

La enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira

Teaching History: innovation and continuity since Rafael Altamira

Dra. Olga DUARTE PIÑA. Profesora Interina. Universidad de Sevilla (oduarte@us.es).

Resumen:

La enseñanza de la Historia en sus metodologías, proyectos y materiales de enseñanza ha ido variando desde Rafael Altamira, en el tránsito finisecular y primer tercio del siglo XX, a los grupos de innovación formados por profesores durante el último tercio del mismo.

En este trabajo se muestran los cambios y las continuidades en propuestas de enseñanza de la Historia, las coincidencias y las diferencias. La finalidad es exponer una historia de la innovación sobre la enseñanza de la disciplina porque, aunque la innovación ha sido discontinua y se ha manifestado con mayor o menor intensidad dependiendo de las circunstancias y los agentes que la han promovido, siempre su retorno mantiene la misma intensidad de lo originario. Así pues, consideramos necesario hacer este recorrido por la innovación, analizando propuestas destacadas, para dejar constancia de los intentos de cambio y mejora y tenerlos como referente a la hora de entender y comprender las actuales iniciativas.

Descriptor: historia de la educación contemporánea, enseñanza de la Historia, innovación educativa, material didáctico, desarrollo de la educación.

Abstract:

The teaching of History (methodology, projects, materials), has undergone many changes from Rafael Altamira's research over the end of the nineteenth century and first third of the twentieth century through to research by innovation groups comprising teachers in the last third of the twentieth century.

This paper shows the changes and continuities in history teaching models, as well as coincidences and differences. Its aim is to present a history of innovation concerning the teaching of the discipline because, although innovation has been discontinuous and has been more or less present depending on the circumstances and the actors who have promoted it, its return always maintains the intensity of the original expression. Consequently, we believe that this overview of innovation, analysing noteworthy proposals, is needed to record attempted changes and improvements and ensure they are available as a reference point when attempting to understand current initiatives.

Keywords: history of contemporary education, History teaching, educational innovation, teaching materials, educational development.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-09-2017.

Cómo citar este artículo: Duarte Piña, O. (2018). La Enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira | *Teaching history: innovation and continuity since Rafael Altamira*. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 141-155. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-07>

1. Introducción

En el análisis de los procesos de innovación hay que atender a los planos donde la actividad innovadora es posible. Por ello, y en un marco más amplio de esta investigación¹, hemos estudiado el contexto político-educativo y cultural, la legislación, las corrientes de pensamiento histórico, los agentes y las *agencias productoras de discursos*², y en relación con esto, las características que presenta la innovación en métodos y proyectos de enseñanza, el valor social y la utilidad formativa otorgados al conocimiento histórico, los materiales didácticos publicados y, fundamentalmente, las repercusiones en el sistema de enseñanza, categorizadas como cambios o continuidades. Las fuentes de dicha 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 performativo y del nivel de difusión de las mismas. Además, están los cuestionarios y entrevistas a profesores que participaron en grupos de innovación durante el último tercio del siglo XX, sus publicaciones en el ámbito académico y los materiales editados para las aulas.

Podría decirse que para que la innovación educativa sea posible, tendría que darse un contexto político y cultural propicio, pero que no dándose, esta surge porque es inmanente a la enseñanza y no necesariamente ha de ir unida a un proceso de reforma educativa, aunque si ambas confluyen, es decir, innovación y reforma, se consigue amplificar y cualificar la primera. Con todo, las innovaciones depen-

den de quienes las promueven, los profesores, y de la difusión de sus propuestas de enseñanza, siendo ellos quienes las sostienen y desarrollan ante las continuidades del sistema educativo, aunque este cambie, como también cambia la sociedad en la que se inserta y a la que instruye. La innovación surge desde procesos de revisión, reflexión y creación, pero encuentra límites a su extensión en la tradicional estructura de la escuela, si bien algunas de las propuestas acaban incorporándose al sistema educativo, con lo que el sistema no siempre es el mismo tras la incidencia de la innovación.

Teniendo en cuenta los planos de la actividad innovadora anteriormente mencionados, es posible establecer varios momentos en la innovación para la enseñanza de la Historia. Un origen que comienza en 1895, con la publicación de la obra *La enseñanza de la Historia* de Rafael Altamira, y llega hasta 1935; otro periodo denominado de *continuidad soterrada* (1935-1975); un tiempo en el que retorna la innovación en el seno de grupos de profesores (1975-1995) que publican y difunden sus materiales para la enseñanza en el Bachillerato; y un último periodo, que se inicia en 1996 y llegaría a la actualidad, donde los discursos y proyectos de los profesores que han intervenido en el periodo anterior toman otros cauces. Todo ello se analizará en este trabajo, ofreciendo una panorámica de un extenso periodo en el que se destacarán los momentos más significativos, a los que podríamos llamar los *impulsos de la innovación*, particularmente en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria.

2. Primeras propuestas e iniciativas de cambio para enseñar Historia

En el Bachillerato fue necesario crear la Historia como asignatura y su presencia en el currículo se remonta al periodo que va de 1836 a 1838. Sin embargo, para que la enseñanza de la Historia se concibiera por primera vez como ciencia social y como proyecto educativo innovador, hay que avanzar casi sesenta años, en el tiempo que va de 1891 a 1923. En este periodo concreto desarrolla Rafael Altamira parte de su obra y publica *La enseñanza de la Historia* —cuya segunda versión ampliada y mejorada aparece en 1895—, *Valor social del conocimiento histórico* (1922) e *Ideario pedagógico* (1923). Con estos ensayos, la enseñanza de la Historia se concibe originariamente como hecho social transformativo, acción práctica y actividad útil para la formación de los individuos y los pueblos.

