

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO FORMACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA¹

F. Javier Merchán Iglesias, Olga Duarte Piña
y Nicolás De Alba Fernández*

Universidad de Sevilla

Incluso desde antes de su incorporación al currículum oficial, los discursos sobre la pertinencia y bondad de la enseñanza de la Historia se han apoyado en gran medida en su capacidad para contribuir a la formación ciudadana. En esta aportación se analizan los elementos que configuran la asignatura como un instrumento para tal fin, examinando los textos legales y de otro tipo (discursos y manuales escolares), así como algunos proyectos de enseñanza que se formularon desde el siglo XIX hasta nuestros días.

USOS POLÍTICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: LOS ORÍGENES

Como se recoge en diversos estudios sobre la historia de la disciplina, antes de su incorporación al currículum escolar, la enseñanza de la Historia solía ser un asunto destinado a la buena educación de príncipes y nobles, es decir, de aquellos que, como decía Vallemont en su manual de 1729, “son destinés aux grandes affaires” (cit. en Cuesta, 2011, p. 280)². El intento promovido por Felipe IV de establecer una cátedra de Historia en el Colegio Imperial, donde se formaban los futuros dirigentes del país, así como la traducción al castellano, en 1734, del libro de Buffier, *Abrége de l’Histoire d’Espagne par demandes et réponses*, utilizado en la educación del Duque del Infantado y de los nobles alumnos de Nuestra Señora y Santiago de Cordellas de Barcelona, o la del libro de Duchesne, igualmente titulado *Abrége de l’Histoire d’Espagne* y basado en las clases que el autor impartió a los hijos de Felipe V (Cuesta, 2011), sirven para revelar el sentido que tiene la educación histórica en los albores de su configuración como materia escolar: la

¹ Este trabajo se integra dentro del proyecto de investigación “La formación de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de las competencias ciudadanas. Estudio de resultados al concluir el Bachillerato y las PAU (EDU2010-16286)”, perteneciente al programa de investigación fundamental no orientada del Ministerio de Ciencia e Innovación.

² En España, esta idea fue sustentada por Rafael Altamira, citando al respecto, por ejemplo, la obra de Tomás Tamayo de Vargas, *Provechos de la historia y uso de ella entre los príncipes*, publicada en 1616 (Altamira, 1997, p. 296).

* Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia s/n. 41013 Sevilla. E-Mails: jmerchan@us.es; oduarte@us.es; ndealba@us.es.

de guiar de una u otra forma a la política. En este sentido, se consideraba a la Historia como auxiliar imprescindible de la “ciencia de gobernar los pueblos [...] porque sin ella peligrará siempre navegando entre los escollos y bajíos que por todas partes la rodean”³. Esa luz que arroja el conocimiento histórico sobre la práctica del poder constituye el principal argumento que se esgrime inicialmente para su inclusión en los estudios superiores, pues, como manifestaba Francisco de Paula Cuadrado en su discurso de ingreso en la Real Academia de la Historia, ya en 1824, “Los gobiernos civilizados se han convencido de la utilidad y aun necesidad de este estudio, puesto que con él juzgando de los hechos de nuestros mayores, y de las causas que le obligaron á obrar, se precaven los errores en que incurrieron imitando cuanto sea digno de ello para perfeccionar lo que dejaron imperfecto” (cit. en García García, 1991, p. 369). Una línea de pensamiento que, finalmente, sirve a Ortiz de Zárate -uno de los inventores de la Historia como materia escolar en España- para defender en 1855 la necesidad de su estudio en la formación de las elites dirigentes: “A este estudio [el de la Geografía] debe acompañar el de la Historia, no menos necesario por su enorme utilidad y porque es vergonzoso que existan personas pertenecientes á las clases distinguidas de la sociedad que ignoren lo que esta sociedad ha sido y cómo se ha formado” (Cuesta, 1997, p. 113).

