

Prácticas contrahegemónicas en tiempos de crisis* . *Una propuesta de trabajo para la Historia de 2º de ESO/Counter-hegemonic practices in crisis times. A work proposal for the History of 2n ESO*

Amores Bonilla, Pedro Antonio, y Sanchiz Torres, Sergi

IES Victoria Kent (Elche)

IES La Foia (Elche)

jaas3339@gmail.com

sergisanchiz@gmail.com

Resumen

El presente trabajo trata de abordar la problemática de la enseñanza de la Historia en general, y de la Historia Moderna en particular, en el contexto del mundo capitalista que nos rodea. Asimismo, trata de analizar el papel de la escuela y del profesor en el contexto de las relaciones sociales y económicas que el sistema desarrolla, para, posteriormente, y dentro de la legislación vigente, proponer una alternativa que recontextualice y redefine el papel docente a través de un enfoque basado en los problemas relevantes.

Palabras Clave: Dominación, hegemonía, Historia Moderna, problemas relevantes, metodología docente, brujería, moriscos.

Abstract

This article tries to tackle the problema of the History teaching in general, the Modern History teaching in particular in the context of the capitalist world which surrounds us. Moreover, it tries to analyze the role of the educational system and the role of the teacher in the context of the social relationships and economic relationships designed by system. Additionally, the article tries to propose an alternative insede the current laws of education which recontextualize and redefine the role of the teacher through a new way of teaching base don the rellevan troubles.

Key words: Domination, hegemony, Modern History, relevant troubles, teaching methodology, witchcraft, moriscos.

* Una versión muy reducida del presente trabajo ha sido publicada en Sanchiz Torres, S. y Amores Bonilla, P.A. (2016). Revisión metodológica del desarrollo de los contenidos curriculares de historia moderna; Amores Bonilla, P.A. y Sanchiz Torres, S. (2016). Un planteamiento alternativo para el desarrollo de los contenidos curriculares de historia moderna. Ambos en *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación* (171-186 y 209-224). En Gómez Carrasco, C.J., García González, F. y Miralles Martínez, P. (eds.) Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

1. Introducción. La Historia y los docentes como intelectuales

A menudo, al preguntar a nuestros alumnos sobre la utilidad de la Historia, solemos escuchar respuestas del tipo «para no repetir los mismos errores». Una idea tan antigua como la de *magistra vitae* que, no obstante, indica una disposición no totalmente desfavorable hacia la historia escolar, al tiempo que una intuición interesante: la de que el estudio de la Historia nos puede proporcionar algunas claves «para la comprensión del presente», o incluso para incrementar nuestro dominio de la sociedad actual, como afirmaba E.H. Carr; una de las facetas de lo que, en palabras de López Facal, significaría «ser competente» (CARR, 1984, 34; LÓPEZ FACAL, 2013, 7).

Pierre Vilar llegaría más lejos con su formulación: «hay que comprender el pasado para conocer el presente». Sin pretender ser presentistas, coincidimos en concebir el estudio de la historia -lo que incluye la comprensión de los factores sociales, sus interacciones y relaciones de fuerza, así como «los impulsos que dictan los actos»-, como herramienta para «conocer el presente» (VILAR; 1999, 12). Necesitamos una Historia -como ciencia y como disciplina escolar- que proporcione instrumentos de observación, análisis y crítica de la realidad circundante, pero también de los discursos dominantes que no hacen sino generar una “falsa conciencia” acerca del sistema social, económico y político en el que estamos inmersos. Se trataría, pues, de someter a crítica el mismo conocimiento

que comúnmente se pone a disposición del alumnado, y que este pueda hacer lo propio con las concepciones de las que, más o menos conscientemente, es portador; entiéndase, claro está, no como “acoso y derribo” contra estos, sino como reflexión colectiva y bajo los presupuestos que veremos en la segunda parte de este trabajo.

Asumimos abiertamente en nuestra práctica, por tanto -y consideramos que es lo honesto-, que la Historia no puede desligarse del presente. Por un lado, por la función social que acabamos de resumir; por otro, porque ni el historiador ni el docente pueden desgajarse ni abstraerse de las condiciones de existencia en que viven, ni de las preocupaciones de su época. Por eso, partiendo de la base de que, como recordaba Fontana, las diferentes interpretaciones de la historia sirven a proyectos sociopolíticos distintos, asumimos un compromiso explícito: la crítica del presente y la contribución a la tarea común de inventar el futuro (CARR, 1984; FONTANA, 1999). Y es que no por bien sabido esto es menos preciso recordarlo y reivindicarlo, en una época en que algunos incluso se permiten emprender campañas de vigilancia contra profesores que «politizan» sus asignaturas.

En consecuencia, aspiramos a “educar el deseo” de nuestros estudiantes; a ayudarles, en su proceso de construcción de una identidad personal, a formarse una idea propia sobre el futuro al que aspiran: una concepción que parta del examen crítico de la realidad en la que viven y de la manera en que ésta moldea sus conciencias,

en tanto en cuanto la una y las otras son consecuencia de procesos sociohistóricos que es posible y necesario desentrañar. Hace mucho que el maestro Josep Fontana señalaba la necesidad de poder explicar «las razones de la pobreza, el hambre y el paro», vinculándola a un proyecto que, a fin de cuentas, es sociopolítico -como sucede con cualquier lectura de la historia- y que incluiría la lucha contra la degradación de la naturaleza, el militarismo y el racismo, lo cual no nos parece un programa anacrónico, ni mucho menos. En relación con esto, López Facal valoraba la capacidad de evaluar alternativas a la realidad como otro objetivo de la educación histórica. Y, en efecto, si aprendemos a evaluar la posibilidad de que las cosas sucedieran de otro modo en el pasado, ¿qué nos impide imaginar futuros alternativos a nuestro propio presente? (FONTANA, 1999, 262; LÓPEZ FACAL; 2000; CUESTA; 1999).

Se trata, claro está, de un objetivo ambicioso, para el que de seguro esta propuesta resultará insuficiente; pero es sin duda una perspectiva muy interesante desde la que enfocar nuestro trabajo docente cotidiano, que es, a fin de cuentas, lo que aspiramos a “mejorar”: es decir, a aproximarlo a nuestras concepciones pedagógicas -con su carga sociopolítica-, a medida que, por cierto, vamos aclarando estas.

En nuestra opinión, es necesario formar un alumnado crítico respecto al pasado, al presente y al futuro; esto es, dotado de un “pensamiento crítico” en el sentido que indica Giroux, citando a Gouldner: «la capacidad de

problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta», y no en el meramente declarativo de los documentos legales (Gouldner, citado por Giroux, 1990, 108). Una necesidad que consideramos tanto más urgente por cuanto nos hallamos en una época de cambios vertiginosos en la que, a la desorientación producida por la inestabilidad política, social, económica... se suman una total precariedad de las formas de sociabilidad tradicionales y el predominio aparentemente incontestado de un “pensamiento débil”, para dar como resultado la total falta de “asideros” o referencias que contribuyan a dar un sentido, una explicación, a lo que sin duda es percibido como una realidad en continuo movimiento. Esa forma de abordar la historia que aquí defendemos es, por tanto, quizá más necesaria que nunca si queremos contribuir a que nuestros alumnos y alumnas no se conviertan en futura carne de cañón de proyectos no precisamente dirigidos a su emancipación.

Es en este contexto en el que se pone crudamente de relieve la verdadera función de la escuela, de reproducción de las relaciones sociales; pero también se hacen visibles -para quien las busque- las brechas que se abren en un instrumento de hegemonía tan contradictorio. En efecto, la escuela capitalista forma parte, de acuerdo con Gramsci, de la estructura ideológica de la clase dominante, la organización material que tiende a mantener, a defender y a desarrollar

el frente teórico e ideológico que permite a la burguesía establecer su hegemonía sobre las clases subalternas. A través de la escuela, se produce la distribución de la cultura y concepciones de la clase o clases dominantes, que son presentadas como “sentido común”: de esta manera se logra un control basado en el asentimiento, y por ende la reproducción del orden social (GRAMSCI, 1999; SHARP, 1988).

Una escuela que, al fin y al cabo, transmite a la mayor parte de la población una cultura que le es ajena (de acuerdo con el lugar que ocupa en la producción social), además de clasificarla en términos culturales y, por tanto, laborales y sociales, adolece de evidentes necesidades de legitimación. De ahí que, entre otras cosas, se vea obligada a tolerar en su seno la convivencia de diferentes puntos de vista respecto a lo que debe ser la propia institución y la «cultura de escuela» que alberga. Y ese es el espacio en el que es posible desarrollar lo que se ha dado en llamar «prácticas contrahegemónicas».

Han sido muchos los autores que han abordado estas cuestiones partiendo de las ideas pedagógicas de Gramsci y de los desarrollos llevados a cabo desde la sociología crítica de la educación; basándonos en estos planteamientos y en el compromiso de carácter sociopolítico ya explicitado, consideramos necesario situarnos en el papel de *intelectuales transformativos* (o aspirar a ello), en un sentido “dialéctico-crítico” (ROZADA, 1997).

Creemos que los docentes de Historia, reivindicándonos y actuando como tales

intelectuales comprometidos con la transformación social, no sólo estamos autorizados, sino obligados a reflexionar sobre nuestras propias ideas y prácticas y sus implicaciones en el contexto del aula, de la escuela y del contexto social general. Se trata de elaborar las teorizaciones que Rozada denominó inspiradamente como «pequeña pedagogía»: un concepto que estimamos muy potente para empezar a superar la división del trabajo impuesta sobre el trabajo de los docentes en el vigente «modo de educación tecnocrático de masas», según terminología de R. Cuesta (ROMERO, LUIS, GARCÍA y ROZADA, 2006; CUESTA, 1998).

Desde ese papel, es preciso que nos reconozcamos como producto de una estructura social determinada, definida por las relaciones de producción y de su articulación con el poder político y el resto de los elementos de la superestructura ideológico-institucional; y, asimismo, que seamos conscientes de las limitaciones que estas circunstancias comportan a la hora de hacer realidad nuestros objetivos (y, por supuesto, los de la legislación).

Entendemos con Rozada que no asumir este papel, estimulante aunque incómodo, implica sumirnos en una alienación que desemboca en el “vaciamiento” de la función del docente como medio de construcción de una ciudadanía soberana, crítica y capaz de diseñar una sociedad más libre.

Esto implica que, lejos de caer en el idealismo, seamos muy conscientes de la realidad

de nuestra profesión y de las circunstancias laborales e institucionales en que se desarrolla, además del entorno sociopolítico con el que trabajamos (y también del que salimos, que condiciona a su vez nuestra visión de conjunto). Precisamente por ello, y siguiendo la propuesta de R. Cuesta de «impugnar los códigos pedagógicos y profesionales» (Cuesta, 1999, 89), pensamos asimismo que es preciso cuestionar, entre otras construcciones culturales, los mitos que siempre han existido y se han utilizado en la Historia; pues esta disciplina, más que una *magistra vitae*, como sostenía Maquiavelo, es una parte de la superestructura ideológica, como la religión o el Derecho (MORENO FRAGINALS, 1984). Y también debiéramos poner en cuarentena las “verdades” referidas a la propia disciplina; como lo es, en nuestra opinión, la pretensión de que el estudio escolar de la historia permite, como una cualidad *intrínseca*, alcanzar una serie de objetivos socialmente valorados -e incluso contradictorios- como pueden ser la comprensión del presente, el desarrollo de un espíritu crítico o, en una especie de renovación de la vieja historia nacional decimonónica, la formación en los valores constitucionalistas o los principios de la democracia de mercado; dicho en palabras de Merchán, «la supuesta evidencia de que el aprendizaje de los contenidos opera algún efecto positivo sobre los individuos y por ello sobre el conjunto de la sociedad» (FURIÓ, 1992; MERCHÁN, 2002; 2005, 23 y ss.).

En nuestra opinión no es posible, en efecto, colegir tales cualidades como inherentes al

estudio de la Historia, al margen de consideraciones epistemológicas y metodológicas; por eso, y considerando que uno de los instrumentos que ejercen una incidencia significativa (pero no decisiva, como se ha venido recordando desde la sociología crítica) sobre las prácticas pedagógicas es el currículum, pretendemos llevar a cabo una revisión de los enfoques en la impartición de los contenidos que la ley requiere para, aun dentro del estrecho marco que la legislación propugna, contribuir a desarrollar ese espíritu crítico al que nos referíamos más arriba. De ahí nuestra propuesta, que, como veremos más adelante, parte de “problemas relevantes”; porque, como señalaba Merchán, «no resulta fácil entender [...] cómo se puede ayudar a la comprensión del presente cuando los problemas de nuestro tiempo no son objeto de estudio en la clase» (MERCHÁN, 2002, 47-48).

Hay que destacar el hecho de que, como se ha señalado frecuentemente, el currículum es una construcción cultural, condicionada sociohistóricamente, como en general la estructura del sistema educativo, la gestión de la vida escolar y las prácticas pedagógicas (CUESTA, MAINER, MATEOS, MERCHÁN y VICENTE, 2005). Por eso, por mucho que la letra del currículum LOMCE incorpore ciertas novedades alentadoras en cuanto a objetivos y contenidos, si observamos las tendencias mercantilistas y privatizadoras del sistema educativo, así como otros elementos de su estructura -como la presencia de la religión y la

distribución de asignaturas-, o incluso de su propuesta curricular, nos podemos hacer una idea más ajustada de lo que se pretende con la nueva norma.

Respecto a lo primero, si la LOE reflejaba bastante fielmente el “nuevo” discurso legitimador de la historia como disciplina escolar, al afirmar por ejemplo que «acercarse al conocimiento del pasado [...] es tarea de todo punto imprescindible para entender el presente», en la LOMCE se atiende a un aspecto tan interesante como el propio proceso de construcción del conocimiento histórico: «este aprendizaje histórico permite al alumnado comprender la historia como una construcción humana en la que muchos de sus juicios están sometidos a la duda y al debate que genera nuevas preguntas». Por lo demás, ambas coinciden en referirse a una propuesta de contenidos supuestamente “abierta y flexible”, mientras se estipula que estos son «un referente necesario» (LOMCE) o «todos aquellos que se consideran imprescindibles» (LOE); lo cual incluye, para 2º de la ESO, contenidos tan “novedosos” como las Cruzadas (LOMCE) y «La monarquía hispánica de Felipe II» (LOE).

En cuanto al segundo aspecto, podemos señalar los elementos incorporados por los currículos de ESO y Bachillerato que se orientan al desarrollo y afianzamiento del «espíritu emprendedor», un término que hereda la ambivalencia y la carga ideológica neoliberal de las formulaciones de Bruselas sobre las competencias clave y con el que se persigue

objetivos como fomentar el «respeto al emprendedor y al empresario» (*sic* en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, art. 6.3). Se trata, a fin de cuentas, de seguir las directrices de la Estrategia de Lisboa, acordada por la UE en 2000, que orienta la adquisición de competencias hacia las necesidades del sistema productivo.

Si a lo expuesto le sumamos las “construcciones cronoespaciales” ya conocidas en el modelo de escuela del capitalismo avanzado, así como las decisiones tomadas por las principales editoriales (tan influyentes en la práctica cotidiana), creemos poder llegar a la conclusión de que realmente no van a cambiar muchas cosas en las aulas; pero, ante todo, sospechamos que la intención del legislador no va dirigida a una subversión de la historia que se enseña en las aulas, ni mucho menos.

Con todo, y -de acuerdo con las premisas de Gimeno Sacristán- partiendo de los currículos vigentes, pensamos que, mediante una reestructuración y un reenfoque de los contenidos, es posible aprovechar las brechas del sistema para avanzar en los objetivos que nos planteamos, además de en los establecidos por la letra de la ley (GIMENO SACRISTÁN, 1991).

2. ¿Cómo abordamos la Historia en nuestra propuesta? La perspectiva de nuestra acción pedagógica

De acuerdo con el contexto político de acercamiento a la CEE, la LGE oficializó el enfoque de *Annales*, que se ha mantenido como

dominante tanto en la legislación como en los libros de texto hasta hoy. Aunque es obvio que dicha escuela, metodológicamente, aportó grandes avances al desarrollo de la ciencia histórica, por otro lado se despojó de todo compromiso de transformación social (FONTANA, 1999); una conciencia social a la que se refiere incluso la letra de la ley aunque, como algunos autores sostienen y ya hemos apuntado, haya un currículo oculto detrás de esa letra que no contribuye a formar ciudadanos críticos, sino meros instrumentos del gran engranaje social del capitalismo neoliberal.

Sea como fuere, nos parece que el planteamiento pedagógico de los contenidos curriculares, esencialmente basado en los *Annales*, se limita, en bastantes ocasiones, a una mera exposición de las diferentes estructuras en las que se mueve una civilización. Ello no es inocente, puesto que la reflexión sobre las relaciones entre esas estructuras es precisamente lo que puede contribuir a construir una postura crítica razonada y madura sobre la dinámica de los cambios sociales y de las reticencias a dichos cambios. Y a comprender, en fin, la naturaleza compleja y conflictiva de las relaciones que dan forma a nuestro mundo.

Nosotros, desde las consideraciones que ya ha manifestado en muchas ocasiones el maestro Josep Fontana, pensamos que la labor del docente debe huir de esa *compartimentación* que no analiza, en muchas ocasiones, las relaciones entre unas estructuras y otras y, consecuentemente, reduce la labor del docente a

una mera exposición, en el mejor de los casos, de apartados inconexos. De esa manera será más fácil, presuntamente, llevar a cabo la «transposición didáctica» de los contenidos disciplinares; pues en eso debería consistir, de acuerdo con el código disciplinar comúnmente aceptado, la historia escolar.

Otros planteamientos más novedosos han tratado de desarrollar, de forma conjunta, el aprendizaje de la lengua y de los contenidos, “relajando” la parte que la disciplina de la Historia aporta a la formación integral del alumno. Además, partiendo de la consideración de que determinados conceptos y contenidos no tienen una aplicación práctica y directa al mundo del trabajo, privan de ellos a alumnos que, procedentes de las clases trabajadoras, no tienen la oportunidad de cubrir este vacío (GRAMSCI, 1999; MERCHÁN, 2005). Se trata, consecuentemente, de constreñir la acción educativa a reforzar aquellos contenidos que la persona podrá utilizar en el mundo laboral, intercambiándolos por un salario que le permita consumir. La extensión de todo ello es deducida con facilidad: se trata de conseguir que el alumno estudie aquello que le permita integrarse en el mundo, sin cuestionarlo.

