

EL PAPEL DE LA HISTORIA ACTUAL EN LA ATRIBUCIÓN DE SENTIDO AL ESTUDIO DE LA HISTORIA

Sergi Sanchiz Torres^{*}, Pedro Antonio Amores Bonilla^{**}, Belén Agulló Antón^{***}, Lucía Navarro Juárez^{****}

^{*}IES La Foia d'Elx, España. E-mail: sergi.sanchiz@ieslafoiadex.com

^{**}IES Victoria Kent. E-mail: jaas3339@gmail.com

^{***}Grado Pedagogía, UNED, España. E-mail: belenagullo22@gmail.com

^{****}IES Jaume II El Just. E-mail: lunjuarez@gmail.com

Recibido: 5 febrero 2019 /Revisado: 7 febrero 2019 /Aceptado: 8 febrero 2019 /Publicado: 15 febrero 2019

Resumen: Cuando se aborda el problema de la significatividad de los aprendizajes históricos, es frecuente que se prime los aspectos lógico y psicológico, quedando en un plano muy secundario aquello que atañe al sentido de tales aprendizajes, pese a su vínculo con la motivación del alumnado. Aunque las nuevas tendencias de la legislación educativa pretenden resolver esta cuestión mediante la introducción de las competencias clave, éstas resultan insuficientes desde la perspectiva de una didáctica crítica.

En este trabajo apuntamos algunas reflexiones sobre la importancia que puede tener el estudio de la historia actual a la hora de llevar a cabo una enseñanza de la historia dotada de mayor sentido para el alumnado y, por tanto, con mayor capacidad de motivación, a la vez que sea promotora de un espíritu crítico y contribuya a la formación de la identidad de nuestros estudiantes.

Palabras clave: historia actual; significatividad; motivación; enseñanza de la historia; sentido

Abstract: When dealing with the problem of the significance of learning history, it is common to prioritize the logical and psychological aspects, leaving the meaning of such learning in the background, despite its link with students' motivation. Although new trends in education leg-

islation are aimed to resolve this issue through the introduction of key competences, these are insufficient from the perspective of critical didactics.

In this essay, we will point out some reflections on the importance of current history when carrying out the teaching of history with greater meaning for the students and, therefore, with greater capacity for motivation, while promoting a critical spirit and contributing to the formation of our students' identity.

Keywords: current history; significance; motivation; history teaching; meaning

De acuerdo con el currículum vigente, el Bachillerato debe contribuir a desarrollar en el alumnado las capacidades que les permitan "ejercer la ciudadanía democrática [...] y adquirir una conciencia cívica responsable [...], que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa"; "actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico"; "fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, [...] e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social";

Y asimismo:

“conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución”, así como “participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social”¹.

Pese a que tales objetivos se contradicen de manera evidente con el enfoque que domina la actual normativa -y de la propia institución escolar, en la que demasiado frecuentemente se observa la dependencia, la competición, la estigmatización y la desigualdad²-, lo cierto es que desde esta perspectiva, relativa a las finalidades de la educación y de nuestra práctica en las aulas, cabe plantear algunas cuestiones acerca del papel de la Historia en las aulas, primero, y del que pueda jugar la Historia actual en relación con la historia escolar, concretamente.

1. EL PROBLEMA DEL CURRÍCULUM

En primer lugar debemos preguntarnos seriamente si, a través de una práctica “tradicional” (nos referimos aquí a todo lo que conlleva el concepto de *código disciplinar* acuñado por Raimundo Cuesta³), es posible desarrollar las capacidades enunciadas por el Real Decreto mencionado. En este sentido, F.J. Merchán ya demostró cuán lejos quedan los resultados prácticos de las virtudes que corrientemente se esgrimen -la comprensión del mundo en el que vivimos- para justificar la presencia de la Historia en el currículum⁴. De hecho, incluso la pre-

tendida transmisión del conocimiento histórico entendido como “transposición didáctica”, o simplificación pedagógica del saber disciplinar, como tradicionalmente ha sido entendido, deja bastante que desear respecto a sus logros⁵.

Entiéndase que no nos estamos refiriendo exclusivamente a un problema metodológico, pues se trata del “cómo”, pero sobre todo, a nuestro parecer, del “para qué”⁶; de ahí que lo hagamos extensivo a todo lo que contiene el aludido *código disciplinar*: ideas, valores, suposiciones y rutinas que legitiman la función educativa atribuida a la Historia, como tradición inventada, y que regulan la práctica de su enseñanza, incluyendo lo que se regula como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en la escuela⁷. De hecho, la adopción de las “nuevas” metodologías, últimamente fomentadas desde los más diversos ámbitos, pretende promover una mayor eficacia en los aprendizajes⁸, pero la legión de *expertos* y formadores del profesorado que han ido animando esta tendencia no llegan a abordar (más bien lo eluden) el problema de la formación del currículum y, por tanto, de la cultura de la que somos transmisores (o *introdutores*)⁹.

¹ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, art. 25 a), b), c) y h).

² Fernández Enguita, M., *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana, 2016, p. 114.

³ Cuesta, R., *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal, 1998.

⁴ Merchán, F.J., “El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículum”, *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 1 (2002), p. 46 y ss. Navarro Medina, E. y De Alba Fernández, N., “El aprendizaje de la Historia de España para la educación ciudadana”, *Investigación en la escuela*, 75 (2011), p. 24. Disponible desde internet en: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/75/R75_2.pdf> [acceso 16 de julio de 2014].

⁵ Navarro Medina, E. y De Alba Fernández, N., “El aprendizaje”, op. cit., p. 33.

⁶ Vid. Fernández Enguita, M., *La educación*, op. cit., p. 112, para algunas de las funciones asignadas a la escuela en el marco de las democracias liberales. Hemos abordado nuestras ideas en torno a este punto en Sanchiz Torres, S., “La historia del mundo contemporáneo a partir de los conflictos del presente: una programación”, en Folguera, P. et al. (eds.), *Pensar con la historia desde el siglo XXI: actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Madrid, UAM Ediciones, 2015, pp. 5219-5240.

⁷ Cuesta, R., *Clío en las aulas*, op. cit., pp. 8-9.

⁸ Puede verse nuestra valoración al respecto en Amores Bonilla, P.A. y Sanchiz Torres, S., “Prácticas contrahegemónicas en tiempos de crisis. Una propuesta de trabajo para la Historia de 2º de ESO”, *Clío: History and History teaching*, 42 (2016), p. 42. Disponible desde internet en: <<http://clio.rediris.es/n42/articulos/bonilla2015.pdf>> [acceso 16 de julio de 2014].

⁹ Vid. sobre esta cuestión, en relación con las competencias bajo cuyo manto se ha empezado a promover oficialmente tales metodologías, Torres, J., “Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos”, en Gimeno Sacristán, J. (ed.), *Educación por com-*

Por eso, si bien hay un amplio acuerdo -al menos entre un sector del profesorado de Secundaria y, desde luego, en el común de los departamentos universitarios de Didáctica- sobre la necesidad de modificar en profundidad los aspectos metodológicos y de evaluación en nuestra área de conocimiento, debemos llamar la atención sobre el ya aludido problema de los contenidos curriculares, esto es, de la cultura; y con él, el del sentido de los aprendizajes. Porque, si bien se suele hacer hincapié en la significatividad lógica y psicológica que estos deben procurar, se posterga en cambio el tercer elemento del aprendizaje significativo, el sentido, a su vez estrechamente ligado a la motivación. Y esto es así, probablemente, porque ahondar en este problema significa poner el dedo en la llaga de la separación entre la escuela y la vida -señalado por Gramsci hace ya casi un siglo-, la brecha existente entre los intereses y la cultura del alumnado y lo que reciben de la escuela¹⁰.

