



Trabajo Fin de Máster

Retos de la docencia en ciencias sociales en
educación secundaria.

Challenges of teaching social sciences in secondary
education.

Autor/es

Amanda Blanco Sancho

Director/es

José Manuel González González

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2019 (TFM-A del Máster de Profesorado)

ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. Retos específicos del profesorado de secundaria de ciencias sociales...5	
2.1. El valor de la historia y las ciencias sociales en secundaria.....5	
2.2. Nuestra sociedad es digital. La enseñanza de las ciencias sociales no....10	
2.3. El problema metodológico en la enseñanza de la historia.....15	
2.4. El reto de la coeducación en historia.....19	
3. Conclusiones.....	23
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	24
ANEXOS.....	27

1. Introducción.

Si tuviéramos que exponer, como futuros docentes de secundaria y bachillerato, qué ideales, qué bases se deben transmitir a los alumnos y alumnas podríamos recurrir a las palabras de Francisco López (2014): “justicia y equidad, prosperidad y cohesión social” (p.37) . Las ciencias sociales como disciplina académica nos ayudan a comprender el mundo social, el de los seres humanos, y por tanto, debe ser la disciplina escolar que ayude a los y las jóvenes a conocerlo y enfrentarse a él. Para ello, a mi juicio, es necesario que establezcan una conexión con el pasado que genere una responsabilidad con el futuro, que se sirvan de la historia, como ciencia de las sociedades en el tiempo que es (Sobejano y Torres, 2009) para desarrollar un espíritu crítico que les lleve a la formación de una sociedad más justa, más autónoma y más estable.

Asimismo, y para alcanzar la prosperidad, las nuevas generaciones deben estar ampliamente formadas en competencias y actualizarlas de manera permanente¹. Vivimos en la era de la globalización, la información y la digitalización y no desde hace tantos años. Pero, como dice Genis Roca (2017), no debemos ver este momento de cambio como algo “convulso” en sentido negativo, sino como un momento para la redefinición y la adaptación, y eso tiene que traspasar también a la educación y a todas aquellas materias que llevan décadas de atraso, tanto en finalidades como en contenidos y metodología. Contamos hoy como nunca antes con la posibilidad de acceso a cantidades ingentes de conocimiento y la posibilidad de comunicarnos desde todos los puntos del planeta gracias a las TIC, y la disciplina didáctica del conocimiento por excelencia no puede desaprovecharlas.

También es un buen momento para redefinir todos los aspectos de nuestra vida que conllevan la no consecución de la igualdad plena y efectiva entre todos los seres humanos, teniendo en cuenta que (probablemente por esa digitalización de la que hablábamos) movimientos como el feminista viven una nueva Ola en todo su esplendor, con su correspondiente movimiento reaccionario ya en marcha. Si nuestra aspiración es una sociedad justa y equitativa para todos los seres no podemos dejar que un agente de socialización tan importante como la escuela siga ajeno al cambio y a hacer efectiva la coeducación. Las ciencias sociales, y sobre todo la historia en particular, han silenciado de manera permanente en su relato a las mujeres, y puesto que nosotros como docentes también creamos historia para hacer que el conocimiento científico sea didáctico, podemos generar un conocimiento coeducativo para las futuras generaciones.

Tras esta breve reflexión, queda expuesto que todavía a la escuela del siglo XXI y al profesorado de ciencias sociales le quedan grandes retos por enfrentar. En el presente

¹ Si entendemos las competencias como lo hace Trujillo (2012): conjunto de recursos de los cuales disponemos para la realización de actividades complejas en nuestra vida privada y social.

trabajo intentaremos abordar al menos cuatro de ellos y cómo podemos orientar las soluciones a los mismos:

1. El valor de la historia y las ciencias sociales en secundaria.
2. Nuestra sociedad es digital. La enseñanza de las ciencias sociales no.
3. El problema metodológico en la enseñanza de la historia.
4. El reto de la coeducación en historia.

2. Retos específicos del profesorado de secundaria de ciencias sociales.

2.1. El valor de la historia y las ciencias sociales en secundaria.

Cuando preguntamos a los estudiantes de secundaria su opinión acerca de la asignatura de historia nos encontramos con que casi todas las respuestas giran en torno al “no sirve para nada”, presentando casi todos ellos serias dificultades para atribuir utilidad a la materia (Fuentes, 2004) como sí la aprecian en otras como inglés o matemáticas. A su vez, los profesores suelen responder de manera muy tópica a la pregunta de para qué sirve la historia (Sobejano y Torres, 2009):

- Capacidad para ayudar a la comprensión del presente.
- Formación de la ciudadanía.
- Analizar fenómenos sociales e históricos.

Para Paricio (2018), no es que la historia no pueda contribuir a comprender el presente, porque puede hacerlo y debe hacerlo, sino que es el enfoque que se le da a la asignatura en los centros escolares lo que hace imposible que se alcance ese objetivo e imposibilita probablemente los otros dos. Paricio también cree que la enseñanza de la historia únicamente “por su valor en sí misma” nos lleva a la actual percepción de inutilidad y a que los alumnos se desmotiven. Por lo tanto, el problema, el reto, es el currículo y cómo realiza su selección, a qué otorga valor.

El currículo actual se establece como una acumulación de datos no problemáticos en tono neutro y descriptivo, una mera exposición de información que además no transmite duda o hipótesis. Puede parecer que de este modo contenta a todos y sobre todo a aquellos que, dentro del relativismo posmodernista, creen que en un currículo escolar no debería haber valores, pero lo cierto es que esto ya es una valoración, como dice Gillies (2006). La objetividad plena, como la verdad absoluta, es inalcanzable, usando los propios argumentos relativistas. Lo oportuno entonces es encontrar el valor más apreciado, el mejor valor. Como dice Kelly en el mismo artículo de Gillies, lo que hacemos es valorar, elegir, y dentro de una sociedad democrática actual, ¿qué puede ser lo más valioso que aprendan los jóvenes?

Para Sobejano y Torres (2009), el objetivo final de la educación para las sociedades actuales es preparar a los jóvenes para que asuman sus responsabilidades y derechos como ciudadanos en la sociedad democrática que es su contexto, “promoviendo el desarrollo de personas libres, conscientes de las identidades que representa y de los valores que promueven y desarrollando actitudes críticas ante la consideración de los hechos sociales o el análisis y resolución de conflictos” (p.14). Además de estar insertos en una sociedad democrática, también lo están en un mundo globalizado y multicultural, por lo que conceptos como diversidad o memoria colectiva deben quedar claros. Parker

(2008) dice que un ciudadano que tiene claros conceptos como diversidad o tolerancia no defendería, por ejemplo, una religión de estado o la encarcelación de los disidentes políticos, pues sería capaz de razonar y argumentar que esas prácticas son comunes de estados autoritarios.

Trujillo (2012), es partidario de una educación para la formación de una ciudadanía democrática pero sobre todo crítica, pues “la educación es el fundamento del Estado de derecho y de la democracia”. Para alcanzar el propósito de formación de una ciudadanía crítica es vital desechar de nuestro espectro metodológico la clase magistral² y sustituirla por una clase activa, en la que participan de manera constante los alumnos, en el que reflexionan, critican y piensan, pues de qué otro modo si no van a desarrollar una perspectiva crítica, una capacidad de pensamiento crítico, si no la practican diariamente en la escuela, si no se les educa en ello. Y sobre todo, cómo van a ser ciudadanos libres, autónomos y críticos, que es lo que se espera de los ciudadanos en un mundo democrático, si se les presenta el conocimiento como un corpus terminado. Hay que pasar de un enfoque tradicional a una educación social (Burgueño, 2017).

Y esto nos lleva de nuevo a cómo está enfocado el currículo de ciencias sociales para secundaria. Para llevar a cabo una didáctica crítica hay que aspirar a la elaboración de un currículo crítico-interpretativo como el que proponen Sobejano y Torres (2009), a quienes venimos siguiendo en la argumentación. La primera diferencia de este enfoque con respecto al tradicional sería la selección de contenidos. Prats (1997, citado en Sobejano y Torres) dice que los contenidos históricos para el aula venían marcados por una perpetuación del nacionalismo, la transformación del presente y la difusión de ideas y actitudes sociales. Lo cierto es que el nacionalismo en el sentido del que habla Pagès (2007b)³ ya no es necesario en la enseñanza de la historia en un mundo globalizado. Es decimonónico y estamos en el siglo XXI. Además, ya están los medios de comunicación de masas para transmitirlo, y lo hacen realmente bien.

Para educar a una ciudadanía democrática y crítica el conocimiento se debe presentar en construcción, por lo que el primer paso es desterrar la idea de que el programa completo o el libro de texto se va a poder trabajar en su totalidad. Como dice Paricio (2018), debemos pasar de una concepción cuantitativa a una cualitativa del currículo y realizar una selección previa de contenido teniendo siempre muy presente “el valor”, el propósito que para nosotros deben tener las ciencias sociales.

² María Acaso (en Trujillo, 2012) considera la clase magistral, la de la escuela clásica y la de la repetición como la antieducación.

³ Pagès cree que todavía es frecuente que los contenidos de historia que se establecen para la formación de la ciudadanía sólo pretenden la formación de un nacionalismo de estado, del propio país, con hechos de naturaleza eminentemente política, plagado de personajes emblemáticos y sin memoria colectiva más allá de la memoria patria.

Otro de los factores a tener en cuenta cuando pretendemos una didáctica crítica tiene relación directa con la percepción que tienen los estudiantes del presente. Lee y Shemilt (2007) considera que no se cuestionan su propio tiempo, las cosas cotidianas son algo dado e independiente de las acciones, asumen que “son constantes que sirven del fondo a la acción social cuando, en realidad, son su producto inmediato”. Por este hecho, la historia como asignatura escolar tiene la obligación de cambiar esta percepción, dar historicidad al presente (Paricio, 2018; Pagès y Santisteban, 2018; Romero, 2001).

La potencialidad que tienen las ciencias sociales y la historia es que poseen el conocimiento social más válido y los instrumentos más útiles para lograr que los jóvenes se conviertan en el futuro en ciudadanos y ciudadanas conscientes y responsables. Pagès (2007b) propone una metodología muy concreta para conseguir este objetivo: conectar el presente con el pasado para después volver al presente y proyectarse al futuro. El mismo autor en otro de sus aportes (Pagès, 2005) insta, además, a no olvidar la economía, el conocimiento e instrumentos que esta proporciona, para entender las transformaciones del mundo.

Desde hace décadas que se suceden los debates que ponen el centro de la discusión en la función crítica y para la ciudadanía de las ciencias sociales, si bien es cierto que hay tantas propuestas de cómo enfocar ese valor curricularmente como expertos en la materia. A continuación enumeraré algunas de ellas.

Paricio (2018) propone un currículo alternativo al tradicional en el que, a diferencia de lo fragmentario y enciclopédico del segundo, se trabaja una visión global y estructurada de la historia para alcanzar conciencia de la historicidad del presente y de nosotros mismos, percibir la historia como un proceso de cambio y continuidad, indagando en este concepto de segundo orden, uno de los muchos que explican y hacen entender la historia. En este enfoque, la secuencia cronológica del currículo tradicional es contraproducente, pues le quitaría la capacidad de transmitir la dialéctica de cambio-permanencia que conforma el tiempo histórico (Romero, 2001).

Gómez, Ortúñoz y Miralles (2018) dirigen su propuesta en una línea similar a la de Paricio de aplicación del método científico de la historia en el contexto educativo mediante el trabajo con conceptos de primer y segundo orden, pues a través de la indagación en ellos se aprende a procesar, filtrar y categorizar la información que nos avasalla en una sociedad digital y del conocimiento como la nuestra.