Por otra parte, como ya se ha apuntado, desde la LOE la normativa ha pasado a propugnar la adquisición de competencias básicas por parte del alumnado. Sin embargo, en contraste con la afirmación -que compartimos con las reservas ya apuntadas- de que las Ciencias Sociales en general, y la Historia en particular,

pueden contribuir al desarrollo de tales competencias, en los documentos oficiales observamos la tendencia a relegar las disciplinas a un papel meramente instrumental para la adquisición de “competencias” generales. Y ello nos preocupa no por una inquietud corporativa, sino porque de esta manera se propende a obviar la variable temporal y, por tanto, el carácter históricamente condicionado de la realidad social, con lo que se despoja a la Historia de su contribución a la construcción de una conciencia crítica. Además, en cualquier caso, la “nueva” programación por competencias no puede ser disociada del contexto social, político y económico en el que surge esta propuesta, y que es el que determina sus verdaderos objetivos (SHARP, 1988). De ahí nuestras reservas, que más adelante matizaremos, hacia la idea de Carpenente y López Facal de que «situar las competencias básicas en el centro de la acción educativa puede ser una oportunidad para la enseñanza de las ciencias sociales» (GÓMEZ CARRASCO, 2014; CARPENENTE y LÓPEZ FACAL, 2013, 43).

Es a partir de estas consideraciones como defendemos el papel de la historia escolar como un factor esencial en el proceso de emancipación de los alumnos, y en particular de los procedentes de las clases más desfavorecidas y alejadas de la vida intelectual, siempre y cuando se opte por un enfoque determinado, si bien las formas de desarrollarlo pueden obviamente diferir.

En ese sentido, entendemos que una historia enseñada con una perspectiva

emancipadora debe situar en el centro de nuestro trabajo cotidiano la crítica de la “falsa conciencia” que extienden los aparatos de hegemonía acerca de la realidad social, política, económica, cultural. Si «toda visión global de la historia constituye una genealogía del presente», en la que los hechos pasados son seleccionados para justificar una determinada situación social, desechando como regresivas o utópicas las alternativas al decurso histórico que quedaron en el camino, será nuestra labor “desnaturalizar” su resultado: la historia debe servir, así, «para aprender cómo se han formado los mecanismos de explotación» (FONTANA, 1999, 9 y 262).

Asimismo, la historia, desde la perspectiva con la que aquí la abordamos, debe proporcionar también los instrumentos que permitan idear alternativas de futuro, «educar el deseo» (CUESTA, 1999). De ahí que “nuestra” historia deba servir también para observar, como indicaba Fontana, cómo se han organizado las personas para combatir los mecanismos de explotación y con qué aspiraciones; o, al menos, para dar al alumnado la oportunidad de reflexionar sobre soluciones alternativas a conflictos del pasado o actuales.

Se nos puede recriminar, en este punto, el preconizar una historia “politizada”, adjetivo tan denostado hoy día precisamente por quienes alimentan la “falsa conciencia” de la mayoría respecto a su propio papel en la sociedad y a las formas en que se reproducen relaciones sociales y la propia ideología. Ante esto no nos queda sino recordar, con Fontana, que toda educación

transmite los hechos históricos y su interpretación a través de una concepción de la sociedad que implica unas determinadas ideas políticas. Como sostiene Ramón Flecha, los docentes desarrollamos nuestra labor en un contexto de diferenciación social y, consecuentemente, podemos contribuir a reproducir ese modelo con nuestro trabajo, o bien dotar al alumnado de instrumentos para superar esa situación, principalmente en lo tocante al alumnado más perjudicado por la crisis que actualmente estamos viviendo. Objetar esta evidencia se debe a la separación fetichista de la educación respecto a la política, pretendida por la teoría liberal (FLECHA, 1997). Otra cosa es que quienes defienden supercherías como la existencia de tal educación “neutra” carezcan de la suficiente honestidad como para admitir una realidad tan evidente; pero es cierto -y lamentable- que, en un contexto de renovado “eficientismo”, siempre podrán acudir a la manoseada “objetividad de los hechos” sin levantar demasiadas sospechas.

Entendemos, en fin, que nuestra actitud es de «imparcialidad comprometida» ante las cuestiones controvertidas planteadas en el aula, tal y como la definieron López Facal y Santidrián siguiendo a Kelly y Simonneaux. Consideramos que lo más honesto intelectualmente, y lo más democrático, es hacer explícita la existencia de diferentes posiciones ante los problemas sociales, incluida la del docente, y someterlas todas a la crítica y autocrítica (LÓPEZ FACAL y

SANTIDRIÁN, 2011; ROMANÍA y TRILLA, 1993; TRILLA, 1992).

3. Los problemas relevantes como punto de partida

Recientemente, los propios colectivos que protagonizaron el desarrollo de la didáctica crítica en nuestro país, y en especial los que se articularon en la Federación Icaria, han venido haciendo balance sobre los resultados y obstáculos que encontró su labor, y en particular la centrada en la elaboración de materiales curriculares alternativos. Teniendo en cuenta esto, así como el planteamiento pragmático de Rozada y, desde luego, el ya aludido “cerrojazo” a los contenidos, creemos que una de las tareas que nos corresponden, como docentes que pretendemos mantener una orientación dialéctico-crítica, es una “reorientación” del currículo, en busca de ese «espacio de libertad» que reivindicaba Rozada y que, si bien parece cada vez más utópico dadas las tendencias reaccionarias en el sistema educativo, no deja de ser una práctica contrahegemónica posible (ROZADA, 1999).

Para ello, partiendo de la premisa de la necesidad de un enfoque crítico y de «educar el deseo» de nuestros alumnos, y desde las posturas de autores como Gimeno Sacristán, proponemos un análisis de problemas relevantes en la vida de los alumnos y que requieran, para una mejor comprensión, o bien rastrear sus orígenes históricos, o bien plantear posibles paralelismos con procesos pretéritos, que arrojen luz sobre la

complejidad de los problemas actuales y la falsedad de ciertos presupuestos de “sentido común”. De esta forma, creemos contribuir a formar esa ciudadanía crítica que la ley dice defender, por ejemplo, en la tantas veces citada *competencia social y ciudadana*. Crítica en el sentido de que adquiera esa libertad, esa soberanía intelectual que le permita discriminar las fuentes de información, seleccionarlas para construir una imagen del mundo, someterlo a crítica y, si lo considera pertinente, tratar de modificarlo desde su posición.

Al referirse a la cuestión de los “problemas relevantes”, J.M. Rozada exponía una idea muy interesante: la de que, dado que la escuela no puede cambiar la realidad material en la que viven los alumnos, en lo que debe centrarse el proceso de enseñanza y aprendizaje es en «el pensamiento que genera esa praxis en la que los alumnos están envueltos», por lo cual «lo relevante es toda falsa conciencia allí donde se encuentre», para refutarla haciendo uso del conocimiento académico, disciplinar (ROZADA, 1997, 245). La argumentación de Rozada está, entendemos, fuertemente condicionada por la realidad de los movimientos de renovación que, en la década de los noventa, llevaron a cabo la ingente tarea de diseñar y poner en práctica propuestas curriculares alternativas y sólidamente fundamentadas en lo teórico, y cuyas vicisitudes y resultados han sido objeto de recientes estudios (DUARTE PIÑA, 2015; CASCANTE FERNÁNDEZ y MARTÍNEZ BONAFÉ, 2013). De ahí que, adoptando una posición

pragmática (y no desacertada, a la luz de la experiencia posterior), restara importancia al tipo de problemas relevantes en torno a los que se articularon algunas de estas propuestas, e incidiera en la opción ya apuntada.

Veinte años después, y cuando las sucesivas “contrarreformas” (LOGSE incluida) han pugnado por estrangular el caudal innovador que tuvo su raíz en el antifranquismo, posiblemente sea irrelevante hablar de “selección de contenidos”, cuando éstos tienden a estar cada vez más definidos en el currículo para asegurar el control del Estado sobre la educación. Sin embargo, creemos que sí queda margen para un enfoque basado en “problemas relevantes”, si bien no entendemos estos como los que pueden ser percibidos y señalados por los alumnos como suyos, sino que lo que pretendemos abordar son aquellas cuestiones importantes para la praxis cotidiana o futura del alumnado, en tanto que ciudadanos; máxime si, como también indicaba Rozada, los estudiantes poseen concepciones distorsionadas al respecto.

Se trata, en fin, de incidir en aquellos esquemas de pensamiento que, al referirse a determinados problemas sociales, puedan dificultar, en principio, la emancipación del alumnado, tanto individual como colectiva, acercándolo a la condición de “carne de cañón” a la que nos referíamos al principio. Por ello, quizá nuestro planteamiento esté más cerca del de R. Cuesta, para quien el situar este tipo de problemas como eje de la acción pedagógica contribuye, entre otras cosas, a combatir la reificación del

conocimiento científico producido por las ciencias sociales y a desnudar la verdadera naturaleza de las disciplinas escolares. Más aún, la problematización del presente puede implicar «una negación de las ideas dominantes y las evidencias del sentido común sobre el mundo social realmente existente» (CUESTA, 1999, 81). Un objetivo que entronca directamente con las metas que nos proponíamos al inicio de este trabajo.

Por otra parte, López Facal y V. Santidrián señalan que los “problemas sociales candentes”, por su actualidad y carácter conflictivo, pueden contribuir a la motivación del alumnado, valoración con la que coincidimos a la vista de nuestra propia experiencia. Además, abordar estos temas permite trabajar las habilidades relacionadas con la argumentación, el razonamiento lógico, la comunicación y el contraste de pareceres, así como cuestionar las propias opiniones. Una valoración que coincide con las opiniones expuestas por J. Pagès, quien señala que el trabajo sobre problemas sociales (tanto del pasado, como del presente y del futuro) es la mejor forma de desarrollar una conciencia crítica en los jóvenes, además de fomentar «una perspectiva educativa basada en la multiculturalidad, el género y la clase social (PAGÈS, 2005)». Como señalaba López Facal en otro lugar, refiriéndose a los «contenidos *canónicos* de la historia escolar» (aquellos que constituyen el “código disciplinar” de la historia), «la formación histórica puede contribuir a desarrollar capacidades críticas, pero no a partir de cualquier

selección de contenidos» (LÓPEZ FACAL, 2007, 348).

En cualquier caso, hacemos plenamente nuestro el llamamiento de Rozada (y ese es precisamente el objeto de este trabajo) a reflexionar sistemáticamente sobre los conceptos espontáneos con los que nuestros alumnos abordan la realidad social en su contexto, y también sobre los conceptos científicos con los que vamos a favorecer la descontextualización de tales esquemas, para acercar las disciplinas a los problemas relevantes, e intervenir así sobre esa “falsa conciencia”, formando una ciudadanía crítica con la vista puesta en la praxis social. De hecho, como se verá, nuestra propuesta no se aleja gran cosa del conocimiento disciplinar, aunque sí creemos desplazar el foco de atención respecto a lo que tradicionalmente se hace en esta materia. Y ello tiene bastante que ver con un pragmático “pactar con la realidad” (la de nuestra propia formación, la de la valoración social del conocimiento...) que nos parece que se acerca bastante a una de las “líneas fuerza” del planteamiento de Rozada.

En cuanto a los problemas relevantes a considerar, pensamos que la pobreza y la exclusión son cuestiones acerca de las cuales merece la pena explorar y descontextualizar las concepciones de la que es portador nuestro alumnado; y ello por cuanto, como ya se está viendo en Europa, esta consecuencia de la crisis (en el caso de migrantes y refugiados, en especial) está siendo utilizada para atizar el racismo, la xenofobia y las posiciones abiertamente fascistas.

Por otra parte, atendiendo a lo disciplinar, se trata de elementos esenciales en la historia social y cultural (CHARTIER, 2003). En este sentido, creemos que los sectores *marginados*, sus formas de exclusión de las estructuras sociales y los mecanismos de “corrección” son síntomas ineludibles de las transformaciones sociales, políticas, económicas e ideológicas de la Edad Moderna (BOLUFER, 2002).

Por lo demás, y como sostienen Gómez Carrasco y Miralles Martínez, pensamos que debemos no sólo describir y reflexionar sobre dichos problemas relevantes, sino analizar las formas de relación, organización y producción en sociedad. De esta manera, pues, podemos trabajar múltiples cuestiones relacionadas con la Historia social (GÓMEZ CARRASCO y MIRALLES MARTÍNEZ, 2013).

En el caso que nos ocupa, abordaremos procesos y agentes históricos que no sólo son relevantes para entender el período que la legislación prescribe, sino que, además, representan ciertas regularidades o constantes históricas en lo que respecta a relaciones, procesos y conflictos, por lo que coadyuvan a entender fenómenos del presente. A sabiendas de lo controvertidas que pueden ser estas afirmaciones, nos parece sin embargo que, con la necesaria vigilancia contra el mecanicismo, estos instrumentos procedentes del materialismo histórico conforman un marco de referencia que arroja no poca claridad sobre los problemas históricos y sociales: y ello, porque ayudan a

poner al desnudo la verdadera naturaleza de las relaciones sociales, oculta por la ideología.

Tal y como apunta Gómez Carrasco, el conocimiento histórico que se debe fomentar, en aras de conseguir la transformación de la sociedad, se basa en el análisis de los elementos de una cierta relevancia histórica en los procesos a estudiar, además de la crítica de fuentes, del cambio y continuidad, de la multicausalidad y la multiconsecuencialidad (fundamentales, por otra parte, para desarrollar lo que se ha defendido, desde posiciones cercanas a Piaget, como el desarrollo de las *operaciones formales*), de la perspectiva histórica y la dimensión ética de la Historia (GÓMEZ CARRASCO, 2014).

En otro orden de cosas, si bien consideramos que el enfoque genealógico es el más adecuado para las tareas que nos hemos marcado, es necesario advertir que la progresiva constricción de los contenidos, cada vez más pautados según la vetusta división por “edades”, complica en mucho seguir el hilo completo del desarrollo de los problemas hasta el presente. Por eso, y dado que los contenidos curriculares de 2º de ESO, en el País Valenciano, se ciñen a la historia medieval y moderna, creemos que lo que corresponde es plantearse de qué manera pueden servir a la consecución de las finalidades que nos hemos propuesto, aunque no podamos darles un enfoque propiamente genealógico.

Obviamente, en tales condiciones, estas decisiones suponen un riesgo de caer en cierto estructuralismo y en un estudio meramente sincrónico de los problemas, desechando la

perspectiva temporal propia de la historia. Se trataría, por ello, de una especie de antropología histórica, como avisa Carlo Ginzburg. No obstante, esperamos haber resuelto o compensado esta deficiencia, impuesta por el corte cronológico del currículo, atendiendo al desarrollo temporal de algunas de las variables consideradas en nuestra propuesta, pues tenemos muy en cuenta la idea apuntada por Cuesta de que «la dimensión cambiante del devenir social es, por definición, la negación de cualquier esencialismo o reificación del presente», lo que obliga a basar en ella una propuesta de educación crítica como la que pretende ser este trabajo (GINZBURG, 1991; CUESTA, 1999, 84).

En *Los demonios de Loudun*, A. Huxley mostró, a través de la figura del párroco Grandier, cómo la confluencia de la evolución del Estado moderno, las preocupaciones religiosas y las relaciones sociales a escala local acabaron por llevar a este sacerdote a la hoguera (HUXLEY, 1977). Sin descender a este nivel “micro”, nos parece interesante la idea de que determinados casos o situaciones históricas permiten observar la interacción de varios elementos estructurales de una sociedad. Serían algo así como “situaciones de (in)surgencia”, en las que, si se nos permite el símil hídrico, tales corrientes profundas saldrían a la luz mostrándose como una imbricación de elementos, no sin generar resistencias a la evolución que representan. Si bien esta circunstancia debe mucho a la perspectiva con que tales momentos son observados, y desde luego a la situación de la

investigación histórica en el campo correspondiente, hemos creído apreciar tales condiciones en una serie de procesos que podrían servirnos para trazar una panorámica de importantes aspectos de la época moderna, sin perder la perspectiva temporal. Recordemos que, precisamente para el caso de los moriscos, Joan Reglà ya advertía de la necesidad de plantear esta cuestión «en el ámbito de la problemática general de la época», para poder percibir su verdadera esencia (REGLÀ, 1974).

A nivel epistemológico, sostenemos que los procesos históricos ubicados en el eje temporal entre 1450 y 1750, desde una óptica materialista, pueden ser abordados satisfactoriamente desde la perspectiva de los grupos que sufrieron los procesos de acumulación de capital que aparecen descritos desde el siglo XV. En este momento, las monarquías feudales caminan hacia un evidente fortalecimiento de su poder gracias, entre otros motivos, al aumento de las exacciones del plusproducto del trabajo campesino (KRIEDTE, 1985). Consideramos pues que, desde el punto de vista epistemológico, un elemento representativo de los procesos estructurales que se proponen en la legislación vigente es el estudio de los segmentos de población apartados de los procesos de acumulación de capital, pero víctimas de los mismos.

Además, partiendo de la premisa de que las monarquías absolutas se construyeron, en parte, gracias no sólo a la instauración de una compleja burocracia a nivel administrativo,

jurídico y político, sino a través de la uniformidad religiosa, la disciplina de la sociedad a nivel religioso y cultural fue un elemento capital en este proceso (RIVERO RODRÍGUEZ, 2005; RUIZ, 2002).

Como consecuencia, de forma inductiva, se necesita abordar el estudio de aquellos que no sólo sufrieron prioritariamente las consecuencias negativas de los procesos de acumulación de capital en las estructuras económicas y sociales, sino que fueron sacrificados a las necesidades del Estado moderno en los procesos de uniformización cultural y religiosa y de homogeneización ideológica. Es decir, en lugar de plantear los procesos de evolución de las estructuras políticas e ideológicas como motor del proceso histórico, proponemos abordarlas en relación con este proceso de exclusión de ciertos grupos sociales.

Lo que planteamos, en concreto, es el estudio de una serie de conflictos relacionados con cuestiones étnicas, religiosas y de género. En primer lugar, la persecución de las brujas, personas pobres, prioritariamente mujeres, que oponían resistencia a los procesos de acumulación de capital y al nuevo concepto del mundo racional sobre el que se fundamentaba el Estado moderno (LEVACK, 1997; FEDERICI, 2010). Asimismo, abordamos el problema de los moriscos, como *alteridad* construida al compás de los cambios económicos, del fortalecimiento del Estado moderno y de sus avances y retrocesos en la arena internacional (RIVERO RODRÍGUEZ, 2005).

Para completar el currículo de historia moderna de 2º de la ESO aún cabría añadir, aunque queden fuera de nuestro trabajo, el problema de los *criptojudíos* y conversos y el papel de los estatutos de limpieza de sangre en la configuración del nuevo Estado moderno, el genocidio de los indígenas en el caso de América y la persecución contra los gitanos.