Los estudios de sociología de la educación basados en un enfoque crítico, *neogramsciano*, han incidido en la naturaleza sociohistórica del currículum, en su carácter de *constructo* social -incluidas, claro está, las *competencias*-, que cumple además una función legitimadora del orden socioeconómico desde una doble vertiente: por un lado, trasladando *hacia abajo* las concepciones de las clases dominantes, tal y como señalaban las teorías de la reproducción, en consonancia con el papel que éstas otorgan a la escuela capitalista; por otro, estableciendo el saber socialmente considerado como legítimo y prestigiando, en consecuencia, a los estratos productores, poseedores o beneficiarios de esos saberes¹¹.

petencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid, Morata, 2011, pp. 143-175.

¹⁰ Rozada, J.M., *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid, Akal, 1997.

¹¹ Apple, M., *Ideología y currículum*. Madrid, Akal, 1986. Vid. del mismo autor *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós, 1996. Mainer, J., "El significado de la innovación educativa en el marco de una didáctica crítica". Ponencia marco del VIII Seminario Fedicaria-Zaragoza, 2000. Disponible desde internet en: <www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones/Versio%CC%81n%20inicial%20de%20la%20

Autores como Basil Bernstein o, en nuestro entorno, Julia Varela, han teorizado sobre la correlación existente entre currículum y clases sociales¹². Dando por hecho que no puede existir una correspondencia absoluta entre ambos, al gozar el mundo educativo de cierta autonomía, sí creemos advertir una cierta conexión entre los cambios experimentados por el currículum -y las luchas, si merecen este nombre, en torno a él- y las transformaciones habidas en la estructura de clases española en los últimos años. Así, frente a las coordenadas muy conservadoras -en el sentido más tradicional de la palabra- que desencadenaron la *batalla de la Historia* en torno al *Decreto Aguirre* y la *buena historia de siempre*, en la normativa vigente se observa la incorporación (en el sentido más gramsciano del término) de concepciones más propias de las clases medias urbanas, instruidas; aquellas que, de hecho, se relacionan con el campo del control simbólico, y que se han beneficiado en mayor medida de las oportunidades de ascenso social proporcionadas por la escuela socialdemócrata¹³. Ello puede verse, en nuestra opinión, en la inclusión de problemas relativos al conflicto social, las relaciones de las minorías con el poder, las metodologías activas, etc., que conviven con otros contenidos de rancio abolengo, más propios del bloque de poder tradicional y que mantienen su presencia contra viento y marea.

Así, no obstante estos cambios, en el caso de la Historia perdura la centralidad de la lógica disciplinar en el diseño curricular, en su versión más vetusta basada en la rígida separación por edades. Y ello, con todos los problemas que esto lleva aparejado, empezando por las dificultades que un planteamiento tal entraña para los alumnos de doce o trece años que son -contra toda *lógica*- sometidos a él. Probablemente, y sin ánimo de promover la polémica entre cuerpos, convenga recordar el oportuno papel que ha cumplido en este proceso un sector de la Universidad al que conviene tener

ponencia%20central.%20ZARAGOZA%202000.pdf> [acceso 17 de julio de 2014].

¹² Vid. Varela, J., "Clases sociales, pedagogías y reforma educativa". *Revista de educación*, 292 (1990), pp. 219-236.

¹³ Bernstein, B. Cit. en Apple, M., *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila, Madrid, 2000, pp. 66-67. Fernández Enguita, M., *La educación*, op. cit.

satisfecho porque, tal y como señalaba Jurjo Torres al referirse al papel de los *especialistas*, sigue siendo muy rentable al poder en términos de legitimación¹⁴.

Pero ante todo, a la hora de valorar los problemas que entraña el currículum actual, no podemos obviar su perfecta compatibilidad -en especial, en lo relativo a contenidos, competencias y metodologías- con la función sociopolítica ya aludida: generar un relato y unas prácticas que legitimen y *naturalicen* el orden social existente, sus contradicciones y problemas, para asegurar la reproducción del mismo, en no menor medida que la vieja Historia positivista -aquella que considera los cerebros del alumnado como *recipientes vacíos*- a la que pretende sustituir. Lo cual no es obstáculo, sin embargo, para que buena parte del profesorado sostenga la creencia de que la Historia escolar proporciona a los estudiantes una comprensión crítica el mundo en el que viven: una idea que no suele ser compartida por éstos, pero que funciona como útil justificación de la pervivencia de la Historia en el currículum¹⁵.

A la hora de explicar las divergencias entre las opiniones de los docentes y las de sus alumnos, hemos acudido tanto a explicaciones de carácter sociológico y cultural como a las aportaciones de la psicología constructivista, que como veremos muestran ciertas convergencias en sus implicaciones para con el tema que nos ocupa. Autores como Paul Willis desarrollaron una sugerente *teoría de la resistencia*, que en su

caso distinguía tres tipos de estudiantes por su distinta disposición frente al currículum (y, en buena medida, por su posición social): los que mostraban interés, los que mantenían una postura *credencialista* (puesto que desarrollaban actitudes conformistas a cambio de la obtención de un título) y los que se instalaban en la resistencia: un inconformismo que era resultado, ante todo, del enfrentamiento entre la cultura suministrada por la escuela y la cultura de clase del alumnado. A este factor, autores como Nico Hirtt han añadido la frustración generada por una escuela incapaz de cumplir su promesa de hacer realidad las expectativas de promoción social, promovidas por los modelos socialdemócratas y hoy frustradas para una buena parte del alumnado, por no decir la mayoría; con el agravante, para los hijos e hijas de la clase media, de no disponer de un entorno cultural sobre el que basar sus prácticas de resistencia antiescolar¹⁶.

Pese a esto último, es evidente que las diferencias en cuanto a la relación con el mundo escolar vienen dadas, ante todo, por la procedencia social del alumnado. Pero ello obliga, de nuevo, a reconocer el idealismo de conferir a la escuela el poder taumatúrgico de proporcionar, por sus propios medios, una comprensión cabal del presente al común de sus usuarios, al margen de los condicionantes impuestos por la realidad socioeconómica externa y de los marcos de referencia, esquemas conceptuales, etc. de los que son portadores los estudiantes: un bagaje que resulta decisivo en el desarrollo de lo que sucede en el aula. Aunque no descubrimos nada nuevo, se trata de aspectos que no por haber sido claramente elaborados y relacionados con la didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro país, desde hace más de dos décadas, se puede decir que formen parte, de manera general, de la reflexión pedagógica en los institutos, con el fin de desarrollar una práctica emancipatoria o,

¹⁴ Torres, J., *El currículum oculto*. Madrid, Morata, 1998, pp. 23-24.

¹⁵ Merchán, F.J., "Profesores y alumnos en la clase de Historia". *Cuadernos de pedagogía*, 309 (2002), pp. 90-94. Disponible desde internet en: <<http://www.fedecaria.org/miembros/nebraska/7.pdf>> [acceso 20 de octubre de 2015]. Como hemos aclarado en otro lugar, todo esto no significa negar que buenos docentes cultiven el pensamiento crítico en su alumnado haciendo uso de un currículum más o menos tradicional. Vid. sobre este punto, por ejemplo, Rozada, J.M., "Los profesores, en la encrucijada por donde pasan no sólo (aunque también) las disciplinas", *Investigación en la escuela*, 32 (1997), pp. 87-96. Disponible desde internet en: <http://www.formarsecomoprofesor.es/wp-content/uploads/2011/07/54_los_profesores_en_la_encrucijada.pdf> [acceso 13 de agosto de 2016].

¹⁶ Fernández Enguita, M., *La educación*, op. cit., p. 157. Hirtt, N., "Educar y formar bajo la dictadura del mercado de trabajo". Appel pour une école démocratique, 6 de febrero de 2014. Disponible desde internet en: <<http://www.skolo.org/es/2014/02/06/educar-y-formar-bajo-la-dictadura-del-mercado-de-trabajo>> [acceso 12 de noviembre de 2016]. Willis, P., *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal, 2008.

cuando menos, más racional y coherente. Naturalmente, la apropiación de los saberes relacionados con la profesión por un colectivo autoerigido como *experto*, que periódicamente hace *tabula rasa* de las recetas que previamente ha procurado *vender* -y, por lo general, imponer- a un profesorado considerado incapaz de pensar sobre su propia práctica, no ayuda lo más mínimo a ello¹⁷.

