

en términos de la secuenciación de los contenidos y actividades que conforman ambos libros de texto. A pesar de la inexistencia de una progresión didáctica clara y bien planificada, en los libros de texto analizados al menos se percibe una tendencia en el tratamiento de los contenidos. En esta línea, los resultados demuestran que, por un lado, el contenido declarativo se alza como el mayoritario en las actividades y, por otro, las acciones cognitivas promovidas por ellas son las más sencillas: las de recordar y entender. Aunque en 5.º básico también se evidencia la presencia de acciones cognitivas complejas como evaluar y crear.

Respecto del tratamiento de la formación ciudadana en los libros de texto, los resultados apuntan a que aparece escasamente trabajada en ellos y, cuando se trabaja se la reduce a temas de educación cívica, acotados en páginas específicas del texto. Del mismo modo, en 6.º básico se la aborda de manera conceptual, mientras en 5.º la formación ciudadana se la relaciona con cuestiones propias de la vida cotidiana de los estudiantes.

Por otra parte, también se constata la coexistencia de dos tipos de Historia y de cómo enseñarla: la denominada Historia tradicional y la conocida como Nueva Historia. La primera se caracteriza por la repetición como estrategia didáctica por excelencia y como la forma de aproximación a la historia patria; mientras que la segunda se plantea como una manera de comprender los sucesos que exceden la política del país, empleando una propuesta didáctica de carácter más analítico. En esta misma línea, se advierte que los contenidos que están más alejados del presente se abordan de forma más analítica, a través del trabajo con fuentes primarias y secundarias. Con este tipo de actividades se promueven acciones cognitivas más complejas que la mera memorización a la que resultan estar relegadas actividades cuyo contenido se relaciona de manera directa con los relatos nacionales. Es decir, se evidencia una gran diferencia de tratamiento, en cuanto a profundidad y análisis, de las actividades que trabajan contenidos asociados a los relatos nacionales *versus* las que no lo hacen. Por tanto, en los libros de texto analizados, los relatos nacionales se erigen sacralizados, permaneciendo ajenos a los avances de la didáctica de la Historia.

En el apéndice de su estudio, la doctora Sáez hace patente la vinculación de sus resultados con los requerimientos estipulados por el Ministerio de Educación (MI-

NEDUC) para la confección de los libros de texto. En este sentido, la autora evidencia que los libros no solo cumplen con creces esos requisitos, sino que además atienden con diligencia sus aspectos perfectibles. En este punto, explica que la mejora reside fundamentalmente en el hecho de que estos libros de texto promueven, aunque tangencialmente, el pensamiento histórico de corte más analítico y que esta nueva perspectiva responde, en buena medida, a las demandas reivindicadas por los movimientos sociales que se alzaron en Chile durante 2006.

Finalmente, el de Isidora Sáez es un estudio riguroso en términos metodológicos y de un análisis metódico, e imprescindible para construir con solidez las conclusiones a las que se arriba. Precisamente, la robustez de su trabajo se plasma con claridad en los anexos que contienen todos los datos necesarios para ratificar la corrección de sus cálculos, la veracidad de sus resultados y la certeza de sus conclusiones.

*Andrea Berríos Muñoz
Licenciada en Letras Hispánicas PUC
Máster en investigación
en Didáctica de la Lengua
y la Literatura UB*

La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: innovación, cambio y continuidad.

Autora: Olga María Duarte Piña
Director: Francisco Javier Merchán Iglesias
Lugar: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
Fecha: 6 de noviembre de 2015.

La autora de la tesis, Olga Duarte Piña, realiza un interesante estudio que viene respaldado no solo por el rigor académico sino por la propia trayectoria profesional de la autora, en conexión, desde hace mucho tiempo, con la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Es un trabajo bien escrito, no solo desde el punto de vista científico, sino también en su dimensión literaria, lo que hace fácil e interesante su lectura. Es, por lo demás, una investigación necesaria, sobre todo para comprender mejor el sentido de la innovación en la enseñanza de la Historia, penetrando en sus claves, en su alcance y, sobre todo, en sus orígenes.

Campo y enfoque de la investigación

El objeto de la tesis es el análisis de la innovación, el cambio y la continuidad de la enseñanza de la Historia para el nivel medio de la instrucción (segunda enseñanza, enseñanzas medias o enseñanza secundaria). La investigación tiene su base en varios trabajos del profesor F. Javier Merchán Iglesias, director de la misma: en el libro *Enseñanza, examen y control* (2005), compendio de su tesis doctoral; en la memoria de investigación *Innovación, reforma y práctica de la enseñanza* (2006), y en diversos artículos, en especial el titulado «Entre la utopía y el desencanto: innovación y cambio en la enseñanza de la Historia en España (1970-2010)». La autora explora el vasto, complejo y poliédrico espacio de la innovación y la enseñanza de la Historia en la educación secundaria partiendo de esas referencias básicas, así como de otras dos obras —fruto asimismo de sendas tesis doctorales— que han documentado inicialmente la investigación: «Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia» (1997), de Raimundo Cuesta Fernández, y «La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)» (2009), de Juan Mainer Baqué.