Creemos que nuestro planteamiento, al tiempo que contribuye a adquirir una idea cabal de los procesos históricos enmarcados en el eje temporal señalado, coadyuva a la aprehensión de los procesos históricos de cambio-permanencia. Por otra parte, creemos que este enfoque permite abordar, de manera dialéctica, toda la amplia gama de estructuras en torno a las cuales se desenvuelve una civilización, frente a lo que entendemos una parcelación que se explica por la influencia de *Annales* y, especialmente, por el condicionamiento que supone, para las prácticas pedagógicas, el lugar privilegiado que ocupa el examen, que requiere de un conocimiento “encapsulado” y listo para ser asimilado, reproducido para su evaluación y, por lo general, fácilmente olvidado: eso que F.J. Merchán ha calificado como «conocimiento examinatorio» (MERCHANT, 2005, 158 y ss.).

Pero, ante todo, creemos que tal planteamiento facilita la reflexión del alumnado acerca de las “verdades” del “sentido común”, cuestionando las bases sobre las que está construido el presente y los discursos que tratan de justificarlo y “naturalizarlo”. Pensamos también que así facilitamos la construcción de

discursos propios, por parte de los estudiantes, en torno a problemas de su propio mundo y que ellos mismos tienden a considerar como relevantes, sobre todo en la medida en que permanezcan presentes en la “actualidad” delimitada por los medios de comunicación.

Tomamos en cuenta las objeciones planteadas en su momento por J. Valdeón (ROMERO, 1997), aunque no compartamos el fondo de su planteamiento, para no hacer un estudio solamente sincrónico, que desestime por tanto la perspectiva temporal que aporta la Historia. Por eso, nos hemos esforzado por tender una especie de “puentes” que permitan observar la evolución de los problemas, pero siendo conscientes de las dificultades que un currículo basado en la distribución de “edades” según niveles opone al estudio de los orígenes de los problemas actuales a través de todo su desarrollo, ya sea desde la perspectiva cronológica de Valdeón, ya desde la genealógica propugnada por R. Cuesta, a cuyas reflexiones intentamos aproximarnos. Es más, abordar el “problema morisco”, por ejemplo, exige -para analizar en toda su amplitud la interacción compleja de los elementos estructurales que intervienen en su desarrollo- situar la perspectiva temporal en primer plano, por cuanto es un conflicto que se va agravando a medida que se produce la conformación de la *alteridad* morisca desde los aledaños del poder (AMORES y SANCHIZ, 2016).

4. Los moriscos: el porqué del recurso al estudio de este colectivo

De acuerdo con los fines y posibilidades que hemos expuesto, creemos que el estudio de este grupo étnico-religioso reviste un interés especial en el momento actual, en que las posiciones islamóforas adquieren particular virulencia al tiempo que son instrumentadas por determinados intereses políticos. Es en situaciones como esta, por tanto, donde tal vez se ponga más de relieve la faceta *política* de nuestro trabajo en general, y de esta propuesta en particular. Entendemos que estudiar situaciones de conflicto como la protagonizada por los moriscos, analizando los factores que inciden en su génesis, desarrollo y resolución, permite profundizar en la comprensión de este tipo de problemas, así como llevar a cabo una valoración crítica de la manera en que nuestras sociedades y gobiernos los abordan (AMORES y SANCHIZ, 2016).

Para problematizar el presente, se trata de iniciar nuestro recorrido analizando algún conflicto actual (el de los refugiados sirios es, además del más “candente” en el momento de escribir estas páginas, lo suficientemente complejo como para mostrar algunas correspondencias con el *problema morisco*), explorando a su través las concepciones del alumnado. Para adentrarnos en la materia histórica, podemos partir de un hecho que posiblemente aporte mayor significatividad al tema: la salida de miles de personas de sus lugares de origen, en unas condiciones extremadamente

duras, y la no menos cruel recepción en algunos de los lugares de destino, después de sufrir múltiples penalidades. Son los refugiados del siglo XVII, “españoles” por añadidura (valga el anacronismo), lo que constituye otro interesante aspecto a dilucidar en el aula. A partir de ahí, es posible problematizar el tema que nos ocupa, para *descontextualizar* las concepciones, basadas en el “sentido común”, que el alumnado haya expresado acerca del problema actual. Por otra parte, la conexión con la actualidad puede facilitar, creemos, la aplicación posterior de los instrumentos utilizados durante la investigación del problema morisco al análisis y reflexión sobre la situación actual, lo que Rozada denomina *recontextualización* (AMORES y SANCHIZ, 2016, 212; ROZADA, 1997, 242-245).

El proceso de creciente exclusión y opresión de los mudéjares y luego moriscos, si bien tiene su origen en época medieval, parte de la situación inicial de relativa tolerancia sancionada en las capitulaciones firmadas tras la caída de Granada (CARO BAROJA, 2000). Es un momento, el que precede a la toma de la iniciativa por Cisneros, en el que los mudéjares siguen teniendo un papel de primer orden en la Granada conquistada, lo que escandalizaría a algunos sectores del poder (MARTÍNEZ MEDINA, 2006; CARO BAROJA, 2000). De hecho, los propios moriscos justificarían posteriormente su progresiva defección hacia la Monarquía aludiendo a esa época de convivencia y al subsiguiente incumplimiento de las

capitulaciones por parte de la Corona (VINCENT, 2006).

Creemos que esto es importante porque muestra que fue el aparato político e ideológico de la Monarquía el que, por consideraciones ante todo políticas, empezó a abrir una brecha creciente entre las comunidades mudéjar -luego morisca- y cristianovieja durante el siglo XVI; un impulso que luego se vería reforzado por una presión creciente y sistemática por parte del clero, y en particular de la Inquisición, especialmente en el primer cuarto del siglo y a partir de 1566 (KAMEN, 2005; CARO BAROJA, 2000). Por cierto que, en ese proceso de creación del *otro*, merece la pena señalar la diferente consideración que merecía la cultura islámica a los cristianos del XVI, según se refiriese al pasado andalusí, tenido por muy respetable, o a la coetánea de los vencidos, vista como inferior y digna de ser abolida. Puestos a cuestionar el conocimiento oficial y el “sentido común”, no parece un mal asunto este para analizar la presencia del Islam de ayer y de hoy en los medios de comunicación, y aun en los libros de texto de los propios alumnos.

Estas consideraciones nos llevan, en fin, a abordar tanto el proceso de construcción y el desarrollo, aún vacilantes, del Estado moderno, como los conflictos en el seno de los grupos dominantes. En efecto, como es bien sabido, al término de un período de inestabilidad y disputas con sectores nobiliarios, especialmente en Castilla, los Reyes Católicos van a iniciar una pugna por el fortalecimiento del Estado frente a sus competidores (nobleza y ciudades, sobre

todo, a los que va a procurar domeñar), no exento de dificultades (EDWARDS, 2007). Algunas realizaciones en este sentido suelen aparecer reseñadas en los libros de texto, generalmente insertos en la visión teleológica del proceso de formación de la España contemporánea. En nuestro caso, pueden servir para ilustrar los objetivos de estos monarcas y sus sucesores respecto al poder de la Corona (AMORES y SANCHIZ, 2016).

Un apoyo de primer orden con el que contarán los monarcas en esta empresa será la Iglesia, quien prestará la cobertura ideológica necesaria al fortalecimiento de la autoridad real: así, Fernando justificaría la expulsión de los judíos en motivos estrictamente religiosos, y el mismo móvil llevaría a los bautismos forzosos de los mudéjares castellanos en 1502 y, luego, a la reactivación de la política de presión a partir de 1566, que desembocaría en la revuelta de las Alpujarras. De hecho, los partidarios más entusiastas de incrementar las medidas coercitivas contra este colectivo serían eclesiásticos como Cisneros y Ribera. Según Caro Baroja, sin embargo, en esta ofensiva de 1566 irían de la mano eclesiásticos y autoridades civiles contra la jurisdicción y la base económica de la nobleza, poniendo de relieve la importancia de las luchas entre elites y, por tanto, la pluralidad de motivaciones, más bien prosaicas, que suelen ocultarse tras lo que -en una determinada época- se presenta como una gran empresa (CARO BAROJA, 2000). Más aún, esas motivaciones se combinan de forma dinámica, como muestra el

hecho de que con el tiempo, y al igual que en otros países, los juristas intentarían dar al Estado «una total autonomía respecto de otras jurisdicciones, sobre todo de la Iglesia», lo que no significa que prescindiese de su cobertura ideológica (KAMEN, 1996, 242). Quizá por ello, a finales del XVI se irá imponiendo el criterio político en lugar del espiritual de la conversión, para acabar aceptando incluso la expulsión de los moriscos (AMORES y SANCHIZ, 2016).

En ese camino, vacilante como decimos, la burocracia va a asumir un papel fundamental a la hora de hacer efectivo el poder de la monarquía; y, por ello, también será relevante en la pugna con la nobleza (y luego con la Iglesia). Una lucha en la que el problema de los moriscos adquiere una relevancia particular en tierras valencianas: pues aquí será el centro de un enfrentamiento entre el Estado, que pretende imponer la homogeneización necesaria para afirmar su autoridad, y una aristocracia empeñada en mantener a toda costa, incluso frente a la Inquisición, la austera mano de obra morisca sobre la que se asienta buena parte de su poder económico (CARO BAROJA, 2000; KAMEN, 2005). De hecho, en el XVI se produce «una expansión considerable del régimen señorial» (KAMEN, 1996, 255).

Las capas populares no van a mantenerse al margen de este enfrentamiento, en el que se involucrarán con unas posiciones contradictorias: mientras que, con sus reivindicaciones antiseñoriales (es decir, una motivación socioeconómica), se enfrentaban al orden feudal

existente, el rechazo a los mudéjares (un elemento religioso, ideológico) favorecía a la Corona en su pugna con la nobleza. Así, en el conflicto entre la aristocracia y la Corona, la violencia en el siglo XVI involucró a los diferentes estratos sociales, arrastrando a los sectores intermedios y pobres (RUIZ, 2002). Este conflicto a tres bandas no era una novedad en Castilla, donde la política de protección de los judíos llevada a cabo por la Corona castellana en el siglo XIV, debido a sus necesidades financieras, había favorecido la alianza entre sectores urbanos y populares, profundamente imbuidos del antisemitismo promovido por predicadores como Vicent Ferrer, y una nobleza opuesta al fortalecimiento del poder real (EDWARDS, 2007; AMORES y SANCHIZ, 2016).

Con todo ello se aborda, en fin, la complejidad de los intereses y relaciones sociales, que frecuentemente tienen un carácter ambivalente. Lo cual, por otra parte, se puede observar también hoy en el ascenso de movimientos populistas y la proliferación en Europa de políticas xenófobas y racistas, que no tienen precisamente un objetivo emancipador para las mayorías.

Junto a los factores culturales e ideológicos, los procesos económicos ejercerán también su influencia sobre las capas populares. En un contexto de crecimiento demográfico y económico como el del Quinientos, y por tanto de competencia por la tierra, el campesinado fijará su rencor en las realidades que dificultan su acceso a ella: el régimen señorial y, en particular,

la presencia del mudéjar/morisco, sostén del poder feudal y beneficiario de una tierra cada vez más escasa y codiciada. Una “comunidad” tanto más apreciada por los señores por cuanto su situación de exclusión obliga a estos campesinos a asumir, en general, condiciones más onerosas (RUIZ, 2002; CARO BAROJA, 2000). Ambos factores de resentimiento confluyen en el reino de Valencia, territorio de densa población rural morisca, y van a condicionar la revuelta de las Germanías, dirigida al mismo tiempo contra el opresor feudal y una población sometida y excluida, cada vez más considerada como un cuerpo extraño (DOMÍNGUEZ ORTIZ y VINCENT, 1984).

Teófilo F. Ruiz ha vinculado los procesos económicos e ideológicos de este período, sosteniendo que el impacto del nacimiento del capitalismo desbarató las viejas clasificaciones sociales, produciendo «ansiedades» de los distintos grupos y la necesidad de marcar nuevas diferencias, como la basada en la religión. De esta manera, se trataba de proporcionar seguridad y estatus a aquellos que los estaban perdiendo, en una «dialéctica entre las normas sociales nominalmente rígidas y las complejas ambigüedades de la vida cotidiana» (RUIZ, 2002, 272).

Pero el ataque simultáneo de los agermanados contra señores y moriscos, dirigido a debilitar el poder señorial, no sólo se debió a circunstancias coyunturales, sino que respondía a prejuicios de largo recorrido que, procedentes de la Edad Media, se desarrollaron durante el siglo

XVI (SERRANO JAÉN, 1993). En la frágil vida rural bajomedieval, no puede extrañar que las preocupaciones mostradas por la mentalidad popular se refirieran a creencias como la mayor “competitividad” del campesino morisco, por su frugalidad y eficacia, como se reflejaba en refranes como *Quien tiene moro, tiene oro*, *A más moros, más ganancia* o *Una huerta es un tesoro si el hortelano es un moro* (CARO BAROJA, 2000, 56; DOMÍNGUEZ ORTIZ y VINCENT, 111). También constituía un tópico frecuente la referencia a una supuesta mayor fecundidad morisca, lo cual podría amenazar, en algunos territorios, el predominio cristianoviejo, si bien la investigación ha desechado esta posibilidad (VINCENT, 2006), que inevitablemente nos trae a la memoria los temores de la sociedad israelí actual (AMORES y SANCHIZ, 2016).

Al igual que sucedió con la brujería, las elites elaboraron un concepto más acabado de “lo morisco”, pero también construyeron un determinado tipo de *alteridad* que conectaba con los temores, aspiraciones y necesidades de los sectores populares, consiguiendo un consenso que garantizaba su hegemonía. Así, lo morisco dejaría de ser un concepto basado en rasgos religiosos para convertirse en un constructo de tipo étnico, lo cual facilitaría su identificación (merced a la detección de comportamientos, como los dietéticos, que mantenían muchos moriscos como rasgo cultural, ya no ligado a las creencias religiosas), y además permitiría extenderlo a más personas, incluidas obviamente aquellas que se habían convertido sinceramente al

cristianismo pero conservaban determinadas prácticas culturales (VINCENT, 2006).

De esta manera, no sólo fue posible sustituir al judío como chivo expiatorio de las tensiones de la sociedad hispánica, sino que se pudo materializar el anhelo de “ser más que alguien”; una «ansiedad» que, en el marco de una sociedad aristocratizante, sentirían amplios segmentos populares, necesitados de endulzar una vida de privaciones y sumisión con el orgullo de ser “cristiano viejo”, mientras aumentaban las diferencias sociales y las barreras entre grupos (ELLIOTT, 2006; RUIZ, 2002). Siendo ese el contexto social en el que proliferaron, por los motivos expuestos (aunque con menor intensidad de lo que se pensaba), los estatutos de limpieza de sangre, no es de extrañar que, para muchos oprimidos, resultara muy conveniente la existencia de un grupo cuya inferioridad en la pirámide social se perpetuaría a lo largo de las sucesivas generaciones, merced a “marcadores” étnicos que ya no podían soslayarse mediante la conversión religiosa (ELLIOTT, 2006; CARO BAROJA, 2000).

La correlación entre los temores e intereses del Estado y la experiencia cotidiana de la población subordinada, especialmente la del litoral, fue posiblemente mayor en el aspecto internacional del problema morisco. Para la Corona, la costa mediterránea era uno más de los frentes en los que se dirimía el equilibrio entre la Monarquía Hispánica, el Imperio Otomano y sus respectivos aliados en el Mediterráneo, donde la pieza fundamental –y por tanto la receptora

preferente de recursos- era, para las altas instancias, Italia. Pero, para los habitantes del litoral, constantemente amenazados por la posibilidad de un ataque berberisco, lo que resultaba vital era la situación del norte de África en este tablero. Por eso, a medida que los turcos avanzaban en el Mediterráneo occidental y que fue haciéndose cada vez más evidente que los moriscos veían a otomanos y argelinos como liberadores frente a las presiones cotidianas, colaborando frecuentemente con ellos, crecía la ansiedad popular, que fácilmente desembocaba en el pánico (VINCENT, 2006; CARO BAROJA, 2000; REGLÀ, 1974).

No es difícil observar en este punto un aspecto interesante para la reflexión sobre las relaciones de nuestras propias sociedades con las minorías. En efecto, fue precisamente la presión ejercida desde el poder lo que empujó a muchos moriscos a recuperar diferentes elementos que consideraban como identitarios; de esta manera, pese a su diversidad interna como colectivo, contribuyeron a hacer realidad el carácter de grupo étnico que les atribuían las elites. De la misma forma, la bibliografía consultada lleva a considerar que también la opción de muchos moriscos de colaborar con los otomanos, convirtiéndose en una ocasional “quinta columna” en sus asaltos a la costa, tuvo mucho que ver con las medidas coercitivas, cada vez más insoportables, llevadas a cabo por el Estado y con la presión de los estratos populares cristianoviejos, legitimada e impulsada por las políticas ejecutadas desde el poder (AMORES y

SANCHIZ, 2016). Podemos concluir, en fin, que los moriscos fueron una de las minorías víctimas de los procesos de centralización y creación de identidades “nacionales” que se desarrollaron en toda Europa en la época del nacimiento del capitalismo, y que entrañaron la marginación e incluso persecución de quienes no encajaban con tales procesos. Así, los moriscos y otros muchos pagaron «un precio muy alto por el doloroso nacimiento de la modernidad» (RUIZ, 2002, 129).

Así pues, consideramos que este tema posee una clara potencialidad para problematizar ciertos conflictos del presente y aplicar los instrumentos aquí indicados para su análisis. Los prejuicios en juego, el papel del poder político y de sus medidas (en nuestro caso, la política de aculturación, la dispersión de los moriscos granadinos, la propia expulsión...), así como las consecuencias derivadas de ellas, junto al contexto económico e internacional, muestran a nuestro parecer bastantes similitudes de fondo en la forma en que se gestan los conflictos y en cómo los gestionan las sociedades. De esta forma, el tema de los moriscos abre amplias posibilidades para la crítica y *desnaturalización* del presente, así como para la reflexión acerca del conocimiento recibido y de las concepciones propias (AMORES y SANCHIZ, 2016).

5. Las brujas. El fenómeno de su existencia y el porqué de su estudio en la Enseñanza Secundaria

Entendemos que, a partir del estudio de las brujas, su definición (ORTEGA MUÑOZ, 2012) y su relación con el poder estatal y patriarcal, se puede inducir un conocimiento acerca del sistema económico, el sistema de relaciones sociales y, consecuentemente, el sistema mental y la superestructura política que se desarrollaron en la época moderna.

