

**¿Es posible aprender Historia con el barrio y debatiendo sobre el futuro?
(Otras) propuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia
contemporánea en la Educación Secundaria Obligatoria**

Vicent Bellver Loizaga

Universitat de València

Resumen: El aparente exceso de los currículos, el academicismo de los libros de texto, la gran cantidad de fechas y nombres han conformado una particular imagen de la Historia escolar, de la que a veces es difícil escaparnos.

El objetivo de esta comunicación, sin embargo, es repensar y proponer otras formas de enseñar y aprender la historia contemporánea en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria desde una mirada comprometida y crítica. Para ello parto de la experiencia de una programación y de las clases llevadas a cabo en un grupo de 4º de la ESO de un IES de València. ¿Qué historia(s) podemos presentar al alumnado?, ¿cómo podemos trabajar con ellxs?

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje, Geografía e Historia, progreso, conflictos.

Resumen: The apparent excess of curricula, the academicism of textbooks, the large number of dates and names have shaped a particular image of school history, from which it is sometimes difficult to escape.

The aim of this paper is to rethink and propose other ways of teaching and learning contemporary history in the classrooms of Compulsory Secondary Education from a committed and critical perspective. For this, I rely on experience of a classes in a group of 4th of ESO of an IES of Valencia. What history (s) can we present to the students? How can we work with them?

Keywords: teaching, learning, Geography and History, progress, conflicts.

1. Introducción: ¿qué historia para que Sociales?

El aparente exceso de los currículums, el academicismo de los libros de texto, la gran cantidad de fechas y nombres han conformado una particular imagen de la Historia escolar, de la que a veces es difícil escaparnos. Es lo que Raimundo Cuesta, ya en la década de 1990, bautizó como *código disciplinar*¹. Sin embargo, desde el tardofranquismo y con especial énfasis en las décadas de 1980 y 1990, al calor de la reforma educativa socialista, surgieron toda una serie de propuestas de renovación e innovación que buscaban justamente intentar impugnar ese *código*². Sin dejar de lado, la constante actividad de aquellos y aquellas que habían nutrido los Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP) desde los años de la transición – y que Cuesta no contempla más que de pasada³. Desde todos ellos se intentó “pensar, desear y actuar de otra manera” en lo que refiere a la práctica docente de las Ciencias Sociales⁴.

En la actualidad, además, la escuela está en crisis. Este es quizás uno de los mantras más repetidos entre pedagógxs, educadorxs y buena parte de la comunidad educativa. Entre los motivos que se aducen: no está preparada para afrontar los retos que se deben enfrentar ante nuestras complejas y diversas sociedades, entre los que se destaca, por ejemplo, el “proporcionar” una educación integral, es decir, una escuela que enseñe “a conocer, a hacer, a ser y a convivir”; que sea una escuela receptiva a los nuevos impactos culturales y que, en definitiva, ayude al alumnado en la construcción de sus propias y diversas subjetividades⁵. Por otro lado, aún están presentes los efectos de la crisis de 2008, la democracia española parece haber vivido una deriva autoritaria en los últimos años, la extrema derecha se encuentra en auge en Europa (y más allá de esta), y es más que visible el fin de ciclo de los gobiernos progresistas en América Latina (con, además, una preocupante «judicialización» de la política en este ámbito). Nos encontramos en una situación de “aviso de incendio”⁶. Ante este presente, se hace urgente la idea

¹ Raimundo CUESTA: *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Tres Cantos, Akal, 1998.

² *Ibid.* En ese sentido, ver el capítulo III, pp. 119-166

³ Para el MRP del País Valenciano, Àngels MARTÍNEZ: *Els moviments de renovació pedagògica al País Valencià, 1975-2000*, Diploma de Estudios Avanzados inédito, Univesitat de València, 2006 y M^a Dolores MOLINA: *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià- Gonçal Anaya*, Tesis doctoral inédita, Univesitat de València, 2010.

⁴ Raimundo CUESTA y Juan MAINER: “Pensar, desear y actuar de otra manera”, *Cuadernos de Pedagogía*, 295 (2000), 62-67.

⁵ Jaime CARBONELL: *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, Morata, 2001, pp. 14-15.