Sobejano y Torres (2009) apuestan por una educación de la temporalidad o una historia basada en el presente para la formación de una ciudadanía democrática y crítica, en la que a través de razonamientos hipotético-deductivos acerca de las conductas de la humanidad se consigue la adquisición de valores para la ciudadanía democrática. Para estos autores es importante enseñar una historia que permita comprender, leer,

contextualizar y valorar lo que nos transmiten los medios de comunicación, creándose una opinión propia y fundamentada. Vivimos en una sociedad sobreinformada y esto está suponiendo un problema en nuestro tiempo. Esto también implica concienciar a los alumnos y enseñarles que se van a encontrar con múltiples versiones de un mismo asunto, que hoy en día la pretensión de objetividad y verdad no tiene sentido. Es preciso seleccionar los contenidos en base a que muestren procesos que de algún modo todavía están vigentes, lo que no quiere decir que sólo se trabajen acontecimientos de la historia presente, porque trabajando, por ejemplo, la historia de los Reyes Católicos o la “Reconquista” desde un enfoque diferente al tradicional se prepara a los alumnos para que aprecien diferentes puntos de vista.

Romero (2001), nos habla de la Federación Ikaria y el grupo de investigación Asklepios y cómo intentan desde hace años “organizar los saberes y el aprendizaje del área en torno al estudio de problemas sociales, actuales y relevantes, que dificultan o impiden la satisfacción digna de las necesidades individuales y colectivas de amplios grupos humanos” (p.170). Proponen, por ejemplo, la unidad didáctica “Se busca piso”, en la que el problema de la vivienda en nuestro país se perfila como una suerte de proyecto que facilite al alumnado conocer la desigual distribución de la riqueza en España, por qué se encarece el precio de la vivienda o qué es la especulación urbanística. Una enseñanza basada en problemas sociales relevantes, como cualquier propuesta que sitúa el objeto de enseñanza en los problemas, ha de permitir el desarrollo de una conciencia crítica ciudadana (Pagès, 2007a), y establecería una metodología que defiende la comprensión frente a la memorización, el trabajo interdisciplinar y el estudio de situaciones desafiantes, que sean temas abiertos para poder debatirse y que exijan poner en marcha la capacidad de pensamiento crítico.

En el mismo artículo de Pagès (2007) se cita la propuesta para un enfoque desde la perspectiva de género que realizaron Caba, Hidalgo y Roset (2003)⁴. Desarrollaron nueve núcleos temáticos para repensar la enseñanza de la geografía y la historia y así que los jóvenes fueran capaces de contemplar el conocimiento que se les ha estado transmitiendo desde una perspectiva feminista en la que puedan apreciar la discriminación a la que también en este ámbito se ve sometida la mujer. Para estas autoras, la perspectiva de género es “el valor” del currículo.

Ahora se me plantea, ¿qué es para mí, como futura profesora de historia, lo valioso que considero que deben aprender los alumnos y alumnas? ¿Cómo abordaría yo el reto de plantear una alternativa al infructuoso currículo actual de ciencias sociales? Realmente, cuando he escogido toda la bibliografía anterior para referenciar el presente trabajo, también estaba planteando mi pequeño proyecto personal, o al menos

⁴ En el cuarto reto del presente trabajo analizaré más pormenorizadamente la obra citada.

esbozándolo o marcando las líneas generales a partir de las cuales elaborar su construcción.

Sin lugar a dudas, un currículo con una perspectiva de género integrada no puede hacerse esperar más en el tiempo. Es un imperativo educativo de la sociedad. E igual de apremiante me resulta que la educación tenga como fin más importante formar a una ciudadanía democrática y crítica. El contenido curricular probablemente lo seleccionaría buscando en los conceptos de primer orden de la historia que más me acerquen a esos dos objetivos de lograr que el alumnado alcance una perspectiva de género y una conciencia crítica. De hecho, ya trabajé en mis prácticas en el IES Goya con un concepto de primer orden de la historia en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo: el totalitarismo. En este caso, el propósito fue la investigación y comprobación de una hipótesis de aprendizaje, si el trabajo por conceptos de primer orden de la historia junto a metodologías innovadoras llevaba a un aprendizaje significativo. El resultado fue positivo, lo cual demuestra que el trabajo a través de conceptos de primer orden de la historia permite alcanzar la máxima de la educación⁵.

⁵ Anexo 1.

2.2. Nuestra sociedad es digital. La enseñanza de las ciencias sociales no.

Por norma general, se tiende a creer que las nuevas generaciones, puesto que han crecido en un mundo invadido por la tecnología, la usan con soltura y eficiencia. Los llamamos nativos digitales, aunque como dicen Lluna y Pedreira (2017), son más bien “huérfanos digitales”, niños y niñas cuyos progenitores se niegan a enseñarles nada respecto al mundo digital porque creen que como han nacido junto a la tecnología ya la dominan. En la misma obra, Roca (2017) también cree que quienes nacimos más tarde de 1980, los llamados *millennials*, no podemos ser todavía nativos digitales, pero lo seremos cuando todo lo digital que nos rodea ya no sea “tecnología”. Para entonces, estaremos plenamente inmersos en la sociedad digital, algo que llegará más pronto que tarde pues el cambio de la sociedad industrial a la digital está siendo mucho más rápido que ningún otro en nuestra historia.

La escuela siempre ha sido considerada la segunda socialización (Zabalza y Zabalza, 2012), uno de los elementos fundamentales de la misma junto a la familia, por tanto. Pero hoy su capacidad de acción sobre niñas y niños se presenta “marginal”, porque pasan más tiempo delante de una Tablet o la televisión que en un aula de enseñanza. Recuperar una posición privilegiada en la socialización de los jóvenes no pasa, desde luego, ni por aumentar las horas lectivas para que se reduzcan las que pasan junto a las tecnologías, ni por limitar esas horas que las criaturas pasan utilizando las tecnologías de la comunicación. Nuestra reflexión y acción debe situarse en el lado contrario, implementando esas tecnologías en el sistema de aprendizaje, que formen parte de él y, sobre todo, que no aparezcan sólo como un complemento o herramienta.

Roca (2017) opina que nuestro modelo educativo ya estaba desfasado hace 20 años, así que ahora podría denominarse “prehistórico”, más aún si atendemos a lo que al uso de las TIC se refiere. Es imposible que la escuela de hoy prepare para el mundo laboral actual, mucho menos para las exigencias del futuro. Uno de los retos u objetivos que tiene la educación es el desarrollo de competencias para el mundo digital y la sociedad del conocimiento, además de para una ciudadanía democrática y crítica que veíamos en el reto anterior.

Precisamente, si aspiramos a una sociedad democrática y crítica, el siguiente paso lógico con el triunfo, predominio y desarrollo total de la tecnología digital es dominarla, porque la tecnología no dicta el destino de las sociedades sino que cada sociedad elige sus tecnologías, y esto lo hemos visto innumerables veces a lo largo de la historia. La tecnología digital se está desarrollando porque queremos que nuestra capacidad relacional sea aún mayor, colaborar y compartir, acceder a todo tipo de información en cualquier momento y lugar.

Pero hay que dejar claro que la información en sí misma no lleva al conocimiento. Hay que transformar la información en conocimiento, y ese proceso conlleva organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer deducciones muchas veces complejas. Gómez, Ortuño y Miralles denominan a este proceso “indagación”. Es decir, el mismo método científico que se lleva a cabo en las ciencias sociales y sus disciplinas es el que nos es útil a la hora de enfrentarnos a las TIC y a la cantidad de información que nos provee un mundo global y digital. Por esto, las asignaturas escolares de ciencias sociales tienen la obligación más que ninguna otra de educar a las próximas generaciones en competencia digital, que implica el uso creativo, crítico y seguro, como dice García (2017).

Queda claro entonces que hay que formar a nuestros alumnos en el manejo de las TIC, la alfabetización digital, como cualquier otra, necesita ser enseñada y aprendida (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018). De cara a un futuro laboral en un mundo digital es fundamental un buen manejo técnico⁶, pero la gestión de recursos y manejar la información de forma crítica es todavía más importante. Hay una evidencia que, según Peinado y García (2015), no podemos olvidar, y es que en la actualidad la percepción de la realidad social por parte de nuestro alumnado no puede entenderse al margen de los medios de comunicación y las redes sociales, por lo que tenemos que formarlos en base a eso, hacerlos competentes para ese mundo que ellos viven cada día. Internet está invadido hoy por las llamadas *fake news*, bulos y manipulaciones y formar a una ciudadanía crítica les otorga habilidades para ser inmunes, para ser competentes, “que racionalicen y cuestionen los contenidos que reciben desde la formación integral y la madurez” (p.7).

Por supuesto, las TIC tienen otros múltiples beneficios como herramienta en el ámbito escolar. Por ejemplo, la personalización e individualización que permite del proceso educativo (De la Rosa, 2017; Burgueño, 2017), puesto que no todos aprendemos del mismo modo. A la vez, no es incompatible con el trabajo cooperativo, de hecho lo fomenta. También nos permite a nosotros, como docentes, evaluar y seleccionar nuevas fuentes y herramientas de innovación tecnológica casi en el mismo instante en el que son publicadas (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018).

Casi siempre, cuando no se incorporan las TIC en el aula, suele ser por una falta de interés por la formación extra y permanente y por el acomodamiento a los sistemas tradicionales de enseñanza, es decir, la responsabilidad es nuestra, de los docentes, y si nuestro propósito es la formación de una ciudadanía crítica y preparada para un futuro digital, es apremiante que las incorporemos ya (Peinado y García, 2015; Trujillo, 2012).

⁶ Nunca enseñamos en la escuela a usar de manera amplia una aplicación de correo electrónico, por lo que es muy probable que los jóvenes, que no envían correos en su vida diaria porque utilizan otro tipo de mensajería (instantánea), no sepan cosas tan elementales en un puesto de trabajo como poner a un destinatario en copia o copia oculta, por ejemplo.

El BOE ya habla de la competencia digital, por tanto el problema no está esta vez en el currículo, sino en nosotros como docentes (García, 2017).

Desde hace ya décadas, nuestros centros educativos se van llenando de material tecnológico y digital al que es poco habitual que se le extraiga el máximo rendimiento, el cual no es abrir el programa Power Point para enseñar la presentación de un tema que traemos de nuestra casa, puesto que sigue integrándose en un sistema memorístico y de reproducción de contenido (Trujillo, 2012). No se deriva ningún beneficio educativo automático del uso de las TIC en el aula (Romero, 2001) y la simple presencia de las TIC en los centros de enseñanza no garantiza la innovación, aunque constantemente se relacione con ella (Gómez, Ortúñoz y Miralles, 2018). Un uso adecuado de las TIC es aquel autónomo, creativo y crítico, y sólo se alcanzará si esas TIC se utilizan en el aula junto a metodologías activas e innovadoras (Burgueño, 2017).

Dolores Reig (2017) propone un nuevo concepto muy interesante relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación: el término TEP o “Tecnologías para el empoderamiento y la participación”. Cuando hablamos de las TIC, sólo nos estamos refiriendo a los objetos tecnológicos, a cualquier tecnología para la información y la comunicación. El término TAC, que se viene utilizando desde hace algunos años, es la correcta aplicación de esas TIC en el entorno educativo. Gómez, Ortúñoz y Miralles (2018) creen que cada vez que descubramos una nueva herramienta, una nueva TIC, deberíamos estudiarla, evaluarla para ver cómo podría encajar en nuestra programación, y el resultado de ésto serían las TAC.

Volviendo a Reig (2017) y a las TEP, la interactividad y la interacción define nuestro tiempo, ya que estamos permanentemente conectados. Cualquier programa que se emite en televisión establece un *hashtag* para que los espectadores opinen y comenten en *Twitter*. Cualquier foto de Instagram o publicación en redes sociales se llena de comentarios y *likes*. Nos hemos acostumbrado a participar, Internet democratiza y empodera. Pues bien, participemos en esa democracia que es Internet de una manera positiva e integrémosla en el ámbito educativo. Eso es TEP, enseñar a utilizar de una forma ética, crítica, madura y responsable las TIC, aprovechamos la oportunidad de participación y desarrollo personal que ofrecen.

