

¿QUÉ HISTORIA MEDIEVAL ENSEÑAR Y APRENDER EN EDUCACIÓN SECUNDARIA?

JORGE SÁIZ SERRANO
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

RESUMEN

Este trabajo presenta una reflexión sobre la docencia de Historia en educación secundaria. En concreto sobre qué Historia de la Edad Media se enseña y se aprende y con qué finalidad. Se revisa cuál es la “Historia regulada”, es decir, el currículum vigente para a continuación examinar cuáles son sus interpretaciones y vías de práctica docente posibles. Por un lado la opción de las grandes editoriales de libros de texto, como una mayoritaria “Historia enseñada”. Por otro lado, la alternativa planteada por los grupos de innovación didáctica, como una minoritaria “Historia soñada” que parte de una visión crítica de problemas del presente y permite trabajar las competencias educativas. Finalmente se plantea las relaciones existentes entre esta opción renovadora y la innovación educativa en universidad.

Este texto es una valoración crítica de la situación actual de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, desde la perspectiva de la Historia de la Edad Media, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España, y en concreto, en el País Valenciano. Como profesor de ESO pero también como investigador de Historia Medieval y de Didáctica de la Historia, pretendo compartir mis reflexiones con la comunidad de medievalistas y, en general, con todos los interesados en la docencia de la Historia Medieval en sus diferentes niveles educativos.

La Edad Media como periodo histórico se aborda en el Segundo Curso de ESO en el ámbito de la materia “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, obligatoria en los cuatro cursos de esta etapa. En este segundo curso de ESO, hasta hace poco los contenidos de Historia Medieval sólo se compartían con algunos de Geografía Humana. Pero desde el curso 2008-2009, tras la reorganización derivada de la LOE (Ley Orgánica de Educación), también lo hace con los de Historia Moderna, en una perspectiva amplia de sociedades preindustriales. La mayoría de los docentes confirmamos que se trata de una acumulación de contenidos excesivamente densa para alumnado de este nivel (13-14 años), el cual puede verse abocado a trabajar en el aula el periodo medieval en un único trimestre escolar. Pero quizás ese sea un problema menor ya que dependerá de la interpretación que se haga del currículum, es decir, del marco legal vigente, y por tanto, de la selección y organización de contenidos y objetivos subsiguiente. En las siguientes páginas pretendo precisamente valorar de forma crítica tanto el currículum como sus vías de interpretación posibles, materializadas en diferentes materiales (libros de texto, cuadernos de unidades didácticas, etc.) que condicionan determinadas prácticas docentes. Por una parte, valoro la *Historia regulada*, es decir, los contenidos y criterios de evaluación pautados legalmente: con ello plantearé hasta qué punto la formulación de los mismos incorpora problemas de las actuales tendencias historiográficas del medievalismo; y más aún, hasta qué punto es pertinente interrogarse acerca de esa adecuación entre contenidos



disciplinarios (del medievalismo actual) y contenidos curriculares. Por otra parte, haré un repaso de la *Historia enseñada* como práctica docente, definida en buena medida por las opciones que se marcan tanto desde las grandes editoriales de libros de texto como desde los grupos de renovación pedagógica y los materiales por ellos elaborados. Esta última vía conforma una minoritaria y alternativa *Historia soñada*.¹ Examinaré qué contenidos y planteamientos metodológicos se derivan de estas dos opciones, la mayoritaria y la minoritaria. Haré énfasis en esta vía renovadora, que parte de una selección y organización de contenidos a partir de problemas del presente y del desarrollo de las competencias educativas, y su sintonía con la innovación educativa en universidad. Pero antes de todo ello quisiera comenzar con una reflexión sobre los objetivos de la docencia de Historia.

¿Para qué enseñamos Historia en las aulas de secundaria?; ¿para qué aprenden Historia los adolescentes? No son preguntas fáciles de abordar. Como tampoco lo es la realidad de la docencia de Historia en ESO. Ahora que vienen soplando desde hace años aires derrotistas sobre la situación de la enseñanza secundaria, con el tan sonado fracaso escolar, puede parecer un esfuerzo vano recordar una importante función social de la Historia: enseñar a pensar históricamente, ayudar a formar conciencias críticas para la comprensión, y por qué no la solución, de problemas del presente. ¿Pero pueden nuestros alumnos realmente llegar a ello a través del aprendizaje de la Historia?; y más aún, ¿podemos o, mejor queremos, todo el profesorado de Historia en los centros de secundaria aproximarnos a ese fin?

De hecho, hay otra forma rápida de aproximarnos a la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Y ésta pasa por el cumplimiento del currículum establecido. La docencia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, como la de cualquier otra materia de ESO, debe contribuir al desarrollo de los objetivos generales de dicha etapa, proporcionando al alumnado los conocimientos y las competencias necesarias para la comprensión del mundo en el que vive, sea para su acceso al mundo laboral o sea para la prosecución de estudios superiores. Y para ello las Ciencias Sociales, y en concreto la Historia, desarrolla sus propios objetivos, entre ellos, según el currículum, lograr que el alumnado adquiera cuatro capacidades: la de identificar la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, por la interrelación entre hechos sociales, políticos, económicos y culturales; la de adquirir una perspectiva global de la evolución histórica humana para comprender la pluralidad de comunidades sociales a las que pertenece; la de valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de tolerancia al respecto; y, finalmente, la de conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas apreciando sus valores. Sin duda que se trata de capacidades relevantes y útiles para que el alumnado tenga autonomía para comprender su entorno social. Es posible y legalmente necesario que los adolescentes adquieran esas capacidades, aunque no siempre todo el profesorado se haya parado a reflexionar antes de su práctica docente sobre la necesidad e importancia de las mismas.

