

La Historia como práctica en Secundaria y Bachillerato. El pasado en las aulas

History as practice during the High School. Living the past in the classroom

Fecha de recepción: 30/04/2023; Fecha de revisión: 25/07/2023; Fecha de aceptación: 01/09/2023

Cómo citar este artículo:

Galbán Malagón, C.J (2023). La Historia como práctica en Secundaria y Bachillerato. El pasado en las aulas. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 12(2), 72-87.

Autor de Correspondencia: cjgalban@gmail.com

Resumen:

La recreación y la experiencia del pasado a través de las fuentes históricas ayudan a comprender la configuración del discurso histórico. Siguiendo esta reflexión, se presentan varias actividades desarrolladas en 1º de Bachillerato y 2º de ESO que, sin requerir de costosos medios, acercan al alumnado (48 estudiantes en total) a la metodología histórica y a sus fuentes de conocimiento. Esta vía se revela útil de cara a la presentación de contenidos y logro competencial pero también como una forma de mejorar el clima en el aula y la práctica del propio docente. Ya sea mediante un acercamiento distinto a la Primera Guerra Mundial, a la escritura medieval o a los juegos la idea de fondo no es realmente qué se enseña sino cómo.

Palabras clave: Recreación histórica, Historia, Historia Medieval, Paleografía.

Abstract:

Reenactment and direct experience of past from historical sources can help to understand how historical discourse is shaped. For approaching students –from 1 BACH and 2 ESO, with a total of 48 students- to historical methods and sources of knowledge various activities, without spending expensive means, are shown. Such approach revealed as an useful tool to introduce contents and competencial achievement is also a unvaluable resource for improving classroom ambience and the work of the teacher itself. Across a different perspective of the First World War, medieval writing practices or even ancient games the key question is not what to teach but how.

Key Words: Reenactment, Late Modern History, Medieval History, Paleography

1. ¿JUSTIFICACIÓN?

A veces parece persistir una dicotomía insalvable entre el *Historiador Académico* y el *profe de historia* de instituto. Este divorcio, en palabras de Tribo (2008), parece obedecer a culturas opuestas: uno se especializa, enseña y escribe verdadera Historia, ciencia, estando al día de la historiografía reciente, de la epistemología, de las inquietudes, debates y perspectivas académicos, mientras que el otro es visto, en el mejor de los casos, como un historiador con vocación por una docencia para la que no se le preparó durante su formación académica (Llàcer, 2007, pp. 57-61; Prats, 2020, p. 12), en una docencia vista como menor, repetitiva, descriptiva y alejada de cualquier aportación notable o valiosa para la disciplina. Esto es una falacia alejada de la realidad del profesor de secundaria (Escribano, 2021, pp. 71-72; Pereira y Seffner, 2008, p. 118), puesto que la Historia, como disciplina científica, debe cumplir una función social y su primer paso es la educación y la formación en todos los niveles, no empieza o termina en una facultad o un instituto (Prats y Santacana, 2011, p. 70).

Hay, y habrá, propuestas teóricas para, por ejemplo, repotenciar el uso de las fuentes históricas en las aulas escolares (Barros, 2008, pp. 218-220, 222). No debe despreciarse la importancia teórica, pero cabe matizar dos aspectos. Primero, las fuentes históricas nunca se han ido –a día de hoy raro sería el manual de curso que no las incluyese (ya sean textos editados o imágenes)- y, segundo, las propuestas deben basarse no sólo en teorías sino en la práctica real del docente¹. De ahí la creciente importancia de la didáctica de la historia en el ámbito académico, aunque esta “todavía no se ha trasladado a las aulas” (Escribano, 2021, Prats, 2020). La docencia de historia es enseñar no contenidos, sino cómo se construye realmente el discurso (o discursos) sobre el pasado. Los historiadores que dan clase en Secundaria y Bachillerato –o sus equivalentes en otros países- nunca han dejado de interpretar y explicar la realidad que les rodea según las herramientas y metodología propias de la Historia, la Historia del Arte y la Geografía (Fontana, 1999). Nunca dejan de ser historiadores.

De hecho, el uso de fuentes históricas como recurso didáctico dista de ser nuevo y ha suscitado numerosas reflexiones (Prats y Santacana, 2011, Valle, 2011), propuestas (Camuñas, 2020, Sánchez, 2022) y experiencias en diferentes niveles y con diversos tipos de fuentes (Calderón, 2021, Echebarria y Elorza, 2023). Pereira y Seffner (2008) resaltan que lejos de usarse como apoyo o corroboración del discurso del docente deben emplearse como muestra de la construcción del discurso histórico, esto es, como *alfabetización histórica* (Prats y Santacana, 2011, Sáiz, 2014).

