TEMPO, MEMÓRIA, LINGUAGENS E ENSINO DE HISTÓRIA: ENTREVISTA COM O PROF. DR. JOAN PAGÈS BLANCH[1]

TIME, MEMORY, LANGUAGES AND TEACHING OF HISTORY: INTERVIEW WITH PROF. DR. JOAN PAGÈS BLANCH

TIEMPO, MEMORIA, LENGUAJES Y ENSEÑANZA DE HISTORIA: ENTREVISTA CON EL PROFESOR DR. JOAN PAGÈS BLANCH

Entrevistadora: Prof. Dra. Regma Maria dos Santos*

ENTREVISTA[2]

1 – ¿Profesor Pagès podría hablar sobre su formación y cómo llegó a sus temas actuales de investigación?

Soy licenciado en Historia Moderna y Contemporánea por la Universidad de Barcelona. Y doctor en Ciencias de la Educción por la Universidad Autónoma de Barcelona. Cuando finalicé mis estudios de licenciatura pensé que podría ganarme la vida como historiador como la mayoría de estudiantes de historia de mi generación. Pero no fue posible!. Y como la mayoría de historiadores de mi generación me dediqué a enseñar historia en una escuela. Allí descubrí que tal vez la Universidad me había preparado

* Professora Associada da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. Graduada em História pela UFU. Pós-doutorado em Educação pela UFU, com estágio na UAB – Universidade Autônoma de Barcelona. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Mestre em História pela PUC-SP. E-mail: regma.santos@gmail.com

[1] Licenciado em História Moderna e Contemporânea pela Universidade de Barcelona(UB) em 1972. Doutor em Ciências da Educação (UB) em 1993. Professor de Didática das Ciências Sociais na UAB (Universidade Autônoma de Barcelona) desde 1977. Foi diretor do Departamento de Didática de Língua, Literatura e Ciências Sociais. Participou de diversas pesquisas, dentre estas, sobre o ensino e aprendizagem da História da Catalunha em contextos interculturais. É especialista em temas curriculares e ensino e didática da história e educação para a cidadania. Orientador de teses de doutorado, membro de diversos conselhos científicos e consultor de diversas revistas de didática e educação *(Perspectiva Escolar, Enseñanza de las Ciencias Sociales, Íber, Le Cartable de Clio, Reseñas de Enseñanza de la Historia*, dentre outras) Participa de diversos congressos e simpósios nas áreas de didática e ensino de história. Coordena diversas pós-graduações, em especial na Nicarágua e participa de atividades organizadas por diversas universidades catalanas, espanholas, europeias e latino-americanas.

[2] Entrevista realizada em 2011 no momento em que realizava estágio pós-doutoral na UAB (Universidad Autònoma de Barcelona).

como historiador –cosa que pude demostrar en algún que otro trabajo de investigación- pero que no me había preparado como docente. Mi desarrollo profesional como profesor de historia se inició en el momento que tuve conciencia de este hecho. Estaba ejerciendo un oficio para el cual nadie me había preparado. Mis únicas referencias sobre lo que consistía enseñar, y enseñar historia, eran el resultado de mis vivencias, y de mis recuerdos, de mi larga etapa como alumno tanto en la enseñanza primaria y secundaria como en la Universidad. Y no eran, precisamente, unos recuerdos ni unas vivencias buenas. Había recibido una enseñanza transmisiva, memorística y repetitiva muy en consonancia con lo que la España franquista, la dictadura, pretendía de la enseñanza de la historia pero muy lejos de los paradigmas históricos que emergían con fuerza en Europa desde la Escuela de los Annales al materialismo histórico y muy lejos de los supuestos de una escuela activa que lentamente, desde los años sesenta, volvía a emerger como alternativa a la escuela de la dictadura (la escuela catalana durante la II República fue un paradigma de innovación siguiendo los principios de la Escuela Nueva o de la Escuela Activa. La dictadura reprimió duramente al magisterio tanto por su compromiso social y político como por el pedagógico).

En este contexto empecé a trabajar en Didáctica de la Historia. Mis primeros pasos los realicé en el seno de la Escuela de Maestros "Rosa Sensat", un movimiento de renovación pedagógica y una institución creada por maestros y maestras para dar respuestas a la escuela franquista y apostar por la democratización y la catalanización de la escuela. En el seno de las escuelas de verano y de los grupos de trabajo de invierno, en concreto del Grupo de trabajo de Ciencias Sociales de "Rosa Sensat" me formé como maestro y empecé a trabajar en la formación –y autoformación- de maestros y maestras. Elaboramos programas alternativos al oficial, escribimos nuestras experiencias y empezamos a descubrir la necesidad de ir sistematizando todo lo que hacíamos y de investigar nuestras prácticas docentes para comprobar si generaban aprendizajes. La investigación histórica quedaba cada vez más lejos… emergía ante mí un nuevo campo de interés: la investigación sobre la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. La culminación de este proceso inicial se realizó cuando empecé a trabajar como profesor de didáctica de las ciencias sociales y de la historia en la "Escola de Mestres Sant Cugat" de la Universidad Autónoma de Barcelona, hará de ello unos treinta y tantos años. Continuó con la tesis doctoral y sigue hasta la fecha.