Existen otros muchos autores que hacen propuestas para la incorporación de las TIC en el aula, como la de Trujillo (2012) aunque en su caso quizás deberíamos hablar ya de TEP. El autor nos explica que en un contexto educativo se pueden establecer lazos de influencia fuertes o débiles. Un lazo débil sería, por ejemplo, un experto arqueólogo que acude a una clase de historia a explicar cómo se planifica una excavación. Un lazo fuerte, es aquel que establece entre el docente y su alumnado, pues su relación lleva a una influencia mayor. Pero las TIC establecen una nueva variante: los lazos débiles fuertes, es decir, todos aquellos que se establecen en los “espacios de afinidad apasionada”. Son espacios en la Red en los que hay contacto con personas que no suelen ser parte del

entorno familiar o cotidiano (lazos débiles) pero a la vez se tiene con ellos una afinidad compartida, lo que genera pasión (lazo fuerte). Por tanto, encontramos en las TIC la oportunidad de un lazo de influencia fuerte y además mucho más diverso, con mayor perspectiva, que la de un solo docente.

Una forma de trasladar esto a la metodología de trabajo en el aula sería a través de la formación de grupos colaborativos de trabajo en la Red (TEP), así tendríamos los lazos fuertes que se establecen con el docente en el aula y los lazos débiles fuertes que son más diversos en las TIC. El autor además, propone el trabajo en el aula a través de grupos cooperativos para ampliar más ese lazo fuerte en el aula, de sólo el docente al docente y todos los compañeros y compañeras. Los beneficios son múltiples: aumento de la competencia comunicativa al ampliar la experiencia de comunicación a la Red; desarrollo de la competencia digital al integrar las TIC; la social y cívica también se trabaja; el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor en los grupos tanto cooperativos como colaborativos; la cultural y artística al interactuar en Red con personas de todo el mundo y de todo ámbito.

Otra propuesta de integración de las TIC en las clases de ciencias sociales la hemos mencionado en el reto anterior. En la unidad didáctica “Se busca piso”, Romero (2001) desarrolla toda una serie de actividades en las que no es estrictamente necesario el uso de un ordenador o una Tablet. Tienen un formato que permite que se pueda usar esa tecnología, por ejemplo para reproducir un video, mostrar imágenes o que los alumnos busque un texto de fuente primaria. ¿Dónde incluye las TIC entonces? Pues en tres actividades concretas que son transversales a la unidad didáctica y con su misma duración. Son actividades de recopilación, de elaboración de fichas personales, de confección de una base de datos con noticias de prensa y fuentes documentales que les hará practicar una lectura comprensiva y pensar críticamente.

Por tanto, lo que demuestra esta propuesta es que nosotros podemos tener una unidad didáctica programada en la que no se utilicen las TIC pero podemos integrar rápidamente, y sin que interfiera en lo establecido, un par de actividades de elaboración de portafolio a través de todas las herramientas de búsqueda, organización y gestión que nos ofrecen las TIC.

A partir de lo arriba explicado, he creído oportuno diseñar una actividad cuya principal herramienta de aprendizaje es *Twitter*. Esta red social responde al entorno relacional de lazos débiles fuertes del que nos hablaba Trujillo (2012) y además, me parece la TEP por excelencia ahora mismo, al menos una de las más utilizadas. Usar *Twitter* de forma positiva conlleva muchos beneficios y adquirir ciertas habilidades: se practica la redacción y argumentación, contrastar noticias, la empatía, la tolerancia a la diversidad de opiniones, compartir información, etc.

La actividad está diseñada para que se pueda realizar en cualquier asignatura y alumnos a partir de 3º de la ESO, pues la edad mínima para usar *Twitter* sin consentimiento legal de un adulto son 14 años, y en 2º de la ESO todavía puede haber algún alumno o alumna que no ha llegado a esa edad. Puede aplicarse en una sola unidad didáctica o todo el curso si se precisa.

En una primera sesión, el alumnado formaría grupos de cuatro personas. Después el docente explicaría la actividad:

- Entre todos los grupos deben pensar un nombre de perfil para la red social, una presentación y una foto de perfil, y el docente procederá a crear la cuenta.
- Tras cada sesión de trabajo en el aula, habrá un grupo que se tendrá que encargar de preparar un “hilo” de *Twitter* que tenga que ver con lo trabajado ese día. Puede ser un hilo de curiosidades, de efemérides, de fotografías, de opinión, etc. Ellos deciden.
- Deben prepararlo en casa, a través de videollamada por *Skype*, en la que estará incluido el docente.
- Una vez preparado lo publicarán en la red social. Deberán encargarse de gestionar las interacciones que ese hilo genere y las que hilos anteriores sigan generando hasta que otros compañeros publiquen un nuevo hilo.

El docente siempre tendrá acceso a la cuenta de *Twitter*, vigilando el proceso y las interacciones en todo momento. Es inevitable que algún comentario de algún usuario no se publique con buenas intenciones. Esto se contempla y para ello, el día en el que se inicia la actividad y se explica en el aula se advertirá de que estos comentarios deberán ser ignorados, y entre todos en el aula se establecerán las normas básicas que se deberán seguir (por ejemplo, silenciar o bloquear este tipo de cuentas). Es bueno que sean los propios alumnos, que en su mayoría ya serán usuarios de la red social y conocen como funciona, los que creen estas “Normas y precauciones básicas”, estoy segura de que crearán unas muy útiles.

2.3. El problema metodológico en la enseñanza de la historia.

En el primer reto hemos planteado que las finalidades y el contenido tradicional de la didáctica de la historia se pueden cambiar, el “qué” puede modificarse. En este reto, explicaremos por qué la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales tiene un reto por delante en cuanto al “cómo”, en el aspecto metodológico, y veremos de nuevo que también puede cambiarse. Antes, una aclaración: el segundo reto, la integración de las TIC en la enseñanza de las ciencias sociales, está íntimamente ligado al que vamos a exponer, puesto que al utilizar las TIC estamos implementando una metodología. En este caso, incluirlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva una innovación (aunque nos siempre sea una enseñanza activa), y en cuanto a innovación planteamos el reto.

¿Por qué no innovamos? ¿Por qué la metodología tradicional pasiva de aprendizaje sigue imperando sobre las nuevas metodologías activas?

Romero (2001), citando a Raimundo Cuesta (1997), cree que es el código disciplinar de la historia como materia escolar “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas que legitiman la función educativa atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (pp.130,131) que además, han adquirido un “carácter intocable de continuum evolutivo” (Romero, 2001, p.131), pero nada más lejos de la realidad. La didáctica de la historia también tiene un criterio de selección, tanto de objetivos y contenidos como de metodología, y realizar una selección diferente a la tradicional no es atentar contra la propia disciplina histórica, como muchos pueden pensar. Tampoco implica una “utilización parcial” de la historia ni un falseamiento, sino que es un simple selección en función de un objetivo concreto (Sobejano y Torres, 2009). Según éstos y otros autores (Villalón y Pagès, 2013), el conocimiento social e histórico está en constante evolución y va aportando nuevos contenidos y esquemas metodológicos, sin embargo, no parece que en las cuestiones relacionadas con la metodología de la enseñanza y la didáctica de las ciencias sociales vaya a cambiar a corto plazo, a pesar de que está en nuestras manos como docentes obrar ese cambio (Pagés, 2007b) porque, a diferencia de lo que pasa con las finalidades, metodológicamente el currículo oficial nos anima a innovar.

El currículo actual sí ha adaptado la metodología a la sociedad de la información. Al introducir las competencias para afrontar el mundo del futuro, se ve afectado de forma significativa el planteamiento y enfoque de las ciencias sociales en el aula, las concepciones epistemológicas de su didáctica y el diseño de actividades (Gómez, Ortúñoz y Miralles, 2018). Por tanto, es necesario un proceso de adaptación de la epistemología disciplinar de cada una de las áreas de conocimiento a esas competencias clave, para que no se conviertan en saberes vacíos.

Es cierto que en el currículo se especifica que todas las competencias deben adquirirse desde cada una de las asignaturas de secundaria, pero por ejemplo, la competencia lógico matemática está asociada a asignaturas específicas y difícilmente podrá desarrollarse extensamente en otras, sin embargo las competencias sociales y cívicas no disponen de una o unas asignaturas de referencia, o como opinan Gómez, Ortúñoz y Miralles (2018), se asume que es una competencia que se desarrolla en las asignaturas de ciencias sociales pero la metodología implementa impide que se consiga. Para terminar con esto y que esta competencia se desarrolle plenamente en las asignaturas de ciencias sociales los autores creen que debemos dejar de ver el término “competencia” como “competitividad”, y relacionarlo directamente con el “ser competente” para la vida, para el futuro.

Para esto es preciso desechar la “perspectiva teórica” metodológica para acoger un “enfoque práctico”. García, Ortúñoz y Miralles (2018) insisten en que el conocimiento de las ciencias sociales “debe realizarse a través de la indagación, de métodos de análisis social y mostrando estos saberes más allá de la simple erudición, memorización de fechas, datos, nombres propios y definiciones conceptuales” (p.8). De hecho, es probable que nos demos cuenta cuando programemos la metodología que muchas veces los propios contenidos están al servicio del “hacer”, de hacer cosas (Trujillo, 2012).

Pagés (2007b) avisa: debemos programar cambios realistas al principio, modificando pequeñas prácticas educativas o podemos correr el riesgo de no tenerlo todo atado o que no salga como esperamos y, al ser algo nuevo, no poder reaccionar a tiempo. Una buena forma de empezar puede ser provocar, de vez en cuando, situaciones de participación del alumnado que cada vez se hagan más abundantes hasta que puedan llevar a cabo de forma fructífera y regular debates en clase.

En ciencias sociales, los debates son fundamentales (Rueda y Stalman, 2017; Burgueño, 2017), porque además de generar un aprendizaje activo y autónomo, plantea el conocimiento histórico de manera problemática cuando se acompaña por ejemplo de un *role-playing*: enseña las distintas versiones y puntos de vista de un mismo suceso, se trabaja la empatía, la recolección y organización de información y la argumentación.

Son muchos los autores que consideran el desarrollo de la creatividad como esencial para la educación del futuro, tanto profesional como personal (De la Rosa, 2017; Pagés y Santisteban, 2018). Esta competencia creativa puede lograrse con el estudio de las ciencias sociales, utilizando crítica y creativamente las fuentes de la historia, tanto primarias como secundarias, pudiendo ser estas últimas las que generen mayor beneficio en cuanto a que investigarlas implica analizar interpretaciones y opiniones de quien la creo, su contexto y su intencionalidad. Como dicen Rueda y Stalman (2017), “no necesitamos más seres memoriosos, sino seres creativos” (p.199).

Los métodos y estrategias donde elegir son infinitos, tanto como nuestra propia imaginación como docentes, siempre teniendo en cuenta que esa metodología permita que los alumnos tengan el control sobre su propio aprendizaje, para que sean protagonistas de su propio desarrollo y su propia vida. Si acostumbramos al alumnado a esas metodologías innovadoras y activas hará que adquieran esa competencia autónoma, de autoconstrucción, se educarán en ser activos e intuitivamente lo serán en su vida. Lo que ocurre entonces es que la práctica se convierte en el fin en sí mismo (Trujillo, 2012)

Trujillo (2012) propone para el desarrollo de competencias las Tareas Integradas, las cuales son por definición cooperativas (para desarrollar la competencia comunicativa). En estas tareas, no hay que preocuparse en exceso por el diseño de una evaluación final, ya que esta se realiza durante el transcurso de la tarea de aprendizaje del estudiante. Sólo necesitamos un instrumento de medición de esa evidencia de aprendizaje, como por ejemplo una rúbrica. Estas son muy útiles cuando queremos trabajar junto a las familias, que vean el proceso de aprendizaje y como lo vamos evaluando.

