

REPENSAR EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES:

**Prácticas educativas para una
ciudadanía crítica**

Tomó 1

Editores

**JUAN CARLOS BEL MARTÍNEZ
JUAN CARLOS COLOMER RUBIO
NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ**

tirant humanidades

Valencia, 2022

Copyright ® 2022

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación sin permiso escrito de los autores y del editor.

En caso de erratas y actualizaciones, la Editorial Tirant lo Blanch publicará la pertinente corrección en la página web www.tirant.com.

La presente obra, “Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica”, ha respetado en todo momento el uso de puntuación, cursiva, citación y mayúsculas, etc.... utilizado por cada autor/a/es/as de cada una de las contribuciones publicadas.

Director de la colección:
JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

© Juan Carlos Bel Martínez
Juan Carlos Colomer Rubio
Nicolás de Alba Fernández

© TIRANT HUMANIDADES
EDITA: TIRANT HUMANIDADES
C/ Artes Gráficas, 14 - 46010 - Valencia
TELF.: 96/361 00 48 - 50
FAX: 96/369 41 51
Email: tlb@tirant.com
www.tirant.com
Librería virtual: www.tirant.es
DEPÓSITO LEGAL: V-
ISBN: 978-84-19071-08-8
ISBN TOMO 1: 978-84-19071-10-1
MAQUETA: Disset Ediciones
ILUSTRACIÓN DE LA PORTADA: Tony Ventura (www.tony-ventura.com)

Si tiene alguna queja o sugerencia, envíenos un mail a: atencioncliente@tirant.com. En caso de no ser atendida su sugerencia, por favor, lea en www.tirant.net/index.php/empresa/politicas-de-empresa nuestro procedimiento de quejas.

Responsabilidad Social Corporativa: <http://www.tirant.net/Docs/RSCtirant.pdf>

La enseñanza de la historia con memoria para desarrollar ciudadanía crítica: problemas del currículo y la formación docente

Antonio Tudela Sancho

Universidad de Granada
atudela@ugr.es

Carolina Alegre Benítez

Universidad de Granada
calegre@ugr.es

1. INTRODUCCIÓN

Muchas cosas han pasado desde que Raimundo Cuesta (2011), contra la tradicional escisión académica entre historia y memoria, definiera el papel actual de esta última como resultado de los trágicos acontecimientos del siglo XX, acuñando el sintagma «historia con memoria» para reclamar una enseñanza crítica de la historia que tuviera en cuenta la plural riqueza educativa de la memoria, con vistas a desarrollar una ciudadanía crítica y democrática. En el transcurso de los últimos años, tal propuesta, equivalente a una «educación histórica» capaz de evaluar los «usos del pasado» (Amézola, 2008), la memoria como objeto de disputa (Jelin, 2002), ha ido adquiriendo peso y carácter de urgencia, dados los contextos que evidencian la enorme complejidad social y política de buena parte de las sociedades del planeta, con democracias atravesadas por derivas que avanzan desde el aparato político y económico neoliberal consagrado en las últimas décadas hasta los recientes embates ideológicos de movimientos ultraconservadores, involucionistas o reaccionarios. Hoy más que nunca, el profesorado universitario dedicado a la didáctica de las ciencias sociales, a la formación de las y los docentes de historia y ciencias sociales, ha de tomar partido: ha de tener en cuenta tanto el currículo como las trabas con que choca la práctica docente, además de las representaciones sociales, las creencias y actitudes del profesorado en formación (Pagès, 2000). Como bien ha dicho Joan Pagès, si el deseo estriba en la difícil tarea de lograr que los jóvenes comprendan los conflictos del mundo en que viven y puedan crear una opinión propia al respecto, las y los docentes que pretendan rigor tratarán de dar «respuestas relevantes para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con los problemas de la democracia y del mundo» (Pagès, 2011a: 78).