1. Sobre esta conceptualización entre "Historia regulada", establecida en los currícula, "Historia soñada", desarrollada por los grupos de renovación pedagógica e "Historia enseñada", las prácticas docentes mayoritarias, remito a las obras de Cuesta, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997 y *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España: entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998. También puede verse una síntesis de la evolución de los currícula de Historia y las prácticas docentes en secundaria, donde se plantea de forma clara la dualidad entre las propuestas de las grandes editoriales de libros de texto y las de los grupos didácticos, en los trabajos siguientes: Valls, Rafael. "El currículum de Historia en la enseñanza secundaria española (1846-2005): una aproximación historiográfica y didáctica". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 46 (2005): 9-35; Valls, Rafael. *Historiografía escolar española, siglos XIX-XX*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2007: 47-69.



1. De la “Historia regulada” a la “Historia enseñada”: la Edad Media, del *currículum* a los libros de texto mayoritarios

Comencemos examinando qué contenidos y criterios de evaluación establece el currículum con el fin de valorar su grado de actualización historiográfica y la pertinencia o no de esta cuestión.

En el segundo curso de la materia de “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, los contenidos de Historia Medieval figuran en un bloque dedicado a las sociedades preindustriales. Su formulación, atendiendo específicamente a la regulación autonómica valenciana, puede verse en el Cuadro 1.² Como se aprecia, se trata de unos enunciados tradicionales y muy genéricos. Con ellos se pretende cubrir en forma de manual, incidiendo en epígrafes casi a modo de índice temático, todo el periodo medieval y su evolución en la Península Ibérica. En síntesis, tal y como se reflejan en los criterios de evaluación, se pretende que el alumnado logre los siguientes cuatro objetivos:³ a) comprender la trascendencia del fin de la unidad del mundo mediterráneo y la configuración de tres modelos diversos de civilización medieval: Cristiandad occidental, Bizancio e Islam; b) identificar y describir los elementos socioeconómicos, políticos e ideológicos de la Europa feudal y su evolución; c) diferenciar y situar espacio-temporalmente las diferentes unidades políticas coexistentes en la Península Ibérica durante la Edad Media, analizando sus aspectos comunes y peculiaridades; d) comprender los aspectos culturales medievales y sus diferentes estilos artísticos.

No cabe la menor duda que una concreción de objetivos y de contenidos de este tipo prioriza antes que nada lo conceptual y segmenta la materia histórica en una perspectiva que combina el hilo cronológico (alta, plena y baja edad media) con algunos criterios estructurales (funcionamiento de las sociedades medievales) y secciona los cambios ocurridos en Europa de los de la Península Ibérica (de Al-Andalus a los reinos cristianos). Esta *Historia regulada* parece estar pautando por fuerza unos contenidos conceptuales a modo de unidades o temas que de forma agradecida recogen los equipos de autores que elaboran los libros de texto de las principales editoriales. Se puede decir que semejante *Historia regulada* impone unos temas para una *Historia enseñada* o a enseñar. Esos contenidos no incluyen algunos de los problemas más recientes del medievalismo actual, como bien ha señalado una reciente y meritoria obra colectiva coordinada por Ana Echevarría y dirigida especialmente al profesorado de secundaria interesado en una actualización historiográfica.⁴ En este estudio para enjuiciar los contenidos de Historia Medieval presentes en secundaria se recurre, precisamente, no tanto a su concreción en los currícula como a la interpretación que hacen las grandes editoriales.⁵ Y los libros de texto de éstas reproducen de forma más extendida los

2. Remito al apéndice final. Esos contenidos figuran en el Decreto 112/2007 de 20 de julio donde se recoge el currículum de secundaria, publicados en el Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, (DOGV) nº 5562, del 24 de julio de 2007, p. 3479. En ámbito estatal, los contenidos de Historia Medieval presentes en secundaria, se recogen en el Real Decreto 1631/2006 del 29 de diciembre que establece el currículum de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), publicados en el Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 5 del 5 de enero de 2007, p. 706. Se perfilan de forma genérica del siguiente modo: “La sociedad medieval. Origen y expansión del Islam. La sociedad, economía y el poder en la Europa feudal. El resurgir de la ciudad y el intercambio comercial. La cultura y el arte medieval, el papel de la Iglesia. La península ibérica en la Edad Media. Al-Andalus y reinos cristianos. La forma de vida en las ciudades cristianas y musulmanas”.

3. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, nº 5562, del 24 de julio de 2007, p. 3480.

4. Echevarría Arsuaga, Ana, coord. *La Historia Medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008.

5. A destacar el análisis de contenidos que en dicha obra se realiza en los apartados siguientes: Barquero Goñi, Carlos. “Los pueblos germánicos, visigodos y bizancio”, *La historia medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*, Ana Echevarría Arsuaga, coord. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008: 39-62; Rius, Mónica. “Historia del Islam y de Al-Andalus”, *La historia medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*, Ana Echevarría Arsuaga, coord. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008: 63-81; Luis Corral, Fernando. “Europa



propios epígrafes del marco legal. Podemos comprobarlo, por ejemplo, si tomamos cuatro libros de texto⁶ y observamos sus similitudes, como se constata en el Cuadro 2: coinciden en el seguimiento casi punto por punto de los apartados del currículum aunque difieren en el tratamiento sincrónico o no de los contenidos en Europa y el mundo mediterráneo con los de la Península Ibérica.

