

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA:
INNOVACIÓN, CAMBIO Y CONTINUIDAD**

Tesis doctoral presentada por OLGA MARÍA DUARTE PIÑA en el
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales y
dirigida por el Dr. F. JAVIER MERCHÁN IGLESIAS.

JULIO DE 2015

«El hombre no tiene naturaleza sino historia»

Ortega y Gasset (1961) Obras Completas, vol. VI.
Ed. Rev. Occidente; pág. 41.

«(...) la Historia, si bien es la primera y como la madre de todas las ciencias del hombre, si bien
quizá sea tan vieja como la memoria humana.»

(Foucault, 2012, 379)

«Cualquier salto hacia adelante va siempre acompañado de la propia sombra, esto es, de la
memoria y la cultura de la profesión»

(Escolano Benito, 2002, 13)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y NOTAS PREVIAS A LA TEORÍA ESTRUCTURADORA DEL TRABAJO	26
1.1. Descripción y vicisitudes del proceso investigador.....	30
1.2. Notas previas a los conceptos estructuradores del trabajo de investigación	37
1.3. Organización de la tesis.....	50
CAPÍTULO II. PRIMEROS PROYECTOS E INICIATIVAS DE CAMBIO PARA ENSEÑAR HISTORIA	52
2.1. El albor de la innovación.....	53
2.2. Proyectos e iniciativas innovadoras (1895-1935)	
2.2.1. Rafal Altamira y Crevea, la enseñanza de la Historia como arquitectura del pensamiento y del espíritu.....	61
2.2.2. Rafael Ballester y Castell, el pasado conduce al hombre.....	80
2.2.3. Teófilo Sanjuán Bartolomé, la Historia como proceso inquisitivo y emotivo.....	87
2.2.4. Daniel González Linacero, la Historia tan cercana, en las cosas.....	98
2.2.5. Gloria Giner de los Ríos, la Historia auxiliada por la literatura.....	105
2.2.6. Antonio Jaén Morente, el estudio de una Historia amena.....	109
2.3. El fulgor agostado.....	116
CAPÍTULO III. LA NUEVA AVENTURA INNOVADORA O EL RETORNO DE LA TRADICIÓN	122
3.1. La ruptura o continuidad soterrada.....	123
3.2. Proyectos e iniciativas innovadoras (1975-1996)	
3.2.1. Germanía 75, una Historia materialista para la transformación del profesor y del alumno.....	138

3.2.2. Adara Editorial, las fuentes como recurso del aprendizaje de la Historia.....	173
3.2.3. Historia 13-16, el método del historiador como experiencia de conocimiento.....	194
3.2.4. Grupo de Humanística, el presente de los estudiantes al pasado histórico.....	220
3.2.5. Cronos, un viaje de la disciplina a los problemas Sociales.....	236
3.2.6. Bitácora, un cuaderno para el rumbo de la sociedad humana.....	271
3.2.7. Aula Sete, la innovación que no cesa.....	293
3.2.8. Ínsula Barataria, la alfabetización cultural y crítica.....	313
3.2.8. Gea-Clío, la innovación como identidad colectiva.....	356
3.3. Los proyectos e iniciativas innovadoras: lo coincidente y lo cambiante.....	392
3.3.1. Postrimerías de esta nueva aventura innovadora.....	404
CAPÍTULO IV. INNOVACIÓN, CAMBIO Y CONTINUIDAD EN EL CURRÍCULO OFICIAL.....	409
4.1. Innovación y reforma de la enseñanza de la Historia.....	410
4.2. Los sueños de cambio producen continuidad (1903-2013).....	412
4.3. De la inmanencia de la innovación y la trascendencia de la reforma.....	458
CAPÍTULO V. ENTRE REGRESOS Y RETORNOS.....	461
5.1. Después de un siglo.....	462
5.2. El debate de las Humanidades y la contrarreforma educativa.....	463
5.3. Constitución y desarrollo de la federación de grupos de innovación <i>Icaria</i>	468

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	475
6.1. Los impulsos de la innovación.....	479
6.2. Los formatos de la innovación y sus variaciones.....	488
6.3. Cambios y permanencias. Futuro del devenir-innovador.....	491
BIBLIOGRAFÍA	496
AGRADECIMIENTOS	526

INTRODUCCIÓN

En busca de la enseñanza de la historia innovada.