La idea de que la Historia es útil a nobles, príncipes y, ahora, a gobernantes, formaba parte también de los argumentos de Jovellanos para defender la necesidad de su estudio; sin embargo, el ilustre asturiano amplió el campo de sus virtudes señalando también su utilidad para que los ciudadanos conozcan y asuman sus responsabilidades en la sociedad: “Hasta el hombre privado, que no tiene en el orden público más representación que la de simple ciudadano puede estudiar en ella sus obligaciones y derechos” (cit. en García García, 1991, p. 315). De alguna forma, este planteamiento, defendido en su discurso de ingreso en la Real Academia de la Historia, iniciaba un camino de largo recorrido en el que la enseñanza de la Historia y la formación para la participación ciudadana irán de la mano. Su núcleo argumental es el de que la Historia ofrece un registro de lecciones de la experiencia humana que podía elevar el alma de los jóvenes, pues, como afirmaba Labroue en 1907, la Historia no puede ser más que “una especie de vademécum del hombre honrado, que le permite mostrarse con ventaja ante la sociedad” (cit. en Hery, 1999, p. 46). Como sostiene la citada autora francesa, en cierta medida, subyace en estos planteamientos la idea de que la formación histórica puede y debe sustituir a la formación religiosa a la hora de configurar nuevas identidades y valores, una nueva moral y una nueva unidad nacional, todo ello en el marco de un proyecto más amplio que trata de liberar a la sociedad de las supersticiones y prejuicios que cultivan las religiones (Hery, 1999, p. 45).

³ Es la expresión que utiliza Tomás González de Carvajal, Catedrático de Filosofía Moral de la Universidad de Sevilla, en su discurso de ingreso en la Real Academia de la Historia en 1802. (cit. en García García, 1991, p. 351).

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y FORMACIÓN CIUDADANA: EL ESTADO-NACIÓN

Efectivamente, la revolución liberal-burguesa que se inicia a principios del siglo XIX, trastocará notablemente los mecanismos de producción de identidades característicos del Antiguo Régimen, así como el modelo de sujeto que entonces se trataba de construir. Frente al protagonismo de la iglesia y al papel de la religión en la configuración de súbditos, destaca ahora el proyecto de edificación de un sistema nacional de escolarización como instrumento para la conformación de la nueva identidad revolucionaria, el patriota-ciudadano, muy distinta a la mencionada condición de súbdito. La invención de la Historia como materia escolar y su inclusión en el currículum de la enseñanza primaria y secundaria, fue un proceso que no sólo ocurrió al mismo tiempo sino que formó parte muy singular aquel proyecto.

Precisamente, es a finales del siglo XIX y principios del XX cuando cobra fuerza la vertiente nacionalista del discurso acerca de la utilidad de la Historia. En el contexto del regeneracionismo, que hegemoniza el pensamiento de la España finisecular, la enseñanza de la Historia se presenta ahora no sólo como un conocimiento imprescindible en la formación de dirigentes sino como un potente instrumento para el cultivo del amor a la patria y, por tanto, para la conformación de la identidad nacional. En este sentido, por ejemplo, se pronuncia el profesor Eloy Rico y Rodríguez, cuando afirmaba en su *Compendio razonado de la Historia de España*, publicado en Palencia en 1917, que: “El conocimiento de la historia patria es escuela de patriotismo y academia de sociólogos y hombres de estado: la patria será más amada por quien mejor conozca su historia, y desde este punto de vista su estudio no ya sólo es útil, sino sagrada obligación del ciudadano” (cit. en García García, 1991, p. 601).

Esta función, abiertamente doctrinaria y dirigida a la formación del ciudadano-patriota, queda recogida en numerosos textos de la época, como el que escribieron los profesores Solana y Ascarza en su enciclopedia para uso de las escuelas superiores:

La exposición de hechos y vicisitudes por las que ha pasado España en el transcurso de los siglos, sus instituciones políticas, el desarrollo de su civilización y cultura; todo debe ser dirigido a que el niño conozca a su patria, la ame y se esfuerce en engrandecerla y honrarle. Por eso, debemos considerar en la Historia de España dos fines distintos: el educativo, que despierta y dirige el sentimiento patrio, y el instructivo, que enriquece la inteligencia con conocimientos históricos siempre útiles y provechosos (cit. en García García, 1991, pp. 601-602).