Desde este punto de vista, consideramos esencial el estudio del problema de las brujas y su relación con la sociedad, dado que era un elemento muy presente en la vida de los europeos y americanos de los siglos XVI, XVII y, en menor medida, el XVIII (FEDERICI, 2010).

¿Qué entendemos por *brujería*? Este concepto es fundamental, no sólo en la Edad Moderna, sino en períodos pretéritos. Como señala Ortega Muñoz, se trataría de ese *conjunto de prácticas o supersticiones que ejercen los brujos y brujas, tanto hombres como mujeres* (ORTEGA MUÑOZ, 2012). No obstante, no existe, según la RAE, una identificación entre los términos *bruja* y *brujo*, con lo que el estudio de esta realidad puede aportar datos muy interesantes para analizar problemas relevantes en nuestro mundo, como el de género (AMORES y SANCHIZ, 2016).

De esta forma, desde el problema de la existencia de la brujería como actividad, sin adentrarnos en la caza de estas personas, podemos inferir elementos esenciales en la mentalidad de la época y en las superestructuras políticas subyacentes, como la monarquía absoluta, como ya hemos apuntado en otros trabajos (AMORES y SANCHIZ, 2016).

Según apuntan Caro Baroja, Armengol, y Ortega Muñoz, el fenómeno de la brujería era un elemento consustancial a las sociedades primitivas. Sería ese conjunto de actividades desarrolladas por algunas personas avezadas en el conocimiento tradicional de brebajes, ungüentos, remedios *caseros*, recetas, prácticas, uso de instrumentos, etc. Estas personas, dotadas de un conocimiento *informal*, desarrollarían funciones en la comunidad en la que estaban insertas tales como las de *parteras*, *farmacéuticas*, etc. (CARO BAROJA, 2005; ARMENGOL, 2002; ORTEGA MUÑOZ, 2012; HARRIS, 2004).

No obstante, como, en ocasiones, estos conocimientos, vinculados a saberes tradicionales, contenían elementos desconocidos para la mayor parte de la población, sus poseedores disfrutaban de un aura de ocultismo y de misterio. Partiendo de la premisa de que la población, el pueblo llano, desconocía estas prácticas, transmitidas, en ocasiones, de padres a hijos, la consecuencia fue la creencia en el poder extranatural y, por extensión, sobrenatural y maravilloso, de estas personas (AMORES y SANCHIZ, 2016).

Evidentemente, esto no era exclusivo del pueblo llano. Así, pensadores como Jean Bodin creían fervientemente en la existencia de personas que, en virtud de extraños pactos con una entidad esencialmente maligna, disponían de poderes extranaturales e incluso sobrenaturales. Monarcas como Jacobo de Escocia, Carlos II de Habsburgo en la Monarquía Hispánica, etc. creían, de la

misma forma, en la existencia de poderes vinculados a la existencia de una fuente maligna.

Todo ello, como sostienen autores como Brian Levack o Anna Armengol, incidió en la formación de un *concepto acumulativo de brujería* que estuvo muy presente en la mentalidad de la época. A resultas de ello, los poderes políticos se legitimaron no sólo por las vías tradicionalmente analizadas en los programas de estudio, sino a través del papel de protectores contra esta realidad.

Como consecuencia de todo lo expuesto, insistimos en la necesidad del estudio de este fenómeno por dos motivos, desde la perspectiva epistemológica: por un lado, nos ayudan a arrojar luz sobre la naturaleza del poder político ejemplificado en la monarquía absoluta, divina y, como consecuencia, dotada de un poder sobrenatural que competía con esos “poderes” populares. Pero, más aún, porque es el resultado de un proceso de acumulación de capital que dejaba a un lado a determinados sectores a los que era necesario eliminar. El recurso a una idea preconcebida y demonizada era una necesidad elemental de las autoridades para ejercer el poder, como sostiene Silvia Federici. De hecho, los poderes políticos, que en un primer momento mostraron un cierto escepticismo, acabaron persiguiendo a todos aquellos sectores y colectivos disidentes que, de alguna forma, pudieran cuestionar la ideología que daba cobertura a su poder económico y político (ARMENGOL, 2002; FEDERICI, 2010).

Es cierto que la magia como conjunto de facultades extranaturales era aceptada entre los intelectuales, pero circunscrita a una simple evocación de los espíritus de los fallecidos, como se constata de la lectura de las obras de Nicolás Eymeric, y no se percibía como un ataque al poder político o religioso.

Más tarde, con la construcción del Estado Moderno, la creencia de algunos sectores de la población, principalmente populares, en la existencia de un poder mágico, o esotérico, empezó a plantear problemas de convivencia. Así, a fines de la Edad Media, en 1326, Juan XXII, en la bula *Super Illius Specula*, demostró que creía en ella, asumiendo que estos poderes extrasensoriales no sólo existían, sino que se debían a la relación entre sus poseedores y una deidad maligna, el Diabolo. Consecuentemente, no es que dispusieran de poderes, sino que los ejercían con el fin último de agradar a la deidad que seguramente adoraban en secreto. Como extensión, se trataba de herejes a los que había que perseguir.

El problema no era simplemente religioso, sino también político. Así, a finales del siglo XV las monarquías europeas, incluida la papal, intentan reforzar su poder. Un proceso de fortalecimiento y de control sobre las instituciones en el que la ortodoxia religiosa se convirtió en una cuestión de primer orden (ROMANO y TENENTI, 1985).

Como consecuencia, asistimos a varios procesos paralelos: por un lado, la aparición del Estado moderno, diferenciado de las monarquías

medievales feudales, que necesitaba un cierto grado de control de las mentalidades utilizando el corpus ideológico entonces imperante para crear una cohesión que permitiera al cuerpo político tomar forma y colocarse bajo el monarca.

Por otro lado, un proceso de creación del *concepto acumulativo de brujería*, que tiene como hito fundamental la publicación y difusión del famoso *Malleus Maleficarum*, obra de dos inquisidores del Imperio, Institoris y Sprenger, tras la publicación de la bula *Summis desiderantes affectibus*, por Inocencio VIII, el 9 de diciembre de 1484 (LEVACK, 1997; CARO BAROJA, 2005).

Estos dos procesos se completan con un tercero de acumulación productiva. Un proceso de acumulación de plusvalía que iba desde una perspectiva macro, a nivel *inter-monarcal*, pasando por una perspectiva más local e incluso familiar (FEDERICI, 2010). En estos ámbitos, era necesaria una división del trabajo en la que las mujeres eran destinadas a las tareas menos remuneradas o valoradas, con lo que su postergación social y política coadyuvaba a la creación de una autoridad política y económica centralizada, que era la que se beneficiaba de la creación del plusproducto.

Debemos aclarar que el término *internacional* nos parece anacrónico porque no refleja la realidad política ni humana del período. Las personas, las almas, eran fieles a su señor territorial y, como concepto más abstracto, a su monarca o al pontífice. Hablar de internacionalidades o de naciones, en el contexto de la Edad Moderna, puede ser considerado una

idealización inoportuna. Por ello preferimos hablar de relaciones entre monarcas, es decir, *inter-monarcales*, antes que *inter-nacionales*.

A estos procesos habría que añadir, en fin, la formación de una mentalidad supersticiosa, propia de sociedades precapitalistas, que, para resolver los problemas de convivencia que en todo colectivo humano surgen, acusan de un delito sin pruebas. Estos delitos eran los de brujería, categoría muy imprecisa que englobaba toda aquella actividad supuestamente pernicioso y negativa, y causante de los males que afectaban a las poblaciones (AMORES y SANCHIZ, 2016). Es el caso, por ejemplo, de lo sucedido en Salem en 1692: allí, las tensiones entre los sectores favorables a la modernización y los que defendían la pervivencia de las formas de vida tradicionales se resolvieron con una oleada de acusaciones de brujería, que concluyeron con una gran cantidad de ejecuciones (FLAQUÉ, 1981).

Como colofón de todo ello, o como *crisol* de estos procesos, se desarrolló una caza de aquellas mujeres que se separaban de este proceso de centralización económica y política, y que, además, representaban un peligro porque disponían de unos saberes que sólo se podían atribuir a un pacto con el Maligno.

El resultado de estos procesos fue la creación de una sociedad represora ya desde finales de la Edad Media, acompañando la construcción de las monarquías absolutas y del protocapitalismo (MOORE, 1989).

Visto lo expuesto, entendemos que a través del estudio de las brujas, su concepto, la evolución del mismo y sus relaciones con las estructuras económicas, sociales, políticas y mentales, se puede desarrollar convenientemente los contenidos y objetivos prescritos por la legislación vigente. Nos parece que una perspectiva como esta puede ayudar a superar una práctica docente y unos materiales que muchas veces se reducen describir estructuras y superestructuras de forma compartimentada, sin establecer relaciones entre ellas y acentuando la importancia de las monarquías como agentes de los procesos históricos.

Nosotros proponemos el estudio de la brujería y de la caza de brujas por su relación con los procesos de acumulación de capital, necesarios a su vez para la formación de las monarquías modernas. También porque la caza de brujas sólo se puede entender en un contexto de formación de los estados modernos, racionalizadores y centralizadores, que no podían permitir la existencia de sectores de población que pudieran desarrollar creencias no reguladas y, en ocasiones, incluso opuestas a la religión que legitimaba el desarrollo de su poder (AMORES y SANCHIZ, 2016).

De todo ello se deduce que abordar este fenómeno, desde una perspectiva inductiva, puede facilitar la aprehensión de conocimientos relativos a las estructuras esenciales de las sociedades de los siglos XVI, XVII y XVIII que permitan “desnaturalizar” toda una serie de situaciones y dinámicas sociales que, en sus

aspectos “esenciales”, pueden ser reconocidas en nuestra propia formación social. Como queda dicho, ese es el fin último que nos planteamos desde una posición de docentes que pretenden actuar como *intelectuales transformativos*, que se interrogan por el sentido de su trabajo y su inserción en el marco de un sistema de dominación para coadyuvar a la transformación social.

6. La vinculación entre historiografía e historia escolar

Frecuentemente, los estudios sobre las prácticas pedagógicas en las aulas de Historia muestran cómo se sigue reproduciendo las formas basadas en la transmisión de supuestos “resúmenes” del conocimiento disciplinar, siguiendo la vieja división por “edades” propia del enfoque positivista (MERCHÁN, 2002). Y ello a pesar de que diferentes trabajos han señalado que los aprendizajes basados en estas concepciones no son en absoluto satisfactorios, ni siquiera en el aspecto cronológico en el que se centran. Incluso hay quienes observan que la desconexión que los estudiantes advierten entre la historia escolar y la vida, además de generar rechazo hacia la disciplina escolar, podría condicionar la débil participación de los jóvenes en la vida social, al subestimar su propio protagonismo en ella (ÁLVAREZ y PALOMO, 2002; MARRERO, 1997; CUESTA, 1998; MERCHÁN, 2005; MAESTRO, 1991; LÓPEZ FACAL, 2000; NAVARO y DE ALBA, 2011; FUENTES, 2003).

En teoría, cabe suponer una cierta correspondencia entre el paradigma historiográfico considerado más adecuado por cada docente, los fines educativos que se plantea y las prácticas empleadas en el aula. Así, por ejemplo, Juan Mainer afirmaba que la relación entre la didáctica de la historia y tal posicionamiento historiográfico es tan estrecha como la que se da entre este y las posiciones políticas acerca del presente (MAINER, 1991); y lo cierto es que el binomio positivismo/clase magistral sigue siendo lo que predomina en las clases de Historia, por más que se haya incorporado la “explicación” basada en causas y consecuencias, muchas veces en forma de listados. López Facal señalaba cómo el aprendizaje de la cultura burguesa se correspondió, durante el siglo XIX y hasta la LGE de 1970 -aunque prolongándose en las aulas, currículos y libros de texto, en muchos aspectos, hasta hoy- con una metodología en la enseñanza de la Historia basada en la memorización repetitiva, la ausencia de diálogo o crítica, la pasividad, la sumisión y la presentación de los conocimientos como verdades acabadas e incuestionables. De esta manera, se iría configurando lo que R. Cuesta denominó «código disciplinar», a través de la “decantación” de los discursos, contenidos y prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo (CUESTA, 1998; 1999; LÓPEZ FACAL, 2000). Un código que se vería parcialmente alterado por la introducción de “tecnologías” dirigidas a facilitar la “transposición didáctica” del conocimiento

científico, pero sin cuestionarse cómo éste se ha construido e impuesto socialmente, ni la manera en que el currículo se ve condicionado, sobre todo, en relación con el profesorado y el alumnado, como si las características de estos no contribuyeran a definirlo en su desarrollo efectivo (MERCHÁN, 2002).

Con todo, y estando de acuerdo con la correspondencia establecida por Mainer, lo cierto es que el impulso recibido últimamente por las metodologías colaborativas debe hacernos matizarla por cuanto, al mismo tiempo que se rompe con las prácticas tradicionales, el objetivo es conseguir una mayor “eficacia” en el aprendizaje de un tipo de conocimiento que es, básicamente, el que ha dominado nuestro «código disciplinar» en el último siglo, con algunas pinceladas de “Historia social” y económica. De hecho, esta perspectiva basada en la “eficacia” puede convivir incluso en alguna versión de las comunidades de aprendizaje, cuando se elude la referencia al marco político y económico en el que se desarrollan las prácticas escolares (DUQUE, DE MELLO y GABASSA, 2009); así lo ha objetado Paz Gimeno con mayor amplitud (GIMENO, 2003), lo que le ha valido críticas poco convincentes a nuestro parecer (AUBERT, FLECHA, GARCÍA, FLECHA y RACIONERO, 2013).

Probablemente esta convivencia de la Historia tradicional, basada en las historias generales, con otras metodologías forme parte del intento de dotar de nueva legitimidad a la disciplina escolar (y al sistema educativo en

general), acercándola a las prácticas asentadas en el mundo de la empresa, pero manteniendo los viejos saberes. Una contradicción que es tan solo aparente, por cuanto las unas y los otros sirven a la reproducción del sistema social (al igual que la vieja clase magistral), que es a fin de cuentas lo verdaderamente relevante cuando hablamos de las prácticas en el aula; pero que, en todo caso, al romper la resistente asociación entre positivismo y exposición magistral, abre interesantes brechas que pueden ser ocupadas por una didáctica crítica, como veremos. Por lo demás, es cierto que se ha llamado la atención sobre la importancia relativa de la orientación historiográfica como “condición suficiente” para practicar una didáctica crítica; más aún para modificar las concepciones del alumnado sobre la historia, dada la enorme influencia del contexto sociocultural (PRATS, 2000; MERCHÁN, 2002; PARRA, 2013).

Por otra parte, el tipo de conocimiento presentado por los manuales escolares, y asentado en el código disciplinar dominante entre el profesorado, no juega a favor de la motivación del alumnado ni del reconocimiento de los esquemas sobre los que debemos actuar (VALLS y LÓPEZ FACAL, 2010). Más aún, la obsesión por la sucesión por “edades” lleva a cabo una reducción del pasado a la «lógica momificada de lo cronológico» (SÁNCHEZ MORENO, 2003?, 3), que no busca sino domesticar el pensamiento crítico, ocultando los procesos de selección de los hechos y los intereses que hay tras ellos, para aportar poco más que el barniz cultural propio del

antiguo “modo de educación tradicional-elitista” (CUESTA, 1998), con una intención sobre todo “renacionalizadora”, al igual que aquel. De hecho, López Facal ha señalado el peso de la finalidad adoctrinadora en la enseñanza de la historia en España, para promover el nacionalismo español por encima de las capacidades no ya críticas, sino intelectuales en general; y ha denunciado el error de seguir concibiendo la enseñanza de la historia como instrumento para la formación de una identidad nacional (LÓPEZ FACAL, 2007).

Frente a esto, creemos que un tratamiento basado en “problemas relevantes”, como el que presentamos aquí, y concediendo mayor protagonismo a la Historia social, puede ayudar a desarrollar una visión crítica del presente, “desnaturalizándolo”; junto a ello, y teniendo en cuenta que la consideración de los alumnos hacia la asignatura es un factor fundamental en la práctica de aula, como ha demostrado Merchán, nos parece que un enfoque tal dota a la historia escolar de mayor sentido para los estudiantes, ganando en significatividad y capacidad de motivación (SÁNCHEZ MORENO, 2003?; ZABALA y ARNAU, 2014; MERCHÁN, 2007; SANCHIZ, 2015).

7. ¿Competencias o competitividad?

El preámbulo de la LOE, que consagró la incorporación de las «competencias básicas» - luego «competencias clave»- a nuestro currículo, sitúa como principios inspiradores la educación de calidad, la colaboración de toda la comunidad

educativa y, sólo en tercer lugar, el compromiso con los objetivos de la UE en torno a la educación, que tienen como eje «la pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido». También se hace referencia a la necesidad de preparar a la población para «vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan», dada «la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología»; una situación que, unida a las directrices europeas, «exige», «debe» y «obliga» a una serie de cambios en el sistema educativo que, así presentados, aparecen como incontestables.

El Consejo de la UE de febrero de 2005, «teniendo en cuenta [...] el objetivo [...], de convertir a la Unión Europea en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”» proponía sacar adelante, en el marco de la Estrategia de Lisboa, un “Pacto Europeo por la Juventud”. Las conclusiones del Consejo Europeo de Bruselas de marzo de 2005 incluyeron, en efecto, tal Pacto Europeo (anexo I), en el que se “invitaba” a los Estados a «hacer que los estudios estén en armonía con las necesidades de la economía del conocimiento y favorecer a tal efecto el desarrollo de una base común de competencias» (Consejo de la UE, 2005). Como se ve, se trata de afirmaciones

prácticamente calcadas por el texto de la LOE, que, curiosamente, presentaba las competencias básicas separadamente de estos objetivos, a los que nuestro sistema educativo «debía acomodar sus actuaciones».

Finalmente, la *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* de 2006 establecía igualmente esta relación entre las «nuevas calificaciones básicas» y la «respuesta de Europa ante la globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento», de acuerdo con la Estrategia de Lisboa. El informe de la Comisión *Competencias clave para un mundo cambiante* seguiría, obviamente, la misma inspiración al establecer las líneas que recogería la LOMCE (COMISIÓN, 2009).