Además, los alumnos elaboran un diario de aprendizaje para reflexionar sobre lo llevado a cabo durante un periodo determinado. Estos diarios pueden ser útiles para el profesorado porque puede encontrar multitud de propuestas para nuevas actividades, además de dificultades que hayan podido tener los alumnos. Para estos diarios reflexivos pueden utilizarse las TIC, con una wiki por ejemplo, que es un diario colectivo de aprendizaje en red. Si además de una reflexión queremos que recojan materiales lo que pediríamos sería un portafolio. Si queremos introducir el examen tradicional es muy importante que tras la corrección se comente con el alumno y se establezca un *feedback*.

El autor apuesta por cuatro modelos metodológicos:

- Aprendizaje cooperativo: se aprende más en grupo.
- Comunidades de aprendizaje: participación de gente ajena al aula.
- Etnografía en el aula: investigar el contexto del aula, a los propios estudiantes, sus familias, el barrio, la comunidad con la que está en contacto.
- Aprendizaje-servicio: si además puede realizarse un servicio a la comunidad.

Burgueño (2017), la competencia aprender a aprender es la más importante y la que debe incentivarse en mayor medida, y apuesta por la metodología flipped classroom como la que más desarrolla el aprendizaje autónomo del alumnado, ya que es constructivista, les entrega las herramientas necesarias para que ellos mismos construyan sus propios procedimientos de resolución de problemas, implicando en ocasiones variaciones en sus ideas previas, provocando el aprendizaje.

A lo largo del presente trabajo, se han propuesto ya dos proyectos personales, un primero para el reto de la ciudadanía y un segundo para el reto de las TIC. Quisiera aclarar

antes de explicar la idea para este tercer reto que podríamos decir que son propuestas transversales, o al menos que cada una puede ser solución para varios retos. El trabajo por conceptos de segundo orden de la historia del que hablábamos en el primer reto podría ser solución también para este tercer reto, puesto que la metodología innovadora de aprendizaje fue el *learning cycle*⁷. Así mismo, el proyecto que ofrecíamos al segundo reto, un trabajo a través de la red social *Twitter*, también da una solución al problema metodológico de la historia y las ciencias sociales, porque aplica una metodología innovadora que se aleja del método expositivo (dictado de apuntes, actividades del libro de texto, etc.)

No obstante, para este tercer reto haré una propuesta específica: un paisaje de aprendizaje virtual (que por implicar las TIC también es transversal y nos sirve para el segundo reto). Adjunto en un anexo la programación completa de la actividad⁸.

⁷ Anexo 1.

⁸ Anexo 2.

2.4. El reto de la coeducación en historia.

“La coeducación es la actuación educativa que tiene como fin conseguir la igualdad entre mujeres y hombres” (Trujillo, 2012, p.132). Habrá quien piense tras leer esto que la coeducación ya es una realidad, pero como dice Ana de Miguel (2015), no podemos seguir pensando que ya educamos en igualdad porque los contenidos formales de las asignaturas y los libros de texto son los mismos para todos los alumnos y alumnas. Teniendo en cuenta que existe un currículum oculto, si además la escuela no transmite a los jóvenes una educación crítica y en valores de forma explícita estaremos dejando un amplio espectro para ejercerla a los demás agentes de socialización, que pueden ser explícita o implícitamente machistas.

Porque, desafortunadamente, el modelo franquista machista sigue imperando en las mentalidades de nuestro país, caracterizado por la división funcional de la sexualidad. Durante los años 30, 40 y 50 en España se recuperó y rentabilizó el ideario femenino burgués que caracterizó el siglo XIX, en el que las mujeres debían procurarse un marido que las mantuviera mientras ellas se dedicaban a los quehaceres domésticos, pues el trabajo femenino estaba denostado. A partir de los años 70 empieza a contemplarse que la mujer trabaje pero sólo como última oportunidad para una mujer que no ha encontrado marido y en oficios que tienen que ver con características que se atribuyen al sexo femenino (cuidados, formación y protección). Hoy, todavía las mujeres debemos estar a la espera de nuestro “príncipe azul” para que nos convierta en madres y esposas, y esto se nos transmite al sexo femenino (y al masculino) desde que nacemos a través del propio entorno. Quizás en la actualidad el “esposa y madre” no es exactamente casarse y tener descendencia, puesto que el matrimonio ya no es una práctica social tan extendida y la natalidad está en unos valores ínfimos, pero la teoría de la dominación social se ejerce hoy en la idealización de la vida en pareja en la que las mujeres participan activamente en su propia opresión, que consideran recompensada por la protección, el afecto y la estabilidad que le puede proporcionar un hombre bien posicionado moral y económicamente (Peinado y García, 2015).

Trujillo (2012), a propósito de este entorno de transmisión de dominación masculina, menciona que lo ocupan en su cumbre los medios de comunicación y la industria del entretenimiento, que de una manera contradictoria muestran noticias sobre violencia de género y a la vez anuncios y películas sexistas. Pero, aunque determinante, no es el agente más importante. La familia es la primera que empieza a transmitir roles masculinos o femeninos a la criatura incluso antes de que ésta nazca, en el mismo instante en el que el sexo del bebé es conocido. Cada tipo de genital determina directamente un tipo de género, por tanto un rol, una forma de ser y actuar en el mundo, lo cual genera frustración en ambos géneros. En mujeres porque su rol las relega a un lugar secundario, a ser consideradas objeto, atribuyéndoseles los sentimientos, la afectividad o la capacidad de empatizar. En hombres porque su rol les dice que deben ser valientes, no llorar, ser

ganadores y competitivos⁹. Esa frustración se acrecienta cuando alguien no cumple con el rol que se le atribuye desde el nacimiento y sale fuera de la norma. Además, en los hombres esa frustración puede derivar en violencia (pues al rol masculino se le educa en violencia) hacia quien rompe los estereotipos (gays, lesbianas, transexuales, etc.) o hacia las mujeres por ser consideradas de menor valor (Subirats, 2017).

El feminismo de la igualdad que se desarrolló desde finales del siglo XVIII ha logrado mucho para las mujeres en el terreno de la igualdad, y en educación ha procurado que las mujeres accedan a ella al mismo nivel que los hombres. Pero no podemos olvidar que la escuela actual sigue manteniendo “el modelo masculino como patrón de conducta universal en la enseñanza” lo cual “priva de modelos positivos de conducta producidos por sus compañeras de género y empobrece las opciones posibles para los niños, limitando los modelos escolares a los que ha generado la mitad de la humanidad” (Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, 2003, pp. 25, 26; Ortega y Pagès, 2018). Esto lo tiene en cuenta el feminismo de la diferencia, de esas diferencias aprendidas que la sociedad todavía nos transmite se puede aprender. La idea es crecer desde el respeto auténtico por el otro y desde la aceptación de la diferencia. Como dice Marina Subirats (2017), el cambio cultural que nuestro sistema educativo tendría que contribuir a generar a través de la coeducación no consiste ni en hacer que las chicas adopten los roles de género masculino de fuerza, competitividad y agresividad (porque no son positivos, son tóxicos) ni en que los chicos se conviertan en objetos valorados sólo por su estética. La clave está en eliminar los elementos de la socialización de las criaturas que son dañinos y compensar con todo lo que se les ha negado con la asignación de uno u otro género y que es positivo, constructivo. Que sea cual sea tu sexo puedes adoptar cualquier comportamiento humano.

Trujillo (2012), establece tres vías desde las que puede desarrollarse la coeducación en la escuela:

- Desde las actividades de enseñanza y aprendizaje: tanto en tiempo escolar como extraescolar, y destaca los Talleres de Coeducación de este último ámbito, en los que niños y niñas comparten tareas del hogar, por ejemplo.
- Desde la práctica docente: trabajar con grupos cooperativos en los que se intercambien los roles, fomentar las disciplinas humanísticas y científicas por igual y para todos, etc.
- Desde los contenidos de las materias y áreas de conocimiento: la coeducación debe implementarse de manera transversal, pero esto puede hacer que se acabe diluyéndose entre los contenidos del saturado currículum. Para evitar esto, el autor

⁹ Marina Subirats explica cómo ese rol masculino lleva a los hombres a ser su propio enemigo, pues el mayor porcentaje de muertes en hombres se produce o bien a manos de otros hombres (a causa de la llamada “masculinidad tóxica”, la personalidad asignada al rol masculino de agresividad y competitividad) o bien por suicidios (en los que puede incluir la frustración por no cumplir con la personalidad asignada al rol masculino).

recomienda que esa transversalidad se haga presente en los contenidos de cada una de las materias.

En los contenidos de las asignaturas de ciencias sociales no aparecen prácticamente las mujeres, son invisibles (Sant y Pagès, 2011; Villalón y Pagès, 2013; Ortega y Pagès, 2018), aunque no quitemos responsabilidades: las han hecho invisibles, pues el relato es construido desde una visión dominante, desde arriba. Puesto que quien ha dominado tradicionalmente ha sido el hombre, se nos presenta por tanto una historia androcéntrica que niega la historicidad de las mujeres, del mismo modo que la historia eurocéntrica se la niega a otros “otros” (Villalón y Pagès, 2013, p.135). Esto se ejecuta, por ejemplo, con el uso escaso (o no uso) de las fuentes propias de estos grupos de otros y otras.

Si nos centramos en la enseñanza de la Historia, Sant y Pagès (2011) ofrecen un argumento de por qué no se han incorporado a ella. Gran parte de los contenidos de la asignatura son de historia política y la mujer hasta época contemporánea sólo aparece en los contenidos de historia social, si bien lo hace de forma anónima y despersonificada, y cuando aparece como un personaje propio siempre en los roles de “princesas, brujas o feministas” (p.131). Siguiendo a otros autores, exponen que “los alumnos convierten el conocimiento histórico en estructuras narrativas”, y “tienden a atribuir causalidad histórica a las motivaciones e intereses de las personas, personificando en ellas la evolución de la historia” (p.133). Si el 86.7% de esas narrativas presentan a personajes masculinos (individuales o colectivos) (Ortega y Pagès, 2018) y la mujeres que aparecen solo adoptan tres roles, los referentes e identidades femeninas quedan muy limitadas.

Por suerte, en los años 70 del siglo pasado la crisis de los paradigmas positivistas permitió que surgieran propuestas teóricas alternativas. El feminismo radical destacó el carácter parcial, histórico y no universal del conocimiento. De nuevo estamos hablando del relativismo posmoderno, aunque esta vez, gracias a su deconstrucciónismo, quien produce el conocimiento es responsable de él, desde qué contexto lo genera y con qué propósitos. Esto conlleva repensar el conocimiento, o al menos una lectura del mismo con una nueva perspectiva sin anular la capacidad de conocimiento ni elevar todo a esa categoría, pues “se mantienen los criterios de verificación y fiabilidad pero se aplican a objetos de conocimiento más fluidos y complejos” (Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, 2003, p.36). Así, según las autoras, el etnocentrismo teórico de Occidente queda sin validez. Las historias de los pueblos no europeos, las mujeres o de las clases populares comienzan a tener un peso real en el relato histórico, siendo considerados sus protagonistas como sujetos.

Si la disciplina académica se está reformulando, también lo debe hacer la disciplina didáctica. Los programas específicos de formación del profesorado de género para adquirir competencias críticas es el primer paso (Ortega y Pagès, 2018). Tras adquirir esa perspectiva de género, las aplicaciones en el aula sólo están limitadas por la propia

creatividad. Prats (2017) dirige la elaboración de una unidad didáctica para la asignatura de Geografía e Historia de 4º de la ESO para trabajar la Revolución industrial pero desde la perspectiva histórica de las mujeres. Todos los parámetros que establece el currículo oficial se cumplen en dicha unidad didáctica, lo que demuestra, para los que todavía puedan usar como excusa que modificar los contenidos tradicionales que se seleccionan trae consigo un incumplimiento de la legislación.

Si la inspiración no acompaña, existen ya colectivos que realizan múltiples propuestas de ámbitos de estudio con enfoques interdisciplinares y temáticas alternativas, como el Feminario de Alicante (2002) o la que hacen las autoras antes ya mencionadas Hidalgo, Juliano, Roset y Caba (2003), quienes preparan nueve núcleos temáticos para trabajar en el aula. En cada uno hacen un repaso de cuál es su presencia actual en el currículum oficial y en los materiales curriculares y ofrecen un modo alternativo de trabajarlo. Es tremadamente útil esta obra para el profesorado pues proponen actividades que están ya redactadas para el alumnado.