⁶ Michael LÖWY: *Walter Benjamin: aviso de incendio. Una lectura de las tesis “Sobre el concepto de historia”*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.

benjaminiana de “cepillar la historia a contrapelo”⁷. ¿Cómo podríamos, pues, hacer esa labor?, ¿qué tratamiento hacemos de la Historia escolar en ese contexto?

El objetivo de esta comunicación es repensar y proponer otras formas de enseñar y aprender la historia contemporánea en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria desde una mirada comprometida y crítica. Para ello parto de la experiencia de una programación y de las clases llevadas a cabo en un grupo de segundo ciclo de la ESO en un Instituto de Educación Secundaria (IES) de València⁸. Así, pues, presentaré tres elementos de esta: el debate sobre el progreso, que es una de las actividades trimestrales que se realiza en el centro; planteamiento que utilizamos a la hora de llevar a cabo la secuencia de actividades sobre la historia contemporánea de España que abarcó buena parte del segundo trimestre y, el proyecto asociado a esta, *Les dones de la Malva-rosa: han fet història?* (Las mujeres de la Malva-rosa, ¿han hecho historia?).

La descripción y análisis de las actividades las completo con la visión que el alumnado proporcionó en un cuestionario pasado por mí a la clase y con unas breves reflexiones, a modo de conclusión, sobre esas otras formas de enseñar y aprender historia contemporánea.

2. *El progrés obtingut i el progrés que desitjem.*

Esta actividad, que sirve de “broche” al bloque temático del primer trimestre, *La era de las revoluciones*, se celebra en el centro desde hace unos años con motivo del Día Escolar de la No-violencia y la Paz (30 de enero). Se trata de un proyecto de carácter interdisciplinario, pues se realiza junto con las asignaturas de Lenguas –Castellano y Valenciano-, y las optativas de Economía y Filosofía (aunque estas se implican en diferente grado y según el o la docente). El acto central es un debate entre las diferentes clases sobre cuál ha sido el progreso “heredado” (*el progrés obtingut/que tenim*) y cuál es el progreso que se desea obtener (*el progrés que desitjem*)⁹. Para ser más concretos, se partió, exactamente, de tres interrogantes: ¿el crecimiento económico ha comportado el progreso de la Humanidad?, ¿el avance tecnológico y científico ha supuesto el “avance” de la Humanidad? y ¿cómo vemos el progreso en el siglo XXI –qué cambiaríamos, qué

⁷ *Ibid.*, pág. 81 (Tesis VII).

⁸ Agradezco a Àngels Martínez que me deje compartir su experiencia.

⁹ De las tres clases de segundo ciclo de Secundaria, solo dos participan, quedando fuera una de ellas.

mantendríamos-?¹⁰ Las clases se organizaron en tres grupos que “encarnaron” las tres posturas ideológicas propuestas, que son las que, en buena medida, se pusieron a debatir:

- La perspectiva revolucionaria, asociada a los movimientos sociales de carácter anticapitalista, crítica con el sistema económico actual y defensora de experiencias políticas y económicas alternativas. El concepto clave que debía articular sus intervenciones era el de «justicia».

- La liberal-capitalista que acepta y defiende el modelo económico actual y una visión de la democracia representativa (para sus países). En su caso, la «libertad» sería el concepto “enseña”.

- La perspectiva crítica o humanista, que realiza una crítica ética al sistema económico y político vigente. Es decir, se defiende una visión “responsable” del uso de los recursos y la redistribución de los bienes, de manera que el concepto vertebrador es «conciencia».

Cabe señalar que uno de los elementos que contempla el debate y que, además, se valora por parte del jurado, es la capacidad de integración de argumentos y evidencias de las otras dos posturas, de manera que queda lejos de plantearse como una defensa “dogmática” de cada una de las posturas.

Si bien, como dije, el debate se celebra sobre el 30 de enero, fue a lo largo de todo ese mes que se empezó en clase la preparación. Esta, en el caso de “nuestra” clase, se ha realizado a través de trabajo cooperativo y colaborativo. Así, se fueron formando diferentes grupos, en un principio de un número de personas menor y, finalmente, tres grandes grupos, cuya tarea era buscar argumentos y evidencias, tanto en el libro de texto como en Internet y los recursos que tuvieran a su abasto, para poder construir así argumentaciones y debatir entre ellos, en clase, las diferentes posturas.