Sea como fuere, si se da esa desconexión entre el conocimiento que proporciona la escuela y la vida de los estudiantes, con sus preocupaciones, no parece descabellado concluir que el conocimiento *académico* -en el sentido de mera “transposición didáctica” del que se produce en las universidades, con el predominio de la lógica disciplinar-, lejos de constituir la solución frente a un alumnado considerado adocenado y fácilmente manipulable, es precisamente parte del problema¹⁸; pues, frente a la opinión común del profesorado, parece sobradamente demostrado que contribuye a cercenar la capacidad crítica de los adolescentes.

En relación con esto cabe recordar que, desde postulados críticos, se ha puesto en cuestión frecuentemente la lógica examinadora que, aún hoy, domina nuestras aulas¹⁹. Incluso es de prever que la obsesión neoliberal por la medición, con su peculiar visión de las *evaluaciones externas*, acentúe esta hegemonía, por más que el mismo carácter tecnocrático del currículum empuje, al mismo tiempo, a promover las metodologías colaborativas. Por cierto que, probablemente, el factor que permita superar esta aparente contradicción sea la pervivencia de un conocimiento fuertemente académico en el currículum -y más todavía su expresión práctica en los libros de texto-, puesto que hace posible mantener el estatus privilegiado del examen, al tiempo que introducir nuevas prácticas de aula

que se justifican no por cuestionar el orden y los valores sociales dominantes -más bien todo lo contrario-, sino por proporcionar una mayor *eficacia* en el aprendizaje de unos contenidos que tampoco facilitan una comprensión crítica del sistema socioeconómico: volvemos, por tanto, al problema del olvidado carácter sociohistórico del currículum.

César Coll recordó hace mucho la forma en que las expectativas y la disposición de los estudiantes condicionan el enfoque con el que se enfrentan a las materias escolares²⁰. Parece fuera de toda duda que el predominio del examen como eje en torno al cual se organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje (que preferiblemente se basará en un conocimiento académico encapsulado para una más fácil evaluación), junto a una visión credencialista de la actividad escolar (estudiar para obtener un título que permita, en principio, acceder a mejores puestos de trabajo y, por tanto, a mayores niveles de consumo), promovida en buena parte por aquél, no favorece un enfoque en profundidad de la actividad de aprendizaje por el alumnado, que opta por fórmulas lo más rentables posible para aprobar con éxito los exámenes²¹.

Como consecuencia de esta combinación de elementos -viejos y nuevos-, el currículum actual no logra los objetivos de aprendizaje previstos, resulta ineficaz. Los alumnos no llegan a aprehender el contenido de la materia o lo hacen de un modo parcial, de forma memorística, logrando en el mejor de los casos un aprendizaje a corto plazo que les garantice dar por superada la asignatura sin necesidad de llegar a una comprensión profunda del fenómeno en cuestión; esto es, abordando el estudio de la Historia desde un enfoque superficial, sin un objetivo claro y con una nula motivación, y dejando de lado tareas cognitivas más costosas y complejas²²; es el caso, claro está, de las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, tales

¹⁷ Vid. Rozada, J.M., *Formarse como profesor*, op. cit.

¹⁸ Merchán, J.F., “Profesores y alumnos”, op. cit.

¹⁹ Merchán, J.F., *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona, Octaedro, 2005. Mainer, J., “Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen”. *Gerónimo de Uztariz*, 17-18 (2002), pp. 107-135. Disponible desde internet en: <<http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/09/ARTICULO-EXAMEN-2001.pdf>> [acceso 3 de julio de 2010].

²⁰ Coll, C., “Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo”, *Infancia y Aprendizaje*, 41 (1988), pp. 131-142. Disponible desde internet en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48298.pdf>> [acceso 5 de diciembre de 2016].

²¹ Merchán, J.F., *Enseñanza, examen y control*, op. cit.

²² Coll, C., “Significado y sentido”, op. cit.

como “centrarse en la cuestión, analizar argumentos, plantear y responder a cuestiones de clarificación y/o desafío, juzgar la credibilidad de las fuentes, observar y juzgar observaciones, deducción, inducción, juicios de valor, definir términos, identificar suposiciones” y otras²³. En el mejor de los casos, las “nuevas” metodologías permiten superar algunos de estos problemas, pero manteniendo por lo general un tipo de conocimiento -y, muchas veces, el papel central del examen- que finalmente tampoco conecta con las preocupaciones del alumnado y, por tanto, sigue estando falto de sentido para éste²⁴.

El aprendizaje conseguido quedará, por tanto, en un plano muy secundario respecto a las consideraciones de *rentabilidad*, como queda consignado en los trabajos mencionados. Pero, por añadidura, no ejercitar las *habilidades para* el pensamiento crítico (como suele suceder cuando el examen preside la acción pedagógica) supone además un impedimento para desarrollar la *disposición* para utilizarlo cuando se den las circunstancias para ello; y esta es, al parecer, una condición mucho más determinante en esta actitud que la motivación de logro²⁵. En consecuencia, la formación de un pensamiento crítico (incluso concebido, como lo estamos considerando en este punto, desde una perspectiva meramente cognitiva, no en orden a cuestionar la realidad socioeconómica) es, para una didáctica crítica -y, por tanto, emancipadora- mucho más que la letanía en que la han convertido los preámbulos de las leyes educativas (en flagrante contradicción, por cierto, con la obsesión por medirlo todo que se ha ido imponiendo en la normativa). Según lo que apuntan Nieto y Sáiz, puede ser una condición, si no suficiente, sí capital para que el alumnado esté *inclinado a utilizarlo*; y, por tanto, dispuesto a

desarrollar una visión crítica del presente que vaya más allá del simple estereotipo.

Por eso, si la reciente tendencia al aprendizaje basado en problemas, proyectos, etc. no significa necesariamente romper con la función reproductora del conocimiento y de las situaciones de aprendizaje escolares, el mantenimiento de las viejas prácticas, contenidos y concepciones de nuestro *código disciplinar* es doblemente adocenante, por cuanto, además, ni siquiera contribuye a sentar las bases cognitivas y actitudinales que precisa la labor de crítica del presente. Con ello queda en entredicho, una vez más, la extendida suposición de que la historia escolar -con las concepciones y prácticas con las que aún se identifica- permite, por una especie de arte de birlibirloque, ejercer tal crítica y comprensión del mundo que rodea al alumnado²⁶.

2. EL PROBLEMA DEL SENTIDO

Partiendo de tales fundamentos, nos interesa particularmente abordar esta cuestión desde el problema del sentido que el alumnado otorga a los aprendizajes y que, como hemos tratado de mostrar, no se ve favorecido por un currículo sometido a determinados condicionantes sociohistóricos²⁷. Pues, si entendemos que en el

²³ Ennis, R. Cit. en Nieto, A.M. y Sáiz, C., “Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico”, en Etxebarria, I. et al., *Emoción y motivación: contribuciones actuales*. Volumen II: Motivación. San Sebastián, Asociación de motivación y emoción, 2008, p. 255.

²⁴ Vid. Torres, J., *El currículo oculto*, op.cit., p. 130 y ss. acerca de las posibilidades y limitaciones de esta *pedagogía invisible*.

²⁵ Nieto, A.M. y Sáiz, C., “Relación entre las habilidades”, op. cit.

²⁶ Poco antes de entregar este trabajo, se publica la Orden ministerial (ECD/393/2017, de 4 de mayo) que regula las pruebas de la evaluación final de ESO. Contemplarán preguntas semiabiertas “que requerirán del alumnado capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez”, y que consistirán, por ejemplo, en completar una frase. Por otra parte, ¿qué decir de una “matriz de especificaciones” que, escudándose en una presunta evaluación de la “competencia cívica y ciudadana” [sic], plantea, dentro del proceso cognitivo de “razonar”, un *estándar de aprendizaje* consistente en explicar las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial? Se observa pues que, como era previsible, bajo el discurso justificativo de las competencias y el conocimiento “útil para la vida”, se nos presenta una vez más el viejo “conocimiento examinador” cuyas implicaciones pedagógicas fueron analizadas acertadamente ya hace tiempo. Vid. Merchán, F.J., *Enseñanza, examen y control*, op. cit., p. 158 y ss.