El currículum y su extensión en los libros de texto mayoritarios no presentan actualización historiográfica alguna. Parecen haberse quedado estancados en las referencias de manuales históricos de finales de los 80. Así, están ausentes o cuando menos no se toman en cuenta lo suficiente, cuestiones presentes en las recientes investigaciones del medievalismo, como, por citar sólo algunas: la consideración del Feudalismo como sistema social, el problema de la Revolución feudal, problemas de Historia social rural y urbana (la pequeña explotación campesina, las relaciones entre campo y ciudad, el crédito y el endeudamiento, las oligarquías urbanas, la organización social del trabajo manufacturero, las diferentes formas de religiosidad, la práctica científica y médica, etc.) o de Historia social del poder y de la guerra (el desarrollo de la fiscalidad, el fortalecimiento de los estados, la sociedad política y las clientelas, las estructuras militares, etc.). Ahora bien, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia Medieval en secundaria ¿realmente bastaría con actualizar científicamente los contenidos de los currícula? La presencia de unos contenidos acordes a las novedades de la investigación medieval actual no asegura por sí misma un avance en el aprendizaje de la Historia. Puede contentarnos a los docentes preocupados por el tema, pero no conlleva automáticamente una mejora de nuestra enseñanza. De hecho, pensar que la mera actualización de contenidos favorecería el aprendizaje-enseñanza de la Historia Medieval deriva de una imagen distorsionada de lo que ocurre realmente en el aprendizaje escolar. Deriva, en suma, de una reflexión incompleta del proceso de *transposición didáctica* en el marco de las Ciencias Sociales y en la Historia en concreto: en Historia (Medieval) el saber científico o erudito no se transforma en saber enseñable de forma directa ya que inciden numerosas interferencias que lo impiden. El alumnado no recibe de forma directa un saber erudito o académico a través de un profesorado que lo ha convertido en saber enseñable, adaptado a sus esquemas mentales. El alumnado construye su propio saber escolar. Y para ello los elementos de un saber cotidiano o vulgar que el alumnado conoce, difundidos en el marco familiar y social (una imagen plural del periodo medieval fuertemente influida por la cultura audiovisual),⁷ interactúan con el saber académico adaptado que recibe de los docentes. Existe, por tanto, un complejo proceso de construcción del conocimiento escolar.⁸ Y en este proceso influyen las interferencias del *código disciplinar de la Historia*, entendido como un

y la Península Ibérica de los siglos IX al XII. El Feudalismo”, *La historia medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*, Ana Echevarría Arsuaga, coord. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008: 83-114; Echevarría Arsuaga, Ana. “La Baja Edad Media en Europa y la Península Ibérica (siglos XIII-XV)”, *La historia medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*, Ana Echevarría Arsuaga, coord. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008: 115-139.

6. Corresponden a los manuales de las editoriales Anaya, Ecir, Santillana y Vicens Vives que bien pueden representar la mayoría del mercado de libros de texto: Valls, Rafael. *Historiografía escolar española...*: 206.

7. El análisis de los tópicos y estereotipos de la Edad Media existentes en la cultura popular, que el alumnado conoce y percibe, daría pie a otro trabajo. Cabe señalar que un rico imaginario medieval (poblado de caballeros, damas, castillos, dragones, campesinos, monjes, elementos góticos, etc.) está muy presente en la cultura audiovisual contemporánea (cinematografía, series de Televisión, videojuegos, etc.).

8. Sobre las interrelaciones entre saber cotidiano, saber científico o disciplinar y saber escolar, el concepto de transposición didáctica, y en general, sobre la necesidad de una epistemología alternativa del conocimiento escolar remito a: García Pérez, Francisco F. “El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos debates”, *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales*, Juan Mainer, coord. Sevilla: Diada, 2001: 119-139.



conjunto de rutinas y prácticas escolares que no se reflexionan pero que vienen conformando una tradición de lo que es enseñar y aprender Historia: elementos todavía muy presentes y responsables de una visión estereotipada del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia consistente en la mera transmisión y posterior reproducción de información sintetizada, de contenidos históricos enseñables, transmisibles al alumnado.⁹ Queda claro, pues, que la siempre necesaria actualización de contenidos es insuficiente por sí misma si no replanteamos qué es enseñar y aprender Historia (Medieval). De igual forma, siempre hay que tener presente que la concreción de contenidos presente en los currícula es susceptible de ser interpretada desde determinados presupuestos, incidiendo en una determinada selección de los mismos. En los manuales escolares mayoritarios no se reflexiona qué Historia medieval es socialmente relevante enseñar partiendo desde uno de los objetivos más relevantes que establece el marco legal: ayudar al alumnado a que comprenda de forma crítica su entorno social. De hecho, partiendo de este objetivo los enunciados de los currícula son interpretables. Es más enriquecedor para el aprendizaje del alumnado, pensar previamente qué Historia Medieval queremos enseñar desde esta perspectiva. Y la vía más útil para ello es presentar y organizar los contenidos de los currícula desde problemas sociales relevantes del presente: qué puede interesarnos hoy en día del pasado medieval que nos ayude a comprender críticamente problemas actuales, como luego plantearé. Y eso es lo que no plantean los libros de texto mayoritarios.

Hemos visto que los manuales escolares más difundidos coinciden en unos contenidos estándar establecidos legalmente. Pero ¿en qué más coinciden? ¿permiten los libros de texto mejorar la enseñanza-aprendizaje de la Historia Medieval en secundaria?¹⁰ En primer lugar hay que decir que los libros de texto mayoritarios son herramientas útiles para encauzar una enseñanza-aprendizaje adaptada a las exigencias legales, aunque será el uso que se haga de los mismos el que permita o no mejorar nuestra docencia e incorporar el tratamiento de las competencias educativas. En principio los principales manuales escolares parecen estar confeccionados más para simplificar la labor del docente que para mejorar la calidad del aprendizaje del alumnado. Al ser libros de texto más para los docentes comparten avances que facilitan el trabajo cotidiano de este colectivo. Por un lado, aunque sigue predominando la información escrita, disponen de un notable enriquecimiento de material iconográfico, gráfico y cartográfico. Por otro lado, incluyen el mayor número posible de contenidos conceptuales, eso sí cerrados, muy simplificados e incluso con marcas significativas de aquello considerado esencial o relevante (variando los formatos —negritas, cursivas— o incluyendo esquemas y/o mapas conceptuales ya elaborados), permitiendo a los docentes una selección o un seguimiento regular de los mismos; son unos contenidos que derivan directamente de la extensión de los enunciados del currículum. Y finalmente, se acompañan de guías didácticas donde se explicitan de forma detallada todas y cada una de las posibles actividades existentes en el manual acompañadas de algunas propuestas para diferentes niveles de trabajo e incluso los propios exá-

9. Sobre el código disciplinar de la Historia remito a Cuesta, Raimundo. *Clio en las aulas...*: 8-10. El citado autor defiende la tesis de que a pesar de las reformas curriculares y los avances didácticos ocurridos en los últimos treinta años en España, incorporados en buena medida a los currícula y a la formación del profesorado, el peso de este código disciplinar, nacido en el siglo XIX cuando apareció una Historia como disciplina escolar, todavía es muy relevante en las prácticas docentes cotidianas.