El debate en sí coincidió con nuestra incorporación al centro y el alumnado de prácticas, tanto de Sociales como de Filosofía, fuimos, justamente, el jurado encargado de valorarlo según los criterios establecidos (Anexo 1). Desde dicha posición me gustaría señalar los aspectos que más me llamaron la atención:

¹⁰ En el documento puente de la asignatura de Sociales elaborado por la GVA, en el Bloque 3, *L'era de les revolucions*, de 4º de la ESO aparece entre los criterios de evaluación de este, justamente: *Comparar els resultats positius i negatius a curt i llarg termini de les revolucions industrials i els avanços científics i tecnològics paral·lels quant a les condicions de vida i de treball de les persones, i debatre en quin grau aquestes revolucions van suposar un progrés per a la humanitat aportant evidències a favor i en contra.* http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?&folderId=500012054295&name=DLFE-609247.pdf

- Se trató de un ejercicio más o menos público – con la otra clase y con uno de los grupos de primero de la ESO de la otra profesora-, en el que tuvieron que exponer sus ideas y las ideas del grupo de manera oral. Una actividad en la que se trabaja y desarrolla, por tanto, la competencia en comunicación lingüística (CCL).

- Supuso una formación en el ejercicio del debate, concebido, *a priori*, no como un debate a ganar sino a integrar posturas y argumentos. Sin embargo, T., una alumna entrevistada, cuenta al respecto que la actividad se ha convertido, en algunas ocasiones, en una competición entre clases lo que difuminaría esto último¹¹.

- El uso de argumentos y evidencias de diferentes fuentes y de distintas asignaturas, así como de noticias del presente, supone desde mi punto de vista, un ejercicio en el que se trabajan de manera simultánea algunas de las competencias clave como: la de aprender a aprender (CPAA), la digital (CD), la del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor (SIE) y las sociales y cívicas (CSC). Se trataba, pues, de un ejercicio de saber basar las opiniones en argumentos de diferente tipo y de pensar, también, políticamente. Eso sin dejar de lado, el trabajo de «competencias de pensamiento histórico», en el que no me detendré demasiado, pero que, sin ánimo de ser exhaustivo, podemos numerar: el desarrollo del pensamiento temporal, la profundización en la empatía histórica y el trabajo de interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, así como en la comparación o contraste de textos históricos¹².

- La existencia de una proyección futura, les hace, en buena medida, participar de su presente y futuro y es una forma de “educar” también el deseo.

Una vez celebrado el debate, por su parte, el alumnado tenía que entregar un *dossier* en el que pusieran por escrito lo que había sido la preparación de las respuestas de sus equipos. Una forma también de registrar individualmente el trabajo cooperativo. Además de ese dossier, hubo además un ejercicio de autoevaluación que contemplaba, no solo una consideración de lo que había sido el debate, sino una vertiente metacognitiva, revelando que, para la mayoría de ellos y ellas, era la primera vez que participaban de un ejercicio de estas características.

3. Conflictos e historia de España:

¹¹ T., entrevista personal realizada por el autor, 3-IV-2019.

¹² Las «competencias de pensamiento histórico» en Antoni SANTISTEBAN: “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Clío & Asociados*, 14 (2010), pp. 38-39.

A lo largo del segundo trimestre el concepto que iba a estructurar la secuencia de actividades dedicada a la Historia de España entre 1900-1978 fue «conflicto». ¿Qué conflictividad se dio en la sociedad española en esas fechas? ¿qué grupos participaren o formaron parte?, ¿cuáles fueron las causas inmediatas y profundas de dichos conflictos? ¿qué soluciones aportaba cada una de las partes implicadas?

Se trata, en buena medida, de una aplicación de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas. Este consistiría, según Gómez y Sobrino, en “plantear al alumnado situaciones desafiantes que permitan poner en práctica habilidades de reflexión y crítica, pero también procedimientos propios de la disciplina”¹³. Además, en este se buscaría también una propuesta de alternativas por parte de los alumnos y las alumnas.

