

**MATERIALS
DE DIDÀCTICA
DE LA HISTÒRIA
per a Educació Primària**



**Bloc 2: L'ensenyament
i l'aprenentatge de la
Història al Cicle Inicial
(versió 1.1)**

DHiGeCs

MATERIALS DE DIDÀCTICA DE LA HISTÒRIA¹

Segon bloc temàtic:

L'ensenyament i l'aprenentatge de la Història al Cicle Inicial

Compiladors: Josué Molina Neira; M^a Carmen Rojo Ariza

Taula de continguts

1	El Cicle Inicial (6 a 8 anys): l'etapa del pensament intuïtiu o preoperatori	3
1.1	Reflexions preliminars.....	3
1.2	Què porten els nens a l'arribar a l'escola?.....	4
1.3	Desenvolupament intel·lectual i social dels infants.....	6
1.3.1	L'aprenentatge de la història entre els escolar més petits segons Wood i Holden....	6
1.3.2	L'aprenentatge històric dels infants segons Dean y Torres	12
1.3.3	El desenvolupament de la comprensió històrica del infants	13
1.3.4	Com aprenen història els infants?	14
1.4	L'ensenyament basat en el joc durant els primers anys de vida (Early Years).....	16
1.4.1	Curiositat natural	16
1.4.2	La filosofia de l'ensenyament als primers anys (Early Years).....	16
1.4.3	El joc: un tema d'estudi recurrent	18
1.4.4	EL valor del joc.....	19
1.4.5	La provisió del joc i les àrees d'aprenentatge	20
1.4.6	Diferents formes de jugar i les humanitats.....	25
1.5	Propostes didàctiques i estratègies per al cicle inicial.....	33

¹ Aquest document està format per textos que han estat compilats i estructurats per a facilitar el seguiment de l'assignatura "Didàctica de la història" impartida al Grau d'Educació Primària a la Universitat de Barcelona. S'han incorporat les referències bibliogràfiques que han semblat més adients per tal de poder assolir els objectius d'ensenyament i aprenentatge de l'assignatura, sense tenir en compte l'idioma ni l'actualitat de les fonts, sinó la seva utilitat per a transmetre els continguts de l'assignatura i ajudar a assolir els objectius d'aquesta. Al títol de cadascun dels apartats s'especifica la referència bibliogràfica on es pot trobar el text original. L'autoritat intel·lectual de cadascun dels textos pertany exclusivament als autors. Les modificacions que s'han introduït s'especifiquen en tot moment.

1.5.1	Autobiografia des del parvulari.....	34
1.5.2	Els àlbums de fotos	35
1.5.3	Registres de lectura.....	36
1.5.4	Llibres de vida.....	37
1.5.5	Records d'escola.....	38
1.5.6	Les línees del temps	40
1.6	Recursos per a promoure el coneixement i la comprensió del món a través del joc. 48	
1.6.1	Històries	48
1.6.2	Fonts visuals	49
1.6.3	Construcció d'activitats.....	50
1.6.4	Visitants.....	50
1.6.5	Tecnologies.....	51
1.7	L'ensenyament i l'aprenentatge de la història al cicle inicial i les "12 idees clau"	52
2	BIBLIOGRAFÍA.....	62

1 El Ciclo Inicial (6 a 8 anys): l'etapa del pensament intuïtiu o preoperatori

1.1 Reflexions preliminars²

Si, como recuerda Durkheim, “la educación es la acción ejercida por padres y maestros sobre los niños, pero la pedagogía no consiste en acciones, sino en técnicas resultantes de la reflexión que proporcionarán a la actividad del educador unas ideas directrices”, esto quiere decir que los maestros nunca reflexionarán lo suficiente sobre su tarea pedagógica. El fracaso de muchos métodos, técnicas y actividades programadas para la enseñanza se debe, en buena parte, a la ausencia de reflexión sistemática sobre la labor educadora.

Si en la introducción ya se ha indicado la importancia de considerar las capacidades y necesidades formativas para el diseño del currículum, es mucho más importante tener en cuenta todas las premisas en la enseñanza destinada a estas cortas edades donde todo lo escolar, al menos, está todavía por hacer, donde todo es todavía un proyecto de futuro en el presente. Hay que añadir que se trata de una enseñanza en la que la sistematización es escasa. La programación legislada se limita a señalar unos mínimos para cada gran bloque de conocimientos y la marcha escolar diaria queda, mucho más que en cualquier otro ciclo educativo, al libre criterio del educador. Se refuerza, pues, la imprescindible necesidad de una reflexión a fondo en base a los criterios generales.

Adoptar un criterio reflexivo, y por lo tanto creativo, condiciona todo el hacer docente, tanto en el aspecto instructivo como en el formativo. Se explicitan estos condicionamientos en la medida en que, al abarcar toda la metodología y didáctica de los primeros años escolares, quedarán patentes incluso en la disposición y distribución de las siguientes orientaciones.

Mientras las secciones dedicadas a los niños de 8 a 12 años o la de los adolescentes siguen un esquema casi similar, en consonancia con las exigencias de la enseñanza y contenidos programados para estos niveles en lo que hace relación a la historia, en la presente sección, dedicada a los escolares menores de 8 años, se sigue otro esquema. La opción es deliberada. El hecho de haber presentado tan a me-nudo la didáctica para estas edades como un calco en miniatura de lo que se suele hacer en los ciclos siguientes, ha contribuido mucho al desconcierto y malestar del profesorado de esta etapa escolar y, lo que es peor, a que la enseñanza que se imparte en la misma esté dando bandazos, perdida entre teorías contrapuestas y modas docentes pendulares. Se pierde, con las circunstancias apuntadas, el norte de la acción educativa, que no puede ser otro que el niño, el cual se encuentra dando sus primeros pasos hacia la socialización, la culturización y comenzando a desarrollar, en el marco de la escuela, las capacidades cognoscitivas y afectivas que le llevarán a la vida adulta.

Así pues, no se intentará incluir la didáctica de estas edades en unos esquemas metodológicos convencionales que, siendo útiles y necesarios para edades superiores, corren el peligro de convertirse para el niño en instrumentos ortopédicos y reductores de una vida que empieza. Al

² J. PRATS, et al. *Didáctica de la historia*, pp. 163-164

tiempo, pueden constituir para el maestro una especie de espejismo del “como si”, un “*ersatz*”(sucedáneo) de la auténtica educación que le mantiene más atento por el programa establecido y por el currículum propuesto que por el niño de carne y hueso —y sentimientos e inteligencia— que tiene en su aula a lo largo de muchos meses.

Al hilo de esta reflexión se dedicarán dos apartados a los dos puntos de mira que debe tener presente todo educador. El primero es saber dónde se encuentra, a dónde va, qué trae el niño y qué quiere y debe hacer con él durante el tiempo de permanencia en la escuela. Si los primeros aspectos vienen determinados por un atento estudio y una comprensión empática de la personalidad del alumno, el segundo viene esbozado, a grandes rasgos, por la ordenación del sistema educativo. Apoyándose en estos puntos, sin privilegiar ninguno de ellos, lo que lleva-ría o a un reduccionismo psicológico o a un dogmatismo academicista, es como hay que recorrer el camino en un correcto proceder didáctico.

1.2 Què porten els nens a l'arribar a l'escola?³

Todo niño, por pequeño que sea, cuando llega a la escuela viene ya con su propia “historia”. Esta obviedad, quizá por serlo, se archiva en una ficha de matrícula y “ya está”. Es decir, si bien nadie discute esta afirmación, tampoco casi nadie saca consecuencias de ella. Pocos maestros suelen partir de esta historia previa para continuar a través de los sucesivos capítulos que los niños llenarán en sus vidas en la escuela. Los niños son un escenario omnipresente; los maestros, personajes de gran influencia en las “historias” de cada alumno.

Es cierto que hay breves y puntuales referencias a la historia familiar ante una reacción sorprendente del niño, ante una actitud que parece condicionada por unos antecedentes familiares. Pero no es éste el único, ni tan siquiera el principal interés que para el maestro debe tener la “historia” de cada niño. Se habla aquí del bagaje de conocimientos, del cúmulo de intereses, inclinaciones, disposiciones y actitudes con los que el niño llega a la escuela. Discerniendo una poco más, se trata de los matices y grados que alcanzan en un niño concreto aquellos rasgos psicossociológicos propios de una determinada edad, de un determinado grupo (rural- urbano, de padres con profesiones liberales o manuales, hijo único o no, etc.) y aquellos que son propios y originales de una personalidad, de un determinado niño con nombre y apellidos. Estas “historias reales” son las que hay que trabajar. Es con esta trama con la que habrá que urdir el tejido de la educación escolar.

Así pues, cuando más adelante se hable de técnicas como “la historia oral”, “con los abuelos”, “el álbum de fotos”, “el libro de mi vida”, etc., será necesario tener en cuenta todas estas reflexiones, puesto que son las que sostienen y dirigen a estas técnicas desde el punto de vista psicopedagógico.

Conviene destacar también otro aspecto. Cuando se habla del bagaje que trae el niño a la escuela se piensa tan sólo en lo que ya sabe, es decir, en los conocimientos que ya ha adquirido, y muy poco en los sentimientos, deseos y gustos que ya ha experimentado y

³ J. PRATS, et al. *Didáctica de la historia*, pp. 164-166

experimenta. Con el afán de convertirlo en un buen escolar se puede cometer el atentado reduccionista de no ver en él al niño real y completo, sino sólo una cabeza a llenar o, en el mejor de los casos, a ordenar. Pero esto no basta ni es justo. El niño también trae gustos incipientes, preferencias, emociones y sentimientos, intereses personales y costumbres familiares. En el caso del aprendizaje de la historia, esto es más grave todavía porque podría radicar aquí el comienzo del desinterés por la historia, la tan generalizada opinión de que “las sociales son un rollo”. Hay que pensar, pues, que es en la escuela donde, en algunos momentos clave, se perdió el hilo, ya que es riguroso afirmar que al niño le encantan las historias y le apasiona su propia historia y que tiene verdaderos deseos y curiosidad por saber más Historia.

La motivación, con todos los quebraderos de cabeza que proporciona al profesorado, es, respecto a la historia que trae el niño bajo el brazo, un logro fácilmente alcanzable. ¿En qué se ha convertido la historia, a lo largo de su escolaridad, para que este real interés, esta motivación interna desaparezca? ¿Por qué se han interpretado tan mal las nuevas corrientes para el estudio de la historia, hasta el punto de haber producido efectos tan negativos en esta enseñanza? Para muchos profesores, las nuevas corrientes les han llevado tan sólo a relegar algunas maneras de hacer de otros tiempos (“nada de Historia y mucho menos de Historia Sagrada; nada de Vidas Ejemplares, nada de cuentos”). Pero en estas tempranas edades, ¿qué se hace? A esta pregunta muchos profesores de ciclo inicial contestan con otra pregunta en tono incrédulo: “Pero, ¿es que se puede estudiar historia a esta edad?”

Algunos autores han detectado ya este mal, como lo demuestra el siguiente párrafo extraído de un trabajo de investigación: “Como consecuencia del progreso de las concepciones historiográficas dominantes, aunque con más de medio siglo de retraso, se ha pasado de impartir una historia descriptiva, factual y anecdótica, ligada a lo inmediato y carente de refuerzos inferenciales, a impartir una historia explicativa, en la que las relaciones causales priman sobre la mera narración de los hechos, y en la que los fenómenos e instituciones sociales, expresados mediante complejos y abstractos conceptos, predominan sobre la historia individual, de héroes.” Pero este cambio, sin duda necesario, se ha realizado de modo uniforme, afectando casi por igual a todos los niveles educativos, sin tener en cuenta el pensamiento cualitativamente distinto de cada edad y las limitaciones características de cada niño. Por ello, como señala I. Pozo: “El desfase es mayor cuanto menor sea el alumno, ya que a edades más tempranas el pensamiento descriptivo es prácticamente universal.”

1.3 Desenvolupament intel·lectual i social dels infants⁴

Es ya un dato común, un tópico entre los profesionales de la educación, que la enseñanza que se está proporcionando hoy en las escuelas presenta notables deficiencias, y de ahí el auge de tantos proyectos y ensayos renovadores que aglutinan esfuerzos de autoridades académicas, expertos en ciencias de la educación y profesorado de todos los niveles. Una necesidad y exigencia de la escuela, aceptada por todos, es que ésta debe apoyarse en el desarrollo intelectual y social del niño, para lo cual es preciso conocerlo a fondo y no desentenderse de él, ni mucho menos oponerse a él, como tan a menudo y por tanto tiempo se ha venido haciendo.

Como dice el profesor J. Delval: “No se trata tanto de conocer una serie de datos aislados sobre las etapas del desarrollo y saber, por ejemplo, que hacia los siete años el niño adquiere la conservación del número y que hacia los once empieza el período de las operaciones formales. Lo que se necesita, sobre todo, es entender el proceso de desarrollo en su conjunto, comprender cómo se va pasando de las etapas iniciales a las finales, cómo se produce el incremento de los conocimientos, la formación de las estructuras intelectuales, cómo evolucionan los procedimientos para resolver problemas y cuáles son las necesidades del niño en las distintas etapas. Para ello es necesario que el profesor tenga una visión de conjunto del desarrollo, es decir, no basta con que el profesor de bachillerato haya estudiado el pensamiento del adolescente y conozca la etapa de las operaciones formales, o que el profesor de preescolar conozca el desarrollo del niño entre los tres y los seis años. Si no se entiende el conjunto no se consigue entender cada etapa, y lo que sucede a los catorce años es el resultado de todo un proceso anterior que debe conocerse para saber lo que está pasando con los alumnos”.

Dentro de esta perspectiva, y sólo dentro de ella, será útil apuntar aquí algunos de los rasgos de este estadio concreto del desarrollo del niño a estas edades, pero ligados totalmente a las exigencias que presupone una correcta práctica escolar.

Recuérdese que hasta los 7 años el niño reconstruye muchos de sus conocimientos anteriores por medio del lenguaje. Se encuentra en la etapa denominada de pensamiento intuitivo o preoperatorio en la que todavía permanece dominado por el egocentrismo, está muy apegado a los objetos reales que le rodean y, por ello, su capacidad de atención es todavía bastante limitada.

1.3.1 L'aprenentatge de la història entre els escolar més petits segons Wood i Holden⁵

S'ha escrit relativament poc sobre el desenvolupament conceptual dels nens i nenes en relació a la història i sobre la seva adquisició dels coneixements de les assignatures. La majoria

⁴ J. PRATS, et al. *Didáctica de la historia* p. 166

⁵ Elizabeth WOOD y Cathie HOLDEN. *Ensenyar història als més petits*, pp. 26-31

d'estudis s'han portat a terme amb escolars de 7 a 16 anys i s'han centrat a provar les teories de Piaget sobre el desenvolupament cognitiu. Tot i ara, investigacions fetes per Cooper (1992) han demostrat que els infants poden resoldre autèntics problemes històrics, que tenen la capacitat de pensar històricament d'una forma cada vegada més complexa, que els diferents conceptes han de ser seleccionats i ensenyats, i que la llengua és un element essencial en aquest procés.

La història ha estat generalment considerada una assignatura abstracta, fora de l'abast de l'experiència i de la comprensió dels infants. Però això nega alguns punts fonamentals. Els nens i nenes estan connectats espontàniament al seu propi passat a través de les seves famílies, del medi ambient, dels mitjans de comunicació i de l'herència cultural compartida. Els infants tenen una curiositat natural sobre el seu passat, ja que els ajuda a desenvolupar un sentit per a la seva pròpia identitat tant amb relació a altres persones com amb el temps.

L'extracte següent pertany a un treball de Year 1 (Parvulari - 5 anys) anomenat "La meua història". Punts avaluats: l'alumnat va aconseguir utilitzar estratègies de memorització, llenguatge descriptiu i temporal, incloent-hi l'ús del temps passat. Hi ha una constància de canvi i alguns indicis que denoten que en els seus treballs ordenen els esdeveniments i que tenen en compte la cronologia dels fets. La figura 1.2 presenta uns descobriments semblants.

Laura: Quan era petita solia jugar amb el meu osset. Té 16 anys. Era de la meua mare.

Jenny: La meua història va del meu ós panda. Està descosit i no li queda pèl.

Carly: Quan era petit menjava tot sol. Tenia un osset blanc. Tot el pèl li va caure.

Daniel: El meu gos té dos anys. Me'l van regalar quan vaig fer tres anys. La meua mare i el meu pare el van comprar.

La majoria d'autors d'aquesta especialitat estan d'acord en el fet que les teories de Piaget sobre el desenvolupament conceptual van conduir a punts de vista diferents en relació al potencial dels nens i nenes en aquesta disciplina. Com a "pensadors egocèntrics", es va considerar que només podien reconèixer els seus propis punts de vista i que, abans de complir set anys, tenien poca capacitat de raonament.

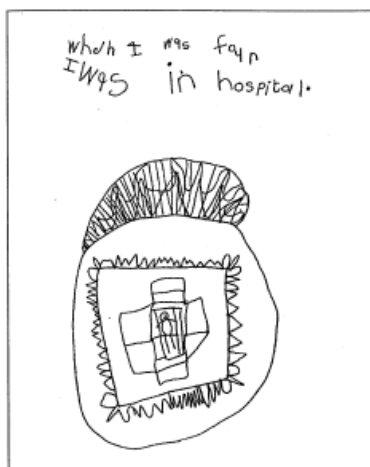


Figura 1.2. "Quan tenia quatre anys vaig passar uns dies a l'hospital". Mark, de cinc anys.

Un altre problema és que la seva capacitat per comprendre el temps i la cronologia topa amb la seva capacitat matemàtica per a ordenar els nombres. En un estudi que cobreix el Key stage 1 i 2 (5-11 anys), Hamett (1993) destaca les dificultats que els infants tenen a l'hora de posar una seqüència en ordre correctament, de reconèixer la durada del temps i de poder descriure el pas d'un llarg període de temps. Tot i així, l'estudi revela que els infants tenen molta informació històrica pròpia. El desafiament pel professorat és crear contextos en que els escolars puguin posar en pràctica i potenciar aquests coneixements.