Ahora bien, la tarea formativa descrita choca con diversos obstáculos, de los que al menos se pueden apuntar cinco: 1) Decisiones y contradicciones del currículo escolar. 2) Presencia en el escenario político y social diario de controversias sobre el pasado inmediato. 3) Pervivencia ambiental de mitos, errores, confusión, ignorancia, etc. 4) Asignación al espacio escolar (a partir del concepto de «Educación» entendido de manera hiperbólica) de una misión heroica, mesiánica... 5) que descansa sin casi discusión sobre los hombros voluntaristas de las y los docentes. No es la finalidad del presente trabajo recorrer en extenso cada uno de estos obstáculos, entendidos como problemas a la par que retos para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Si acaso, estas líneas se ajustarán al primero, el cual permea sin embargo los restantes: nos centraremos en la indagación de los problemas y contradicciones existentes en el currículo de ciencias sociales de ESO y Bachillerato, evidenciándolo metodológicamente a partir del contraste entre las intenciones legislativas, la realidad del aula y, fundamentalmente, lo que supone la prueba final de acceso a la Universidad.

Para ello, y aunque no es en absoluto nuestro objetivo mostrar una experiencia docente, se ha contado con la reflexión y el debate en clase con un grupo de estudiantes del MAES, Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Especialidad de Ciencias Sociales (Itinerario Geografía e Historia) en la UGR (curso 2018/2019), así como con la participación en diversos tribunales de PAU/PEVAU en Granada (cursos 2016-2019), compartiéndose los resultados parciales en distintos ámbitos académicos (recientemente: CEISAL-2019; MSA-2019; AIBR-2019).

2. ENSEÑAR HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.1. Ciencias sociales e historia en secundaria: qué enseñar, para qué enseñar

Dada la creciente complejidad del mundo actual, con énfasis en la realidad social propia de las sociedades avanzadas y los peligros a que ciertas derivas globales parecen abocarnos, resulta más urgente que nunca la pregunta por la raíz de lo que se debe enseñar: la *radicalidad* como concepto, como indagación o reflexión primera acerca de la práctica docente se impone a consecuencia de la evidencia cotidiana. En este marco, resulta constatable el interés de los docentes en formación por los modos y medios de intervención en aula conectados con el compromiso con los valores democráticos y la ética propia del conocimiento social, histórico y ciudadano. Desde la raíz misma de la cuestión, cobra especial pertinencia la necesidad expresada hace casi una

década por Joan Pagès de que el profesorado construya sus propios marcos teóricos de referencia, sobre la premisa básica de que «Enseñar supone elegir, entre aquellos conocimientos históricamente construidos, una pequeña parcela para facilitar a las nuevas generaciones su inserción en la sociedad» (Pagès, 2011a: 73).

Si enseñar, y especialmente enseñar historia y ciencias sociales, supone elegir, situarse histórica y socialmente, reivindicar cierto compromiso con el tiempo vivido y el tiempo que vivimos, pasa a un primer plano la pregunta clave para la formación de futuros docentes: ¿qué historia enseñamos?, ¿la historia que preocupa a los historiadores, a la historiografía, la que se investiga, enseña y debate en el ámbito universitario?, ¿o la historia escolar?, y en este segundo caso, de verdad complejo, ¿qué historia escolar?, ¿la del currículo establecido, la de las fechas, personajes y acontecimientos consagrados?, ¿o tal vez otra soñada en el más amplio horizonte utópico de un deseable cambio o renovación del sistema educativo básico y medio? Gonzalo de Amézola lo ha señalado de manera insuperable a partir de su concepto de «esquizohistoria», con ecos que partirían del deseo del recientemente fallecido Josep Fontana de hacer bascular la tarea del profesional de la enseñanza de la historia sobre la capital urgencia de introyectar conciencia en el y la estudiante (Amézola, 2008).

Evidentemente, no se trata de adquirir la pose de un docente positivista, ligado a una enseñanza supuestamente *neutra*, ajustada al dictado del currículo, sino de perseguir algo más allá o subyacente a la educación social e histórica avanzado ya el siglo XXI. De nuevo en palabras de Joan Pagès (2011b: 140):

Frente a una historia escolar pensada y diseñada durante muchos años al servicio de la patria, de la nación, la historia escolar que hoy se requiere ha de ser una historia abierta a la diversidad, a todos los grupos y personas que conviven en un mismo territorio y que habitan el planeta tierra.