Así, pues, articulamos la historia contemporánea de España en torno a cinco problemas de carácter transversal y que intentan conectar con el presente:

- el problema social, relativo a la división de la sociedad en diferentes grupos o clases;

- el problema político, o si la población (incluidas las mujeres, obviamente) participa del sistema político y cómo;

- el religioso/cultural, relativo al papel de la Iglesia católica en la vida cultural del Estado, y especialmente en la educación;

- el territorial-nacional, que hace referencia a si hay una autonomía para los territorios que representan ciertas particularidades;

- y el militar o si el Ejército ocupa un lugar en la vida política del Estado.

Un planteamiento semejante al que podemos encontrar también en el libro de Historia de España de segundo de Bachiller del proyecto Kairós¹⁴.

4. Mujeres del barrio contra la dictadura y por la democracia:

El segundo de los proyectos, *Les dones de la Malva-rosa, han fet Història?*, contó con dos “partes”. La primera de las partes del proyecto, de carácter voluntario, consistía en realizar una entrevista a sus propias abuelas sobre las que habían sido sus vivencias durante el franquismo y la democracia. Se trataba de un trabajo planteado para realizarse

¹³ Cosme Jesús GÓMEZ y Diego SOBRINO: “Métodos activos de aprendizaje y adquisición de competencias en la clase de Historia” en Pedro MIRALLES y Cosme Jesús GÓMEZ (coords.): *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques*, Barcelona, Octaedro, 2018, pp. 111-126, concretamente pág. 113.

¹⁴ José Ignacio MADALENA, Enric PEDRO y Pilar MAESTRO: *Historia 2º bachillerato*, València y Barcelona, Rialla-Octaedro, 2003.

en grupos de cuatro o cinco personas, en el que se proponía diferentes roles para los y las integrantes: el encargado o encargada de poner la voz en *off*, de la coordinación, de la grabación de la entrevista, ser el entrevistador o entrevistadora y la edición del vídeo. Seguimos moviéndonos, pues, en propuestas de trabajo colaborativo. Además, el ejercicio, aparte de “ilustrar” y poner voz y cara a lo que estábamos viendo servía también para dos elementos importantes: la inclusión de las fuentes orales en clase y en la visión de la historia y la promoción del diálogo intergeneracional. No obstante, a modo de crítica -y autocrítica-, solo hubo tres entrevistas y los grupos fueron, mayoritariamente, de solo dos personas (entrevistador o entrevistadora y cámara), formados fundamentalmente por las relaciones de amistad (en buena medida, debido a la situación que también requería: la abertura de sus casas o de la casa de sus abuelas). Pese a ello, cabe decir que sí se consiguió, en buena medida, que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vinculara a lo que había sido las experiencias de sus abuelas. Además, algunas de las historias se referían directamente al barrio y elementos de su entorno –las casas de protección oficial en las que viven, el alcantarillado y los servicios pública que ahora disfrutan pero que antes no existían- lo que, en buena medida, supuso un aprendizaje más significativo.

La segunda de las partes consistió en la organización y desarrollo de una mesa redonda, fuera del centro, con mujeres del barrio, pertenecientes al *Grup de Dones* del barrio. Esta se desarrolló, enmarcada dentro del ciclo de actividades que, tanto el IES como el *Grup*, hicieron con motivo de la celebración del 8-M, Día Internacional de la Mujer. La mesa redonda, cuyo título acabo siendo “Mujeres de la Malvarrosa hacen Historia contra la dictadura”, contó con cuatro mujeres que habían permanecida activas políticamente en diversos frentes durante el tardofranquismo, la «transición» a la democracia y el período democrático (de hecho, algunas permanecen hasta hoy en día). Este se pensó inicialmente en preguntas a las mujeres alrededor de cuatro ejes: educación, mundo del trabajo, participación política y vida social del barrio. Como ocurrió con el ejercicio de las abuelas del alumnado, los comentarios de los días siguientes hacían referencia a algunas anécdotas como:

- el pase de prensa clandestina, y más concretamente del diario del Partido Comunista de España (PCE), *Mundo Obrero*, que hacía una de las ponentes a través del doble fondo de una maleta en sus viajes a Francia

- o la sentada que protagonizaron algunas de las mujeres presentes, que reivindicaban desde el movimiento vecinal, la construcción de un Colegio de Educación

Infantil y Primaria (CEIP) en el barrio, que resultó ser el centro de donde provenía una buena parte de la clase.