Si Rafael Altamira va a ser considerado iniciador de un proceso de renovación de la Historia como ciencia y didáctica, es oportuno realizar un adentramiento en sus precedentes intelectuales y recoger algunos momentos y autores que constituyen el origen de la innovación como proyecto de creación educativa y de formación del individuo, ya que en la obra de Altamira se aúna lo que sobre la ciencia y la pedagogía se venía gestando tiempo atrás.

Dice Marías (2005, p. 339) que a lo largo de todo el siglo XVIII en nuestro país «no hay filosofía creadora», y no aparecerá hasta finales del XIX con Unamuno y Ortega y Gasset. A mediados de este siglo, se constata un cambio en las ideas y en el talante de los liberales españoles. Más allá

del terreno político, el cambio alcanza a la educación, al arte, a la literatura o a la religión. El tipo humano que surge en esta dinámica es llamado por Millán Chivite (1975) «el hombre nuevo de la Generación de 1868», una generación compleja en su composición y sustantiva en la diversidad de tendencias político-culturales. De la generación del *hombre nuevo*, una generación que hace la revolución, nos interesa destacar a los «demócratas de cátedra»³: discípulos o admiradores de Julián Sanz del Río y marcados por el krausismo.

Pedagogía y reformismo se convirtieron desde entonces en las premisas de la acción de los krausistas. A principios de los sesenta, algunos de los discípulos de Sanz del Río (Francisco de Paula Canalejas, Emilio Castelar, Miguel Morayta), las adoptaron como guía para la acción política. Aunque la «joven democracia» atraiga desde entonces a un sector de los krausistas, estos, como señala el propio Canalejas, no eran agitadores sino profesores [...]. Los Krausistas no hicieron la revolución, como bien señala Gil Cremades, pero la revolución del 68 se acordó de ellos, al confiarles las tareas claves de su política educativa. (Ruiz Torres, 2001, p. 65).

Fracasada la revolución, quienes confiaron en el perfeccionamiento del hombre a través de la educación no abandonan su proyecto y con el restablecimiento de la monarquía en 1874, que supone una vuelta al positivismo y el rechazo del proyecto educativo gestado durante el Sexenio revolucionario, fundan la Institución Libre de Enseñanza en 1876.

A la Institución Libre de Enseñanza (ILE)⁴ se irán vinculando pensadores, pro-

fesores y artistas. Rafael Altamira está entre ellos, una élite entusiasmada con la necesidad de renovar el sistema educativo, desarrollar las ciencias y las artes e impulsar la investigación. «La enseñanza de la historia era, por lo tanto, esencial para la meta de la ILE de criar una nueva generación de jóvenes españoles que constituirían la base de una nación moderna y democrática» (Boyd, 2001, p. 873).

Unido a ello, aparecen nuevas instituciones y reformas estructurales que sitúan a la educación en la vanguardia de la intervención política para regenerar el país. Para ilustrar este proceso (cfr. Mainer, 2009, pp. 51-52), mencionamos los principales momentos de un periodo de creación de instituciones que se inicia en 1900 con la fundación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Un año después se establece un curso de Pedagogía General en el Museo Pedagógico Nacional; este curso es el precedente de la cátedra de Pedagogía instituida en la Universidad Central en 1904. La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas será creada en 1907, dos años después la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y, en 1910, se funda el Centro de Estudios Históricos.

Del conjunto de nuevas instituciones, es preciso distinguir aquellas caracterizadas como *agencias productoras de discursos*, «espacios todos ellos donde comenzarán a producirse los primeros atisbos de una profesionalización renovada» (Mainer, 2009, p. 61): el Museo Pedagógico Nacional, la cátedra de Pedagogía Superior, la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas⁵, la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio y el

Centro de Estudios Históricos, favorecedoras de la difusión de las nuevas teorías educativas y las nuevas prácticas.

Hay que referir el impulso y el conocimiento científico y pedagógico expresados en estos espacios en los que participan historiadores, catedráticos de universidad o institutos, profesores normalistas, inspectores o maestros, considerados artífices de un discurso y unas prácticas renovadoras. Y es preciso distinguirlos, también, como autores de obras en las que originariamente se conciben nuevas metodologías para enseñar Historia, teniendo en cuenta su perfil profesional, su implicación en las *agencias productoras de discursos* y el nivel de divulgación de su obra. En este albor de la Historia innovada, destacan el catedrático de universidad Rafael Altamira, los catedráticos de instituto Rafael Ballester y Castell y Antonio Jaén Morente y los profesores de la Escuela Normal Teófilo Sanjuán Bartolomé, Daniel González-Linacero y Gloria Giner de los Ríos García. Una elección que los reivindica como primeros referentes de la transformación didáctica de la Historia, cuyas ideas, mucho tiempo después, volverán a aparecer como hallazgos de otros profesores innovadores a partir de mediados de los años 70.

El grupo de «padres fundadores» (Mainer, 2009) de la didáctica de la Historia lo conforman Rafael Altamira con su obra *La enseñanza de la Historia*⁶, y el catedrático de instituto Rafael Ballester con *Clío. Iniciación al estudio de la Historia (parte primera y segunda)*, cuya primera edición fue en 1913 y la séptima y última en 1945⁷. El libro de Altamira es un ensayo sobre la situación de la enseñanza de la Historia en las principales universidades

europas, con ideas y orientaciones para su didáctica; el de Ballester es un manual para la enseñanza en el Bachillerato que prescinde de relatos ampulosos, extensos o difusos y se diseña como una guía para el periodo de aprendizaje hacia el que está dirigido, con entidad suficiente para orientar los estudios posteriores que quiera emprender el alumno y en el que se le instruye en la ciencia histórica, sus ciencias auxiliares y el oficio del historiador.