2.2. Memoria histórica y enseñanza de la Historia

A partir de tales términos introductorios, esbozados rápida y casi esquemáticamente, combinar con precisión conceptual y rigor analítico las nociones de memoria histórica y educación crítica resulta, sin duda, una de nuestras tareas pendientes y más urgentes. Tarea sostenida en la evidencia de la enorme complejidad social y política de la mayor parte de las sociedades del planeta, singularmente las del amplio ámbito geocultural «occidental», cuyos sistemas democráticos se hallan atravesados por derivas que avanzan desde el aparato político y económico neoliberal, consagrado en las últimas décadas, hasta los recientes embates ideológicos de movimientos ultraconservadores o reaccionarios, cuyo apoyo popular pone en riesgo sensibilidades y conquistas que hasta hace poco creíamos seguras.

Plantear la cuestión de cómo educar para una ciudadanía crítica, exigente, cívica y democrática, preparada para recuperar en la memoria histórica del pasado las claves para abordar de manera reflexiva la realidad social y política del presente y a partir de ahí, en consecuencia, construir un futuro con sentido colectivo y reivindicación plena de valores democráticos (Pagès, 2000), implica hacer frente sin excusas a la múltiple noción de «conflicto» que atraviesa los cuerpos sociales. Reconocer la existencia de tales conflictos o fracturas, desentrañar la lógica de sus raíces sociohistóricas, señalar sus diversas vinculaciones con acontecimientos del presente y tratar, en definitiva, de imaginar en educación nuevos modos críticos para resolverlos, constituye un ejercicio intelectual determinante si deseamos la promoción democrática de una ciudadanía dispuesta, remedando al clásico, a lograr su mayoría de edad.

Con relación a esta tarea, hay que subrayar que el pasado no nos llega como una estructura monolítica, cerrada, acabada, terminada en un sentido de «totalidad», como alguna vez se pensó en clave identitaria. Por el contrario, el pasado se crea y recrea en el tiempo actual, se articula en la memoria viva de la población, se debate y se pone en valor en las construcciones y luchas de diversos colectivos por mantener a flote la dignidad, la justicia y la memoria social (Jelin, 2017), se (la) juega y dinamiza en las prácticas y reflexiones de aula. Conviene señalar, aun esquemáticamente, algunas herramientas posibles para pensar las presencias y sentidos actuales del pasado, que tomaremos de la gran pensadora memorialista argentina Elizabeth Jelin (2002). Situe-mos tres al menos:

- 1) Entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales.
- 2) Reconocer las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas: el papel activo de los participantes en esas luchas se enmarca siempre en relaciones de poder.
- 3) Resulta indispensable «historizar» las memorias: reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, culturas y espacios de lucha política e ideológica.

3. HISTORIA Y MEMORIA HISTÓRICA EN EL CURRÍCULO

3.1. Una duda (razonable): la historia contemporánea española en educación secundaria

En términos tanto curriculares como atinentes a las prácticas escolares y los manuales escolares, podemos constatar en la realidad nacional española la

consolidación del esquema que hemos simplificado bajo el término de Amézola, «esquizohistoria»: importantes trabajos a inicios de la segunda década de nuestro siglo constatan cómo un complejo sistema de cosas a múltiples niveles (político, social, académico, formativo, editorial, etc.) consagra hasta el momento en la formación escolar y las prácticas docentes de secundaria la preeminencia de la mirada historiográfica sobre el avance didáctico (Valls y López Facal, 2011), situación que se agrava notablemente a la hora de situar bajo la mirada la enseñanza de la historia española contemporánea y, más en concreto, el período correspondiente a la Guerra Civil y la dictadura franquista.