Piaget va descriure genèricament l'aprenentatge dels petits en funció d'etapes jeràrquiques i d'una sèrie de punts primordials. Va declarar que, el fet que

els nens i nenes construeixen activament els seus coneixements a partir d'experiències de primera mà, limitava el seu potencial per ampliar la comprensió més enllà del seu món propi immediat. Tot això s'ha posat en qüestió amb el resultat d'una visió molt més positiva de les capacitats dels més petits. La base de la recerca actual sobre els primers anys d'aprenentatge i desenvolupament indica un gir que deixa de banda les grans teories per dirigir-se cap a una comprensió més ampla dels processos cognitius. S'estudien les tècniques, estratègies, mecanismes interns i reaccions als estímuls externs que permeten que l'aprenentatge es faci efectiu.

En la seva crítica de les teories de Piaget⁶, Wood (1988) coincidia a afirmar que els escolars construeixen activament el seu coneixement del món, però esgrimia que la interacció social amb els adults i la comunicació també juguen un paper important en el desenvolupament del pensament i de l'aprenentatge. Això s'anomena constructivisme social. Quan s'intenten comprendre les complexitats de l'aprenentatge infantil, les teories de constructivisme social semblen oferir un marc útil per millorar la qualitat de l'ensenyament i de l'aprenentatge. Les teories es basen substancialment en l'obra de Jerome Bruner i Lev Vygotsky que van destacar la importància que té el rol d'una altra persona "més erudita" a l'hora de proporcionar la carcassa adient per a l'aprenentatge dels infants.

Vygotsky va caracteritzar l'aprenentatge com una transició entre dos nivells de desenvolupament. El veritable nivell de desenvolupament representa allò que un infant pot fer tot sol. El nivell potencial de desenvolupament representa allò que un infant pot fer amb l'ajut d'un altre "més erudit". La transició entre els dos es coneix com la zona de desenvolupament proper (*zone of proximal development* o ZPD). La competència d'un escolar pot millorar per mitjà de la interacció amb altres persones que prenen la responsabilitat de mantenir aquesta interacció dins de la ZPD de l'estudiant, i que utilitzen la llengua i estratègies d'ensenyament adequades per facilitar-li l'aprenentatge (Meadows, 1993). Això ajuda els nens i nenes a crear i a utilitzar el que ha estat descrit com a eines de pensament i d'aprenentatge⁷.

⁶ (Nota a l'original): Des de la meitat dels anys noranta del segle passat, en endavant, cada vegada és més freqüent llegir crítiques a les implicacions negatives de les teories piagetianes en l'ensenyament de les ciències socials, en general, i de la història, en particular. Kieran Egan, que és un crític acèrrim de les adaptacions massa superficials que alguns han fet dels postul·lats bàsics del paradigma psicogenètic piagetian, ho resumeix molt dràsticament: "La mayor influencia de la obra de Piaget en la educación ha sido, por sorprendente que parezca, de corte restrictivo. Es decir, en la educación, la mayor parte de las inferencias extraídas de su teoría del aprendizaje y desarrollo se refieren a lo que el niño no puede hacer." (Fantasía y imaginación: su poder en la enseñanza. Madrid: MEC/Morata, p. 36. (N. de l'editor)

⁷ (Nota de l'original): Vigotsky (1896-1934), aquest és el nou nom clau. El que abans tot era Piaget per aquí, Piaget per allà, ara quasi tot és Vigotsky i la Zona de Desenvolupament Proper (ZDP). Un canvi que és positiu per a l'ensenyament, en general, i que representa un primer pas en el procés de potenciació del tractament de la temporalitat en els nivells primerencs. I que diuen les propostes del psicòleg rus, que només ens han arribat des de finals dels anys vuitanta del segle XX? Dones, una sèrie d'afirmacions de sentit comú. Vigotsky, fundador i principal promotor del paradigma sociocultural, defensava que els processos de desenvolupament i els processos d'aprenentatge estan estretament interrelacionats i, conseqüentment, l'adquisició de qualsevol coneixement reclama la instrucció per part dels adults. Els piagetians opinen que la condició necessària i suficient per a les adquisicions escolars és l'activitat d'exploració individual i d'investigació de l'alumnat. En canvi, els vigotskians consideren que els conceptes científics s'aprenen sobre una base lingüística i racional, amb el suport d'un docent i en un context cultural (l'escola). En d'altres paraules, que els infants, encara que estiguin en els primers

Últimament, la teoria sobre el processament de la informació ha mostrat uns camins més profunds per al desenvolupament dels processos cognitius. Es dona una visió particular sobre com rebem els coneixements, com els guardem, com els recuperem i utilitzem i s'ha posat l'èmfasi en el que Seifert (1993) va descriure com la naturalesa de l'arquitectura mental per al processament de la informació. Durant la repetició continua d'aquests processos, els infants aprenen a coordinar les estructures cognitives que han après prèviament. Per exemple, memoritzar es un procés cognitiu pel qual la informació nova es guarda dins de la memòria d'accés immediat del cervell. Cal que les persones facin servir certes estratègies cognitives per poder transferir aquesta nova informació a la memòria permanent. Aquestes estratègies inclouen l'atenció, la percepció, la discriminació, la concentració, la tasca auditiva i l'exploració sensorial; fets tots ells que són cabdals en el moment de memoritzar, organitzar i incorporar la informació.

En aquest model, així com en el constructivisme social, l'aprenentatge és incremental. La quantitat de control que els nens i nenes tenen sobre aquests processos augmenta amb l'edat i l'experiència. Les seves estructures internes i organigrames conceptuals estan cada cop més ben coordinats i, amb l'ensenyament adequat, poden fer servir estratègies metacognitives que ajuden en l'aprenentatge. Aquestes estratègies impliquen un coneixement conscient i deliberat d'allò que s'està aprenent, i també com es produeix l'aprenentatge. Un exemple il·lustra aquests processos.

Un grup d'escolars de *Year 1* (parvulari 5 anys) va examinar tot un seguit de cafeteres amb la finalitat de desenvolupar la capacitat d'anàlisi d'estris antics i promoure la comprensió de la cronologia i la capacitat de seqüenciació. Una cafetera era de coure, una altra estava esmaltada. Els escolars van recordar la paraula coure amb facilitat —la majoria ja l'havien sentida anteriorment. En canvi, la paraula esmalt no els era gens familiar. L'investigador la va haver de remarcar tot afegint “pintura dura i brillant anomenada esmalt que sovint s'utilitza per pintar coses fetes de metall” i van haver de buscar coses a casa seva pintades amb esmalt. Quan els escolars van tornar per a la sessió de repàs, cap d'ells va recordar la paraula esmalt, tot i que si que van recordar-se de molts altres detalls. L'investigador va demanar-los que podien fer per recordar aquella paraula. En Christopher va suggerir anotar-la a la pissarra per poder copiar-la en la seva llibreta i així aprendre també la seva ortografia. També va dir: “I així quan els altres nens vulguin recordar-se de la paraula esmalt, només caldrà que m'ho demanin”.

estadis evolutius, poden entendre conceptes abstractes i complexes que la societat hagi determinat com a valuosos i rellevants perquè ho aprenguin els membres més joves, fent un ús curós del llenguatge (bones explicacions) per part dels adults (o mestres).

La difusió creixent de l'obra de Vigotsky ha tomat a posar en evidència un aspecte educatiu essencial que incomoda admetre que s'havia deixat de banda. Ens referim a la idea que un escolar, amb l'assistència o l'ajuda d'una persona experta (un docent o un altre escolar més capaç), pot assimilar i/o construir conceptes propis d'un nivell de desenvolupament intel·lectual superior. O sigui, que el procés d'aprenentatge pot anar per davant, i fins i tot millorar, el procés d'evolució cognitiva d'una persona. Aquesta “distància” entre el nivell real de desenvolupament i el nivell de desenvolupament potencial que es pot aconseguir amb la guia d'un adult o expert, és el que el savi rus va anomenar Zona de Desenvolupament Proper (ZDP).

Es clar, que totes les teories proposen un model ideal però, desgraciadament, no existeixen els nens i nenes ideals. A més a més, quan es treballa amb els petits sempre apareixen determinats problemes. En primer lloc, no tenen uns grans coneixements base, el que fa que presentin tot un seguit d'inconsistències evidents en els seus raonaments. En segon lloc, els seus actuals coneixements base o teories informals solen estar fragmentats i, fins i tot, ser idiosincràtics i poc organitzats. Finalment, solen tenir una memòria no massa fiable. Per tant, quines conseqüències s'han de treure de tot això des d'un punt de vista pràctic?

Cooper (1992) indica que es possible l'ensenyança de mètodes que estimulin la creació d'uns blocs de raonament històric avançat en l'alumnat dels primers nivells. A més a més, els escolars han de ser totalment conscients del que estan aprenent a fer, del grau d'importància que allò té i dels passos següents que hauran d'emprendre. Això ens mostra la importància d'una bona actitud recíproca, així com d'unes intervencions ben planificades. Primer de tot, cal actuar correctament en allò que ja saben com a primer pas per potenciar el conjunt del seu aprenentatge. Seguidament, anar una mica més enllà, fet que dependrà dels coneixements pedagògics i de l'experiència professional del docent. La figura 1.3 ens mostra com un nena de 7 anys fa servir una línia temporal per demostrar-nos la seva comprensió històrica.

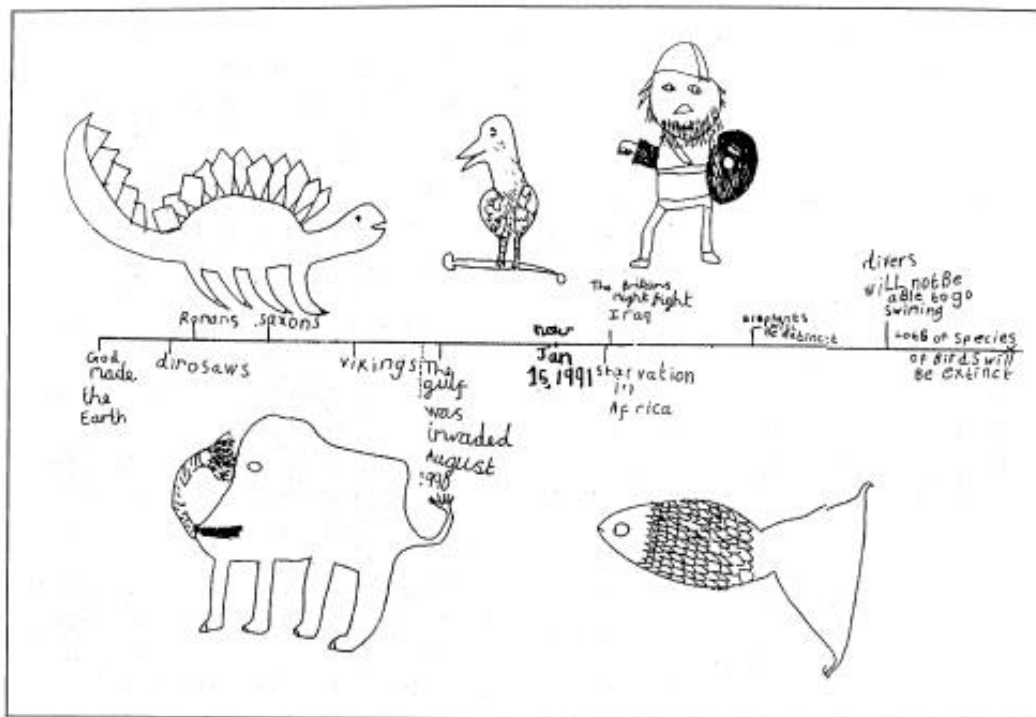


Figura 1.3. Eleanor, de 7 anys, va representar la seva comprensió del passat, present i futur en una línia de temps. El dia que la va elaborar la va distribuir entre "Déu va fer la Terra" fins a "Moltes espècies d'ocells s'extingiran", passant pels moments dels dinosaures, dels viquings, de la Guerra del Golf de 1990 (llavors encara no s'havia produït la segona invasió del 2003), la fam a l'Àfrica, l'extinció dels elefants, etc.

Hem de reconèixer que els escolars han de crear aquests blocs de coneixement, unes tècniques i una bona comprensió perquè el seu aprenentatge pugui ser interioritzat, significatiu i, així, es connecti amb altres formes de coneixement i es transfereixi a altres contextos. Aquests joves investigadors han de reconèixer que el fet d'aprendre no és sempre quelcom espontani que sorgeix de l'activitat i de l'experiència. En una matèria tan rica en

continguts com és la història, impartir coneixements nous és totalment essencial, però també ho és potenciar les estratègies metacognitives per recordar i poder fer servir els coneixements apresos.

Tot i així, això últim entra en conflicte amb la noció afegida que han de seleccionar les seves pròpies activitats per determinar l'aprenentatge. Com ha explicat Seifert, a mesura que sabem més sobre l'aprenentatge i desenvolupament infantil "els docents d'educació infantil possiblement hagin de reconsiderar la pràctica tan freqüent de deixar escollir a l'alumnat els temes a desenvolupar" (Seifert, 1993, 12). De la mateixa manera que els nens i nenes necessiten instruments per al seu pensament i aprenentatge, també necessiten quelcom per pensar. Alhora que augmenten els seus coneixements històrics, també ho fa la seva aptitud per utilitzar tècniques històriques i conceptes. També s'hi afegeix que el professorat hauria de conèixer com els escolars organitzen els seus nous coneixements i hauria d'inserir això dins dels seus esquemes actuals, marcs conceptuals i teories no comprovades. Al mateix temps que el professorat ha d'entendre els continguts tal com es detallen en el National Curriculum per a la història, també ha de comprendre la manera amb que aquests nous coneixements són adquirits i representats.

Tot això dona suport al punt de vista de Knight (1989) que afirma que la correcta planificació i el bon ensenyament i aprenentatge podrien ser encara més efectius si el docent valorés tant la comprensió de la disciplina com el desenvolupament cognitiu característic dels escolars. La manca d'experiència dels infants, i les seves maneres de pensar idiosincràtiques, no s'haurien de considerar mancances, sinó més aviat sistemes vàlids, fins i tot si impliquen conceptes erronis i confusions entre realitat i fantasia.

Els nens i nenes també necessiten molta pràctica i suport a l'hora de reconèixer connexions i associacions específiques, fet que hauria de tenir lloc en contextos rellevants i significatius que continguin reptes interessants i estimulin l'aprofundiment en l'aprenentatge.

Les tècniques clau per millorar la qualitat de l'ensenyament i de l'aprenentatge en història poden ser les següents:

1. Organitzar amb claredat les intencions i els objectius.
2. Proporcionar estímuls adequats,
3. Utilitzar llenguatge especialitzat, però també explicar els temes fent servir metàfores i exemples.
4. Proporcionar moments per a la pràctica de les tècniques d'aprenentatge en contextos diversos.
5. Reforçar els coneixements i la comprensió en contextos diversos.
6. Ensenyar estratègies premeditades per a l'ajut en l'aprenentatge i per fer que els escolars se'n adonin de com aprenen (metacognició).
7. Ajudar-los a estructurar i organitzar el seu aprenentatge.
8. Tenir bons sistemes d'avaluació i de diagnòstic que ens aconsellin en el moment de planificar activitats futures.

1.3.2 L'aprenentatge històric dels infants segons Dean y Torres⁸

Què poden aprendre els escolars dels primers nivells d'història? En aquestes edats, poden aprendre a pensar històricament? Els infants es formen imatges mentals del passat a través de la televisió, la lectura, la gent que els envolta i l'ensenyament que reben. Aquestes imatges poden ser imprecises, confoses i estereotipades. Els dibuixos animats com ara *The Flintstones (Els picapedra)* fomenten molt la formació d'unes imatges mentals anacròniques. Alguns nens i nenes tenen una visió hobbesiana del passat, se l'imaginen horrible, pobre, endarrerit i obscur. Les investigacions de Susan Lynn (1993) van descobrir que els nens petits que miraven fotografies diferenciaven entre el passat i el present segons el color: el passat era en blanc i negre, i el present, en colors. Fins i tot els més grans també tenen idees estereotipades, i defineixen les escenes en blanc i negre del passat com a "brutes", amb gent "vestida amb parracs".

Piaget va afirmar que els infants normalment no desenvolupen les habilitats del pensament abstracte fins als 11 anys. Això planteja un problema per als mestres d'història, ja que la història és una matèria abstracta que requereix unes habilitats de pensament i una imaginació de primer ordre.

De tota manera, no tot és de color negre. Les idees de Piaget sobre les capacitats cognitives de l'alumnat primerenc, les han qüestionat amb eficàcia Margaret Donaldson (1978) i d'altres. El que Piaget no va tenir en compte va ser la importància del context: la situació en què té lloc l'aprenentatge⁹. Als nens de la recerca de Lynn no se'ls havia ensenyat a mirar fotografies, i no se'ls havia donat un coneixement detallat que els ajudés a situar les fotografies en el context. Jo defenso totalment que els nens petits poden aprendre a pensar històricament.

Així, doncs, com poden els mestres ajudar els escolars a interpretar el passat? Les idees dels psicòlegs del desenvolupament com ara Bruner i Vigotsky¹⁰ ens proporcionen models per ensenyar-los història. En un article Bruner (1970) afirmava que hi ha tres maneres característiques de representar el món:

1. Representació *activa*, o comprensió per mitjà de la pràctica i de l'experiència.

⁸ Jackie DEAN y David TORRES. *Ensenyar història a primària*, pp. 24-25

⁹ (Nota al peu de l'original): L'informe Plowden va recomanar que els centres escolars de les àrees socialment desfavorides rebessin un finançament addicional basant-se en investigacions que confirmaven que els desavantatges socioeconòmiques i el baix rendiment educacional es reforcen mútuament.

¹⁰ (Nota al peu de l'original): La difusió creixent de l'obra de Vigotsky ha tornat a posar en evidència un aspecte educatiu essencial que incomoda admetre que s'havia deixat de banda. Ens referim a la idea que un escolar, amb l'assistència o l'ajuda d'una persona experta (un docent o un altre escolar més capaç), pot assimilar i/o construir conceptes propis d'un nivell de desenvolupament intel·lectual superior. O sigui, que el procés d'aprenentatge pot anar per davant, i fins i tot millorar el procés d'evolució cognitiu d'una persona. Aquesta "distància" entre el nivell real de desenvolupament i el nivell de desenvolupament potencial que es pot aconseguir amb la guia d'un adult o expert, és el que Vigotsky va anomenar Zona de Desenvolupament Proper (ZDP). (N. de l'e.)

2. Representació *icònica*, percepció del món visualment, a través de fotografies, mapes i plànols.
3. Representació *simbòlica*, essencialment representació d'idees, conceptes i coneixements a través del llenguatge. El llenguatge és una eina crucial en l'aprenentatge, contribueix a fer uns processos mentals més potents.

