Manchester Metropolitan University

e-space

Manchester Metropolitan University's Research Repository

Please cite the Published Version

Santisteban, Antoni, Gomes, Alfredo and Sant, Edda (2021) El currículum de historia en Inglaterra, Portugal y España: contextos diferentes y problemas comunes. Educar em Revista, 37. ISSN 0104-4060

DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.77050

Publisher: FapUNIFESP (SciELO)

Version: Published Version

Downloaded from: https://e-space.mmu.ac.uk/628487/

Usage rights: CC BY Creative Commons: Attribution 4.0

Additional Information: This is an open access article published in Educar em Revista, published by Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), copyright The Author(s).

Enquiries:

If you have questions about this document, contact openresearch@mmu.ac.uk. Please include the URL of the record in e-space. If you believe that your, or a third party's rights have been compromised through this document please see our Take Down policy (available from https://www.mmu.ac.uk/library/using-the-library/policies-and-guidelines)

DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77050

El currículum de historia en Inglaterra, Portugal y España: contextos diferentes y problemas comunes

O currículo de história em Inglaterra, Portugal e Espanha: *contextos diferentes e problemas comuns*

History curricula in England, Portugal and Spain: different contexts and similar issues

Antoni Santisteban[*]
Alfredo Gomes[**]
Edda Sant[***]

RESUMEN

En este trabajo analizamos los currículums de historia de tres países: España, Portugal e Inglaterra. El análisis se realiza siguiendo un mismo esquema interpretativo, primero una descripción del contexto y de la tradición curricular, después diferentes elementos del currículum: finalidades, escalas temporales y espaciales, contenidos y enfoque metodológico. Para analizar cada caso hemos escogido la etapa educativa de educación secundaria obligatoria de cada país, aunque no en todos los casos coinciden las edades con exactitud. Entre cada país existen diferencias evidentes, tanto en el proceso de elaboración y debate sobre el currículum, como en las prioridades

[*] Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. E-mail: antoni.santisteban@uab.cat - https://orcid.org/0000-0001-7978-5186

[**] Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa, Portugal. E-mail: alfredogdias@gmail.com - https://orcid.org/0000-0001-6500-844X

[***] Manchester Metropolitan University. Manchester, England. E-mail: e.sant@mmu.ac.uk - https://orcid.org/0000-0002-7907-5907

del mismo. Hemos focalizado nuestra atención en cuestiones como la concepción inherente en cada currículum sobre el papel del profesorado en tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar, la utilidad de la historia para comprender el mundo actual, la formación del pensamiento histórico, así como la relación entre la educación histórica y la educación para la ciudadanía. Por último, comprendemos las diferencias que existen entre los mismos, por tradición y por contexto social, pero percibimos semblanzas y diferencias, pero sobretodo problemas comunes que cada país afronta con propuestas distintas.

Palabras clave: Currículum de historia. Educación histórica. Finalidades de la historia. Escalas temporales. Pensamiento histórico.

RESUMO

Com este trabalho analisamos os currículos de história em três países: Espanha, Portugal e Inglaterra. A análise segue o mesmo esquema interpretativo: primeiro, uma descrição do contexto e da tradição curricular; depois, diferentes elementos do currículo: finalidades, escalas temporais e espaciais, conteúdos e propostas metodológicas. Para analisar cada um dos casos escolhemos o ciclo do ensino secundário de cada país, ainda que não haja uma coincidência exata de idades entre eles. Entre os países existem diferenças evidentes, tanto no processo de elaboração e debate sobre o currículo, como nas prioridades apontadas. Focamos a nossa atenção em questões como a concepção subjacente a cada currículo, sobre o papel do professor na tomada de decisões, o quê e o como ensinar, a utilidade da história para compreender o mundo atual, a formação do pensamento histórico e a educação para a cidadania. Por último, compreendemos as diferenças que existem entre os currículos, por tradição e por contexto social, mas percebemos semelhanças e diferenças e, principalmente, problemas comuns que cada país enfrenta com propostas diferenciadas.

Palavras-chave: Currículo de história. Educação histórica. Finalidades da história. Escalas temporais. Pensamento histórico.

ABSTRACT

We examine the curricula in three different countries: Spain, Portugal and England. We first provide a description of the context and its curricular tradition. We then examine the aims, the historical and geographical scales, the programmes of study and the pedagogical approaches. We focus on secondary education, although age groups are not entirely coincident. There are apparent differences related to curricula development, critical debates, and priorities. We prioritise examining the role of teachers, the use of history

to approach contemporary debates, and the relationship between history and citizenship education. Although there are significant differences, there are also similarities in the way each country approaches common issues.

Keywords: History curricula. History education. Purposes of history education. Historical scales. Historical thinking.

El currículum de Historia en España

Contexto y tradición curricular

Tras la transición democrática era evidente la necesidad de una nueva ley educativa que recogiera los cambios políticos y sociales que se estaban produciendo. Pero esta renovación no se produce hasta 1990, años después de la llegada del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) al poder en 1982. La Ley General de Educación (LGE) franquista es substituida por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que recogerá muchos de los postulados de los movimientos de renovación pedagógica o de grupos de profesores que, hasta ese momento, habían generado debates, propuestas y materiales alternativos que se fundamentaban en la pedagogía activa o en la teoría crítica (BALLBÉ, 2019).

La LOGSE fue substituida en 2006 por la Ley Orgánica de Educación (LOE) y se introdujo la asignatura de Educación para la Ciudadanía, implantada por el gobierno socialista de Zapatero (2004-2011), que generó un gran debate entre los partidarios de su desarrollo y los partidos de la derecha española (herederos del franquismo), que pedían su derogación por entrar en cuestiones que, según ellos, invadía el ámbito moral que pertenecía a las familias. Incluso la Iglesia católica se posicionó en contra del gobierno. Hay que tener en cuenta que en esa época se aprobaba el matrimonio entre personas del mismo sexo y, en este contexto, la oposición a la asignatura fue una manera de mostrar el descontento con el gobierno.

Con el retorno de la derecha al poder se modifica la LOE en 2013 y entra en vigor la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Se elimina la Educación para la Ciudadanía. La LOMCE es la ley que regula en la actualidad el sistema educativo y define su estructura. La Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) comprenden diez años de escolaridad

obligatoria y gratuita. La Educación Primaria es la primera etapa obligatoria del sistema educativo y comprende las edades de 6 a 12 años. La ESO, segunda y última etapa obligatoria que se cursa de los 12 a los 16 años. La ESO se organiza en dos ciclos: el primero está compuesto por 1º, 2º y 3º de ESO, y el segundo por 4º de ESO, con carácter preparatorio para las enseñanzas postobligatorias.

Características del currículum español de educación histórica

La mayoría de competencias educativas en España pertenecen a las diversas comunidades autónomas, aunque las leyes educativas regulan una serie de contenidos y criterios obligatorios y que establece el Estado para todas las comunidades. Para la mayor parte de las áreas de conocimiento esta repartición de competencias no tiene mayor importancia y no crea discrepancias. En el caso del currículum de historia y ciencias sociales esta situación es diferente, ya que algunos gobiernos del Estado han pretendido prescribir con detalle y controlar qué se enseña de Historia de España en cada comunidad, en especial en las comunidades o nacionalidades "históricas", es decir, con una lengua y una cultura propias (HERNÁNDEZ CARDONA, 1993; LÓPEZ FACAL, 2010; SANTISTEBAN, 2013; DELGADO, 2016). A través del currículum y de los libros de texto ha existido una clara intencionalidad de adoctrinar a través de la enseñanza de la historia, en especial por parte del nacionalismo español (CUESTA, 1998), pero también por parte de los nacionalismos presentes en los gobiernos de las comunidades autónomas (SANT *et al.*, 2015).