Quien empieza a escribir este trabajo, inició un camino y encontró un tiempo de deseos e intentos de renovación de la enseñanza de la Historia. Quiso hacer ese recorrido hacia el origen de la innovación para, luego, regresar a otro tiempo más cercano, el tiempo de quienes se dedicaron a proyectar una nueva enseñanza de la Historia que pudo haberle tocado como alumna de bachillerato a mediados de los ochenta y que estudió en los cursos de doctorado a fines de los noventa.

Y durante el recorrido he buscado, en la enseñanza de la Historia, la innovación, el cambio y la permanencia y, en estos, las coincidencias y las diferencias. Así, en ensayos, propuestas metodológicas y manuales escolares, en entrevistas o cuestionarios, en proyectos y materiales curriculares y en los profesores que han dado y dan cuenta de cómo entendieron y entienden la innovación en la educación secundaria y en la enseñanza de la Historia. Todo ello se ha hecho por investigar una historia de la innovación sobre la enseñanza de la Historia, en los discursos, planes educativos, proyectos y materiales para el aula, porque la innovación es inmanente a la enseñanza de la Historia pero discontinua y siempre retorna con la misma intensidad de lo originario, «el retorno de aquello que siempre ha comenzado ya» (Foucault, 2012, 345).

Dirigiéndome a los orígenes y volviendo al tiempo presente, en esa búsqueda, definí la hipótesis de partida al constatar que la innovación ha recorrido la historia de la enseñanza de la Historia, ha tenido presencia siempre, aun en diferentes contextos educativos y promovida por diferentes agentes, sin embargo la acción de innovar no se ha consolidado y difundido; a lo largo de todo el siglo XX recomienzan una y otra vez los mismos tipos de propuestas innovadoras frente a una enseñanza de la Historia tradicional que permanece. En el capítulo siguiente se explicarán las bases de la investigación y ahora considero pertinente hacer una incursión por la Historia innovada a modo de introducción de este trabajo.

La Historia en el bachillerato fue necesario crearla como asignatura¹ mucho antes que innovarla, y para que tuviera presencia en el currículo hemos de remontarnos al periodo que va de 1836 a 1838². Sin embargo, para que la Historia enseñada se conciba, por primera vez, como ciencia social y como proyecto educativo, hay que avanzar casi sesenta años, en el tiempo que va de 1891 a 1923. En este concreto periodo desarrolla Rafael Altamira y Crevea parte de su obra y publica *La enseñanza de la Historia* —cuya segunda versión ampliada y mejorada aparece en 1895— y *Valor social del conocimiento histórico*, discurso leído en su ingreso en la Real Academia de la Historia. Con estos ensayos, la enseñanza de la Historia se concibe originariamente como hecho social transformativo, acto y devenir, acción práctica y actividad exterior para la formación de los individuos y los pueblos.

Si Rafael Altamira va a ser considerado, en este trabajo, iniciador de un proceso de renovación de la Historia³ como ciencia y didáctica, conocimiento e investigación, entiendo oportuno realizar un adentramiento en los precedentes, referentes intelectuales y literarios⁴ de sus circunstancias; hallar lo vigente en el presente de este autor y recoger algunas ideas, hechos y autores que constituyen el origen de la innovación como proyecto de creación educativa y de formación del individuo. Y entiendo necesario tal adentramiento porque a lo largo del siglo XX se reiterarán propuestas afines y similares, coincidencias y cambios, permanencias y rupturas. Así pues, defiendo exponer las conexiones principales entre los intelectuales del último cuarto del siglo XIX, entre los

¹ «En los primeros institutos de segunda enseñanza, levantados antes del *Plan Pidal*, «todo era necesario crearlo», incluidas las orientaciones sobre el contenido, extensión y sentido de las asignaturas. Así, en un oficio de la Dirección General de Estudios, fechado en 1840, se argumentaba a favor de la Geografía y la Historia porque «además de ser necesarios a todo hombre educado, conducen a conocimientos útiles para otras ciencias, para las artes y para la industria» (Madariaga-Valbuena, 1971, 301).» (Cuesta, 1997, 113).