La visión de un docente agobiado por la burocracia, la legislación, el currículum específico de la materia y nivel, la programación docente...no implica en modo alguno que el docente no tenga inquietudes historiográficas y/o metodológicas y estas se trasladen activamente a su forma de enseñar. Evidentemente, el docente en secundaria no tiene por qué responder a índices de impacto, comités externos, o pares ciegos, pero es que no se espera eso de él; tiene que responder cada día ante su alumnado de una disciplina que no es fija, sino que se replantea constantemente. Tiene que ser capaz de responder ante el cuestionamiento de las bases del conocimiento histórico, no por interés historiográfico sino porque su práctica docente lo requiere. Cuántos alumnos se

¹ En otros ámbitos puede observarse cómo los especialistas en determinados períodos y/o metodologías desarrollan y publican material específico para el profesorado de secundaria como ejemplifican revistas como Teaching History.

plantean y preguntan de dónde viene lo que le explican y cómo se sabe lo que se sabe; y lo que es más, qué utilidad tiene en cada momento la enseñanza y aprendizaje de la Historia (Pereira y Saffner, 2008).

Desde esta perspectiva puede contemplarse la innovación docente no como una novedad en contenidos o en competencias sino una forma consciente de lograr una mayor profundización en los objetivos reales de la materia mediante prácticas motivadoras para el alumnado basadas en recursos o perspectivas novedosos o poco habituales.

La innovación, o el cambio en la aproximación a la práctica docente no es, en este caso que se presenta, algo buscado, sino necesario, algo motivado plenamente por las circunstancias y contexto concreto en las que se ejerció la tarea docente. No obstante, estas actividades, ejemplos si se quiere, de innovación docente se presentan puesto que por un lado se demuestra que se pueden implementar con rapidez y, por el otro, son plenamente aplicables dentro del proceso de adquisición de competencias, estándares de aprendizaje y contenidos disciplinares que nos marca el currículum de cada nivel educativo en el que se realizan, siendo plenamente aplicables *mutatis mutandis* a otros niveles y comunidades.

2. CONTEXTO

El IES Espiñeira es un centro educativo ubicado en el Concello de Boiro, en la comarca del Barbanza, provincia de A Coruña. Este centro ofrece tanto ESO como Bachillerato, y varios Grados de FP, básica, media y superior. Se trata de un centro relativamente grande, con alumnado muy variado en un entorno donde aún tienen un marcado peso relativo los sectores productivos (pesca, bateas, conserveras...), sobre los servicios pese a la importancia capital del turismo. Asimismo, es un centro muy dinámico, con un profesorado muy activo, con múltiples actividades y programas en el que siempre están pasando “cosas” y con un alumnado muy participativo. Incluso cuenta con editorial propia y un potente Equipo de Dinamización Lingüística². El departamento de *Xeografía e Historia*, está asignado a un solo docente que imparte en todos los niveles de Secundaria y Bachillerato (20 horas semanales sin contar tutorías...), aunque ocasionalmente la docencia en 1º de ESO (3 hora semanales) puede desarrollarla el docente de otra especialidad. El número de alumnado de la materia, en el curso 21-22 fue de 152, sin contar 1º ESO, impartido por otro docente, 124.

En el marco temporal que nos ocupa no se trató de un curso habitual, pues además de las restricciones que aún había en materia sanitaria, la docencia de las asignaturas del departamento fue llevada a cabo por varios sustitutos y no por la profesora titular. Esto implicaba cierta incertidumbre respecto a la continuidad de los docentes, con todo lo que ello significa tanto para el alumnado como para el profesor (Llàcer, 2007): estilos docentes diferentes, tipos de examen, uso de recursos distintos, mayor o menor grado de autonomía del alumnado... De hecho, tuvieron tres profesores de Historia diferentes a lo largo del curso.

Durante la primera evaluación la docencia no fue todo lo continuada que sería deseable por problemas plenamente ajenos al centro. El alumnado estaba descontento y bastante reticente a la docencia de Historia, el avance programado y aprobado previamente de las materias llevaba un retraso considerable y, en algunos casos, difícilmente recuperable sin muchísimo esfuerzo. Asimismo, el alumnado no percibía que su esfuerzo se viera correspondido en las notas o, si lo era, no habían accedido a

² En adelante EDL.

sus pruebas corregidas con detalle precisamente por la discontinuidad. Veían las notas de la materia como algo al azar sin relación con su desempeño real en los exámenes.

La docencia del que suscribe, tan parte del contexto como el centro o la materia impartida, comienza en la segunda evaluación teniendo que afrontar una visión negativa del alumnado hacia la materia –cuando no un odio o rechazo absoluto-, la más que probable temporalidad y la imposibilidad de avanzar materia al ritmo programado tampoco ayudaron. Y, sinceramente, la situación parecía superar las capacidades de cualquiera. En este caso en los niveles de secundaria, había una tendencia absoluta por parte de los alumnos a debatir, porque precisamente eso minimizaba la cantidad de contenidos impartidos. Otra dinámica habitual en el alumnado era buscar excusas para poner vídeos u otros recursos por encima de las explicaciones del profesor.

La situación parecía grave en los niveles de Bachillerato, optándose en segundo por una aproximación franca al problema, habría que subir el ritmo en Historia de España e Historia del Arte intentando ponerse al día y paliando en lo posible carencias de contenidos y al trabajo con fuentes históricas. En el resto de cursos la opción de avanzar a marchas forzadas podría ayudar a ponerse al día con la materia, pero a costa de un acercamiento totalmente superficial a los contenidos, no siendo éste el objetivo real de la materia según el currículum oficial autonómico.