La LOMCE, también conocida como ley Wert por el ministro de educación del momento, es la ley que ha descrito con mayor detalle que nunca, desde la llegada de la democracia a España, los contenidos de historia que deben enseñarse en la educación secundaria, promulgada per el Partido Popular con la intención de homogeneizar lo que se enseña en todos los territorios del Estado. Una ley muy protestada por la gran mayoría del profesorado de historia, ya que se ha considerado que interviene en exceso en los conocimientos históricos a enseñar, que van desde la prehistoria a la actualidad. Si el resto de leyes educativas habían permitido un 50% aproximadamente de libertad a las comunidades autónomas para completar los contenidos, en este caso se describe el 100% de los contenidos y, como concesión, se permite añadir la perspectiva del contexto de cada comunidad autónoma.

La reivindicación de una historia española de héroes con reminiscencias del pasado franquista está presente en los medios de comunicación y ahora es defendida sin tapujos por el partido político neofascista Vox, con presencia en el Congreso español, así como por una parte del Partido Popular. Estos partidos políticos defienden incluso la negación histórica de las atrocidades cometidas por la dictadura, defienden la figura del dictador Franco y mantienen un discurso en consonancia con los movimientos neofascistas presentes en la actualidad en Europa y en el mundo. Las temáticas de la Guerra civil y la existencia de fosas comunes todavía en España, la represión de la dictadura, la permanencia en algunas ciudades de símbolos fascistas, el papel de la monarquía y la transición a la democracia, los estamentos que generan dudas entre la ciudadanía, como el ejército y el sistema judicial, hacen de todos estos temas cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2010; SANTISTEBAN; GONZALEZ-MONFORT; PAGÈS, 2015; SANTISTEBAN, 2019).

El profesorado tiene una percepción negativa del currículum de historia español. Como afirma Miralles (2017, p. 37): "Los currículos españoles siempre han sido un obstáculo y una dificultad para la innovación". Gómez Carrasco y Chapman (2016) coinciden con esta idea y consideran que el currículum español no facilita la formación del pensamiento histórico.

Pero, al mismo tiempo, desde la transición democrática diferentes grupos de profesores y profesoras trabajaron para buscar una alternativa al currículum oficial. Estos grupos elaboraron propuestas educativas o materiales innovadores para la enseñanza de la historia, a partir de una lectura crítica del currículum (SALLÈS; SANTACANA, 2016; BALLBÉ, 2019). Estos materiales parten de planteamientos como el trabajo a partir del aprendizaje por descubrimiento, la historia diacrónica o la geohistoria, los problemas históricos, la formación del pensamiento histórico, la revisión de la temporalidad, la empatía o la narración. En la actualidad existen otros grupos que investigan e innovan más allá del currículum o haciendo interpretaciones críticas del mismo (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2014).

a) Finalidades

En la introducción al desarrollo curricular de la asignatura de Geografía e Historia de la ESO, se hace una declaración de intenciones, que podrían ser la introducción a un programa innovador por lo que tiene de integrador, incluso orientado a problemas sociales:

> El conocimiento de la sociedad, su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo es esencial para poder entender el mundo actual. Conocer el espacio donde se desarrollan las sociedades, los recursos naturales y el uso que se ha dado a éstos, nos aporta datos sobre el pasado y nos permiten vislumbrar algunos de los problemas del futuro (ESPAÑA, 2015, p. 297).

Pero la realidad del currículum español en el desarrollo de los conocimientos a adquirir, su evaluación y los estándares que los acompañan, no se corresponden ni son coherentes con este planteamiento inicial. Al contrario, representan una perspectiva tradicional y memorística del conocimiento histórico.

Por otro lado, también se anuncia un currículum donde podría ofrecerse una perspectiva global de las ciencias sociales, cuando se anuncia (ESPAÑA, 2015, p. 297):

> Las disciplinas de la Geografía y la Historia son dos importantes ejes vertebradores para el conocimiento de la sociedad, ya que contemplan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora y ofrecen una mayor capacidad para la estructuración de los hechos sociales; no obstante la sociedad actual, cada vez más compleja, requiere de la intervención de otras disciplinas como la Economía, Sociología, Ecología o Historia del Arte, que aportan análisis diferentes y complementarios, para la mejor comprensión de la realidad social.

Pero esta alusión a la necesidad de comprender la interrelación entre las ciencias sociales no tiene continuidad, ya que solo contempla contenidos geográficos e históricos en el primer ciclo e históricos en el segundo ciclo. En ningún apartado del currículum se propone algún tipo de enfoque interdisciplinar y mucho menos ninguna propuesta de enfoque integrador de desarrollo curricular.

b) Escalas temporales y espaciales

La organización del currículum de historia es cronológica, dividiendo los contenidos de cada uno de los cuatro cursos de la ESO por etapas históricas. En el primer ciclo (1º, 2º y 3º) se dedican dos bloques a la geografía, con contenidos clásicos de la geografía física y humana, y un tercer bloque a la Historia, que abarca desde la Prehistoria al siglo XVII. El segundo ciclo, que corresponde al 4º curso, se divide en 10 bloques dedicados a la historia, que van desde el siglo XVIII hasta la actualidad (ESPAÑA, 2015, p. 301-305):

- Bloque 1. El siglo XVIII en Europa hasta 1789.
- Bloque 2. La Era de las Revoluciones liberales.
- Bloque 3. La Revolución Industrial.
- Bloque 4. El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial.
- Bloque 5. La época de "Entreguerras" (1919-1945).
- Bloque 6. Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945).
- Bloque 7. La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético.
- Bloque 8. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI.
- Bloque 9. La Revolución Tecnológica y la Globalización a finales del siglo XX y principios del XXI.
- Bloque 10. La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía.

El último bloque, aunque parezca que presenta una propuesta temporal innovadora es el bloque más reducido, con un solo contenido que repite el título, hace alusión a la geografía y la historia, y es una propuesta muy limitada que en realidad no apuesta con decisión por el desarrollo de la conciencia histórica, como podría parecer en un inicio por el tipo de contenido que propone o el criterio de evaluación: "Reconocer que el pasado 'no está muerto y enterrado', sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios" (ESPAÑA, 2015, p. 304).

Algunos autores han reivindicado la escasa presencia de la historia reciente en el currículum (MIGUEL; SÁNCHEZ AGUSTÍ, 2016), aunque serían conocimientos históricos que permitirían al alumnado situarse en su tiempo y comprender mejor el presente.

En cuanto a las escalas espaciales la mayoría de los contenidos hacen referencia a la historia de España. Europa aparece en contadas ocasiones cuando los procesos históricos se originan en otros países y después afectan a España, como la Revolución industrial o las guerras mundiales. El resto del mundo tiene muy poca presencia y las referencias se sitúan sobretodo en la época actual. Algunos autores han reivindicado la falta de atención a la multiculturalidad en el currículum (PAGÈS; VILLALÓN; ZAMORANO, 2017).

c) Contenidos

El currículum español de historia para la educación secundaria obligatoria se desarrolla en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre de 2015, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y del Bachillerato (ESPAÑA, 2015). La asignatura de Geografía e Historia es una asignatura obligatoria en los cuatro cursos de la ESO.