2- ¿Cómo comprende la actual situación de la enseñanza de historia en España y, específicamente, en Cataluña?

La actual situación de la enseñanza de la historia en Cataluña y en España no es muy diferente de la actual situación de esta enseñanza en el resto de Europa y en el mundo. También, por lo que conozco, de la situación en

Brasil. Las causas puede que tengan relación con lo que opinaban Levstik y Barton (2004): sobre la enseñanza de la historia en los Estados Unidos: "A nadie le gusta la manera como la historia es enseñada. Los conservadores piensan que es demasiado multicultural, y los multiculturalistas creen que es demasiado conservadora. Los políticos dicen que no promueve el patriotismo, y los reformadores sociales dicen que no promueve la reflexión crítica. Los partidarios de los estudios sociales se inquietan ante la importancia que tiene la historia, y los especialistas en historia se inquietan por la poca importancia que recibe. Los legisladores argumentan que las escuelas deben enseñar para el examen, y las escuelas argumentan que deben enseñar para que [el alumnado] piense mejor. Los investigadores critican al profesorado por no utilizar las fuentes primarias, los profesores critican a los estudiantes porque no quieren aprender, y los estudiantes critican los libros de texto por ser mortalmente aburridos. Qué lío!"

Enseñar historia hoy es mucho más complejo que enseñar historia cuando casi nadie discutía que su enseñanza debía fomentar los valores nacionales de cada país. Para esto se planificó la enseñanza de la historia desde la escuela primaria y con carácter obligatorio. Hoy estos valores son discutidos por amplios sectores sociales, por muchos didactas y por los propios historiadores y se buscan finalidades alternativas más relacionadas con la construcción de identidades culturales, sociales, políticas, etc. y con la creación de una conciencia ciudadana democrática. En cualquier caso, con identidades plurales que no necesariamente son coincidentes con los valores hegemónicos predominantes en muchas naciones. Además, y a diferencia de otras asignaturas como las matemáticas, las ciencias naturales o el lenguaje, todo el mundo se atreve a opinar sobre la historia y su enseñanza.

Por otro lado, tengo la sensación que a la enseñanza de la historia le ocurre lo que ocurre al resto de disciplinas escolares y a quienes las aprenden y las enseñan. Hay alumnos y alumnas a las que les gusta la historia y la aprenden. Hay alumnos y alumnas a los que no les gusta la historia pero intentan aprenderla y aprobar la asignatura. Hay alumnos y alumnas a los que no les gusta la historia, no se esfuerzan en aprenderla y no aprenden. Lo mismo ocurre en matemáticas, ciencias de la naturaleza o lenguas. Y algo parecido ocurre con el profesorado. Hay profesores y profesoras que les gusta enseñar historia y la enseñan para que el alumnado la aprenda. Hay otros y otras que no les gusta pero se esfuerzan en enseñarla bien. Y otros y otras que ni les gusta ni se esfuerzan en enseñarla bien. Como la vida misma!

Sin embargo, existe actualmente investigación suficiente como para saber que tanto en Cataluña como en España y el resto del mundo, los alumnos y las alumnas de la escuela primaria y de la enseñanza secundaria aprenden historia. En general, con mejores resultados que antes. Sin embargo, podrían aprender más y mejor historia si las cosas se hicieran de

otra manera. Por ejemplo, con programas menos densos, con menos temas pero trabajados con mayor profundidad, otorgando mayor protagonismo del alumnado en su aprendizaje y no obligándolo sólo a escuchar al profesor o a la profesora y a leer - sin comprender muchas veces- la información del manual didáctico, enfoques más comparativos y mayor relación entre el pasado, el presente y el futuro, mayor peso de las fuentes históricas y del aprendizaje de procedimientos y habilidades históricas, etc.

3 – ¿Cuál es el espacio que las investigaciones sobre la enseñanza de historia tiene en los cursos de postgrado?