10. Unas útiles reflexiones sobre los manuales de historia escolares de las principales editoriales, sus rasgos comunes, pueden verse en: Valls, Rafael. "La historia en els manuals: entre textos i contextos". *L'Espill*, 6 (2000): 61-74. En general, sobre los criterios para la configuración de libros de texto en la docencia de Historia y la escasa atención que se presta a los mismos también remito a: Rösen, Jörg. "El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios de guiar las clases de historia". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12 (1997): 79-83; Valls, Rafael. *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Zorzal, 2008: 17-58.



menes a realizar. Permiten, por tanto, trabajar en el aula casi con el piloto automático puesto, si se me permite la expresión. Ahora bien, todo ello tiene sus inconvenientes. No sólo pueden reducir la autonomía creativa del docente. También acaban limitando las posibilidades de tratamiento didáctico, y por tanto de calidad, del aprendizaje del alumnado. De hecho, en los libros de texto prima cuantitativamente la información conceptual presentada de forma cerrada en diferentes formatos (textuales, iconográficos, cartográficos, gráficos) sobre el planteamiento de tareas o actividades para trabajar los contenidos. Más aún, la gran mayoría de los ejercicios o tareas propuestos en estos manuales plantean un tratamiento superficial: muchas de ellas son actividades de “recortar y pegar”, de seleccionar parte de información anteriormente ofrecida para recordarla o reproducirla y no permiten un trabajo que obligue al alumnado a razonar o interrogarse de forma efectiva sobre los fenómenos o hechos históricos presentados. Tienen una escasa presencia actividades más complejas y creativas que orienten al alumnado a formar su propio pensamiento de los hechos sociales en el tiempo, con un aprendizaje significativo de los mismos construyendo su propio conocimiento. Tareas como el planteamiento de sus ideas previas sobre los problemas, las recapitulaciones de lo aprendido, la redacción de informes a partir del análisis de documentos de diferente naturaleza (textos, imágenes, gráficos, mapas, etc.), los estudios de caso, debates, ejercicios de simulación, identificación con personajes o situaciones —empatía—, pequeñas investigaciones guiadas, etc. Los ejercicios existentes de este tipo son escasos en buena medida como producto de la propia demanda: no se utilizaban por el profesorado y de su inicial presencia en los primeros manuales escolares de finales de los años 90, se ha pasado a su arrinconamiento cuando no su supresión. Sólo la actual exigencia legal del desarrollo de “competencias educativas básicas”, como aprendizajes imprescindibles y comunes al conjunto de materias de la enseñanza secundaria,¹¹ comienzan a resucitar este tipo de actividades por bien que todavía conservan un carácter minoritario. De hecho esas propuestas de tareas más constructivas se incluyen bien en apartados aislados o finales en las unidades del libro de texto o bien al margen del propio manual, en las guías didácticas para el profesorado o a modo de “cuadernos para trabajar las competencias”.

En definitiva, los libros de texto mayoritarios priorizan indirectamente un método de enseñanza de la Historia basado en la mera transmisión de información: al predominar en esos manuales las síntesis de contenidos, siguiendo una interpretación fiel de los enunciados del currículo, sobre las tareas o actividades de aprendizaje, se están posicionando en una determinada concepción de lo que es enseñar Historia. Un método basado en la simple transmisión de conocimientos que, en el fondo, remite a una concepción positivista de la materia histórica, como un saber acabado y cerrado cuya emisión, recepción y posterior reproducción, es la concepción limitada de aprendizaje de la Historia que se deriva. Se trata, en definitiva, de la tradicional “Historia recibida”.¹²

11. Las competencias básicas son aquellos aprendizajes (de habilidades, conocimientos y actitudes) que se consideran imprescindibles y que todo el alumnado debe adquirir durante su escolarización desde las diferentes materias educativas. Son las siguientes: competencia social y ciudadana, competencia lingüística, competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia de expresión cultural y artística, competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, competencia matemática, competencia de aprender a aprender y competencia de autonomía e iniciativa personal. Se regulan legalmente desde el nuevo currículo de ESO establecido en la LOE. Sobre las competencias en general, véase: Arnau, Laia; Zabala, Antoni. *11 Ideas clave. Como enseñar y aprender competencias*. Barcelona: Graó, 2007.

12. En las antípodas de los métodos renovadores de enseñanza, la *Historia investigada* y la *Historia construida*; remito al respecto a la útil síntesis de: Maestro, Pilar. “Epistemología histórica y enseñanza”. *Ayer*, 12 (1993): 135-181.



2. La "Historia soñada": la otra Historia Medieval de los grupos de renovación didáctica y su sintonía con la innovación en universidad