Todas estas reflexiones y propuestas nos pueden servir para comenzar a repensar y reelaborar nuestra práctica docente y el diseño de la misma. Cuando el ámbito temporal es la época contemporánea, no resulta complicado diseñar unidades didácticas a partir de los saberes y fuentes propias del colectivo femenino pues son abundantes en comparación con otras épocas, se ha escrito e investigado mucho en la actualidad. Si nos vamos a momentos anteriores de la historia, quizás nos resulte más complicado o tengamos menos idea de por dónde empezar. La historia de época medieval se nos antoja realmente interesante para enfocar desde una perspectiva de género alternativa. Proponemos aquí algunos núcleos temáticos con los que trabajar:

- Las mujeres médicas y la medicina.
- La magia negra o las mujeres científicas.
- El tiempo en la edad media: la concepción cíclica del tiempo ligada a la tradición, la superstición y el miedo al cambio.
- Las fiestas y celebraciones.
- La vida y la muerte.
- El cuerpo femenino.
- Parto y crianza.
- La infancia y la juventud.
- El amor.
- Creadoras medievales.
- Autoridad e influencias femeninas.
- El movimiento religioso femenino.

3. Conclusiones

Con el presente trabajo, se ha pretendido dar unas claves generales de los que consideramos los más apremiantes retos a afrontar que tiene la enseñanza de las ciencias sociales en los próximos años. Los cuatro están intrínsecamente relacionados y es que ponen su objetivo primordial y final en educar a la sociedad actual para el mundo de hoy y de mañana. Porque la función de la escuela es educar y lo inadmisible es que no se esté haciendo. Que en ese proceso haya una transmisión de conocimiento es lógico, pero no debe ser lo único que se produzca. La educación en valores tiene que estar presente. En nuestras disciplinas es posible educar en valores para una sociedad democrática y crítica, de hecho, es probable que tengamos en nuestra mano la llave maestra y seamos quienes mejores resultados puede dar a la causa, pero es que además le estamos otorgando a las ciencias sociales, a la historia, un valor añadido.

Educar para el mundo de hoy y del mañana implica necesariamente una educación digital. No tiene sentido que el lugar que nos educa para formar parte de este mundo obvie de manera tan desacomplejada el aspecto tecnológico. Adquirir cultura digital va a ser una cuestión de supervivencia para las próximas generaciones. Pocos ámbitos profesionales quedan ya aislados de la tecnología digital y cada vez serán menos. La eficiencia técnica serán un requisito indispensable para la contratación pero además habrá que acreditar coherencia ética (Roca, 2017), algo para lo que las ciencias sociales de nuevo pueden educar.

Igual de esencial que educar en competencia digital va a ser que desarrollemos el resto de competencias. Las competencias nos otorgan la capacidad de hacer cosas, de actuar. Es decir, son prácticas más que teóricas. Formar en estas competencias implica por tanto una actualización de los métodos de enseñanza, que en la historia y las ciencias sociales se traduce en dar mayor importancia a los aspectos prácticos que la ya tiene de por sí la disciplina académica.

Y todo lo dicho anteriormente siempre enfocado desde la coeducación con una amplia perspectiva de género que, a ser posible, traspase el ámbito educativo y se instale también en nuestras vidas.

Si tuviéramos que plantear un quinto reto (ya en el segundo escalón de importancia, con menor prioridad) sería potenciar todos estos aspectos en la formación inicial del profesorado en las universidades pero sobre todo en la formación permanente de quienes ya ejercen la docencia, pues son estos últimos quienes no están en contacto con los entornos de investigación que suelen concentrarse en las universidades y más peligro corren de desactualización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burgueño, J. (2017) *Si buscas resultados distintos. Aplicación de la Metodología Flipped Classroom en el área de las Ciencias Sociales*. Editorial académica española.
- De la Rosa, F. (2017). “Un nuevo modelo educativo profesional” en Lluna S. y Pedreira J. (Coord.) *Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Barcelona: Deusto, pp. 249-264.
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Madrid: Cátedra.
- Feminario de Alicante (2002). *Elementos para una educación no sexista. Guía práctica de la Coeducación*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 3, pp. 75-83.
- García, J. (2017). “Qué es la competencia digital” en Lluna S. y Pedreira J. (Coord.) *Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Barcelona: Deusto, pp. 103-116.
- Gillies, D. (2006). A curriculum for Excellence: a question of values. *Scottish Educational Review*, 38(1).
- Gómez J.M., Ortúñoz J. y Miralles P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro.
- Hidalgo E., Juliano D., Roset M. y Caba A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia*. Barcelona: Octaedro.
- Lee, P. y Shemilt, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129. p. 18.
- Lluna S. y Pedreira J. (Coord.) (2017). *Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Barcelona: Deusto.
- López, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid: Narcea S.A.

Ortega D. y Pagès J. (2018). “La construcción de identidades de género en la enseñanza de la historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes de educación secundaria” en López E., García C.R. y Sánchez, A. (Eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. Universidad de Valladolid.

Pagès, J. (2005). La educación económica de la ciudadanía. *Kikiriki, cooperación educativa*, 77, 43-47.

Pagès, J. (2007a). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica geográfica*, 3ª época, 9, pp. 205-214.

Pagès, J. (2007b). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y niñas y los y las jóvenes del pasado?. *Escuela de Historia*, Año 6, vol. 1. Recuperado el 29 de enero 2019, de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm>

Pagès J. y Santisteban A. (2018). La enseñanza de la historia. *Historia y memoria*, nº17, pp. 11-16.

Paricio, J. (2018). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria: una visión integrada de las transformaciones (cambio/continuidad) que conducen y modelan el presente (conciencia histórica). *CLIO. History and History teaching*, 44, pp. 232-247.

Peinado, M. y García, A. (2015) *Igualdad de género en Educación Secundaria. Propuestas didácticas audiovisuales*. Jaen: Octaedro recursos.

Prats, J. (2017). (Dir.) *Ciencias sociales, geografía e historia. Secundaria segundo ciclo. Dones i revolució industrial*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Reig, D. (2017) “¿Por qué debemos estar, nativos e inmigrantes en las redes? TIC, TAC, TEP: de náufragos a nativos” en Lluna S. y Pedreira J. (Coord.) *Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos en un mundo digital*. Barcelona: Deusto, pp. 90-101.

Roca, G. (2017) “La sociedad digital” en Lluna S. y Pedreira J. (Coord.) *Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos en un mundo digital*. Barcelona: Deusto, pp. 57-68.

Romero J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal-Referentes.

Rueda J., y Stalman A. (2017) “Educación: de millenials a makers” en Lluna S. y Pedreira J (Coord.) *Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos en un mundo digital*. Barcelona: Deusto, pp. 193-206.

Sant, E. y Pagès, J. (2011) ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Perspectiva Escolar*, nº357, pp. 9-17.

Sobejano M.J. y Torres P.A. (2009). *Enseñanza de la Historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.

Subirats M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Octaedro.

Trujillo, F. (2012) *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Catarata

Villalón, G. y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clio & Asociados* (17), 119-136. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6212/pr.6212.pdf

Zabalza, M.A. y Zabalza M^a A. (2012). *Profesore/as y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea S.A.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS.....27

- 1. Informe sobre la investigación del aprendizaje por conceptos en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales: el concepto de totalitarismo.....28**
- 2. Un paisaje de aprendizaje virtual para la asignatura de historia del arte sobre las Vanguardias.....40**

**INFORME SOBRE LA
INVESTIGACIÓN DEL
APRENDIZAJE POR
CONCEPTOS EN EL ÁMBITO
DE LA DIDÁCTICA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES: EL
CONCEPTO DE
TOTALITARISMO**

Amanda Blanco Sancho
(626869)

INTRODUCCIÓN

Aunque Piaget (Inhelder y Piaget, 1985) afirma que los alumnos en la última etapa de desarrollo (16-18 años) ya son capaces de alcanzar una comprensión completa y eficaz de los conceptos más abstractos, ésta no se hará efectiva sin que el docente, por su parte, implemente una metodología activa y guíe el proceso de tejido de esa red compleja de conocimiento. Pero lo cierto es que la actividad habitual del docente de ciencias sociales en España no se encamina al desarrollo de procedimientos prácticos y metodología activa para que el alumno sea protagonista en el tejido de esa red, siendo la clase magistral y las tareas de reproducción las predominantes. No obstante, no sería justo ni coherente con la realidad precipitar toda la culpa en el profesorado ya que desde las mismas leyes educativas, el currículo oficial y los libros de texto se impulsa a que el contenido sea captado por el alumnado como inamovible, y el docente así lo transmite (Prats, 2011).

Es en base a los últimos, los libros de texto, por los que planteo la hipótesis de investigación: el concepto de “totalitarismo” está perfectamente asociado al fascismo y al nazismo en el bachillerato pero no a otros regímenes igualmente considerados totalitarios como la URSS estalinista. También apoyará esta hipótesis, cuando se despliegue más adelante, un elemento todavía más influyente para la sociedad actual: el cine, proveedor de relatos y de una narrativa específica con la que transformamos la ficción en lo real y lo real en realidad, y con la que, lo que no aparece, desaparece (Aguilar, 2015).

Con el presente trabajo se pretende abordar tanto una fase de investigación, como una de innovación. Por un lado, comprobar si la hipótesis que planteamos se cumple en un grupo tipo (investigación), y por otro, si mediante la implementación de una metodología de *learning cycle* se puede mejorar la comprensión del concepto “totalitarismo” en ese mismo grupo. Esta metodología, propia de quien quiere conseguir en el alumnado un aprendizaje basado en el cambio conceptual (un aprendizaje construido por el propio alumnado a través del tejido de una red de conceptos interrelacionados y cuyo proceso guía el docente), ha sido aplicada de manera habitual en otras disciplinas como matemáticas o física, pero está escasamente extendido en las ciencias sociales (Rodríguez-Moneo y López, 2017). Por ello, la importancia de este trabajo reside en esa necesidad de exponer ejemplos de este método de aprendizaje, en visibilizar que existe otra forma de enseñar historia, igual de válida, más allá de la fórmula reproductiva a la que, a priori, nos lleva el currículo oficial.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para fundamentar la citada hipótesis, han sido analizados previamente siete libros de texto, de las editoriales más importantes del país, de Historia del Mundo Contemporáneo para 1º de bachillerato. De todos ellos, únicamente en dos aparece el estalinismo asociado al totalitarismo (Vicens Vives y Ecir Editorial):

ANAYA (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Estalinismo en unidad didáctica de la revolución rusa. No asociado al totalitarismo. - En unidad didáctica diferente asociado al término totalitarismo, los fascismos y el nazismo.
VICENS VIVES (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - En la misma unidad didáctica aparecen los tres regímenes y asociados al totalitarismo.
MCGRAWHILL (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - Estalinismo en unidad didáctica de la revolución rusa. No asociado al totalitarismo. - En unidad didáctica diferente asociado al término totalitarismo, los fascismos y el nazismo.
ECIR EDITORIAL (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - En la misma unidad didáctica aparecen los tres regímenes y asociados al totalitarismo.
EDELVIVES (1997)	<ul style="list-style-type: none"> - Estalinismo en unidad didáctica de la revolución rusa. No asociado al totalitarismo. - En unidad didáctica diferente los fascismos y el nazismo, pero sin asociación alguna al totalitarismo.
SM (1997)	<ul style="list-style-type: none"> - Estalinismo en unidad didáctica de la revolución rusa. No asociado al totalitarismo. - En unidad didáctica diferente los fascismos y el nazismo, pero sin asociación alguna al totalitarismo.
SANTILLANA (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - Estalinismo en unidad didáctica de la revolución rusa. No asociado al totalitarismo. - En unidad didáctica diferente asociado al término totalitarismo, los fascismos y el nazismo.