En la actualidad, en la UAB tenemos dos cursos de postgrado distintos, con finalidades y contenidos diferentes: un máster profesionalizador dirigido a la formación del profesorado de enseñanza secundaria y un master de investigación dirigido a formar investigadores e investigadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia. En el primer caso, se trata del máster que han de realizar todas aquellas personas que, después de licenciarse, opten por dedicarse a la enseñanza secundaria (12 a 18 años). Actualmente, la formación básica de este profesorado se realiza en la Facultad de Filosofía y Letras –aunque también hay alumnado que procede de otras carreras como sociología, ciencias políticas, etc.-. Es una formación en ciencia básica, cada vez más superespecializada, en la que no se prepara para el oficio de enseñar. Cuando finalizan sus estudios pueden realizar, en la Facultad de Educación, el máster en Formación del profesorado de secundaria. En este máster el peso de la investigación es escaso aunque han de realizar un trabajo final que suele centrarse en una pequeña investigación sobre las representaciones sociales del alumnado de secundaria acerca de cualquier tema histórico o social.

En el máster de investigación, en cambio, la investigación es lo fundamental. Se trata de preparar futuros investigadores e investigadoras. En consecuencia toda la formación pivota sobre este hecho cuya materialización más concreta es una asignatura de metodología y el trabajo final del máster.

La realización del máster es el paso previo a la tesis doctoral. Hoy en la Universitat Autònoma de Barcelona existe un programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Ciertamente es un programa relativamente joven, como lo es la propia didáctica de las ciencias sociales como área de estudios universitarios. No fue fácil que la comunidad universitaria aceptara los doctorados en didácticas de las disciplinas. Y, desde luego, fue mucho más difícil que aceptara el de didáctica de las ciencias sociales. La razón es lógica. Hasta el momento de la aprobación de este doctorado, y de los otros doctorados en didácticas disciplinares, cualquier profesor o profesora de enseñanza secundaria, o primaria, que quisiera realizar un doctorado tenía que ir a los departamentos disciplinares –historia, matemáticas, química o

lengua. A partir de este momento podía relacionar de manera directa su profesión con la investigación ya que los programas de doctorado en didácticas de las disciplinas se lo permitían. Además, bajo el nombre de didáctica de las ciencias sociales podían acogerse licenciados y licenciadas en disciplinas distintas, desde la historia (con cada una de sus especialidades), a la geografía, la historia del arte, la sociología, la antropología o la ciencia política además, por supuesto, de la pedagogía o la psicología.

A pesar de navegar en contra de los vientos, el programa no naufragó. La primera tesis se defendió en 1998. Desde entonces se han leído más de 15 tesis de las cuales más de 10 son de didáctica de la historia. En la actualidad contamos con más de 10 doctorandos en distintas fases de realización de sus tesis. Nuestro programa ha acogido a doctorandos –algunos hoy ya doctores- de distintos países latinoamericanos como Argentina, Chile o México.

Existen distintas líneas de investigación vinculadas a los proyectos existentes en la unidad departamental de didáctica de las ciencias sociales y en GREDICS[3], grupo de investigación del que son miembros la mayoría de profesores y profesoras de la unidad. Sin embargo, una de las líneas que ha generado, y está generando más tesis, es la relacionado con la formación inicial del profesorado para la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia. Se han presentado siete tesis y están en curso otras cuatro.

4 – ¿Cuáles son las principales metodologías y didácticas de enseñanza de historia?

A mí me gusta diferenciar la didáctica de la historia de la enseñanza de la historia. Creo que los europeos tenemos la ventaja de utilizar dos nombres para indicar dos realidades distintas pero estrechamente relacionadas. Entiendo que la enseñanza de la historia es el acto de comunicar contenidos históricos en la escuela, es aquello que hacen los profesores y las profesoras, los maestros, para conseguir que su alumnado aprenda historia. La enseñanza de la historia está formada por el conjunto de decisiones y acciones que toma el profesorado cuando programa y cuando enseña. Todo lo que hace, y todo lo que deja de hacer, explica lo que sabe, o no, su alumnado, los y las jóvenes que asisten obligatoriamente a sus clases. En cambio, la didáctica de la historia está dirigida a la formación del profesorado para enseñar historia. Consiste en enseñar a enseñar historia. La didáctica se aprende en la Universidad, durante la formación inicial, y se sigue aprendiendo en la práctica y en la formación continuada del profesorado. Está dirigida a conseguir los mejores profesionales posibles para que, cuando enseñen, consigan que sus alumnos y alumnas aprendan historia.

Entiendo que la mejor metodología existente en la formación didác-

[3] **GREDICS** (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) és un grup de la Universitat Autònoma de Barcelona constituit oficialment l'any 2007.