Pero la Historia enseñada no se limita únicamente a la opción planteada por las principales editoriales de libros de texto. Existe otra vía de interpretación del currículum y, por tanto, de enseñanza y aprendizaje de la Historia (Medieval), por bien que se trata de una vía minoritaria, una *Historia soñada* planteada por diferentes grupos o proyectos de renovación didáctica que presentaron materiales diferentes al tradicional manual escolar. La clave de estos grupos estaba precisamente en la naturaleza de sus materiales curriculares que suponían un modelo alternativo de interpretación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación pautados en el marco legal. Dichos materiales aparecieron inicialmente como cuadernos de unidades didácticas, aunque con el tiempo incorporaron el formato de libro por bien que con una organización completamente diferente a los manuales estándar, ya que primaba la dimensión activa y constructiva de la enseñanza-aprendizaje sobre la informativa y transmisiva.¹³ Estos grupos de innovación didáctica nacieron en el tardofranquismo y en la Transición, en los años 60-70 (Grupos Alemania y Garbí), precedieron por tanto a la reforma educativa de fines de los 80 e inicios de los 90 (fruto de la LOGSE) y colaboraron estrechamente con la misma viéndose incentivados por ésta gracias al currículum abierto y flexible planteado en 1991. Aunque planteaban diferentes vías de renovación (modelos metodológicos investigativos y modelos receptivo-significativos), estos grupos en los años 90 (Grupos 13-16, Asclepios, Insula Barataria, Kronos, Aula Sete, Kairós, Gea-Clío) presentaron otro tipo de materiales para trabajar en las aulas. Esos manuales alternativos (en forma de cuadernos de unidades didácticas o como libros recopilatorios de unidades) supusieron un enriquecedor aire fresco a las prácticas docentes en los años 90, por su uso o por su gran potencial formativo en el ámbito didáctico, aunque fueron decayendo posteriormente, por agotamiento y no reedición de los mismos, o por propia disolución de esos grupos. Hoy en día perviven algunos de estos libros de textos aunque con un uso muy minoritario. En conjunto todos esos materiales tienen unos rasgos comunes que podríamos sintetizar en tres elementos básicos. En primer lugar, la continua *innovación educativa*, creando nuevos materiales curriculares que son experimentados en el aula para su mejora. En segundo lugar el rechazo de la historia enunciativa o informativa que prima lo conceptual acompañado de la continuidad cronológica, una historia devenir continuo en la que se legitima el presente y no se cuestiona. En su lugar se defiende una *historia crítica y reflexiva* que organiza los contenidos y objetivos de los currícula, y por tanto los interpreta, desde una perspectiva muy diferente a la usual. Se parte de *problemas del presente*, en una suerte de didáctica genealógica de problemas sociales de la actualidad, cuya reflexión, en ocasiones comprometida, es la que permite esa reorganización y selección. Los contenidos así presentados no suponen una mera ampliación de los enunciados de los currícula, ni tampoco tienen que seguir siempre un hilo cronológico. Los contenidos pueden así presentarse de forma problematizada, abierta, según el hilo de desarrollo de interrogantes o problemas que los estructuran. Ello permite superar la mera consideración erudita y cultural propia del modelo predominante de Historia enseñada. Finalmente, en tercer lugar, la forma de abordar esos contenidos se realiza desde una *concepción constructivista* del conocimiento escolar: el punto de arranque no es un saber enseñable sino las ideas previas del alumnado sobre el tema o problemas que permiten elaborar o interactúan con un guión de trabajo basado en la resolución de tareas y el trabajo de

13. Sobre estos grupos de renovación e investigación didáctica y sus propuestas remito a: Cuesta, Raimundo. *Clío en las aulas...*: 125-166; Valls, Rafael. "El currículum de Historia...": 27-28; Valls, Rafael. *Historiografía escolar española...*: 210-214.



documentos de todo tipo (escritos, iconográficos, gráficos y cartográficos), incluyendo fragmentos adaptados de textos históricos e historiográficos. En este sentido la introducción al trabajo del historiador (y del geógrafo) y sus fuentes está también presente en las actividades planteadas. Unas tareas que interpelan continuamente al alumnado para que vaya formulando y comunicando su conocimiento hasta llegar a una síntesis final donde se recapitula desde una perspectiva abierta el o los problemas del presente planteados al inicio.¹⁴ Esta metodología prioriza los contenidos procedimentales, especialmente las habilidades y competencias lingüístico-comunicativas y de razonamiento de los hechos sociales. Permiten, por tanto, abordar regularmente las diferentes competencias educativas (social y ciudadana, lingüística, de tratamiento de la información o digital, etc.), a cuya regulación legal se anticiparon.

Pero estas propuestas no sólo enriquecen el tratamiento didáctico, mejorando la calidad de aprendizaje del alumnado. También permiten actualizar científicamente los contenidos curriculares introduciendo nuevos temas y problemas más en sintonía con la actual historiografía medieval, no en forma de síntesis preelaboradas sino a partir de documentos adaptados (históricos o historiográficos) e incluso guías de análisis de los mismos así como cuadros o mapas conceptuales. La actualización historiográfica no emana de nuevos contenidos conceptuales enseñables adaptados sino de información a trabajar en el marco de la metodología anteriormente indicada: documentos históricos o historiográficos para que el alumnado desarrolle tareas de aprendizaje pautadas en un guión de trabajo. Así ocurre en las unidades didácticas de Historia Medieval de los dos grupos de innovación (Kairós y Gea-Clío) que he recogido en el Cuadro 3.¹⁵ En la propuesta del grupo Gea-Clío, donde he colaborado, a diferencia de los contenidos de los manuales mayoritarios, sí que se recogen algunas de los recientes temas abordados por el medievalismo: la revolución feudal, las relaciones entre guerra, estado y fiscalidad, temas y problemas de historia social rural y urbana, etc. Y para ello se ha partido de una reflexión sobre qué temas del pasado medieval ayudan a comprender mejor de forma crítica problemas del presente. La propia selección de contenidos que lleva a una actualización historiográfica de los mismos no es arbitraria. Parte de la consideración de la Edad Media como un espejo del presente: qué hemos heredado del pasado medieval que nos aproxima a cuestiones socialmente relevantes de hoy en día. En primer lugar, el periodo medieval, especialmente desde la plena edad media, como el de construcción de Europa como espacio plural y de mestizajes. En segundo lugar, en esta misma línea, un espacio de diversidades socio-religiosas y culturales en convivencia pero también en conflicto continuo. En tercer lugar, la Edad Media como el origen de identidades y modelos institucionales a escala europea, española y valenciana. Y finalmente, la Edad Media como una etapa de relaciones e intercambios desiguales entre campo y ciudad, con el control político y económico de los espacios rurales por parte de los emergentes núcleos urbanos. Estas consideraciones son las que nos han

14. Una completa síntesis teórica de la secuencia de enseñanza-aprendizaje en la línea de estos grupos de renovación didáctica puede verse, aunque aplicadas al ámbito de la Geografía, en el estudio de Souto, Xosé Manuel. *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Serbal, 1998: 125-167.