La presentación del currículum por cursos se presenta en tres grandes apartados, Contenidos, Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje evaluables, con un grado exhaustivo de concreción, que deja poco espacio para la incorporación de otros conocimientos. Por ejemplo, el bloque de historia del primer ciclo de la ESO tiene 22 descriptores de contenidos, algunos de una gran extensión (ESPAÑA, 2015, p. 300):

> La Edad Media: Concepto de 'Edad Media' y sus sub-etapas: Alta, Plena y Baja Edad Media; la "caída" del Imperio Romano en Occidente: división política e invasiones germánicas Los reinos germánicos y el Imperio Bizantino (Oriente). El feudalismo. El Islam y el proceso de unificación de los pueblos musulmanes. La Península Ibérica: la invasión musulmana (Al. Ándalus) y los reinos cristianos.

En ese mismo bloque de historia, en la segunda columna, se presentan 38 criterios de evaluación que, en la tercera columna, se concretan en 50 estándares de aprendizaje evaluables. Las críticas a este tipo de cerramiento del currículum son evidentes por parte del profesorado, ya que no hay muchas posibilidades de adaptación curricular y se entiende como una falta de confianza en el profesorado. Veamos un ejemplo de uno de los 10 bloques de 4º curso, el Bloque 4.

TABLA 1 – BLOQUE 4. EL IMPERIALISMO DEL SIGLO XIX Y LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias "La Gran Guerra" (1914.1919), o Primera Guerra Mundial. La Revolución Rusa. Las consecuencias de la firma de la Paz. La ciencia y el arte en el siglo XIX en Europa, América y Asia.	1. Identificar las potencias imperialistas y el reparto de poder económico y político en el mundo en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX. 2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo. 3. Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles. 4. Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa. 5. Conocer los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX, consecuencia de las revoluciones industriales. 6. Relacionar movimientos culturales como el romanticismo, en distintas áreas, reconocer la originalidad de movimientos artísticos como el impresionismo, el expresionismo y otros –ismos en Europa.	1.1. Explica razonadamente que el concepto "imperialismo" refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales. 1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización. 2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914. 3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial. 3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa. 3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados. 4.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad. 5.1. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX. 6.1. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX. 6.2. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos.

FUENTE: España (2015, p. 302).

La extensión de los contenidos y la complejidad de las temáticas propuestas hacen inabarcable su consecución en un curso, pero, además, no dejan ningún margen para otro tipo de conocimientos que se adapten al tipo de alumnado, al contexto. Algunos autores han indicado, además, que estándares hacen

relación en su mayoría a hechos (MONTEAGUDO; LÓPEZ FACAL, 2018). En el trabajo de Gómez Carrasco y Chapman (2016) se ha intentado cuantificar este desequilibrio, indicando que el 95% de conocimientos son factuales frente a un 5% de conceptos históricos clave o relacionados con la formación del pensamiento histórico.

d) Enfoque metodológico

Aunque en algún enunciado se hace referencia a la relación pasado-presente, es muy difícil desarrollar esta perspectiva con la cantidad de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables a cumplir. Esta perspectiva esencial desde una visión actual de la educación histórica no parece una prioridad, sino algo anecdótico y puntual a plantear en alguna actividad complementaria.

En el ámbito de la narración histórica muchos estándares hacen relación en su mayoría a la descripción y, en menor medida, a la explicación, pero hay muy pocas referencias a la argumentación. En relación a la explicación histórica la mayoría de referencias son relativas a la explicación causal, pero la explicación intencional aparece de manera marginal, aunque su desarrollo se relaciona directa con el pensamiento crítico.

Hay muchas referencias a "comenta" o "analiza", pero no aparece más que en una ocasión el verbo interpretar. Esto parece estar relacionado con la concepción de la historia que está implícita en el currículum, muy ligada a los hechos y a grandes procesos históricos. La interpretación de las fuentes históricas, como aprendizaje fundamental de las competencias de pensamiento histórico, solo aparece relacionada con procesos complejos o con grandes cambios históricos, lo que imposibilita un aprendizaje real de la interpretación histórica a partir de fuentes primerias y secundarias.

El currículum de Historia en Portugal

Contexto y tradición curricular

El currículum nacional en el Sistema Educativo portugués fue redefinido en 2018 con la publicación del Decreto-Ley nº 55/2018, que

> […] establece el currículo de la educación primaria y secundaria, los principios rectores para su concepción, funcionamiento y evaluación de los aprendizajes, con el fin de asegurar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades y actitudes que contribuyan al logro de las competencias previstas en el *Perfil del Estudiante al Finalizar la Escolaridad Obligatoria* (PORTUGAL, 2018e, traducción propia, cursivas propias).

El Perfil del Alumnado, reconociendo la complejidad de lograr la "educación para todos", definió "lo que se pretende para el aprendizaje de los estudiantes después de 12 años de educación obligatoria" (PORTUGAL, 2018a, p. 5, traducción propia), por lo que presenta ocho principios a tener en cuenta para justificar "cada una de las acciones relacionadas con la ejecución y gestión del plan de estudios en la escuela, en todas las áreas temáticas" (PORTUGAL, 2018a, p. 9, traducción propia): humanismo; saber; aprendizaje; inclusión; coherencia y flexibilidad; adaptabilidad y audacia; sustentabilidad; y estabilidad (MARTINS *et al*., 2018).

El Sistema Educativo en Portugal se divide en dos etapas: Educación Básica y Educación Secundaria (Tabla 2) con asistencia obligatoria.

TABLA 2 – SISTEMA EDUCATIVO EN PORTUGAL

Etapas	Ciclo educativo	Años de escolarización	Edades
Enseñanza Básica	1º Ciclo	1º 2º 3º 4º	6-10 años
	2º Ciclo	5º 6º	10-12 años
	3º Ciclo	7º 8º 9º	12-15 años
Enseñanza Secundaria		10º 11º 12º	15-18 años

FUENTE: Portugal (1999a, 2018e, traducción propia).

Comparando con los sistemas educativos español e inglés, nos damos cuenta de que existen diferencias en cuanto a la designación de la "Educación Secundaria". Si tomamos las edades como principal referencia, podemos centrar nuestra atención, para el caso portugués, en el 3º Ciclo de Educación Básica (12-15 años) para coincidir con el análisis de otros países.

La Historia no se enseña de forma independiente durante los 12 años de escolaridad obligatoria en Portugal. En el 1º *Ciclo de Educação Básica* [Ciclo de Educación Básica] (CEB), el conocimiento histórico se integra en un área disciplinar – "Estudio del Medio" – que moviliza el aporte de disciplinas de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Naturaleza. En el 2º CEB se enseña Historia desde una perspectiva interdisciplinar, con la Geografía, centrándose en el espacio nacional, en la disciplina de "Historia y Geografía de Portugal". Después de estos dos años, el estudiante ingresa al 3º CEB y tiene un curso de "Historia".

Las materias indicadas anteriormente son obligatorias para todo el alumnado. Sin embargo, cuando inician la Educación Secundaria (15-18 años), pocos alumnos tienen contacto con el aprendizaje de la Historia, ya que la mayoría de los cursos no ofrecen la posibilidad de cursar esta disciplina. De hecho, los cursos de Ciencia y Tecnología, que reúnen a la mayoría del alumnado, no contemplan la enseñanza de la Historia (Tabla 3). Así, para la mayoría de los alumnos y alumnas de Portugal, el noveno año representa el final del contacto con la disciplina de la Historia.