Bruner deia que cada modalitat és característica d'una fase de desenvolupament de la vida de l'infant, que corresponen aproximadament a les fases de Piaget. De tota manera, totes tres coexisteixen en diversos graus en situacions diferents. A la vida adulta, les persones operen amb totes tres modalitats, ja que totes són valuoses per interpretar el món. La comprensió dels infants s'aprofundeix i es reforça si aprenen a operar amb eficàcia a partir de cada modalitat de representació i de totes tres simultàniament.

1.3.3 El desenvolupament de la comprensió històrica dels infants¹¹

Clearly there is a link between the development of historical understanding and children's cognitive development. Theories of child development and of cognitive development throughout the primary school years have grown and changed considerably over the past century. Piagetian theory has been challenged and replaced by those, such as Bruner (1974, 1977, 1990), and more recently Steffe and Gale (1995) and Selley (1999), in support of a constructivist theory of education which identifies social and linguistic activity and interaction as a crucial factor in learning. These psychological and educational theories have had considerable influence on the way history is taught in schools, including some profound changes in expectations and requirements. Recent theory has tended to emphasise what children 'can' do and understand, as opposed to looking at their cognitive deficiencies. As a result, time and chronology, along with their associated vocabulary, are now aspects of study in the history curriculum, something unheard of in the mid twentieth century. There is a growing body of research into how children's thinking in history develops, usefully summarised by Hilary Cooper (2000).

A range of strategies is advocated in the teaching of history to match what we know about children's developing capabilities and their different learning styles. Different schools of thought emphasise different ways of learning about the past: some emphasise the use of sources and evidence, seeing history as an enquiry subject (Cooper, 2000, 2007a); others, such as Bage (1999) see history as essentially a narrative, which is best taught and learned through story; Hodkinson (2002) emphasises the importance of teaching chronology; while others point out the importance of the historical imagination (Turner-Bisset, 2005a). There are strong features in each of these arguments, and the selection of appropriate strategies drawn from all of them is perhaps the most logical way of ensuring that all children gain access to the subject.

¹¹ Pat HOODLESS. *Teaching history in primary schools*, pp. 6-7

Your choice of resources and strategies might also be influenced by the need to address different learning styles. Visual, auditory and kinaesthetic learners will all gain from an approach which uses a mixture of methods and includes the whole range of historical sources.

1.3.4 Com aprenen història els infants?¹²

When trainee teachers are asked what they know already about historical periods they often begin by professing profound ignorance. However, given time, and the opportunity to think, talk and reflect, they begin to realise that they do actually know a great deal, but they do not know how they know it! Probably this historical knowledge has been derived from incidental learning. For example, much of what children watch on television is rooted in an historical context. Films, drama and educational broadcasts frequently make use of historical settings and it is from these contexts that much informal learning takes place. Literary texts frequently use an historical setting, or if written in the past, are based in one. In addition to this, there is a large amount of popular historical fiction, widely read by children. Children are surrounded by evidence of the past, in old houses, public buildings and monuments, historical sites, palaces, castles and halls, ruins and remains from the past. In many shopping streets there is evidence of social and historical change, with old shop fronts dating back for decades and sometimes centuries, alongside new shops and restaurants, run by recently arrived communities from parts of the world which belonged to the former British Empire.

Older family members may talk about their memories and experiences, acting as a constant source of information about a time unknown to children.

Historical concepts begin to develop at a very early age. Babies begin to learn about the passing of time from their feeding routines, the change from night to day, and as they grow into toddlers, they learn about the cyclic nature of time from the regular pattern of birthdays, holidays and religious festival days. In nursery and infant school, they learn about time through their daily routines, weekly patterns and regular outings to the swimming pool or to the shops with their parents. They know about the constant passing of time from bedtime, lunchtime, dinnertime and playtime in school. Learning about historical chronology is therefore, in some ways, merely a further development of a process of [learning about time that has been taking place in children's experiences since birth.

How much children begin to explore understandings of time, change, causation and interpretation, of course, depends on how they are encouraged to think and talk about them. Children's overt skills in articulating their awareness of these aspects of the past varies enormously when they first arrive at nursery or their reception class, probably due to the parental input they have received. If parents have involved their children meaningfully on family excursions to historic sites and museums, asking and answering questions, and talking to children about what they are seeing, then the children's experiences will have been greatly enhanced and their learning reinforced. Such children begin school with a very sophisticated

¹² Pat HOODLESS. *Teaching history in primary schools*

understanding of the past in comparison with their peers. This belief in the importance of social interaction as a vital element in the learning process was first put forward by Bruner (1977). The teacher's task is to recognize what has already been learned and to extend their learning from this point, making it accessible to each child through widening their vocabulary, building their confidence and teaching them the communication skills needed to continue their learning and the ability to express it.

Learning about the past is inextricably linked with language. Meaning for all these random images and impressions of the past is derived through the thinking, talking, reading and writing which accompanies them. Without the vital mediation of language (Vygotsky, 1962) as part of social interaction, our impressions would remain random and undeveloped. Language and the use of English plays a major role in any kind of historical activity. Different models of history teaching all rely heavily on language use, both by teacher and pupils (Husbands, 1996). Skills in history often depend upon skill in the use of language; and speaking, listening, reading and writing frequently play a part in the process of historical enquiry. Indeed it would be difficult to develop in children the process skills of history without the extensive use of this entire range of language skills. Regardless of teaching style, and whether there is a focus on process or content, the links between history and English are natural and inseparable.

1.4 L'ensenyament basat en el joc durant els primers anys de vida (Early Years)¹³

We do not stop playing because we grow old. We grow old because we stop playing.

(George Bernard Shaw; cited by CCEA, 2008: 5)

1.4.1 Curiositat natural

Play is a universal characteristic of humans, cutting across time, culture and places. Natural curiosity has proved to be so important in the development of the human race - hence the discovery of new lands, inventions, artistic achievements and the rise of science and technologies. The enthusiasm for play prompted Dutch historian Johan Huizinga (1950) to describe the defining characteristic of our species as *homo ludens* ('man the player') rather than *homo sapiens* ('man the thinker'). This love for play extends beyond schooldays well into old age. People play golf, play on the computer, participate in role-play events (from amateur dramatics to rehearsing speeches or interviews) or explore new gadgets. Originally, the toy industry developed to meet the needs of adults rather than children. For young children, exploration is a natural activity. They want to find out about their environments and play is often the most appropriate means of doing so. When they explore, imagine and construct, children are doing the very things that the humanities value most highly.

This chapter acknowledges the longstanding interest in play and discusses the rationale behind its widely-held support for children's learning in the Early Years. By the term 'Early Years', this chapter follows the Scottish Executive's (2006) view that it applies to 'educational provision that is developmentally and culturally appropriate for young learners' (www.scotland.gov.uk/Publications/2006/02/06145130/1). This is not fudging the issue but reflects the variability of settings, ages and content.

1.4.2 La filosofia de l'ensenyament als primers anys (Early Years)

In the twenty-first century, the education of young children has been the subject of renewed interest on a global scale (Bertram and Pascal, 2002; BERA SIG, 2003). In many countries, such provision shares common aims. At a macro level, these include promoting social cohesion, national cultural identity and respect for diversity. But there is also widespread recognition that the uniqueness of each child has to be nurtured. This means that curriculum guidance for the Early Years is intended to be used flexibly to respond to different needs. Broadhead et al. (2010) point out the tensions that exist between a responsive philosophy, in which practitioners respond to the interests and choices of children, and a cultural

¹³ Tot l'apartat 1.4 d'aquest dossier de materials s'ha extret de Russell GRIGG y Sioned HUGHES. *Teaching primary humanities*, pp. 72-84

transmission/directive approach, which sees learning as a matter of acquiring socially approved knowledge, whether organised in subjects or areas of learning.

Much of the underpinning Early Years' philosophy is rooted in a co-constructivist view of learning. Rather than a teacher passing on information directly to children, constructivism suggests that the learner is much more actively involved in a joint enterprise with the teacher of creating ('constructing') understanding. This aligns well with the ways of thinking that characterise those who work within the humanities field. History is probably the most overtly constructivist subject in the curriculum (Copeland, 1994). Historians 'make' history by selecting evidence from the past to answer their lines of enquiry. Similarly, constructivists see geographical knowledge and place understanding not as a set of preconceived truths but as personal constructs, shaped by experience.

In recent years, a consensus has emerged relating to what is considered to be effective Early Years provision or Developmentally Appropriate Practice (DAP) in the UK and the USA (Siraj-Blatchford, 1999). The key characteristics of DAP are:

- a balance between children's self-initiated learning and practitioner guidance;
- opportunities for children to make meaningful choices between activities offered;
- scope to explore through active involvement;
- a mix of small group, whole group and independent activities;
- play as a primary (but not the exclusive) medium for learning;
- adults that demonstrate, question, model, suggest alternatives and prompt reflection;
- systematic observation of children's learning and behaviour.

(Scottish Executive, 2006: 3)

In particular, play has become the *raison d'être* of Early Years provision in many settings. There is now a burgeoning 'play' industry, covering areas such as sociology, psychology and pedagogy (Broadhead et al., 2010; Tassoni and Mucker, 2005; Wood and Attfield, 2005; Moyles, 2010). There are publications on outdoor play, risk assessment, play for children with special educational needs, playwork, play-workers and the management of play. Families and schools can seek guidance from play advisers, counsellors and therapists, while there are organisations devoted to the promotion of play in schools and the community, such as Play England, Play Wales, Play Scotland and Playboard, for Northern Ireland (see websites). Children attend all manner of play facilities, including adventure centres, soft play areas and water parks.

The longstanding association of play with childhood has produced an extensive body of literature devoted to its history, definition, and justification. Hurst and Joseph (1998: 54) identify three elements in play:

1. disposition - children's need to explore the world around them;

2. context - freedom to choose, initiate and direct; and

3. observable behaviour - derived from the stages of play that evolve during early childhood.

The need for a shared, concise definition is evident when reviewing the literature on play (Siraj-Blatchford et al, 2006). The exact origin of the word 'play' itself is unclear but may derive from the medieval Dutch word *pleien* meaning to 'dance, leap for joy, and rejoice'. Brock et al. (2009) point out that if play is equated with 'having fun', this lends itself to many interpretations and behaviours. Young children themselves distinguish between 'work' as something they must do, and 'play' as something they can do (Marshall, 1994). Research by Sanderson (2006) shows that tasks defined as work are evaluated by outcomes (ends) whereas play-based tasks are valued for their intrinsic worth (means). Johnston and Nahmad-Williams (2009) provide a very readable commentary on the language of play and specific terminology. What matters most is the quality of children's learning experiences and recognition that these should be challenging, relevant and enjoyable.

1.4.3 El joc: un tema d'estudi recurrent

The importance of play in young children's development has long been recognised and it has been generally easier to justify in the education of the under-fives than with older children. There are a number of useful overviews setting out the contribution of different theories and theorists, notably Piaget and Vygotsky's views on cognitive development (Pound, 2005; Nutbrown, 2008; Johnston and Nahmad-Williams, 2009). Historically (...), schools were originally conceived by the ancient Greeks as places where children from the wealthy classes made the most of their recreational (play) time. They were to enjoy their learning. The Greek philosopher Plato recognised the educational value of play to the individual and community. He suggested that if young children were to become builders, they should play at building houses. It was the sixteenth-century Protestant work ethic in Western culture that separated what one does when young and what one does as an adult.

Present-day practice in the Early Years has been shaped by thinkers that over the centuries shared a 'romantic' view of childhood, which valued innocence, inquisitiveness and creativity. The overseas list includes: Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Froebel (1782-1852), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Rudolf Steiner (1861-1925) and Loris Malaguzzi (1920-1994). The UK has also had its pioneers. Robert Owen (1771-1858) instructed his infant teachers at New Lanark to 'make their playfellows happy' and he ensured that the schoolroom was furnished 'with paintings, maps, natural objects from the gardens, fields and woods' (Whitbread, 1972: 10). David Stow (1793-1864), who formed the Glasgow Infant School Society in the 1820s, stressed understanding rather than memorizing, valued children's spontaneous play and made extensive use of the playground (Rusk, 1933). The English master Henry Cook (1886-1939) wrote *The Play Way, an Essay in Educational Method* (Cook, 1917), which proved to be controversial for a generation (Aldrich and Gordon, 1989). It includes remarkable images of

children performing their own historical and religious plays, transforming spare pieces of land and conducting outdoor lectures on subjects such as railways. He wrote:

Boys and girls are still penned in the stocks, twenty-five to sixty of them at a time, to be spoon-fed on the same subject by the same teacher ... Let us regard our pupils as individuals, and train their innate power along its natural course of development, so that we have in education growth instead of manufacture, always encouraging rather than punishing, guiding rather than goading.

(Cook, 1917: 351-353)

Susan Isaacs (1885-1948) was among those who believed that children should be free to explore and experiment with the physical world. For Isaacs, the skill of the teacher was to meet this desire to explore by providing the materials, time and space so that children could answer their own questions about the world (Whitbread, 1972). Margaret McMillan (1860-1931), who was born in New York but worked and lived (with her sister Rachel) in the UK for much of her life, established the first open-air nursery school. The McMillan sisters viewed the outdoors as a place to learn, and not a place to have a break from learning (Johnston and Nahmad- Williams, 2009).

These pioneers have left a significant legacy in terms of a renewed emphasis upon outdoor learning, creativity and responding to the needs of individual children. Their influence is also seen in the multifaceted role of the practitioner working as a model, guide, facilitator, observer, friend, listener and reviewer.

1.4.4 El valor del joc

The all-round benefits of children playing regularly have been well reported (Bruce, 2001; Filer, 2008; Wood and Attfield, 2005; Moyles, 2006; Brock et al., 2009). There is also a growing body of evidence relating to specific forms of play. For example, Bergen, (2002) shows that there is a strong relationship between high-quality pretend play and development of specific academic skills such as problem-solving, narrative recall and self-regulation. In summary, the main arguments are that through play children:

- are highly motivated to learn;
- develop the core skills of language, literacy and numeracy;
- develop wider knowledge, understanding and skills across all areas of learning and
- develop positive attitudes to learning, school life and their environment.

Guha (1996:2) has even argued the 'economic' case for play in school:

Efficiency is enhanced because teachers have to spend less time to motivate children to learn because teaching is more effective as teachers achieve a better 'fit' between their instruction/explanation and the child's thinking.

Although play has acquired a hallowed status in some quarters, there remain questions about the exact relationship between play and learning (Scottish Executive, 2006). A review by the British Educational Research Association found that play is too often limited in frequency, duration and quality, with teachers and adults adopting a reactive 'watching and waiting' approach (BERA EYSIG 2003: 14). Moreover, Nutbrown (2008: 155) believe that 'many teachers struggle to fit play into their pedagogical repertoire' and there are reports that practitioners do not always understand the purpose of play, when to intervene and how to evaluate its impact on learning. The extent to which young children are allowed free play and explore areas outside the learning objectives remains a dilemma for practitioners (Goouch, 2009).

Play is very much a social construct, framed within a society's cultural norms. Woodhead (1998) gives examples of countries where play is not highly valued - for instance, Bangladesh, Ethiopia, the Philippines and Central America. In many parts of Asia the emphasis on whole-class teaching and the authority of the teacher in Early Years settings reflects a strong Confucian tradition. The UK's more liberal approach values children's independence and autonomy, although the school timetable still reflects the historical division between playtime and lessons.

1.4.5 La provisió del joc i les àrees d'aprenentatge

Play has a high profile in the provision for Early Years throughout the UK. In England, the Tickell Review (2011) acknowledges the importance of a child-led, play-based framework. It recommends that practitioners should focus on the characteristics of effective learning and assumes that play facilitates this (see Figure 4.1).

Since 2008, the play-based Foundation Phase has been established in Wales and there is a general belief among practitioners that children's skills are improving (Bstyn, 2010). In Scotland, one of the key elements of transformational change advocated in the Early Years Framework (from birth to eight) is 'improving outcomes and children's quality of life through play' (Scottish Government, 2008: 5). In Northern Ireland, a child-focused Foundation Stage was introduced in 2007 and practitioners (including those at Key Stage 1) have received the clearest guidance on what, why, where, when, who and how to implement play across all areas of learning (see Figure 4.2).

Learning characteristics	How [name of child] learns
By playing and exploring <ul style="list-style-type: none"> • finding out and exploring • using what they know in their play • being willing to have a go 	
Through active learning <ul style="list-style-type: none"> • being involved and concentrating • keeping on trying • enjoying achieving what they set out to do 	
By creating and thinking critically <ul style="list-style-type: none"> • having their own ideas • using what they already know to learn new things • choosing ways to do things and finding new ways 	

Figure 4.1 Characteristics of effective learning in the Early Years Source: Tickell Review, (2011: 79).

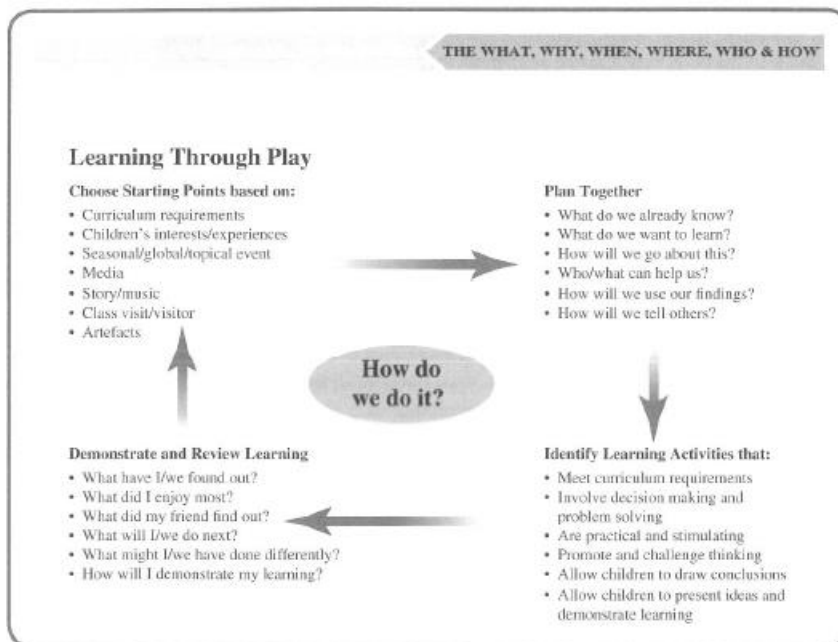


Figure 4.2 When and how play is introduced in the Northern Ireland curriculum. Source: CCEA, (2008:16, 18.)