15. Los materiales curriculares elaborados por el grupo Kairós han estado dirigidos por los profesores/as José Ignacio Madalena, Pilar Maestro y Enric Pedro: Maestro, Pilar. "La enseñanza de la historia en secundaria: el modelo didáctico del proyecto Kairós". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 8 (1994): 53-96. Por su parte los del grupo Gea-Clío han sido coordinados por los profesores Xosé Manuel Souto y Santos Ramírez: Souto, Xosé Manuel. "Los proyectos de innovación didáctica. El caso del proyecto Gea-Clío y la didáctica de la Geografía e Historia". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 13 (1999): 55-80.



permitido organizar la interpretación de los contenidos del currículum, planteando problemas y contenidos a trabajar en la unidad didáctica.¹⁶

Las propuestas didácticas innovadoras en secundaria están en sintonía con la innovación educativa en el marco universitario al pretender cambiar inercias y tradiciones en las formas de enseñar y aprender Historia. Una renovación pedagógica en la educación superior en Historia que busca superar el modelo tradicional basado en la transmisión de contenidos científicos y de tareas o ejercicios pautados que tiene como referente predominante de la labor docente la clase magistral acompañada puntualmente de algunas lecturas bibliográficas seleccionadas y un examen final. Este modelo conduce al estudiante, en palabras de Ken Bain, a un “aprendizaje superficial” o “buhlímico”, basado en la memorización y uso de información en tareas muy concretas¹⁷. En menos enriquecedor que el “aprendizaje activo” o “aprendizaje crítico natural” derivado del desarrollo de destrezas y del uso de información en la resolución de tareas,¹⁸ para el caso de Historia, la comprensión significativa de fenómenos históricos y el aprendizaje del método histórico de investigación, el conocimiento y uso de las fuentes, más acorde con las propuestas de los grupos de innovación didáctica en secundaria. La sintonía entre la innovación educativa en secundaria y en universidad puede confirmarse si observamos las experiencias publicadas de innovación didáctica en la titulación de Historia. Como la realizada en la Universidad de Valencia, donde figura una guía docente detallada para Historia Medieval elaborada por profesorado involucrado en créditos de innovación.¹⁹ O como la experiencia más organizada en la Universidad de Barcelona del grupo de investigación en historia e innovación docente (*contra*) *Taedium* dirigido por la profesora Teresa Vinyoles.²⁰ En estas experiencias, que teóricamente deben generalizarse con el nuevo plan universitario, no se prioriza la transmisión de información sino un método activo y participativo que combina el aprendizaje de contenidos básicos con el de destrezas propias del trabajo del historiador (uso de terminología histórica, trabajo con fuentes). Todo ello deriva en un enriquecimiento didáctico de la labor docente: la presencia de clases magistrales bien organizadas no es mayoritaria sino que se combina con clases teórico-prácticas y tutorías para la elaboración de trabajos individuales o en equipo basados en el uso de fuentes secundarias y primarias.

Ahora bien, desafortunadamente, hoy en día todavía nos encontramos en una situación donde el alumnado que llega al primer curso del ahora Grado de Historia tiene como referente casi único de su aprendizaje, y por tanto de su papel en el aula y fuera de la misma, la recopilación de información transmitida por los docentes (en forma de apuntes, resúmenes, clases magistrales). Ello es resultado de la escasa generalización de prácticas didácticas alternativas en educación secundaria así como del propio peso del código disciplinar de la Historia. Por todo ello se puede decir que en la

16. He tenido la suerte de participar y formar parte del grupo Gea-Clío, colaborando junto con los profesores Santos Ramírez y Carmel Ferragud, en la reelaboración en 2005 de la unidad didáctica de Historia Medieval del libro correspondiente al segundo curso de ESO.

17. Bain, Ken. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València, 2007: 52-53.

18. Bain, Ken. *Lo que hacen...: 58-59, 73-74*.

19. Véase: Catalá, Jorge; Cruselles, Enrique; Tabanera, Nuria; Cruselles, José María; Grau, Elena. *Innovación educativa en la Universidad: Historia*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València, 2007: 41-57.

20. Remito al respecto al interesante trabajo y las referencias allí citadas de, Vinyoles, Teresa. “Enseñar Historia, aprender Historia. Un diálogo a tres voces”. *Imago Temporis. Medio Aevum*, 1 (2007): 189-201, 307-316. El interés por la renovación didáctica en ámbito universitario de la profesora Vinyoles también lo ha compartido para la enseñanza secundaria participando con una reflexión teórica y con aporte de fuentes en: Vinyoles, Teresa; Cantarell, Elena; Comas, Mireia; Blanco, Ángel. “Dossier. La vida cotidiana en la Edad Media”. *Aula. Historia Social*, 11 (2000): 16-48.



actualidad todavía conviven cambios con continuidades en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. La evidente transición historiográfica ocurrida en las universidades españolas en los últimos treinta años, por la modernización metodológica y temática adecuándose a niveles europeos, no parece que haya venido acompañada de una paralela *transición didáctica*, de una modernización completa de las prácticas docentes por el peso que todavía tienen la enseñanza tradicional de historia, tanto en ámbito universitario como en secundaria, basada en la transmisión de contenidos a memorizar a través de las síntesis de manual o la clase-magistral. Ese modelo sigue vigente aunque no se reconozca.