Siguiendo a estos *padres fundadores* están sus continuadores. Teófilo Sanjuán publica *Cómo se enseña la historia*, obra impresa en 1923 y reeditada cinco veces hasta 1933 en la colección «Serie Metodológica» de la *Revista de Pedagogía* destinada a maestros en formación⁸. En los planteamientos de su metodología, la enseñanza de la Historia aparece como síntesis orgánica, educadora del intelecto y formadora del ciudadano; incorpora el uso de la Literatura como ciencia auxiliar de la disciplina y aconseja utilizar los objetos reales para clarificar e ilustrar la enseñanza. Pero destaca, en este autor, la organización de los contenidos a partir de elementos que sintetizan la evolución humana, lo que denomina *líneas de asociación*, y que vienen a ser hitos conceptuales de una civilización y eslabones a nuevos conocimientos, quedando su gradación a criterio del maestro, quien ha de trazar el recorrido de cada civilización. Evidenciando las coincidencias de la innovación hay que decir que, sin conocer esta propuesta metodológica, el proyecto curricular del Grupo Cronos, a principios de los años 90, organizará los contenidos de la Historia en *tareas o funciones básicas de la vida social*, también llamadas *facetas*,

y *nociones sociales básicas*. Estos núcleos organizadores tienen un «doble valor: analítico y pedagógico» (Grupo Cronos, 1995, p. 18) y permiten concretar el conocimiento escolar.

Los trabajos del profesor en la Escuela Normal de Palencia, Daniel González Linacero, *Mi primer libro de Historia* (1933, 2ª edición 1935) y *Mi segundo libro de Historia* (1934)⁹, son libros para la enseñanza en las escuelas primarias, dedicados a un relato de la Historia que parte del entorno inmediato del niño, contada sencillamente para que sea comprensible, interpelando al alumno desde lo más cercano a su propia vida.

Los manuales de Antonio Jaén Morente, *Lecturas históricas (Iniciación)* y Gloria Giner de los Ríos, *Cien lecturas históricas*, se editan en 1935. El libro del catedrático de instituto presenta sintéticos relatos de la Historia atendiendo a lo sustancial del conocimiento con la intención de hacer sentir la Historia y «formar espíritus, no examinandos» (Jaén Morente, 1935, p. 5). Rafael Ballester también apela, en su manual *Clío*, a una Historia simplificada y no eclipsada por nombres, fechas y episodios secundarios. Igualmente, pero con otras palabras, lo dice González Linacero para hacer una Historia útil y alejada de «bambolla y efectismo» (González Linacero, 1999, p. 33). El libro de la profesora de Escuela Normal es una original composición de fragmentos de textos literarios a modo de fuentes para el aprendizaje de la Historia. La *Literatura auxiliar de la Historia* como propusiera Altamira¹⁰.

A grandes rasgos, esta etapa se caracteriza por la importancia dada al aprendi-

zaje en la primera y segunda enseñanza con la finalidad de que el alumno desarrolle un conocimiento general sobre la disciplina, periodo que Altamira denomina *de cultura general*. Y en este periodo hay una serie de cambios que definen las nuevas propuestas de enseñanza. Por un lado, las nuevas conceptualizaciones: el concepto de civilización y de historia interna que comprendería todos los órdenes de la vida, frente al hecho político como organizador de los contenidos; el de sujeto social frente al personaje o héroe histórico; la Historia en su sentido orgánico en la recíproca influencia de todas sus partes y contraponiéndose a la Historia particular y excluyente. Por otro lado, están las finalidades de su enseñanza en la relación consustancial y regeneradora entre el pasado y el presente y, ligado a ello, su capacidad para formar a las personas. Finalmente, la importancia del aprendizaje del método histórico para el desarrollo intelectual del alumnado frente al ejercicio exclusivo de la memoria.

El periodo de estas publicaciones se extiende desde 1895 hasta 1935 porque este es el último año de las publicaciones seleccionadas con carácter innovador y porque en dicho tiempo se producen los principales cambios en los discursos y la enseñanza de la Historia de este primer periodo; también porque las propuestas educativas se pueden equiparar en igualdad de condiciones intelectuales y pedagógicas a las que se realizan en el ámbito europeo.

Durante la II República, hubo influencias entre lo que Escolano (2002) denomina la «cultura político-institucional» y la «cultura pedagógica», pero los cambios

y mejoras en la amplitud de las prácticas escolares no se generalizaron porque la empresa de cambio e innovación responde al *principio de multiplicidad*¹¹ pero no es masiva. Hubo cambios en los ámbitos y las prácticas en los que se difundieron y en las que los profesores innovadores se implicaron: el Museo Pedagógico Nacional, la cátedra de Pedagogía Superior, la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio y el Centro de Estudios Históricos, y quedan las publicaciones como ejemplos de un discurso metodológico sobre la enseñanza de la Historia con un nuevo ideario pedagógico.

No hay que inferir, al concluir este apartado, que la innovación está abocada al fracaso, sino más bien, a un constante *recomienzo*¹², que se verá en los apartados que siguen.

3. La continuidad soterrada

Aunque por causa de la Guerra Civil se ha pretendido certificar la desaparición de todo el saber pedagógico y didáctico construido y defendido, autores como Laín Entralgo y Seco Serrano (1998, p. 17) argumentan que hubo «una continuidad subterránea, afectada pero no destruida: muchas cosas que parecían anuladas siguieron existiendo, ciertamente de otra manera, con distinto puesto en la vida, que adquirió con ello una nueva configuración». Bien es cierto que gran parte de los intelectuales y profesores que propiciaron el cambio en los planteamientos de la enseñanza y en sus prácticas, desde el último cuarto del siglo XIX, habían sido expulsados de sus cátedras, depuradas

sus funciones en el magisterio, pero no todos salieron del país, quedó una minoría que, aun limitadas sus funciones, mantuvo ese saber atesorado para darle vida cautelosamente¹³.