tica del profesorado es la que consiste en relacionar la formación teórica con la formación práctica. Los contenidos didácticos emergen de la práctica de la enseñanza de la historia y revierten a la práctica después de ser sometidos a un análisis profundo en el caso que su aprendizaje genere problemas. Ello exige que la didáctica disponga de un espacio en la formación del profesorado que contemple su formación en el campo, es decir en las escuelas, y su formación en la universidad. Hace años en la UAB, ambas formaciones corrían a cargo de un mismo profesor, el profesor o la profesora de didáctica de la historia. Yo mismo hacía de profesor de un grupo de alumnos y alumnas de una escuela pública cercana a la UAB. A mis clases asistían alumnos y alumnas de didáctica de la historia con quienes preparaba las lecciones y con quienes analizaba su desarrollo y sus resultados. Y a quienes veía en acción cuando les tocaba intervenir directamente. En ocasiones, esta formación se completó con la colaboración de antiguos alumnos y alumnas que habían vivido esta experiencia y que, ya profesores, se comprometían a recibir estudiantes de maestro en sus clases para hacer lo mismo que hacía yo. Desgraciadamente, este modelo no pudo seguir a causa de los sucesivos cambios en los planes de estudio que impidieron dedicar un día a la semana a esta formación teórico-práctica. Sin embargo, existe la esperanza de poder algún día recuperar esta modalidad, modalidad que, en cierto sentido, es muy parecida a la de otros profesionales como, por ejemplo, los médicos o los arquitectos que acostumbran a compartir un profesorado que trabaja simultáneamente en los hospitales o en los talleres de arquitectura.

Entre tanto, nuestros métodos se dirigen a dar el mayor protagonismo a los futuros docentes tanto a la hora de indagar sus representaciones sociales del oficio y de la manera de enseñar historia y ciencias sociales como a la hora programar sus intervenciones durante las prácticas en centros educativos. Pretendemos formar un profesional reflexivo y crítico, capaz de tomar decisiones con conocimiento de causa y de programar sus intervenciones de acuerdo con el grupo de estudiantes que tiene bajo su responsabilidad y con el contexto social y político en el que ejerce su trabajo. También pretendemos enseñarle a trabajar con los demás, de manera cooperativa, a fin de garantizar la creación de itinerarios de aprendizaje que sean el resultado del pacto entre los y las docentes que participaran en la formación de un mismo alumnado.

5 – ¿Cuál es su opinión sobre la utilización de los ordenadores y de la informática en general en la enseñanza de historia?

Hace unos días leí un interesante artículo de un historiador catalán, Josep Fontana, sobre la enseñanza de la historia. En él, Fontana(2011) afirma: "El papel de quien enseña historia es fundamental (…). En *The Economist* –una revista que me gusta citar con el fin de combatir las posiciones de

la derecha con argumentos que proceden de la propia derecha- apareció hace años un editorial donde se sostenía que una serie de estudios demostraban que el empleo en masa de computadoras en la escuela, que ha costado miles de millones de dólares, no ha cumplido las esperanzas de mejora de la enseñanza que suscitó inicialmente. Y que se había llegado a la conclusión de que los progresos se consiguen sobre todo con "un buen profesor, preparado para acomodar la lección a las variadas capacidades de una clase". Una investigación realizada en Israel, añadía, demostró que la mejor manera de gastar dinero productivamente en el sistema escolar consiste en reducir las dimensiones de las clases y mejorar la preparación de los que enseñan. Pero, concluía *The Economist*, "qué político desea una propuesta pasada de moda como ésta?" ("Screen it out", en *The Economist*, 26-10-2002: 13).

Ciertamente han transcurrido diez años de la información que comenta Fontana. Pero en esencia creo que la idea sigue siendo válida. La utilización de ordenadores y de la informática, sin más, no genera más ni mejores conocimientos históricos en el alumnado de la escuela obligatoria. Incluso puede producir el efecto contrario. Existen evidencias de lecciones virtuales presentadas como innovadoras que no son más que reproducciones de la concepción más tradicional y clásica de la enseñanza de la historia. Eso si, en formato virtual, con mucho color y mucho movimiento. Pero con muy poco, o nulo, pensamiento.

Creo, sin embargo, que la enseñanza de la historia no puede dar la espalda a las tecnologías que hoy se utilizan en nuestras vidas. Y no puede hacerlo porque sería condenar a muchas generaciones de jóvenes a la más profunda ignorancia. Debemos utilizar los ordenadores y la informática para que el alumnado acceda con facilidad a la información histórica, disponga de buenos documentos, de fuentes de todo tipo, pueda visitar virtualmente determinados yacimientos y museos, consultar fondos archivísticos, en especial en fotografía y cine, etcétera. Pero hemos de enseñarle cómo ha de hacerlo y qué ha de hacer con la información obtenida para hacérsela suya. Hemos de conducirle en una navegación compleja en la que, si viaja solo, puede perderse con facilidad y recurrir al recurso fácil del "cortar y pegar". Hemos de enseñarle a discriminar utilizando las habilidades propias del trabajo histórico, fundamentalmente las relacionadas con el análisis causal y con la interpretación y valoración de las fuentes y de los textos. Y hemos de enseñarle que no todo lo que se presenta como historia es historia. Para que un texto sea considerado histórico ha de ser construido según unas reglas que también ha de dominar para poder construir sus propios relatos.