TABLA 3 – LA DISCIPLINA DE LA HISTORIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE PORTUGAL

Ciclos Educativos (12-18 años)	**Disciplina de Historia**	**Cursos**
1º Ciclo	Estudio del Medio	General
2º Ciclo	Historia y Geografía de Portugal	General
3º Ciclo	Historia	General
Enseñanza Secundaria	Historia A	Curso de Ciencias y Humanidades (10º, 11º y 12º años)
	Historia B	Curso de Ciencias Socioeconómicas (10º e 11º anos)
	Historia de la Cultura y del Arte	Curso de Artes Visuales (10º e 11º anos)
	Historia, Culturas y Democracia	Opción (todos los cursos)

FUENTE: Portugal (1999b, 2018b, 2018c, traducción propia).

Sin embargo, en el 3º CEB y en la Educación Secundaria, la Historia se asume como un área de conocimiento independiente de las Ciencias Sociales. La asignatura de Historia asume algunas especificidades en función de los cursos/alumnado a quien se dirige: "Historia A", impartida en los tres años, se inscribe en el Curso de Ciencias y Humanidades; la "Historia B" se imparte solo en el 10º y 11º año de escolaridad del Curso de Ciencias Socioeconómicas; la "Historia de la Cultura y las Artes" se imparte en el Curso de Artes Visuales.

En octubre de 2019 se creó una asignatura optativa, abierta a todos los estudiantes de secundaria – "Historia, Culturas y Democracia" – que significa una nueva experiencia, tratando de ofrecer a los estudiantes (aunque solo es una opción) la posibilidad de profundizar en temas más enfocados a la formación ciudadana y democrática, a partir de la matriz conceptual y metodológica de la historia.

Documentos de orientación curricular

Actualmente, los docentes cuentan con dos documentos para orientar la gestión del currículum: el *Programa de las disciplinas y los Aprendizagens Essenciais* [Aprendizajes Esenciales] definidos para cada disciplina/año escolar.

Los programas de Historia del 3º CEB (7º, 8º y 9º años de escolaridad) se desarrollaron en 1989 y siguen vigentes en la actualidad (PORTUGAL, 1999a, 1999b). Los programas "Historia A" e "Historia B" de Educación Secundaria (10º, 11º y 12º años de escolaridad) corresponden a una última versión de 2001 (CLARISSE, 2001a, 2001b, 2001c), y la "Historia de la Cultura de las Artes" fue creada en 2004 (PIMENTEL, 2004a, 2004b). Por último, la nueva disciplina "Historia, Culturas y Democracia" aún no se ha concretado el programa, sino solo un documento que define los *Aprendizagens Essenciais*.

Estos programas, a pesar de estar vigentes, han conocido diferentes orientaciones a lo largo de los años, que llegan a los docentes como documentación complementaria. Los últimos de estos documentos son los *Aprendizagens Essenciais* (PORTUGAL, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d), que intentan vincular los programas con las competencias generales definidas en el "Perfil de los Alumnos al Final de la Educación Obligatoria".

En el 3º CEB, la asignatura de Historia, de naturaleza obligatoria, forma parte del componente del currículum dedicado al dominio de las Ciencias Sociales y Humanas, que incluye además dos asignaturas más: "Geografía" y "Ciudadanía y Desarrollo".

a) Finalidades

Tal y como se define en el Programa, los propósitos de la enseñanza de la Historia en el 3º CEB se extienden a diferentes dimensiones individuales, "conciliar el saber y el saber hacer con la estructuración de un sistema de valores que se traduzca en actitudes de autonomía y tolerancia, necesarios para la intervención democrática en la sociedad" (PORTUGAL, 1999a, p. 122, traducción propia). Esta perspectiva se concreta a partir de estas finalidades:

> • Proporcionar la ampliación del horizonte cultural y la comprensión del mundo contemporáneo y la realidad portuguesa, mediante el desarrollo de nociones operativas y la adquisición de conocimientos sobre la estructura y evolución de las sociedades.
> • Contribuir a la comprensión de la pluralidad de formas de vida, sensibilidades y valores en diferentes tiempos y espacios.
> • Proporcionar conocimiento y uso adecuado de los procesos de recolección y procesamiento de información, con miras a abordar la realidad social desde una perspectiva crítica.
> • Promover la autonomía personal a través del desarrollo de habilidades de análisis y síntesis, razonamiento fundamentado y elección basada en criterios éticos y estéticos.
> • Promover la formación de la conciencia ciudadana en una perspectiva que corresponda al desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto por los valores democráticos, y se traduzca en una intervención responsable en la vida colectiva (PORTUGAL, 1999a, p. 125, traducción propia).

A partir de estas grandes finalidades, sus objetivos generales se definieron en función de tres grandes dominios: Valores/Actitudes; Capacidades/Habilidades; y, Conocimiento (Tabla 4).

TABLA 4 – OBJETIVOS GENERALES. PROGRAMA DE HISTORIA – 3º CEB

Dominios	Objetivos Generales
Actitudes/Valores	- Desarrollar valores personales y actitudes para la autonomía - Desarrollar actitudes de sociabilidad y de solidaridad
Aptitudes/Capacidades	- Iniciarse en la metodología específica de la Historia - Desarrollar capacidades de comunicación
Conocimientos	- Desarrollar la noción de evolución - Ampliar y consolidar las nociones de condicionalidad y causalidad - Desarrollar la noción de multiplicidad temporal - Desarrollar la noción de relativismo cultural.

FUENTE: Portugal (1999a, p. 127-129, traducción propia).

Según los *Aprendizagens Essenciais*, dando autonomía a la Historia, se pretende

> [...] profundizar en el uso de metodologías específicas en esta área de conocimiento y, optando por un enfoque cronológico, hacer que los estudiantes sean conscientes de otras realidades espacio-temporales, relacionando la historia de Portugal con la historia de Europa y el Mundo (PORTUGAL, 2018b, p. 2, traducción propia).

Por otro lado, este enfoque se orienta al propósito de desarrollar una conciencia histórica, que estimule al alumnado para su participación crítica en la sociedad, "[…] reconociendo la utilidad de la historia para comprender de manera integrada el mundo en el que viven y para la construcción de su identidad individual y colectiva" (PORTUGAL, 2018b, p. 2, traducción propia).

b) Escalas temporales y espaciales

La organización de los contenidos sigue una orientación cronológica, pero no de forma exhaustiva y continua. Esto es particularmente visible en los contenidos seleccionados para el 7º año de escolaridad. A partir del 8º año se opta por un abordaje de "procesos considerados fundamentales y de coyunturas relevantes, favoreciendo la continuidad del proceso histórico y la articulación permanente entre estructuras de corto, mediano y largo plazo" (PORTUGAL, 1999a, p. 123, traducción propia).

En la escala espacial, el *Programa* opta por el "estudio de historia general, con énfasis en la historia europea y especial atención a la historia de Portugal" (PORTUGAL, 1999a, p. 122, traducción propia). De esta forma, se pretende que el alumnado sea capaz de "construir una perspectiva global sobre la evolución de la humanidad, en sus principales etapas de desarrollo" y compreender "la realidad más cercana en la que se inserta y en la que estará llamada a actuar: europea y nacional" (PORTUGAL, 1999a, p. 123, traducción propia).

c) Orientaciones metodológicas

Las orientaciones metodológicas avanzadas en el *Programa* son muy genéricas y se limitan a subrayar la necesidad de movilizar "estrategias diversificadas que favorezcan un desarrollo personal y social armonioso", para garantizar los objetivos generales propuestos (PORTUGAL, 1999a, p. 124, traducción propia).