Desde 1939, los manuales para la enseñanza de la Historia volvieron a contener los tradicionales cánones del relato político de los héroes y sus hazañas, dispuestas para el ejercicio de la memoria estudiantil. «El franquismo hizo lo imposible por estatizar, controlar y vigilar la difusión y práctica de las innovaciones en la escuela» (Mainer, 2008, p. 7) y creó instituciones para tal fin como el Centro de Documentación Didáctica (1954) para la Enseñanza Media y en 1958 el Centro de Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria. No obstante, hubo una estrecha vía de superación de los discursos ideológicos y prácticas educativas impuestas por el régimen. La revista *Vida Escolar* (1958)¹⁴ va a ser soporte de expresión e intercambio de ideas en el que empezarán a aparecer teorías de innovación didáctica anteriores: referencias a las metodologías activas, al uso de los medios audiovisuales y reflexiones en torno a la función docente. En 1965, el Servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica viene a confirmar la progresiva apertura del sistema educativo.

Sin embargo, es en el ámbito universitario donde, principalmente, se impulsa en la década de los 50, una renovación historiográfica que tendrá un claro reflejo en la enseñanza de la Historia. Jaime Vicens Vives en su labor de actualización y transformación de la historiografía española, en su dedicación a la docencia y a la edición de obras didácticas, concibe

la enseñanza de la Historia desde el rigor científico y el compromiso social¹⁵. En este periodo van a ser principalmente los catedráticos de universidad los que recuperen el paso perdido de la historiografía y de la enseñanza de la Historia. Así, y para sostener la hipótesis de una continuidad de los planteamientos de renovación e innovación en la enseñanza de la Historia, pudiera trazarse una línea de maestros a discípulos que empieza en Rafael Altamira y Rafael Ballester, pasa por José Deleito y Pere Bosch-Gimpera, y llega a Jaime Vicens, continuando después en Joan Reglà, Miquel Tarradell, Emili Giralt, y prolongándose hasta Josep Fontana¹⁶, para enlazar con los que, ya como profesores de instituto, crearán Grupo Alemania 75, Grupo Historia 13-16 y Grupo Cronos. Esta línea conserva aquellos paradigmas centrados en dar continuidad a la ciencia histórica y su enseñanza innovadora.

En las universidades de los sesenta de Valencia, Barcelona, Salamanca o Madrid, los estudiantes de Filosofía y Letras conocen las nuevas corrientes historiográficas, principalmente de influencia francesa, de la Escuela de Annales al Materialismo histórico, corrientes que permitirán cambiar la enseñanza de la Historia en el Bachillerato Unificado Polivalente y defender una nueva didáctica, planteando una renovación metodológica y una selección de los contenidos a la luz de estas escuelas de pensamiento histórico.

4. La nueva aventura innovadora o el retorno de una tradición

A mediados de la década de los setenta, coincidiendo con la reforma educativa ins-

tada por la Ley General de Educación de 1970, surgen grupos de profesores, a partir de experiencias previas individuales, que serán la base de un nuevo cambio educativo. Algunos de estos profesores viajarán a Inglaterra y Francia para conocer la enseñanza de la Historia en esos países y plasmarán las nuevas concepciones didácticas en sus proyectos y materiales para el aula, oponiéndolas al anquilosamiento educativo de las aulas del tardofranquismo. De nuevo, están los viajes al extranjero como acicate para la formación de los profesores y la incorporación de modelos educativos y experiencias innovadoras, esto recuerda a lo que hicieron Altamira y otros profesores coetáneos a través de la Junta para la Ampliación de Estudios.

En 1975, el mismo año de la publicación del Plan de Estudios del Bachillerato y de la primera edición de las *Pruebas Iniciales* de Alemania 75, se funda la revista *Cuadernos de Pedagogía*. El nº 7-8 de julio y agosto recoge un artículo de Gonzalo Zaragoza —quien luego formará parte del Grupo Historia 13-16—, titulado «Algunas ideas sobre la nueva historia», y el historiador Josep Fontana escribe, en el número del mes de noviembre, «Para una renovación de la enseñanza de la Historia». Josep Fontana, que fuera alumno y discípulo de Vicens Vives, y apoyo intelectual del Grupo Alemania 75, propone en su texto una revisión de los contenidos y de los esquemas tradicionales de la enseñanza de la Historia, para todos los niveles de instrucción, con los que el alumnado alcance a reflexionar críticamente sobre la sociedad en la que vive.

No es azarosa la relación que acabamos de hacer sino sintomática. Podría

decirse que *recomienza* un nuevo impulso para la innovación didáctica¹⁷, alumbrado por una transición educativa, social y cultural, debida a una Ley General de Educación y con la programación de nuevas asignaturas para la Historia en el Bachillerato y en la Formación Profesional. Las asignaturas darán curso a proyectos de enseñanza nuevos. También con la Ley de 1970 se crean los Institutos de Ciencias de la Educación, importantes órganos para dar cobertura y difundir los nuevos planteamientos e ideas para el cambio educativo. Huelga decir que desde fines de los años 60 están activos los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y las Escuelas de Verano, que retoman el modelo de las que se celebraron durante la II República.

Si en el inicio de este artículo nombramos las *agencias productoras de discursos*, ahora son los Institutos de Ciencias de la Educación, los Centros de Profesores, los Colegios de Licenciados y Doctores y las Escuelas de Verano, los nuevos espacios de comunicación y difusión de los proyectos y materiales innovadores.