Los problemas planteados en la investigación indagan sobre por qué surgen y quiénes promueven los procesos innovadores de la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria y qué factores inciden, cuál es su efecto y en qué contextos sociopolíticos y culturales aparecen. También si, en la trayectoria de la enseñanza de la Historia, vuelven los mismos tipos y principios y si se explicitan las vinculaciones entre estos. Para ello, se ha acudido al discurso de los autores, al análisis de sus materiales y a la difusión y generalización de las propuestas innovadoras, con el propósito de averiguar qué posibilidades han tenido de modificar o mejorar la práctica de la enseñanza, y qué rastro queda de todo ello. En definitiva, ¿por qué las innovaciones que recorren toda nuestra historia educativa, desde fines del siglo XIX, acaban perdiendo vigencia, se convierten en experiencias minoritarias o desaparecen? En otro plano, se ha cuestionado la repercusión de distintos procesos de innovación en los proyectos de reforma educativa o cómo la reforma beneficia o no a la innovación.

Las hipótesis establecidas suponen que ha de darse un contexto político y cultural propicio para la innovación en la enseñanza, pero que no necesariamente esta ha de ir unida a un proceso de reforma educati-

va, aunque si ambas (innovación y reforma) confluyen se consigue amplificar y cualificar la primera. Además, las innovaciones dependen de quienes las promueven y de la difusión de sus propuestas, siendo quienes principalmente las sostienen y desarrollan frente a las continuidades del sistema educativo; de hecho, aunque dicho sistema cambie, como cambia la sociedad en la que se desarrolla y a la que instruye, las permanencias son más consistentes que los cambios, y las innovaciones no siempre continúan porque son menos resistentes y su naturaleza es la del cambio. Aun así, la innovación es lo más profundo de la enseñanza, pues surge desde procesos de revisión, reflexión y creación, pero encuentra límites en la tradicional estructura de la escolarización; de ahí que en la Introducción a la tesis se recurra al mito de Ocnos, si bien algunas de las propuestas acaban integrándose en el sistema y sus reformas, con lo que dicho sistema no siempre es el mismo tras la incidencia de la innovación. Por tanto, otra hipótesis plantea que la innovación es consustancial a la educación e inmanente pero no trasciende ni transforma sustantivamente el plano de referencia escolar o plano de organización.

El sistema de categorías de análisis de la investigación se organiza —en sentido de leuziano— en tres líneas de articulación y segmentariedad, pero también con líneas de fuga, que explican el devenir-innovador: la línea de los factores que propician la innovación (contexto político-educativo y cultural, legislación, corrientes de pensamiento histórico, agentes y agencias productoras de discursos); la línea de las características que presenta la innovación (modelo y proyecto de enseñanza, valor y utilidad del conocimiento histórico y materiales publicados); y la línea de las repercusiones (cambios y continuidades).

Las fuentes primeras de la investigación son las obras de una serie de autores del primer tercio del siglo XX, que constituyen el origen de la enseñanza de la Historia innovada, y se han elegido en función de su carácter de «textos visibles y performativos» (en palabras de Mainer, 2009) y de su nivel de difusión. Se trata de las obras de Rafael Altamira y Crevea, Rafael Ballester y Castell, Teófilo Sanjuán Bartolomé, Daniel González Linacero, Gloria Giner de los Ríos García y Antonio Jaén Morente. Asimismo, son también fuentes de información los cuestionarios y entrevistas a profesores que participaron en el nuevo impulso innovador del último tercio del siglo XX, las publicaciones en libros, revistas o actas y los materiales didácticos editados.

Para ello se han seleccionado los grupos que constituyeron referencias innovadoras importantes, como *Germanía 75* e *Historia 13-16*, y ejemplos destacados, como los materiales de Editorial Adara y del Grupo de Humanística para Formación Profesional. Otro ámbito lo constituyen aquellos proyectos que ganaron la convocatoria de 1990 del Ministerio de Educación para la elaboración de materiales curriculares para el desarrollo de la reforma educativa: *Proyectos Cronos*, *Ínsula Barataria*, *Aula Sete* y *Bitácora*; y *Gea-Clío*, como grupo que permanece de todo este segundo periodo innovador.