Pese a la necesidad subrayada en múltiples ocasiones de ligar la historia a la memoria (Mate, 2008) para así tratar de equilibrar la balanza de la historia, cambiar la suerte de los vencidos y reparar lo irreparable por medio de la palabra, la reflexión y el debate social, la reconciliación (sin paliativos) al fin, nos hallamos ante el silencio o el olvido voluntario de los libros de texto, similar a la tradicional falta de voluntad política en las fuerzas políticas del país, incluidas las progresistas, con la excepción modesta de la etapa actual y su antecedente en 2007, cuando se dictó la aún polémica Ley de Memoria Histórica. Por situar un ejemplo, con relación a aquel momento de hace más de una década, hoy absolutamente necesitado de reedición reflexiva, ya afirmaba Rafael Valls (2007: 68) lo siguiente:

Sólo una parte de los historiadores contemporaneístas y una parte de la sociedad civil, especialmente a través de la Asociación por la Recuperación de la Memoria Histórica, ha destacado en esta reivindicación: los primeros mediante su renovado y muy meritorio trabajo historiográfico, los segundos mediante sus campañas de denuncia del olvido respecto de los perdedores de la Guerra Civil y de las víctimas de la represión franquista, a través de sus acciones de recuperación de las víctimas abandonadas en las aún persistentes fosas comunes. Todo ello sin apenas ningún apoyo institucional.

Como fácilmente se apreciará, poco ha cambiado el panorama una década después. Y ello se constata aún en las condiciones que aún establece el currículo de la enseñanza secundaria. A este respecto, y partiendo de un contexto formativo como el ofrecido por el MAES, consideramos pertinente señalar a seguido la duda (razonable, en un contexto discursivo con guiño irónico) de un estudiante que trata de plantear un TFM relativo a la Guerra Civil española; dicha duda se la dirige a su tutor por escrito en un correo electrónico y en los siguientes términos:

[...] estoy realizando el TFM sobre la Guerra Civil para cuarto curso de ESO; no recuerdo bien, pero en algún momento del Máster nos dijeron que podía extraerse un contenido, como es el caso, y realizar la unidad sobre el mismo. Mi duda es la siguiente: trabajando la legislación, la Guerra Civil aparece en bloques más amplios, por ejemplo, en el BOE aparece junto al crack del 29, nazismo, fascismo y II República... y en los libros de texto me encuentro que la incluyen junto al Desastre del 98, la crisis de la Restauración y la II República... Mi duda es si he de seguir trabajando exclusivamente la Guerra Civil o si incluyo los demás contenidos.

La falta actual de apoyo institucional comienza por el currículo, que no puede menos que suscitar confusión y dudas, del tipo que sean, si no estupor. Ciñéndonos a la norma curricular andaluza, que es la que afectaba directamente al autor del anterior comentario, la Guerra Civil aparecería de manera fugaz y mezclada con otros muchos y muy diversos acontecimientos en un segmento mínimo de la enseñanza reglada, tratada siempre además con rigor historicista, por decirlo de algún modo: así, en la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA, 144, pp. 108 y ss.), la Guerra Civil aparece en el Bloque 5 (de un total de 10) en el temario de Geografía e Historia, 4º. Curso de ESO, del modo siguiente:

Bloque 5. La época de «Entreguerras» (1919-1945).

La difícil recuperación de Alemania. El fascismo italiano. El crack de 1929 y la gran depresión. El nazismo alemán. La II República en España. La guerra civil española. La II República y la Guerra Civil en Andalucía.

Asimismo, en la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA, 145, pp. 220 y ss.), la Guerra Civil aparece en el Bloque 10 (de un total de 12), en la materia de Historia de España, en 2º. Curso de Bachillerato, en otro contexto:

Bloque 10. La Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de Crisis Internacional (1931- 1939).

El bienio reformista: la Constitución de 1931; la política de reformas; el Estatuto de Cataluña; las fuerzas de oposición a la República. El bienio radical-cedista: la política restauradora y la radicalización popular; la revolución de Asturias. El Frente Popular: las primeras actuaciones del gobierno; la preparación del golpe militar. La Guerra Civil: la sublevación y el desarrollo de la guerra; la dimensión internacional del conflicto; la evolución en las dos zonas; las consecuencias de la guerra. La Edad de Plata de la cultura española: de la generación del 98 a la del 36. Conflictividad en Andalucía, Blas Infante y el movimiento autonomista andaluz. Guerra civil en Andalucía y sus consecuencias.