Las Cámaras de comercio irían algo más lejos, al asociar la introducción de las competencias básicas al fomento activo de los valores empresariales y a «la necesidad de aceptar un nivel inferior de seguridad laboral». Así, la educación debería proponerse el fomento de las cualidades que caracterizan, según la patronal, el espíritu emprendedor: «la creatividad, la iniciativa, la responsabilidad, la capacidad de afrontar riesgos y la independencia o autonomía en el trabajo. [...] El espíritu emprendedor se debería introducir en los sistemas educativos [...] como un nuevo enfoque de la enseñanza y como competencia básica [...] y una metodología de enseñanza». No cabe duda de que la LOE y la LOMCE han tenido muy en cuenta los deseos de quienes demandaban «valores ligados a la disciplina y el esfuerzo», mientras lamentaban la

dificultad de «realizar cambios “culturales” e introducir nuevos valores» simplemente adaptando «una estructura configurada con otros objetivos» (Cámaras de Comercio, 2006, 29 y ss.). Por eso, llamaban a involucrar a los docentes, aportándoles materiales de apoyo y herramientas de trabajo.

No podemos dejar de lado las ideas de autores como Nico Hirtt, que han puesto al descubierto las ideas en las que se basa esta nueva oleada eficientista de las competencias: en realidad, el objetivo es la adaptación de los trabajadores a los impredecibles cambios de un sistema productivo en transformación, centrándose en los “destinados” a ocupar los empleos precarios. Esa mayor versatilidad de la mano de obra se pretende conseguir proporcionando una cualificación común básica, que evite tener que contratar personal sobrecualificado, con el consiguiente riesgo de alza de salarios en estos niveles. Por otra parte, como apunta Hirtt, la cualificación aportada por las competencias básicas, al ser generalizada, y por tanto “sobrentendida” en todo empleado, no es objeto de negociación colectiva y no ofrece, por tanto, más garantías salariales, de condiciones laborales o de protección social que las mínimas legalmente establecidas (HIRTT, 2010; 2011).

Por lo demás, esta respuesta a las demandas de un sistema productivo que genera un número creciente de empleos de baja cualificación y mal remunerados pone de relieve dos aspectos. Por un lado, las falacias del «éxito» y la «excelencia», reservados en realidad a una

minoría de estudiantes. Por otro, resalta la función clasificatoria y reproductora de la división de clases que el sistema capitalista asigna a la escuela, y que resulta velada, en los períodos de crecimiento económico, por las mayores posibilidades de promoción social que proporciona la multiplicación de las «ocupaciones pequeño-burguesas». A fin de cuentas, parece que hoy sigue siendo válida la idea enunciada por Sharp a finales de los setenta, y por Julia Varela en 1990, de que de lo que se trata es de formar a la juventud de modo diferenciado, para orientarla «hacia destinos diversos, en suma, de producir escolarmente trayectorias sociales a partir de una evaluación “científica” de unas supuestas capacidades e intereses individuales» (SHARP, 1988, 121 y ss.; VARELA, 1990, 235).

Es evidente, a todas luces, coincidencia entre todos estos principios y objetivos y las características atribuidas a la enseñanza de competencias: versatilidad, funcionalidad, flexibilidad, aplicación a contextos nuevos, papel activo del alumno, saberes convertidos en mero instrumento... No obstante, no por conocida creemos menos necesario tenerla bien presente, para no acabar sucumbiendo a la marea eficientista de las rúbricas y los “estándares de aprendizaje” con que intentan colonizar nuestra labor, a veces incluso en la creencia de que se basan en principios pedagógicos o incluso progresistas.

Como ya señalaba Rachel Sharp hace casi cuarenta años, los cambios en el diseño curricular están muy relacionados, por tanto, con las

necesidades de reestructuración del capitalismo en época de crisis, como se observa hoy en nuestro país. Hoy, como entonces, se sigue atribuyendo al sistema educativo -de manera no inocente- la responsabilidad de los problemas de la estructura productiva y del aumento del paro, lo que lo convierte en campo de batalla en períodos de recesión. Poniendo el foco sobre la exigencia de reformas educativas, se oculta el papel de las relaciones de producción y, en último término, del funcionamiento del propio sistema capitalista en la generación de los problemas económicos. Paradójicamente, lo cierto es que «las demandas crecientes de aprendizaje desbordan ampliamente las posibilidades de ningún sistema escolar», con lo que se da la impresión de que cada vez se aprende menos (SHARP, 1988; LÓPEZ FACAL, 2007, 348).

También merece la pena recordar cómo, de acuerdo con Sharp y con Gramsci, el Estado procura asegurarse el control de las formas y prácticas de la enseñanza especialmente en épocas de reestructuración productiva, con el fin de que la escuela siga cumpliendo su papel ideológico de garantizar la hegemonía de las clases dominantes, frente al riesgo de defección que suponen la crisis y el paro. Para nuestro caso, y en este sentido, Joan Pagès ha relacionado la irrupción de la educación cívica en nuestro currículum con la pretensión de responsabilizar de la defección de los jóvenes hacia el sistema político a supuestas lagunas en el sistema educativo, obviando la responsabilidad de aquel (PAGÈS, 2005).

Por su parte, y en esta misma línea, autores como López Facal han criticado la concepción según la cual una enseñanza de competencias debe dar un carácter meramente instrumental al conocimiento. Una crítica que desde luego compartimos, al igual que la idea de que «ser competente implica saber interpretar el mundo, saber proponer alternativas, ser capaz de argumentar», y que, para ello, es necesario saber cómo funciona la sociedad, cómo han evolucionado las relaciones humanas y las consecuencias de las acciones individuales y colectivas: «Comprender los significados de las acciones humanas en diferentes contextos» (LÓPEZ FACAL, 2013, 7). Evidentemente, desde ciertas áreas de conocimiento se trabajan, se desarrollan, esas consabidas competencias (actualmente, las *competencias clave*). No obstante, defendemos que, dado que el objetivo de la enseñanza debería ser otro, sin obviar que nuestro trabajo docente no es ajeno al desarrollo de las mismas, pensamos que sólo desde la subsidiariedad se pueden abordar, como si del valor de los militares se tratase (se presupone, como las competencias).

Por todo lo expuesto, queda claro que esta perspectiva democrática no tiene un papel precisamente central en los designios de la UE y la OCDE. Sin embargo, desde un punto de vista pragmático, entendemos la idea de Carpenente y López Facal sobre que «situar las competencias básicas en el centro de la acción educativa puede ser una oportunidad para la enseñanza de las ciencias sociales» (CARPENENTE y LÓPEZ

FACAL, 2013, 43), en el sentido de aprovechar las necesidades de legitimación, tanto de la escuela -aparato reproductor de contradicciones (ROZADA, 1999)- como de la historia escolar, como fisura a través de la cual introducir prácticas contrahegemónicas en nuestra acción pedagógica. A nuestro entender, se trata de ampararnos en las bondades atribuidas a las *competencias sociales y cívicas*, o *aprender a aprender*, cuando inspectores con exceso de celo vengán a poner objeciones a nuestras programaciones por competencias (nuevo, prescindible y alienante entretenimiento, que últimamente parece ser exclusiva ocupación de algunas inspecciones), para justificar nuestras decisiones y prácticas pedagógicas. Pero no creemos que la proliferación de estándares y rúbricas favorezcan en absoluto la enseñanza de las ciencias sociales, sino todo lo contrario. De hecho, como destacó Gimeno Sacristán, «la no evaluabilidad de la competencia lleva a su exclusión»: con la obsesión por la medición, todo aquello que no sea fácilmente cuantificable deja de ser tenido en cuenta como competencia: expresar y valorar argumentos, razonar con coherencia, ser solidarios... (GIMENO SACRISTÁN 2008, 26).

Por otra parte, nos parece muy cuestionable que las “rúbricas”, asociadas a esta visión empresarial de la “eficacia”, permitan alcanzar una valoración más objetiva: ¿sobre qué base se establecen las escalas de medición? ¿Cómo se deciden cuáles son los “estándares de aprendizaje” y los “indicadores de logro”, y sobre qué presupuestos? ¿Atendiendo a qué contexto

social, qué alumnado y qué intereses de cara a la vida en sociedad? Es obvio que es necesario el control de lo que se aprende y lo que se enseña, y cómo se realiza, pero otra cuestión es la forma en que se está defendiendo llevar a cabo esta evaluación.

En relación con este tema, tenemos muy en cuenta las críticas, ya longevas pero no por ello menos pertinentes, a la llamada “pedagogía por objetivos”, de la que la enseñanza por competencias viene a ser una actualización obligada por los cambios sociales y, sobre todo, productivos. Ya Gimeno Sacristán señaló que tal pedagogía, pretendiendo situarse al margen de consideraciones éticas, buscaba en su origen trasladar a la educación los esquemas tayloristas de organización del proceso de producción industrial, lo que exigía formar a los obreros a partir de un análisis riguroso de las tareas que habrían de desempeñar (GIMENO SACRISTÁN, 1982). La comparación con el momento actual no hace sino confirmar, en nuestra opinión, la generalización llevada a cabo por Sharp, acerca de la estrecha relación entre escuela y sistema productivo.

Por su parte, Julia Varela señalaba que «elaborar el currículum formal a partir de supuestas exigencias de “modernización” y “eficacia” puede suponer —y de hecho supone— que éste sólo sea eficaz para aquellos que, por poseer capital cultural y económico, y por contar con alianzas rentables, puedan pasar de esas exigencias aparentemente tan apremiantes y recibir una formación mucho más amplia y rica»,

lo cual entronca con las ideas apuntadas por Hirtt, respecto a la segregación del alumnado en función de la reproducción de las diferencias de clase que corresponde a la escuela, y nos alerta sobre la limitada capacidad de las “competencias” para desarrollar un pensamiento crítico (VARELA, 1990, 227).

Así pues, coincidimos con José María Rozada en que los problemas importantes de la enseñanza no son una cuestión de calidad técnica de las programaciones, y que el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos, tal y como aquí lo concebimos, no puede ser programado y medido paso a paso; sin olvidar, además, que nuestra tarea como profesores críticos se desenvuelve necesariamente en medio de la incertidumbre, la flexibilidad y la imprecisión, por más que los imperativos legales nos obliguen a perder el tiempo en menesteres tan poco estimulantes para el intelecto (ROZADA, 1997).

8. Escuela y reproducción

Ya hemos resumido más arriba cuál es la concepción gramsciana acerca de la escuela capitalista y su papel reproductor. En este punto, adquiere particular interés para nosotros la cuestión del “choque de culturas” de clase (pero no sólo) que se produce en los centros educativos, con el consiguiente conflicto. En este sentido, Rachel Sharp ha señalado cómo la clase obrera es “incorporada” a la escuela como institución, pero sin que haya, necesariamente, una incorporación ideológica.

Ello se debe a que los estudiantes viven inmersos en otro tipo de interacciones, fuera del centro educativo, condicionadas por su posición en las relaciones sociales de producción y por la distribución del poder político y económico; y, aunque tales interacciones se hallen sometidas a la influencia de la ideología dominante, pueden generar comportamientos, valores e ideas que acaben entrando en conflicto con los que la escuela promueve (SHARP, 1988). Y es que uno de los aspectos que han caracterizado tradicionalmente al sistema educativo es su carácter ajeno a la vida real, a las experiencias cotidianas del alumnado, dada la forma en que se han ido decantando la propia institución educativa y las disciplinas escolares, al servicio de intereses de clase específicos, que son los de las clases dominantes.

En efecto, F.J. Merchán ha mostrado cómo, a pesar de los cambios legales y de las mismas concepciones de los profesores sobre su disciplina, la enseñanza de la historia en concreto sigue anclada en los viejos moldes; y, verosímelmente como consecuencia de ello, persiste su consideración negativa por parte del alumnado, en especial el de extracción obrera. Pues este, al tender a seguir el camino profesional de sus padres, no ve suficiente atractivo en la propuesta de la escuela, en relación con el esfuerzo exigido; o directamente, viéndose abocado a un futuro de empleos precarios, percibe con toda su crudeza la triste realidad de la “igualdad de oportunidades” que le promete el sistema educativo y la falta de sentido de los

aprendizajes propuestos (MERCHANT, 2002; 2005; 2007). De todo ello resulta en parte, quizá, la insistencia de la “enseñanza por competencias” en legitimarse por medio de su “aplicabilidad” a “situaciones reales”.

Este hecho debe relacionarse con lo que Merchant califica como actuaciones de resistencia frente a la historia escolar, y que son el germen de diferentes microconflictos que conforman una conflictividad casi estructural. Situación que, como demostró P. Willis, incluye la formación de “subculturas” antiescuela que paradójicamente contribuyen, con sus valores (desprecio a quienes se esfuerzan, celebración de la masculinidad y el poder físico, etc.), a perpetuar la subordinación dentro de la sociedad, al hacerles incomprensible su situación en el marco de la producción capitalista y prepararlos para aceptar el trabajo manual al que la escuela los destina (WILLIS, 2008). Al fin y al cabo, la cultura de la clase obrera también se ve fuertemente influenciada por la ideología hegemónica.

Sea la ideología hegemónica dominante (SHARP, 1988) o la cultura de la clase media como defiende Merchant (MERCHANT, 2005) la que inculca la escuela, es interesante ver cómo se relaciona con el fracaso de los alumnos de extracción trabajadora. Por lo general, ello se explica por una “privación cultural” que debería corregir la intervención de la escuela; sin embargo, ya hemos visto la importancia del choque de culturas, y a ello cabría añadir lo que Bourdieu denomina «capital cultural», cuya acumulación y contenido son muy dependientes

de la condición social de las familias. Una idea que entronca con las desigualdades a las que ya se refería Gramsci, cuando reflexionaba sobre el hecho de que, en determinadas familias, los niños aprenden nociones y actitudes, formas de expresión y pensamiento que facilitan su vida escolar (GRAMSCI, 1999).

En efecto, un aspecto que se ha resaltado en relación con esta desigualdad cultural es la confrontación entre diferentes códigos lingüísticos, denominados *elaborado* y *restringido* por Bernstein (citado por Merchant, 2005): pues si en los niños en cuyas familias y contexto predomina el uso del código elaborado, el niño aprenderá a captar y expresar significaciones que van más allá del contexto inmediato, al que suele limitarse el predominio del código restringido.

Por su parte, Julia Varela ha destacado que «el acceso [...] a las variadas formas que conforman la expresión, y correlativamente a los principios que regulan la utilización “correcta” de la lengua, [...] puede resultar fundamental no sólo para potenciar los aprendizajes de la lengua y las capacidades de expresión, sino también para comprender [...] cómo está estructurado el mundo social, los antagonismos que lo cruzan». Más aún, ha recordado que «el “código restringido” es en parte producto de determinadas políticas de la lengua», pues «a través del monopolio de los usos legítimos de la escritura y de la lengua oral, las clases con poder y prestigio empobrecieron y codificaron negativamente la capacidad y las formas de expresión populares en el proceso mismo de

conquista de su hegemonía social» (VARELA, 1990, 225 y ss.). En otras palabras, se trata de una limitación inducida y condicionada sociohistóricamente.

Queda claro, por tanto, que no es posible «reducir los problemas escolares a cuestiones individuales o psicológicas; y también es fácil colegir que, dado que en la escuela se utiliza el código elaborado, los alumnos familiarizados con él (los de clase media-alta) tendrán más facilidades para superar con éxito la escolarización que los procedentes de estratos inferiores» (SANCHIZ y AMORES, 2016, 175).

Las consecuencias pedagógicas derivadas de esta situación de conflicto son de gran relevancia, pues de ella se derivan toda una serie de actuaciones que tienen como objetivo la gestión del orden del aula: actividades rutinarias, clases magistrales que refuercen la autoridad del profesor y, cómo no, el indiscutible examen, buque insignia de un “código disciplinar” destilado a partir de prácticas pedagógicas, anhelo de prestigio profesional y conocimiento disciplinar, entrelazados en relación dialéctica (MERCHÁN, 2002; 2005).

Estos comportamientos nos llevan de nuevo a considerar la función de la escuela capitalista, pues constituyen «la existencia material de la ideología» (ALTHUSSER, 2002, 284). Tales “ideologías prácticas” poseen una realidad material, al decir de Rachel Sharp, al estar «incorporadas en comportamientos modélicos concretos que tienen algo más que una simple significación cultural o conceptual» (SHARP,

1988, 91). De esta forma, la insistencia en el orden, el silencio, la “autoridad” del docente - reforzada por un tipo de conocimiento y una forma de “transmisión” determinada-, a lo que se suman las restricciones cronoespaciales propias de la escuela actual (MERCHÁN, 2002), así como la creciente separación de los ámbitos de decisión, ensanchando la brecha entre “trabajo manual” (acción pedagógica) y “trabajo intelectual” (organización y función directiva), resultan en la aceptación “natural” de la disciplina, la autoridad del “superior” y en definitiva la sumisión, lo que no sólo reproduce en la escuela las relaciones sociales del mundo exterior, sino que educa a los futuros trabajadores en los valores (¿competencias?) que se les exigirá en el mundo laboral. Más aún, J. Anyon ha demostrado que la procedencia social del alumnado condiciona fuertemente las expectativas, contenidos y prácticas pedagógicas del profesorado, lo que refuerza la función reproductora de las desigualdades sociales que tiene asignada la escuela (ANYON, 1999). Una función que determina su papel fundamentalmente clasificatorio.

9. Posibilidades para una práctica contrahegemónica

En definitiva, para quienes optamos por una perspectiva dialéctico-crítica en nuestro trabajo, se nos plantea la necesidad de superar

unas situaciones de enseñanza y aprendizaje que son en sí mismas generadoras de conflicto, al girar en torno a una cultura ajena e impuesta que da lugar a resistencias que llevan, a su vez, a emplear fórmulas que tienen como fin último el mantenimiento del “orden”, empezando por la sujeción a la estructura disciplinar de la Historia y a un tipo de conocimiento “acabado” y encapsulado; opciones que inciden en la pérdida de sentido de la asignatura para un alumnado que muchas veces se relaciona con ella desde una disposición «mercantil» (MERCHÁN, 2007, 46).

Nos parece que, para dotar de sentido a la historia escolar, es necesario en primer lugar acercarla en lo posible a la vida y preocupaciones del alumnado; para ello, nos parece conveniente abrir «espacios públicos de debate y diálogo» sobre lo que se hace en la escuela (ROZADA, 1999, 58): de profesores críticos (como el que ha dado lugar a este trabajo), de los diferentes sectores de la comunidad escolar (como el Consejo Escolar, ya que ha acabado no pudiendo decidir nada), en los barrios...