Throughout the UK, Early Years provision is organised around areas of learning rather than discrete subjects (see Table 4.1). The foundations for historical, geographical and religious 'ways of thinking' can be developed across these areas of learning. Examples of more explicit links with the humanities are set out in Table 4.2.

1.4.5.1 Comprentent el món

In England, the Tickell Review (2011) recommends that understanding the world should be built around three aspects:

1. people and communities (formerly time and communities);
2. the world (formerly place); and

3. technology.

These should be viewed in a concentric way, beginning with children's exploration of their own worlds and the people and things that matter to them; before moving to consider the inter-relationship of people and communities and of living and non-living things, together with the influence of time and place on the environment and tradition. The use of technology has been broadened to reflect the pace of change although debate continues over the appropriateness of information and communications technology in the Early Years (Brooker, 2003).

Table 4.1 Humanities and the areas of learning/curriculum areas in the Early Years

England: Foundation Stage (0–5)	Wales: Foundation Phase (3–7)	Northern Ireland: Foundation Stage (3–5)	Scotland: Curriculum for Excellence (3–18)
Prime areas:			
Communication and Language	Language, Literacy and Communication Skills	Language and Literacy	Languages
Personal, Social and Emotional Development and Physical Development	Personal and Social Development, Well-Being and Cultural Diversity	Personal Development and Mutual Understanding	Health and Well-being
	Physical Development Welsh Language Development	Physical Development and Movement	Religious and Moral Education
Specific areas:			
Literacy			
Mathematics	Mathematical development	Mathematics and Numeracy	Mathematics
Understanding the World	Knowledge and Understanding of the World	The World Around Us	Sciences Social Studies
Expressive Arts and Design	Creative Development	The Arts Religious Education	Technologies Expressive Arts

Sources: Tickell Review (2011); DCELLS (2008); CCEA (2007); Scottish Government (2009).

Table 4.2 Humanities context within the Early Years curriculum

Intended Learning outcomes	Areas of Learning	Concepts and suggested activities
Understand that people have different views, cultures and beliefs that need to be treated with respect.	Personal, social and emotional development	Community – develop empathy and respect for people from different religious backgrounds.
Use talk to organise, sequence and clarify thinking, ideas, feelings and events.	Communication, language and literacy	Place – a visit to the beach – Where have I been? What did I see? What did I like/dislike about the beach?
Use everyday words to describe position.	Problem solving, reasoning and mathematics	Place – Where do I live? Where is the park?
Find out about the past and present events in their own lives, and in those of their families and other people they know.	Knowledge and understanding of the world	Time – invite a visitor to the classroom to talk about celebrations/toys in the past; explore artefacts; compare and contrast.
Show awareness of space, of themselves and others.	Physical development	Place – how do we travel from one place to another?
Use their imagination in art and design, music, dance, role-play and stories.	Expressive Arts and Design	Community – role-play different ways of life/ religious celebrations.

Source: Adapted from Hoodless, et. al., (2009: 40).

1.4.5.2 El temps

Children's learning about the world and the key concepts of time, place and community begins with their own experiences (see Table 4.3). The responsibility of practitioners is to offer children the opportunity to share these experiences and explore those of others. Children's interests and views should be respected and built upon. This has given rise to the notion of a 'developmentally appropriate curriculum' (see Hurst and Joseph, 1998), rooted in the belief that young children's desire to know more, explore, question, think, create and communicate should not be stifled by a predetermined and approved body of knowledge to be learnt.

From their home visits and children's visits to the setting, practitioners observe children's growing awareness of time through daily routines such as mealtimes, and their response to the narrative structures of picture books and stories. Children might have extended this understanding through spending time with grandparents and other family members, and through religious and cultural activities (Thornton and Brunton, 2010). In addition, through the medium of film and television, young children are frequently exposed to 'time-related' events such as anniversaries.

The chronological aspects of children's understanding need to be enriched with a sense of what it was like to live in past times. By exploring their own histories and those from the recent past - within living memory - young children build up a picture of then, what people did that was so different from today. Their understanding of basic concepts (change over time, continuity, cause and evidence) is strengthened when they 'do' history by handling objects, interview people, visit local sites and watch films.

1.4.5.3 L'espai

Babies' understanding of place begins from the moment they explore the space around them. Although children's development is not uniform in all areas, by about eight

Table 4.3 Previous possible experiences of humanities

Geography (Place)	History (Time)	RE (Community)
<ul style="list-style-type: none">Local travel (e.g. to school, shops) and further afield (e.g. on holidays and visits).Experiencing the weather.Seeing the sky at night.Experiencing their local environment.Experiencing a different environment (e.g. seaside).	<ul style="list-style-type: none">Family photographs.Family stories.Talking to older relatives.Seeing old buildings.Thinking about past events.Seeing old objects, pictures and books around the house.	<ul style="list-style-type: none">Attending a place of worship.Attending family celebrations (e.g. wedding, baptism).Hearing religious stories.Celebrating festivals (e.g. Diwali; Thanksgiving, Christmas, etc).

months they begin to take a greater interest in the outdoors and start to take notice of the actions of others and what different objects do. By the age of three, most children enjoy playing with small world models. Government guidance suggests that between 30 and 50 months, children should be introduced to features in the setting and immediate environment, for instance by making visits to local shops (DCSF, 2008: 87-88). By the age of five, many children are able to describe where they live and features in the natural world, and talk about what they like and dislike. The age of instant communication means that very young children are exposed to places, people, issues and events from around the world. Hence Cooper et al. (2010) are among those who argue for the introduction of a global dimension in Early Years settings.

1.4.5.4 Comunitats

Children's sense of belonging to a community begins from birth. They develop close attachments to special people in their families and wider community of friends and neighbours. They may accompany parents to places of worship, join playgroups, clubs and societies and be part of a range of social networks. These experiences develop children's understanding of themselves and others. Gradually they move from becoming dependent members of communities to active contributors. Their membership of different communities changes in line with their stages of development. As babies learn to interact they are beginning to develop a sense of what is acceptable in their social and physical environments. Through play, three- to five-year-olds develop sharing and cooperating skills, express views by using new language and gain a better understanding of their place in the community; for instance by helping to set the table for lunch, tidying up resources or planting seeds in the playgroup garden. Many four-year-olds are beginning to show awareness of the differences between people in their community,

BOX 4.1 RESEARCH BRIEFING – KNOWLEDGE AND UNDERSTANDING OF THE WORLD

Research into nursery children's specific knowledge and understanding of time, place and community is relatively underdeveloped when compared to other areas of learning. Neuroscience shows that from birth, children construct their own world of time, change and sequence (Scott, 2005). Friedman (1991) found that four-year-olds are able to judge the relative recentness of 'target' events, one seven weeks and the other one week before testing. One significant geographical finding is that children as young as four are able to express sophisticated views on caring for the environment, including distant places such as tropical rainforests (Palmer and Birch, 2004). Stories, puppets and pictures have been used effectively by many practitioners and researchers to discuss moral and ethical issues with young children. But nursery children's spiritual and religious development is not so well researched (Radford, 1999). Research shows that teachers often confuse young children's spirituality, morality and religiosity (Pugh and Duffy, 2009).

such as age, size, colour and relationship. Children's transition from home to school or to a new phase of schooling, such as Key Stage 1, marks membership of a new or different community and needs to be managed sensitively. The making of 'biographical' materials, such as pictures of homes, is a good way of easing such transition.

1.4.6 Diferents formes de jugar i les humanitats

Effective practice in the Early Years includes a balance of teacher and child-led activities (see Table 4.4). It is a matter of professional judgment in deciding upon the nature and extent of adult intervention - the same activity could mean different degrees of adult input according to children's needs, interests and capabilities. However, planning needs to consider learning objectives, playful activities and teaching strategies, groupings, time (for adults to observe, interact and assess learning), allocated adult roles and opportunities for assessment. It cannot be assumed that all children know how to play (Shefatya, 1990). They need to learn how to use resources, relate to others and manage their emotions.

Providing good learning opportunities requires the following:

- setting up areas with stimulating resources, inside or outside;
- organising particular activities in specific bays;
- choosing the focus of the story to be read; and
- observing and spending time with particular children to encourage their learning in a specific direction.

There is much advice on the range of geographical activities that can be provided in a nursery environment (Conway et al, 2008; Cooper, 2004; Hoodless, et al, 2006; Martin and Owens, 2008). Young children need to develop their geographical knowledge and skills in a range of indoor and outdoor contexts (see Table 4.5).

RE	Geography	History
<ul style="list-style-type: none"> • Looking at books about children of different faiths. • Designing invitations to celebrations. • Practising writing letters from other languages. • Recounting a visit to a place of worship. 	<ul style="list-style-type: none"> • Drawing and labelling maps. • Describing places. • Reading and talking about maps. • Looking at books about faraway places. • Recording their visit using 'talking book'. 	<ul style="list-style-type: none"> • Looking at old books. • Labelling a timeline. • Looking at books about past times. • Oral history • Interviewing people – using a digital microphone (easi-speak).

Table 4.5 Environmental contexts for geographical play

Play environments	Context of geographical play	Examples of environments
Real environments	Places that are part of the 'normal' or adult environment, used by people of many ages and not necessarily intended for children's play or other use. They are sites that children may subvert or manipulate for play activities.	Rooms, gardens, playgrounds, parks, the beach, waste/derelict land, overgrown areas, woodlands, fields, paths/alleys, streets, shopping malls, garage plots, car parks, 'out-of-the-way' spaces in playgrounds and around buildings.
Miniature environments	Places designed for younger children to play in, adapted to younger children's sizes. Places created for play and games rather than for physical exercise.	Playgrounds, adventure play areas. Child-sized buildings, 'forts', walkways, playground street markings, with cars, pushchairs. Small-scale furniture: tables, chairs, cookers, cupboards, beds, and 'home' equipment such as cutlery, crockery, cooking utensils, model foods.
Toy environments	'Small-world' play equipment. These can be realistic and replicate the world children see or can be fanciful. Their role is to enable children to create their own 'real' and imagined places.	Model buildings, furniture, equipment, people, animals. Place/environment playmats, road layouts, buildings, street furniture, vehicles, people, trees, fences, domestic and farm animals, railway tracks and rolling stock.
Virtual environments	'Places' created using computer software for children. These might be based on TV or film animations or created to be explored, 'inhabited' or played within by children, and to which they might be able to add features from sets or icons.	Stimulated 'real' places, fantasy 'worlds'. Pictograms to move and position in extant 'worlds' or to create new places and scenes. Bee-bots, programmable toys.

Source: Adapted from Catling (2006: 70).

Children learn through sensory experiences, such as journeys they make with their families and physical exploration of places. They learn through the imitations of adult activities they observe. Table 4.6 outlines five aspects of play that support children's geographical, historical and religious learning.

Table 4.6 Five aspects of play

Aspects of play	Opportunities to support children's geographical, historical and religious learning	Geographical, historical and religious applications
1. Sensory play	Encounters and examinations of the environment through the senses (sight, touch, smell, sound, taste) and mobility.	<ul style="list-style-type: none"> Feeling the texture of natural and built features. Identifying different types of smell in the locality, and their source. Discriminating different sounds locally and their sources. Cooking/eating different foods from various parts of the world; and/or during religious festivals. Talking about favourite and disliked places locally, elsewhere and from stories and television programmes.
2. Exploratory play	Movement about the environment to develop spatial awareness. Investigating places to find out what is there – in familiar and new places.	<ul style="list-style-type: none"> In the outdoor area, journeys around road layouts and obstacles courses. Journeys to the local playground or park, to shops, to local religious building, etc. Talking about play areas, seeing what shops sell and asking why and to whom, buying resources for cooking. Using a simple map to locate places in relation to each other in school and beyond.
3. Imaginative play	Role play used to begin to grasp ways that adults act in and use places, and what is in them.	<ul style="list-style-type: none"> Use of free imaginative play in the 'home bay' set up a type of place (e.g. a shop). Role-playing staff and customers on a bus journey 'Being' people debating what to do with waste items. Pretend play as children/ adults in their own and other communities locally and across the world – work, houses, leisure, worship. Setting up a play building or tent for free-play activities (e.g. pirate ship).
4. Representational play	Model making, drawing and writing involved in activities in places – to recreate the places and extend the play.	<ul style="list-style-type: none"> Using play mats to make journeys and identify routes and activities. Using pictures, maps and aerial photographs to find objects/ features in and outside. Making drawings of objects and features in and out of school. Using tools, equipment and materials, to make models of local places.
5. Fantasy play	Creation of imagined places and environments, realistic or fantastical, which might be acted out, drawn or written about.	<ul style="list-style-type: none"> Using play materials and toys to make buildings, sites, etc. for free play. Using natural and artificial materials in the outdoor area to create features and places for imaginative play. Role-play – historical events.

Source: Adapted from Catling (2006: 68).

1.4.6.1 EL rol playing estructurat

One view of structured play is where the adult sets the activity, resources and time. In practice, the degree of adult involvement varies and some prefer the High/Scope idea of 'shared control' (Johnston and Nahmad-Williams, 2009). Structured role-play gives children the opportunity to enter into and 'play' with knowledge they acquire through first-hand experience, books, television and other information from teachers (McCreery, et al 2008). Such play areas give children opportunities to consolidate their knowledge and perhaps more importantly to make sense of it in terms of their own understanding of the world. Structured play can manifest itself in small-world play where the children in effect act as 'god' as they manipulate characters, or role-play where they are a participant actor. Dolls' houses can be decorated for festivals. Cloth synagogues and other artefacts can be purchased from

commercial suppliers such as Articles of Faith, and toys can be transformed into characters to be used in reenactments of stories. (...)

1.4.6.2 El joc independent

Independent or free play is characterised by children choosing resources and activities themselves, often from a menu. Bruce (2004) refers to 'free-flow' play in which children move freely between indoor and outdoor areas although they are expected to follow rules. Areas of the school can be transformed into market places (Photo 4.1), homes near and far, shopping streets and old buildings, to develop young children's imaginative and independent play.



Photo 4.1 A market day in Kenya – 'home corner'. Source: S. Hughes.

With People's homes often contain features that are distinctive of particular traditions. Items need to be selected carefully as some objects can be considered precious and it could cause offence to members of communities if their artefacts are not treated with respect. There is also a need to be sensitive when shrines are part of the home and not encourage children to use them for worship. It is best if the area that represents the shrine does not contain any specifically religious artefacts. Flowers and incense sticks might suffice (Hoodless, et al. 2009). Table 4.8 shows examples of possible religious features included in homes.

1.4.6.3 El joc a l'exterior

Within the last generation or so, concerns have been raised about the lack of time children spend playing outdoors and the detrimental impact on their well-being. Hence across many countries there has been increasing governmental support for learning outside; for instance, Scotland's Curriculum for Excellence through Outdoor Learning (Scottish Government, 2010) and England's Council for Learning Outside the Classroom, set up in 2009 (www.lotc.org.uk). Estyn (2011), the Welsh inspectorate, reports that many schools and settings have invested considerable time, energy and money in improving provision for outdoor learning in the Foundation Phase. Young children's outdoor learning experiences were judged to be 'good' or 'better' in two-thirds of the sessions inspectors observed. Holden's (2011) research project entitled *Children's Playground Games and Songs in the New Media Age*, shows that play-

ground activities and games can have a profound effect on children's learning (see <http://projects.beyondtext.ac.uk/playgroundgames/index.php>). The research linked play with curriculum activities - the mapping of spaces and games in particular requiring history and geography skills.

A Christian home might contain:	<ul style="list-style-type: none"> • Images of Jesus • Receptacle for holy water • Bible • Rosary beads • Prayer Book • Children's versions of Bible stories • Palm Cross
A Hindu home might contain:	<ul style="list-style-type: none"> • Shrine with images of deities, flowers, incense sticks • Traditional Indian costume • Vegetarian food • Pictures of deities • Bhagavad Gita
A Muslim home might contain:	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'ran • Prayer mat • Topi • Halal food • Images of Mecca • Head scarves • Calligraphy containing words from the Qu'ran

Effective outdoor learning needs to be well organised and include a variety of stimuli such as:

- a creative area, for painting, rubbings, music-making, crafts and other such activities;
- a quiet area with seats and shelters, books and pictures;
- an environmental play area where there are a wide variety of resources including a sandpit and water tray, model vehicles and buildings, toy animals and people, path or road markings, mobile child-size buildings or building fronts painted on walls, wheeled vehicles, and similar play resources as well as ground to dig and a garden area to plant in, a wild area and natural objects to make things with; and
- an open space with equipment to do off-the-ground climbing, balancing, swing-ing, sliding, etc. activities, with small apparatus.

(Catling and Willy, 2009: 95)

Outdoor areas such as these largely reflect the Reggio Emilia approach to young children's learning in pre-school environments (Cadwell, 1997; Thornton and Brunton, 2010). These areas have much potential for the humanities, through investigations, exploring, making and building, enacting, small-toy play and the use of language. These activities are not exclusive to particular outdoor 'spaces'. Creativity can occur in any of them through imaginative role play or the use of laid-out apparatus, which might as readily be the source for explorations and investigations as might the wild area, a street scene or a set of photographs Catling and Willy (2009).

Children love caves, dens and places they can make into their own 'bases' in bushes or woods, in alcoves or under stairwells in or outside buildings (Tovey, 2007; White, 2008). While the nursery area may not provide opportunities, there may be a 'play hut', small-scale 'buildings' or tents that children can use as play spaces for imaginative games, or crates, boxes, frames and drapes for den-making activities (Cooper, 2004). These should be allowed to be the children's own 'secret places' (Dixon and Day, 2004). A variety of 'home' resources, such as furniture, crockery and cutlery and toys, can be provided for the children to use in their play hut or den, but they should decide what to use. Children can be encouraged to talk about their play and to take digital photographs of their special place and activities, though they may be reluctant to let adults into their world. Supervising adults can provide prompts and ideas to extend the children's own 'den' play. A photographic record can be maintained through the years and discussions held over how to care and improve the area. It can be a source for role-play, for storytelling and modelling ('Can you show me what it is like because I cannot go in there?'), or a context for talking about how it 'feels like home'.

The use of play implies that children have both the right and opportunities to make choices about their activities outdoors (and inside). These choices are influenced by available resources. Permanent features such as climbing frames and small-scale huts can be used regularly for environmentally orientated play. When provided with a variety of 'environmental' toys children have the chance to direct their own learning in relation to the event, place and environmental experiences they have had or imagine.