El esquema del trabajo se dividió en tres partes vinculadas a los objetivos de la investigación: el primero centrado en conocer los procesos de innovación, los contextos en los que surge y los agentes productores de la innovación; el segundo consistente en describir y analizar las formas que adopta la innovación en la enseñanza de la Historia para el periodo de educación secundaria; y un tercero que estudia el desarrollo o involución de los procesos de innovación en relación con la difusión y repercusión, en definitiva los cambios que provoca y la continuidad de códigos y hábitos inalterados. De ello resultaron los capítulos II, «Primeros proyectos e iniciativas de cambio para enseñar Historia», III, «La nueva aventura innovadora o el retorno de la tradición», IV, «Innovación, cambio y continuidad en el currículo oficial» y V, «Entre regresos y retornos».

El proceso de investigación seguido se narra en el capítulo I a modo de diario, es decir, como una descripción de lo que se fue haciendo para abordar el objeto de estudio, la búsqueda de libros de los autores del primer periodo (casi todos encontrados en librerías de lance), los primeros contactos con profesores que formaron parte de grupos de innovación a partir de los años 70, el desarrollo de las entrevistas y las lecturas que se fueron realizando para entender los contextos y las formas que adoptaba la innovación.

La metodología utilizada es cualitativa en tanto en cuanto describe, analiza y explica los procesos innovadores llevados a cabo para proponer una nueva forma de enseñar la Historia en nuestro país. Incorpora esta metodología el estudio de casos, es decir, el conocimiento y la valoración de los autores, de los grupos de innovación y de sus obras.

Contenido y aportaciones de la tesis

El contenido de la tesis recoge el análisis y valoración de tres momentos de la innova-

ción y las reformas: una primera fase, que es el origen del devenir-innovador, iniciada con Rafael Altamira en el contexto político-educativo del primer tercio del siglo XX y hasta la Guerra Civil española (1895-1935), en la que se recogen las propuestas innovadoras en forma de manuales para la enseñanza; una segunda fase, a partir de la Ley General de Educación de 1970, que sin solución de continuidad llega a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990), analizada a través de informantes (profesores que formaron parte de grupos de innovación) y de la revisión y comentario de los materiales curriculares publicados y de unidades didácticas experimentadas, fase que supone un retorno de aquello que había comenzado y que soterradamente se mantiene durante lo que Beltrán Llavador (1991) ha denominado la «edad oscura»; y un capítulo dedicado al recorrido por las reformas educativas que discurrieron en paralelo a la innovación, durante todo un siglo.

Además, la tesis se inicia y finaliza con dos capítulos, una introducción dedicada a desentrañar el origen y desarrollo de los periodos innovadores, sus avances y retrocesos, sus rupturas y recomienzos, su constancia y permanencia; y una conclusión que hace balance del devenir innovador en la enseñanza de la Historia tras la implantación definitiva de la LOGSE, el «Debate de las Humanidades» de 1997 y la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, llegando a los umbrales de la LOMCE (2013), e intentando responder a la siguiente pregunta, ya referida al inicio de esta reseña: ¿por qué las innovaciones que recorren toda nuestra historia educativa, desde fines del siglo XIX, acaban perdiendo vigencia, se convierten en experiencias minoritarias o desaparecen?

Como aportaciones a la investigación didáctica, ante todo habría que destacar que la investigación se ha amparado en un marco conceptual bien delimitado, formado por dos pares dialécticos que han resultado muy potentes: el binomio «innovación/reforma» y el binomio «cambio/continuidad». Se señala, acertadamente, que no se pueden identificar los procesos reforma con los intentos innovadores, antes bien, resultan con frecuencia contradictorios, indicándose cómo, tras el aparente cambio en los procesos innovadores, se esconde con frecuencia una persistente continuidad. Con este instrumental teórico se realiza el análisis de una muestra de iniciativas y proyectos innovadores, que, sin ser completa, es bien representativa de la eclosión que se produce en la innovación de la enseñanza de la Historia en la educación secundaria en España en

los últimos años del franquismo y en las primeras décadas de la democracia.

Por otra parte, la autora se ha atrevido a buscar la conexión entre proyectos innovadores relativamente recientes y las aportaciones fundantes de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, especialmente la obra de Rafael Altamira. Una tarea complicada, no solo por la interpretación de la significación de la ruptura y la sequía intelectual provocadas por la rebelión militar de Franco y los años de la dictadura —con esa especie de leve continuidad soterrada

que muchos estudiosos empiezan a poner de relieve—, sino porque, aun habiendo conexión en los idearios innovadores, no se puede demostrar fácilmente un seguimiento consciente por parte de los grupos y proyectos estudiados de aquel primigenio ideario y de sus propuestas.

Es destacable, también, en esta investigación, la originalidad de su metodología, presentada por la autora —como se ha dicho— a modo de relato de diario de investigación, lo que resulta muy ilustrativo del proceso de trabajo seguido.