Entre mediados de los setenta y primeros años ochenta, Adara Editorial y los grupos Alemania 75, Historia 13-16, Grupo de Humanística y Cronos inician un nuevo periodo para la innovación. La enseñanza de la Historia, en tanto que estudio de las civilizaciones y formación humanística, encuentra su desarrollo en las aulas, que se vuelven talleres donde el alumno maneja las fuentes seleccionadas en carpetas o cuadernos de trabajo y en los que se recrea el método científico para el conocimiento de lo histórico. Lo que ya se propusiera en el primer cuarto de siglo

vuelve en mentes de los profesores, en este periodo de cambio, sin tener la certeza de que esto ya había acontecido.

Adara Editorial resulta tras una experiencia docente en el colegio jesuita Santa María del Mar de La Coruña entre 1969 y 1974. Constituida la empresa, en 1977, sus editores elaboran y publican *Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Taller de documentos*. El proyecto proponía el estudio del pasado a través de las fuentes históricas y a través de un proceso de investigación guiado para los alumnos. Coinciden en el tiempo con Alemania 75, que introduce una renovación radical de los contenidos basados en los postulados del materialismo histórico, así como una renovación metodológica y del valor formativo otorgado al conocimiento de la Historia que procuraba la transformación social. A fines de esta década, los integrantes del Grupo Historia 13-16 anteponen a los contenidos, el aprendizaje del método del historiador como fundamento para la comprensión histórica, trasladando el *Schools History Project* aplicado en las escuelas inglesas. Desde principios de los años 80, Grupo Humanística plantea un estudio de la Historia del presente hacia el pasado en un proyecto de enseñanza de la Historia regresivo, y Grupo Cronos decide ofrecer al profesorado una selección de textos históricos, a partir de los problemas historiográficos más relevantes de la disciplina, que sostengan un programa renovado de enseñanza con la intención de contribuir al sentido crítico del docente y a su desarrollo intelectual, para propiciar una enseñanza de la Historia en la que los alumnos, a partir de fuentes y documentos

historiográficos, lleguen a reconstruir el proceso histórico en sus líneas generales y adquieran hábitos y técnicas de trabajo intelectual.

La difusión de los proyectos didácticos y las publicaciones de los grupos por todo el territorio nacional fue amplia, dando un giro cualitativo y amplificado a la práctica de la enseñanza de la Historia en las enseñanzas medias. Las experiencias y los materiales, no solo constituyeron proyectos de cambio metodológico, fueron también propuestas de cambio historiográfico e ideológico y de impugnación del sistema educativo y político vigentes.

Los materiales que editaron los grupos Alemania 75 e Historia 13-16, o las carpetas de documentos de Adara Editorial sirvieron para profesores noveles que se iniciaban en la innovación, tomando el ejemplo de estos grupos y sus propuestas de enseñanza. Por su nivel de difusión, continuaron y aparecieron otras experiencias innovadoras. Así lo han contado algunos profesores entrevistados¹⁸ de Aula Sete, Ínsula Barataria o Gea-Clío. Y, sucesivamente, los planteamientos de innovación y cambio de estos profesores influyeron en otros grupos de profesores.

En 1990 y antes de la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), el 31 de enero (BOE de 1 de marzo), el Ministerio de Educación y Ciencia convocó un concurso para la elaboración de materiales curriculares para la Reforma. En la resolución del 23 de octubre de ese mismo año, son seleccionados Grupo Cronos (Salamanca), Ínsula Barataria (Zaragoza), Aula Sete (Santia-

go de Compostela) y Bitácora (Barcelona). También surgieron en esa coyuntura temporal, Pagadi (Navarra), Espacio y Sociedad (Navarra), Investigación y Renovación Escolar (Sevilla), Plataforma Asturiana de Educación Crítica (Asturias), Kairós y Gea-Clío (Valencia) y círculos de profesores que se animaron a innovar en sus aulas.

Los proyectos curriculares planteados por estos grupos de innovación fueron propuestas teóricas basadas en la investigación, la experimentación y la formación docente que llevaban aparejados libros para el profesorado y cuadernos para el alumnado, diferenciándose de los materiales publicados por *Germanía 75*, *Adara* o *Historia 13-16*, que se concibieron como propuestas metodológicas para transformar directamente la práctica de aula.

Hay tres cuestiones que serán clave en el impulso innovador de este periodo: la ampliación del conocimiento histórico al vincularse a otras Ciencias Sociales, el valor formativo desde la perspectiva crítica de análisis de la realidad y la conexión y el estudio de los problemas del mundo en el que se vive en los que se buscará su trascendencia histórica. Sin embargo, a la par se desarrollan nuevos parámetros políticos, educativos y culturales: la restauración democrática, el proceso de diferenciación autonómica y el desarrollo de un periodo iniciado a mediados de los sesenta que R. Cuesta (1998) llama *modo de educación tecnocrático de masas*.

Las circunstancias sociopolíticas, que nos pudieran permitir una comparación con el movimiento innovador de principios del siglo XX, ya no son las mismas.

No estamos ante un estado centralizado sino en una descentralización progresiva iniciada con el proceso autonómico español y de cesión de competencias. Si aquellos programas de enseñanza pretendían forjar personas capaces de comprender e identificarse con una patria para regenerarla, y las transformaciones fueron propuestas desde arriba, en la democracia recién estrenada, a pesar de que el movimiento innovador había tomado la iniciativa, su protagonismo pronto empezaría a ser interrumpido por la gestión política de la Reforma, encargada finalmente a expertos ajenos a la realidad de las aulas, y no a profesores¹⁹. Los proyectos curriculares que ganaron el concurso, convocado por el Ministerio, no se tuvieron en cuenta y el proceso de experimentación curricular en los centros escolares que concebía «la reforma como algo que habría de generalizarse una vez experimentado» (Rozada, 2003, p. 37) fue ignorado, dejando al margen todas las propuestas de innovación que hubieran podido transformar un sistema educativo que conocían en su teoría y su práctica.