Esa imbricación con su entorno próximo parece que supuso un aprendizaje más significativo y motivador. De igual modo, se promovió el dialogo intergeneracional, al igual que se pretendía con la actividad anterior, y, según comentaron algunos alumnos y alumnas, supuso también un desplazamiento en la concepción de los sujetos de la Historia, pues ya no eran eso grandes hombres de los libros de texto (el masculino es intencionado) sino gente corriente, como sus abuelas o la gente del barrio, tal y como veremos en el siguiente apartado. Sin embargo, quizás uno de los elementos a someter a crítica es que se encargaron de la presentación y moderación solo tres alumnas. ¿Hubiera sido deseable una mayor implicación del alumnado?, ¿hubiera supuesto, quizás, una mayor corresponsabilidad por parte del grupo clase? No en vano, uno de los peligros que ha señalado Juan José Vergara en el desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), si podemos considerar este proyecto dentro de esta metodología, es que, al crear una situación de aprendizaje, esta no llegue a desembocar en una intención de aprendizaje¹⁵.

Por último, para el lector o lectora interesada en lo que fue el desarrollo de *Les dones de la Malva-rosa: han fet Història?*, desde el propio centro se ha elaborado un vídeo resumen de lo que fueron ambas experiencias, que puede verse en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=1HCYdcBBNY8&t=19s>

5. Visiones del alumnado:

A lo largo de las prácticas en este grupo de segundo ciclo de la ESO realicé una observación: el nivel de participación y de madurez de algunas de las intervenciones del alumnado sorprendía en relación con lo que había podido observar en otros grupos. De hecho, en algunos cursos más avanzados me dio la impresión de que uno de los problemas era, justamente, la falta de relación con un vocabulario social y político lo que les suponía grandes dificultades de comprensión en una materia como *Història d'Espanya*. Esa intuición también se confirmó en algunas de las pruebas evaluativas que realicé en el grupo. Aparentemente, ese objetivo de las «Sociales soñadas» de contribuir a la formación de una ciudadanía crítica tendría aquí algunas concreciones (cabe decir que me

¹⁵ Juan José VERGARA: *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*, Madrid, SM, 2016, pág. 76.

estoy refiriendo a un número limitado de alumnos y alumnas, no a todo el grupo). Pero, ¿cómo lo estaban viviendo ellos y ellas?, ¿efectivamente había habido un “cambio”?

Para ello entrevisté a una alumna que había participado de diferentes proyectos realizados por esta profesora en cursos anteriores. La cuestión es que T., la alumna entrevistada, afirma que hubo un antes y después de pasar por la clase de tercero de la ESO, ya que a partir de aquí empezó a interesarse por los temas políticos y sociales, que hasta entonces le habían sido indiferentes¹⁶. En semejantes términos se expresaba también una alumna de este año al valorar lo que había sido el curso, mostrando incluso la intención de dedicarse a la política cuando fuera mayor.

Por otro lado, como señalé anteriormente, pasé también una encuesta anónima a la clase. De las respuestas sorprende el sí casi por unanimidad a la diferencia de las Sociales de este curso con el resto de las cursadas anteriormente. En ese sentido, alguno o alguna hace referencia al uso del *Classroom*, plataforma educativa de Google, pero no solo: junto a este argumento señala también “*la utilització de la lògica com a ferramenta per a entendre la història, raonant les causes i conseqüències d’un fet*”¹⁷ (Encuesta 2). Otros u otras señalan el menor peso del libro de texto (encuesta 4) o el ser más “didácticas” y menos “teóricas” -¿académicas?- (encuesta 3).