²⁷ En nuestros trabajos anteriores ya citados hemos prestado atención, como queda dicho, a otros aspectos relacionados con la finalidad emancipatoria que otorgamos a la educación, y sobre los que tratamos de fundamentar nuestra acción pedagógica,

proceso de enseñanza y aprendizaje lo que se da es una construcción de significados de forma negociada, compartida, entre docente y estudiantes, que convierte a éstos en agente productores de lo que se imparte en el aula, por fuerza habremos de admitir que las concepciones y disposiciones de éstos constituyen una base de primer orden para entender lo que *realmente* se enseña y aprende en la escuela, en primer lugar, y que deberemos abordar esa “conciencia ordinaria” que constituyen si queremos dotar a la educación de una finalidad emancipatoria²⁸.

Por otra parte, consideramos necesario romper ciertos tópicos con los que, en demasiadas ocasiones, los docentes evitamos reflexionar de manera más profunda y autocrítica acerca de nuestra práctica profesional²⁹. Para el caso que nos ocupa, creemos que se debe cuestionar sobre todo el supuesto desinterés de nuestro alumnado hacia el mundo que le rodea, del que se hallaría totalmente desconectado por su total entrega al hedonismo y -paradójicamente- a los atractivos de la multiconexión digital³⁰. Como sabe todo profesor, no es raro que el

tales como los historiográficos y los postulados de la didáctica crítica. Con este artículo, pretendemos dar mayor consistencia y coherencia a nuestra acción pedagógica apoyándonos en una perspectiva distinta, pero desde luego no excluyente; pues, con García y Merchán, entendemos que ninguna de las fuentes del currículo -incluida la *perspectiva constructivista*- puede, por sí sola, resolver los problemas del aprendizaje escolar. Vid. Merchán, F.J. y García Pérez, F.F., “Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales: Una perspectiva didáctica”, *Con-ciencia social*, 2 (1998), pp. 45-90. Disponible desde internet en: <http://www.fedicaria.org/pdf/cs_completos/CS_2_1998.pdf> [acceso 9 de julio de 2013].

²⁸ Merchán, F.J., “El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza”, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21 (2007), pp. 33-51. Disponible desde internet en:

<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2475986.pdf>> [acceso 20 de octubre de 2015]. Rozada, J.M., “Los profesores, en la encrucijada”, op. cit.

²⁹ Vid. Amores, P. y Sanchiz, S., “Prácticas contrahegemónicas”, op. cit., sobre el papel que otorgamos al profesorado en esta cuestión, a partir de H. Giroux y J.M. Rozada.

³⁰ Fernández Enguita, M., *La educación*, op. cit., p. 157.

alumnado de Secundaria muestre interés y preocupación por problemas sociales y políticos, acerca de los cuales posee un conocimiento basado, sobre todo, en conversaciones familiares o con sus amistades, noticias fragmentarias de la televisión, videojuegos, búsquedas en internet e informaciones obtenidas en las redes sociales. Otra cosa es que las habilidades para el pensamiento crítico -o la falta de ellas- y la dinámica del aula lo predispongan a aplicarlo, como se ha visto.

Partimos de la base de que los estudiantes -y cualquier aprendiz- construye sus concepciones haciendo uso de “saberes acumulados, más o menos estructurados” y más o menos cercanos al conocimiento científico, seleccionados dentro y fuera de la escuela, una parte de los cuales se activa en función del sentido percibido por el alumno en cada situación. A través de esas concepciones, el estudiante identifica las situaciones -incluidas las de aprendizaje-, selecciona y trata las informaciones adecuadas y produce un significado. Esas concepciones, por tanto, permiten al aprendiz comprender el mundo que le rodea³¹, al proporcionarle una forma de razonar, así como los marcos semánticos, de referencias y de significados que constituyen “una red de análisis e interpretación” de las situaciones a las que se enfrenta; elementos que difícilmente podrán ser organizados si el nuevo conocimiento no “toma sentido” para el estudiante. Es más, la estructura de pensamiento del alumno, al confrontarse con las nuevas informaciones obtenidas en las actividades de aprendizaje, puede rechazarlas por diferentes motivos, constituyendo un obstáculo para la integración de nuevos aprendizajes³².

Así pues, y dado que tales concepciones son los instrumentos iniciales de los que dispone el estudiante para analizar la realidad, será nece-

³¹ Vid. Liceras, A., “Tópicos, estereotipos y prejuicios, componentes de un aprendizaje informal que deforma”, *Iber*, 36 (2003), pp. 89-101, sobre aspectos de estas concepciones muy a tener en cuenta en la clase de Historia.

³² Giordan, A., “¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes”, *Investigación en la escuela*, 28 (1996), pp. 9-16. Disponible desde internet en:

<http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/28/R28_1.pdf> [acceso 7 de julio de 2014].

sario que la enseñanza las tenga en cuenta y que le ayude a ponerlas en cuestión constantemente, superando la insuficiente referencia a los *conocimientos previos* en que se ha convertido, por lo general, este aspecto del constructivismo³³. Pero la modificación de las concepciones iniciales se producirá en función no sólo de las estructuras de pensamiento movilizadas (tales como los marcos de referencia), sus interacciones con el entorno educativo y las regulaciones que pueda desarrollar, sino también de los *riesgos* percibidos por el individuo en la situación.

Por otra parte, para André Giordan este proceso de selección, análisis y organización de la información que el alumno lleva a cabo a través de sus concepciones tiene como objeto dar respuesta a alguna pregunta; pero, para que esto se produzca, “será preciso que tenga la intención de hacerlo y haya una cuestión que le intrigue, por ejemplo”³⁴. Es decir, que entendiendo que la motivación intrínseca (aquella que emana del sujeto como interés connatural a sí mismo) es un elemento indisociable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario dar sentido, y por tanto finalidad, a la acción educativa en el estudiante para favorecer la tendencia a cuestionar los propios marcos de referencia. Si de lo que se trata es de poner en cuestión esquemas de pensamiento, planteando al alumno problemas que le conciernen para que se haga preguntas acerca de ellos³⁵, creemos que tales interrogantes cobrarán mayor sentido -y por tanto serán más motivadores- en la medida en que se refieran de alguna manera a las “vivencias” del estudiante. Como recuerdan Álvarez y Del Río, las personas no procesamos información por el hecho de procesar, sino actuando y para actuar, viviendo y para vivir: “el trabajo cognitivo no se justifica sino inserto en una *actividad con sentido*”³⁶.

³³ Vid. por ejemplo Zabala, A. y Arnau, L., *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona, Graó, 2014.

³⁴ Giordan, A., “¿Cómo ir más allá...?”, *op. cit.*, pp. 15-18.

³⁵ *Ibid.*, p. 19.

³⁶ Del Río, P. y Álvarez, A., “Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación”, *Infancia y Aprendizaje*, 59-60 (1992), pp. 43-61. Disponible desde internet en:

Para hablar de cuál puede ser el sentido de la Historia escolar, conviene remitirse a la teoría del aprendizaje de Vygotski, quien comprendía la psique humana como una construcción social, resultado en última instancia de un desarrollo histórico previo. Las particulares formas de mediación cultural que se han dado a lo largo de la historia, desde los sonidos rudimentarios emitidos por los primeros homínidos hasta las formas más avanzadas de escritura en la actualidad, han configurado el modo de percibir y entender la realidad circundante. De este modo, la Historia contribuye a explicar qué somos y por qué. Por ello, partir del presente y del marco de referencia de los discentes puede resultarles atractivo y facilitarles la adopción de un enfoque en profundidad del aprendizaje de la materia, logrando que se involucren en alto grado con los contenidos³⁷.