Lo demás, es silencio. Como se apreciará, en el escaso espacio de estudio que el currículo concede a la Guerra Civil (nuestro ejemplo de acontecimiento ligado a la memoria histórica), se da predominio a la enseñanza historiográfica sobre otros aspectos didácticos, además de desplazar o neutralizar el tema incorporándolo a contextos internacionales de cuño y valor memorialista diverso. Conviene señalar que la Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía (BOJA nº 63 de 3 de abril y BOE nº 95 de 21 de abril de 2017), claramente consciente de todo lo que venimos exponiendo, obliga a la inclusión de la materia de la memoria democrática en el currículo de la ESO, del bachillerato y de la educación permanente de personas adultas, así como en los planes de for-

mación del profesorado y en los estudios universitarios que proceda. Otra cuestión (por desgracia latente en el actual panorama político andaluz) sería considerar por qué no se aplica en el terreno educativo la inquietud del legislador...

3.2. Un ejemplo más allá (no tanto) del currículo: el eterno retorno de la selectividad

A continuación, situaremos un segundo ejemplo que también nos ha servido para análisis en las aulas del MAES tanto como para discusión en otros espacios de reflexión académica. Nos referimos a la prueba de acceso a la Universidad, tradicionalmente conocida como «selectividad», por más que cambien sus nombres con los años y la diversidad regional (actualmente en Andalucía, PEvAU, antes PAU, PEBAU, etc.). Los exámenes de Historia de España referidos al período contemporáneo, y más en concreto a la Guerra Civil, han solido incorporar diversas opciones en las que el estudiantado debía analizar tanto documentos históricos como figurativos. De las pautas recurrentes de la prueba podríamos destacar tres:

- 1) El análisis siempre remite al conocimiento historiográfico del momento escogido, sin que se pida otro tipo de análisis más proclive a la didáctica de la memoria histórica y la relación del acontecimiento con el presente.
- 2) Se tiende a cierto maniqueísmo en el tratamiento de imágenes y documentos: se trata de mantener desde cierta *neutralidad* o equidistancia (término actualmente en boga en cierta literatura comprometida con la actitud del rápido paso de página) la contraposición entre las tradicionales «dos Españas», sin mayor intención reflexiva.
- 3) Se procede mediante clichés, tanto icónicos como de documentación histórica, existiendo muy escaso margen de variación, lo que acaba creando a menudo repeticiones en las pruebas, harto predecibles.

Para entenderlo a simple vista, bastará comparar dos ejercicios, correspondientes uno a la PAU de junio del curso 2011/2012 (Imagen 1) y otro a la prueba del mismo mes del curso siguiente, 2012/2013 (Imagen 2):

Imagen 1. PAU 2011/2012

PRUEBAS 2012
UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA
PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD
CURSO 2011-2012

HISTORIA DE ESPAÑA

Instrucciones:

- Duración: una hora y treinta minutos.
- El alumno habrá elegido uno de los dos apartados.
- La prueba consistirá en el desarrollo de un tema y en el análisis y justificación de la relación con el mismo de los dos documentos.
- La prueba se valorará de 0 a 10 puntos atendiendo a los siguientes criterios: el conocimiento del tema que se plantea se valorará entre 0 y 7 puntos, y el análisis y justificación de la relación con el mismo de los dos documentos entre 0 y 3 puntos.

OPCIÓN B

Responda al tema La sublevación militar y Guerra Civil (1936-1939), y analice y justifique la relación con el mismo de los siguientes documentos:

Documento 1:



Entrega de fusiles a la población de Madrid por el gobierno de la República, 18 de julio de 1936. Los generales Franco, Mola y Cavallari en Burgo.