Respecto a los dos proyectos vistos, todos lo han valorado positivamente (“interesante”, “útil”, “una forma en que los alumnos aprenden de forma lógica”). En algún caso, el alumno o alumna señala “*al debat coses com parlar en públic em van tirar cap darrere*”¹⁸ (sic.)” (encuesta 1). Esto se debería a la falta de “práctica” en este tipo de actividades. Más interesante me parece el testimonio de la encuesta 4: “*Ha sigut útil per aprendre història*” pero “*considera que ha sigut una experiència difícil ja que no s’han explicat els projectes com m’hauria agradat. Pense que ho hem fet tot a prisat*”¹⁹. Una “queja” que se recoge también en otra encuesta: “*no m’agradat que no vàrem tindre molt de temps per preparar-nos*”²⁰ (encuesta 3). La principal crítica, pues, parece que tiene más que ver con ritmos que con el proyecto en sí. En ese sentido, creo que existe, por ahora, cierta contradicción entre los ritmos escolares “regulados” y los que requieren emprender este tipo de proyectos.

¹⁶ T., entrevista personal realizada por el autor, 3-IV-2019.

¹⁷ “La utilización de la lógica como herramienta para entender la historia, razonando las causas y consecuencias de un hecho”.

¹⁸ “Al debate, cosas como hablar en público me tiraron atrás”.

¹⁹ “Ha sido útil para aprender historia –pero– considero que ha sido una experiencia difícil ya que no se han explicado los proyectos como me hubiera gustado. Pienso que se ha hecho todo deprisa”.

²⁰ “No me ha gustado que no tuvimos mucho tiempo para prepararnos”.

Sobre la relación con el entorno todos y todas la señalan como afirmativa y la valoran positivamente. Pero, quizás, lo que más llama la atención es que el alumnado señala un cambio en su visión de la historia y por unanimidad proclaman que esta la hacemos entre todos y todas:

- Encuesta 1: *“la història la fem tots²¹”*.

- Encuesta 2: *“la història la fem tots, i més concretament el poble i la gent de a peu²²”*.

- Encuesta 3: *“Yo pensé que tots/es fem història d’una manera o altra ya que tots/es volem un futur millor”* a lo que apunta *“però està clar que no van a aparèixer totes les persones en aquests llibres de text²³”*

- Encuesta 4: *“Tot el món fa historia perquè a pesar de no ser sempre important mitjançant moviments han provocat canvis²⁴”*. Quizás esta es la respuesta más llamativa ya que se vincula también a una visión de la historia centrada en el cambio «desde abajo».

No en vano, el alumnado también señala aspectos “negativos”. En ese sentido, algunos y algunas “cargan” contra ese tipo de clase por lo que Javier Merchán ha denominado la *lógica examinatória* de la enseñanza en general por la que los exámenes son el eje articulador de buena parte de lo que ocurre en las aulas²⁵ (citado en Valls, 2018: 355). Por tanto, pese a valorar positivamente e incluso disfrutar este tipo de clases, apuntan: *“hi ha que estar atent tot el rato, ja que qualsevol informació por entrar a l’examen²⁶”* (encuesta 1) o *“és molt difícil estudiar perquè mai saps com va a ser l’examen²⁷”* (encuesta 4).

6. Conclusiones:

Primeramente creo que es importante señalar es el lugar que ocupan las **metodologías activas y colaborativas por parte del alumnado**. En ese sentido cabe destacar la apertura de posibilidades que abre, en el caso valenciano, el Decreto 104/2018

²¹ “La historia la hacemos todos”.

²² “La historia la hacemos todos y, más concretamente, el pueblo y la gente de a pie”.

²³ “Yo pienso que todos/as hacemos historia de una manera u otra, ya que todos/as queremos un futuro mejor, pero está claro que no van a aparecer todas las personas en estos libros de texto”.

²⁴ “Todo el mundo hace historia porque, a pesar de no ser siempre importante, mediante movimientos – sociales- han provocado cambios”.

²⁵ Citado en Rafael VALLS: “Los manuales en el aula de Historia” en G. Solé e I. Barca (coords): *O manual escolar no ensino da História: visões historiográficas e didáticas*, Associação de Professores de História, 2018, pág. 353.

²⁶ “Hay que estar atento todo el rato ya que cualquier información puede entrar en el examen”.