Cuadro 1. Los contenidos de Historia Medieval regulados en el currículum (Comunidad Valenciana)

**Diario Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV)
nº 5562, del 24 de julio de 2007, p. 3479**

Bizancio. El Islam y la expansión del mundo islámico. El imperio de Carlomagno. El nacimiento de Europa. Arte y cultura.
La sociedad, la economía y el poder en la Europa feudal: señores, clérigos y campesinas y campesinos. El resurgir de la ciudad y del intercambio comercial. Burguesía y organización gremial. El papel de la Iglesia.
Europa del siglo XI al XV. La expansión (siglos XI-XIII). La crisis (siglos XIV-XV). El pensamiento medieval: monasterios y universidades. El arte románico y el arte gótico.
La Península Ibérica en la Edad Media: Al-Andalus. Evolución política, económica y social: emirato, califato y reinos de Taifas. Los reinos de Taifas en el ámbito de la actual Comunidad Valenciana. Cultura y arte. La forma de vida de las ciudades musulmanas.
La Península Ibérica en la Edad Media. La configuración de los reinos cristianos peninsulares: panorámica general y evolución territorial. Reconquista y repoblación. Las instituciones políticas. Jaime I y Jaime II. El reino de Valencia. El arte prerrománico español. Arte románico y arte gótico en España. El gótico valenciano. La forma de vida en las ciudades cristianas. El arte mudéjar. Las tres culturas: cristiana, musulmana y judía.

Cuadro 2. Los contenidos de Historia Medieval en cuatro manuales escolares mayoritarios.

**A) *Geografía e Historia 2 ESO*. Valencia: Voramar-Santillana, 2007.
Dos bloques y siete temas de Historia Medieval.**

<i>Bloque I. La Edad Media.</i>
Tema 1. El inicio de la Edad Media. 1. El final del imperio romano. 2. Los reinos germánicos. 3. El imperio bizantino. 4. El Islam en la Edad Media. 5. El imperio carolingio.
Tema 2. La sociedad feudal. 1. Las segundas invasiones. 2. Unos reyes débiles. 3. Una sociedad estamental. 4. La nobleza. 5. Los clérigos. 6. Los campesinos.



Tema 3. La época del románico. 1. La cristiandad. 2. Un arte religioso. 3. La arquitectura románica. 4. La escultura románica. 5. La pintura románica.

Tema 4. El renacimiento de las ciudades. 1. La prosperidad económica del siglo XIII. 2. El renacimiento de las ciudades. 3. El auge de la artesanía. 4. El refuerzo de las monarquías.

Tema 5. La época del gótico. 1. Una cultura urbana. 2. El nacimiento de las universidades. 3. La arquitectura gótica. 4. La escultura gótica. 5. La pintura gótica.

Bloque II. Los territorios hispánicos en la Edad Media.

Tema 6. Al-Andalus. 1. La historia de al-Andalus. 2. Una economía próspera. 3. Una sociedad desigual. 4. Un mundo urbano. 5. El legado cultural. 6. La arquitectura. 7. Xarq al-Andalus. 8. El esplendor económico de Xarq al-Andalus. 9. Las ciudades medievales valencianas.

Tema 7. Los reinos cristianos hispánicos. 1. Los núcleos de resistencia cristiana. 2. La formación del reino astur-leonés. 3. El nacimiento de Castilla. 4. De la Marca Hispánica a los reinos y condados pirenaicos. 5. La organización de los reinos cristianos. 6. El avance de los reinos cristianos. 7. Las tres culturas. 8. La corona de Castilla. 9. La Corona de Aragón. 10. El reino de Valencia. 11. Tres culturas en tierras valencianas. 12. La prosperidad económica del reino de Valencia. 13. El esplendor artístico y cultural del reino de Valencia.

**B) Demos. Ciencias Sociales, geografía e Historia, 2. Comunitat Valenciana.
Barcelona: Vicens Vives, 2008. Seis temas de Historia Medieval**

Tema 1. El Islam y Al-Andalus. 1. La aparición del Islam. 2. El Islam. 3. La expansión del Islam. 4. El Islam en la Península Ibérica. 5. Del Califato de Córdoba a los reinos de Taifas. 6. Economía y sociedad andalusí. 7. Cultura y arte islámico.

Tema 2. La Europa feudal. 1. El nacimiento de la Europa feudal. 2. La nobleza feudal. 3. Los campesinos en el mundo feudal. 4. La Iglesia cristiana; los clérigos. 5. Los monasterios medievales. 6. El arte románico. La arquitectura. 7. Pintura y escultura románicas.

Tema 3. La ciudad medieval. 1. La recuperación de la vida urbana. 2. Las actividades urbanas. 3. La sociedad urbana. 4. El afianzamiento del poder real. 5. La crisis de la Baja Edad Media (siglos XIV y XV). 6. El arte gótico. La arquitectura. 7. La escultura y la pintura góticas.

Tema 4. Formación y expansión de los reinos peninsulares. 1. El origen de los reinos cantábricos. 2. Los primeros condados y reinos pirenaicos. 3. La expansión territorial de los siglos XI y XII. 4. La repoblación de los territorios conquistados. 5. La Península Ibérica: encuentro de culturas. 6. El Románico en la península ibérica.

Tema 5. Los grandes reinos peninsulares. 1. La consolidación de los reinos hispánicos. 2. La gran expansión del siglo XIII. 3. Las instituciones de gobierno. 4. El reino de Castilla: economía y sociedad. 5. La Corona de Aragón: economía y sociedad. 6. Los conflictos sociales y políticos en la Baja Edad Media. 7. El Gótico en la Península Ibérica.

Tema 6. El reino de Valencia en la Edad Media. 1. La época musulmana (siglos VIII-XIII). 2. La ocupación cristiana (siglo XIII). 3. El reino de Valencia en la Corona de Aragón. 4. La sociedad en el reino de Valencia. 5. La expansión económica del reino de Valencia. 6. El arte gótico en el reino de Valencia.



C) 2. *Ciencias Sociales, geografía e Historia. C. Valenciana.*
Madrid: Anaya, 2008. Seis temas de Historia Medieval

Tema 6. Bizancio y el imperio carolingio. 1. La ruptura de la unidad del imperio romano. 2. El imperio bizantino. 2. Los reinos germánicos. 3. Los francos y el imperio carolingio.