Por tanto, en el resto de niveles podíamos intentar cambiar la perspectiva y buscar reconciliar al alumnado con la materia. Así, se buscó avanzar en elementos importantes apoyándonos en el propio currículum, intentando lograr aprendizajes significativos y no memorísticos teniendo el logro competencial como algo central en las actividades diseñadas. Resultado de esto son las actividades que se presentan a continuación³.

2.1 Historia fuera del aula, correr entre trincheras

En primero de Bachillerato se vio que el alumnado, un grupo de 18 alumnos, lo pasaba mal en el aula con la materia de Historia del Mundo Contemporáneo; no se trataba de problemas de incomprensión o dificultades puntuales del alumnado –que son habituales y pueden paliarse variando o pausando una explicación- y, en modo alguno, de problemas de convivencia. Simplemente la materia se percibía como aburrida, como un discurso cerrado que hay que memorizar y soltar, daba igual que fuese la Revolución Industrial o el Imperialismo. La clase de historia parecía un mal necesario de la jornada escolar que, además, podía ser a última de la tarde o a primera de la mañana, eso se percibía al entrar en el aula. Así que directamente se optó por salir de la misma en cuanto fue posible (Figura 1).

³Las actividades fueron documentadas y fotografiadas abiertamente de cara a las redes sociales del propio centro, siendo el alumnado consciente de ello en todo momento. La posibilidad de redactar y publicarlas en un formato académico, previa autorización del centro no surgió hasta finalizado el curso.



Figura 1. Inicio y presentación de la actividad.

Fuente: EDL, 2022a.

Unos días antes de llegar a los contenidos se ubicó en el corcho del aula una serie de posters de época alusivos al tema (carteles de alistamiento en varios idiomas...) para irlo introduciendo. La actividad en sí consistía en recoger al alumnado ataviado, no disfrazado, como un soldado de la IGM, con casco y guerrera, apresurando al alumnado a acudir al patio para realizar una actividad sobre el tema. Se formó en fila y se les comenzó a dar una explicación de las condiciones de combate en la guerra, lo que se esperaba del soldado por parte de los mandos, correr en un tiempo determinado una distancia de tierra de nadie (equivalente aproximadamente a cuatro veces una pista de baloncesto) (Figura 2), bajo el fuego enemigo, cargado con un pesado equipo... Una vez hecho esto se les explica que no es algo fácil como pueden comprobar ellos mismos -docente incluido-, corriendo sin parar dos veces el campo, en medio de la carrera se les va indicando el número de bajas parando a varios de ellos hasta que llega un número ínfimo de ellos al final. Por más que esta perspectiva está perfectamente encuadrada en los estándares de aprendizaje que marca el currículo (Xunta de Galicia, 2015a)⁴ también cabe recordar que puede hacerse derivar de trabajos renovadores, ya clásicos, como el de Keegan (2004) o incluso síntesis más recientes como la de Casanova (2022).

⁴ E.g.: HMCB4.4.1. Describe as alianzas dos países máis destacados durante a Paz Armada. HMCB4.5.1. Identifica a partir de fontes históricas ou historiográficas as causas da I Guerra Mundial. HMCB4.5.2. Comenta símbolos conmemorativos vinculados á I Guerra Mundial. HMCB4.5.3. Analiza e explica as etapas da Gran Guerra a partir de mapas históricos. HMCB4.5.4. Extrae conclusións de gráficos e imaxes sobre as consecuencias da I Guerra Mundial.



Figura 2. Salida a la tierra de nadie.

Fuente: EDL, 2022a.

Una segunda parte de la actividad es explicarles como si sobre un mapa estuvieran, alianzas, cambios de bando, posición inicial y movimientos de tropas en las diferentes fases de la guerra, tal y cómo se les explicaría en el aula normalmente, usándolos a ellos como divisiones o cuerpos de ejército según el momento. Particularmente intensa la explicación de la *course à le mer* en el frente occidental o la Batalla de los Lagos Masurianos-Tannenberg en el este. Puede verse una visión más objetiva o externa de la actividad realizado por una docente ajena a la materia (EDL, 2022a) (Figuras 3 y 4).



Figura 3. Actividad en el frente occidental: Carrera hacia el mar, a la izquierda París.

Fuente: EDL, 2022^a.

En este sentido una pequeña variación en el contexto de la docencia, el aula física por el patio permite al alumnado lograr una experiencia directa e individual sobre

el pasado, juntando la experiencia física y el contacto con la materialidad del pasado. Así, por ejemplo, pudieron probarse el casco, la guerrera, comprender el porqué de la forma aplanada de uno o el peso del otro respecto a nuestro momento, los rápidos cambios en la tecnología militar y su uso indiscriminado sobre militares y población civil (Casanova, 2022), la percepción que había en 1914 sobre la propia guerra, o la edad y las formas de alistamiento (Ramírez, 2007).