²⁷ “Es muy difícil estudiar porque nunca vas a saber cómo va ser el examen”.

de inclusión educativa de la *Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport* de la GVA y, en especial, su artículo 4²⁸. Continuando con lo que tiene que ver con una práctica y una didáctica crítica, en relación con el **alumnado**, parece que la problematización y la conexión con los espacios próximos y su entorno, en la mayoría de los casos, supone un elemento motivador de primer orden. Pese a ello, parece que algunos elementos “tradicionales” presentes en la vida escolar, como la anteriormente citada *lógica examinatória* o el tempo escolar “hegemónico”, siguen teniendo una arraigada presencia entre este.

En tercer lugar, creo que habría hablar de la importancia de la presencia de la **política**, entendida no como adoctrinamiento o defensa de una postura ideológica concreta sino como una práctica de la libertad, la crítica y deseo de hacer, necesarias para la democracia y la –conflictiva- vida en común. En un momento como el actual, creo que es acuciante recuperar esa vertiente política explícita. ¿Por qué? Sobre todo, por la presencia del «discurso de la técnica». Desde posturas cercanas a las luchas de los setenta, se ha señalado el advenimiento de los socialistas al poder en el Estado español supuso la consolidación del paso “de los movimientos sociales a los «profesionales de lo social»”, una lógica que había empezado ya con los primeros ayuntamientos democráticos, por la que el tejido asociativo fue progresivamente institucionalizándose, “especializándose” o profesionalizándose e incluso cayendo en cierto burocratismo²⁹. En ese sentido, puede que el ejemplo más señalado comúnmente sea el de la absorción por parte del Estado de la red de los centros de planificación que los colectivos feministas habían desarrollado a lo largo de los años anteriores. Pero no solo. Se trata de un aspecto que la sido señalado también para el proceso de reforma educativa llevado a cabo por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE)³⁰. Obviamente no se trata de una “peculiaridad” española. En todo el mundo, ese discurso de la técnica ha ido ganando terreno. Como ha escrito Santiago López Petit:

Es sabido que la tesis del «fin de la política» no es una tesis reciente (...) –Esta- supone la defensa de una total despolitización de la política. (...) Las sociedades complejas actuales requerirían que las decisiones importantes se tomen por especialistas. «Fin de la política» es, pues, sinónimo de la necesidad de la profesionalización. Esta profesionalización aseguraría un consenso apolítico³¹.

²⁸ https://www.dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf

²⁹ ETCÉTERA: *Etcétera*, 1995.

³⁰ Raimundo CUESTA: *Las lecciones de Tersites. Semblanza de una vida y de una época (1951-2016)*, Madrid, Visión Libros, 2017, pp. 178-179.

³¹ Santiago LÓPEZ PETIT: “Politizaciones apolíticas”, Espai en Blanc. Materiales para la subversión de la vida, vol. 3-4 (2007) “La sociedad terapéutica”, pág.17.

Frente al discurso de la técnica y la profesionalización que nos “gobierna”, y que en parte creo que está también por debajo de ese conservadurismo disciplinar y educativo que considero es predominante actualmente, abogar por una vuelta a la política, a la crítica, al deseo de cambiar las cosas y de emancipación individual y colectiva.

ANEXO: CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y PUNTUACIÓN DEL JURADO EN *EL PROGRÉS QUE VOLEM*, 2019

1 (presentación):

- *uso de conceptos*
- *coherencia*
- *presentación de evidencias*
- *formulación de hipótesis*

2 (debate):

- *cualidad de las preguntas dirigidas a los otros equipos*
- *adecuación de las respuestas*
- *usos de conceptos*
- *usos de evidencias y documentación de cada asignatura*

3 (síntesis):

- *capacidad de escucha y comprensión de las otras dos posiciones*
- *integración de aportaciones e identificación de intereses comunes*
- *creatividad y coherencia de las propuestas*

ESTOS CRITERIOS RESUMEN LAS SIGUIENTES PUNTUACIONES:

CLAREDA en la exposición: 10 puntos

EVIDENCIAS presentadas (cantidad y calidad): 10 puntos

PREGUNTAS planteadas: 10 puntos

RESPUESTAS a las preguntas: 10 puntos

SÍNTESIS: aportan elementos para el futuro: 10 puntos