En el aprendizaje de la narrativa histórica, los computadores pueden facilitar enormemente el trabajo cooperativo. Pueden permitir situar geográfica y temporalmente los hechos o los procesos históricos. Pueden ayudar a construir relatos compartidos, a buscar argumentos que avalen determi-

nadas interpretaciones o a criticar los argumentos utilizados en las mismas. E, incluso, pueden facilitar la realización de pequeñas investigaciones sobre hechos o procesos comunes de carácter internacional, entre, por ejemplo, alumnos y alumnas de enseñanza secundaria de Goiás y de Cataluña. O entre su profesorado. O, entre el profesorado que nos dedicamos a la formación de profesores y profesoras de historia en ambas comunidades.

6 – ¿Qué piensa, específicamente, sobre el uso de películas y también de literatura en las clases de historia?

Tanto el cine como la literatura son dos excelentes herramientas para las clases de historia. Pueden ser utilizados como fuentes primarias tanto las obras literarias originales de una época determinada y en las que su autor o autora narre cualquier situación, aún de ficción, desde su vivencia en el periodo que narra como en el caso del cine cuyo marco temporal será, sin embargo, mucho más reciente que en el caso de la literatura. Y, desde luego, como fuentes secundarias. Existen muchísimos ejemplos de novelas históricas actuales o de cine histórico actual cuya aproximación a hechos o a procesos históricos es extraordinariamente rica. Sin embargo, como en el caso de otras fuentes, es necesaria la intervención del profesorado para sacar el máximo rendimiento de la literatura o del cine. Como es sabido, su función *a priori* no es educadora aunque tanto la literatura como el cine siempre han servido para educar, o deseducar, a la ciudadanía. La selección de la novela o de la película ha de venir dada por las finalidades de lo que se pretende enseñar y aprender y ha de relacionarse de manera explícita con los contenidos históricos que el alumnado ha de apropiarse. Los métodos pueden ser muy variados pero se ha de procurar que sean métodos interactivos y que ni la novela ni la película se conviertan en un dogma, en una verdad única e irrepetible, sustituyendo al libro didáctico.

La lista de obras literarias y de películas es larga, larguísima. En realidad, cualquier texto literario o cualquier película es un documento histórico. Saber contextualizarlas, saber interpretarlas, saber decodificarlas, analizarlas y valorarlas son habilidades o competencias históricas que cualquier ciudadano o ciudadana debería haber aprendido durante la enseñanza de la historia.

7 – ¿Cómo piensa y propone usted el trabajo y la pesquisa sobre el tema de la temporalidad para los niños en las series iniciales?

Hace ya bastantes años que me preocupa todo lo referido a la temporalidad en la enseñanza de la historia. Me preocupa la concepción predominante de un tiempo objetivo y la confusión entre el tiempo histórico y la cronología. Me preocupa el carácter etapista, y eurocéntrico, predominante

en la evolución histórica y en la periodización que caracteriza los programas de estudio. El nulo peso de la comparación en el análisis de la evolución histórica y de los cambios y continuidades en el seno de las historias nacionales o de las historias mundiales. La nula relación entre el presente –el tiempo vivido por los jóvenes estudiantes- y el pasado y entre ambos y el futuro.

Esta preocupación se ha visto reflejada en distintos trabajos en los que, solo o con Santisteban, he propuesto distintas alternativas para poder superar la situación actual. Y también en algunas investigaciones. Entre las investigaciones he analizado el estado de las existentes y he dirigido alguna tesis doctoral para indagar cómo se enseña el tiempo histórico (por ejemplo, la del propio Santisteban, en 2002, sobre la formación inicial de maestros para la enseñanza del tiempo histórico). En la actualidad dirijo varias tesis relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico: una sobre la formación inicial de las maestras de preescolar para la enseñanza de las ciencias sociales y del tiempo histórico en esta etapa educativa; otra sobre el desarrollo de la conciencia histórica en los estudiantes del profesorado de historia de secundaria y otra más sobre las relaciones pasado, presente y futuro en los estudiantes al finalizar la enseñanza secundaria obligatoria (16 años).

Quizás la propuesta curricular más atrevida e innovadora es la que realice para la Editorial Bruño, de libros didácticos, que me encargó hace unos años (1992 a 1995) la coordinación de los libros para la enseñanza del Conocimiento del Medio en educación primaria (6-12 años). Los libros de Conocimiento del Medio –tres ciclos y seis cursos- incluían conocimientos naturales y sociales. Mi propuesta consistió en que la enseñanza de la temporalidad y del tiempo histórico debía ser uno de los ejes de los contenidos de los tres ciclos en los que se divide esta etapa (ciclo inicial, 6-8, ciclo medio, 8-10 y ciclo superior, 10-12).