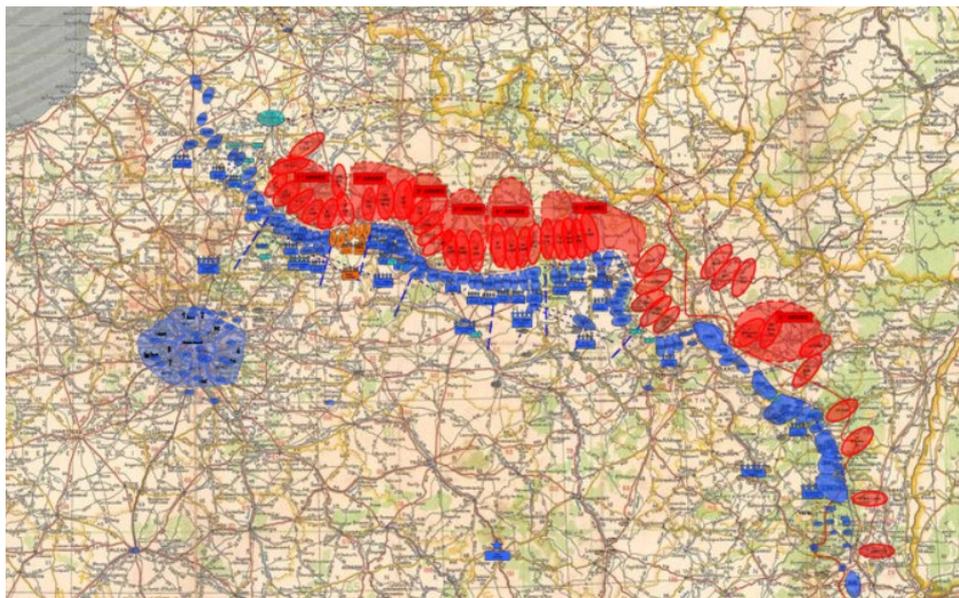


Figura 4. Carrera hacia el mar, cartografía basada en fuentes históricas.

Fuente: SHD 2008.

Esta actividad permitió una clara ruptura de la dinámica de grupo tanto entre el alumnado como respecto al docente y, especialmente, hacia la materia. De hecho, los alumnos a partir de ese momento participaron más, tenían más curiosidad y ganaron en confianza lo que, además, facilitó la docencia. Paradójicamente supuso un ahorro de tiempo, de tres o cuatro sesiones previstas pasamos a una sola. De este modo se mejoró notablemente el clima en el aula, lo que permitió avanzar materia que, evidentemente, se podría explicar de otras maneras. Por ejemplo, en 4º de ESO el avance hacia París y otras fases de la guerra se explicaban con vídeos de época –nunca documentales ni vídeos resumen- sobre las secuelas de la guerra, tratamiento de heridos (*shellshock...*) disponibles online, pero también con recursos especializados como la cartografía temática del SHD (2008) francés, basado directamente en los diarios de operaciones de las tropas francesas durante el conflicto.

Cabe señalar que inicialmente nuestra propuesta de actividad iba a ser más ambiciosa dibujando, por ejemplo, el mapa de Europa a escala en la pista o incluso implicando también a otros cursos, como el de 4º de ESO en la representación. Pero esto habría implicado llevar la materia de 1º Bachillerato y 4º de ESO a la par, cosa que no era recomendable pues cada curso llevaba ritmos y dinámicas muy distintos obligando a retardar o acelerar la docencia innecesariamente. Por otro lado, las capacidades y competencias de ambos niveles no son iguales, así que tampoco se trata de simplificar o reducir contenidos para hacer una actividad aparentemente innovadora. Ésta sólo tiene sentido dentro de una cierta planificación que requiere tener presentes tanto los contenidos como los estándares que se quieren trabajar.

2.1. Escribir historia, fuentes documentales y paleografía

El grupo de 2º de ESO era relativamente numeroso, 30 alumnos, muy activo y diverso a nivel de comportamiento y actitud frente a la asignatura. En este caso, pese a que se

seguía con retraso la programación, se comenzó la explicación de contenidos de historia medieval, cultura monástica... Al intentar mostrarles un vídeo sobre lo que era un *scriptorium*, -la conocida escena de Guillermo de Baskerville y Adso de Melk entrando en esa parte del monasterio con la puerta de la biblioteca al fondo-, la sesión se vio interrumpida por la algarabía de los alumnos puesto que se relacionaba vídeo con relajación o fin de la clase magistral.