Con planteamientos como los expuestos en los párrafos precedentes, la idea de la enseñanza de la Historia como educación política de los ciudadanos, que puede advertirse también -y quizás incluso con más fuerza- en otros países como Francia, se perfila no tanto con el propósito de educar para participar, cuanto con el de educar para ser y pensar de una manera determinada. Mientras que los discursos y prácticas relativos a la formación histórica de nobles y príncipes hacían hincapié en su utilidad para desarrollar las tareas de gobierno a las que estaban destinados y, en definitiva, para la intervención social, en el discurso liberal parece subrayarse, sin embargo, el papel de la enseñanza de la Historia en la construcción de adhesiones al proyecto en marcha del estado-nación.

Sin embargo, a finales del siglo XIX, la enseñanza de la Historia estaba reducida a una minoría de la población, la que estudiaba el Bachillerato; además, se caracterizaba por prácticas rutinarias y memorísticas, de manera que su contribución a la formación ciudadana se limitaba a una élite y lo hacía con métodos muy similares a los de la vieja enseñanza religiosa. El renovador discurso de Rafael Altamira postulará, por una parte, la universalización del papel de la enseñanza de la asignatura como instrumento de una nueva ciudadanía ligada al patriotismo y, por otra, el empleo de nuevos métodos, a fin de modelar un ciudadano instruido capaz de participar de manera reflexiva en la vida social.

Altamira destaca el potencial formativo de la enseñanza de la Historia, su capacidad para el desarrollo de la racionalidad humana, cualidad ineludible en el ciudadano que el regeneracionismo añora:

Efectivamente, la historia no sólo da conocimiento del espíritu y de la conducta de los hombres, sino que -al igual de las matemáticas, pero de un modo más real y concreto- educa la inteligencia en un rigor de juicio y en un cúmulo de exigencias críticas que no pueden menos de reflejarse sobre cualquier orden a que luego se dedique la actividad (Altamira, 1997, p. 297).

Por otra parte, podría decirse que ahora se va gestando una secuencia argumental de largo recorrido acerca del lugar de la Historia en la formación ciudadana y su utilidad para la comprensión del presente. A este respecto, apoyándose en la tesis de la *unidad de la historia*, desarrollada principalmente por Freeman, subraya Altamira el valor que tiene el conocimiento del pasado “para los intereses modernos actuales” (Ibid., p. 296).

Así pues, además de su virtud para contribuir a “formar la conciencia nacional o colectiva” (Ibid., p. 300), la enseñanza de la Historia cultiva la inteligencia de los individuos y facilita la comprensión del mundo en el que viven, configurando así una suerte de patriota reflexivo e ilustrado. Cabe pensar que se trata de una perspectiva que, enunciada a principios del siglo XX, enlaza con las formulaciones de la ilustración dieciochesca, puesto que en ambos casos se da por supuesto que intrínsecamente el conocimiento -histórico, en nuestro caso- y la razón, conducen a la acción, es decir, a alguna forma de participación ciudadana. Casi a las puertas de la que, refiriéndose a la IIª República, algunos historiadores han calificado de “república de intelectuales”, se apela a la enseñanza de la Historia como privilegiado instrumento para la formación del ciudadano que las circunstancias requieren. Pero ello requiere un cambio en los métodos de enseñanza, pues el memorismo imperante actúa justamente en la dirección contraria.

FORMACIÓN HISTÓRICA PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Una vez que, a principios del siglo XX, la asignatura quedó asentada en el currículum oficial, la legislación se ocupa también en destacar la relación entre enseñanza de la historia y alguna suerte de formación ciudadana. En el Plan de Estudios de 1937 se apunta ya la idea de que ese ciudadano debe estar comprometido con la transformación social que por aquellos años se planteaba en España, a lo que puede contribuir una formación

histórica ligada al estudio del presente: “Una forma de conocimiento histórico será el comentario de la actualidad, que dará motivo a multitud de lecciones imborrables para los niños y ejemplares para su formación. La actualidad para la escuela española, en estos momentos dramáticos, la constituye la epopeya del pueblo español, que lucha heroicamente para su libertad” (cit. en Cuesta, 1997, p. 223).