The playground area is the first place outside that offers a context for learning in the humanities. Children can design routes, practise mapping skills and play games that explore compass points. Children are often able to draw maps even before they can read or write and can use maps they have drawn to retell a journey or a storyline from their play. In the outdoor area, children could use sticks, stones and chalk to leave trails for each other to follow, using arrow shapes to point the way. Regular observations and discussions about the weather will enable children to appreciate the effects of the weather on daily life in different environments. As they progress, children will be able to set up experiments and carry out investigations, for example to gather data about wind and rainfall and then represent the results graphically through ICT.

As Chapter 5 notes, the locality is an excellent context for learning (Conway, et al, 2008; Milner, 1996; Salaman and Tutchell, 2005). Local visits help children gain a greater understanding of the natural and built environment. Through observing the work people do, discovering the different types of transport used locally and how buildings are used, children will begin to understand change within a locality and the way in which people's actions lead to a change in the environment. A well-organised visit to a local shop, park, place of worship or museum, offers children many authentic learning experiences (Photo 4.2).

Young children's observational and communication skills develop when they are encouraged to describe what they see along the street. Accompanying adults should focus on the children's view of the 'world', at their eye-level. A walk in the local area can be followed by sequencing the journey using photographs, expressing preferences for particular features of the environment and drawing a plan of the local area with symbols to represent particular

features. Features can be noticed, including street names, service covers in the pavements, entrances to drives and gardens, fences and walls, seats and different surfaces.



Photo 4.2 Children visiting a local post office to post letters. Source: S. Hughes.

Children can take digital photographs and/or video-clips to record selected features and views that they see, or record their comments and thoughts for use back in the nursery. During their walk they might talk about what they like or dislike, for example favourite places or the fact that people drop litter. Directional language can be encouraged when children turn corners; or it can be used to highlight where features are in the park, or to indicate features the children would like to see added to or removed from the street, the park and play area. Children should start with knowledge and understanding gained from visits in their locality when comparing and contrasting places such as the beach, town or country. Visits to contrasting places should allow children to develop their skills of enquiry, become competent in identifying and discussing geo-graphical features and have first-hand experiences of a range of different environments.

1.5 Propostes didàctiques i estratègies per al cicle inicial¹⁴

Todos los modelos de trabajos didácticos que se ofrecen a continuación presentan unos rasgos comunes que conviene destacar para no desvirtuar su verdadero propósito. No deben verse como “adornos” para introducir en el aula, sin más finalidad que la de romper la actividad rutinaria de cada día. No se presentan con el encasillamiento sistemático con el que se suelen ofrecer los modelos de los otros ciclos para que no se caiga en el peligro de adoptarlos “tal cual”, como si se tratara de un mero cambio de libro de texto.

Con todo lo dicho hasta ahora, queda claro que estas actividades sólo son el resultado de un nuevo modo de entender la escuela, de una correcta actitud del maestro ante la educación en general y ante el aprendizaje de la historia en particular. No es un recurso para añadir a cualquier tipo de clase; pero puede que alguna actividad se pueda prestar más que otra a que se concreten algunos objetivos propios y a que se determinen unos materiales por considerarlos más adecuados o asequibles que otros, en cuyo caso se especifica. En las edades tratadas, la flexibilidad metodológica, la participación espontánea de los escolares y el contexto propio de cada escuela juegan un papel más importante que en los demás ciclos y niveles de enseñanza, para los que sí hay normalizados esquemas de lecciones, procedimientos de evaluación, etc.

He aquí, pues, algunas características propias de todos los proyectos de trabajo que se presentan y de otros que la lectura de los propuestos pueda sugerir:

1. Todos parten de la realidad próxima del niño, de los deseos que expresa, de las necesidades que siente aunque no lo manifieste y de sus propios juegos, pero también, claro está, del medio real y concreto en que está inserta la escuela.
2. Son actividades globales y globalizadoras de conocimientos, expresión, comunicación, observación del medio, dibujo, manualidades, teatro, y muchas actividades más.
3. Son actividades de larga duración e incluso algunas permanentes durante toda la enseñanza básica si tienen la fortuna, como sería deseable, de ser adoptadas y valoradas por todo un equipo de maestros.
4. Crean un determinado estilo de escuela que trasciende las paredes del aula repercutiendo en las relaciones con las familias y en la apertura de la escuela al contexto social en que está ubicada, que facilita la labor de equipo por parte del profesorado a la vez que le exige actuar entendiendo la escuela como un todo y su labor como una parte de la tarea conjunta.

Pero también, y sobre todo, exige este entendimiento al profesorado de los ciclos siguientes, de los que éste es inicio. Quizás radique aquí, en el equivocado punto de mira del que se parte, uno de los defectos principales de muchos docentes. No es desde el final desde donde hay que ir juzgando y puntualizando qué se debía de haber hecho en los estadios anteriores, a los que se ve sólo como pasos para llegar a la meta, sino conociendo en profundidad de dónde se parte, trabajando realmente con lo que se tiene en las manos y apoyándose en lo que el niño puede aprender, en lo que le puede gustar y en lo que le puede interesar. Así, el maestro

¹⁴ J. PRATS, et al. *Didáctica de la historiapp.* 167-174

necesita saber cómo podrá acompañar en su recorrido, orientar por los mejores caminos o atajos a aquel niño concreto con el que se encuentra. Sólo así, a la vez que se le permite vivir su presente —el único tiempo que realmente tiene—, por añadidura se le estará preparando un mejor futuro, aunque sin someter el uno al otro, sin hipotecar el primero por un hipotético segundo.

A continuación se expondrán algunas maneras de “enseñar historia” a escolares menores de 8 años. Para ello se explicarán diversas actividades experimentadas en escuelas y coherentes con los principios curriculares propuestos.

1.5.1 Autobiografía des del parvulari

“El libro de la vida” o “Mis cinco primeros años” suelen ser títulos usados por los maestros para realizar esta actividad con los niños de estas edades. Cada uno de sus “capítulos” (cada hoja) viene sugerido y motivado por preguntas de gran interés para el niño que, mientras algunos saben ya, otros preguntan en cuanto llegan a casa: “¿Dónde naciste?”, “¿Era de noche o de día?”, “¿Cuándo te salió el primer diente?”, “¿Cuándo empezaste a andar?”, “¿Cuál fue el primer juguete que más te gustó?”, “¿Cuál fue la primera palabra que dijiste?”, etc.

Las primeras hojas, naturalmente, consisten en una foto a la que la maestra pone el correspondiente título: “Yo nací en la clínica tal, de tal ciudad”, “Riendo y enseñando mis dos primeros dientes cuando tenía ocho meses y medio”, etc. Puede ser también un di-bujo que hace el niño y que el maestro titula: “Yo era muy gordo y pelón”, “Mi primera muñeca era rubia”, “Yo jugaba siempre con mi osito de peluche gris”, etc., según le va dictando el niño. Más adelante, a medida que el niño va aprendiendo a escribir, es él quien pone en su libro sus primeras palabras escritas, completadas por el maestro con las que no sabe aún. No falta, claro está, el dibujo correspondiente a un gran acontecimiento: “Hoy he aprendido a escribir mi nombre”. Y vendrán otros: “Ha nacido mi hermanito”, “Ya sé nadar”, “Me he caído, el médico me ha cosido y no he llorado”, etcétera.

Esta actividad, llevada con regularidad durante tres o cuatro meses, en sesiones de una hora de duración entre conversación motivadora previa, respuestas de todos los niños, reparto de hojas, dibujo por parte del niño y título correspondiente escrito por el maestro, permite tener preparado el “Libro de mi Vida” de cada niño hacia mediados del segundo trimestre. Es el momento de hacer una exposición para que sea visitada por el resto de la escuela y por los padres. Nunca se encontrarán con autores que expliquen con más entusiasmo y al mínimo detalle su obra, es decir, ¡su propia vida!

Pero no es ésta una obra acabada. Durante el resto del curso se añaden, en ocasiones especiales, nuevos capítulos que cada vez serán más de tipo escolar y no familiar: “Éste es Juan, mi más amigo”, “Éste es mi hámster, que lo he traído hoy a la escuela”, “Hemos hecho una excursión andando durante dos horas”, etc. Queda ligada así la vida del niño en casa con la de la escuela y se le conocerá mucho más que a través de una encuesta rellena por los

padres; asimismo se despiertan afinidades entre los niños al ir descubriendo rasgos comunes que le ayudan en gran manera a pasar de su egocentrismo a una paulatina socialización.

1.5.2 Els àlbums de fotos

Las fotos siguen gustando a los niños. A pesar del cine, de la televisión y el vídeo, una foto en manos del niño sigue despertando su interés y su curiosidad. Algunas, de cuando él era más pequeño o de sus familiares o amigos, pueden llegar a ejercer sobre él una gran fascinación. Por otra parte, es difícil que exista una escuela en la que no haya fotos. Siempre hay maestros, padres y niños (cuando ya pueden manejar la máquina) a quienes les gusta sacar fotos de la escuela. Y en la escuela no faltan motivos para la fotografía: fiestas, concursos, exposiciones, deportes, obras de teatro, etc.

Ya se ha conseguido, pues, material en abundancia, lo cual no quiere decir en absoluto que se aproveche ni se saquen de él todos los frutos que se podrían sacar. Las fotos son para mirar y remirar, y no sólo para hacerlas. Hay una pregunta interesante: "¿Qué se hace con las fotos además de hacerlas?" La respuesta no es difícil. Pero una propuesta es hacer álbumes de fotos. Por cursos, por ciclos, monotemáticos, de deportes, de fiestas, de la navidad, de disfraces, de certámenes literarios, de salidas escolares, álbumes específicos sobre algún hecho importante como un fin de estudio, colonias, etc. Es preciso poner pies explicativos a todas las fotos, sin olvidar nunca las fechas. A continuación, hay que darles un sitio de honor en la biblioteca de la escuela o en la del aula. Y ya, por último y más importante, trabajar con ellas, jugar con ellas, conversar sobre ellas; en definitiva, pasar algún tiempo entre las fotos para que el niño se vea a través del tiempo, reconozca a sus compañeros de antaño, compare sus disfraces preferidos según su distinta edad, pueda comparar trajes y peinados, a menudo tan diferentes con sólo tres o cuatro años de diferencia. También, para que el grupo pueda descubrir los cambios que ha habido en la escuela en los últimos años, fijarse en diversos maestros, algunos de los cuales ya no están en la escuela, en alumnos que también se fueron y en otros que se han incorporado recientemente, etc. Resulta sorprendente la variedad y profundidad de lecturas que pueden hacer los niños ante las fotos.

¿Quién sostendrá que esto no tiene nada que ver con la historia? La actividad estimula el gusto y el interés por lo histórico: averiguar el año en que niño se fue, el abuelo se quedó ya para siempre como el "Abuelo del parque" de todos los pequeños de la escuela. Lleva muchos años viviendo en el barrio. El primer contacto fue una encuesta que le hicieron los niños para preguntarle "si sabía la edad de aquellos árboles tan grandes allí". A raíz de la conversación, les entraron ganas de saber cuándo se había colocado la fuente, asfaltado la calle, si antes pasaban tranvías por allí, etc. Cuando cumplió los setenta y cinco años, los niños le ofrecieron un precioso diploma por el que le concedían el título de "Abuelo del Parque" de todos los pequeños de la escuela X. Sigue yendo por la escuela un par o tres de veces al año a contar "historias de otros tiempos", una de las actividades que más recuerdan estos niños.

En una exposición de revistas escolares se presentó la de una escuela rural que contenía una larga reseña de una actividad hecha con los más ancianos del lugar. Se trataba de un conjunto

de canciones y romances antiguos que los niños habían recogido de sus respectivos abuelos. Fue tal el éxito, que hicieron una publicación escolar con todas las canciones y hubo un concierto en el patio de la escuela por parte de los abuelos a los niños, quienes luego a su vez cantaron para los abuelos. A partir de aquel año quedó constituido, para cada curso, con gran contento de todos, la fiesta de "Los abuelos cantan".

Seguro que será fácil, si se pone interés por este tipo de experiencias, encontrar un abuelo dispuesto a venir a contar a los niños "la nevada del siglo" o "el año de las inundaciones" o "cuando se construyó el puente" o "el último coche de caballos", etc. Narraciones todas ellas con las que mantendrán pendientes de sus labios a todos los pequeños de la escuela. La historia será, con esta actividad, un elemento educativo de primer orden.

1.5.3 Registros de lectura

Es ya bien conocida en las escuelas la técnica de que cada alumno deje registradas cada una de las lecturas que hace. Existen modelos de fichas, cuestionarios editados que facilitan este tipo de actividad, sistemas de comprobación de una buena lectura comprensiva. Pero, ¿se puede hacer algo de esto con niños pequeños? Efectivamente, es en este nivel donde debe iniciarse y en el que es más fácil conseguir ilusionar al niño para que lo haga, convirtiendo el ejercicio en un hábito que ofrecerá grandes posibilidades educativas. Es la misma línea de otras actividades ya explicadas. El niño a esta edad se interesa sobre todo por sí mismo: el "yo", el "mi" y el "mis" son palabras que no caen de sus labios. ¿Por qué no ayudarle a traspasar el mismo interés que siente por sus cosas, por sus juguetes, a sus lecturas? Pero existe una gran diferencia; mientras sus juguetes, sus cosas, son suyas, porque alguien se las ha dado, sus lecturas lo son porque las ha leído, sus obras lo son porque las ha hecho, lo cual supone una gran motivación para el trabajo escolar. Es necesario no dejar perder esta posibilidad retrasando esta técnica a edades preadolescentes.

Los primeros registros se limitarán a un dibujo sobre el libro que ha leído con ayuda del adulto, y debe ser sugerido por preguntas como: "¿Qué personaje te ha gustado más?" o "¿Qué aventura te pareció más divertida?". Bajo el dibujo el maestro debe escribir unas líneas explicando lo que el alumno ha representado. Más adelante vendrá la copia, ya por parte del niño, de una frase del libro que ha decidido ilustrar. Esta actividad irá preparando el terreno para posteriores y cada vez mejor construidas síntesis, reseñas, críticas de los libros que se irán leyendo.

Estas tareas son las que *duran*, las que no son ni de primero, ni de lengua, ni para un control determinado. Hay niños que tienen la suerte de poseer cinco, siete o diez tomos de sus registros de lectura, todas las que han hecho a lo largo de su vida de lector. Se trata de verdaderas "obras de autor" que con razón llenan de satisfacción a ellos mismos y a quienes las hojean o leen. Son trabajos que despiertan el gusto por la *obra bien hecha*.

Para el tema concreto del que se trata —la enseñanza de la historia— es fácil vislumbrar el gran interés que esta actividad tiene y el uso que de su resultado puede hacerse: "¿Cuántos

libros leyeron en tal curso?”, “¿Cuánto tardaba en leer un libro a mis años?”, “¿Cómo han ido cambiando mis gustos y mis intereses en el campo de la lectura?”, etc. Son algunas de las muchas cuestiones que pueden plantearse y para las que los registros de lectura tienen respuesta.

1.5.4 Libros de vida

Como la mayoría de actividades aquí reseñadas, la de los “libros de vida” tiene la misma justificación: se trata de trabajos de gran interés y valor pedagógico a lo largo de toda la enseñanza del niño. Interés y valor que son mayores cuanto más tiempo abarcan, cuanto más pronto empiezan, y que son acogidos con entusiasmo por los niños de estas edades. Y está claro que tienen un interés específico para la enseñanza y aprendizaje de la historia, no sólo en el primer nivel del ciclo inicial, sino más todavía por las ventajas que ofrecerá con los preadolescentes. Se puede empezar esta actividad en cualquier curso, donde hay un maestro entusiasta e interesado en ello.

El “Libro de la vida de la Clase” puede adoptar diversas formas: a modo de crónica diaria de la marcha de la clase llevada por los sucesivos cargos escolares a lo largo del curso; especie de periódico no diario en el que se van dejando constancia de los acontecimientos más destacados de la vida escolar, desde los primeros días de clase, pasando por las impresiones de los nuevos alumnos, elección de cargos, acuerdos de las asambleas, salidas escolares, fiestas, etc. También puede incluir textos libres que han tenido éxito en clase, poemas, etc. En los primeros cursos habrá, como es natural, más dibujos, fotos o impresos pegados que textos manuscritos por los niños.

Como dice su propio nombre (Libro de Vida), la riqueza o pobreza, la longitud o brevedad de estos libros dependerán de la propia *vida escolar* que se lleva a cabo por parte del grupo. Pero se puede afirmar que, como en tantos instrumentos educativos, los efectos son de ida y vuelta: esta técnica es un reflejo o un indicador de la vida escolar, pero, a la vez, se convierte en el motor principal de la misma. El repaso y lectura del libro estimulan a mejorar, en ocasiones sucesivas, las actividades reseñadas, que al tener que ser de nuevo reflejadas en los libros los mejoran y enriquecen.

Estos libros pertenecen al grupo de la clase y lo acompañan curso a curso, ocupando sitio de honor en su biblioteca de aula, para pasar, al acabar la escolaridad sus autores, a ocuparlo en la biblioteca general de la escuela. Son libros consultados a menudo por los alumnos, o leídos, algunos de sus fragmentos, en ocasiones solemnes; asimismo, son utilizados frecuentemente para multitud de trabajos en todas las asignaturas, aunque principalmente, como es natural, en la de historia.

Se ha comprobado que en las escuelas donde se llevan los “Libros de Vida” es fácil pasar de ellos a publicaciones periódicas a nivel de escuela. El contenido de las mismas viene dado, en gran parte, por una selección de las mejores y más interesantes páginas de los libros de cada clase, sin necesidad de encargar artículos especiales para la revista, con la sobrecarga de

trabajo escolar que esto supone y que, en opinión de muchos maestros y alumnos, es la causa principal de las dificultades que encuentran las publicaciones escolares, tanto para empezar como, sobre todo, para mantenerse más allá de tres o cuatro números.

Una vez esbozado así, a grandes rasgos, el “Libro de Vida” de la Clase, es fácil deducir en qué consiste el libro individual, el de cada niño. La diferencia principal estriba en que si para llevar el primero se decide en compromiso colectivo, es aconsejable que los individuales queden en el margen de las actividades optativas o voluntarias, ya que a partir de los 8 años es difícil encontrar tiempo para ellos durante la jornada escolar. Algo muy distinto de lo que sucede en el ciclo inicial. En este período es difícil que algo propuesto por un maestro entusiasta no reciba una acogida favorable de los alumnos. Existe además el beneficio de la flexibilidad y globalización de contenidos que se aconseja para estos cursos. Por ejemplo, muchos de los ejercicios de textos libres, así como los trabajos de grafismo, perfeccionamiento de la escritura, rotulación y tantos otros, ¿por qué no hacerlos para un tipo de actividad tan sugerente como la del Libro de Vida, en lugar de hacerlo en fichas impersonales y descontextualizadas con el único y alicorto objetivo de ejercitarse o, como mucho, de obtener una buena calificación?