Por otra parte, y aunque el compañero Rozada no lo ve imprescindible (ROZADA, 1997; 1999), en nuestra opinión el trabajo en torno a “problemas relevantes” puede ayudarnos a avanzar en esa dirección, ya que permite “abrir” el currículo todo lo que es posible en las restrictivas condiciones actuales para dar respuesta a incógnitas que –aunque frecuentemente no queramos creerlo– el alumnado se plantea no pocas veces; y no de forma excepcional, precisamente, el procedente

de las clases subordinadas, incluso el que ha acumulado un fracaso escolar tras otro: ese estudiante que es quizá el objetivo privilegiado de nuestra propuesta, de acuerdo con los fines ya expuestos, y sobre el que creemos necesario emprender futuras investigaciones. En este sentido, nos parece muy interesante la vía que abrió en su día Paul Willis para comprender algunos de sus condicionantes.

Ese dotar de sentido a los saberes escolares es, como se sabe, de acuerdo con el constructivismo, fundamental para que haya motivación y, en consecuencia, un aprendizaje significativo (ZABALA y ARNAU, 2014). Por eso, estamos de acuerdo con Rozada cuando, atacando el fondo del asunto, afirma que el profesor debe plantear los contenidos «como una reconstrucción *ad hoc* de conocimientos sociales elaborados bajo perspectivas dialécticas a través de los cuales se intente conectar con la conciencia ordinaria y la praxis de unos alumnos determinados». Seguramente porque este enfoque pone el dedo en la llaga de los límites de la escuela, es por lo que los planteamientos más tecnicistas obvian este problema, centrándose en la significatividad lógica y psicológica (ROZADA, 1999, 55; 1997).

Profundizando en esta línea, si entendemos que la didáctica crítica, a la que pretendemos adscribirnos, debe comprender «la indagación y el aprendizaje de la relación dialéctica entre las condiciones sociohistóricas (las necesidades) y las cambiantes formas de subjetividad volitiva (los deseos) de los agentes

educativos» (CUESTA et al., 2005, 19), nos parece requisito necesario promover en el aula actividades de diálogo en las condiciones más democráticas e “igualitarias” que sea posible, aunque ni la función encomendada a los centros educativos ni las relaciones de poder dentro y fuera de ellos permiten que tal “igualdad” pueda ser completa. Ese “aprender dialogando” iría dirigido explícitamente a erosionar las “ideologías prácticas” ya comentadas, por cuanto, en términos de R. Cuesta (CUESTA, 1999, 89), se trata de favorecer «un clima y una actitud mental y unas *condiciones materiales*» que contribuyan a hacer posible ese tipo de aprendizaje (la cursiva es nuestra).

A nuestro entender, lo primero que debemos conseguir con esa relación dialógica es conocer los esquemas, concepciones, estereotipos y prejuicios con los que nuestro alumnado se enfrenta a las realidades sociales, y cómo pueden contribuir a generar en él una “falsa conciencia” que condicione su praxis social; como aconseja Giroux, antes de aprender a salir de sus propios marcos de referencia, los estudiantes deben poder hablar con sus propias voces (GIROUX, 1990). La mente de nuestro alumnado dista mucho de ser ese “recipiente vacío” que se suele considerar desde posiciones deudoras del positivismo. Muy al contrario, la práctica nos demuestra que los estudiantes de Secundaria “saben” mucho más de lo que se suele comentar en las salas de profesores; y, en cualquier caso, no cabe duda de que poseen

nociones, más o menos tergiversadas, de las que debemos partir.

Como recordaba el maestro Pierre Vilar (VILAR, 2004, 72-73), «juegos televisados, biografías populares, películas político-policíacas, recreaciones aproximadas de “atmósferas”: todo empuja al hombre de la calle a pensar la historia sentimentalmente, moralmente, en función de *individuos*»; a ello, J.M. Rozada añadía, como rasgos del pensamiento cotidiano, la superficialidad, la importancia dada a la explicación intencional, la incompreensión de la causalidad histórica (sobre todo, de su carácter complejo) y, en definitiva, la ahistoricidad de los hechos sociales (ROZADA, 1997). Concretando algo más, Pilar Maestro destacó algunos «conceptos epistemológicos» de la historia respecto a los que el alumnado suele tener ideas implícitas: objetividad, causa, consecuencia... (MAESTRO, 1991). Unas concepciones que muestran gran resistencia al cambio, por razones similares a las que dan vida a estereotipos y prejuicios.

Todas estas dificultades o deformaciones pueden ser rastreadas a partir de diversas actividades en torno al “problema social relevante” presentado, que en nuestro caso se referirá a alguna forma de exclusión: el análisis de noticias, estadísticas, artículos periodísticos, reportajes televisivos, testimonios, etc. pueden abrir debates o simples lluvias de ideas que permitan detectar los aspectos sobre los que intervenir, primero, y, en segundo lugar, discutir colectivamente, a modo de *proyecto*, qué

contenidos y fuentes se debería abordar para plantear alternativas de cara a la resolución del problema.

Cabe aquí también hacer referencia a los estereotipos y prejuicios, analizados por Ángel Liceras, y que entendemos se encuentran muy vinculados a lo anterior, pues tienen la función de solventar la incapacidad de explicar con rigor las realidades sociales. De acuerdo con este autor, tales estereotipos, que el individuo construye para orientar su acción en medio de múltiples y heterogéneas fuentes de su información, son generadores a su vez de prejuicios y actitudes y tienen consecuencias negativas para la construcción del conocimiento (LICERAS, 2003). Los esquemas mentales, interpretativos, así configurados se hallan, obviamente, condicionados por la ideología de las clases hegemónicas y por las condiciones de acceso a instrumentos y formas de análisis y explicación de la realidad más complejas, muy relacionados a su vez con el origen social, al igual que sucede con los códigos lingüísticos de Bernstein. En ellos se integrarán las nuevas experiencias y conocimientos de forma coherente y, en general, ajena al conocimiento científico, para dar lugar a lo que se conoce como “sentido común”. Tales marcos de referencia, basados generalmente en emociones, estereotipos y prejuicios, y caracterizados por un arraigo profundo, intervendrán en la formación de una “falsa conciencia” sobre la naturaleza de los problemas sociales.

Queda claro, pues, que no damos gran importancia a las “ideas previas” que pueden tener los estudiantes en relación con el conocimiento disciplinar (que es el que suelen “explorar” los libros de texto). Así pues, partimos del reconocimiento explícito de que las decisiones respecto a lo que se debe aprender (y cómo hacerlo) se ven fuertemente condicionadas por la disposición del alumnado hacia el conocimiento escolar, relacionada con su procedencia social (ANYON, 1999; MERCHÁN, 2007), y que por tanto las decisiones sobre el desarrollo de los contenidos debe basarse en un diálogo con los estudiantes en torno a sus concepciones sobre el pasado, la sociedad y el propio conocimiento escolar. Un diálogo en el que habrá que hacer todo lo posible para que las desigualdades de tipo lingüístico no nos impidan conocer las concepciones del alumnado de las clases subordinadas.

Ahora bien, con este acercamiento no deberíamos limitarnos a conocer tan sólo aquellos elementos sobre los que, por ser constitutivos de una “falsa conciencia”, nos proponemos intervenir. Como señala Giroux (GIROUX, 1990), no se trata de negar la cultura de la clase trabajadora (ni de idealizarla, obviando los mecanismos e instituciones de hegemonía), sino de utilizar los valores, creencias y conocimiento de los alumnos para comprender cómo interpretan el mundo. Así, la conciencia popular se convierte en punto de partida de una relación pedagógica que se plantea como objetivo transformar lo que se manifiesta como resistencia

cultural en conciencia política y acción social; con lo cual, al decir de Gramsci, «todo profesor es siempre un alumno y todo alumno un profesor». Entiéndase, de todas formas, que no se trata de renunciar a la cultura de las clases superiores sino de, como preconizaba Gramsci desarrollando una idea leninista, entenderla para después criticarla y rearticularla (citado por GIROUX, 1990, 258).

Es evidente por todo lo dicho hasta ahora que, bajo el capitalismo, llegar a la “escuela única”, intelectual y manual que proponía Gramsci no es posible. Con ello, se pierden los efectos disolventes que la incorporación del trabajo en la escuela tendría sobre las divisiones de clase, al «acercar las diversas realidades sociales» (RODRÍGUEZ, 1984, 71). Esta presencia de lo manual, a nuestro entender, repercutiría positivamente en el progreso y autoestima de los estudiantes procedentes de las clases trabajadoras, al dignificar su cultura de clase y aproximarse a su experiencia vital, lo cual debería contribuir a reducir su disposición a las prácticas de resistencia. Pero, dada esta imposibilidad, deberemos tomar otras vías: si, como señalaba Willis, los “alumnos antiescuela” rechazan el individualismo y el carácter competitivo que impregna la educación capitalista, pero -según hemos observado- pueden llegar a destacar en el trabajo colectivo; y se resisten al conocimiento oficial, que oculta la verdadera naturaleza de las relaciones sociales, pero -añadimos nosotros- pueden atender a las explicaciones que desnudan las contradicciones y

funciones reales de la escuela, por ejemplo, entonces cabe suponer que es posible, aunque sea en una escala minúscula, llevar a cabo esa tarea indicada por Gramsci que nos obliga a convertirnos en discentes para, a partir de la conciencia popular, construir prácticas contrahegemónicas.

Entendemos que el siguiente paso debe consistir en la “descontextualización” de esos concepciones y esquemas previos sacados a la luz por los estudiantes para, mediante su confrontación con el conocimiento científico, producir el conflicto cognitivo que favorezca la reestructuración del propio conocimiento (ROZADA, 1997). Para Giroux, se trata de que los adolescentes aprendan a salir de su propio marco de referencia, ubicando el objeto de estudio en un sistema de relaciones; de ahí que, para esta parte del proceso, hable de «contextualización de la información» (GIROUX, 1990, 109).

Las actividades de enseñanza y aprendizaje dirigidas a facilitar un cambio conceptual (LÓPEZ FACAL, 1997) deben tener en cuenta los avances en la fuente psicopedagógica relativos tanto a las condiciones que propician aprendizajes significativos, como a la forma de enfrentarse a los diferentes tipos de componentes de las competencias, como se ha dado en denominar a los hechos, conceptos, procedimientos y actitudes (ZABALA y ARNAU, 2014). No obstante, a partir de los objetivos y principios teóricos que hemos ido desgranando, consideramos que es necesario

privilegiar las actividades que potencien el pensamiento crítico, en el sentido expuesto por Gouldner ya citado; es decir, no limitado a un proceso cognitivo sino, como recalca Paz Gimeno, vinculado al principio de justicia social (GIMENO LORENTE, 2009). Y, junto a él, la reflexión individual y colectiva acerca de los hechos sociales, el conocimiento escolar y las limitaciones que impone la escuela para un conocimiento emancipatorio (SANCHIZ y AMORES, 2016).

En primer lugar, no podemos obviar las dificultades de muchos alumnos que, habituados a las explicaciones de tipo narrativo en su medio social, tienen verdaderos problemas para enfrentarse a explicaciones con un enfoque analítico (MERCHÁN, 2005); por ello, consideramos necesario ejercitar la capacidad de analizar los problemas, antes de plantearnos avanzar hacia las síntesis y el establecimiento de relaciones complejas. En consecuencia, nos parece importante que los estudiantes se acostumbren a manejar y criticar en el aula fuentes diversas, adaptadas a su nivel y no muy extensas, si se trata de textos, en especial para no obstaculizar el acceso de los alumnos con las dificultades lingüísticas ya examinadas. Hay que tener en cuenta que, como indicaba A. Viñao, los alumnos se hallan «más habituados a la fragmentación y al flash o impacto que a la atención prolongada sobre un mismo tema u objeto», como consecuencia de una «mentalidad televisivo-publicitaria» (VIÑAO, 2004, 116).

Si bien López Facal ha advertido sobre el uso de las fuentes textuales primarias (LÓPEZ FACAL, 1997), nos parece que, teniendo en cuenta lo ya señalado, pueden tener más ventajas que problemas; en especial, en lo que se refiere al análisis de sistemas de valores, intereses de grupo y justificaciones de la realidad social, que constituyen precisamente un aspecto de primera magnitud para desnaturalizar nuestro propio presente. Y es que, a veces, un exabrupto medieval tiene más capacidad para penetrar esquemas que la mejor de las monografías. Lógicamente, estas cualidades se pueden abordar también desde las fuentes secundarias (FELIU y HERNÁNDEZ, 2011), que poseen una mayor potencialidad si se trata de rastrear la genealogía de ciertos problemas y planteamientos del presente, y que además permiten el contraste con otras fuentes secundarias con mayor facilidad que si hubiera que buscar varios ejemplos de fuentes primarias sobre un mismo fenómeno. Por otra parte, a la hora de elaborar argumentos para una explicación o debate, es imprescindible enfrentarse a las fuentes (CARPENTE y LÓPEZ FACAL, 2013).

Nos parece que la «formalización del pensamiento a través de la escritura» (ROZADA, 1997; 1999) es una tarea fundamental; pues, como recuerda Cuesta, la escritura y la palabra son «herramientas muy apropiadas para el desarrollo de la intersubjetividad y del aprendizaje de la crítica» (CUESTA, 1999, 89). Ello requiere, en especial para el alumnado de 2º de ESO, al que se dirige esta propuesta, poner en práctica las

técnicas para organizar ese pensamiento a través de esquemas, mapas conceptuales, etc.

En relación con esto, nos parece muy potente la relación dialéctica que establece Giroux entre la pedagogía de la escritura y la del pensamiento crítico, con el fin de tender conexiones entre lo que Vygotsky denominó discurso interno y el discurso escrito elaborado y, así, generar conocimiento y construir pensamiento lógico: aprender a pensar. Aunque no nos parece posible trasladar al aula, en este nivel, todo su planteamiento sobre una pedagogía de la escritura, son muy interesantes las líneas maestras de su propuesta, dirigida a tomar conciencia de la forma en que se construye una explicación histórica y de la importancia que en ella tienen los marcos de referencia del autor. Por todas estas razones, en definitiva, nos parece que la presentación de síntesis, informes, argumentaciones en torno a problemas planteados, etc. es un elemento de primer orden en esta fase del proceso.

Junto a esto, teniendo como referencia el objetivo de desarrollar en nuestros alumnos el pensamiento crítico que les dote de una verdadera autonomía de criterio, educándolos para una democracia no meramente formal, otra tarea primordial -y requisito para ejercer tal democracia- será aprender a participar y a tomar decisiones argumentadas sobre la base de informaciones rigurosas (LÓPEZ FACAL y VALLS, 2012). Los debates y exposiciones son adecuados para hacer explícito el pensamiento y contrastarlo con ideas ajenas y contradictorias en

un marco de respeto y autodominio, así como para cuestionarse la realidad y la validez de la información, e incluso dudar de las propias convicciones (LÓPEZ FACAL, 2000; LÓPEZ FACAL y SANTIDRIÁN, 2011). Y ello, por más que los “modelos” con que se bombardea a los jóvenes a través de la televisión presionen justo en la dirección opuesta.

En este sentido, es ciertamente inspiradora, a pesar de algunas dificultades de orden práctico, la propuesta desarrollada por Paz Gimeno a partir de la *acción comunicativa* de Habermas. La simetría (que no igualdad) en las interacciones, la búsqueda del entendimiento, el asegurar la inteligibilidad necesaria en la comunicación y el reconocimiento de diferentes criterios de validez según los planos del discurso (verdadero/falso, justo/injusto, sincero/no sincero), la argumentación y la contraargumentación, el enjuiciamiento de los mismos contenidos de aprendizaje, el pensar por sí mismos, en fin, teniendo siempre como referencia valores de justicia y solidaridad, son elementos de gran potencial formativo en el trabajo con adolescentes (GIMENO LORENTE, 2009). Y no sólo por promover el desarrollo del pensamiento crítico y otro tipo de relaciones interpersonales, sino también porque, al combatir el afán de dominio perceptible en las interacciones educativas cotidianas, sirven para reconocer y hacer retroceder las “ideologías prácticas” reproductoras del orden social en el aula (SANCHIZ y AMORES, 2016).

Pero, para argumentar y debatir, es preciso buscar e interpretar fuentes, elaborar hipótesis, interpretaciones y conclusiones a partir de las informaciones disponibles, estructurar los conocimientos para construir ideas y elaborar el discurso que se quiere comunicar, con lo cual volvemos al papel de primer orden que debe cumplir la escritura. De ese posicionamiento personal, basado en explicaciones complejas, surge la capacidad de tomar decisiones (CARPENTE y LÓPEZ FACAL, 2013).

En relación con este tipo de actividades, M. Montanero ha proporcionado algunas indicaciones interesantes de cara al aprendizaje de la argumentación y su crítica, lo cual puede ser muy útil para los fines de una didáctica que pretende enseñar a criticar el propio conocimiento que informa la praxis social del alumnado. Aunque este autor se centra en la estructura lógica de los discursos, su propuesta permite extender la crítica a consideraciones de carácter “contextual”, sociohistórico, ejercitando la identificación de premisas, la representación de las conexiones entre los argumentos, así como con su contexto y motivaciones, y la crítica de la validez de los argumentos (MONTANERO, 2001). Se trata de instrumentos cuya necesidad es palpable no sólo cuando se analiza documentos en las aulas (en especial, a la hora de abordar las motivaciones e intereses que se hallan tras ellos), sino sobre todo como herramienta para hacer frente a las mixtificaciones que intervienen cotidianamente en la construcción de una “falsa conciencia”.

Creemos indispensable prestar atención asimismo a las metodologías colaborativas, generalmente basadas en el enfoque del “trabajo por proyectos”, que a partir de la aprobación de la LOMCE han recibido nuevo impulso, si bien el origen de algunas de ellas se acerca al siglo de antigüedad.

Dados los condicionantes políticos y económicos, ya examinados, de la “educación por competencias”, y puesto que se mantiene en gran medida el carácter tradicional del currículo (empezando por la división cronológica por “edades”), se nos plantea la duda sobre las motivaciones que pueda haber tras este “redescubrimiento” de las llamadas “pedagogías activas”. Pues bien, en los materiales producidos por cierta editorial para orientar un posible desarrollo de sus nuevos proyectos curriculares, encontramos referencias como la que sigue (por su sinceridad, en los siguientes párrafos reproduciremos varias ideas tomadas de este trabajo como ejemplo de *una determinada forma* de entender esas pedagogías): « [...] las demandas laborales ya no se dirigen a personas capaces de realizar trabajos rutinarios (manuales o cognitivos), sino que buscan individuos con gran capacidad de interacción y de realización de trabajos de síntesis y análisis, con facilidad para pensar divergentemente y con habilidades para el trabajo en equipo» (DE LA TORRE, s.f., 3).