Cuando aquellos grupos elegidos por Orden Ministerial se percataron del cambio de rumbo en la política educativa, promueven el «I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria» que se celebra en 1991 en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, coordinado por Grupo Cronos. En estos encuentros, que se sucederán hasta 1995, concurren gran parte de los grupos mencionados, con ideas y debates sobre el diseño y

la experimentación de sus propuestas curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales; los resultados han quedado publicados en las Actas de los encuentros. En 1995, Cronos, Asklepios, Ínsula Barataria, IRES (Investigación y Renovación Escolar), Aula Sete, Gea-Clío y Pagadi constituyeron la Federación de Grupos de Innovación *Icaria* (Fedicaria), que reunía el movimiento innovador, recogiendo el testigo de la investigación didáctica en el ámbito de las Ciencias Sociales y en el de la formación del profesorado. Esta federación —lejos de debilitarse, incluso con el rumbo que tomaba la enseñanza de la Historia tras el «Debate de las Humanidades» de 1997 y las reformas educativas de 2002 (que no se llegó a aplicar) y 2006 con las que se vuelve a una enseñanza de la Historia enciclopedista, factual, eurocéntrica y memorística—, fue trabajando en torno a los principios de un pensamiento crítico fundamentado en una *crítica de la didáctica* y una *didáctica crítica*, una intrahistoria de la enseñanza, con nuevas fuentes principalmente de la sociología y filosofía francesa y alemana.

A través de los encuentros anuales y de la revista *Con-ciencia Social* se consiguió ir fraguando una teoría educativa innovadora en base a las nuevas corrientes de pensamiento dejando la historiografía de marcar la pauta didáctica.

En síntesis, fue entre la década de los 70 y la de los 90, el periodo de máxima difusión de las propuestas innovadoras, de cambio, transición y asentamiento del nuevo sistema político, de desencadenamiento de transformaciones sociales y defensa de nuevos valores educativos. Pero

la voluntad inicial inclinada al cambio y a la constitución de un nuevo sistema educativo, surgida de la necesidad innovadora, ya a fines de la década de los 90 se había agotado, pues no tuvo el necesario apoyo de las élites políticas que no encauzaron su voluntad innovadora hacia la mejora de la educación.

La suerte que corrieron los grupos de innovación desde fines de los noventa, pasó de nuevo al plano individual o a una forma original en federación de grupos como los que acabamos de comentar, pero también se halla en la asociación sobre cine e historia *Sine Nomine* y en la *Fundación 10 de marzo*, en las que participa Ramón López Facal del desaparecido Aula Sete o en los libros dedicados a la enseñanza de la Historia publicados por Raimundo Cuesta de Grupo Cronos. Hoy nos quedan Investigación y Renovación Escolar y Gea-Clío como únicos testigos de todo el segundo periodo innovador.

Podría resumir este apartado con dos ideas: hubo un periodo de cambio legislativo en 1970 con una reforma educativa que permitió la innovación aunque no la fomentara oficialmente porque el contexto político no era favorable; y hubo un periodo de reforma propicio para la innovación pero esta acabó institucionalizándose y siendo controlada por las instancias políticas y los expertos en educación sin docencia, siendo este el que empezó en 1983 y culminó en 1990. Tras esta fecha, «desprestigiados los movimientos de reforma y anulados los grupos de experimentación, el sistema se quedó inválido de ideología y carente de racionalidad práctica.» (Gimeno Sacristán, 2007, p. 27).

5. Conclusión

La actividad innovadora recorre la historia de la educación porque la innovación no caduca, pues se sitúa al margen del tiempo cronológico-histórico de las reformas afirmando siempre su novedad. Sí ocurre que las propuestas innovadoras dejan de tener vigencia, pues se elaboran en un contexto determinado, empero, los postulados de la innovación retornan siempre con un sentido original, en un retorno que no hace nunca volver lo mismo.

Afirmamos que hay un *devenir-innovador*, inmanente al proceso de enseñanza, y una contraposición de tiempos: *Aiôn* frente a *Cronos*, la innovación como *acontecimiento* frente a la reforma que fija las cosas y las personas, que «desarrolla una forma y determina un sujeto» (Deleuze y Guattari, 2010, p. 265).

La innovación introduce una *multiplicidad* en sus formas diferentes de renovar y va cambiando, no solo por los contextos y los agentes, también en las propuestas didácticas y los proyectos editoriales. Es un proceso de cualificación continua que no conforma estructura ni jerarquía. Estas multiplicidades cambian de naturaleza al conectarse con otras y pueden interrumpirse, pero siempre recomienzan, como se ha ido exponiendo a lo largo de este trabajo.

En todo este recorrido por la innovación, encontramos coincidencias en los deseos de mejorar y cambiar una enseñanza de la Historia centrada en los hechos políticos y en la memoria como ejercicio estudiantil, pero se distinguen las propuestas donde el estudio del pasado venía a regenerar la ligazón humana con

la patria, de aquellos proyectos de enseñanza de la Historia que quisieron explicar el presente y sus problemas sociales, aunque en ambos se quería contribuir a la transformación de la realidad y formar ciudadanos. Por ello, en todo momento interesó el valor formativo y social de la disciplina y se pone al alumno en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. También en este recorrido hubo instituciones que dieron cabida y difundieron los discursos, pero las primeras instituciones desaparecieron con la dictadura y las nuevas instituciones se acabaron convirtiendo en agencias meritocráticas en las que perdieron valor el discurso y las prácticas. Con todo, ha sido fundamental la difusión de las propuestas a través de la edición y publicación de materiales, para realizar esta aproximación histórica al proceso de cambio e innovación educativa, pues quedan como testimonios del extenso periodo analizado.