Cualquier intento de poner recursos audiovisuales al servicio de la docencia siempre concluía así, lo que provocaba un mal clima en el aula para los alumnos y también para el docente. La forma del aula tampoco ayudaba a que todos viesen y escuchasen los vídeos. A pesar de los repetidos intentos, la opción más lógica era intentar consolidar y avanzar contenidos evitando estas situaciones que retrasaban aún más la docencia. Varias sesiones más adelante, entrando ya en lo que es el arte gótico y su arquitectura algunos alumnos preguntaron en qué idioma estaban los textos que ilustraban su manual, se les explicó -de nuevo- que a esas alturas del Medioevo ya había textos escritos no sólo en latín sino en lengua vernácula incluyendo lógicamente el gallego -aunque eso lo verían con más detalle el curso siguiente en Lingua e Literatura Galega- y que el problema no era el idioma en sí, sino conocer el tipo de letra en el que estaba escrito un texto y que hay especialistas en las letras antiguas, cuestiones que trascienden de lo local, lo inmediato a la generalidad del período medieval (Dawson, 2018). Asimismo, se les explicó que no es lo mismo leer y escribir, que en la Edad Media no todo el mundo sabía hacerlo, que incluso había gente que leía, pero sólo firmaba y que la mayoría de la población era analfabeta. Incluso se les explicó que los textos escritos eran también objetos materiales, cuya conservación no sólo dependía del azar sino del interés que tenía para la Iglesia o la nobleza su conservación. Y esto, siguiendo a Nall (2018) y a Pereira y Seffner (2008), sólo es una parte de otra serie de cuestiones que podrían trabajarse: temas de lectura, cómo se leía, autoras/es de libros, propietarios...

Parte de los alumnos no creyeron de hecho que los documentos, las imágenes de documentos que traía el libro pudiesen ser leídos sin un especialista, un problema habitual en los manuales al tratar del uso de fuentes (Sánchez, 2022; Valle, 2011). De hecho, no ponían en relación los textos editados y traducidos de fuentes primarias de sus libros -que suelen incluir actividades- con las imágenes de libros y documentos que los ilustran. Cabe resaltar, siguiendo a Valle (2011) y Sáiz (2014), la carencia en los manuales del uso de fuentes históricas como problemas de aprendizaje. Esto era una oportunidad para replantear la docencia, por un lado, para avanzar la materia consolidando aprendizajes sin caer en la memorística o en estudiar para el examen y, por el otro, se hacía necesaria alguna actividad que rompiera la dinámica en el aula y permitiera mejorar la práctica docente, puesto que si el docente tiene que remarcar su autoridad es que no la tenía, por lo que evitar usar otros recursos en el aula no era una solución a nada. El problema era cómo plantearlo. Una ayuda capital fue comprobar precisamente que el currículo oficial del nivel y la materia (Xunta de Galicia, 2015b) incluía estándares que recogían la esencia de lo que se estaba explicando⁵. Si se quiere, son temas tremendamente relevantes a nivel historiográfico como evidencian

⁵XHB3.1.1. Identifica elementos materiais, culturais ou ideolóxicos que son herdanza do pasado.XHB3.2.1. Nomea e identifica catro clases de fontes históricas. XHB3.2.2. Comprende que a historia non se pode escribir sen fontes, xa sexan estas restos materiais ou textuais. XHB3.6.1. Utiliza as fontes históricas e entende os límites do que se pode escribir sobre o pasado. XHB3.8.1. Caracteriza a sociedade feudal e as relacións entre señores e campesiños. XHB3.12.1. Describe características da arte románica, gótica e islámica.

trabajos como los de Clanchy (1993) o Morsel (2000). La actividad consistía en aproximar a los alumnos a las fuentes históricas del período medieval, viendo que se pueden leer y cómo y enseñarles a escribir como se haría en esa época.

En primer lugar, se les mostró -empleando recursos públicos online (fundamentalmente PARES) que permitieran ver algún documento digitalizado de época medieval ya fuera en gallego o castellano- que es relativamente fácil leer la letra. También se mostraron tipos de letras distintos, viendo que algunas se hacen para ser leídas, para tomar notas rápidas...⁶ Segundo, se les solicitó que buscaran plumas en zonas del entorno en su tiempo libre, fundamentalmente plumas de gaviota o cuervo relativamente habituales en playas cercanas.

A la vez se elaboró por parte del docente una tinta similar a la ferrogálica, si bien se optó por una receta que recrease no la tinta medieval sino la sensación de usarla, simplificando y abreviando lo más posible el proceso para adaptarnos al tiempo disponible. Aunque hay información tremendamente útil en trabajos como el de Contreras (2015) o el de Criado (2015) –que incluso recoge una receta de un notario medieval gallego- y, de hecho, se acumularon agallas y otros materiales el proceso era relativamente largo para los recursos disponibles, excluyendo también el uso de caparrosa o materiales cáusticos o corrosivos que dañasen el papel. Se elaboró pues una tinta parda a base de taninos extraídos de té, espesada posteriormente con harina, empleando vinagre y miel como conservantes. La tinta se oscurecía notablemente al sol. No obstante, aunque el resultado era más que aceptable se tiñó ligeramente con un par de gotas de ténpera negra para hacerla más visible en el aula (Figuras 5 y 6).



Figura 5. Alumnas escribiendo en su scriptorium con una pajita y una pluma de papagayo.

Fuente: Elaboración propia.

⁶ Conviene resaltar ante el alumnado la facilidad para localizar y ver esos documentos históricos, vid. Calderón 2021, pp. 281-283.



Figura 7. El móvil se convierte en un apoyo para la escritura.

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que algunos alumnos comenzaron a dibujar por su cuenta y a escribir frases o textos propios, destacando el hecho de que a medida que transcurría la sesión eran capaces de leer y escribir más rápido intercambiando textos con sus compañeros.