Como hemos visto, este tipo de afirmaciones, que se completan con otras sobre la «aplicación en el mundo real más allá del aula de clase», o la «mayor responsabilidad en su

propia educación» que deben asumir los estudiantes, nos devuelven a las argumentaciones que veíamos alrededor de las *competencias*, remitiéndonos al mismo futuro previsto de creciente precariedad, que exige un «aprendizaje durante toda la vida». De ahí que el objetivo sea tanto el aprendizaje curricular como «la adquisición de habilidades sociales» (DE LA TORRE, s.f., 3 y ss.).

Vemos, pues, que bajo la coartada de la superación del «aprendizaje tradicional» se cuela “de contrabando” un discurso que no tiene nada que ver con las esperanzas que algún día fueron puestas en estas metodologías *activas*, cuando de lo que se trata es de preparar a los estudiantes «para trabajar en un ambiente y en una sociedad diversa y global», con referencias a objetivos como la «calidad del producto final» (dicho *producto* parece considerarse muchas veces el objetivo de la labor docente) o el «mayor y mejor rendimiento»; lo cual entronca con la obsesión por la medición que ha acabado por imponerse a través de la LOMCE y sus “estándares de aprendizaje”, “indicadores de logro” y demás zarandajas del eficientismo importado del mundo empresarial.

Pero lo que da la definitiva puntilla a las viejas ilusiones emancipatorias de estas metodologías es la concepción que algunas versiones tienen de las interacciones entre los estudiantes, cuando se afirma que «no todos los alumnos de un mismo grupo deben hacer las mismas actividades», sino que la distribución de *roles* y *funciones* debe adecuarse «a la realidad y a los

niveles de competencia curricular de cada uno de sus miembros», a lo que seguirá «la aplicación de distintos criterios de evaluación», para llevar a cabo «una auténtica atención a la diversidad en el aula», inspirándose en lo que se ha denominado un «Vygotsky apócrifo» (AUBERT et al., 2013), según el cual se trata de “adaptar” el currículum al contexto sociocultural del alumnado, en lugar de transformarlo. Obsérvese que el planteamiento no se refiere a una construcción social del currículum, sino a “adaptar” un currículum dado mediante “tecnologías”, y a compartimentar las funciones. Como consecuencia -tal y como señalábamos en un trabajo anterior-, los estudiantes procedentes de familias en las que puedan acceder al tipo de cultura que encuentran en la escuela, y en contacto cotidiano con el «código lingüístico elaborado», ocuparán las funciones de planificación y dirección que les permitirán ejercitar el razonamiento complejo y el pensamiento crítico (en correspondencia aún más directa con los *grupos de calidad* de las empresas), los “desaventajados” quedarán relegados a los trabajos más mecánicos o manuales (SANCHIZ y AMORES, 2016, 178-179).

Es cierto que, mediante esta falsa incorporación del “trabajo” a la escuela, se puede favorecer la autoestima de estos chicos y chicas, capaces ya de “aportar algo” a un mundo que les resulta ajeno; pero de esta manera, lejos de poner en cuestión los obstáculos escolares y sociales al progreso de esos alumnos, lo que se hace es sancionar la situación, al reforzar la división del

trabajo manual e intelectual (base de la desigualdad social bajo el capitalismo); y con ella, según hemos visto, la clasificación de los estudiantes según el origen social. Por eso, creemos necesario que todos los alumnos participen en el trabajo intelectual, aun cuando requieran adaptaciones en el grado de dificultad de determinadas actividades que les faciliten superar el nivel previo; entendemos que así también podemos favorecer su autoestima y responsabilidad individual, y sobre todo creemos que es la única manera de acercar a todos los instrumentos para ser un poco más libres. Es decir, se trata de que si, finalmente, un estudiante se ve abocado al trabajo manual del que procede, pueda disponer igual que sus compañeros (aunque posiblemente no en el mismo grado) de los instrumentos que le ayuden a entender lo que pasa a su alrededor, empezando quizá por ese mismo “destino” (SANCHIZ y AMORES, 2016, 179).

En 1994, al describir las diferentes alternativas que habían surgido tras la crisis del fordismo, Alain Lipietz destacaba, como uno de los objetivos del *toyotismo*, que «los obreros tienen que pensar que su interés es compatible con el interés de la firma» (LIPIETZ, 1994, 17). En efecto, en este sistema, «los obreros deben comprender lo que hacen, mejor: todo el proceso y todo el sistema de fabricación [...] Deben reflexionar sobre los medios de racionalizar y de mejorar la concepción del producto [...] Para eso deben debatir entre ellos, ponerse de acuerdo, [...] estar dispuestos a la autocrítica, a aprender, a

evolucionar continuamente» (ALBANO et al., 2011, 6). Son algunos de los rasgos que los *círculos de calidad* comparten con el aprendizaje (cooperativo) basado en problemas (PBL).

El problema es que, según Lipietz, «vemos que hay muchas soluciones en el posfordismo. [...] Lo que no existe es una solución que implique 100% de involucramiento con 100 % de flexibilidad. Hay que elegir, una u otra [...]. Salvo en situaciones muy particulares de involucramiento individual con flexibilidad. Claro que eso es perfecto para los capitalistas, una situación de participación social entusiasta de los trabajadores en la lucha por la conquista de la productividad y la calidad, sin ningún compromiso de parte de los empleadores. Eso se llama especialización flexible» (LIPIETZ, 1994, 18).

Con todo lo visto, parece ser que la asociación de las metodologías activas a la *enseñanza por competencias* ha proporcionado la respuesta a este dilema. Por eso, para terminar con este punto, nos gustaría plantear alguna hipótesis sobre el carácter de clase que pueda tener este repentino impulso a tal maridaje.

En los años de la LOGSE, Julia Varela atribuyó, en un interesante artículo (VARELA, 1990), la promoción de las *pedagogías invisibles* a los estilos de vida e intereses de una nueva clase media o pequeña burguesía, que buscaría así imponer sus valores y prácticas, consideradas como universales y progresistas, a través del sistema educativo. Sería interesante analizar en qué medida los cambios propugnados hoy en el

sistema educativo se pueden deber a una fusión de intereses (o incluso orgánica, a través del Estado y partidos de gobierno) entre tales grupos, que, partiendo de la idea de «preparar para la vida», defienden medidas tecnocráticas, y las elites tradicionales, históricamente vinculadas a los poderes económicos, interesados en promover las *competencias básicas* para responder a las incertidumbres de la reestructuración del sistema productivo; o bien si simplemente estos últimos han adoptado el “utilaje” de aquellos, para dotar de legitimidad a las medidas acordadas en Bruselas y ocultar sus móviles profundos. Si, como apuntaba Merchán, siguiendo a Bourdieu y Bernstein, la cultura transmitida por la escuela es la propia de la clase media, deberíamos entonces inclinarnos por lo primero; no obstante, parece más coherente con el concepto de hegemonía que venimos manejando el considerar, con R. Sharp, que es realmente la ideología hegemónica dominante la que se transmite en la escuela, reconstituyendo y asimilando elementos de la ideología de las clases subordinadas, como resultado del proceso de incorporación de estos grupos (MERCHÁN, 2005; SHARP, 1988). Sea como fuere, y a la luz del análisis precedente, nos parece que cualquiera de las dos opciones dan vigencia a la observación que hacía Lereña acerca de ciertas fracciones de las clases medias: aquellas que hace tiempo dejaron de «tocar las campanas del progresismo» para pasar a jugar «la carta de la conservación» (LERENA, 1989, 509).

Así pues, parece que podemos concluir que los llamamientos a la «atención a la

diversidad», al «papel activo» del alumno y al «pensamiento crítico» que suelen acompañar a estas metodologías adquieren, de esta manera, el carácter de elementos de legitimación de una escuela que no ha perdido, ni mucho menos, su función reproductora; pero no pueden ocultar que, como defendía R. Sharp, lo que está sobre la mesa son las necesidades de reestructuración del sistema productivo en un contexto de cambio acelerado e incertidumbre económica.

Todo esto no significa, sin embargo, que las metodologías colaborativas deban ser rechazadas por una acción pedagógica crítica; de hecho, la «escuela unitaria» de Gramsci ya contenía varias de las nociones que pueden ser aplicadas a una metodología orientada a desarrollar prácticas contrahegemónicas en la escuela (GRAMSCI, 1999). Teniendo en cuenta las prevenciones señaladas por Paz Gimeno (2003), creemos que el enfoque de las relaciones sociales en el aula en estas metodologías, profundamente democratizador, supone un importante elemento disolvente de las “ideologías prácticas” que forman parte de la función reproductora de la escuela. Por un lado, al promover un diálogo cada vez más igualitario entre los participantes, hace más “horizontal” la construcción del conocimiento, favoreciendo la implicación y la creatividad del alumnado, frente a la pasividad y la “cultura del silencio” propios de la enseñanza tradicional y el “aprender escuchando”. Por otro, fomenta la cooperación entre iguales y otorga al estudiante un papel activo, empujándolo a la reflexión individual y

colectiva. Más aún, esas relaciones democráticas facilitan que el alumnado entre en contacto con marcos de referencia y culturas (de clase, género o etnia) diferentes a los suyos (GIROUX, 1990), lo que no sólo favorece su aprendizaje, sino que además le ayuda a cuestionar su propia visión del mundo y las divisiones de clase. En consecuencia, estas formas de trabajar pueden preparar a los estudiantes «para una praxis social basada en la capacidad crítica, la autonomía, el respeto, la solidaridad y la democracia» (SANCHIZ y AMORES, 2016, 179).

Por otra parte, al establecerse el contacto con diferentes códigos lingüísticos, los estudiantes se ven enriquecidos si «en la resolución de la tarea todos los estudiantes dialogan, contrastan sus pareceres y toman decisiones consensuadas.» (PUJOLÀS y LAGO, s.f., 10). Esto, unido a la mayor capacidad de motivación que se atribuye al aprendizaje cooperativo, es muy importante a la hora de incidir sobre la disposición que muestran los alumnos hacia las clases de Historia, que como vimos es un factor de primer orden, a su vez, en la determinación de la actividad de aula. En conjunto, es posible apreciar el valor de todas estas aportaciones de cara a enfrentarse a las barreras que la escuela impone, en cumplimiento de sus funciones sociales, a los alumnos de extracción popular.

No somos ingenuos respecto a estas posibilidades, dado que la función asignada a la escuela presiona en dirección contraria a alumnos, profesores y familias; pero creemos que

estas observaciones pueden orientarnos a aprovechar todas las herramientas disponibles, con el fin de acercar nuestra intervención pedagógica a los fines educativos que nos hemos marcado.

Por otro lado, ya no hay duda de la conveniencia de problematizar los temas abordados en la clase de Historia como factor de motivación (VALLS y LÓPEZ FACAL, 2010), más aún desde la perspectiva de una didáctica (de la) crítica. Además, la interacción entre iguales ayuda a organizar el pensamiento de los adolescentes, a través de trabajos en grupo, exposiciones, el análisis y valoración de opiniones contrastadas y contradictorias, el diálogo permanente... (LÓPEZ FACAL, 2000).

Un último aspecto a valorar en estas metodologías es la diversificación y democratización de las actividades de evaluación; sin embargo, creemos que el uso de las *rúbricas* no se ajusta, por su naturaleza eficientista, al tipo de intervención que nos proponemos, salvo en el caso de tareas muy concretas de carácter instrumental.

Tras este «encuentro con explicaciones de orden superior», el paso siguiente consistirá en aplicar el conocimiento “reestructurado” a otras situaciones, lo que Rozada ha denominado *recontextualización*. En nuestro planteamiento, se trataría de utilizar los instrumentos analíticos ejercitados, tanto conceptuales como procedimentales, al análisis del problema del que se partió para indagar en los esquemas del alumnado. Sería algo así como lo que planteaba el

proyecto de Ínsula Barataria en los años 90, pero con las restricciones temporales impuestas por un currículo cada vez más constreñido por el esquema basado en “edades”. Se trata, por tanto, de «distanciar al alumno de la realidad y poder regresar a ella más racionalmente [...] en un permanente viaje de ida y vuelta» entre los contenidos disciplinares y la praxis cotidiana del adolescente (ROZADA, 1997, 244-245).

Como ya indicábamos en otro lugar, «este “viaje” debería culminar con la autoconciencia por parte del alumno del cambio teórico y conceptual producido, así como con la reflexión acerca de los factores que pueden haber intervenido en la construcción de las concepciones previas. De esta manera, se plantea a los estudiantes la crítica de los propios esquemas conceptuales y estereotipos, procedentes del “sentido común”, que queda así “desnaturalizado” y desnudo de los ropajes que ocultan su relación con la hegemonía» (SANCHIZ y AMORES, 2016, 179-180).

Como señalaba V. Rothe, el insertar el tratamiento de un tema histórico en el «mundo vivido» del alumno no significa tan sólo hacer una referencia al presente. Desde la perspectiva de una didáctica crítica de la Historia, se trata también de que el estudiante adquiera conciencia de que los fundamentos de su propia existencia, de su pensamiento, se hallan condicionados social e históricamente, para que reflexione sobre ellos y los acepte, modifique o rechace (ROTHER, 1986). Consecuentemente, que se construya, o se autoconstruya, como un ciudadano libre, para lo

cual es necesario el conocimiento cabal y riguroso de los procesos y de los agentes de cambio histórico.

Una crítica que no necesariamente debe hacerse al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que, en diálogo con los estudiantes, el profesor puede exponer dudas, paradojas y dilemas que les acerquen al pensamiento dialéctico y les ayuden a «volverse sobre sus afirmaciones, sobre su pensamiento, a dudar sin angustiarse demasiado». Un camino en que el docente puede también revisar críticamente su papel y «la naturaleza de su propia relación con estudiantes de la clase trabajadora» (ROZADA, 1999, 55; GIROUX, 1990, 258).

Obsérvese la diferencia de perspectiva respecto a los planteamientos más centrados en los aspectos psicopedagógicos o “tecnológicos”, que, al referirse al concepto de *metacognición*, como fase de reflexión del alumno tras el desarrollo de las actividades de aprendizaje, plantean que el objetivo es que el estudiante tome conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje (ZABALA y ARNAU, 2014). Incluso, en los casos en que se profundiza más en el concepto, son obviados no ya los problemas de la hegemonía y la ideología, sino incluso la existencia de estereotipos y prejuicios que, en un proyecto de didáctica crítica, deberían ser objeto principal de esta toma de conciencia para ser cuestionados por los alumnos. Este planteamiento individual y psicologista es visible cuando se afirma que la metacognición «constituye nuestro saber -y nuestra regulación-

sobre cómo pensamos, percibimos, recordamos, hablamos o atendemos», o cuando la reflexión se orienta tan sólo a «identificar, discriminar y expresar sentimientos, reconocer sus metas, aspiraciones, sus potencialidades y debilidades» (MORENO y MATEOS s.f., 3; DE LA TORRE, s.f., 15).

10. ¿Evaluar o examinar?

Teniendo presente que, como señala Rozada, «poner notas no es una actividad didáctica en sentido estricto dado que no se trata de algo necesario para enseñar y aprender» (ROZADA, 1999, 60), entendemos la evaluación no tanto como un proceso clasificador sino como un elemento más del proceso de aprendizaje, que nos permite observar en qué medida nos acercamos a nuestros objetivos «en aspectos como la capacidad de analizar, explicar, relacionar, sintetizar, reflexionar o extraer conclusiones en relación con el conocimiento construido o reelaborado, además de los avances en la capacidad de trabajar colectivamente, de argumentar y de debatir y, por supuesto, cómo han modificado sus puntos de vista sobre los problemas sociales estudiados y cómo construyen sus nuevas explicaciones» (SANCHIZ y AMORES, 2016, 180). Lo cual no significa que desechemos su valor para que los estudiantes sean conscientes de sus capacidades, de cómo han aprendido algo y de las dificultades que se han encontrado (LÓPEZ FACAL, 1997).

También estamos de acuerdo con este autor en que la evaluación debe basarse en los mismos instrumentos que utilizamos en las actividades de reestructuración durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Nos referimos a «la observación de los grupos, el cuaderno o diario de clase, informes y trabajos, exposiciones, análisis y valoración de fuentes, redacciones en las que se aplique los conocimientos adquiridos, la participación en clase o la elaboración de mapas conceptuales que muestren los avances y dificultades a la hora de estructurar los conocimientos, por ejemplo» (SANCHIZ y AMORES, 2016, 180), de acuerdo con los principios expuestos en páginas anteriores.

En cuanto al examen, cabría profundizar un tanto en las ideas que hemos apuntado más arriba, en relación con su incidencia sobre la práctica docente. Si bien es un constructo cuya genealogía puede ser explorada (MAINER, 2002; MERCHÁN, 2005), el éxito de este artefacto viene dado por su carácter sancionador, que lo convierte en instrumento privilegiado de una escuela clasificatoria. Como recordaba Carlos Lerena, para el alumno, pero también para el profesor, «el examen constituye una manifestación expresa de la imposición y la servidumbre de sus papeles escolares a sus papeles sociales, o en todo caso, de su imbricación» (LERENA, 1989, 293-294).

Pero el examen también debe su persistencia a que confiere algún tipo de prestigio profesional, así como a su utilidad para mantener

el orden en el aula (si bien dependiendo de la disposición del alumnado hacia la escuela en general y la materia en particular) y para reforzar la autoridad del conocimiento del profesor. Por todo ello, podría ser considerado como clave de bóveda del conjunto de las “ideologías prácticas” desarrolladas en la escuela, pese a su más que dudosa eficacia pedagógica (MERCHÁN, 2005). De acuerdo con estas razones, es por lo que creemos con López Facal que la evaluación debe llevarse a cabo sobre el mismo tipo de tareas que centran el trabajo cotidiano en el aula, como ha quedado dicho (LÓPEZ FACAL, 1997).

Ahora bien, en tanto en cuanto partimos de la base de que el “código disciplinar” de la historia es una tradición social e históricamente condicionada, y que lo que acontece en el aula se halla también muy vinculado a los valores y actitudes de alumnos y familias, debemos reconocer que no es fácil renunciar de una vez por todas a las prácticas examinadoras, tan ampliamente naturalizadas entre todos los sectores que se encuentran en la escuela; esto nos obliga a cierto grado de pragmatismo, a “pactar” con la realidad, so pena de salir trasquilados del intento de romper con siglo y medio de destilación de discursos, contenidos y prácticas: lo cual incluye las clasificatorias, ampliamente interiorizadas incluso por aquellos sectores sociales más perjudicados por ellas. En consecuencia, puede ser necesario otorgar cierta presencia al examen, «lo cual no significa dejar de erosionar su prestigio y denunciar su verdadera naturaleza» (SANCHIZ y AMORES, 2016, 181).