Tema 7. Origen y expansión del Islam. 1. El nacimiento del Islam. 2. La expansión del Islam. 3. La organización del imperio. 4. La sociedad y la vida cotidiana. 5. El legado artístico. 6. La cultura musulmana.

Tema 8. La Europa feudal entre los siglos IX y XI. 1. La Europa medieval. 2. El poder, la economía, la sociedad. 3. La nobleza. 4. Los clérigos. 5. El campesinado. 6. El arte románico.

Tema 9. La Península Ibérica. El predominio musulmán. 1. Al-Ándalus. 2. La organización de al-Ándalus. 3. La cultura y el arte en al-Ándalus. 4. Los núcleos cristianos. 5. La organización de los núcleos cristianos. 6. La cultura y el arte en los núcleos cristianos. 6. La Comunidad Valenciana y el Islam.

Tema 10. La Europa feudal entre los siglos XI y XV. 1. El territorio europeo y sus gobiernos. 2. La expansión agraria. 3. La expansión urbana. 4. La religiosidad medieval. 5. La crisis del siglo XIV. 6. La cultura y el arte de la época.

Tema 11. La Península Ibérica. El predominio cristiano. 1. Al-Ándalus entre los siglos XI y XV. 2. Los estados cristianos entre los siglos XI y XV. 3. La organización de los reinos cristianos. 4. La repoblación del territorio. 5. La economía y la sociedad de los reinos cristianos. 6. La cultura y el arte gótico y el mudéjar. 7. La Comunidad Valenciana en la Plena Edad Media.

D) 2 *ESO, Geografía e Historia. Valencia: Ecir, 2008. Siete temas de Historia Medieval*

Tema 6. La ruptura de la unidad mediterránea. 1. Los pueblos germánicos: la ruptura de la unidad. 2. El nacimiento de Europa occidental. 3. El imperio carolingio (I). 4. El imperio carolingio (II). 5. El imperio bizantino (I). 6. El imperio bizantino (II).

Tema 7. El Islam. 1. El nacimiento del Islam. 2. La religión islámica. 3. La expansión del Islam. 4. El Califato omeya y los abásidas. 5. Economía y sociedad. 6. Cultura y arte islámico.

Tema 8. El feudalismo. 1. La sociedad feudo-señorial. 2. Señores y vasallos. 3. El castillo feudal. 4. El feudo: señores y campesinos. 5. La cultura en el mundo feudal. 6. El arte románico.

Tema 9. La sociedad medieval. La Baja Edad Media. 1. El resurgir de las ciudades medievales. 2. La actividad económica. 3. El ejercicio del poder político. 4. La crisis de la Baja Edad Media. 5. Cultura y arquitectura bajomedieval. 6. Escultura y pintura góticas.

Tema 10. Al-Andalus. 1. La conquista de Hispania por el Islam. 2. El esplendor del Califato de Córdoba. 3. El final de la España musulmana. 4. Economía, sociedad y vida cotidiana. 5. Cultura y arte hispano-musulmán.



Tema 11. Los reinos cristianos medievales. 1. Los primeros reinos y condados cristianos. 2. La expansión hacia el sur en el siglo XI. 3. Apogeo de los reinos cristianos (ss. XI y XIII). 4. El reino de Valencia. 5. Organización político-administrativa. 6. Economía y sociedad.

Tema 12. Cultura y arte en la España cristiana medieval. 1. La cultura en la España medieval cristiana. 2. El arte asturiano y mozárabe. 3. El románico peninsular. 4. El arte cisterciense. 5. El arte gótico.

Cuadro 3. Los contenidos de Historia Medieval en propuestas didácticas alternativas.

A) Proyecto Gea-Clio, Segundo ESO. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Valencia: Nau Llibres, 2005. Dos unidades didáctica: una de Historia Medieval y otra de Arte Medieval

<i>Del campo a la ciudad. Europa en la Edad Media</i>
1. Sobre la Edad Media y sus límites geográficos
2. De la Revolución feudal del año 1000 a la crisis del siglo XIV: los protagonistas
3. Fuentes escritas, arqueológicas e iconográficas
4. Un mundo de campesinos: el espacio agrario medieval
5. El renacer del mundo urbano: mercaderes, artesanos y profesiones liberales
6. Al-Ándalus y los reinos hispánicos
7. Las instituciones: el Estado, la organización municipal, la fiscalidad
8. <i>Universitas Christiana</i> : religión, cultura y sociedad
9. Luces y sombras en la convivencia de las tres culturas: cristiana, judía y musulmana
10. Síntesis final: la herencia del mundo medieval
<i>El Mediterráneo durante la Edad Media: un foco cultural y artístico</i>
1. Nuestras ideas sobre artistas y artesanos
2. El arte del Islam
3. Los monasterios y el arte románico
4. El resurgir de las ciudades en occidente: el apogeo de los artesanos y el arte gótico
5. Ahora te toca a ti: el patrimonio histórico y cultural



B) Proyecto Kairós, Ciencias Sociales, Geografía e Historia. 2º ESO, Barcelona: Rialla-Octaedro, 2003. Dos bloques y cinco unidades didácticas de Historia Medieval

<i>Bloque I. Las sociedades medievales.</i>
Unidad 1. La formación de las sociedades medievales. 1. La crisis del imperio romano y las invasiones. 2. Los herederos de los imperios antiguos. 3. Las bases de la Europa feudal.
Unidad 2. La consolidación del mundo feudal europeo. 1. El proceso de feudalización. 2. La jerarquización del poder feudal. 3. La crisis del siglo XIV.
Unidad 3. El arte cristiano medieval: románico y gótico. 1. Creadores de imágenes. 2. Creadores de espacios.
<i>Bloque II. Las sociedades medievales hispánicas.</i>
Unidad 4. La formación de al-Ándalus. 1. La conquista musulmana. 2. La sociedad de al-Andalus. 3. La transformación del espacio.
Unidad 5. La consolidación de los reinos cristianos. 1. La formación del feudalismo hispánico. 2. Los espacios de poder. 3. Los conflictos en la Baja Edad Media.