Hoy en día, la innovación tiene dos vertientes: una institucionalizada que tiene sus propios parámetros para registrar innovación; y otra que se desarrolla al margen y con verdadera vocación de cambio en la enseñanza de la Historia.

Notas

- ¹ Este artículo es una síntesis de la investigación llevada a cabo en mi tesis doctoral, titulada *La enseñanza de la Historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad*, dirigida por el Dr. D. Javier Merchán Iglesias y defendida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla el 6 de noviembre de 2015.
- ² En Mainer (2009) encontramos esta definición para caracterizar a aquellas instituciones que dieron cabida y difusión a los discursos sobre la didáctica y la innovación educativa.

- ³ Según Millán Chivite (1979, p. 39) esta expresión fue acuñada por Marcelino Menéndez y Pelayo en su *Historia de los heterodoxos españoles*. «Se llaman demócratas, porque todos ellos aceptan los principios democráticos o secundan las consecuencias de sus postulados, aunque militen en otros movimientos políticos. Y 'de cátedra', porque desempeñan funciones docentes en la universidad de Madrid; algunos también en universidades de provincias o en institutos».
- ⁴ «De orientación europeísta e internacionalista, los institucionistas reprobaban el patriotismo 'quietista y voluptuoso' de los que se contentaban con descansar sobre sus laureles de antiguo imperio mundial. El verdadero patriotismo suponía la crítica a la vez que la reverencia al pasado, y el respeto a la innovación junto con la conservación» (Boyd, 2001, p. 873).
- ⁵ Los profesores y pensionados del Museo Pedagógico y de la Junta para Ampliación de Estudios tuvieron la posibilidad de viajar a «lo que podríamos denominar 'santuarios de la pedagogía europea': bien centros de formación del profesorado —la Escuela Normal Superior de St. Cloud de París, el Instituto Rousseau de Ginebra y la Normal de Bruselas—, bien instituciones y actividades docentes consideradas modélicas por el movimiento de la Escuela Nueva —por supuesto, el complejo de centros entregados a la fe del Dr. Decroly, la labor de inspectores como Cousinet o Dottrens, las escuelas ligadas al movimiento cooperativo dirigido por Freinet o las escuelas del norte de Italia» (Mainer y Mateos, 2007, p. 205).
- ⁶ «En el prólogo de 1895 se nos advierte que la primera edición de 1891, se formó con las lecciones impartidas sobre el tema que nos ocupa en el madrileño Museo de Instrucción Primaria —posteriormente Museo Pedagógico Nacional— entre 1890 y 1891; fue el éxito cosechado por esta primera versión [...], unido a la prosecución de las investigaciones sobre los asuntos historiográficos, desde una doble perspectiva profesional y pedagógica, lo que determinó a su autor a elaborar una segunda edición considerablemente reformada y ampliada» (Mainer, 2009, 130-131). Según Aróstegui (2002, p. 377), la primera edición de *La enseñanza de la Historia* no se puso a la venta sino que circuló entre sus colegas.
- ⁷ Datos de la publicación y sus reediciones tomados de Mainer (2009, p. 787).
- ⁸ Afirma Mainer (2009, p. 146) que la obra «fue citada hasta la saciedad al menos hasta bien entrados los años sesenta y llegó a convertirse en una auténtica vulgata del género de la didáctica de la historia».
- ⁹ Aun siendo para la primera enseñanza, los he incluido por el sin par planteamiento didáctico y porque estaba ya en imprenta *Historia* (mi tercer libro) dedicado a los bachilleres, «...pero como precintaron la casa y se llevaron todo, no sabemos qué habrá sido de ellos, al igual que de su biblioteca». Estas son las palabras de María Paz González Perotas, la hija de Daniel González, que Josep Fontana transcribe de la carta que ella le dirige mientras preparaba la introducción del libro *Enseñar Historia con una Guerra Civil de por medio* (1999, p. 12).
- ¹⁰ Todas estas obras han sido catalogadas por Mainer (2009, pp. 759-761 y pp. 787-791) en su anexo 4 en el lugar de los «Textos declarativos de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Primer orden» y en la categoría de «Textos-manuales para la escuela» (2009, pp. 787-791) y a partir de esta categorización y del número de ediciones han sido seleccionados.
- ¹¹ El principio de multiplicidad definido por Deleuze y Guattari (2010, pp. 13-14) en relación a los caracteres del rizoma, puede ser traducible aquí al considerar a la innovación como rizoma. La multiplicidad genera dimensiones y conexiones, no se somete a la unidad o a un modelo estructural, ni a la lógica de la reproducción, sino que crea, experimenta, se multiplica sin volver nunca a ser igual.
- ¹² Siguiendo a Deleuze y Guattari (2010, p. 15) introduzco la noción de «recomienzo» para explicar que la innovación puede ser rota, interrumpida, «pero siempre recomienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras».
- ¹³ «La cultura liberal subsistió, a veces con la tenue intensidad de un mero runrún, otras discretamente ocultada o maquillada, pero nunca permaneció inactiva ni mucho menos extinguida» (Mainer, 2009, p. 478).
- ¹⁴ Aunque se cite esta revista por la difusión que tuvo, hubo otras anteriores como *Consigna* (1940), *revista española de pedagogía* (1943), *Estudios Pedagógicos* (1949) o *Bordón* (1949) (cfr. Mainer, 2008, p. 6).
- ¹⁵ Ilustra esta cuestión una publicación de 1960 en la editorial Teide, un librito titulado *Metodología para la enseñanza de la Historia* realizado por Montse-

rrat Llorens y dedicado a quien fuera su profesor y maestro.