Sin embargo, en el documento *Aprendizagens Essenciais*, de 2018, además de identificar los conocimientos a adquirir en cada uno de los temas del programa, se explicitan posibles acciones a explorar en las estrategias docentes, orientadas a dar respuesta al documento *Perfil dos Alunos* [Perfil de los Alumnos], a saber y sólo como ejemplo, seleccionar fuentes históricas; elegir y seleccionar datos de fuentes históricas; saber interactuar con los demás respetando la diferencia y la diversidad; confrontar ideas y perspectivas históricas distintas; registrar selectivamente, de manera supervisada, pero progresivamente autónoma, la información recogida de fuentes históricas. Si bien estas indicaciones están presentes en los documentos, se reconoce la intención de enfocar a los docentes en los contenidos que deben ser enseñados y aprendidos por los alumnos.

d) Contenidos

Los contenidos están organizados en temas y subtemas que privilegian las "principales fases de la evolución humana o de la historia europea y nacional" (PORTUGAL, 1999b, p. 5, traducción propia), como se muestra en la Tabla 5.

TABLA 5 – TEMAS Y SUBTEMAS DEL PROGRAMA DE HISTORIA DE 3º CEB EN PORTUGAL

Temas	**Líneas de contenidos / Subtemas**
7º año	
1. De las sociedades recolectoras a las primeras civilizaciones	1.1. Las sociedades recolectoras 1.2. Las primeras sociedades reproductoras 1.3. Contribuciones de las primeras civilizaciones
2. La herencia del Mediterráneo antiguo	2.1. Los griegos en el siglo V a.C.: el ejemplo de Atenas 2.2. El mundo romano en el apogeo del Imperio 2.3. El cristianismo: origen y difusión
3. La formación de la cristiandad occidental y la expansión islámica	3.1. La Europa cristiana en los siglos VI a IX 3.2. El mundo musulmán en expansión 3.3. La sociedad europea en los siglos IX a XII 3.4. La Península Ibérica: dos mundos en presencia
4. Portugal en el contexto europeo de los siglos XII al XIV	4.1. Desarrollo económico, relaciones sociales y poder político en los siglos XII al XIV 4.2. La cultura portuguesa en comparación con los modelos europeos 4.3. Crisis y revolución en el siglo XIV
8º año	
5. Expansión y cambio en los siglos XV y XVI	5.1. La apertura al mundo 5.2. Los nuevos valores europeos
6. Portugal en el contexto europeo de los siglos XVII y XVIII	6.1. El Imperio Portugués y la competencia internacional 6.2. Absolutismo y mercantilismo en una sociedad de orden 6.3. La cultura en Portugal frente a la dinámica de la cultura europea
7. La revolución agrícola y el inicio de la revolución industrial	7.1. La revolución agrícola y el inicio de la revolución industrial 7.2. El triunfo de las revoluciones liberales
8. La civilización industrial en el siglo XIX	8.1. El mundo industrializado 8.2. Los países de difícil industrialización: el caso portugués
9º año	
9. Europa y el mundo en el umbral del siglo XX	9.1. Hegemonía y declive de la influencia europea 9.2. La revolución soviética 9.3. Portugal: de la I República a la dictadura militar 9.4. Sociedad y cultura en un mundo cambiante
10. De la gran depresión a la Segunda Guerra Mundial	10.1. Las dificultades económicas de la década de 1930 10.2. Entre dictadura y democracia 10.3. La segunda guerra mundial
11. De la segunda posguerra a los años ochenta	11.1. El mundo después de la guerra 11.2. Las transformaciones del mundo contemporáneo 11.3. Portugal: del autoritarismo a la democracia
12. Los desafíos culturales de nuestro tiempo	Subtemas opcionales A. El imperio de la ciencia y la tecnología – conquistas y problemas B. Masificación y pluralidad en la cultura contemporánea

FUENTE: Portugal (1999b, p. 11-81, traducción propia).

Estos contenidos están presentados en una tabla con tres columnas:

a) las "Líneas de contenidos", que especifican los contenidos de cada subtema;
b) los "Conceptos/nociones básicas", que presenten los conceptos a priorizar em cada uno de los subtemas;
c) las "Observaciones/sugerencias metodológicas" que ofrecen orientaciones didácticas que los profesores podrán adoptar en la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

No es difícil reconocer la adopción de la periodización tradicional de aquello que denominamos "Historia Universal". Sin embargo, los temas abordados, su organización y distribución a lo largo de los tres años de escolaridad (7º, 8º y 9º año) enuncian algunas intencionalidades que merecen ser destacadas.

El 7º año no sigue un continuo temporal exhaustivo y lineal, lo que podría remitir la enseñanza de la historia a una lógica reducida a la vertiente cronológica. Teniendo en cuenta el curso escolar y las edades de los alumnos (12/13 años) se evitan situaciones que impliquen trabajos de gran complejidad. En el 8º año, el *Programa* anuncia el deseo de integrar, un "tratamiento de procesos considerados fundamentales y relevantes, opción que priorice el proceso histórico" (PORTUGAL, 1999b, p. 6, traducción propia) . En el 9º año, cabe señalar que se enfoca exclusivamente al siglo XX, revelando cierta preocupación por abordar temas más próximos al "presente" del alumnado y de su pasado colectivo más cercano, ayudándolos a problematizar el pasado desde de los interrogantes que les plantea el presente.

A pesar de los subtemas dedicados a la Historia de Portugal, en el 3º CEB la historia nacional está contextualizada en el espacio europeo, incorporando no solo una dimensión política, sino también económica, social y cultural. Es en el 9º año, con la expansión industrial, el imperialismo y la Primera Guerra Mundial, que la Historia asume, de manera más explícita, una articulación multiescalar entre el espacio nacional, europeo y mundial.

Como nota final, no podemos dejar de considerar la necesidad de revisar estos programas, si tenemos en cuenta que en los últimos treinta años se ha avanzado mucho en el conocimiento científico, tanto en el conocimiento histórico como en la Didáctica de la Historia, y también, fueron muchas las transformaciones que se dieron en el mundo, suscitando la aparición de nuevos problemas que deben ser incorporados a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, recordando que ya estamos iniciando la tercera década del siglo XXI.

El currículum de Historia en Inglaterra

El Reino Unido no cuenta con un currículum unificado ni con una ley educativa única. Cada una de las cuatro naciones que constituyen el reino (Gales, Irlanda del Norte, Escocia, e Inglaterra) tiene autonomía para legislar las bases de su sistema educativo y su currículum. En este sentido, debemos destacar que el análisis que sigue se refiere exclusivamente el caso inglés.

Contexto y tradición curricular

El primer currículum nacional inglés fue introducido en 1988 a través de la *1988 Educational Reform Act* [Ley de Reforma Educacional] (UNITED KINGDON, 1988). Anteriormente, las instituciones educativas, las autoridades locales y los docentes habían tenido libertad para determinar lo que se enseñaba en las aulas. Como afirman Karayianni y Foster (2018), esto había condicionado claramente la enseñanza de la historia. Antes de los años 70, la historia enseñada era de carácter tradicional y conservador, y los jóvenes y las jóvenes mayoritariamente aprendían la historia del imperio británico. A partir de los años 80, los autores que conformaron la Nueva Historia impulsaron cambios hacia una historia de carácter más social, que incluía distintas narrativas e historias (e.g. historias locales, historia del mundo, historia de Europa).