Por lo general, la investigación occidental ha obviado los componentes socioculturales que fundamentan las conclusiones de Vygotski, en lo que se refiere a los procesos dentro del aula y a los sistemas culturales de actividad en los que aquéllos se insertan³⁸. Ello ha llevado a considerar que, desde luego en nuestro país, los preceptos psicopedagógicos se han basado en un “Vygotski apócrifo”³⁹, despojado de esos elementos que inevitablemente conducen al examen crítico del contexto socioeconómico, para poner el acento en los aspectos cognitivos, individuales y por tanto políticamente más tolerables.

Por nuestra parte, nos parece sumamente sugerente el concepto de *subsistemas de actividad*, que investigadores de la escuela

<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48404.pdf>> [acceso 24 de noviembre de 2016].

³⁷ Chaves Salas, A. L., “Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky”, *Revista Educación*, 25/2 (2001), pp. 59-65. Disponible desde internet en:

<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>> [acceso 29 de agosto de 2016].

³⁸ Álvarez, A., “Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural”, *Infancia y Aprendizaje*, 51-52 (1990), pp. 41-77. Disponible desde internet en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48353.pdf>> [acceso 25 de noviembre de 2016].

³⁹ Aubert, A., et al., *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, Hipatia, 2013.

vygotskiana han utilizado como herramienta para explicar cómo se produce la mediación social y cómo intervienen los componentes socioculturales en los procesos de aprendizaje. Partiendo de Vygotski, Amelia Álvarez⁴⁰ plantea la existencia de diferentes *subsistemas de actividad* o esferas de aprendizaje, diferentes ámbitos en los que el sujeto aprende de manera significativa (es decir, integrando contextos, conocimientos y motivaciones), más allá de la institución escolar. De manera que, además de las actividades de estudio, las actividades de identidad y comunicación, actividades deportivas, domésticas o lúdicas suponen una fuente natural e imprescindible de aprendizaje para el estudiante. Más aún, desde este planteamiento se entiende que todas estas esferas se *retroalimentan* entre sí, lo cual hace evidente de nuevo la necesidad de establecer un proceso de negociación entre la escuela y el resto de esferas de aprendizaje, a través del cual el conocimiento escolar permita dar sentido a la realidad del alumnado.

Desde el planteamiento de Álvarez, se trata de establecer las posibles conexiones entre estos subsistemas de actividad -con las competencias psicológicas que permiten desarrollar- y los sistemas funcionales mentales que deseamos construir -atendiendo a sus posibles conexiones con los contenidos disciplinares⁴¹. Sobre esta senda de la contextualización social -en su sentido más amplio- de los aprendizajes, ya han transitado con más rigor y mejor tino que nosotros algunos didactas de las Ciencias Sociales. Así, J.M. Rozada planteó las dificultades que presenta el conocimiento escolar para incidir sobre la conciencia ordinaria de los estudiantes acerca de su principal subsistema de actividad -*actividad rectora*-, puesto que éste lo constituye la misma escuela, donde el valor que adquiere el conocimiento es esencialmente clasificatorio⁴². Sin embargo, teniendo en cuenta que Álvarez plantea dudas acerca de que podamos considerar el estudio como actividad rectora de nuestro alumnado, y estando de acuerdo con Rozada en que “lo que da sentido a la adquisición de unos conocimientos es su funcionalidad para el tipo de actividad que caracteriza la pra-

xis del individuo”⁴³, quizá podamos avanzar algo en la cuestión.

Permítasenos “estirar” el uso del concepto, y considerar que hoy día las actividades de identidad y comunicación, contempladas por Álvarez, constituyen cuando menos un subsistema, si no rector, desde luego sí muy importante en la vida de nuestros adolescentes. Se trata de un ámbito, por otra parte, que en los últimos años ha contemplado una verdadera explosión de *espacios* -virtuales- e instrumentos -digitales- de aprendizaje informal, pero sumamente eficaz⁴⁴. Junto a ello, en su vertiente virtual muestra todas las contradicciones de un medio extremadamente democrático y al mismo tiempo sometido a presiones políticas y comerciales, lo cual multiplica las posibilidades de desarrollar tanto una conciencia distorsionada del presente como un conocimiento autónomo y crítico acerca de él, al hacer infinitas las mediaciones sociales. Por esa misma variedad que adquiere en nuestros días la variedad comunicativa, en fin, puede prestarse más fácilmente al metacognoscimiento que haga efectivo el dominio de las funciones psicológicas con esta actividad, y que a nuestro parecer podrían estar relacionadas con el pensamiento crítico.

Álvarez y Del Río se planteaban hace mucho cuáles de las actividades significativas que no se desarrollan en la escuela, y que se hallan ligadas a marcos, contenidos y formatos comunicativos específicos, pueden incorporarse a ella mediante un rediseño de la educación⁴⁵. En este planteamiento, tenían muy en cuenta la manera en que los cambios sociales habían propiciado, ya hace treinta años, la aparición de *un nuevo subsistema de enculturización*, constituido por los contenidos y códigos transmitidos por los medios de comunicación de masas, que se repartía con la familia buena parte del tiempo extraescolar.

⁴³ Ibid., p. 92.

⁴⁴ Fernández Enguita, M., *La educación*, op. cit., p. 162 y ss., para una valoración quizás excesivamente entusiasta.

⁴⁵ Álvarez, A. y Del Río, P., “Aproximación a un enfoque integrador para el análisis de la actividad escolar”, *Investigación en la Escuela*, 1 (1987), pp. 13-17. Disponible desde internet en: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/1/R1_2.pdf> [acceso 25 de noviembre de 2016].

⁴⁰ Álvarez, A., “Diseño cultural”, op. cit.

⁴¹ Ibid., pp. 52-53.

⁴² Rozada, J.M., “Los profesores, en la encrucijada”, op. cit., pp. 92-93.

Esta idea nos sugiere que insertar el aprendizaje en este subsistema de actividad puede contribuir a minimizar la descontextualización social que caracteriza al aprendizaje escolar en su proceso de descontextualización cognitiva⁴⁶ (capacidad de abstracción), facilitando la producción de significados con sentido. Pues, como nos recordaban Del Río y Álvarez, mientras que los docentes pensamos en conocimientos que transmitir, que son representaciones descontextualizadas de lo real, “el alumno piensa en actividades a realizar y funciona al nivel de la acción contextualizada”, y va a necesitar “la contextualización emocional y vital para anclar y enraizar esos significados en su vida”. De hecho, además, nada indica que la cultura de masas, sobre todo audiovisual, a la que entonces se referían estos autores, haya dejado de ser un factor básico en la construcción de sentido por los adolescentes, sino más bien lo contrario⁴⁷.

3. POTENCIALIDADES DE LA HISTORIA ACTUAL: HISTORIA Y SENTIDO

A condición de superar las limitaciones que hemos señalado en el primer apartado, el estudio de la Historia debe constituir un elemento primordial en la construcción de una ciudadanía crítica, que es el horizonte hacia el que debería dirigirse una educación estatal. En este sentido, y sin entrar en las diferentes justificaciones que se han aducido desde diferentes paradigmas, consideramos que la Historia actual puede servir como instrumento esencial en este proyecto.