- ¹⁶ Es una línea de maestros a discípulos, de discípulos que serán maestros, y así, sucesivamente, hasta llegar a un núcleo revelador que coincide en la Universidad Literaria de Valencia donde discípulos de Vicens Vives tendrán alumnos que, luego, llegarán a ser profesores de instituto y formarán el grupo Germanía 75, paradigma del nuevo periodo innovador y referente para los docentes de Enseñanzas Medias de fines del franquismo y primeros años de la democracia. En esta sucesión de profesores hay que contemplar a Pierre Vilar como continuador de Vicens Vives y maestro de Josep Fontana.
- ¹⁷ «La Ley General de Educación de 1970, a pesar de estar inspirada en el espíritu cristiano de su época, tenía una gran virtud, era un marco muy flexible, que daba mucha autonomía a los profesores» (Delval, 2007, p. 77).
- ¹⁸ Entrevistados durante el desarrollo de la investigación de la tesis doctoral referenciada al inicio de este trabajo.
- ¹⁹ «... la Administración estimó que hacían falta instrumentos más operativos para organizar y poder presentar a la sociedad algo que pudiera ser reconocido como una reforma educativa. [El trabajo de César Coll] ofreció en bandeja a la Administración del momento la posibilidad de salir del atolladero. Una Administración que para entonces ya había acumulado suficiente desconfianza hacia los sectores progresistas de las pedagogías académica y alternativa. El trabajo de Coll era en sí mismo un ejemplo del orden y del rigor [...]. Se necesitaba concreción y el modelo ofrecía tres niveles de la misma perfectamente articulados, [...] que permitían organizar paso a paso un curriculum» (Rozada, 2003, p. 38).

Referencias bibliográficas

- Altamira, R. (1997, reedición de 1895). *La enseñanza de la Historia. Estudio preliminar a cargo de R. Asín Vergara*. Madrid: Akal.
- Aróstegui, J. (2002). La teoría de la Historia en Francia y su influencia en la historiografía española. En B. Pellistrandí, *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España* (pp. 365-402). Madrid: Collection de la Casa de Velázquez.
- Ballester y Castell, R. (1933). *Clío. Iniciación al estudio de la Historia*. Tarragona: Editorial Rafael Ballester y Castell.
- Boyd, C. (2001). El pasado escindido: la enseñanza de la Historia en las escuelas españolas, 1875-1900. *Hispania*, LXI/3 (209), 859-878. Recuperado de <http://hispania.revistas.csic.es/index.php/hispania/article/view/280/281> (Consultado el 27/07/2012).
- Castán, G., Cuesta R. y Fernández, M. (1995). *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Guía para el profesorado*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilustraciones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Delval, J. y Valera, J. (2007). Para aprender es necesario actuar. En *Las reformas educativas a debate (1982-2006)* (pp. 75-94). Madrid: Ediciones Morata.
- Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fontana, J. (1975). Para una renovación de la enseñanza de la Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 11, 1-5, Edición Digital 33 Años contigo. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Fontana, J. (1999). *Enseñar Historia con una Guerra Civil de por medio*. Barcelona: Crítica.
- Gimeno, J. y Valera, J. (2007). Una visión desde dentro y desde fuera. En *Las reformas educativas a debate (1982-2006)* (pp. 19-44). Madrid: Morata.
- Grupo Cronos (1995). *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Guía para el profesorado*. Madrid: Ediciones de la

- Torre/Ministerio de Educación y Ciencia; Proyecto Didáctico Quirón.
- Jaén, A. (1935). *Lecturas históricas (Iniciación)*. Madrid: Imprenta de Salvador Quemades.
- Laín, P. y Seco, C. (Eds.) (1998). *España en 1898. Las claves del Desastre*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Mainer, J. (2008). *La renovación pedagógica en España: Crónica de una pertinaz desmemoria (1945-1990)*. Recuperado de <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/09/RENOVACION-PEDAGOGICA-2008.pdf> (Consultado el 27/05/17).
- Mainer, J. y Mateos, J. (2007). Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, número extraordinario 2007, 191-214. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3090.pdf> (Consultado el 6/06/2012).
- Marías, J. (2005). *España inteligible. Razón histórica de las Españas*. Madrid: Alianza.
- Millán-Chivite, J. L. (1979). *Revolucionarios, reformistas y reaccionarios: aproximación a un estudio de la generación de 1868*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Millán-Chivite, J. L. (1975). *El hombre nuevo de la generación de 1868. Resúmenes de tesis doctorales y tesinas de licenciatura*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Rozada, J. M^a (Coord.) (2003). *Las reformas escolares de la democracia*. Oviedo: Federación Icaria, Plataforma Asturiana de Educación Crítica y KRK Ediciones.
- Ruiz, P. (2001). *Política y ciencia de la Historia en la Universidad de Valencia entre 1868 y 1939*. Zaragoza: Biblioteca Virtual IFC, Institución Fernando el Católico. Recuperado de <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/22/93/04ruiz.pdf> (Consultado el 4/06/2012).
- Zaragoza, G. (1975). Algunas ideas sobre la nueva historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 7-8, Edición Digital 33 Años Contigo. Barcelona: Wolters Kluwer.

Biografía de la autora

Olga Duarte Piña es Profesora de Didáctica del Patrimonio Cultural y formadora en el Programa de Formación del Profesorado Universitario del Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad de Sevilla. Participa en el proyecto de investigación, «La formación docente del profesorado universitario. Progresos y obstáculos de los participantes en un programa basado en ciclos de mejora de su práctica».