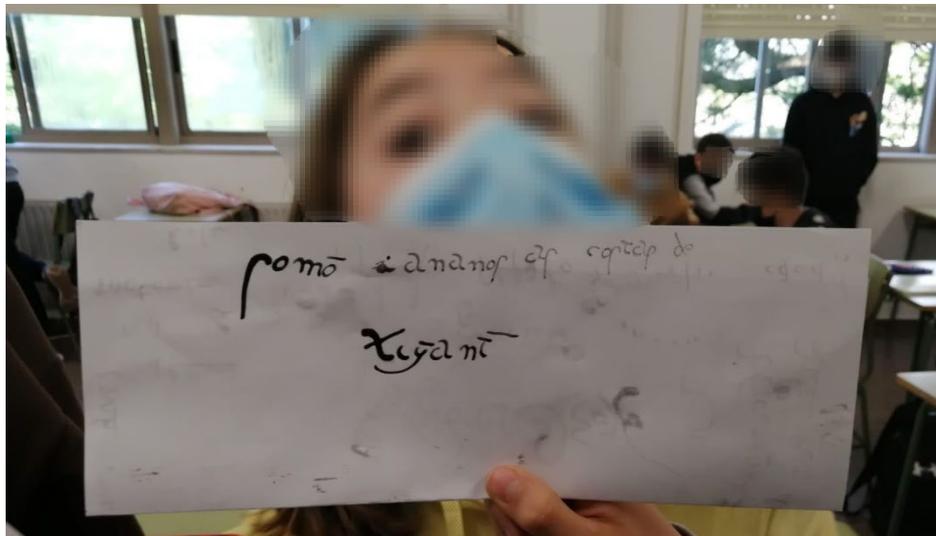


Figura 8. Somos ananos ás costas de gigantes-Somos enanos a espaldas de gigantes.

Fuente: Elaboración propia.

A nivel temporal, no se ahorraron sesiones docentes, pero sí se pudo implementar esta actividad en los ratos muertos de la docencia. Así, se aprovecharon dos sesiones justo al final de una evaluación. Esas sesiones previstas o no en la programación en las que la clase no está al completo, por haber recuperaciones de la propia materia o/y otras actividades ligadas a otras asignaturas. Por tanto, momentos en los que en teoría no va a ser posible avanzar materia y en las que parte del alumnado está haciendo recuperaciones o realizando actividades.

La mejora de la docencia en este grupo fue notable lo que permitió la realización de otras actividades que antes del taller de escritura no hubieran sido realizables. Se ejecutó, por ejemplo, una actividad de una sesión sobre la peste negra, empleando el alumnado sus móviles para buscar imágenes de época, describiéndolas e interpretándolas y presentando un trabajo escrito. Algunas actividades incluso fueron

más lúdicas dedicando parte de una sesión, ya en las semanas finales de curso, dedicadas fundamentalmente a repastos y recuperaciones, a enseñarles a jugar al *Asalto*, también conocido como *Fox and geese*, si bien se podrían haber escogido otros juegos como el Molino o el propio Ajedrez que gozaron de gran popularidad en la Edad Media (Figuras 9 y 10).



Figura 9. Tablero de Molino tallado en la fortaleza medieval de Lobeira.

Fuente: Elaboración propia.

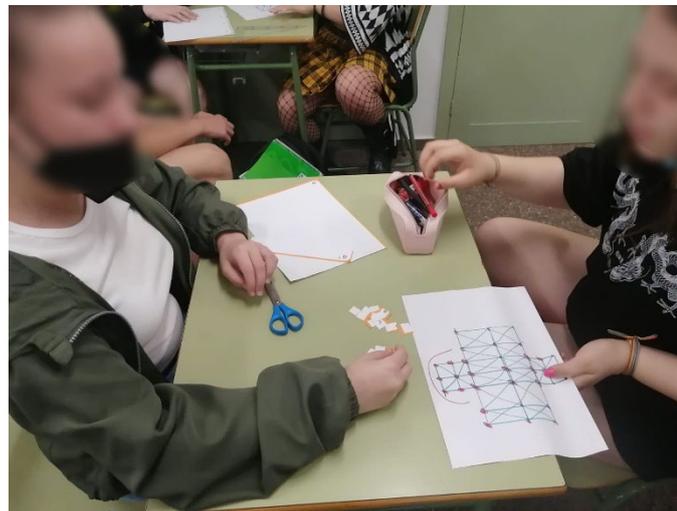


Figura 10. Alumnas a punto de iniciar una partida al asalto.

Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

No es fácil establecer unas conclusiones claras de una serie de actividades que pueden interpretarse como debidas a un contexto muy específico. Sería un error. De hecho se demuestra que la innovación es un recurso inestimable tanto para educar en cómo se construye la historia, como para cambiar dinámicas en el aula o paliar problemas muy concretos respecto a la percepción de la asignatura por parte del alumnado. Y esta percepción del alumnado -que se evidencia en su actitud en la clase- se traduce en peores resultados en el aprendizaje a nivel individual que, además, se verán reflejados en las notas.