La aceptación de los niños a esta edad de casi todo lo que les presenta el maestro como propuesta de trabajo es otro motivo para empezar esta actividad en estos primeros cursos. Con la seguridad de que, si se lleva bien, el niño, la mayoría de ellos al menos, le encontrará gusto y la continuará, aun-que entonces, por necesidades de horario y de estadio de maduración, lo harán tan sólo de forma optativa y voluntaria.

Y por último, ¿cómo es posible, con este modo de hacer, conseguir el aprendizaje significativo? Integrando los nuevos conocimientos en los anteriores, éste es el único aprendizaje que merece realmente tal nombre, ya que proporciona al aprendiz un avance constante en el camino de la construcción de su saber personal, su inteligencia y su personalidad.

1.5.5 Records d'escola

Es esta una actividad que, si bien a primera vista parece más propia de ciclos posteriores, y será efectivamente entonces cuando se recojan sus frutos, éstos dependen inevitablemente de que se haya comenzado en los primeros años de escuela. Véase en qué consiste. Se trata de hacer valorar el trabajo escolar, la vida escolar, a sus propios autores por medio de la conservación a lo largo del tiempo de sus obras escolares, de sus documentos escritos. Podríase decir que se trata de despertar en los escolares vocaciones de “archiveros y conservadores de valiosos patrimonios”. Sólo viéndolo así se puede motivar esta actividad tan poco corriente en estos tiempos del “se usa y se tira”. Es de esperar que en la reciente recuperación y revalorización que desde tantos campos se vienen haciendo del valor formativo de la memoria, proyectos como éste no encuentren tantas reticencias ni dificultades entre los enseñantes.

¿Qué es lo que se guarda? Aquí cabe hacer dos apartados principales: los documentos individuales, los trabajos personales, como cuadernos entre los que destacarían los ya mencionados libros de vida y registros de lectura, así como colecciones, álbumes de dibujo, carnets de notas, etc.; y los documentos colectivos, ya sean de clase, de ciclo o de escuela, que pueden ser de una variedad enorme: ideario, normativas, circulares, programas de obras de teatro, conciertos o fiestas de fin de trimestre o curso, convocatorias de concurso o certámenes, clasificaciones de resultados deportivos, revistas, etc. Por pequeña que sea una escuela, por aparentemente poco que en este sentido parezca que se hace, al cabo de un tiempo se acumula una cantidad enorme de documentación, que en la mayoría de casos acaba en las papeleras.

El medio más sencillo y eficaz para conseguir que ésta se guarde, y no sólo por parte de cuatro niños y familias con sensibilidad especial de “anticuarios”, sino por parte de todos, es convocar, buscando algún motivo pertinente, una “exposición de recuerdos de escuela”.

A cualquier profesor interesado por la enseñanza de la historia, entusiasta de las más recientes y convincentes corrientes historiográficas, le será fácil descubrir y apreciar la cantidad de materiales, la fuerza motivadora, el ejercicio de técnicas de aprendizaje para el estudio de la historia que toda esta actividad comporta. Infinidad de ejercicios reales de investigación histórica han partido de ahí: de la historia real de una vida escolar que ha sido la propia y la de sus más próximos. La investigación en la prensa o en las revistas, tan usual en los niveles de enseñanza superiores, será para estos niños una técnica bien familiar a la que se entregarán gustosos. Entonces, el profesor de aquellos niveles podrá dedicarse a exigir un rigor en el análisis y en la presentación de los trabajos propios de estas edades, en vez de dedicar el tiempo a la motivación, es decir, a la descripción de esta actividad o, incluso, a enseñar a recortar y pegar, como tantas veces ocurre. Todas estas actividades ya se habrán venido haciendo desde los 5 o 6 años de edad.

¿Tiene importancia la historia local en el aprendizaje de la historia? Evidentemente; por ello es de tanta importancia el primer “local” donde se han desarrollado las primeras vivencias y experiencias de grupo, de sociedad: la propia escuela. He aquí un método fácil y asequible a todas las escuelas y a todos los profesores; y fácil no sólo de aceptarlo, sino de encontrar una aplicación práctica y sencilla a explicaciones como la que aparecen en el libro de I. Pozo. “Parece claro que el niño domina antes su tiempo personal (el de las cosas que suceden en su vida, a su alrededor) que el tiempo de los acontecimientos históricos, hasta el punto de que este último se asienta sobre las ideas y nociones temporales alcanzadas plenamente por el niño en el dominio personal.” (Pozo, 1986)

1.5.6 Les lignes del temps¹⁵

These ideas have all been tested in school by a group of fourth-year history specialist initial Teacher Training Students (Rachel Angus, Caitlin Brady and Caron Murgatroyd), who spent some time trying out these approaches. As a group they discussed which types of activities would be most successful in evaluating how chronology is understood by children. They were to try them with each year group, within a primary setting and this resulted in a combination of three short activities, which were differentiated for each year. These activities comprised:

Ordering a selection of time-related vocabulary by duration, i.e. which is the shortest amount of time (second) to the longest amount of time (millennium). This was to glean whether the children understood the basics in chronology.

Using time periods, children were to discuss and order images, artefacts and words, all chosen to appeal to a variety of learners, from the furthest period in the past to the most recent, on a timeline. The timeline was blank except for BC/ BCE '0' and AD/CE. This was to allow the students to assess whether children had a good understanding of what those terms meant.

Using artefacts (irons). The children were to order these from the oldest to newest and discuss their decision-making process.

They found that all three chronology activities undertaken within the school provided a valuable insight into how children process historical information. The most successful of the activities as a whole was the artefacts activity. Having the objects there to physically touch and investigate enabled enhanced learning for many of the children who took part. However, it was clear that some groups struggled with the time vocabulary, particularly the larger the amounts of time; millennium, century, etc., and in addition, in the longer timeline task children struggled to put the time periods in the correct order.

¹⁵ Hilary COOPER. *Teaching history creatively*, 87-95

■ **Table 6.1** Timeline1: How do we as adults and teachers make sense of time?

5,000 years ago

Bronze spreads to Old World around the Mediterranean
Civilization in Indus Valley begins around 4,500
Structures of standing stones begin in Europe 5,200
Literary compositions occur Mesopotamia by 4,400 of which the best known example is the Epic of Gilgamesh
Pyramid age in Egypt is from 4,650–4,400
Chinese practice silk weaving, 4,700
Troy (Anatolia) is an important city from 5,000 to 3,000
Shang dynasty in China from 5,000 to 3,000
European Bronze Age begins c. 4,300
Minoan Crete and the palace of Knossos from 4,500 to 3,400
The wheel is found in Denmark and Holland by 4,800

4,000 years ago

Iron working develops in Western Asia by 3,500
Mycenaean Greece, 3,550–3,150; Agamemnon lived there at time of the Trojan War
Egypt Imperial Age (Valley of Kings etc.) from 4,000 to 3,000
Large mining complexes at Mitterberg in the Austrian Alps produce 10,000 tonnes of copper

3,000 years ago

Large burial mounds are built in Brittany and Wessex where there were sources of tin
Phoenicians develop 'Greek' alphabet around 3,000
Knowledge of iron spreads through Europe between 3,500 and 2,500
Persian Empire, 2,550–2,330
Classical Greece, 2,950–2,350
Celtic Europe, 2,800–2050
Rome conquers Gaul and Egypt, 30
Roman incursion to Britain, 55/54

■ **Table 6.2** Timeline2: Does Stonehenge make sense on its own?

5,000 years ago

The Circle at Stonehenge; the main phases date from 5,500 to 4,000 years ago with some evidence of much earlier work. The stone monument was erected around 4,300 years ago

Other Circles: Avebury (Wiltshire), Long Meg and Castlerigg (Cumbria), Stones of Stenness and Ring of Brodgar (Orkney).

Other monuments: The Village of Skara Brae (Orkney); the amazing 130-foot-high Silbury Hill (Wiltshire) (4,400 years ago). No less mysterious are chambered cairns and portal dolmens, many examples of which can be found in places like Bant's Carn and Chûn Quoit in Cornwall and Carnholly in Dumfriesshire

3,000 years ago

Earliest metal use in Britain is copper

Hambledon Hill (Dorset) is a large earthwork of over 100 ha which was occupied from the Neolithic in various phases into the Iron Age and may have been abandoned about 2,300 years ago (Pryor 2003)

Flag Fen (Cambridgeshire); Bronze Age farm – with walkways and reconstructed roundhouses

Mining of tin occurs in Cornwall and bronze is produced on the Great Orme in Wales

First use of iron occurs c. 2,750 years ago

Early hilltops are fortified such as Norton Fitzwarren (Somerset) and Rams Hill (Berkshire) and later much larger contour forts such as Old Sarum and Badbury Rings (Dorset)

Tribal kingdoms are known throughout Britain as well as wheel-made pottery. Coins issued by tribes in the south and Lincolnshire

Foreign trade centres become powerful like Hengistbury Head (Dorset)

The following is a transcript which was made from a recording of the discussion as Year 3 pupils undertook task 2: The children knew what a timeline was and had heard of all the time periods they had to order, although they were unfamiliar with the terms AD/CE and BC/BCE.

Years 3 pupils and task 2 (sequencing images, artefacts and words)

They're extinct [Dinosaurs].

What about the Egyptians, are they extinct?

No.

So how come they're here?

Because they got killed.

What all of them?

Yes.

So the Romans, do you think they are before Jesus was born?

Yes.

The Romans and the Normans we think they were before Jesus was born?

Yes.

And then so after Jesus was born we have the Egyptians, the Greeks.

Look at the clothes they're wearing — are they like the clothes we wear today? No, that one's a statue.

I think you should swap WW2 and the Victorians.

No they're today.

So the final running order is: Dinosaurs, Egyptians, Greeks, Normans, Romans.. Victorians, WW2.

I think you should swap the Victorians with WW2.

Year 1 children and task 3 (sequencing artefacts)

The next extract comes from the Year 1 children, as they were working on task three. In doing this task it was important to think carefully about the characteristics of the irons that we are asking the children to examine. Some of the irons look old and it is clear that they have iron bodies and wooden handles but what about the newer ones? Are we aware of those that have plastic not wooden handles and which electric irons have thermostats and which do not? Children notice things and particularly when the Year 5s are carrying out this task are we prepared for them to notice not only that the newest iron has an aluminium sole plate but that the pre-war irons have a nickel-plated shine whereas the later ones are chromium? What would our response be if they did notice this (even if we hadn't) and how would we allow it to develop into a chance for further enquiry?

Interviewer: Do you know what these are? [*Points at the irons*]

Children: All the olden days stuff. It's to do with your ironing.

Interviewer: Why do you recognise this one?

Children: It looks like one we have today.

Interviewer: So is this going to be a new one or an old one?

Children: A new one.

That one looks old.

Interviewer: Why do you think this one looks old?

Children: Cos it's really big.

Interviewer: Is that one older than this one?

Children: Yes.

Interviewer: Why do you think that?

Children: Cos this one's really rusty. And it's dirty.

Interviewer: What do you think this does? [*Points to the plug*]

Children: You plug it in and it makes it all real. And you put some water in it and it makes it all hot.

Interviewer: How do you think this one gets hot?

Children: You plug it in and it makes all the things warm.

[*Children sorted irons into two piles — old and new*]

What the students found out

Having interviewed both staff and children the student group reflected on what they had learned, drawn from their reading, in particular Hoodless (2010) and Cooper (2007) and formulated the following proposals:

- Place a topic or enquiry in its wider historical framework before and after it has been studied.
- Have a permanent timeline in classrooms.
- Keep a whole school timeline — perhaps in the hall. This could be referred to in assemblies, prior to topic or following topic, and children could have the opportunity to feed back their topic 'expertise' to the whole school during assembly time.

Learning dates:

- Children could memorise a small number of key dates, which they can use as markers for reference.
- We should be careful not to put children off history by overloading them with fact learning.

Pupils making their own timelines:

- Children watch videos/film relating to the period and reference what they have watched on the timeline.
- Children place photographs of work they have done, visits they have made, costume events and feasts on the timeline.
- Children create ICT fact books and presentations and reference them on the timeline.
- Indicate links to other online resources. Note the BBC Interactive Timeline.
- Children create personal timelines of their life or another person chosen by them.
- Add photographs of object they have seen from the periods.
- Find significant documents and sources relating to each period and add them to the timeline.
- Create a timeline through the use of a 'circular booklet, three-dimensional line, or as a vertical or horizontal two-dimensional wall display' (Foreman *et al.* 2008: 156).

Use class timeline as a reminder of key dates. Be aware that time has been measured differently in the past:

- Where do the names of our days and months come from?
 - January — Janus the god of the beginning and the end.
 - July — named after Julius Caesar.
 - August — named after Augustus Caesar.

- September — the seventh month (it became the ninth because of the two Caesars).
 - October — the eighth month.
 - November — the ninth month.
 - December — the tenth month.
- Historical versions (Aztec calendars/sun dials/movement of the planets or stars obelisks/Stonehenge etc).
 - Versions of measuring time that developed historically but that are still important today (farming calendar/the seasons).

Sequencing activities:

- Ordering and dating photographs, buildings, paintings and artefacts such as irons or clothing using skills such as observation, enquiry and deduction.
- Ordering/sorting/sequencing assorted evidence to build a story.

Writing:

- Writing biographies (perhaps famous people in history). Children could then select key paragraph headings, which can be developed as labels for a timeline — this could be developed into a class 'sorting' exercise to order their famous people chronologically.
- Writing up an historical (or real time) event into a story. This will require chronological and subject knowledge as well as sequencing skills. Can they turn Tacitus' account of Boudicca into a story?

For younger children:

- Writing events they have experienced as a story. This will require chronological knowledge and understanding, and a certain amount of sequencing.
- Mathematical ability is crucial for understanding and interpreting historical data such as timelines, census returns, statistics, Roman numerals, etc.
- For using timelines effectively — applying scales and numbers is an excellent task and remember that we can list time in different ways — both in years ago and by date.

Using positive and negative numbers:

- For using the cE/AD/Bc/ncE scale on timelines. (Further ideas can be found in Cooper (2007: 94-96, Chronology and Literacy connections) and in Cooper (2012: 41-52).)

In terms of thinking once again about the case of the bomber on the hill there are several ways in which we might classify its position in history. The first is in terms of its place in a longitudinal history; that is, as part of the timeline of events which have happened to our country — in very much the same way as we might measure our history by kings and queens. Thus it would sit nicely on one of those long paper lines

where we can measure (by the use of dates) the order of events. By doing this it would allow us to see (if we didn't know already) that 22 October 1944 was getting towards the end of WWII. The other ways are in terms of events, WWII; or period, the twentieth century; or even by place, the history of Britain. But there is also the idea of learning by concept or using ideas or an engagement we have about a period of time. As a young boy I found the idea of WWII fascinating and I probably knew quite a lot about the aircraft of the period (to the extent that, as my boys and I were watching a programme on the Arctic, I excitedly identified that the seaplane they were using was a de Havilland Beaver), but as so often happens, by the time I got into the sixth form and later to university I found that the idea of knowing such things was no longer cool. I asked male colleagues of the same age if they had a similar experience and readily found two who had been 'into' the tanks of the period. It is not hard to find examples of children who are similarly engaged. During her research Rachel Angus was interviewing a group of Year 5 children, to find out what they knew about castles, when she came across 'William' who knew about the Middle Ages without having been taught about it in school and from memory he told her the following about the Viking invasions and 'King Arthur' and gave them dates between 500 and 800 (Figure 6.3):

- Kings Alfred, Harold and William and about the Bayeux tapestry II
- Richard the Lionheart who was killed in 1199
- The Battle of Agincourt and the Hundred Years War
- What the symbol of two fingers meant and how it related to the English longbow.

This was a far from isolated example, and I have come across a similar example Year 5 pupil who knew a great deal about the Ancient Egyptians and many others who know about Henry VIII and his wives or were really passionate about ancient history and especially the Greeks.

Such knowledge is born out of a passion for a subject and can come about at remarkably young age (see Robson 2004). Such knowledge of course can be disconcerting, especially if we, as teachers, develop the uncomfortable feeling that one of the children may know more about a subject than we do but as good teachers we know that such knowledge is also worth celebrating. It is also interesting to consider what may lie at the root of this enthusiasm and exploiting its potential to inspire others.

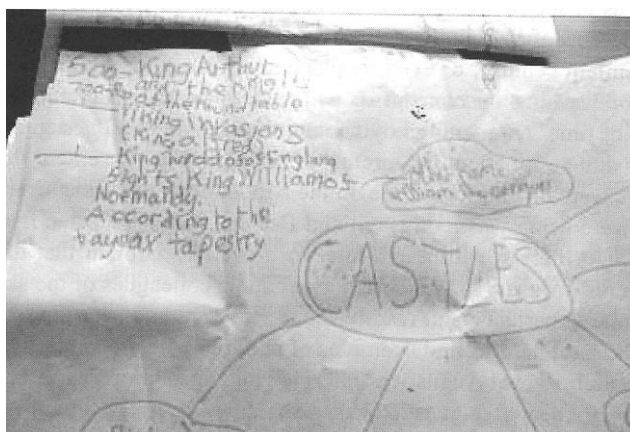


Figure 6.3 William, a Year 5 pupil's knowledge about the Middle Ages, learned from out-of-school sources.

I was talking to my 5-year-old nephew Aidan about his Playmobil castle knights when I was surprised to find that he had a good deal of knowledge and conceptual understanding on the subject of castles. Children are gaining this interest through play (Dixon and Day 2004), through story (Farmer and Heeley 2004) and through film, games and toys. Enthusiastic children do not leave it at that. They want more, more toys, more books, more visits to castles, more films and more games and this leads not only to an increase in their subject knowledge but also in their ability make connections and inferences between the subject areas.

1.6 Recursos per a promoure el coneixement i la comprensió del món a través del joc¹⁶

There is a good range of resources available to Early Years practitioners to develop children's knowledge and understanding of the world. Bodies such as the British Association for Early Childhood Education provide general resources including posters, outdoor education materials and training packs (www.early-education.org.uk).