Pero esta línea de pensamiento, formulada en el Boletín Oficial del Estado en particulares y difíciles circunstancias, quedó abruptamente cortada por la Guerra civil y por la Dictadura franquista. Durante esos oscuros años, al margen de la existencia de materias específicas para el adoctrinamiento político -como la de Formación del Espíritu Nacional-, la enseñanza de la Historia retoma el sesgo de orientar su contribución a la formación ciudadana más hacia la asimilación de una identidad -el patriota católico- que hacia el fomento de la participación. En este sentido, y con ese propósito, se reinventó la Historia de España como la historia de un imperio destinado a propiciar la salvación de la humanidad.

Algunos autores señalan los últimos años de la década de los años cincuenta (Benso, 2006; Escolano, 1992; Del Pozo y Braster, 2006) como el momento en el que empieza un nuevo proceso de renovación pedagógica que se prolongará hasta finales de los noventa en el mismo siglo XX.

La cristalización de este movimiento en el campo de la enseñanza de la Historia debe mucho a la obra de J. Vicens Vives y de Josep Fontana. Jaume Vicens Vives, en su labor de actualización y renovación de la historiografía española, en su dedicación a la docencia y a la edición de obras didácticas a través de la editorial Teide, concibe la enseñanza de la historia desde el rigor científico y el compromiso social. Del prólogo a la segunda edición de uno de sus libros -*Aproximación a la Historia de España*- tomamos estas palabras:

Desde mis primeros pasos universitarios recomendaba a mis alumnos que se limitaran a hacer simplemente historia; pero la historia absoluta, la vida. Para hacer patente mi posición, escribí en el número inaugural de Estudios de Historia Moderna: “Creemos fundamentalmente que la historia es la vida, en toda su compleja diversidad” (Vicens Vives, 1970, p. 26).

Por su parte, Josep Fontana, alumno y discípulo de Vicens Vives, ya en la década de los setenta, en un artículo publicado en la revista *Cuadernos de Pedagogía* propone una revisión de los contenidos y esquemas tradicionales de la enseñanza de la historia en todos los niveles de instrucción para “[...] conseguir que la enseñanza de la historia se convierta en instrumento de reflexión crítica que ayude al estudiante a comprender mejor la sociedad en que vive” (Fontana, 1975, p. 4). Coincide en el tiempo este artículo con los albores del movimiento de renovación pedagógica en la enseñanza secundaria.

Efectivamente, hacia los años setenta puede atisbarse la renovación en los trabajos de numerosos grupos innovadores (Merchán, 2011). Nos referimos a la experiencia de Escuela de Formación Profesional de Riotinto -desarrollada a principios de los setenta (vid. Equipo de profesores, 1976)-, los materiales publicados en La Coruña por la editorial Adara en 1976 (Taller de documentos, 1976), el de Ballarini y otros, publicado en

1979 (Ballarini, *et al*, 1979), los del grupo Germanía 75, editados en 1980 (Grupo Germanía 75, 1980), los trabajos del grupo de Formación Humanística editados por el ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña, los del Grupo 13-16 (Grupo 13-16, 1983) o los del Grupo Cronos (Grupo Cronos, 1984). Ya en la década de los noventa, este tipo de experiencias y materiales se ampliaron a otros como Aula Sete, Asklepios, Bitácora, Kairós, Pagadi, IRES o Ínsula Barataria⁴.

Si exceptuamos el caso de 13-16 -que editó una versión española del proyecto británico *History 13-16*, desarrollado en 1976 con el patrocinio del Schools Council (Schools Council, 1976)-, en los principios y materiales didácticos que pusieron en marcha los citados grupos se advierte una nueva perspectiva acerca del papel de la enseñanza de la Historia en la formación ciudadana. Efectivamente, en el contexto del tardofranquismo y de la transición hacia la democracia, el conocimiento histórico se plantea como un recurso potente para la configuración de una ciudadanía acorde con los requerimientos de las circunstancias históricas. Como sucedió en el intento antes mencionado del Plan de 1937, se trata ahora de formar ciudadanos-militantes, abiertamente comprometidos con la participación en la acción política y social. Si en otros momentos la formación ciudadana se configuraba fundamentalmente en torno al proyecto de ser y pensar de una forma determinada, desde esta perspectiva la enseñanza de la Historia pone el acento en su contribución a la acción y, por tanto, a la participación activa en la transformación de la sociedad.