Actualmente, en Inglaterra, la educación secundaria se estructura en dos etapas o *Key Stages* [Etapas Clave] (KS). KS3 es la primera etapa de la educación secundaria dirigida al alumnado de entre 11 y 13 años. KS3 es la continuación de KS1 y KS2 (educación primaria). KS4 es la segunda etapa de la educación secundaria dirigida al alumnado de 14 y 15 años. KS4 culmina con las evaluaciones conocidas como *General Certificate of Secondary Education* [Certificado General de Educación Secundaria] (GCSE). El alumnado se puede examinar de diferentes asignaturas en los GCSE, y esto hace que la mayoría de las asignaturas de KS4 sean opcionales. Sin embargo, para superar la educación secundaria con lo que podríamos definir como una nota "aceptable", el alumnado debe obtener un mínimo de cinco asignaturas con una nota de entre 4 y 9 sobre una escalera de 9[1]. Se espera que el alumnado que quiere cursar estudios

1 Hasta hace poco, estas notas se extendían en la escala A*, A, B, C, D, E, F, G, U.

universitarios debe examinarse de inglés, matemáticas, ciencias, una lengua extranjera y geografía o historia. Los GCSEs son de gran importancia puesto que influyen, en parte, las evaluaciones de las escuelas que se publican en forma de ránquines. Los GCSEs también son de gran importancia para el alumnado puesto que determinan sus posibilidades de acceder a estudios superiores y a determinados puestos de trabajo. Por ejemplo, para acceder a la carrera de magisterio es necesario haber obtenido como mínimo una C en los GSCE de inglés, matemáticas y ciencias.

Muchos han afirmado que la enseñanza de la historia en la secundaria inglesa está en riesgo. A partir de los 14 años, el alumnado no tiene por qué estudiar historia, e incluso aquel alumnado que quiere continuar una carrera académica en humanidades o ciencias sociales, puede decidir únicamente estudiar geografía en KS4 (PETERSON, 2016). Además, puesto que las escuelas tienen libertad en decidir el tiempo dedicado a cada asignatura tanto en KS3 como en KS4, muchos centros deciden dedicar más horas a las asignaturas que la mayoría del alumnado toma en sus GSCE: matemáticas, inglés y ciencias (HARRIS; REYNOLDS, 2018).

Sin embargo, otros afirman que la educación histórica no está en crisis, sino al contrario. Andrew Peterson (2016) considera que hay gran interés entre el alumnado para estudiar historia, y entre los graduados de historia y otras humanidades en convertirse en docentes de historia. También existe gran interés en el debate político. El currículum actual fue actualizado en 2013, por el gobierno conservador en coalición con los liberales. Precediendo la revisión, el entonces secretario de educación, Michael Gove, hizo numerosos comentarios y declaraciones sobre el rol de la educación histórica, llegando a afirmar que la historia Británica sería el corazón del nuevo currículum (GOVE, 2010).

Características del curriculum inglés de educación histórica

En el currículum inglés, la educación histórica está desvinculada de otras ciencias sociales y humanas como la geografía, las ciencias políticas o la historia del arte. Numerosos debates académicos y políticos precedieron la elaboración del Curriculum de historia 2013, y, en consecuencia, el Curriculum es un documento confuso y complejo (CHAPMAN; BURN; KITSON, 2018). El Curriculum contiene tres secciones principales: propósito, objetivos y contenidos (UNITED KINGDON, 2013). El Curriculum de KS3 de historia es parte del Curriculum de historia para la educación obligatoria. En este

sentido, objetivos y propósitos son compartidos con la educación primaria. Los contenidos, en contraste, son únicos para KS3. El Curriculum de KS4 (para la asignatura opcional de historia) contiene una sección en objetivos, otra sección en contenidos, y otra sección en conocimientos, comprensión y métodos (UNITED KINGDON, 2014).

a) Finalidades: propósitos y objetivos

El Curriculum para KS3 identifica que el propósito de una buena educación histórica es:

> […] ayudar a los alumnos a adquirir un conocimiento y una comprensión coherentes del pasado de Gran Bretaña y del resto del mundo. Debería inspirar la curiosidad de los alumnos por saber más sobre el pasado. La enseñanza debe preparar a los alumnos para que hagan preguntas perceptivas, piensen críticamente, sopesen las pruebas, examinen los argumentos y desarrollen la perspectiva y el juicio. La historia ayuda a los alumnos a comprender la complejidad de la vida de las personas, el proceso de cambio, la diversidad de sociedades y las relaciones entre diferentes grupos, así como su propia identidad y los desafíos de su tiempo. (UNITED KINGDON, 2013, traducción propia).

En este sentido, las finalidades del Curriculum inglés se centran en (1) adquirir conocimientos relacionados con la historia británica, (2) ganar curiosidad histórica, (3) desarrollar habilidades relacionadas con la historiografía, (4) entender conceptos históricos como cambio, y (5) comprender las bases históricas de sus identidades. De acuerdo con Arthur Chapman (2017), estas son también las finalidades para KS4, con la diferencia que, en KS4, existen dos finalidades adicionales: preparación para la ciudadanía y para estudios superiores.

b) Escalas temporales y espaciales

Uno de los dos principales propósitos de Michael Gove en su reforma curricular fue modificar las escalas temporales y espaciales. En sus declaraciones, el secretario Gove argumentó en numerosas ocasiones que el anterior Curriculum carecía de una estructura cronológica adecuada y que, en consecuencia, el alumnado no adquiría una narrativa coherente (GOVE, 2010). En este sentido, Gove implícitamente aludía a la influencia de la Nueva Historia en la historia

escolar y cómo, muchos docentes, utilizaban líneas argumentales temáticas en vez de cronológicas. El Curriculum de 2013 modificó esta tendencia. Con algunas excepciones, principalmente en primaria, el currículum está estructurado de manera cronológica a través de tres periodos históricos. El alumnado de KS2 (en primaria) estudia la edad antigua y la baja edad media. El alumnado de KS3 estudia la alta edad media, edad moderna y contemporánea. El alumnado que se examina de historia en los GSCE se debe examinar de historia de 3 períodos: "*Medieval (500-1500), Early Modern (1450-1750) and Modern (1700-present day)*" [Edad Medieval (500-1500), Primera Edad Moderna (1450-1750) y Edad Moderna (1700-actualidad)] y tres escalas demporales: "*short (depth study), medium (period study) and long*" [corto (estudio en profundidad), medio (estudio del período) y largo] (UNITED KINGDON, 2014, p. 4).

Sin embargo, muchos han considerado que la intención de Gove en la reforma curricular no era tanto generar un sentido cronológico, sino reforzar una narrativa única de la nación británica (BRACEY; JACKSON; GOVE-HUMPHRIES, 2017). El Curriculum de KS3 y KS4 se estructura en tres escalas espaciales principales: local, Gran Bretaña y europea/mundial. Sin embargo, el foco principal es la escala británica. El currículum estipulo que, para KS4, al menos 40% de los contenidos tienen que tener un enfoque "nacional" y el primer objetivo del KS3 estipula que los y las jóvenes deben

> [...] conocer y comprender la historia de estas islas como una narrativa cronológica coherente, desde los primeros tiempos hasta la actualidad: cómo la vida de las personas ha dado forma a esta nación y cómo Gran Bretaña ha influido y ha sido influenciada por el resto del mundo (UNITED KINGDON, 2013, traducción propia).