(...) Local and national museums and galleries should also be consulted. Children should be taught how to care for resources, particularly those of sentimental value such as family heirlooms.

1.6.1 Històries

Using stories in various forms, such as picture books and eye-witness accounts, adds depth to learning experiences. Stories promote key vocabulary in the humanities and allow children to develop inferential, prediction and sequential skills. They add dimensions of time and place, offer contexts for promoting conceptual understanding, such as change, and introduce difficult issues at a safe distance. Stories can also help to provide opportunities for children to respond in awe and wonder to new materials. The learning context can be planned in a way that fires pupils' imaginations:

Sarah was introducing the children in her Nursery to the Hindu Diwali story of Rama and Sita and their encounter with the demon Ravanna. As the children returned from afternoon play, they found the classroom in darkness, expect for a row of tiny lights at the front of the room. From somewhere in the dim light, some gentle Indian music was playing. The children began to speak in excited whispers as they settled themselves on the carpet. At the front of the room was a screen made out of a white sheet and beside this Sarah sat waiting for the children to settle.

As they did, she began to tell a story, 'A long time ago in the land of India, lived a prince and his beautiful wife...' As the story began a light came on behind the screen and two shadow puppets began to dance across their stage. As Sarah told the story, hardly a sound could be heard, as the children listened and the story unfolded with only the tinkling music as accompaniment.

(Thomas, S., Maenclochog Community School)

At the outset, it is important to create the appropriate environment for story-telling. In the classroom, it is common for younger children to be seated on the carpet while older ones may form a circle. Outdoor environments such as woodlands, parks, galleries and museums are also ideal settings for stories. Organisations such as English Heritage offer extensive services including professional story-tellers.

Stories like *Owl Babies* (Waddell and Benson, 1992) and the *Very Hungry Caterpillar* (Carle, 2002) can be used to enhance numerous curriculum areas, but in a historical sense they can be

¹⁶ Russell GRIGG y Sioned HUGHES. *Teaching primary humanities*, pp. 72-84

utilised to introduce very basic ideas about the passing of time, like night and day and yesterday and tomorrow. Myths, legends and fairy tales, although not based in historical fact, introduce children to skills like connecting cause and effect that can be expanded in later school years. Cox and Hughes (1998) explore the link between fiction and historical understanding in some detail. They stress that stories can act as a vehicle for historical understanding: the internal chronology and narrative form of a story provides children with support to order and recount the past. They argue that through exploring the beliefs and actions of characters in stories children can begin to appreciate the feelings and motivations of people and important historical process. Role-playing can be a good way to check to see if a child has understood the content and meaning of a story.

Stories can also help children understand the concept of old and new, and the influence of past events and characters. Through stories, songs and rhymes, children's sequencing skills of the passing of time are reinforced. Through listening to stories, examining photographs and asking and answering questions, children can learn about places that are further away, for instance *Kabo's Dimy* (Dyer and Scurlock, 2002). This is an entertaining and colourful story about a young child called Kabo visiting his grandmother's home in Botswana. From story books children can develop their understanding of people that live faraway, the types of food produced, the different types of travel and transport and how to use atlases and globes to locate places.

Many teachers use artefacts, paintings, poems, passports, toys, puppets and natural objects to accompany stories. 'Story sacks' containing a variety of objects related to the story are also popular. Digital stories via the interactive whiteboard can also enhance sessions.

1.6.2 Fonts visuals

Visual sources such as pictures, photographs, paintings and postcards can also be a valuable resource when teaching humanities to young children. They can learn to sequence events in their day by using evidence from photographs, and by recording their ideas in pictures and booklets. Using photographs that they take themselves (both indoors and outdoors), children can progress to sequencing events in the week and for longer periods. 'Taking' a photograph or painting a picture is an active process and this creation lends itself to discussion about what the photographer or painter wanted to convey. The world of digital photography and computer software enables teachers to illustrate powerfully (for instance with reference to pictures of children themselves and the locality) how images can be cropped or distorted in some way. This is preparation for children beginning to understand interpretations.

Digital photography is an exciting means of supporting young children's enquiry skills. Photographs of earlier generations can provide a good stimulus for children to explore and ask questions about past times and events as well as also engaging parents'/carers' interest in the curriculum. Photographs might also contribute to a class museum of old/new household items or toys that children can handle and compare, while at the same time learning relevant vocabulary to describe the characteristics that identify artifacts from different periods of time.

Children can also use photographs to sequence events of a religious celebration or worship. Aerial photographs of the locality will help children to begin to understand how different places relate to each other and how to use relevant geographical terms to describe particular features. Five- year-olds are capable of relating to an aerial photograph of their school area (Blades *et al*, 2005).

1.6.3 Construcció d'activitats

Construction activities can also be used to teach humanities in the Early Years. Having visited places in connection with the humanities, and noted their features, children can re-create them using a variety of construction materials. For instance, they could create places of worship with significant features; create vehicles for particular journeys (...) or construct a town. Children could create small world scenarios or record their experiences by drawing, painting, model-making or using appropriate computer software. Starting with the knowledge of their own home children might talk about where they live, make a model with construction equipment or draw the house, progressing to different types of transport, describing and recording their journey to school pictorially.

1.6.4 Visitants

A range of visitors can also help children understand the wider world around them. It is essential that they are well prepared to work with very young children. Such people might include: a religious minister talking about a coming celebration; a mum bringing in her newborn baby; a parent making some food with the children; a grandparent talking about when they were a visitor from another country (...) and a traffic warden talking about their work. As children develop knowledge about workplaces and roles of people in their locality, they will act out roles, be able to listen to visitors and question them about their roles, record what they find out and progress to carrying out a survey enquiring about the occupations other children would like when they grow up. Visitors might be asked to talk about their own childhood or school days with the children. This will enable children to develop their knowledge and understanding of ways of life in different times, to engage in two-way conversations as well as examine photographs and artefacts and listen to stories. This will help children interpret evidence and understand why people did things, why events happened and some of the consequences. These visitors' accounts can be compared with books, DVDs, museum displays and so on to help children understand that there are different ways of interpreting the past.

1.6.5 Technologies

Beyond computers, there is a wide range of technologies (such as television, radio, audio tapes, videos, 'programmable toys' such as Bee-Bot, mobile phones, CD-ROMs and digital cameras) that can motivate young children's interest in their own neighbourhood, the past, places and lifestyles of others. Research by Stephen and Plowman (2003) highlights the need for nurseries to broaden the focus of ICT from computers to other forms, including digital still and video cameras, mobile phones, electronic keyboards and toys. The case for ICT in the Early Years is not clear-cut (Alliance for Childhood, 2000). Critics maintain that there are social, cognitive and health risks associated with extensive use of ICT in the Early Years including: social isolation, potential repetitive strain injuries, constraints on physical exercise, creativity and communication skills, and - contrary to the claim of enthusiasts - reduced levels of motivation. Although ICT is not a panacea to the challenge of motivating children, it does offer considerable learning potential provided adults set good role models in their use (Morgan and Siraj-Blatchford, 2009). Moreover, ICT can support the development of positive dispositions such as perseverance, creativity and collaboration (O'Hara, 2008).

Most young children view technologies with a positive attitude and embrace the prospects of playing with them. Children are empowered when they choose to use technologies. During one research project, Evans and Fuller (1996, in Farrell 2005) placed toy phones into the role-play area and observed children from a distance. The researcher conversed with children when they picked up the phone, including asking questions relating to the research agenda. The children held the 'power' in this relationship, as the conversation was on their terms, free from obvious pressure or direction from adults, and they could end the interview when they wanted. Many young children arrive in nursery and reception classes with a growing awareness of mobile phones, high-definition television boxes and digital cameras. One in four six-year-olds have their own computers (Mayo and Nairn, 2009: 127). Structured play activities on themes such as the travel agents, the post office, the railway station, the market, the museum, the cinema and the bank, provide opportunities for children to use technologies in appropriate humanities contexts. Walkie-talkies, programmable toys and floor robots can be used to develop mapping skills and location knowledge outdoors. PowerPoint and interactive whiteboards can be effectively used by children in the Early Years to present a simple sequence of events, thereby promoting chronological understanding. Young children can also be taught to add image and sound files to personalise their stories (Barber *et al.*, 2007).

1.7 L'ensenyament i l'aprenentatge de la història al cycle inicial i les "12 idees clau"¹⁷

Idea clave 1. La correcta ubicación del individuo en las variables temporales exige el conocimiento y práctica de categorías, nociones y convenciones temporales de uso común por parte de la comunidad humana¹⁸.

A continuació exponem algunes orientacions procedimentals per poder desenvolupar la idea clave 1 en l'aula. De este modo, els nens i nenes aniran adquirint, progressivament, la competència de comprendre el temps.

Orientacions per a educació infantil i primer cicle d'educació primària

Nos podem centrar en activitats que comporten (Wood y Holden, 2007):

- Ordenar, es decir colocar de manera correcta (sucesión) repertorios de iconografía referente a acciones o situaciones de la vida cotidiana. Ordenar del principio al final y del final al principio (reversibilidad).
- Constatar, identificar y enumerar acciones o fenómenos que suceden o pueden realizarse en un mismo tiempo (simultaneidad).
- Detectar situaciones de cambio a partir de las transformaciones de la propia persona y del entorno social y natural.
- Detectar aspectos de continuidad a partir de la observación del entorno social y natural.
- Detectar aspectos de continuidad a partir del conocimiento de la propia persona.

Así, esta primera idea clave, centrada en la comprensión del concepto tiempo, en educación infantil la podemos desarrollar realizando acciones que ayuden a organizar e interpretar secuencias. Por ejemplo, en el aula de infantil podemos pedir a nuestros alumnos (con la colaboración de la familia) que realicen fotografías de sus acciones cotidianas: en el momento de desayunar, cenar, merendar, jugar, cuando se cambian de ropa, etc. Después pediremos que lleven esas fotografías al aula para poder ordenarlas entre todos. De este modo estableceremos qué hacemos primero, qué viene después, etc. Y así empezarán a trabajar el concepto de sucesión a partir de acciones cotidianas. De igual manera, las fotografías nos permiten la aproximación a la reversibilidad porque podemos pedir a nuestros niños y niñas que las ordenen del final al principio. Estas fotografías, además, nos pueden servir para establecer comparaciones entre alumnos y trabajar competencias actitudinales y comunicativas que superan las estrictamente vinculadas al aprendizaje de la historia.

También en otras etapas, las fotografías pueden ser elementos esenciales para detectar los cambios y transformaciones en la vida de las personas. En este momento de las operaciones concretas, resulta oportuno trabajar con colecciones de fotografías para que los alumnos de

¹⁷ A continuació es presenten diferents extractes del llibre de Maria FELIU y F. X. HERNÁNDEZ. *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*. L'ubicació de cadascun dels extractes s'especifica després de cada una de les idees clau. Aquesta

¹⁸ Maria FELIU y F. X. HERNÁNDEZ. *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*, pp. 30-31

educación infantil y primer ciclo de primaria puedan detectar los cambios que se han producido desde que nacieron.

Idea clave 2. El dominio de las diferentes unidades y medidas del tiempo es indispensable para afrontar con éxito la vida cotidiana y avanzar en la comprensión del tiempo histórico. El uso de las unidades temporales implica un adiestramiento sistemático que, obviamente, debe tener un reflejo explícito en los sistemas formales de enseñanza-aprendizaje¹⁹.

Orientaciones para educación infantil y primer ciclo de educación primaria

- Asociar las variaciones y los ritmos naturales a unidades de referencia temporales: día, noche, estaciones...
- Asumir el concepto de semana tipificado a partir de referencias sociales y culturales (asistencia a la piscina, actividades extraescolares, día de descanso, ver una determinada serie televisiva, etc.).
- Iniciación en la lectura del reloj como máquina para medir pequeñas unidades de tiempo. Esta actividad puede realizarse en distintos contextos individuales o colectivos y utilizando relojes de agujas o digitales.
- Asumir el concepto de año a partir de referentes socioculturales (fiestas, aniversarios, vacaciones...) y naturales (sucesión de estaciones).
- Iniciación en el concepto de mes a partir del uso y la consulta de calendarios. Obviamente, las tradiciones escolares pasan también por señalar con insistencia el día y el mes en el que nos encontramos.
- Conocer el nombre y aproximadamente la magnitud de diferentes unidades temporales: minuto, hora, día, semana, mes, estación y año. Saber sumar distintas unidades temporales y calcular los nuevos tiempos resultantes.

Idea clave 3. Conocemos el pasado a partir de fuentes: objetos, restos, escritos, testimonios, estudios... Las fuentes pueden clasificarse en función de si son coetáneas de los hechos sobre los que informan; según su naturaleza, o según el tipo de información que suministran²⁰.

Para adquirir competencia en la clasificación de fuentes es fundamental que ya en educación infantil y primer ciclo de primaria aprendamos a observar e interrogar objetos cotidianos. Para ello es importante que los docentes ayudemos a extraer información sobre las características de dichos objetos. Debemos considerar que en estas etapas los niños y niñas pueden fantasear e imaginar a partir de lo que están viendo y por ello la actividad puede resultar impredecible. Aun así, si utilizamos algún elemento que forme parte de su realidad (monedas, fotos antiguas, planos, libros, periódicos, objetos...), podemos hacer descripciones interesantes para ir

¹⁹ Maria FELIU y F. X. HERNÁNDEZ. *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*, pp. 41-44

²⁰ Maria FELIU y F. X. HERNÁNDEZ. *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*, pp. 53-54

analizando la información que de ellos obtenemos. Además, propiciamos un contacto directo que estimula su aprendizaje. Ayudar a responder las preguntas: ¿qué es?, ¿de qué material está hecho?, ¿para qué puede servir?, ¿es nuevo?, ¿viejo?, ¿cómo funciona?, etc. puede ser un ejercicio sumamente importante para observar fuentes de distintas tipologías. (Domínguez, 2004).

Para todas las etapas

En el mismo sentido, una actividad útil para todas las etapas, y que puede plantearse con distintos niveles de complejidad, es la elaboración de la historia de la familia a partir de fuentes. Los alumnos pueden recoger una extensísima tipología de ellas, desde los recuerdos orales, las canciones y los relatos de los abuelos hasta la gestión y ordenación de los álbumes fotográficos y la localización y clasificación de los más diversos objetos que puedan encontrarse en una casa: monedas antiguas, cartas guardadas, libros de texto de padres o abuelos, elementos decorativos de distintas épocas, carnés, pasaportes y documentación de padres y abuelos, etc. El análisis de estas fuentes, junto con la delimitación del tipo de información que suministran, puede ser, sin duda, una actividad interesante. Por otra parte, el conocimiento de la propia familia es una actividad sugerente en las sociedades occidentales, ya que tienden a perder raíces y memoria colectiva.

Idea clave 4. Fuentes primarias. Las fuentes primarias son coetáneas de los hechos que explican. En tanto que evidencias directas, son idóneas para fundamentar la enseñanza y el aprendizaje de la historia en una perspectiva científica²¹.

Debemos planificar actividades que pro-pongan (Egan, 1991 y 1994):

- Observar instrumentos y objetos antiguos, e identificar algunas de sus utilidades y cualidades o su funciona-miento.
- Escuchar testimonios o a personas mayores a propósito de entender cómo se vivía en otros tiempos y distinguir claramente entre lo que es la memoria relatada de las personas mayores y lo que puedan ser cuentos o leyendas.
- Observar y conocer algún edificio an-tiguo de la localidad.
- Clasificar distintos tipos de objetos y documentos que den información sobre la propia vida o sobre la historia reciente de la familia, y saber en qué aspectos aportan información.
- Observar fotografías o vídeos de la propia persona o fotografías antiguas referentes a la familia.

²¹ Maria FELIU y F. X. HERNÁNDEZ. *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*, pp. 66-68

Para todas las etapas

Los monumentos pueden considerarse, como hemos señalado, fuentes primarias. Resultan interesantes por su significatividad y por los valores que implican su estudio y su conocimiento. Por otra parte, son elementos patrimoniales natos, hecho que nos ofrece un amplio abanico de posibilidades y la suma de las aportaciones de otras ideas clave. Un proyecto de centro que puede realizarse de forma conjunta y transversal desde educación infantil hasta educación secundaria es lo que se ha denominado la adopción de monumentos. Estas experiencias, con mayor tradición en los contextos europeos, se llevan desarrollando desde hace relativamente poco en nuestros contextos educativos. Se trata de iniciativas que permiten establecer lazos entre un centro educativo y un emplazamiento patrimonial concreto. La escuela «adopta» un monumento y, por lo tanto, decide descubrirlo, conocerlo, cuidarlo, quererlo, etc. En este sentido, se producen relaciones que permiten valorar el patrimonio como fuente primaria y así fomentar valores como la protección y la conservación. A partir de la adopción del monumento, se pueden realizar proyectos que impliquen al alumnado de los distintos niveles educativos: búsqueda de fuentes primarias, análisis de éstas, elaboración de dibujos y fotografías, documentación, etc. Se trata, pues, de experiencias de centro que requieren la coordinación de todos los ciclos educativos y la distribución de tareas entre éstos. Gracias al trabajo cooperativo, cada curso se aproxima a las fuentes primarias utilizando procedimientos como los descritos anteriormente y comparte las investigaciones realizadas.

Idea clave 5. Las fuentes secundarias se han generado con posterioridad a los hechos que explican. Son útiles en la enseñanza-aprendizaje en tanto que pueden presentar reflexión e información ya elaborada sobre el pasado²².

Orientaciones para educación infantil y primer ciclo de educación primaria:

- Escuchar leyendas, cuentos o narraciones sencillas contextualizadas en el pasado o en situaciones históricas. Algunos de los relatos pueden estar contextualizados en el propio medio histórico-geográfico para que adquieran mayor significatividad.
- Leer leyendas y cuentos con implicaciones históricas.
- Visualizar películas o dibujos animados sobre distintos escenarios temporales, identificar situaciones y personajes e, incluso, detectar anacronismos.
- Manejar libros de divulgación histórica muy sencillos. Preferentemente, libros con aparato iconográfico didáctico re-levante.

Estos procedimientos, sin duda, permiten acercarnos a la historia de una manera muy visual. Podemos, a partir de los cuentos y las leyendas, hablar de cómo vivían, cómo vestían y qué sucedía en otros tiempos y lugares. También podemos diseñar cuentos a partir de personajes tipo presentados en el aula (juglares, princesas, pintoras, poetas, viajeros, científicos) y que, aunque tengan un carácter imaginario, permitan la aproximación a una época concreta.