De acuerdo con lo expuesto en torno al currículo, y dada la creciente rigidez a la que se le está sometiendo⁴⁸, debemos asumir que una opción como la que estamos tratando de argumentar es también una selección cultural, dirigida a construir un conocimiento vinculado explícitamente a una preocupación por la calidad de la vida⁴⁹, a una *necesidad* de emancipar-

se de tutelas, ante todo ideológicas, puesto que, al fin y al cabo, es con la cultura con lo que trabajamos en la escuela. Con esos fines, y sin olvidar las importantes aportaciones de historiadores como J. Fontana y P. Vilar⁵⁰, compartimos el “programa” para una didáctica crítica enunciado por R. Cuesta: problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales⁵¹. Puntos que posteriormente han sido profundizados por otros autores, permitiéndonos disponer de toda una batería de ideas-fuerza sobre las que fundamentar una acción pedagógica emancipadora: desarrollo del pensamiento dialéctico y crítico, procesos de comunicación crítica, cultivo de inteligencias reflexivas y creativas...⁵²

Problematizar el presente y pensar históricamente, poner en cuestión una realidad que nos es presentada como natural, requiere promover un razonamiento crítico que permita al estudiante construir un relato del pasado y un discurso sobre el presente que pongan al desnudo las luchas de intereses y proyectos que han conducido a él, y sobre las cuales se asientan, a su vez, los discursos legitimadores de las opciones vencedoras. Sólo de esta manera es posible “educar el deseo” para imaginar el futuro, emancipándose de los discursos legitimadores que preconizan la sumisión y la desesperanza.

En este sentido, tomar la Historia actual, los problemas y conflictos del presente, como punto de partida permite desvelar los procesos y las contradicciones sobre los que se han construido, siguiendo la perspectiva genealógica defendida por Cuesta y otros autores. Siendo evidente, a nuestro parecer, el contenido ideológico que alberga un planteamiento tan aparentemente simple como puede ser el estudio

⁴⁶ Álvarez, A., “Diseño cultural”, op. cit., p. 59. Rozada, J.M., “Los profesores, en la encrucijada”, op. cit., p. 94.

⁴⁷ Del Río, P. y Álvarez, A., “Tres pies al gato”, op. cit., pp. 53-54.

⁴⁸ Vid. Apple, M., *El conocimiento oficial*, op. cit., sobre esta cuestión.

⁴⁹ Mainer, J., “El significado de la innovación educativa”, op. cit., pp. 9 y 31.

⁵⁰ Vid. Sanchiz Torres, S., “La historia del mundo contemporáneo”, op. cit.

⁵¹ Cuesta, R., “La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria”, *Con-ciencia social*, 3 (1999), pp. 70-97. Disponible desde internet en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/929710.pdf>> [acceso 8 de julio de 2016].

⁵² Mainer, J., “El significado de la innovación educativa”, op. cit., p. 13. Gimeno Lorente, P., *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona, Octaedro, 2009, p. 125.

de lo contemporáneo buscando sus raíces históricas, se ponen claramente al descubierto las implicaciones que tiene la lógica disciplinar al uso, con su *continuum* temporal, sobre la formación o mantenimiento de una “conciencia distorsionada” de la realidad⁵³, como sugeríamos al principio.

Ahora bien, siendo el sentido de los aprendizajes lo que nos ocupa, ¿qué aporta esta introducción de la Historia actual como eje estructurante? De acuerdo con la *perspectiva constructivista* señalada por Merchán y García, la introducción de *problemas relevantes*, con los que los estudiantes están en contacto más o menos directo, a través de las fuentes que indicábamos más arriba, permiten conectar con sus ideas e intereses⁵⁴; en especial si, habiéndose planteado el docente la potencialidad educativa de los diferentes problemas, se les ofrece la capacidad de elegir entre un abanico de cuestiones. De esta manera, se dota de significatividad al conocimiento escolar, favoreciendo el desarrollo conceptual y la crítica reflexiva. Como indican estos autores, el sentido depende de que podamos percibir que la tarea cubre una necesidad -da respuesta a un problema-, y esa necesidad podrá funcionar como motor de la acción,

⁵³ Una primera propuesta de programación orientada sobre estas bases puede verse en Sanchiz Torres, S., “La historia del mundo contemporáneo”, *op. cit.*

⁵⁴ Vid. Pagès, J., “Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia”, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 44 (2005), pp. 45-55 y Navarro Medina, E. y De Alba Fernández, N., “El aprendizaje”, *op. cit.*, p. 33. Ambos trabajos insisten en la necesidad de vincular los aprendizajes históricos a problemas sociales y políticos del presente. Por lo que a nosotros respecta, no desconocemos que el tipo de “problemas relevantes” por los que hemos optado en nuestros trabajos no están tan insertos en la praxis del alumnado como los que se planteaba el proyecto IRES, por poner un ejemplo cuyos presupuestos estamos citando. Pero también el contexto regulador difiere del de veinte años atrás, y lo mismo sucede con el estadio en que se hallan las relaciones -y las presiones- entre escuela y sistema productivo, que son dos aspectos que no podemos desconocer si no queremos caer en la ingenuidad pedagógica o la mera frustración. Por otra parte, consideramos que, aunque el tema da más de sí, lo que aquí corresponde es trazar algunos principios teóricos por los que ir transitando en nuestra práctica.

pues favorecerá en el estudiante la intencionalidad para relacionar los nuevos conocimientos con lo que ya sabe o piensa al respecto⁵⁵.

A su nivel, es evidente que el alumno habrá construido más probablemente ciertas concepciones acerca del racismo o la crisis económica que sobre el absolutismo o las relaciones feudovasalláticas. Y esto facilita también la expresión de sus ideas y creencias previas -las concepciones a las que aludíamos- acerca de estos problemas que son objeto de la Historia actual; esquemas que pueden contrastarse con los de otros compañeros y con el conocimiento científico, académico. Nótese que no hablamos tanto de “conocimientos previos”, porque lo que nos interesa ante todo es que el alumnado se vuelva sobre sus propias concepciones acerca de lo social, cuestionándolas con la ayuda del docente, los compañeros y el conocimiento científico sobre el pasado más o menos remoto (los contenidos del currículum, sobre los que será necesario, insistimos, operar una *selección cultural* para que den respuesta a tales problemas). Así podremos construir un pensamiento reflexivo, autónomo y, por tanto, emancipador.

Partir de problemas del presente posibilita asimismo que se produzca un conflicto cognitivo, al comprobar el estudiante, en esas actividades colectivas, que los esquemas conceptuales -y los estereotipos- que maneja habitualmente sobre tales problemas, adquiridos en su contexto social, los medios de comunicación y la propia escuela, son insuficientes para explicar todas las facetas de los conflictos y situaciones que se dan en el mundo actual. Desde la perspectiva constructivista que utilizamos, tal ruptura permite activar la motivación intrínseca, provocando “una curiosidad epistémica y una actividad exploratoria dirigida a reducir el conflicto conceptual, la incertidumbre y la tensión generada por las características de la situación”⁵⁶. Como señalábamos en el apartado anterior, es este proceso de búsqueda el que lleva al estudiante a activar y organizar sus marcos de referencia, saberes, etc., que es el paso previo necesario para ponerlos en cuestión y reorganizar sus concepciones.

⁵⁵ Merchán, F.J. y García Pérez, F.F., “Sobre constructivismo y proyectos”, *op. cit.*, pp. 52 y 56. Coll, C., “Significado y sentido”, *op. cit.*, p. 136.

⁵⁶ Coll, C., “Significado y sentido”, *op. cit.*, p. 132.

Nótese que en todo este desarrollo partimos de la idea, expresada con anterioridad, de que nuestros adolescentes se interesan por la realidad circundante más de lo que parece, y de que en esa relación movilizan diferentes medios -sobre todo, tecnológicos- y recursos cognitivos. También avanzábamos la idea de que todas estas acciones de comunicación interpersonal, en las que se producen aprendizajes eficaces al margen de la institución escolar, podrían tal vez considerarse como un *subsistema de actividad*. Es evidente que nuestros alumnos no dedican sus conversaciones preferentemente a los problemas sociopolíticos: en parte, porque la escuela no les incita a ello -como demuestran cada vez que se suscita en el aula un debate o cuestión que les interesa-, y en buena medida porque también el hábito de comentar, analizar y no digamos cuestionar la realidad tiene mucho que ver con el contexto familiar. Pero, puesto que no entra en las funciones actuales de la escuela el cuestionarse a sí misma y su función social, como apuntaba Rozada⁵⁷, con todo el potencial que ello conllevaría al constituir un subsistema de actividad de los estudiantes, por ocupar buena parte de su tiempo, permítasenos conformarnos con lo que puede que no sea más que un sucedáneo para intentar fundamentar una intervención sobre la *conciencia ordinaria* algo más enraizada en la praxis de los estudiantes.