Por otra parte el examen, siempre y cuando se le baje del pedestal -también cuantitativo- en el que el desarrollo histórico de las prácticas escolares lo ha situado, puede tener cierta utilidad: la de ejercitar un uso de la memoria que, sobre la base de la comprensión y el trabajo previos, sirva como medio para asentar el andamiaje conceptual que permita construir explicaciones lo más autónomas, rigurosas y complejas que sea posible sobre los procesos sociales (ya sea en el examen o en otro tipo de instrumentos), y no caer en la repetición de lugares comunes y estereotipos (LICERAS, 2001; CARPENTE y LÓPEZ FACAL, 2013). Queremos decir con ello que, al hecho de que los estímulos audiovisuales y las prácticas escolares rutinarias favorecen una actividad igualmente rutinaria, mecánica, en muchos alumnos, se suma una “tradición social” que impone que solamente el examen parezca merecer el grado de concentración que, en realidad, necesitaríamos para todo el proceso de aprendizaje tal y como lo entendemos aquí.

No olvidemos, por último y en conexión con este problema, la disposición «mercantil» de buena parte de los alumnos (y de la sociedad), cuyo fin principal consiste en obtener el título que guiará su posición en el mundo laboral. Ello puede llevar a fricciones en torno a la supuesta “objetividad” de una calificación académica que puede decidir esa posición futura, aun cuando Lerena ya puso de relieve hace mucho que «un título vale lo que vale socialmente su portador», de acuerdo con los hábitos de la clase social de

origen y las relaciones de clase (LERENA, 1989, 499).

11. Para concluir

En conclusión, lo que aquí vamos esbozando es un “modelo didáctico” al que aproximarnos, construyendo prácticas que pretenden ser contrahegemónicas, seguramente contradictorias, pero sin perder de vista el lugar de la escuela y el que ocupamos nosotros mismos, como docentes, en la sociedad capitalista.

No hace falta insistir en que, en nuestra propuesta, otorgamos mucha importancia al armazón teórico sobre el que intentamos fundamentarla. Y ello es así por dos motivos: primero, porque este trabajo en una investigación que busca ser colectiva y que pretende acercar nuestra propia práctica cotidiana a las concepciones que tenemos sobre ella; ideas que, a su vez, vamos construyendo a medida que nos formamos y discutimos, lo cual sitúa nuestra propuesta en un itinerario formativo que ni está acabado, ni puede estarlo.

Y en segundo lugar porque, habiendo elegido observar nuestro trabajo desde esa «incómoda butaca» crítica que otros han plantado sobre bases más consistentes (MAINER, 2000, 10), no buscamos “vender” fórmulas pretendidamente transferibles a otros contextos, alumnados y docentes; sino que, ante todo, lo que intentamos es ordenar nuestras pocas certezas y buscar respuesta a nuestras muchas dudas, planteándonos hipótesis de trabajo que

mantengan la utopía como referente. Y es que, como bien señalaba J. Mateos (1999), «el pensamiento crítico, cuando se quiere ejercer por las gentes que nos dedicamos a la educación, tiene mil direcciones sin límite, los campos para una inquietante indagación se abren a nuestro alrededor con dimensiones inabarcables.

Irremediablemente hay que vivir con la idea de que nunca vamos a llegar a la tranquilidad del que domina los conocimientos necesarios para comprender su trabajo e incluso la propia “vida”. Ansiedad que se duplica cuando, reversiblemente, nos damos cuenta de que sabemos mucho más de lo que ponemos en práctica.»

12. Referencias bibliográficas

Albano, S., Spotorno, M. M., Pérez Cortés, A., Santero, M., Sassone, M., Martín, S., Rocatti, S., Bulian, J., Feliziani, C., Suñer, N. y Lucatti, R. (2011). El método justo a tiempo y su relación con los procedimientos administrativos. Casos de aplicaciones basados en la realidad. Rosario: Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de internet

(www.fcecon.unr.edu.ar/web/sites/default/files/u16/Decimocuartas/Albano%20y%20otros_el%20metodo%20justo%20a%20tiempo.pdf).

Althusser, L. (2002). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En Páez, L. Vertientes contemporáneas del pensamiento social francés: ensayos y textos (269-296). México: UNAM.

- Álvarez, R.M. y Palomo, A. (2002). Los protagonistas de la historia. Los alumnos “descubren” que los hombres comunes también hacen historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (1), 27-40.
- Amores Bonilla, Pedro Antonio, y Sanchiz Torres, Sergi. (2016). Un planteamiento alternativo para el desarrollo de los contenidos curriculares de Historia Moderna. En Gómez Carrasco, Cosme; García González, Francisco y Miralles Martínez, Pedro (Eds.) *La Edad Moderna en la Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Anyon, J. (1999). Clase social y conocimiento escolar. En Fernández Enguita, M. (ed.). *Sociología de la educación* (566-592). Barcelona: Ariel.
- Armengol, A. (2002). Realidades de la brujería en el siglo XVII: entre la Europa de la caza de brujas y el racionalismo hispánico. *Tiempos modernos. Revista electrónica de Historia Moderna*, Vol. 3 (6).
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Bolufer Peruga, M. (2002). Perspectivas historiográficas. Entre historia social e historia cultural: la historiografía sobre pobreza y caridad en la época moderna. *Historia social* (43), 105-128.
- Cámaras de Comercio - Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Fomento del Espíritu Emprendedor en la Escuela*. Madrid: Cámaras de Comercio - MEC.
- Caro Baroja, J. (2000). *Los moriscos del Reino de Granada*. Madrid: Istmo.
- Caro Baroja, J. (2005). *Las brujas y su mundo*. Madrid: Alianza.
- Carpente, L. y López Facal, R. (2013). Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber* (74), 43-51.
- Carr, E.H. (1984). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- Cascante Fernández, C. y Martínez Bonafé, J. (coords.) (2013). *Pedagogía Crítica, treinta años después*. Número monográfico de *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (77). Recuperado de internet (www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/139663337410.pdf).
- Chartier, R. (2002). La construcción estética de la realidad. Vagabundos y pícaros en la Edad Moderna. *Tiempos modernos: Revista Electrónica de Historia Moderna*. Vol. 3 (7).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2009). *Competencias clave para un mundo cambiante*, COM(2009)640 final. Bruselas.
- Conclusiones del Consejo de 21 de febrero de 2005 en materia de juventud en el marco de la evaluación intermedia de la estrategia de Lisboa. DOUE, 7 de abril de 2005.

- Consejo de la Unión Europea (2005). Consejo Europeo de Bruselas. 22 y 23 de marzo de 2005. Conclusiones de la Presidencia. 7619/1/05 REV 1. Anexo I. Recuperado de internet (www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/84344.pdf).
- Cuesta, R. (1998). Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal.
- Cuesta, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-ciencia social* (3), 70-97.
- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, J. y Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-ciencia social* (9), 17-54.
- De la Torre, J.J. [s.f.]. PBL. Aprendizaje basado en problemas. Madrid: Edelvives. Recuperado de internet (<https://recursos.edelvives.es/es/recursos/eso>).
- Domínguez Ortiz, A. y Vincent, B. (1984). Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría. Madrid: Alianza.
- Duarte-Piña, O.M. (2015). La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: innovación, cambio y continuidad. (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/30778/1>. TESIS DOCTORAL_Duarte Piña_Olga Mª_16.07.2015.pdf
- Duque, E., De Mello, R.R. y Gabassa, V. Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje. *Aula de innovación educativa* (187), 37-41.
- Edwards, J. (2007). La España de los Reyes Católicos. Madrid: El País.
- Elliott, J. (2006). La España imperial. Barcelona: RBA.
- Federici, S. (2010). Calibán y la bruja. mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Madrid: Traficantes de sueños.
- Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F.X. (2011). 12 ideas clave. Enseñar y aprender historia. Barcelona: Graó.
- Flaqué Monlloc, C. (1981). Los procesos de brujas en Salem. Brujas, astrólogos y nigromantes. *Historia y Vida* (Nº Extra 20), 122-131.
- Flecha, R. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional* (29), 67-76.
- Fontana, J. (1999). Historia: análisis del pasado y proyecto social. Barcelona: Crítica.
- Fuentes, C. (2003). ¿Qué visión tiene el alumnado de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar? *Íber* (36), 78-88.
- Furió, A. (1992). De l'arxiu a les aules: recerca i ensenyament de la història medieval. *Revista d'Història Medieval* (3), 207-234.
- Gimeno Lorente, P. (2003). Comunidades de Aprendizaje: ¿un proyecto crítico o conservador? *Con-ciencia social* (7), 147-152.

- Gimeno Lorente, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). Prólogo. En Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno Sacristán, J. (coord.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Ginzburg, C. (1991). *Ecstasies. Deciphering the Witches' Sabbath*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ginzburg, C. (2013). *The Night Battles. Witchcraft and Agrarian Cults in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Carrasco, C. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (29-1), 131-158.
- Gómez Carrasco, C. y Miralles Martínez, P. (2013). La enseñanza de la Historia desde un enfoque social. *Clío, History and History teaching* (39).
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. México: Era / BUAP.
- Harris, M. (2004). *Vacas, cerdos, guerras y brujas*. Madrid: Alianza.
- Huxley, A. (1977). *Los demonios de Loudun*. Barcelona: Planeta.
- Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *REIFOP* (13.2), 108-114. Recuperado de internet (www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/147/1452).
- Hirtt, N. (2011). Competencias y competición: dos formas de la desregulación de la enseñanza en Europa. Sin Permiso. Recuperado de internet (www.sinpermiso.info/textos/competencias-y-competicin-dos-formas-de-la-desregulacin-de-la-enseanza-en-europa).
- Kamen, H. (1996). *Una sociedad conflictiva: España, 1469-1714*. Barcelona: Altaya.
- Kamen, H. (2005). *La Inquisición española. Una revisión histórica*. Barcelona: RBA.
- Kriedte, P. (1985). *Feudalismo tardío y capital mercantil*. Barcelona: Crítica.
- Lerena, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Levack, B. (1997). *La caza de brujas en la Europa Moderna*. Barcelona: Altaya.

- Liceras, A. (2001). ¿Qué se aprende si no se aprende de memoria? La memoria y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Íber* (29), 81-94.
- Liceras, A. (2003). Tópicos, estereotipos y prejuicios, componentes de un aprendizaje informal que deforma. *Íber* (36), 89-101.
- Lipietz, A. (1994). El posfordismo y sus espacios. Las relaciones capital-trabajo en el mundo. Buenos Aires: CONICET. Recuperado de internet (www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2013/06/s4lipietz.pdf).
- López Facal, R. (1997). Práctica de la evaluación en Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. Recuperado de internet (<http://dspace.universia.net/bitstream/2024/917/1/EVALUACION.pdf>).
- López Facal, R. (2000). Pensar históricamente. Una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia. *Íber* (24), 46-56.
- López Facal, R. (2007). La historia enseñada en España. En Taibo, C. (dir.). *Nacionalismo español. Esencias, memoria e instituciones* (329-350). Madrid: Los libros de la catarata.
- López Facal, R. y Santidrián, V.M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Íber* (69), 8-20.
- López Facal, R. y Valls Montés, R. (2012). La necesidad cívica de saber historia y geografía. En De Alba-Fernández, N., García-Pérez, F.F. y Santisteban, A. (coord.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1 (185-192). Sevilla: Díada.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber* (74), 5-8.
- López Facal, R. (2013). Enrique Moradiellos, Clío y las Aulas. *Ensayos sobre Educación e Historia*. Badajoz: Diputación de Badajoz, Área de Cultura, Departamento de Publicaciones, 2013, 315 págs. *Historiografías* (6), 161-165. Recuperado de internet (www.unizar.es/historiografias/historiografias/numeros/6/facal.pdf).
- Maestro, P. (1991). Una nueva concepción del aprendizaje de la historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagogica* (23), 55-81.
- Mainer, J. (1991). Historiografía y currículum. *Studia Paedagogica* (23), 33-41.
- Mainer, J. (2000). El significado de la innovación educativa en el marco de una didáctica crítica. VIII Seminario Fedicaria-Zaragoza. Ponencia marco. Recuperado de internet (www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Versio%CC%81n%20inicial%20de%20la%20ponencia%20central.%20ZARAGOZA%202000.pdf).
- Mainer, J. (2002). Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen. *Gerónimo de Uztariz* (17-18), 107-135.

- Marrero Urbín, D. (1997). Desenseñando historia. Una aproximación a los resultados del currículum positivista. *Íber* (13), 75-84.
- Martínez Medina, F.J. (2006). El altar y la corona en el pensamiento de fray Hernando de Talavera. El oficio de la Toma de Granada. En Cortés Peña, A.L. Poder civil, Iglesia y sociedad en la edad moderna (197-250). Granada: Universidad de Granada.
- Mateos, J. (1999). Los límites de la pedagogía crítica. A propósito de la obra de A.I. Pérez Gómez (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid. *Con-ciencia social* (3), 302-305.
- Merchán, F.J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículum. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (1), 41-54.
- Merchán, F.J. (2003). Trabajar con la guerra en los centros escolares: el problema de los materiales curriculares. *Aula de innovación educativa* (123-124), 18-21.
- Merchán, F.J. (2005). Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Merchán, F.J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (21), 33-51.
- Montanero, M. (2001). La enseñanza de estrategias de razonamiento en el área de ciencias sociales. *Íber* (29), 95-106.
- Moore, R.I. (1989). La formación de una sociedad represora. Poder y disidencia en la Europa Occidental, 950-1250. Barcelona: Crítica.
- Moreno, A. y Mateos, M. [s.f.]. Metacognición en la escuela. Qué es y cómo se promueve. Madrid: Edelvives. Recuperado de internet (<https://recursos.edelvives.es/es/recursos/eso>).
- Moreno Fragnals, M. (1984). La Historia como arma y otros estudios sobre esclavos, ingenios y plantaciones. Barcelona: Crítica.
- Navarro, E. y De Alba, N. (2011). El aprendizaje de la Historia de España para la educación ciudadana. *Investigación en la escuela* (75), 21-34. Recuperado de internet (www.investigacionenlaescuela.es/articulos/75/R75_2.pdf).
- Ortega Muñoz, V. J. (2012). Brujería en la Edad Moderna. Una aproximación. *Revista de Claseshistoria*. Recuperado de internet (www.claseshistoria.com/revista/2012/articulos/ortega-brujeria.pdf).
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber* (44), 45-56. Recuperado de internet (<http://iber.grao.com/revistas/iber/044-nuevos-enfoques-de-la-educacion-civica-y-de-la-educacion-politica/educacion-civica-formacion-politica-y-ensenanza-de-las-ciencias-sociales-de-la-geografia-y-de-la-historia>).
- Parra, D. (2013). La conceptualización de la Historia escolar y sus implicaciones didácticas. Un estudio a partir del recuerdo de estudiantes de

BUP. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales (27), 3-22.

Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (5), 71-98.

Pujolàs, P. y Lago, J.R. [s.f.]. Aprendizaje cooperativo. Madrid: Edelvives. Recuperado de internet (<https://recursos.edelvives.es/es/recursos/eso>).

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). DOUE, 30 de diciembre de 2006.

Reglà, J. (1974). Estudios sobre los moriscos. Barcelona: Ariel.

Rivero Rodríguez, M. (2005). La España de Don Quijote. Un viaje al Siglo de Oro. Madrid: Alianza.

Rodríguez Aguilera de Prat, C. (1984). Gramsci y la vía nacional al socialismo. Madrid: Akal.

Romano, R. y Tenenti, A. (1985). Los fundamentos del mundo moderno. Edad Media tardía, reforma, renacimiento. Madrid: Siglo XXI.

Romañá, T. y Trilla, J. (1993). Dilemas ante el tratamiento de los valores en la escuela. Una experiencia de formación de educadores. *Aula de Innovación Educativa* (17). Recuperado de internet ([www.grao.com/revistas/aula/016_017-actitudes-valores-y-normas--contenidos-](http://www.grao.com/revistas/aula/016_017-actitudes-valores-y-normas--contenidos-actitudinales-en-el-proyecto-de-centro/dilemas-ante-el-tratamiento-de-los-valores-en-la-escuela)

[actitudinales-en-el-proyecto-de-centro/dilemas-ante-el-tratamiento-de-los-valores-en-la-escuela](http://www.grao.com/revistas/aula/016_017-actitudes-valores-y-normas--contenidos-actitudinales-en-el-proyecto-de-centro/dilemas-ante-el-tratamiento-de-los-valores-en-la-escuela)).

Romero, J. (1997). ¿Herramientas o cacharros?: los ordenadores y la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria. Santander: Universidad de Cantabria.

Romero, J., Luis, A., García, F.F., Rozada, J.M. (2006). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. *Con-Ciencia Social* (10), 15-67.

Rothe, V. (1986). Teoría crítica y didáctica de la historia. *Revista de educación* (280), 105-113.

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

Rozada, J.M. (1999). Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva. *Con-ciencia social* (3), 42-69.

Ruiz, T.F. (2002). Historia social de España, 1400-1600. Barcelona: Crítica.

Sánchez Moreno, J.A. (2003?). Pensar históricamente. Documento de trabajo del Seminario Fedicaria-Aragón, curso 2003-2004. Recuperado de internet (www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0304/3_pensar_historicamente.pdf).

Sanchiz, S. (2015). La historia del mundo contemporáneo a partir de los conflictos del presente: una programación. En Folguera, P., Pereira, J.C., García, C., Izquierdo, J., Pallol, R.,

- Sánchez, R., Sanz, C. y Toboso, P. (eds.). *Pensar con la historia desde el siglo XXI: actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea (5219-5240)*. Madrid: UAM Ediciones.
- Sanchiz Torres, Sergi, y Amores Bonilla, Pedro Antonio (2016). Revisión metodológica del desarrollo de los contenidos curriculares de la Historia Moderna. En Gómez Carrasco, Cosme; García González, Francisco y Miralles Martínez, Pedro (Eds.) *La Edad Moderna en la Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Serrano Jaén, J. (1993). *Desenvolupament i destrucció d'una minoria: els moriscos al senyoriu d'Elx*. *Recerques: història, economia, cultura* (27), 53-72.
- Sharp, R. (1988). *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Akal.
- Trilla, J. (1992). La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor. *Comunicación, Lenguaje y Educación* (15), 33-38.
- Valls, R. y López Facal, R. (2010). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las ciencias sociales* (10), 75-86.
- Varela, J. (1990). Clases sociales, pedagogías y reforma educativa. *Revista de educación* (292), 219-236.
- Vilar, P. (1999). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.
- Vilar, P. (2004). *Pensar históricamente*. En *Memoria, historia e historiadores* (67-122). Granada: Universidad de Granada-Universitat de València.
- Vincent, B. (2006). *El río morisco*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.