A este respecto, refiriéndose al proyecto Germanía-75, Joaquim Prats afirma: “[...] toda la formación de lo que sería un ciudadano con capacidad y sensibilidad social, y capacidad de entender el mundo, lo ligábamos al contenido del conocimiento histórico. [...] pensábamos, como dice Fontana, que era un elemento de transformación social, un elemento de cambio social y político”⁵; por su parte, el Grupo Cronos concibe “los proyectos curriculares y los materiales didácticos como un elemento que coadyuva a la transformación de la realidad a través de una reforma del entendimiento y un esclarecimiento de las conciencias” (Grupo Cronos, 1991, p. 55); mientras el grupo Ínsula Barataria expresa que:

Posicionados en un pedagogía crítica, tratamos de construir una didáctica que dote a nuestra propuesta (según la finalidad educativa establecida) de claves para la propia interpretación de la conflictividad del mundo que nos rodea y contribuya, en la medida de lo posible, a la formación de una ciudadanía más autónoma, igualitaria, libre, solidaria y tolerante que intente la resolución de los conflictos de forma pacífica (Mainer y Cancer, 2000, p. 172).

Finalmente, López Facal, describiendo las características del proyecto del grupo Aula Sete argumentaba lo que sigue:

⁴ Sobre los Proyectos de estos grupos puede consultarse: Grupo Cronos, 1991; Grupo Aula Sete, 1993; Grupo Ínsula Barataria, 1994.

⁵ Fragmento de la entrevista realizada a Joaquim Prats (28.11.2011) y en respuesta a la cuestión “Importancia formativa del conocimiento histórico”.

Es necesario poseer cierta cultura para poder ser un ciudadano responsable y crítico, capacitado para intervenir activamente en la transformación de la sociedad en la que se vive, no como un valor académico en sí mismo sin ninguna dimensión social. Creemos por esto que los conocimientos que se contemplan en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia son necesarios para toda la población (Grupo Cronos, 1991, p. 108).

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y FORMACIÓN CIUDADANA: PROGRESANDO HACIA ATRÁS

Más preocupado por los aspectos técnicos y psicológicos de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, la idea del valor de la formación histórica como contribución a la formación de una ciudadanía participativa apenas se trasladó al texto de la LOGSE (1990). Será con el proyecto de Reforma de las Humanidades, formulado en 1997 por la entonces ministra de Educación Esperanza Aguirre, cuando el asunto vuelva a cobrar protagonismo. Efectivamente, la polémica que suscitó la propuesta, particularmente en lo tocante a la asignatura de Historia de España, puso al descubierto la relación entre la enseñanza de la Historia y la identidad ciudadana que se trataba de construir. A nuestro entender, el trasfondo de la cuestión quedaba recogido en las palabras de Javier Pérez Royo:

Lo específico de la enseñanza de la historia en la escuela es que tiene que perseguir simultáneamente dos objetivos: formar un individuo y educar un ciudadano. [...]. A través de la enseñanza de la historia el adolescente no sólo debe obtener unos conocimientos [...] sino que debe también aprender a interiorizar las ficciones explicadoras y justificadoras de su convivencia ciudadana (Pérez Royo, *El País*, 26 de diciembre de 1977).

Así, frente al planteamiento sostenido por los grupos anteriormente citados, a fines de los noventa, vuelve a la primera línea la idea de una enseñanza de la Historia como recurso para inculcar a los jóvenes cómo deben ser y pensar y menos cómo deben participar.

En el texto de la LOCE (2002) se apuntan claramente los rasgos de esa identidad ciudadana: “el estudio de las diferentes sociedades ha de servir para que el alumno se identifique con su propia sociedad y comprenda la existencia simultánea de otras sociedades a las que también pertenece, como la Unión Europea y Occidente”, es decir, una nueva forma de patriotismo, vinculada, por cierto, también al amor por la cultura empresarial: “Asimismo, se incorpora la economía y el estudio de la empresa desde los primeros ciclos, pues la empresa constituye un tipo de organización humana esencial para generar riqueza y promover el progreso tecnológico y científico, junto con el bienestar de la sociedad”⁶. En fin, abundando en esta dirección, por su parte, el Decreto de enseñanzas mínimas de la LOE (2006) recogía como objetivo (el 11) de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ESO apreciar los valores de las sociedad en la que vive y mostrarse solidarios con los