²² María FELIU y F. X. HERNÁNDEZ. *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*, p. 80

Idea clave 6. La investigación y la vivencia de la historia exigen contacto directo con las evidencias del pasado que forman parte de nuestro presente y a las cuales reconocemos valor²³.

Orientaciones para educación infantil y primer ciclo de educación primaria:

Las ofertas educativas para los primeros cursos de la escolaridad han ido aumentando mucho en los últimos años, aunque es cierto que los museos de arte son los que tienen una oferta mayor ya que posibilitan procesos de experimentación plástica a los niños y niñas. Para descubrir, por ejemplo, museos de historia o yacimientos arqueológicos, debemos escoger aquellas actividades que primen la manipulación y la activación de los sentidos.

Maletas didácticas que viajan y acompañan el recorrido de los alumnos con gran variedad de materiales pueden ser-nos de gran utilidad. También aquellas actividades teatralizadas que gracias a la intermediación de un personaje (dramatizaciones) ofrecen una primera aproximación a la historia pueden sernos muy útiles.

Idea clave 7. Cualquier información elaborada por humanos debe ser sometida a crítica, también las del pasado. Debemos considerarla con reservas y comprobar si se trata de información fiable²⁴.

Orientaciones para educación infantil y primer ciclo de educación primaria:

Resulta un tanto complejo en educación infantil plantearse el desarrollo consciente de la subjetividad o no de las fuentes en historia. Aun así, podemos ayudar a descentrar la visión de los niños y niñas para intentar ver que las cosas pueden ser vividas y narradas de forma diferente. Por ejemplo, si cuando realizamos una salida educativa con nuestros alumnos les pedimos que dibujen sus impresiones, podremos comprobar que son distintas: algunos recordarán aspectos que otros no, y con estos ejemplos tan cotidianos aprenderemos a analizar distintos puntos de vista sobre un mismo hecho. Sin duda, estas pequeñas prácticas pueden sernos de utilidad cuando, a partir de ciclo medio, nos adentremos en el contraste de fuentes de forma consciente.

Idea clave 8. La causalidad histórica es uno de los conceptos estructurantes de la historia. Una situación o hecho histórico tiene sus causas y genera sus consecuencias²⁵.

Orientaciones para educación infantil y primer ciclo de educación primaria

- Establecer relaciones de causa-efecto en situaciones o hechos de la vida cotidiana relacionados con personas o cosas. Esta actividad está relacionada con las anteriormente sugeridas acerca de la sucesión de acciones en el tiempo. En este sentido podemos trabajar también aquí historias gráficas que muestren precedentes o causas, acciones y

²³ Maria FELIU y F. X. HERNÁNDEZ. *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*, p. 94

²⁴ Maria FELIU y F. X. HERNÁNDEZ. *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*, p. 103

²⁵ Maria FELIU y F. X. HERNÁNDEZ. *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*, p. 115

consecuencias. Así, por ejemplo, una historieta gráfica puede mostrarnos que atravesar una calle sin prestar atención al tráfico puede comportar accidentes graves.

- Establecer relaciones lógicas de causa- efecto a partir del entorno social y natural. Reconstruir y explicar fenómenos sencillos. Es aconsejable trabajar con nociones de seguridad mostrando causas y consecuencias: ingestión de productos tóxicos, pasar por lugares peligrosos, hacer fuego en el bosque, comer en exceso, tomar el sol sin precauciones, lanzarse al agua sin saber nadar, etc.
- Prever situaciones de futuro inmediato en acciones o situaciones de la vida cotidiana.

Idea clave 9. Podemos vivir la historia recreando actividades en condiciones similares a las del pasado y aproximando actitudes empáticas para intentar comprender los puntos de vista de personas de otros tiempos²⁶.

Orientaciones para educación infantil y primer ciclo de educación primaria:

La simulación de personalidades distintas es una práctica usual desde la más tierna infancia. Todos los niños y niñas suelen jugar a imaginar que son personajes de otros tiempos y lugares y, sin duda, estos juegos contribuyen a desarrollar la competencia empática. Para poderlo hacer de forma consciente, podemos explicar, dibujar o escribir sobre las sensaciones que experimentan personas, animales, plantas, objetos... en determinadas circunstancias. Además, podemos utilizar los cuentos como elementos fundamentales y provocar que nuestros escolares se adentren en ellos. Si les pedimos que escojan un personaje y les ayudamos con nuestras indicaciones, podrán explorar qué es lo que éste ve y hace.

Idea clave 10. La simulación y los juegos de simulación son útiles para vivir y comprender diversos aspectos del pasado. La simulación permite reflexionar acerca de cómo inciden las decisiones personales en el desarrollo de los hechos históricos²⁷.

Orientaciones para educación infantil y primer ciclo de educación primaria:

En estas etapas, el juego forma parte del proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Hemos visto, en la idea clave 9 (pp. 115-124)²⁸, de qué manera podemos simular otros personajes para trabajar con la empatía. Estas estrategias siguen siendo válidas en el contexto de esta idea clave e incluso podemos ir un poco más allá. Podemos incentivar las actividades de juegos de rol creando ambientes que reproduzcan (de la forma más fiel posible) un determinado escenario del pasado. De este modo, jugando, nos transportamos a otras épocas y contextos.

Dramatizaciones

El viaje en el tiempo puede tener muy diversas facetas, las vías empáticas, naturalmente, no son las únicas. Las dramatizaciones (imagen 16) también implican un descentramiento de

²⁶ Maria FELIU y F. X. HERNÁNDEZ. *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*, p 126

²⁷ Maria FELIU y F. X. HERNÁNDEZ. *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*, p. 137, pp. 115-124

²⁸ Aquestes aportacions es poden trobar als paràgrafs següents.

puntos de vista a favor de personas de otros tiempos. Las dramatizaciones que recrean situaciones del pasado histórico o, incluso, hechos históricos pueden ser muy útiles si las entendemos en clave de rutina empática. De entrada, los procesos de dramatización exigen documentación, adecuación de vestuario y atrezzo y ello, de por sí, ya es importante en tanto que exige precisión para evitar anacronismos. Por otra parte, la definición de nuevos

Imagen 16. Las dramatizaciones nos permiten conectar con los sentimientos y emociones de situaciones de otras épocas



Fuente: MHC. Museu d'Història de Catalunya

personajes o la valoración de los existentes (si se trata de una representación ya planteada) son también importantes. Hay dramatizaciones que pueden proponerse en clave activa: un juicio del pasado, un pacto político, una transacción comercial o, incluso, un determinado momento histórico. El desarrollo correcto de estas dramatizaciones puede implicar la creación de diálogos y discursos congruentes con las personas del período seleccionado, y también puede exigir creatividad para solucionar los problemas más diversos e inesperados: las monedas utilizadas, las frases más usuales, los productos comerciales presentes en los mercados, etc. La puesta en

escena de todo ello va a exigir, sin duda, trabajo de documentación y estudio de historia. Hecho que, naturalmente, es positivo.

Procesos

La recreación de procesos no implica necesariamente actividades de dramatización, aunque ambas estrategias pueden ser compatibles. Las recreaciones de este tipo acostumbran a centrarse en el desarrollo de procesos tecnológicos importantes en la historia de la humanidad: obtención y elaboración de alimentos, desarrollo de técnicas, construcción de espacios, etc., y a partir de esta experiencia, en cierta manera empática, pueden aproximarnos también al pasado, sus casuísticas y sus problemas (imagen 17).

Los procesos que se pueden recrear en la enseñanza son muy diversos, pero es preferible trabajar los básicos. Así, puede ser importante que los alumnos se planteen la elaboración del pan de trigo con medios neolíticos: ¿cómo cortar las espigas?, ¿cómo separar el grano de la paja?, ¿cómo triturar el grano?, ¿cómo cocer el pan? Se trata de un procedimiento básico y absolutamente fundamental en la historia de la humanidad, pero que la gran mayoría de los alumnos desconoce. Y, en el mismo sentido, podríamos proponer la elaboración de una pieza cerámica funcional o la obtención de hilo a partir de fibras de lana o de algodón, y el posterior tejido con telares manuales para obtener telas. También podemos abordar otros procesos como la obtención de fuego a partir de la fricción (práctica realmente compleja), la talla de piedras de sílex (con todas las precauciones necesarias) o la construcción de una arcada o bóveda medieval a partir de cimbras. Igualmente y siguiendo la vía empática, podemos plantearnos la manipulación de máquinas y herramientas de otro tiempo.

Imagen 17. Taller de arquitectura tradicional en el poblado ibérico de Calafell



Fuente: DIDPATRI UB

Desarrollo de proyectos

El denominado método de proyectos goza de una amplia tradición pedagógica y, en cierta manera, está relacionado con la recreación de procesos, pero a diferencia de éstos, los proyectos implican la construcción de máquinas, artefactos o incluso espacios. Su ejecución exige documentación, planificación y un trabajo sostenido. En historia este proyecto puede concretarse en la construcción de artefactos de otras épocas (imagen 18). Así, por ejemplo, el alumnado trabajaría total o parcialmente a lo largo de un dilatado período de tiempo en el proyecto escogido: la construcción de una casa con tecnología ibérica, una balista, la maquinaria de una noria árabe, un caracol de Arquímedes, la confección de un vestido de otro tiempo, la construcción de una grúa medieval, de una piragua, etc. (Santacana, 2008).

Imagen 18. Molino protohistórico utilizable. Yacimiento de Numancia. A partir de estos artefactos podemos realizar proyectos de recreación



Fuente: DIDPATRI UB

El método de proyectos exige un trabajo sostenido y en equipo. Los resultados suelen ser muy positivos ya que despiertan y polarizan entusiasmo. Presentan, como inconveniente, el hecho de que los alumnos dedican una parte importante de su tiempo al proyecto y ello puede implicar debilidad en cuanto a una adquisición global de conocimientos o, lo que es lo mismo, la congruencia con programas que acostumbran a presentarse en clave extensiva más que intensiva. Por lo tanto, su puesta en marcha debe ser prudente y muy acotada en cuanto al tiempo que se va a invertir y los objetivos que se quieren alcanzar (Bardavio, 1999).

Re-enactment

Las actividades de restitución histórica, re-enactment o living history consisten en recrear y representar actividades de personas de otros tiempos. La diferencia con respecto a las dramatizaciones estriba en el énfasis que se da a la vestimenta y el utillaje, que deben ser absolutamente congruentes. No hay dramatizaciones que representar, el re-enactment puede implicar, simplemente, el complemento antrópico a un determinado espacio tematizado, o bien convertirse en un fin de exhibición en sí mismo (imagen 19).

El re-enactment acostumbra a presentarse en clave de actividades no formales de enseñanza y aprendizaje, a partir de asociaciones cívicas de aficionados. Por lo tanto, los alumnos y alumnas pueden optar por incorporarse a estos grupos, pero también pueden formar secciones especializadas o crear asociaciones de re-enactment con carácter permanente que estén vinculadas al centro educativo. En general, los grupos de re-enactment son extremadamente rigurosos con respecto a la indumentaria y el utillaje, el rigor es condición absolutamente indispensable para plantear actividades de este tipo. En este sentido el re-enactment es una manera de vivir la historia y de realizar el viaje en el tiempo en el marco de una socialización singular definida por el grupo de personas participantes e interesadas en el

Imagen 19. Las actividades de recreación histórica nos permiten transportarnos en un viaje en el tiempo



Fuente: DIDPATRI UB, Miquelets de Catalunya

período. Los grupos de re-enactment pueden generarse de manera congruente con el patrimonio local y pueden constituir un importante apoyo para su promoción y carácter didáctico. La creación de grupos de este tipo es una dinámica que va en aumento y es posible que en los siguientes decenios éstos proliferen también en los entornos educativos. Por ello, no es descabellado pensar que un centro de secundaria tenga un grupo de alumnos (en cambio constante) que evoque el mester de juglaría, obreros u obreras del siglo XIX, una compañía de teatro renacentista, un grupo de bandoleros o una cuadrilla de picapedreros lombardos.

Si bien estas actividades, por su coste y dedicación, no pueden generalizarse al conjunto del grupo clase, su existencia en un centro puede resultar didáctica y útil para la comunidad.

Idea clave 11. La investigación y el trabajo sobre historia de los alumnos de primaria y secundaria generan saberes que deben socializarse y retornarse a la sociedad a través de estrategias comunicativas y de difusión²⁹.

Del mismo modo que cuando hemos hablado del contacto con las fuentes hemos recomendado partir de los objetos cotidianos de los alumnos, en este caso seguimos el mismo consejo. Podemos pedir a los escolares más pequeños que nos describan cómo se ha despertado el día (nublado, gris, lluvioso, etc.) y representarlo gráficamente. Si esta práctica, totalmente cotidiana y reconocible por los alumnos, la convertimos en algo sistemático, podemos llegar a contar cuántos días en un año han sido nublados, cuántos ha hecho sol, cuántos ha llovido, etc. De este modo, iniciamos a nuestros alumnos en la práctica del análisis de datos y de la comunicación de saberes. Y de igual manera podemos cuantificar los más diversos aspectos de la vida cotidiana.

Idea clave 12. La Historia implica conocimiento científico y, en consecuencia, los procesos formales de enseñanza y aprendizaje deben fundamentar el estudio de esta ciencia en sus aspectos metodológicos³⁰.

El desarrollo del espíritu científico en el aula aplicado al estudio del pasado puede plantearse, como hemos indicado, desde los primeros momentos de la escolarización. De hecho los niños aprenden jugando e investigando, razón por la cual dicho método puede considerarse como el método natural de aprendizaje. En educación infantil y primaria, identificar problemas y plantear hipótesis acerca de ellos es una práctica perfectamente asequible. Naturalmente, deben seleccionarse muy bien los tipos de problemas históricos que se planteen para que sean congruentes con los preconceptos de los alumnos y para que puedan resolverlos a partir de sus propias capacidades. En educación infantil y primaria deberemos plantear problemas relacionados con aspectos de la vida cotidiana que puedan proyectarse fácilmente hacia el

²⁹ Maria FELIU y F. X. HERNÁNDEZ. *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*, p. 146

³⁰ Maria FELIU y F. X. HERNÁNDEZ. *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*, p. 154-155

pasado. Así, podremos realizar investigaciones acerca de las necesidades básicas a través de los tiempos: alimentación (apropiación de alimentos de la naturaleza y producción de alimentos), diseño de microclimas para facilitar la supervivencia y la independencia con respecto al medio, es decir, la construcción de hábitats de protección y la confección de vestidos que permitan la generación de microclimas. Podemos también tratar aspectos relacionados con las energías y sus usos, o sea el desarrollo tecnocientífico (metalurgia, transporte, maquinaria, artefactos, sustancias, materiales), para acceder finalmente a aspectos más complejos y abstractos como puedan ser los relativos a la organización política o a la generación de imaginarios acerca de las creencias y del arte. Estas ideas pueden concretarse de muy distintas maneras, desde el por qué y cómo funciona un molino de la localidad hasta las razones que puedan fundamentar la ubicación de una casa de campo en un determinado lugar o por qué un vestido tradicional puede estar confeccionado con unas determinadas formas o materiales. Naturalmente, también puede plantearse por qué en otros tiempos se tomaron determinadas decisiones para librar una batalla, construir una fábrica o edificar una iglesia.

En los últimos cursos de primaria y en educación secundaria el método de investigación científico puede plantearse con más complejidad a partir del estudio de casos imaginarios o reales. Siempre resulta interesante establecer la equivalencia del trabajo del historiador con el del detective que estudia un caso. El oficio de Sherlock Holmes y el del historiador tienen puntos en común. Ambos tienen pruebas fragmentarias a partir de las cuales deben recomponer escenarios, situaciones y hechos. Tienen que estudiar las evidencias y formular hipótesis para resolver problemas.

También se puede plantear la resolución de casos reales referenciados a partir de misterios o enigmas históricos. En este sentido, numerosas escuelas europeas han trabajado durante decenios casos singulares como el del Hombre de Similaun, una momia de más de cinco mil años de antigüedad que fue localizada con toda su vestimenta y equipo en un glaciar de los Alpes italianos. Establecer quién era el personaje, qué hacía en el lugar, qué objetos llevaba y cómo murió se ha convertido en un clásico de la didáctica europea a partir del método del descubrimiento. Naturalmente, el método también se ha aplicado en secundaria a los más diversos casos de interés nacional o local: hechos históricos singulares, construcciones únicas, elementos patrimoniales o piezas de museos. Cualquier situación, objeto, lugar o hecho histórico susceptible de plantear interrogantes o problemas puede ser investigado por el método científico, planteando hipótesis, recogiendo pruebas y evidencias, contrastándolas y verificándolas.

El método científico, además, debe considerarse desde el punto de vista de los valores democráticos. Implica una didáctica biunívoca en la cual las observaciones de los alumnos y las del profesorado se enriquecen mutuamente. Incluso, en el caso de que se traten problemas con soluciones conocidas, los procesos de trabajo pueden ser altamente enriquecedores para el docente. Aún más cuando se trabaja sobre objetos de estudio y problemas desconocidos. De hecho, el proceso tiene relación con lo que los pedagogos denominan investigación-acción. El técnico, el profesor, trabaja mancomunadamente con el colectivo, los alumnos, y ambos se enriquecen en el proceso. Por esta razón, también desde el punto de vista de los valores, este método resulta altamente efectivo en tanto que potencia el pensamiento y la práctica crítica.

2 BIBLIOGRAFÍA

COOPER, Hilary. *Teaching history creatively*. London: London: Routledge, 2013.

DEAN, Jackie; and TORRES, David. *Ensenyar història a primària*. Manresa: Zenobita, 2008. ISBN 9788492571055.

FELIU, Maria; and HERNÁNDEZ, F. X. *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*. Barcelona: Graó, 2011. ISBN 9788499803524.

GRIGG, Russell; and HUGHES, Sioned. *Teaching Primary Humanities*. Harlow: Pearson Education, 2013. ISBN 9781408251348.

HOODLESS, Pat. *Teaching History in Primary Schools*. United Kingdom: Learning Matters. SAGE publications, 2008. ISBN 1844451402.

PRATS, J., et al. *Didáctica De La Historia*, en Enciclopedia Práctica de la Pedagogía. Barcelona: Planeta, 1987., pp. 151-228.

WOOD, Elizabeth; and HOLDEN, Cathie. *Ensenyar història als més petits*. Manresa: Zenobita Edicions, 2007. ISBN 9788493588816.