Así pues, si consideramos que los adolescentes se relacionan con los problemas sociales presentes -o con aquellos no tan próximos temporalmente pero que aún forman parte de la cultura popular de alguna forma-, de forma más o menos cotidiana a través de los medios ya aludidos (búsquedas, videojuegos, foros, etc.), podemos asumir que un tratamiento de los contenidos históricos a partir de la Historia actual hace posible insertar de algún modo el conocimiento escolar en su praxis, contextualizándolo socialmente, y vincularlo a las concepciones construidas en estos medios de relacionarse y comunicarse -en mayor grado en los cursos superiores de la Secundaria y Bachillerato, cuando empieza a desarrollarse, por lo general, la preocupación por estos problemas- proporcionándole sentido. Más aún, como avanzábamos más arriba, la multiplicación de puntos de

⁵⁷ Rozada, J.M., "Los profesores, en la encrucijada", op. cit.

vista, los foros y redes que permiten contrastar y verificar opiniones, etc. que se despliegan en el espacio virtual pueden servir para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico durante el proceso de *descontextualización* de los aprendizajes (es decir, los momentos en los que se contrasta el conocimiento cotidiano con el científico, para elevarlo a niveles superiores de complejidad⁵⁸) y, por tanto, motivar la utilización ulterior de dichas habilidades. Por otra parte, el uso de fuentes periodísticas, a que obliga -o que al menos favorece- en muchas ocasiones el estudio de la Historia Actual, aporta una cierta familiaridad con el *código lingüístico* utilizado (al menos, en comparación con otras fuentes, como los libros de Historia) y con el soporte, gracias al uso de internet. Si tenemos en cuenta el papel que estos códigos tienen en el rechazo a la cultura escolar y en el fracaso subsiguiente, no es un aspecto desdeñable a favor del enfoque que estamos defendiendo, por su incidencia sobre la motivación y el autoconcepto que pueda desarrollar el estudiante: elementos ambos que son capitales para activar concepciones y conseguir aprendizajes significativos⁵⁹.

Compartiendo la necesidad de abrir la escuela a estos contextos de aprendizaje, nos parece que estas posibilidades superan, al partir de un enfoque que integra la crítica del currículum y un objetivo *político* -poner en cuestión la *conciencia ordinaria*-, las ventajas que observa Fernández Enguita en su entusiasta defensa de los medios virtuales⁶⁰. Con ello, creemos que se demuestra una vez más la potencia del enfoque dialéctico-crítico en su relación con las fuentes del currículum.

Partiendo de estas bases, debemos reconocer el reto que supone tratar de desarrollar el pensamiento crítico desde el conocimiento escolar; un conocimiento construido desde el análisis de los problemas relevantes, y desde el análisis de las estructuras de problemas referidos a la Historia del presente.

⁵⁸ Rozada, J.M., *Formarse como profesor*, op. cit., pp. 242-245.

⁵⁹ Varela, J., "Clases sociales, pedagogías y reforma educativa", op. cit., p. 224 y ss. Merchán, F.J., *Enseñanza, examen y control*, op. cit., p. 60 y ss.

⁶⁰ Fernández Enguita, M., *La educación*, op. cit., p. 166 y ss.

Ahora bien, este planteamiento no es sencillo. Así pues, una forma de abordar este problema es el recurso a la sincronía⁶¹. Sin embargo, la dificultad radica en que el sincronismo requiere de un cierto grado de abstracción. Esta abstracción es compleja, dado que el alumnado no siempre domina las operaciones formales para la construcción de conocimiento. Así pues, la consecuencia para el docente es un reto, ya que la enseñanza de los contenidos propiamente históricos es de por sí una tarea muy compleja.

No obstante, aunque esta dificultad existe, desde una perspectiva constructivista, los docentes tenemos que tratar de fomentar en los alumnos el desarrollo de las operaciones formales, aunque siempre desde dentro de la “zona de desarrollo próximo”. Es decir, que, pese a las dificultades anteriormente apuntadas, el recurso a la Historia actual es un instrumento pedagógico muy potente por la riqueza de posibilidades que comporta.

En segundo lugar, partiendo de la premisa de que el objetivo de la enseñanza, como ha quedado dicho, es el desarrollo de una ciudadanía efectivamente crítica, pensamos que, sin entrar en el “presentismo”, se puede abordar el estudio de fenómenos, procesos, hechos y multicausalidades pretéritas desde el estudio de situaciones actuales. En este punto, es posible fomentar el discurso autónomo de los alumnos mediante el estudio de realidades históricas con las que están mucho más familiarizados, con mayor facilidad que el abordaje directo de procesos que tuvieron lugar en tiempos demasiado alejados para ellos.

Así pues, una herramienta muy interesante puede ser el recurso a problemas históricos recientes o actuales para, tras su análisis, establecer las continuidades que existen con problemas del pasado que la legislación actual nos impele a abordar. Recordemos que, en este momento, el alumnado, el “nativo digital”⁶²,

está mucho más acostumbrado a la inmediatez, por lo que el estudio directo de sistemas políticos pretéritos, de problemas sociales del pasado, etc., puede generar un cierto rechazo o apatía, al carecer de sentido para su praxis.

Sin embargo, los docentes nos encontramos con otro reto añadido, y es el currículo vigente, que nos acucia a abordar determinados procesos históricos. Por consiguiente, y partiendo de la premisa de que uno de los elementos de dificultad de la disciplina es la temporalidad y su comprensión, se podría cuestionar la actual estructura del currículo de Historia en Secundaria. El docente debe, y puede, probar diferentes alternativas curriculares⁶³.

Así pues, considerando que Piaget, autor muy recurrido en las “nuevas” propuestas metodológicas, defendía que el tiempo histórico construido por los niños que desarrollan las operaciones concretas (aquellos que están en primer ciclo de la ESO) se edifica desde el tiempo vivido al tiempo concebido, a nivel psicopedagógico es necesario reconstruir la forma de enseñar la materia, y partir desde el momento presente. Por tanto, deducimos que la Historia actual es primordial para afrontar también el problema epistemológico, psicopedagógico y curricular que la disciplina nos plantea, principalmente en primer ciclo de la secundaria obligatoria⁶⁴.

Por otra parte, otro argumento por el que el abordaje de la Historia del momento presente es fundamental es la necesidad de que el alumnado desarrolle un discurso autónomo. Así pues, la labor de elaboración de este discurso analítico sobre la Historia les convierte en ciudadanos críticos por dos motivos. En primer lugar, porque con esta producción (que no “reproducción”) los alumnos se convierten en agentes y, por ello, asumen un nivel superior de maduración intelectual. En segundo lugar, porque contribuye a erosionar el papel que la escuela *vertical* tiene en la reproducción de las

⁶¹ Prats, J. y Santacana, J., “¿Por qué y para qué enseñar Historia?”, en Prats, J. et al., *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, México D.F., Universidad Pedagógica Nacional, 2011, pp. 18-68.

⁶² Miralles, P., “La Historia y el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación”,

en Prats, J., et al., *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, op. cit., p. 128.

⁶³ Gimeno Sacristán, J., “Prólogo”, en Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1991, p. 4.

⁶⁴ Prats, J. y Santacana, J., “¿Por qué y para qué enseñar Historia?”, op. cit., pp. 77-78.

relaciones de clase y de reproducción de la hegemonía sobre las clases subalternas.

Como colofón, el hecho de que se inicien en el proceso de comprensión de problemas y relaciones estructurales desde el momento presente les capacita para desarrollar una conciencia crítica acerca de los problemas inmediatos, que realmente les conciernen. De esta forma se desarrolla la significatividad pedagógica y la significatividad lógica, que la legislación vigente plantea como horizonte a perseguir en el sistema educativo.