Los casos expuestos evidencian que no hacen falta recursos caros ni buscar alambicadas justificaciones historiográficas, sólo recurrir primero a la propia formación del docente como pedagogo, pero especialmente como especialista en su materia.

En el caso de la primera actividad expuesta los resultados fueron buenos desde el punto de vista docente, cambiando la percepción de la asignatura por parte del alumnado, lo que en general permitió avanzar siguiendo la programación con una actitud mejor del alumnado, lo que a su vez mejoró la práctica del docente. A nivel académico también hubo buenos resultados, pero ése no era el objetivo de la actividad. Cabe tener en cuenta que otras actividades que llevamos a cabo, como una sesión de lectura aprovechando un examen de recuperación de la segunda evaluación, de textos (novelas, relatos cortos...) relativos a la materia (*El libro de las tierras vírgenes, El hombre que pudo reinar, El corazón de las Tinieblas, Cuentos de médicos y militares o Sin novedad en el frente*) no tuvo tan buena acogida frente a los hábitos de lectura actuales, aunque con notables excepciones. Esto es la mayor parte de la clase leyó lo mínimo posible e insistían en poder emplear sus móviles mientras esperaban a que sus compañeros acabasen el examen. Dado que la idea era aprovechar el silencio del examen para la lectura se optó por dar libertad para leer o usar el móvil. Dos casos merecen cierta consideración un alumno empleó el móvil para buscar contenidos históricos y otra continuó con el libro que le tocó y apuntó los títulos de varios de los otros.

Y si bien alumnos de otros cursos como 4º o 3º de ESO preguntaron cuándo les tocaría hacer actividades en el patio, no se estimó oportuno puesto que no se buscaba convertir la actividad en una excusa para salir del aula sino en un medio para lograr tanto la adquisición de competencias como la profundización en los contenidos de la materia que, además, debían ser verificables en pruebas objetivas. Aunque podía contemplarse como una actividad lúdica para el alumnado, como ya demostró Huizinga (2008) pocas cosas hay tan serias como el juego. En este sentido la exigencia del trabajo con fuentes históricas –textos, en este caso- en los exámenes de 1º de Bachillerato se vio facilitado tras realizar la actividad, esto es, para el alumnado después de la actividad resultaba más fácil imaginar, por ejemplo, la situación mental de los soldados, interpretar críticamente las proclamas de que habría una guerra corta... Una actividad aparentemente lúdica –si se ve desde fuera- permitió al alumnado desenvolverse mejor en los exámenes.

Cabe señalar que, a su vez, la actividad de escritura, como taller de paleografía, pese a la espontaneidad de su génesis tuvo cierto eco entre el alumnado de otros niveles con resultados distintos. Se realizó un taller específico a petición de la docente de Latín y Griego con un grupo completo de 1º de Bachillerato, el mismo de la actividad de la Primera Guerra Mundial. Se explicó en este caso la cursiva latina y, realizando varias precisiones sobre la historia de la escritura, los cambios que había supuesto, medios, materiales y soportes escriturarios... La actividad fue muy bien recibida pero la actitud fue diferente entre los alumnos que tenían lenguas clásicas como materias obligatorias frente a los de economía de empresa que, lógicamente, no veían una utilidad clara o

práctica en el aprendizaje, o en el saber por saber. Esta disparidad de actitudes se comprobó al ver que había alumnado escribiendo efectivamente en cursiva latina, griego o incluso árabe frente a algunos alumnos que escribían chistes o bromas en letra actual. Por ello creemos que siempre es recomendable emplear como guía los propios estándares de aprendizaje de las materias implicadas si se pretende realizar un taller específico⁸, sin olvidar que la presentación de fuentes históricas requiere una contextualización histórica específica del período sea la Antigüedad, el Medioevo o la Modernidad e incluso de cómo seleccionan y construyen las fuentes los historiadores (Pereira y Seffner, 2008).

Por otro lado, la actividad se desarrolló también en horas de recuperación y repaso en 3º de ESO a petición particular del propio alumnado sin que mediase sugerencia alguna por parte del docente. Dado que en este curso se inició la materia por los contenidos de geografía por lo que al acabar esos bloques se dedicó cierto tiempo a explicar los contenidos relativos a las fuentes históricas que normalmente se obvian o se despachan rápidamente al iniciar los contenidos del bloque específico de Historia. Estos contenidos se relacionan directamente con la construcción del discurso histórico, las disciplinas y ciencias mal llamadas auxiliares, esto es, contenidos relacionados con la formación del propio docente y con el conocimiento histórico como conocimiento verificable, por lo que el alumnado sentía curiosidad por saber cómo se podían conocer determinados aspectos del pasado a través de los diferentes tipos de fuentes. Al igual que sucedía en 2º de ESO, el libro de texto suele acompañarse de imágenes de documentos históricos que algunos alumnos pensaban escritos en latín – dado que no los entendían a simple vista- por lo que sintieron curiosidad por repetir la actividad de sus compañeros aprovechando en cuanto fuera posible alguna sesión dedicada a repastos o recuperaciones. La actividad en este caso se reveló sencillísima, aprovechando tinta y papel sobrante, se enseñó a hacer una letra similar a la cortesana, buscando rasgos más propios de la procesal, muy cursivizada e incluso atropellada en el trazo. El alumnado trajo materia prima de sobra para realizar los cálamos y a las habituales plumas de gaviota unieron algunas de faisán, y desarrollaron la actividad con poca o ninguna directriz, pero realizando múltiples cuestiones sobre la escritura en época moderna (abreviaturas, ortografía...). La única alteración frente a la actividad de sus compañeros de 2º de ESO fue que no se les facilitaron frases ni textos previos para copiar, dado que eran ellos los que estaban dirigiendo su actividad, siendo el profesor un acompañante.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento al equipo directivo del Espiñeira, Mariana Domínguez, Lucía Somoza y Jorge Rodríguez, a todos mis compañeros del centro y a todo el alumnado al que tuve la oportunidad de dar clase y conocer. Aprender siempre es algo en dos direcciones.