⁶ Vid. Currículum de Educación Primaria, Ciencias, Geografía e Historia, BOE de 7 de febrero de 2004, p. 5364.

pueblos (otros) privados de esos valores. Sin que en el texto se advierta la promoción de ningún tipo de compromiso activo con la participación ciudadana, lo importante es amar la sociedad en la que se vive y, en todo caso, ser buena persona.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo hemos querido mostrar cómo desde sus orígenes, en el plano discursivo, la enseñanza de la Historia ha estado al servicio del poder del estado, destacándose, de manera explícita o implícita, su papel en la educación cívica y política de niños y jóvenes. Generalmente el sentido de esa educación tiene que ver más con la configuración de una identidad que asuma la bondad de la organización social, política y económica realmente existente, que con el fomento del compromiso y la participación ciudadana en su transformación y mejora. Sólo en determinadas coyunturas históricas, el discurso sobre la enseñanza de la Historia ha promovido la participación ciudadana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAMIRA, R. (1997). *La enseñanza de la Historia*. (Edición de Rafael Asín Vergara). Madrid: Akal.
- BALLARINI, A.M. et al. (1979). *Trabajos prácticos para 1º de BUP. Historia*. 2 vols. Madrid: Akal.
- BENSO, C. (2006). Tradition and Innovation in the Practical Culture of Schools in Franco's Spain. *Paedagogica Historica*, 42(3), pp. 405-430.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA, R. (2011). La huella francesa en la génesis de la historia escolar en España. En: AA.VV. *Francia en la educación de la España Contemporánea (1808-2008)*. Salamanca: Ediciones de la Universidad Salamanca. Col. Aquilafuente, 177, pp. 273-322.
- DEL POZO, Mª M. & BRASTER, J.F.A. (2006). The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976). *Paedagogica Historica*, 42(1-2), pp. 109-126.
- EQUIPO DE PROFESORES (1976). *Formación Profesional en Ríotinto. La empresa contra la escuela*. Madrid: Tomás Alberdi.
- ESCOLANO, A. (1992). Los comienzos de la renovación pedagógica en el franquismo (1951-1964). *Revista Española de Pedagogía*, 192, pp. 289- 310.
- FONTANA, J. (1975). Para una renovación de la enseñanza de la Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 11, pp. 1-5.
- GARCÍA GARCÍA, C. (1991). *El papel de la Historia en el sistema educativo español durante el siglo XIX. El lento afianzamiento de las disciplinas históricas como saberes académicos*. Tesis doctoral inédita dirigida por J. Moro Barreñada. Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Oviedo.
- GRUPO 13-16 (1983). *Hacer Historia*. (12 cuadernillos). Barcelona: Cymys.
- GRUPO AULA SETE (coord.) (1993). *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- GRUPO GERMANÍA-75 (1980). *Materiales para la clase de Historia (Proyecto experimental de Didáctica de la Historia para el primer curso de BUP)*. 3 vols. Madrid: Anaya.
- GRUPO CRONOS (1984). *Historia de España (3º de BUP). Libro del Profesor y Cuaderno de Clase*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.
- GRUPO CRONOS (coord.) (1991). *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Salamanca: Amarú.
- GRUPO ÍNSULA BARATARIA (coord.) (1994). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum.
- HERY, E. (1999). *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- MAINER, J. y CÁNCER, P. (2000). De la reflexión a la acción: la propuesta del Grupo Ínsula Barataria. En: TREPAT, C. et al. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 169-208.
- MERCHÁN, F.J. (2011). Entre la utopía y el desencanto: Innovación y cambio de la enseñanza de la Historia en España, 1970-2010. En: LÓPEZ FACAL, R. y VELASCO L. (eds.). *Pensar Históricamente en tiempos de globalización*. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela, pp. 65-77.
- TALLER DE DOCUMENTOS (1976). *Materiales para la enseñanza de la Historia*. (18 carpetas). La Coruña: Adara Editorial.
- SCHOOLS COUNCIL (1976). *History 13-16 Project. A new look at history*. Edimburg: Holmes Mc. Dougall.
- VICENS VIVES, J. (1970). *Aproximación a la Historia de España*. Madrid: Salvat.