² «Entre 1836 (Plan del Duque de Rivas y Arreglo Provisional) y 1838 (Ley de Instrucción Primaria de Someruelos) se crea un esquema curricular que contempla la presencia de la Historia en la educación primaria de grado superior (Elementos de Geografía e Historia, particularmente de Geografía e Historia de España) y en la segunda enseñanza (Geografía, cronología e Historia, especialmente la nacional, en 1836, o Historia particularmente de España), no así en la enseñanza superior donde se produce una clara ausencia de la Historia.» (Cuesta, 1997, 108-109)

³ «El conjunto de la obra de Altamira (...) representa el comienzo de la profesionalización historiográfica hispana y el esfuerzo más avanzado de reconceptualización del valor y significado social y formativo del conocimiento histórico.» (Cuesta, R. y Mainer, J. en la «Presentación» a la reedición de la obra de Rafael Altamira, 1997, 9)

⁴ Cuando aquí uso el término *literario* quiero decir «1. adj. Perteneciente o relativo a la literatura » y ésta como «2. f. Conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género.» (Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española, 22ª edición).

que se sitúa este historiador, y sus predecesores, todo ello porque en la obra de Altamira se aúna lo que sobre la ciencia y la enseñanza se venía gestando tiempo atrás. Y es él, uno de los que impulsan su desarrollo hasta bien entrado el siglo XX. Por tanto, dedicaré estas páginas preliminares a tratar de enriquecer y ampliar el contexto en el que surgen singulares propuestas de renovación historiográfica y de enseñanza de la Historia. Como se verá, fueron las ideas de Rafael Altamira tan avanzadas en su tiempo, que siguen teniendo vigor al día de hoy, que se desvelan en diferentes períodos de cambio educativo, así como en los proyectos para su enseñanza. Por ello en esta introducción también se avanzará más allá de los precedentes y contextos de la obra de Altamira para llegar, en la búsqueda de la Historia innovada, hasta los últimos impulsos que reiteran pensamientos y acciones del origen. Siendo una prueba de que *mudan los tiempos, mudan las voluntades*⁵ y que la innovación permanece y es inmanente a la esencia de la educación.

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 (Marías, 2005, 339). En la primera mitad del XIX, el Romanticismo liberal explica, a través de la Literatura⁶, lo que la filosofía no alcanza por no contar con un lenguaje propio. Con el declinar del Romanticismo podemos llegar a entender la trascendencia del discurso de Julián Sanz de Río (1814-1869) en la Universidad Central de Madrid, en la apertura del curso académico 1857-1858, con el que da a conocer el pensamiento de Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832) y, quizá, explicar porqué llega a calar tan hondamente en aquella intelectualidad la filosofía krausista⁷ y qué repercusiones tiene. A mediados de este siglo, se constata un cambio en las ideas y en el talante en 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 ascendente es llamado por J. L.

⁵ Luís Vaz de Camões (1524-1580) «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades» de *Sonetos*.

⁶ «La gravedad que la falta de una filosofía adecuada tiene a fines del siglo XVIII se atenúa durante la época romántica, porque en ella se ve la insuficiencia de la *razón* -razón pura, razón abstracta- de la que se había intentado vivir durante la vigencia del «racionalismo», y se va a hacer entrar en escena todo otro lado de la vida humana, sin eludir sus potencias profundas y oscuras. Por eso el Romanticismo fue una dilatación de la vida, y desde él pareció angosta y pobre la época anterior.» (Marías, J., 2005, 340).

⁷ «En lo filosófico (...) el pensamiento español había dado sus más sazonados frutos en el siglo XVI. Pero de la filosofía esencialmente nueva, de la que se inicia con Descartes, apenas se sabía nada, y, aunque se hubiera sabido algo, es problemático que la semilla de ese conocimiento hubiera logrado prender en el subsuelo peninsular, yermo hacía tiempo de rigor y disciplinas intelectuales. Sanz del Río y sus discípulos sumergen por primera vez el cerebro español en el racionalismo moderno.» (López Morillas, 1956, 27-28)

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. «La generación de 1868 (...) es ante todo una generación de ideologías. (...) Muchas ideologías y nuevas, tanto en la innovación como en el reformismo.» (Millán Chivite, 1979, 24). Se puede decir que esta generación democrática y cultivada, que participa en la revolución de 1868, desenvuelve unos ideales y perspectivas de acción que no se interrumpen con el fracaso de la misma, sino que aparecen bajo una u otra expresión y es heredada por las sucesivas generaciones, que construirán la historia de España a partir de 1874, hasta la diáspora provocada por la Guerra Civil.