⁸ En cambio, se hizo un taller similar de escritura en 2ºESO en el IES Illa de Sarón este mismo curso a petición de la docente de la materia de Xeografía e Historia, S. Nóvoa, con muy buena acogida dada la relación directa con los contenidos ya explicados.

REFERENCIAS

- Barros, C. (2008). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. *Clio & Asociados*, 12, 207-235.
- Calderón, B. (2021). Aproximación al uso de fuentes documentales primarias en la ESO. Una propuesta didáctica a partir de la crisis económica de 1917 en Málaga. *History and History Teaching*, 47, 276-294. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021476148
- Camuñas, D. (2020). El trabajo con fuentes históricas y su utilización didáctica. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, 8, 8-18. <https://goo.su/MAH4wVU>
- Casanova, J. (2022). *Una violencia indómita. El siglo XX europeo*. Crítica.
- Clanchy T. (1993). *From Memory to Written Record. England 1066-1307*. Blackwell.
- Contreras, G. (2015). *La tinta de escritura en los manuscritos de archivo valencianos, 1250-1600. Análisis, identificación de componentes y valoración de su estado de conservación*. Valencia: Universitat de Valencia [Tesis doctoral].
- Criado, T. (2015). Una receta de tinta procedente del Archivo de la Casa de Alba. *Historia. Instituciones. Documentos*, 42, 111-128. <https://goo.su/YnI71>
- Dawson, I. (2018). What do we want students to learn about medieval sources?. *Exploring and Teaching Medieval History in schools*, 78-80.
- Echebarria, B., & Elorza, M. (2023). Imagina el pasado. La enseñanza de la historia a través de fuentes iconográficas. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, 128-138. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27491>
- Equipo de Dinamización Lingüística IES Espiñeira (2022a). A simulación como ejercicio docente. <https://goo.su/bU6p5j>
- Equipo de Dinamización Lingüística IES Espiñeira (2022b). Ler e escribir, claves dun bo vivir. <https://goo.su/FUVhDmc>
- Escribano, C. (2021). ¿Qué saben los futuros docentes de secundaria sobre la enseñanza del Tiempo Histórico? *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 20, 55-76. <https://goo.su/uAy6w>
- Fontanta, J. (1999). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Crítica.
- Huizinga, J. (2008). *Homo Ludens*. Alianza.
- Keegan, J. (2004). *The face of battle*. Pimlico.
- Llàcer, V. (2007). La enseñanza de la historia desde la perspectiva del profesorado de Bachillerato. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 53-89. <https://goo.su/Far9L>
- Morsel, J. (2000). Ce qu'écrire veut dire au Moyen Âge... Observations préliminaires à une étude de la scripturalité médiévale. *Memini. Travaux et documents*, 4, 3-43. <https://shs.hal.science/halshs-00291802>
- Nall, C. (2018). What were people Reading in later Middle Ages? *Exploring and Teaching Medieval History in schools*, 64-67.

- Pereira, M. N. y Seffner, F. (2008). O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, 15(28), 113-128. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.7961>
- Prats, J. (2020). Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad. Dos mundos que viven de espaldas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 100, 10-14. <https://goo.su/PGaL8Vh>
- Prats, J. & Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (69-91). Graó.
- Ramírez, J. M. (2007). Voluntary Service or Compulsory Service? Una nueva perspectiva del debate sobre el Servicio Militar obligatorio en Gran Bretaña entre 1902-1914. *Ex novo: revista de historia y humanidades*, 4, 113-126. <https://raco.cat/index.php/ExNovo/article/view/144752>.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en Secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos*, 29-1, 83-99. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503>
- Sánchez, I. M. (2022). Investigar y crear: La creatividad y el trabajo con fuentes históricas como medio para desarrollar el pensamiento histórico en el aula. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, 13, 87-96. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.25396>
- Service Historique de la Défense - SHD (2008). *Cartographie 1914-1918*. <https://www.carto1418.fr/index.php>
- Tribo, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, 11, 183-209. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601109>
- Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 38, 81-106. <https://doi.org/10.18800/educacion.201101.005>
- Xunta de Galicia (2015a). Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades. http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/to_hmc_1bac.pdf
- Xunta de Galicia (2015b). Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades. http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/to_xh_2.pdf