Además, observamos que en dos ejemplares, Edelvives y SM, tampoco introducen el concepto de totalitarismo ni siquiera asociado al fascismo o al nazismo, siendo un concepto del que consideramos imprescindible su aprendizaje cuando se aborda la primera mitad del siglo XX europeo y nos lleva a desarrollar la segunda parte del presente trabajo, la de innovación, realizando una serie de actividades específicas que amplíen la comprensión del concepto.

Como segundo apoyo a la hipótesis planteábamos el poder que tiene el cine, los medios audiovisuales, para ser el sustento, la base a través de la que creamos nuestra narrativa, la realidad que nos rodea, y esto tiene mayor trascendencia cuando hablamos de cine histórico. Dice Breu (2012) que para analizar la ideología de las películas no sólo hay que tener en cuenta la fidelidad de los hechos que se intenta explicar sino, especialmente, lo que se ha dicho y lo que no se ha dicho; tanto lo que se nos ha mostrado como lo que no se ha mostrado. Las ausencias u omisiones pueden ser mucho más reveladoras que lo aparecido en pantalla y estamos rodeados de una cantidad apabullante de películas, series y documentales históricos sobre el nazismo y rara vez nos topamos con alguno sobre la Unión Soviética de Stalin, mucho menos si hablamos de aquellos que

tienen éxito y llegan al grueso del público. Hollywood prefiere que el comunismo no esté presente en nuestro imaginario, ni como amigo ni como enemigo.

El totalitarismo como fenómeno histórico (que no político), es un concepto exclusivo de la de la década de los 20 y 30 del siglo XX en Europa, aunque muchos autores¹⁰ defienden que es todavía más limitado (Gil, 1983), desarrollándose sólo en la década de los 30, e identificándose con el fascismo de Mussolini en una segunda etapa¹¹, el nazismo de Hitler y el socialismo de Stalin (Villani, 1997)¹². Esto significa que ni Primo de Rivera, las dictaduras balcánicas, las del oriente europeo o Mussolini en sus primeros años, pueden ser considerados totalitarios aunque comparten algunas características con el fascismo pleno o el nazismo (antiparlamentarismo, ultranacionalismo, tendencia hacia el partido único o en su defecto, a la coalición estable de partidos, exaltación de la figura del dictador defensa de un modelo de sociedad más o menos próximo al corporativismo, etc.), sino que sería más adecuado denominarlos autoritarios.

Es cierto que tanto totalitarismo como autoritarismo se oponen a cualquier régimen democrático, entendido éste como el capitalismo posliberal de las últimas décadas del siglo XIX. Pero mientras estos dictadores autoritarios del periodo de entreguerras consideraban a su régimen como algo accidental, una corrección necesaria ante un caos puntual, manteniendo muchas las Constituciones democráticas (reformándolas o dejándolas en suspenso) y fórmulas de representación política (como Primo de Rivera, Horhy o el propio Mussolini al principio) y no rompián completamente con el liberalismo, el fenómeno totalitista otorga enteramente el poder a un único partido, que además se identifica con el Estado, central y unitario, monopolizando la actividad pública y privada, legitimándose a través de la violencia y el control de los medios de comunicación (Aron, 2017 [1965]). De esto último, también se diferencia esencialmente el totalitarismo de los regímenes autoritarios, que con una naturaleza más tradicional y unos planteamientos ideológicos menos ambiciosos, les faltaba la invocación a las masas, la búsqueda de consenso ideológico y de las estructuras organizativas y el activismo propagandístico.

¿Y qué pasa con la URSS? ¿No fue éste un régimen de naturaleza comunista, de soberanía del proletariado y socialista? ¿Por qué entonces lo consideramos totalitario? Desde el instante en el que el Estado priva a la clase obrera del derecho sindical o a huelga, que se localiza en el lado contrario al pueblo en cualquier proceso de liberalización para detenerlo o amenaza y ataca a otros países socialistas, deja de ser

¹⁰ La propia Hanna Arendt, autora que acuñó por primera vez el término “totalitarismo” en su obra *Los orígenes del totalitarismo* (1951), ya lo restringía al nacionalsocialismo alemán y al estalinismo de la URSS.

¹¹ Según el propio Gil (1983), es a partir de 1925, en el momento en que son suprimidos los partidos de la oposición y colocados todos los medios de comunicación bajo control del gobierno, y sobre todo a partir de diciembre de ese año, cuando Mussolini se concedió poderes prácticamente absolutos y comienza a desarrollarse el Estado totalitario en Italia.

¹² En adelante, para no interrumpir el flujo del texto, y puesto que tanto Gil (1983) como Villani (1997) se utilizan como fuente recurrente en la fundamentación del concepto de totalitarismo y de sus dimensiones y categorías, no se citarán. Sí lo harán fuentes adicionales de manera puntual.

comunista. El comunismo es una máscara. Existe, por un lado, el despotismo ilimitado de su líder, Stalin. Por otro, una dictadura de una casta burocrática que ha usurpado el poder obrero. Cualquiera de estas dos apreciaciones podría servir para definir a la URSS, pero esa enunciación y esas denominaciones resultan insuficientes y desfasadas. Y esto último es muy importante, puesto que hay que mirar la época en la que se desarrolla, los años 30, y su contexto. Si sabemos lo que no es la URSS (comunismo) y conocemos las características que sí cumple (una total identificación del Partido y el líder con el Estado) podemos encontrar una relación directa con el nazismo y el fascismo (Morin, 1985).

Llegados a este punto, y aunque ya hemos dimensionado y categorizado en algunos aspectos el concepto en las líneas anteriores, ¿qué es el totalitarismo? Una definición adecuada podría ser la que ofrece el propio Morin (1985): la concentración de todos los poderes políticos (ejecutivo, legislativo, judicial), administrativos, policiales, militares, religiosos, en las manos del Aparato dueño del Partido único, que se identifica completamente en el Estado, en todos los sectores y comportamientos de la sociedad. En base a esta definición, el totalitarismo se restringe a los tres regímenes ya citados: nazismo, estalinismo y fascismo de los años 30 del siglo XX, porque el totalitarismo no es sólo ideológico, sino toda “una realidad político-socioeconómico-mítico-ideológico-religiosa”, corrigiendo a la propia Hannah Arendt cuando dice que cualquier ideología contiene elementos totalitarios (Morín, 1985).

Una primera dimensión, prácticamente obligatoria, es la de Partido único, que tiene un poder absoluto sobre el Estado, siendo el Estado “el Todo”, la totalidad, que destruye todo el poder que no es el suyo. Todo esto, como dice Morin (1985), le otorga el derecho legítimo a disolver una asamblea elegida, suprimir al resto de partidos y controlar toda la información. Es decir, eliminar cualquier rastro de democracia de una sociedad.

Una segunda dimensión sería, en oposición a esa sociedad democrática, la restricción de libertades (puesto que la libertad no es otra cosa que un poder), que se hace efectiva con una legitimación de la violencia, del control y de la represión a través de la propaganda en los medios de comunicación y la invocación a las masas.

La tercera dimensión de este concepto nuestro de totalitarismo sería el nacionalismo, que se ve rápidamente en el ensalzamiento de los valores nacionales en la Alemania nazi con el supremacismo ario y en la Italia fascista y la Rusia estalinista con la alusión constante a la tradición, romana en el primer caso y de país agrícola y campesino en el segundo. También en el caso de esta dimensión, la propaganda y el control de los medios de comunicación sirve como salvoconducto para la legitimación de la sociedad de tipo totalitaria. A través de ellos, se impone como real una imagen de lo que debería ser la sociedad, censurando y prohibiendo todo lo que no encaja en esa imagen (Morin, 1985).

La cuarta y última dimensión está en relación tanto con esa concentración total del poder en manos del Partido/Estado y con la restricción de libertades: el dirigismo económico, de distintas formas según el régimen concreto.

Cuando hablamos de que las libertades se restringen, lo hacen por un aparato de control que es el Partido único que se identifica con el Estado. Todo queda supeditado a éste, incluida la economía (dirigismo económico) y la ideología o conformación de la realidad (nacionalismo):



PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

En el punto anterior hemos iniciado ya el dimensionado y categorizado de nuestro concepto de totalitarismo, lo que conformará una de las bases de nuestra investigación etnográfica educativa (a nivel micro), con la que realizamos un estudio directo en un grupo concreto de 1º de bachillerato durante un mes, utilizando la observación participante (Murillo y Martínez-Garrido, 2010). La herramienta metodológica que utilizaremos será de tipo cualitativo, un cuestionario con preguntas abiertas, que pasaremos a los alumnos al inicio de la intervención con el grupo.

1. ¿Qué consideras que es el totalitarismo? ¿Qué características tiene?

2. Nombra los regímenes totalitarios que conozcas.

Esto nos sería suficiente para la fase de investigación de nuestro trabajo, pero como expusimos al inicio de este informe, pretendemos también llevar a cabo una fase de innovación. Para ello, pasaremos el mismo cuestionario al finalizar el periodo de intervención con los alumnos y comprobar cómo ha evolucionado la comprensión del concepto en dicho tiempo. Pero, ¿cómo conseguiremos que existan diferencias entre el cuestionario inicial y el cuestionario final? Sería la pregunta inmediata: aplicando la innovadora metodología educativa de *Learning cycle*.

Ésta, como metodología que favorece un aprendizaje por cambio conceptual, requiere de un primer paso, y es conocer las concepciones previas de los alumnos. Es lo que Marek (2008) denomina “*Exploration*” o fase de exploración, y lo que sería nuestro

cuestionario inicial. A continuación, se lleva a cabo una fase de desarrollo del concepto en la que el profesor no puede explicar de forma “magistral” el concepto a los alumnos, si no que a través de distintas actividades ofrecemos la posibilidad a nuestros alumnos de desarrollar ellos mismos el concepto. La función del profesor, pues, recae en seleccionar y estructurar las actividades de la manera más propicia para que los alumnos generen las nuevas conexiones del concepto, desecharando las anteriores incompletas o incorrectas. Por último, una fase de expansión, en la que los alumnos trabajen su capacidad de agencia con ese concepto, utilizarlo en otros contextos nuevos. Marek (2008) no contempla una fase de evaluación, pero otros autores que tratan el *Learning cycle* como Brown, P y Abel, S. (2007) sí, y la requerimos nosotros para el presente trabajo como forma de conocer con mayor exactitud cómo ha evolucionado en nuestros alumnos el concepto de totalitarismo y que materializamos con el cuestionario final.



Las dimensiones y categorías en las que hemos dividido el concepto de totalitarismo serán el instrumento de medida cualitativo que nos ayudará a conocer cómo ha evolucionado su comprensión desde el cuestionario inicial al cuestionario final.

DIMENSIONES	1. PARTIDO ÚNICO	2. RESTRiccIÓN DE LIBERTADES	3. NACIONALISMO	4. DIRIGISMO ECONÓMICO
CATEGORÍAS	<ul style="list-style-type: none"> - Fuerte liderazgo. - Oposición a la democracia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Violencia. - Control y represión - Invocación a las masas. - Propaganda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Taditionalismo. 	

Además, hemos desarrollado unos niveles de comprensión del concepto específicos para la fase de innovación, en los que englobaremos cada uno de los cuestionarios de los alumnos, tanto inicial como final, y así comprobar cómo ha evolucionado el grupo.

NIVEL DE COMPRENSIÓN 0	<ul style="list-style-type: none"> - No contesta. - Respuesta breve y sin información trascendente.
NIVEL DE COMPRENSIÓN 1	<ul style="list-style-type: none"> - Incluye monarquías, reyes, absolutismo u otra terminología o régimen no totalitario. - Reconoce alguna categoría y dimensión pero de manera sesgada.
NIVEL DE COMPRENSIÓN 2	<ul style="list-style-type: none"> - Usa en algún momento terminología asociada al totalitarismo - Incluye varias dimensiones y categorías.
NIVEL DE COMPRENSIÓN 3	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce casi todas las dimensiones y categorías. - Usa casi siempre la terminología adecuada asociada al totalitarismo.