Documento 2:

“La guerra es, pues, como un plebiscito armado. La lucha blanca de los comicos de febrero de 1936, en que la falta de conciencia política del gobierno nacional dio arbitrariamente a las fuerzas revolucionarias un triunfo que no habían logrado en las urnas, se transformó, por la conciencia cuasombrina, en la lucha cruenta de un pueblo dividido en dos tendencias: la oscuridad, del lado de los sublevados, que solo a la defensa del orden, la paz social, la civilización tradicional y la patria, y muy concretamente, en un gran sector, para la defensa de la religión; y de la otra parte, la materialista, farsesca, marxista, comunista o anarquista, que quiso sustituir la vieja civilización de España, con todos sus factores, por la novísima “civilización” de los nuevos tiempos...
La Iglesia no podía ser indiferente en la lucha. De una parte, se aglutinó a Dios, cuya obra ha de realizar la Iglesia en el mundo y se casó a la misma un día y tiempo, se pensaron, cosas y derechos, de la otra estaba el esfuerzo por la conservación del viejo espíritu, espacio y cristiano. [...]”

Cita colectiva del sacerdote español sobre la guerra (7 de julio de 1937)

Imagen 2. PAU 2012/2013

JUNIO 2013
UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA
PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD
CURSO 2012-2013

HISTORIA DE ESPAÑA

Instrucciones:

- Duración: una hora y treinta minutos.
- El alumno ha de elegir una de las dos opciones.
- La prueba consistirá en el desarrollo de un tema y en el análisis y justificación de la relación con el mismo de los dos documentos.
- La prueba se valorará de 0 a 10 puntos atendiendo a los siguientes criterios: el conocimiento del tema que se plantea se valorará entre 0 y 7 puntos, y el análisis y justificación de la relación con el mismo de los dos documentos entre 0 y 3 puntos.

OPCIÓN B

Responda al tema La sublevación militar y Guerra Civil (1936-1939), y analice y justifique la relación con el mismo de los siguientes documentos:

DOCUMENTO 1

La guerra es, pues, como un plebiscito armado. La lucha blanca de los comicos de febrero de 1936, en que la falta de conciencia política del gobierno nacional dio arbitrariamente a las fuerzas revolucionarias un triunfo que no habían logrado en las urnas, se transformó, por la conciencia cuasombrina, en la lucha cruenta de un pueblo dividido en dos tendencias: la oscuridad, del lado de los sublevados, que solo a la defensa del orden, la paz social, la civilización tradicional y la patria, y muy concretamente, en un gran sector, para la defensa de la religión; y de la otra parte, la materialista, farsesca, marxista, comunista o anarquista, que quiso sustituir la vieja civilización de España, con todos sus factores, por la novísima “civilización” de los nuevos tiempos...
La Iglesia no podía ser indiferente en la lucha. De una parte, se aglutinó a Dios, cuya obra ha de realizar la Iglesia en el mundo y se casó a la misma un día y tiempo, se pensaron, cosas y derechos, de la otra estaba el esfuerzo por la conservación del viejo espíritu, espacio y cristiano. Admitamos que el movimiento revolucionario ha tenido en el fondo de la conciencia popular un doble sentido: el del sentido político, que ha visto en él la única manera de levantar a España y evitar su ruina definitiva, y el sentido religioso, que la considera como la fuerza que debía reducir a la impotencia a los enemigos de Dios, y como la garantía de la continuidad de su fe y de la plenitud de la relación [...]”

Cita colectiva del sacerdote español sobre la guerra (7 de julio de 1937)

DOCUMENTO 2



Entrega de fusiles a la población de Madrid por el gobierno de la República, 18 de julio de 1936. Los generales Franco, Mola y Cavallari en Burgo.

Fuente: <https://www.examenesdepau.com/andalucia/>

4. EN CONCLUSIÓN

Simplemente señalaremos que queda aún por delante un largo camino que recorrer en relación a la enseñanza y la didáctica de la historia y las ciencias sociales en Andalucía (y por extensión, en España), si hablamos desde claves de educación en valores democráticos, en desarrollo de la conciencia crítica y en recuperación de la memoria histórica. Nos hemos referido, como dijimos en las primeras líneas, tan solo a un aspecto del problema: el relativo a la confrontación de la enseñanza memorialista y crítica con la norma y los procedimientos del currículo, y ello de manera esquemática y ejemplificadora. Quedan muchas otras facetas por analizar y mucho que discutir para superar en la formación docente reglada las secuelas de lo que Amézola denomina esquizohistoria.