En el ciclo inicial desarrollamos conceptos como sucesión y simultaneidad, evolución, comparación, ubicación temporal, cambio y continuidad, calendario, ayer, hoy y mañana, duración, … El tema *Ayer, hoy y…* estaba dedicado íntegramente al tiempo histórico. Se trabajaban algunos de los conceptos anteriores a partir de la historia familiar, de la evolución del barrio, de la realización de un árbol genealógico, de pequeños cambios y secuencias temporales en la vida cotidiana, del calendario y se planteaba una pequeña investigación para hallar y explicar con evidencias los cambios y las continuidades en la vida de cada niño y niña. También se trabajaban conceptos temporales en otros temas. En el ciclo medio se profundizaba en estos conceptos y se incorporaban conceptos temporales nuevos relacionados, por ejemplo, con la ordenación, secuencia y gestión del tiempo personal diario, con la historia de la familia (cambios en la tipología de las familias y en la composición de sus miembros, cambios en las condiciones de vida, de trabajo y de ocio y continuidades diversas) o con la historia diacrónica o

temática. Así, por ejemplo, en el tercer curso se programó un tema dedicado en exclusiva a la evolución de la vivienda (*Cabañas, castillos, palacios,*…con la finalidad de descubrir cambios y continuidades en aspectos básicos de la vida cotidiana –objetos domésticos, alimentación, orígenes y evolución de los pueblos y las ciudades a través del patrimonio histórico, la toponimia, etc.,) mientras que en el cuarto curso de este mismo ciclo se programaron dos: *Viajes y aventuras del pasado* (Del caballo a la nave espacial, los Juegos Olímpicos, Marco Polo, Carabelas que surcaron los océanos y la evolución de los medios de transporte con la idea de seguir profundizando en el cambio y en la continuidad, de trabajar la cronología y de utilizar todo tipo de fuentes para la reconstrucción del pasado) y *Viaje al futuro* (donde el objeto de estudio ya no era el pasado sino la prospectiva y, especialmente, la formación de la consciencia histórica a partir del establecimiento de relaciones entre el pasado, el presente y el futuro: ¿Qué esperamos del futuro?, Ahorrar energía para el futuro, Máquinas, robots y ordenadores, Comunicarse, Los medios de transporte del futuro, Mi futuro). También aparecían conceptos temporales en otros temas. Finalmente, en el ciclo superior, dedicamos el libro de 5º al espacio y el de 6º al tiempo. La organización de este último fue la siguiente: I. El tiempo y la evolución con cinco temas (El tiempo, Nuestro planeta: la Tierra, El tiempo evolutivo, Los seres Humanos: un fruto de la evolución (I y II)), II. Ventanas al tiempo con tres temas (Las máquinas, La electricidad y Los metales) y III: La historia y la cultura con siete temas (Las etapas de la historia, El pasado más lejano, De la Edad Media a la Edad Moderna, El mundo contemporáneo, La historia de la escritura, En busca de la justicia y la paz y Otros pueblos, otras culturas). Como puede observarse se combina un trabajo muy conceptual en el primer tema (de la propia definición de la palabra tiempo a las categorías temporales como evolución, cambio o continuidad, a los instrumentos de medida del tiempo con particular énfasis en la cronología) con la evolución de la tierra o de los seres vivos o la aplicación de conceptos temporales en el ámbito de las ciencias naturales. Finalmente, se incluye una secuencia histórica que combina un enfoque cronológico iniciado con la presentación de las etapas de la historia según el modelo occidental con un enfoque temático o diacrónico centrado en la *Historia de la escritura* y *En busca de la justicia y la paz* y con una aproximación a las diferencias históricas y culturales de otros pueblos. En el tema dedicado a la evolución de la justicia y de la paz se trataban temas como La esclavitud y la servidumbre en la Edad Antigua, la Edad Media y la Edad Moderna, la aparición del movimiento abolicionista y las declaraciones de los derechos humanos y las constituciones democráticas.

8 – ¿Cuáles son las referencias más importantes para tratar de la cuestión de la temporalidad?

En las propuestas he intentado delimitar con la mayor precisión posible qué se entiende por tiempo histórico, qué conceptos caracterizan este metaconcepto, el auténtico eje vertebrador de la historia. Mis ideas se han publicado en distintos trabajos, dos de ellos editados en Brasil: "Tiempos de cambios…¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI"(PAGES BLANCH, 2004) y "La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria".(PAGÈS BLANCH Y SANTISTEBAN, 2010). En el primer trabajo desarrollé tres aspectos: a) Las características del contexto temporal del aprendizaje de la temporalidad (aludía al nuevo siglo y al conjunto de cambios que iban adquiriendo cuerpo y que nos alejaban de la modernidad), b) las finalidades de la enseñanza de la historia y la formación de la temporalidad, y c) Los contenidos de enseñanza: la cronología, el presente y el futuro. En el segundo, presentamos una propuesta para la enseñanza primaria pero la enmarcamos dentro de unos parámetros epistemológicos y dentro de los resultados de la investigación didáctica. Nuestra reflexión y nuestras propuestas se centran en las cuatro preguntas siguientes: ¿Qué es el tiempo y qué es el tiempo histórico?, ¿Qué es la temporalidad humana?, ¿Cómo sabemos que ha pasado el tiempo?, y ¿Quién tiene poder sobre el tiempo?