Durante la segunda fase del *Learning cycle*, hemos dicho que se han de llevar a cabo una serie de actividades que permitan el desarrollo del concepto y el cambio conceptual. El siguiente cuadro, refleja qué dimensión del totalitarismo se va a trabajar en cada una de las actividades¹³:

	DIMENSIÓN 1	DIMENSIÓN 2	DIMENSIÓN 3	DIMENSIÓN 4
ACTIVIDAD 1		X		X
ACTIVIDAD 2	X	X	X	

Además de tratar las dimensiones y categorías del concepto de totalitarismo, en todas las actividades se trabaja con material de la Italia fascista y la Alemania nazi pero

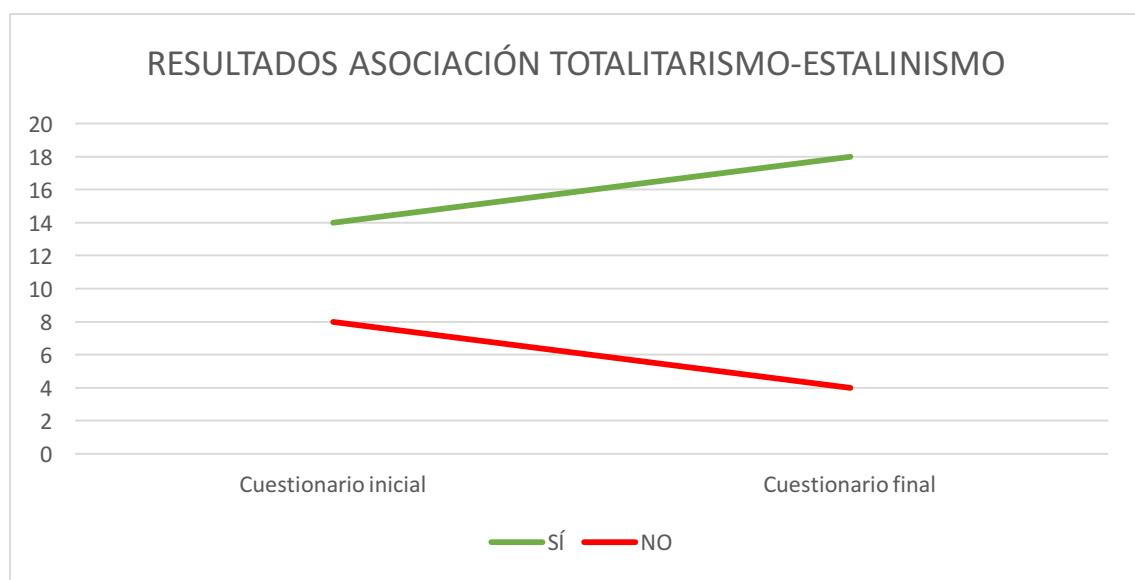
¹³ Inicialmente, se habían preparado estas dos actividades, pero se añadió una tercera actividad tras detectar en los cuestionarios iniciales que se identificaban como totalitarismos muchas dictaduras de derechas de los años 20 que debemos calificar mejor como autoritarismos, por lo que esta Actividad 3 estaba destinada a dicha diferenciación. También se habían preparado algunas actividades de reserva que se llevarían a cabo en función del tiempo disponible en el centro educativo donde se aplica la investigación. Todas aparecerán en la memoria del Prácticum III.

también con material de la URSS estalinista, lo que (esperamos) generará que asocien el concepto totalitarismo con los tres regímenes y no solo con el italiano y el alemán, como aboga la hipótesis de investigación.

Durante todo el proceso, se tomarán notas de campo que conformarán el texto base de la investigación, además del texto directamente escrito por los alumnos en los cuestionarios inicial y final y en la actividad 3 (que a diferencia de la actividad 1 y 2, sí recogía un texto escrito por los alumnos y la elaboración de una leyenda de un mapa). En el primer caso, el de las notas de campo, la información se recoge conforme se desarrolla la actividad y se completa tras haber finalizado la sesión, es decir, el debate, la información que emiten los alumnos de manera oral, se transforma en transcripciones que realiza el profesor, y de esas transcripciones producimos interpretaciones después. De conversaciones se crean textos. En el segundo caso, el texto ya nos viene dado directamente por los alumnos, lo que, al contrario de lo que pueda parecer, no nos acerca más a la realidad que las notas de campo. Esto sucede porque en el primer caso es el profesor el que ha seleccionado la información que conforma el texto, pero es que en el segundo caso es el alumno el que ha seleccionado la información que conformará el texto que entregará al profesor. Por tanto, los textos deben siempre utilizarse como fuente de información para una investigación teniendo en cuenta que, como dice Flick (2004), “tan pronto como el investigador ha recogido los datos y ha elaborado un texto a partir de ellos, éste se utiliza como sustituto de la realidad estudiada en el proceso posterior”.

EXPOSICIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

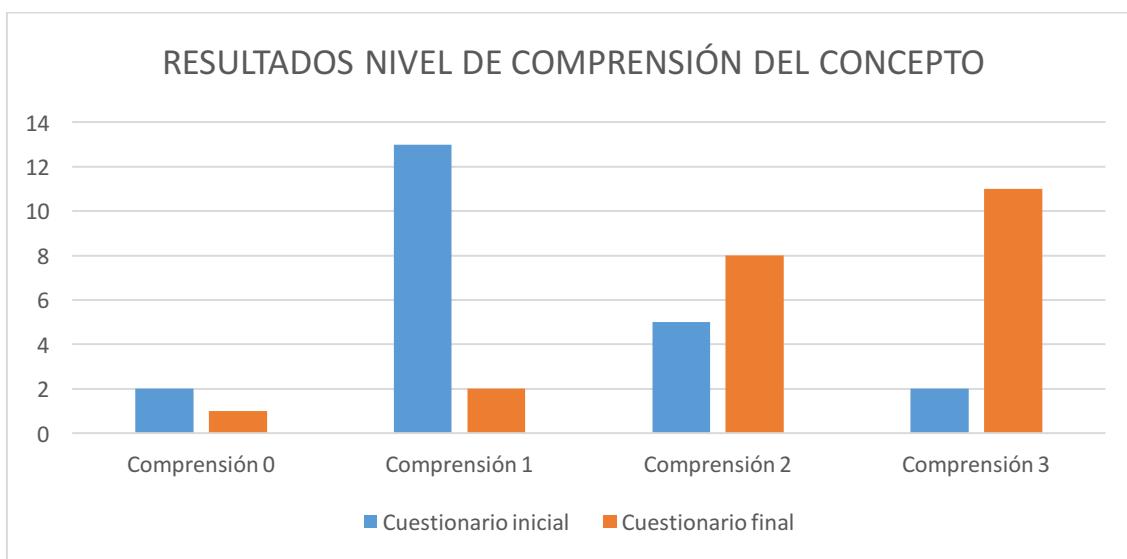
Antes de exponer los gráficos que resumen los resultados de la investigación e innovación, cabe destacar que de los 28 alumnos totales que forman parte del grupo tipo de 1º de bachillerato, sólo se han tenido en cuenta 22, puesto que son los que han estado presentes tanto en el cuestionario inicial como en el final y, al menos, en la Actividad 3, que es en la disponemos de texto entregado por cada alumno.



El primer aspecto que llama la atención sólo fijándonos en el cuestionario inicial, es que el grupo tipo invalida nuestra hipótesis inicial: hay un mayor número de alumnos que asocian el estalinismo y la URSS al totalitarismo. En tiempo posterior al planteamiento de la misma y a la elaboración y realización por parte de los alumnos del cuestionario inicial averigüé que no habían usado libro de texto durante todo el curso, sino que su profesor habitual les preparaba unos apuntes que formaban el contenido base de las explicaciones. En ellos, en la unidad didáctica de la Revolución Rusa (que además acababan de terminar cuando llegué al centro) sí se exponía la Rusia de Stalin como un régimen totalitario. Esta puede ser la explicación de que la mayor parte de los alumnos asocien totalitarismo y estalinismo. No obstante, y gracias al trabajo del concepto con la metodología innovadora de *Learning Cycle*, vemos como tras el cuestionario final, un todavía mayor número de alumnos asocian el estalinismo con el totalitarismo, siendo sólo 4 de los 22 los que no lo hacen.

Aunque en este estudio concreto la hipótesis planteada queda anulada, creemos que no por ello puede dejar de ser efectiva en otro estudio posterior, quizás uno que cuente con la posibilidad de aplicar los cuestionarios a más grupos, puesto que está bien fundamentada y ha quedado demostrado que existe una carencia en nuestros libros de texto en torno al concepto de totalitarismo. Por ello, desde aquí invito a continuar con esta línea de investigación.

En el siguiente gráfico vemos los resultados obtenidos en la fase de innovación:



En el cuestionario inicial, la mayor parte de los alumnos se concentra en un nivel de comprensión 1. Se dan dos tendencias: la primera, a asociar totalitarismo con monarquías absolutistas, usando la terminología propia de éstas y no del totalitarismo ni del periodo de entreguerras; la segunda, a identificar algo próximo a la dimensión de partido único o a la de restricción de libertades, pero de manera muy sesgada y escueta. Vemos que en el cuestionario final, este nivel desciende de los 13 alumnos hasta los 2, que se repartirán entre los niveles de comprensión 2 y 3, que abandonan por completo cualquier alusión a reyes o el absolutismo y comienzan a trabajar un vocabulario adecuado al concepto y varias categorías del mismo.

Entendemos que muy pocos alumnos no han variado en la comprensión del concepto, que la mayoría han ascendido en nivel de comprensión, lo que se refleja en que en los niveles más bajos (0 y 1) solo se sitúan 3 alumnos en el cuestionario final. Todos los demás (19 alumnos de 22) se distribuyen en los niveles 2 y 3 que ya expresan una concepción compleja y más profunda del concepto de totalitarismo. Es muy demostrativo y gratificante que hasta 11 alumnos se sitúen en el máximo nivel de comprensión, cuando sólo 2 lo hicieron en el cuestionario inicial.

Como resultado negativo de esta innovación he podido observar que muchos, aun con niveles altos de comprensión, siguen nombrando como regímenes totalitarios a actuales como el de Kim Jong-un en Corea del Norte, Maduro en Venezuela o los Castro en Cuba. No es que no puedan ser considerados totalitarios pero el concepto de totalitarismo que se ha intentado transmitir es el de un fenómeno histórico, exclusivo e inserto en la época de entreguerras en Europa desligado de la concepción política actual del término. Si tuviéramos ahora un par de sesiones, podría desarrollarse alguna actividad para corregir esa concepción errónea, y el cuestionario que era final pasaría en nuestro “círculo de aprendizaje” a cuestionario de la fase exploratoria del *Learning cycle*.

Pero de nuevo, la metodología innovadora de *Learning cycle* se presenta como eficaz para el aprendizaje por conceptos, desterrando ideas preconcebidas erróneas y ampliando su noción, y es que, en definitiva, resulta eficaz para el fin último y definitivo de la enseñanza, el aprendizaje, sea del tipo que sea.

CONCLUSIONES

¿Por qué entonces los organismos oficiales no invierten más en promocionar las metodologías activas como el *learning cycle* y en desarrollar currículos que aboguen por el cambio conceptual? No se puede culpar al 90% de los profesores que siguen utilizando los ampliamente demostrados deficientes libros de texto (López del Amo, 1994, citado en Prats, 2000) cuando desde las altas instancias no se promueve un cambio. Pero lo cierto es que son estos profesores los que tienen una idea determinada de en qué consiste enseñar historia (y ciencias sociales) que han adquirido de manera implícita a lo largo de años de escolarización. Estos profesores reproducen lo que ellos vivieron, tanto contenidos como metodologías, y la idea de que la historia se debe transmitir como un conocimiento lo más objetivo posible (Facal, 2010). Por ello, recurren al libro de texto, ven en éstos la objetividad que puede faltarles a ellos a la hora de impartir una case, un conjunto de datos de tipo enciclopédico que (aparentemente) no se deja nada en el tintero, complace a todos. Pero ya hemos visto que, en cuanto a totalitarismo se refiere, andan bastante escasos.