En esta narración coherente, se invisibiliza la diversidad interna de las islas. Como explican Alexander, Weekes-Bernard y Chatterji (2015, p. 7, traducción propia), "el nuevo currículum minimiza las diversas historias internas de 'nuestra historia de la isla', situándolas como 'allí afuera' en lugar de 'aquí' y con relevancia de 'entonces' en lugar de 'ahora' ".

c) Contenidos: conocimientos y competencias

El segundo propósito de la reforma curricular se centró en la modificación de contenidos. El debate entre los partidarios de una enseñanza de la historia tradicional y los partidarios de la Nueva historia es, todavía hoy, muy vigente

en Inglaterra (CHAPMAN, 2017; WOOLEY, 2019). El primer grupo considera que la educación histórica se debería centrar en la adquisición de conocimientos mientras que, el segundo grupo, defiende la importancia de desarrollar un sentido histórico fundamentado en el saber histórico y su construcción. A través de la reforma curricular, el secretario Gove pretendía que el nuevo Curriculum se centrara únicamente en conocimientos. Sin embargo, la controversia social, política y académica que desató el primer borrador de Gove, determinó numerosos cambios en su propuesta (CHAPMAN, 2017).

Como consecuencia de estos debates, los contenidos para KS3 y KS4 son una mezcla de las dos tradiciones. Por un lado, se espera que el alumnado desarrolle habilidades como establecer conexiones, sacar conclusiones, analizar fuentes históricas y contrastar versiones. Por otro lado, se requiere que el alumnado conozca conceptos "clave" como "constitución", "nación", "revolución" y "sociedad" (UNITED KINGDON, 2014) y hechos relevantes en relación a diferentes procesos históricos como el desarrollo de la iglesia en la edad media en Gran Bretaña, o el Holocausto. Para cada uno de los procesos históricos definidos, el currículum identifica ejemplos que, aunque recomendados, no son obligatorios.

TABLA 6 – CONTENIDOS ESPECÍFICOS PARA KS3

Contenido	**Ejemplos no obligatorios (solo mencionamos algunos)**
El desarrollo de la Iglesia, el estado y la sociedad en la Gran Bretaña medieval 1066-1509	La conquista Normanda Las disputas entre la iglesia y la corona
El desarrollo de la Iglesia, el estado y la sociedad en la Gran Bretaña medieval 1509-1745	Renacimiento y Reforma en Europa La Reforma inglesa
Ideas, poder político, industria e imperio, 1745-1901	La independencia de los Estados Unidos La ilustración
Cambios en Gran Bretaña, Europa y el mundo desde 1901 hasta nuestros días	El sufragio femenino La independencia de India
Estudio de un caso local	Estudio de un aspecto local que preceda el 1066
Estudio de un aspecto o tema de la historia Británica que consolide y extienda el conocimiento cronológico anterior al 1066	Cambios en el paisaje de Gran Bretaña desde la edad de Hierro hasta nuestros dias
Estudio de al menos una sociedad o aspecto relevante de la historia mundial y sus conexiones con otros desarrollos mundiales	Mughal India 1526-1857 Dinastia China's Qing 1644-1911

FUENTE: United Kingdon (2014, traducción propia).

d) Enfoque metodológico

Los currículums para KS3 y KS4 ofrecen muy pocas indicaciones por lo que se refiere a los enfoques metodológicos. En este sentido, solo se indica que el profesorado debería considerar la progresión de los contenidos y asegurar que el alumnado trabaja algunos temas en profundidad, pero sin perder la línea argumental que ofrece el desarrollo cronológico.

Conclusiones

La concepción de Giroux (1990) de los profesores como intelectuales, con libertad y autonomía para decidir qué y cómo enseñar, tiene diferentes lecturas en los currículums de historia de los tres países analizados, siendo el currículum español el más detallado o "cerrado". Además, hemos de tener en cuenta que las comunidades autónomas, con competencias en educación, añaden contenidos propios. El currículum inglés sería el que da mayor libertad para adaptar el currículum a cada realidad, siendo el portugués un caso intermedio.

En los tres países existe un debate sobre cómo organizar el currículum y cómo tratar las escalas temporales. La opción cronológica se impone en los tres países con una periodización clásica, aunque el grado de concreción en la ordenación temporal es mucho mayor en España, con una definición mucho más flexible en Portugal y, sobretodo, en Inglaterra. Esta flexibilidad se traduce también en unos conocimientos definidos o a partir de hechos históricos más específicos o a partir de conceptos históricos clave, que dejan mayor libertad a la interpretación del profesorado.

En los tres países también existe un debate paralelo al currículum sobre la función de la educación histórica, como conocimiento científico, como cultura o como instrumento de cambio social. En España, de manera tradicional, el profesorado innova al margen del currículum, desencantado por la falta de consenso político en el terreno educativo. En Portugal el debate parece dirigirse más a la función que cumple la historia como educación para la ciudadanía. En Inglaterra el debate se centra en si la historia está o no en peligro con los cambios curriculares que la han relegado en los últimos tempos, teniendo en cuenta su presencia en los medios de comunicación y trasladando el debate a la sociedad.

La formación del pensamiento histórico es un aspecto esencial que nos ayuda a valorar el currículum de cada país. La tradición inglesa de formación en habilidades históricas y su experiencia en los talleres de historia, se recoge

en parte en el currículum, pero es una opción que hoy día todavía no se llega a un consenso entre las dos opciones. Por lo tanto, el debate está abierto, como lo está en Portugal donde podemos observar la importancia que se da a los procedimientos históricos, a la causalidad, a la temporalidad o a la narración. Mientras la opción española se dirige más a enunciados genéricos de las competencias básicas, que no a las competencias de pensamiento histórico.

Estas conclusiones nos llevan a hacer la afirmación que aparece en el título. Los contextos son diferentes, pero los problemas generales de enseñanza de la historia y los debates que generan son comunes a los tres países, aunque las soluciones que se aportan desde cada lugar sean más o menos consensuadas. En todo caso, la conciencia histórica o la relación pasado, presente y futuro, es la finalidad más importante de la educación histórica, la que permitirá formar una ciudadanía que haga de la historia un instrumento de transformación social. Y esta finalidad sufre avances y retrocesos en todas las sociedades democráticas, y en todos los países y contextos.

REFERENCIAS

ALEXANDER, Claire; WEEKES-BERNARD, Debbie; CHATTERJI, Joya. *History lessons*: Teaching diversity in and through the history national curriculum. London: Runnymede, 2015.

BALLBÉ, Maria. *Els i les mestres com a responsables del currículum*. El cas del Grup de mestres de ciències socials de segona etapa d'EGB de "Rosa Sensat". 2019. Tesi Doctoral – Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2019.

BRACEY, Paul; JACKSON, Darius; GOVE-HUMPHRIES, Alison. Diversity in history education. *In*: DAVIES, Ian (ed.). *Debates in History Teaching*. 2. ed. London: Routledge, 2017. p. 202-212.

CHAPMAN, Arthur. Research and practice in history education in England: A perspective from London. *Journal of Social Studies Education*, Ankara, Turkey, v. 6, p. 13–43, 2017.

CHAPMAN, Arthur; BURN, Katharine; KITSON, Alison. What is school history for? British student-teachers' perspectives. *Arbor*: Ciencia, pensamiento y cultura, Madrid, v. 194, n. 788, p. 1-14, 2018.

CLARISSE, Mendes (coord.). *Programa de História A*. 10.º, 11.º e 12.º Anos. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2001a.

CLARISSE, Mendes (coord.). *Programa de História B*. 10.º Ano. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2001b.