En mis trabajos siempre he procurado distinguir entre los dos componentes básicos del tiempo histórico: los que se refieren a la ubicación de los hechos o de los procesos y que requieren de la cronología y de la periodización (en mi opinión los más fáciles de enseñar y de aprender) y los que requieren de la comprensión, de la explicación y de la interpretación de los hechos, de los problemas y de los procesos históricos y que se fundamentan en el desarrollo de competencias como la causalidad histórica, el uso e interpretación de fuentes primarias, la comprensión empática, la argumentación y la emisión de juicios de valor y la escritura de textos y relatos históricos, la comparación y las analogías, todos ellos mucho más complejos que los primeros.

9 – ¿Cómo relacionar la enseñanza sobre el tiempo y el espacio en las series iniciales?

La relación del espacio y del tiempo ha sido otra de mis preocupaciones como didacta de las ciencias sociales y de la historia. Durante mis estudios universitarios me especialice en historia pero nunca deje de lado la geografía, en particular la geografía humana y social. Y ello me ha ido muy bien pues cualquier problema, situación o proceso histórico o actual debe situarse en el espacio y en el tiempo, debe ubicarse en un territorio y en un lugar y debe situarse en relación con otros fenómenos u otros hechos

anteriores o posteriores. Sin embargo, la tradición escolar francófona en la que ha estado inserto el sistema educativo español durante muchos años dejaba bien claro que una cosa era la geografía y otra la historia. No fue hasta los años setenta del siglo pasado que se introdujo en el lenguaje curricular español el concepto de ciencias sociales y que se abrió una pequeña brecha para posibles propuestas geohistóricas. Esta brecha se agrandó cuando se aprobó la LOGSE, la primera ley de educación de la democracia en los años 90, y se apostó por un modelo curricular menos prescriptivo y más abierto, dejando competencias a los centros escolares y al profesorado para elaborar parte del currículum que deberían enseñar.

En el contexto de los años setenta formé parte, como ya he señalado, del movimiento de renovación pedagógico "Rosa Sensat". Como miembro de su Grupo de Ciencias sociales participé activamente en la elaboración de una propuesta temática de tipo geohistórico, articulada en torno al espacio y al tiempo en sus distintas modalidades: lugares cercanos, lugares lejanos, el pasado, el presente y el futuro. En base a estas dos categorías organizamos el currículum de ciencias sociales de 7º y 8º de Educación General Básica (13-14 años). Era un currículum temático o diacrónico en el que las variables cercano/lejano y pasado/presente se planteaban de distintas maneras. Las temáticas de 7º curso fueron las siguientes: La agricultura, La industria y El comercio hoy y aquí, en el pasado y en el mundo. En el caso de la Agricultura, por ejemplo, se incluían los siguientes contenidos: 1. Origen de la agricultura. 2. Productos cultivados por los íberos, los romanos y en la Edad Media. 3. Evolución técnica a través de los siglos (desde la prehistoria hasta el siglo XX). 4, Cambios más importantes en la agricultura catalana desde los siglos XVII-XVIII. 5. Productividad y rendimiento en el siglo XVIII y en la actualidad. 6. Condiciones de vida en el campo a través del tiempo. 7. La Masía y la explotación agraria actual. 8. La agricultura en el mundo.

En 8º curso, los temas fueron cinco: La demografía, La ciudad, La industrialización, La sociedad industrial y La organización política contemporánea. En este curso se priorizaba el estudio de la contemporaneidad y de los problemas del mundo. Tanto en un curso como en el otro nos apartamos un poco de los temarios clásicos de geografía e historia y renunciamos a la geografía regional clásica basada en un currículum concéntrico (de lo más cercano a lo más lejano) y a la historia política de naturaleza positivista.

Desgraciadamente tanto esta propuesta como la que he presentado con anterioridad para la enseñanza del tiempo histórico han tenido poco impacto. La editorial Bruño consideró que la propuesta era demasiado innovadora y dejó de publicarla a la que legalmente pudo deshacerse de los autores sin costes económicos adicionales. La propuesta de "Rosa Sensat" tuvo mejor suerte ya que fue la base del programa experimental que se desarrolló en Catalunya a partir de los años 80 y posteriormente se incluyó

durante un tiempo como una de las alternativas posibles al enfoque histórico y geográfico más tradicional. Sin embargo, también fue desapareciendo progresivamente y en la actualidad el currículum no plantea de manera explícita una enseñanza de la geografía y de la historia en secundaria y en primaria que obedezca a un enfoque interdisciplinar. Y ello a pesar de los avances en propuestas alternativas inspiradas en la selección y secuencia de los contenidos a partir de los conceptos clave y del currículum en espiral.