Un reto que debemos afrontar en la Didáctica de las ciencias sociales es llevar este debate a las propias aulas, asumir, como dice Facal (2010) que la “vieja historia de siempre, la de Felipe II y Lepanto” no ayuda en absoluto a la disciplina y que la reduce e inutiliza, siendo para los estudiantes una tarea únicamente memorística, para el profesorado un conjunto de informaciones acabadas y para la sociedad algo útil para ganar concursos de la tele o demostrar la memoria que se posee.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, P. (2015). “La ficción audiovisual como instrumento de educación sentimental en la Modernidad.” En Hernando, A. (Ed.) *Mujeres, hombres, poder. Subjetividades en conflicto*, pp. 25-50. Madrid: Traficantes de sueños.
- Aron, R. (2017). *Democracia y totalitarismo*. Barcelona: Página Indómita.
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine: 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Editorial Graó.
- Brown, P. and Abel, S. (2007). Examining the Learning Cycle. *Perspectives. Research and tips to support science education*, pp. 58-59.
- Facal, R. L. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 65, pp. 75-82.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil Pecharromán, J. (1983) “La debilidad de la democracia” en *Siglo XX Historia Universal. La Europa de las dictaduras*. Madrid: Temas de hoy. pp: 7-38.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Barcelona: Paidós.
- Marek, E. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, vol. 20 (nº3) pp. 63-69.
- Morin, E. (1985). *Qué es el totalitarismo. De la naturaleza de la URSS*. Barcelona: Anthropos.
- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: UAM.
- Prats, J. (2000). “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española” en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, pp.71-98.
- Prats, J. (2011). “Qué son las ciencias sociales”. En Prats, J. (Coord.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*, pp. 9-30 (24,25 exactamente las de lo que he metido). Barcelona: Editorial Graó.
- Rodríguez-Moneo, M. y López, C. (2017). “Concept Acquisition and Conceptual Change in History” En Carretero, M. et al. (eds.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, pp:469-490. Madrid.
- Villani, P. (1997) *La edad contemporánea, 1914-1945*. Barcelona: Ariel Historia.

ACTIVIDAD PRÁCTICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE HISTORIA DEL ARTE

1. Destinatarios

La presente actividad está dirigida a alumnos del segundo curso de bachillerato, de la asignatura de Historia del Arte.

2. Objetivos específicos

- Clasificar y seleccionar información diversa sobre el contexto histórico de las Vanguardias.
- Reconocer a artistas destacados que se insertan dentro del contexto de las Vanguardias históricas del arte y sus principales obras, así como ser capaces de realizar análisis profundos que relacionen la vida e inspiración de los artistas con sus obras.
- Identificar el cine como un arte al nivel de las obras pictóricas y un elemento fundamental para describir las características de las Vanguardias históricas y a sus artistas.
- Enfrentarse al arte desde una perspectiva creativa y de sensibilidad artística y realizar valoraciones desde un punto de vista puramente estético.

3. Competencias clave

CL	MCT	D	AA	AC	SIEE	CEC
X	X	X	X	X	X	X

4. Contenidos

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, divide los contenidos de la materia de Historia del Arte en seis bloques de contenido. Dentro del bloque 5 de currículo de Historia del Arte para bachillerato, titulado “La ruptura de la tradición: el arte en la primera mitad del siglo XX”, se inserta la unidad didáctica 9, “Las Vanguardias históricas”, dentro de la cual se localiza la presente actividad. El contenido que marcaría dicho currículo es el siguiente:

- El fenómeno de las vanguardias en las artes plásticas: Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Expresionismo, pintura abstracta, Dadaísmo y Surrealismo.

5. Metodología

Dentro de un contexto de unidad didáctica basada en una metodología de *Flipped Classroom* (los alumnos disponen de un dossier de contenido que se afianza con actividades en clase), el principio metodológico por el que se rige la presente actividad es el trabajo cooperativo a través de un Paisaje de Aprendizaje. Éste nos permite, de una forma que resulta motivadora para el alumno pues incorpora completamente las TICS, realizar una serie de actividades de afianzamiento del contenido y a la vez de evaluación del mismo.

Como establece el trabajo cooperativo, el Paisaje de Aprendizaje se realiza por grupos. Estos grupos los forma el profesor o profesora tras un proceso de observación que se viene desempeñando durante todo el curso y que nos permite que sean heterogéneos, teniendo en cuenta las fortalezas y las carencias de cada alumno.

Para llevar a cabo la actividad necesitaremos:

- ✓ Tablets (1 por grupo)
- ✓ Folios en blanco
- ✓ Materiales de pintura (acuarelas, lápices de colores, ceras)

6. Actividad

[Link al Paisaje de Aprendizaje](#)

La actividad se titula “Visita al museo”. Consiste en que los alumnos realicen por grupos las actividades que aparecen en el Paisaje de Aprendizaje, con cuya resolución deberán elaborar un portafolio (por grupo) que entregarán a la profesora y que será parte de la evaluación de la unidad didáctica 9 “Las Vanguardias históricas”.

Todos los grupos deben realizar todas las rutas, empezando por la ruta roja el primer día y, tras haber trabajado en casa el dossier de contenido, continuando con las rutas verde y naranja. Cada grupo puede elegir si empezar por la ruta verde o por la naranja, es su elección, y en cualquier momento pueden dejar una ruta incompleta para comenzar la otra, pero siempre de los puntos más cercanos a los más lejanos. Los alumnos conocerán que tienen 8 sesiones para realizar el Paisaje de Aprendizaje y el portafolio.

El portafolio debe presentarse impreso, puesto que alguna actividad no puede realizarse a ordenador. A continuación, indicamos un breve resumen de cada actividad.

RUTA ROJA:

- *Reaction paper* con el cuadro de Edvard Munch *El grito* (1893).
- Elaboración de un eje cronológico del contexto histórico de la época de las Vanguardias buscando información en internet.

RUTA VERDE:

- Lectura de un fragmento de la obra de Hesiodo La Edad de Oro que deben asociar a tres obras de Henri Matisse: *Lujos, calma y voluptuosidad* (1904), *El lujo* (1907) y *La dicha de vivir* (1905-1906). El objetivo es que a partir de esta asociación del texto clásico con tres de sus grandes obras, los alumnos exploren y reflexionen sobre las fuentes de inspiración de este artista concreto y de muchos otros, siendo el tema de la Edad de Oro y del Paraíso recurrente para la inspiración de los artistas durante la historia. Además, el texto constituye un apoyo fundamental al análisis de las obras.
- Actividad para el fomento de la creatividad en la que los alumnos, tras haber trabajado con las obras de Matisse en la actividad anterior, deben pintar su propio “paraíso”, teniendo en cuenta que el propio artista utilizó diferentes estilos y técnicas en cada obra para plasmar lo mismo.
- Lectura de un fragmento del diario de Munch en el que recoge una experiencia personal que pudo ser de inspiración para pintar *El Grito* (1893), que deberá proyectarse a la vez. Gracias a este texto, seguimos una descripción de la escena y a la vez es capaz de transmitir aún más esa angustia existencial que ya sobrecarga la obra. Es decir, el texto ayuda a la transmisión de la sensibilidad y a la comprensión del autor y la obra.
- Los alumnos deben buscar en Internet otras obras pictóricas que generen en el espectador angustia y terror como lo hace *El Grito* (1893) y realizar un breve comentario a cada una.
- Los alumnos deben ver la película *El gabinete del Doctor Caligari* (1920), film por excelencia del expresionismo alemán, y elaborar una pequeña presentación en la que cuenten el contexto histórico, el movimiento artístico en el que se inserta, un breve resumen de la película y una pequeña reflexión.

RUTA NARANJA

- Role-playing con obras de Pablo Picasso.
- Análisis de un fragmento del discurso que Paul Klee dio en una conferencia en la ciudad alemana de Jena en 1924 con el que realiza una comparación del artista con el árbol y la naturaleza de forma muy poética, estableciendo la posición del artista en el mundo y la función que le corresponde desempeñar. Es una reivindicación de la libertad creadora del artista, en definitiva.
- Utilizando el texto anterior y analizando la obra de Paul Klee *Ad marginem* (1932), permite que los alumnos se adentren en el proceso de creación que llevan a cabo los artistas, siendo este como una génesis que es paralela a la que se da en la naturaleza.
- Esta actividad está elaborada por la Fundación Gala para trabajar la obra de Salvador Dalí *Sueño causado por el vuelo de una abeja alrededor de una granada un segundo antes del despertar* (1944) que consiste en reproducir unos videos y podcast e ir resolviendo preguntas al respecto.
- Los alumnos deben ver la película Un perro andaluz (1929) de Luis Buñuel, en la que participó como guionista Salvador Dalí. Es un perfecto ejemplo del Surrealismo de vanguardias y de nuevo los alumnos tienen que elaborar una pequeña presentación en la que cuenten el contexto histórico, el movimiento artístico en el que se inserta, un breve resumen de la película y una pequeña reflexión.

7. Temporalización

La actividad tiene dos tiempos diferenciados:

1º actividades de la ruta del corazón rojo: son actividades iniciales, deben realizarse al inicio de la unidad didáctica.

2º actividades de las rutas verde y naranja: son las actividades de evaluación continua y deben realizarse una vez trabajado el dossier de contenido de la unidad didáctica.

Total: 9 sesiones.

ACTIVIDAD INICIAL CON PAISAJE DE APRENDIZAJE	DOSSIER DE CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN CONTINUA CON PAISAJE DE APRENDIZAJE
1 sesión	Fuera del aula	8 sesiones

8. Evaluación

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, enumera toda una serie de criterios de evaluación, de los que, con la actividad que nos concierne, cumplimos los siguientes:

Crit.HA.5.2. Analizar, comentar y clasificar obras significativas del arte de la primera mitad del siglo XX, aplicando un método que incluya diferentes enfoques (técnico, formal, semántico, cultural, sociológico e histórico).

Crit.HA.5.3. Realizar y exponer, individualmente o en grupo, trabajos de investigación, utilizando tanto medios tradicionales como las nuevas tecnologías.

Los estándares de aprendizaje evaluables de dicho currículo que desarrollamos son:

Est.HA.5.1.5. Explica con detalle la importancia de los pintores españoles Picasso y Dalí en el desarrollo de las vanguardias artísticas.

Est.HA.5.2.1. Identifica, analiza y comenta, al nivel adecuado a su formación, algunas de las siguientes obras de la primera mitad del siglo XX: *La alegría de vivir*, de Matisse; *Guernica*, de Picasso; *El grito*, de Munch.

La evaluación de la actividad es continua y formativa. Los instrumentos de evaluación serán el portafolio de actividades entregado por los alumnos, una rúbrica de evaluación que servirá al profesor para calificar el portafolio y un cuestionario de autoevaluación para que los alumnos midan la participación dentro de su grupo.

RÚBRICA PARA EL PROFESOR

	Regular	Bien	Excelente
Contenido (50%)	Falta información, no menciona numerosos aspectos, contenido escaso. (1pt.)	El contenido es aceptable, aparece lo necesario y todo lo que se pide. (3pt.)	Aparece lo que se pide y además se genera contenido extra. (5pt.)
Ideas y creatividad (30%)	No incorpora novedad creativa o nuevas ideas. Se limita a lo establecido. (1pt.)	Intención creativa y aparecen nuevas ideas. (2pt.)	Nuevas y buenas ideas. Explosión creativa. (3pt.)
Organización, estética y corrección lingüística (20%)	Desordenado y con poco trabajo en maquetación, incoherente. (0,5pt.)	Buena organización y estética. Correcto. (1pt.)	Una obra de arte estética, coherencia global. (2pt.)

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN PARA LOS ALUMNOS:

Apunta el nombre de tus compañeros de grupo y califica su participación del 0 al 10	

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN GENERALES DE LA ACTIVIDAD

PORTAFOLIO	PARTICIPACIÓN
70%	30%