Por lo que respecta a las cuestiones metodológicas, de acuerdo con la perspectiva histórico-cultural, el conocimiento surge primero de un modo interindividual -en interacción con los semejantes-, para pasar posteriormente a un plano intraindividual una vez interiorizado, por lo que el empleo de métodos dialógicos y modelos colaborativos de aprendizaje parecen presentarse como buenos recursos. Por ejemplo, tal y como ya se ha adelantado, formas de construcción intersubjetiva del conocimiento, como el diálogo reflexivo, los debates y los trabajos grupales guiados por una figura considerada como autoridad intelectual, que consiga dirigir inicialmente y poner en cuestión sus propias concepciones, constituyen una opción nada desdeñable⁶⁵. De esta manera, la perspectiva constructivista coincide con los planteamientos críticos que buscan producir formas alternativas de conocimiento, moralmente superiores y menos unidimensionales que el conocimiento socialmente sancionado como el único válido⁶⁶.

En este punto, cabe recordar la diferenciación que Del Río y Álvarez establecen entre las *tareas* y las *actividades*, las cuales están ligadas o dirigidas a motivos, por lo que les corresponde el papel organizador del sentido⁶⁷. Sucede en muchas ocasiones que las tareas se presentan aisladas de todo contexto y las actividades no suelen vincularse a motivos rectores claros,

apareciendo como meros procedimientos independientes a transmitir, sin un último objetivo explícito de lo que se pretende enseñar. Si se persigue conseguir que el aprendizaje sea lo más significativo posible en cada etapa del proceso, se debe lograr dotar a las tareas y actividades de un porqué y un para qué, otorgarles una significación que permita al alumno construir sus propios significados⁶⁸.

Por eso, puede resultar interesante articular las diferentes tareas de aprendizaje en torno a producciones de diverso tipo que promuevan la reflexión, la cooperación, la discusión colectiva y la creatividad; proyectos lo más *reales* posible -siendo conscientes de que el conocimiento escolar no puede dejar de serlo, mientras la escuela mantenga sus funciones, estas sí, bien reales pese a la ideología extendida al respecto-, conectados con otros ámbitos no escolares de la realidad del alumnado, que establezcan un puente entre diferentes esferas de aprendizaje y, consecuentemente, que permitan al alumnado profundizar en la comprensión global de los grandes problemas sociales y en su capacidad de participación y transformación del entorno. Nos parecen interesantes, por ejemplo, las propuestas de Giroux en torno a la escritura, como herramienta para integrar los aprendizajes, reestructurar los esquemas conceptuales y experimentar la importancia que tienen los marcos de referencia⁶⁹. En cualquier caso, las producciones de que se trate podrán contribuir también a dotar de sentido a los aprendizajes si pueden ser proyectadas al exterior de la escuela, contribuyendo de alguna forma al debate público, para lo cual se vuelve a poner de relieve el papel de la Historia actual⁷⁰: guerras, migraciones, conflictos sociales y políticos pueden ser situados en el centro del aprendizaje para someter a escrutinio público sus orígenes a través del estudio de la Historia.

⁶⁵ Chaves Salas, A. L., "Implicaciones educativas", op. cit.

⁶⁶ Vid. Gimeno Lorente, P., *Didáctica crítica y comunicación*, op. cit., para ver una línea de trabajo desarrollada a partir de la Acción Comunicativa de Habermas.

⁶⁷ Del Río, P. y Álvarez, A., "Tres pies al gato", op. cit., p. 55.

⁶⁸ Ibáñez Herrán, J.E., "La psicología histórico-cultural: cultura, actividad y aprendizaje", *Educación Transformadora - Acción Social - Ciencias Sociales - TIC*, 2004. Disponible desde internet en: <<http://jei.pangea.org/edu/f/psic-h-c.htm>> [consultado el 2 de mayo de 2017].

⁶⁹ Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1990, pp. 106 y ss.

⁷⁰ Vid. Cuesta, R., *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona, Octaedro, 2007, p. 92 y ss.

Una observación: las “nuevas” metodologías en boga, con el concurso de las competencias, han pretendido cumplir este loable objetivo de vincular la escuela a la vida. Sin embargo, pese a las evidentes posibilidades de tales tecnologías⁷¹, en relación con la “ciudadanía crítica” tan presente en la normativa, el objetivo primordial de la metodología predominante es esencialmente mercantilista, en tanto en cuanto pretende crear un *capital humano* eficiente, eficaz y dócil, bajo una perspectiva socialmente segregadora. Así pues, no sólo la meta no es formar un pensamiento crítico, sino que la tendencia al reparto de tareas, en ocasiones meramente mecánicas, lleva a reproducir frecuentemente las diferencias sociales a través de tales *proyectos*. Objetivo que, no lo negaremos, tiene mucho que ver con la vida -en especial, con la de las clases subordinadas-, pero nada de emancipatorio.

Por otra parte, los *productos*, que muchas veces se convierten en un fin en sí mismos, no resuelven el problema de la contextualización de los aprendizajes; como ocurre con la incidencia de *lo social* en los métodos colaborativos, se limita por lo general al aula, se mantiene al margen del contexto histórico-social, fuera de los subsistemas de actividad de los estudiantes, perpetuando la separación entre la escuela y la vida, pese a las apariencias. Pero, si la significatividad y el sentido requieren que se dote de un objetivo a los aprendizajes (como se suele justificar la necesidad de elaborar un *producto*), ¿por qué no puede ser ese objetivo la comprensión de algunos de los grandes problemas de su tiempo -los interrogantes a los que nos referíamos anteriormente-, si esta es una inquietud muy presente en estas edades?

Con todo lo dicho queda patente, a nuestro entender, la necesidad de cambiar el enfoque dado a la Historia escolar y realizar un esfuerzo por dotar de sentido al aprendizaje que ocurre diariamente dentro del aula, conectándolo con el contexto cotidiano de los alumnos. No sólo por los motivos psicopedagógicos aducidos, sino para que los alumnos puedan entender sus prácticas socioculturales actuales como un producto histórico, y puedan desarrollar su espíritu

crítico y transformador como ciudadanos libres y activos capaces de modelar la sociedad.

La escuela -como un agente más que interviene en la educación del individuo a lo largo de su vida- es un lugar donde se recibe la cultura pero, sobre todo, donde se interpreta y se renegocia entre todos sus integrantes. A partir de esta idea, la Historia actual se convierte en un elemento pedagógico esencial que ayuda a evitar el aprendizaje fragmentado y superficial, y que redundaría en la formación de un alumnado crítico porque insiste en la valoración de los hechos y procesos en base al grado de continuidades y cambios y similitudes, pero siempre en relación con el tiempo actual, que es el más fácilmente asumible, y sobre el que se construye un proyecto de ciudadanía.

Concepciones, significados, estereotipos, prejuicios, marcos de referencia... Es evidente que estos términos no son ajenos a preocupaciones que van más allá de los aprendizajes escolares, y que tienen mucho que ver con la formación de la *conciencia ordinaria* o *conciencia distorsionada*⁷² acerca de los problemas del mundo que nos rodea. Al fin y al cabo, como se ha podido apreciar, si nos preocupa tanto conseguir dotar de sentido a la Historia escolar es por el interés que entraña la posibilidad de intervenir, desde la escuela, sobre esa *conciencia ordinaria*, lo que convierte la educación en una práctica *política* de carácter emancipatorio. Como hemos intentado demostrar, la Historia actual es a la vez objeto e instrumento en esta tarea.

⁷¹ Amores, P. y Sanchiz, S., “Prácticas contrahegemónicas”, op. cit.

⁷² Preferimos este término al de “falsa conciencia” porque, a partir de las teorías de la producción, ayuda a entender mejor los procesos de construcción de consensos que aseguran la hegemonía de las clases dominantes, dificultando la emancipación de las subalternas. Vid. Apple, M., *Teoría crítica y educación*, op. cit., p. 79 y ss.