10 – ¿Cómo piensa la cuestión de la interdisciplinaridad?

Trabajar conjuntamente contenidos geográficos e históricos es un ejemplo de hacer un planteamiento interdisciplinar. Como es sabido existen unas poderosas tradiciones en nuestros sistemas educativos, y en nuestras políticas, que hacen muy difícil cambiar las cosas. Todo el mundo sabe que los ciudadanos y ciudadanas no nos encontraremos nunca en la calle con problemas disciplinares. Nos encontraremos con problemas, simplemente. Si hemos sido capaces de educar en lo esencial a nuestro alumnado tal vez puedan intentar comprender los problemas e intentar resolverlos utilizando conocimientos disciplinares. Sin embargo, no siempre los contenidos disciplinares son enseñados para aplicarse a los problemas que la vida presenta a la ciudadanía.

Por esta razón se han propuesto enfoques alternativos a los disciplinares para la selección de los contenidos escolares. Y también se han sugerido métodos para que el enfoque mayoritario y clásico, el enfoque disciplinar pueda ser desarrollado en la práctica de manera interdisciplinar. Entre los enfoques alternativos destacan el enfoque centrado en los problemas sociales relevantes o en las cuestiones socialmente vivas, y el enfoque basado en situaciones de la vida cotidiana.

En los últimos años estamos desarrollando en GREDICS un proyecto centrado en los problemas sociales relevantes o en las cuestiones socialmente vivas[4]. La investigación dirigida por Santisteban[5] pretende averiguar si un enfoque curricular más centrado en problemas o en cuestiones socialmente vivas genera más y mejores aprendizajes y permite el desarrollo de la competencia social y ciudadana en los jóvenes estudiantes y la formación

[4] Son dos concepciones distintas pero que comparten muchas cosas. La tradición de los problemas sociales relevantes se relaciona con la teoría crítica y procede del mundo anglosajón. Las cuestiones socialmente vivas proceden, en cambio, del mundo francófono y son una respuesta a las limitaciones del currículo disciplinar. Sobre estas temáticas organizamos nuestras VII Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales realizadas en 2010. Ver, PAGÈS, J./SANTISTEBAN, 2011.

[5] SANTISTEBAN, A, (inv. Principal). *El desarrollo de la competencia social y ciudadana: problemas sociales y pensamiento histórico y social*. Proyecto I+D+I, MICINN (EDU 2009-10984) .Unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona, 2009-2012.

de un pensamiento histórico y social crítico. Las dos unidades didácticas realizadas y experimentadas hasta la fecha –*Exiliados, refugiados, desplazados* y *Límites, fronteras y muros*- nos han aportado datos que revelan la importancia de un enfoque de estas características ya que permite al alumnado aplicar sus conocimientos a situaciones reales, situaciones viejas y situaciones nuevas, que dan significado y sentido al conocimiento escolar.

Sin renunciar al enfoque disciplinar, creo necesaria una enseñanza en la que se combinen y se relacionen planteamientos y enfoques distintos pensados para ser utilizados en todos los contextos y en todas las situaciones a las que ha de hacer frente la ciudadanía. Que permitan el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los y las estudiantes y que, en definitiva, den respuestas a aquellas ideas de hombres como Dewey y Paulo Freire que creían en el poder transformador de la educación y de la enseñanza social.

Referências:

BARTON, K. C./LEVSTIK, L. S: **Teaching History for the Common Good**. Lawrence Erlbaum, 2004

FONTANA, Josep. "¿Para qué enseñar historia?". GUERRERO BARÓN, J./WEISNER GRACIA, L. (comp.). **¿Para qué enseñar historia?** (Ensayos para) Educar aprendiendo de la Historia de las Ciencias Sociales. Medellín. UPTC/La Carreta Editores, 2011, P.23-34

PAGÈS BLANCH, Joan. **Coleçâo Textos de Graduaçâo de la UCSAL**, 2004, vol, 3, p. 35 a 53

PAGÈS BLANCH, Joan y SANTISTEBAN, A. 2010. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria". **Cadernos CEDES**, vol. 30, nº 82, Campinas: Ed. UNICAMP, 2010, p. 281-309

PAGÈS BLANCH, Joan y SANTISTEBAN, A (coords.). **Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials.** Servei de Publicacions de la UAB, Bellaterra, 2011

Entrevista recebida em 12/10/2012 e aceita para publicação em 14/11/2012