Estamos, pues, ante una aportación fructífera que puede y debe tener incidencia no solo en la mejor comprensión del significado y alcance de la innovación en la enseñanza de la Historia, sino en la propia formación de los docentes, pudiéndose entender mejor las posibilidades y las dificultades para cambiar la práctica escolar, objetivo que, en último término, da sentido a nuestra profesión.

Francisco F. García Pérez
Universidad de Sevilla

RESEÑAS

La Historia aprendida y enseñada. Reflexiones polifónicas

CARRILLO-LINARES, A. (coord.)
Editorial Universidad de Sevilla,
Sevilla, 2015. 176 páginas.

Se dice que no hay una historia de la humanidad, sino muchas historias de todo tipo de aspectos de la vida humana. Como historiadores, en algún momento de nuestra vida algo, o alguien, sirve como detonante de ese interés por la historia que marcará nuestro rumbo profesional. Pero nuestra percepción de las cosas acostumbra a cambiar con el paso del tiempo, y la historia no es una excepción. No la vemos igual como estudiantes, que como investigadores o docentes. Puede que la historia sea la misma, pero los que hemos cambiado somos nosotros. Como tampoco es el mismo el contexto político, cultural, social o económico de uno cuando aprendía y cuando enseña.

Este libro, que lleva el apropiado subtítulo de «Reflexiones polifónicas», recoge las vivencias personales, como alumnos y después como profesores, de diversos profesionales de las ciencias sociales vinculados, mayoritariamente, al entorno de la Universidad de Sevilla. Una horquilla de generaciones circunscrita en un idéntico marco histórico, desde los años cuarenta hasta la actualidad, en el que la situación académica en el país experimentó cambios sustanciales.

Desde la posguerra hasta la actualidad, los once autores que han tomado parte en esta

obra coral realizan una doble comparativa: por un lado, la diferente visión sobre el aprendizaje y la enseñanza que se tiene como alumno y como profesor; por el otro, centrados en el marco histórico referido, las evidentes disparidades entre el sistema educativo de entonces y el de ahora. El relato no se circunscribe al ámbito universitario, ni mucho menos, sino que abarca todo el espectro educativo que sus autores pueden o quieren recordar. Así, Alberto Carrillo-Linares, Pilar León-Castro Alonso, José Luis Escacena Carrasco, Genaro Chic García, M.^a Isabel del Val Valdivieso, Julio Anguita González, Enriqueta Vila Villar, Ricardo García Cárcel, Josep Fontana Lázaro, M.^a Dolores Ramos Palomo y el maestro de algunos de ellos, José Luis Comellas García-Llera, nos cuentan, a medio camino entre un anecdótico personal y el ejercicio de egohistoria, de su idilio personal con la historia aprendida y enseñada en España.

A lo largo de los once capítulos que componen el libro, estos historiadores aportan su punto de vista como docentes e investigadores, desde la óptica del estudio de todos los periodos históricos y abordando temas diversos. La apertura de España hacia el exterior con el fin de la autarquía, que permitió a sus investigadores entrar en contacto con nuevos enfoques, más allá de nuestras fronteras; las virtudes de la aplicación del evolucionismo «a tiempo completo», o la racionalidad, a la enseñanza de la historia; la importancia de la interferencia de otros ambientes y productos cultu-

rales; la preocupante y generalizada carencia de conocimiento histórico en ámbitos tan sedientos de él como el de la política; la interesante relación entre la ficción histórica que encandila al gran público y las líneas de investigación académicas; la revisión de algunos mitos sobre el intervencionismo franquista en la educación; una mirada escéptica hacia el relativismo y el concepto de memoria histórica; la perenne tentación del historiador a ponerse al servicio del poder; el planteamiento de la historia como un medio para enseñar a pensar, y no como mera transmisión de conocimientos; la dicotomía entre racionalidad e irracionalidad en tiempos de la República y el Franquismo; la influencia en las fuentes de un sesgo derivado del género, la etnia o la clase social; así como los distintos caminos que le pueden llevar a uno por el discurrir de la vida, son algunos de los temas que resuenan en esta polifonía.

Relatos que tienen también puntos en común y que en ocasiones dan la sensación, pretendida o no, de ser una suerte de historias cruzadas. De forma recurrente, los autores hacen referencia a la historia épica y heroica que les fue legada en su época estudiantil, y que se articulaba a través de grandes batallas, gestas y personajes; desde Don Pelayo a Felipe II. Una situación que, algunas décadas más tarde, muta en una nueva historia en la que comienzan a cobrar protagonismo otros agentes sociales, invisibles hasta entonces. La historia ya no es la de los héroes. Es también la de