CLARISSE, Mendes (coord.). *Programa de História B*. 11.º Ano. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2001c.

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

DELGADO, Ander. ¿Formando patriotas? Currículum de historia en el País Vasco del siglo XXI. *In*: LÓPEZ FACAL, Ramón (ed.). *Ciencias sociales, educación y futuro*. Investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2016. p. 312-322.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*: sección 1, Madrid, n. 3, p. 169-546, 3 enero 2015. Disponible en: https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf. Acceso en: 23 agosto 2021.

GIROUX, Henry A. *Los profesores como intelectuales*: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Paidós/MEC, 1990.

GÓMEZ CARRASCO, Cosme Jesús; CHAPMAN, Arthur. Pensamiento histórico y evaluación de competencias en el currículo de Inglaterra y España. Un estudio comparativo. *In*: LÓPEZ FACAL, Ramón (ed.). *Ciencias sociales, educación y futuro*. Investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales. Santiago de Compostela: USAC, 2016. p. 432-445.

GOVE, Michael. All pupils will learn our island story. *Conservative Party Speeches*, Oct. 5, 2010. Disponible en: https://conservative-speeches.sayit.mysociety.org/speech/601441. Acceso en: 1 sept. 2020.

HARRIS, Richard; REYNOLDS, Rosemary. Exploring teachers' curriculum decision making: Insights from history education. *Oxford Review of Education*, Oxford, v. 44, n. 2, p. 139-155, 2018.

HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier. *La historia contemporània de Catalunya en l'ensenyament primari i secundari, 1970-1990*. 1993. Tesis Doctoral – Universitat de Barcelona, 1993.

KARAYIANNI, Eleni; FOSTER, Stuart. History Education, National Identity, and the Road to Brexit. *In*: GROSS, Magdalena H.; TERRA, Luke (ed.). *Teaching and Learning the Difficult Past*: Comparative Perspectives. New York: Routledge, 2018. doi:10.4324/9781315110646-12.

LÓPEZ FACAL, Ramón. Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, Santa Fe, Argentina, v.14, p. 9-33, 2010.

MARTINS, Guilherme; GOMES, Carlos Alberto; BROCARDO, Joana Maria; PEDROSO, José Vítor; CARRILLO, José León; SILVA, Luísa Maria; ENCARNAÇÃO, Maria Manuela; HORTA, Maria João; CALÇADA, Maria Teresa; NERY, Rui Fernando; RODRIGUES, Sónia. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação, 2018.

MIGUEL, Diego; SÁNCHEZ AGUSTÍ, María. Enseñando el pasado más cercano: la presencia de la historia reciente en los manuales escolares de educación secundaria. *In*: LÓPEZ FACAL, Ramón (ed.). *Ciencias sociales, educación y futuro*. Investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2016. p. 272-283.

MIRALLES, Pedro. Estado de la cuestión sobre la didáctica de la historia en España. *In*: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José María (org.). *Canteiro de Histórias*: textos sobre aprendizagem histórica. ed. Especial. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2017. p. 37-50. *E-book.*

MONTEAGUDO, José; LÓPEZ FACAL, Ramón. Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? *Perfiles Educativos*, v. 40, n. 161, p. 128-146, 2018.

PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (coord.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Publicacions de la UAB, 2010.

PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. ¿Qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en España? 20 años de investigación. *In*: PLÁ, Sebastián; PAGÈS, Joan (coord.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México, DF: Universidad Pedagógica Nacional/Bonilla Artigas Editores, 2014. p. 155-192.

PAGÈS, Joan; VILLALÓN, Gabriel; ZAMORANO, Alicia. Enseñanza de la Historia y Diversidad Étnica: los casos chileno y español. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n.1, p. 161-182, 2017.

PETERSON, Andrew. Different battlegrounds, similar concerns? The 'history wars' and the teaching of history in Australia and England. *Compare*: *A Journal of Comparative and International Education*, London, v. 46, n. 6, p. 861-881, 2016.

PIMENTEL, António Filipe (coord.). *Programa de História da Cultura e das Artes*. 10º e 11º anos. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2004a.

PIMENTEL, António Filipe (coord). *Programa de História da Cultura e das Artes.* 11º e 12º anos. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2004b.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação, 1999a. v. I.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Programa de História*. Plano de organização curricular. Lisboa: Ministério da Educação, 1999b. v. II.

PORTUGAL. Direção Geral de Educação. *Aprendizagens Essenciais* - Ensino Básico. Lisboa: DGE, 2018a. Disponible en: https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico. Acceso en: 10 sept. 2020.

PORTUGAL. Direção Geral de Educação. *Aprendizagens Essenciais* - Secundário I História A 10.º ano, 11.º ano e 12.º ano de escolaridade. Lisboa: DGE, 2018b. Disponible en: https://www.dge.mec.pt/historia-ch-lh. Acceso en: 10 sept. 2020.

PORTUGAL. Direção Geral de Educação. *Aprendizagens Essenciais* - Secundário I História B 10.º ano e 11.º ano de escolaridade. Lisboa: DGE, 2018c. Disponible en: https://www.dge.mec.pt/historia-b-ccs. Acceso en: 10 sept. 2020.

PORTUGAL. Direção Geral de Educação. *Aprendizagens Essenciais* - Secundário I História da Cultura e das Artes 10.º ano e 11.º ano de escolaridade. Lisboa: DGE, 2018d. Disponible en: https://www.dge.mec.pt/historia-da-cultura-e-das-artes. Acceso en: 10 sept. 2020.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*: 1. série, Lisboa, n. 129, p. 2928-2943, 6 jul. 2018e.

SALLÉS, Neus; SANTACANA, Joan. Los grupos de innovación educativa en la Enseñanza de la Historia en España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, v. 34, n. 2, p. 145-166, 2016.

SANT, Edda; PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni; BOIXADER, Agnès. ¿Quién y cómo construye el "nosotros"? La construcción narrativa del "nosotros catalán" a partir de los acontecimientos de 1714. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona, v. 14, p. 3-17, 2015.

SANTISTEBAN, Antoni. Teaching the history of Catalonia: past, present and 'futures'. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, London, v. 11, n. 3, p. 34-43, 2013.

SANTISTEBAN, Antoni. La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, Salamanca, n. 10, p. 57-79, 2019.

SANTISTEBAN, Antoni; GONZALEZ-MONFORT, Neus; PAGÈS, Joan. Pourquoi sont-ils partis ? Analyse des récits historiques d'élèves de l'enseignement secondaire sur les causes de l'exil républicain à la fin de la guerre civile espagnole. *Didactica Historica*, Neuchâtel, Suiza, n. 1, p. 101-115, 2015.

UNITED KINGDON. *Education Reform. Act 1988.* Chapter 40. London, [29th July 1988]. Disponible en: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_19880040_en.pdf. Acceso en: 1 sept. 2020.

UNITED KINGDON. Department for Education. *History*: Programmes of study for Key Stages 1-3. London: DfE, 2013. Disponible en: https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study. Acceso en: 1 sept. 2020.

UNITED KINGDON. Department for Education. *History*: GCSE subject content. London: DfE, 2014. Disponible en: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/310549/history_GCSE_formatted.pdf. Acceso en: 1 sept. 2020.

WOOLLEY, Mary Catherine. Experiencing the history National Curriculum 1991–2011: voices of veteran teachers. *History of Education*, London, v. 48, n. 2, p. 212-232, 2019.

Texto recibido el 03/10/2020.
Texto aprobado el 16/02/2021.

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons. CC BY