«Al intentar carcomer, con la constancia e intensidad de las termitas, los pilares sobre los que se sostenía la vida española, y colocar unos nuevos, fraguaron, -lo que hemos convenido en llamar- el “hiato cualitativo hispánico”. Hiato, en lo que tiene de ruptura, y cualitativo, porque afectó al ser mismo de la sociedad española.» (Millán Chivite, 1979, 57).

El *Sexenio Revolucionario* (1868-1874) va a suponer un proceso acelerado hacia el presente. De la generación del *hombre nuevo*, una generación que hace la revolución, nos interesa destacar a los «demócratas de cátedra»⁸, discípulos o admiradores de Sanz del Río y marcados por el krausismo. Ellos, influenciados por la teoría de Krause sobre la autonomía de la educación, apoyan la experiencia democrática revolucionaria donde se proclama «tiránizada la enseñanza»⁹.

«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

⁸ Según Millán Chivite (1979, 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.»

⁹ «La Revolución de Septiembre incorporó a su programa de reformas el principio de la libertad de enseñanza y el de la inviolabilidad del magisterio, (...). En nombre del Gobierno Provisional, el ministro de Fomento, Manuel Ruiz Zorrilla, proclamó por Decreto de 21 de octubre de 1868, que “la enseñanza es libre en todos sus grados y cualquiera que sea su clase”. Los principales asesores de la nueva dirección pedagógica fueron Sanz del Río y sus discípulos.» (López Morillas, 1956, 96-97).

sector de los krausistas, éstos, 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, 65).

El *hombre nuevo* de la generación de 1868, representado por el pedagogismo de Giner de los Ríos, el posibilismo de Castelar, el republicanismo de Nicolás Salmerón y el reformismo social de Gumersindo de Azcárate, se empleará en la formación de un nuevo hombre y contribuirá a los propósitos de cambio político, social y cultural que ya impregnan el porvenir de la nación. Rafael Altamira recoge, singularmente, de la relación con Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón, la esencia de sus postulados para darles continuidad en un proyecto renovador de la ciencia y enseñanza histórica.

«Uno de los puntos críticos de la reforma de los hombres del «sexenio» era el relativo a la segunda enseñanza. Bajo esta nueva orientación, este nivel educativo no debería enfocarse solo, como se planteó en la política de los moderados y conservadores, como un estadio propedéutico para el acceso a la universidad, sino como la extensión de la enseñanza elemental obligatoria, esto es, como la educación general que correspondía a la juventud en relación con los progresos que la ilustración y la cultura habían alcanzado en la época. (...) La educación secundaria no debía formar sólo «latinos y retóricos», como venía haciendo hasta entonces, sino «ciudadanos ilustrados» orientados hacia el progreso científico, artístico y literario.» (Escolano Benito, 2002, 29).

Esta concepción del periodo de enseñanza entre los niveles inferiores y superiores será defendida por Rafael Altamira en su obra *La enseñanza de la Historia* y, más adelante, será comentada.

Fracasada la revolución, quienes confiaron en el perfeccionamiento del hombre a través de la educación no abandonan su ímpetu y, con el restablecimiento de la monarquía en 1874 que supone una vuelta al positivismo y el rechazo del proyecto educativo avanzado durante el *Sexenio revolucionario*¹⁰, se funda la Institución Libre de

¹⁰ «El “positivismo” hispano o el realismo multiplicado lo interpreta Laín como una “tercera posición”, fundamentada en una pacífica convivencia, lejos de polémicas estériles y sangrientas. Algunos la concretaron en un andamiaje político (epígonos de Cánovas o Sagasta), otros en una reforma pedagógica

Enseñanza en 1876. «La labor de la Institución Libre de Enseñanza es un ejemplo paradigmático de esta nueva actitud realista» (Millán Chivite, 1975, 23) de los ideales de la revolución.

Francisco Giner de los Ríos, conspicuo hombre de la generación de 1868, del grupo de los demócratas de cátedra y uno de los fundadores de la Institución, manifiesta una serie de principios pedagógicos que regirán el funcionamiento de ésta y se incorporarán sucesivamente, unos u otros, a los discursos sobre la mejora de la enseñanza a lo largo de todo el siglo XX. En las palabras de esta cita que transcribo, aun su extensión, están los fundamentos inspiradores del cambio educativo que va a suponer la Institución Libre de Enseñanza:

«Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio. Romped esas enormes masas de alumnos, por necesidad constreñidas a oír pasivamente una lección o a alternar en un interrogatorio de memoria, cuando no a presenciar desde distancias increíbles ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta. Sustituid en torno al profesor a todos esos elementos clásicos por un círculo poco numeroso de escolares activos que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos, en suma, y cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro. Vedlos excitados por su propia espontánea iniciativa, por la conciencia de sí mismos, porque sienten ya que son algo en el mundo y que no es pecado tener individualidad y ser hombres. Hacedlos medir, pensar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio; discutir, como en Grecia, los problemas fundamentales del ser y destino de las cosas; sondear el dolor en la clínica, la nebulosa en el espacio, la producción en el suelo de la tierra, la belleza y la Historia en el museo; que descifren el jeroglífico, que reduzcan a sus tipos los organismos naturales, que interpreten los textos, que inventen, que descubran, que adivinen nuevas formas doquiera... Y entonces la cátedra es un taller y el maestro un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; el vínculo exterior se

(los institucionistas), y unos cuantos en una investigación científica, seria y eficaz (Menéndez Pelayo, Ramón y Cajal, Ferrán, Hinojosa, Olóriz, García de Galdeano...)» (Millán Chivite, 1975, 17).

convierte en ético e interno; la pequeña sociedad y la grande respiran un mismo ambiente; la vida circula por todas partes y la enseñanza gana en fecundidad, en solidez, en atractivo, lo que pierde en pompas y en gallardas libreas.» (Laín Entralgo y Seco Serrano, 1998, 99-100).

Estamos en un punto de partida, en la constitución y concentración de fuerzas para un proceso de renovación y cambio en la enseñanza. A la Institución Libre de Enseñanza (ILE)¹¹ se irán vinculando pensadores, profesores y artistas, Rafael Altamira está entre ellos, una élite entusiasmada con la necesidad de transformar, de constituir nuevas bases, de renovar el caduco 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, 873). Y los fundamentos de la Institución son el comienzo de la innovación educativa en España y de la función social de la formación del individuo. En este sentido, hemos de juzgarlos como fundamento de nuestro pasado innovador. «El pedagogismo institucionista radicará en una labor callada, “sin relumbrón”, lentamente progresiva, que reúne similitudes con el ideal ilustrado del “hombre útil”, y el liberal del “ciudadano constitucional”.» (Millán Chivite, 1979, 171).

No responde a ninguna veleidad del destino quizá a un *redondo seguro azar*¹², una confianza, una causalidad evidente, que en medio siglo de nuestra historia, desde la creación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876 a 1927, se hayan caracterizado cuatro generaciones¹³ que explican la evolución cultural de nuestro país hasta 1936 —

¹¹ «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, 873).

¹² Permítaseme, en esta introducción, enlazar con algunos versos para enriquecer, en cierta medida, el texto. Pedro Salinas (1929). Del libro *Seguro Azar*, poema *Fe mía*.

¹³ Defino el concepto de generación, siguiendo las explicaciones que los profesores y catedráticos Lázaro Carreter y Tuñón dan, respecto a este concepto, desde el punto de vista de los historiadores, y es «conjunto de los hombres que tienen aproximadamente la misma edad y que, por tanto, comparten problemas e inquietudes, y se ven obligados a reaccionar ante los mismos acontecimientos.» Pero he de indicar que ellos, a su vez, incorporan en el texto, el concepto de «generación literaria» que, a su juicio, es más complejo, porque responde a una serie de requisitos que estableció el crítico alemán Julius Petersen, a saber: «formación intelectual semejante, algún tipo de contacto entre ellos, un «acontecimiento generacional» que aúne sus voluntades y rasgos comunes de estilo, por lo que se oponen a la estética de la generación anterior.» (Lázaro Carreter y Tusón, 1979, 331). Las generaciones caracterizadas en este

fecha que da nombre a una última generación repentinamente *arrojada*¹⁴ de sus ocupaciones y de su propia vida—. Este periodo de las generaciones se inicia con la «de sabios o de 1880», hombres de ciencia en la que se sitúa a Rafael Altamira y Crevea (Laín Entralgo y Seco Serrano, 1998, 300) quien aúpa la disciplina histórica al estatus de ciencia moderna, en contraposición a los estudios históricos eruditos incapaces de trascender los horizontes de cada época, de llegar a síntesis objetivas, de establecer relaciones con otras disciplinas o hallar el valor social de su conocimiento, y quien aboga por el conocimiento de la Historia como proyecto pedagógico civilizador. Continúa «la generación del 98»¹⁵ que denuncia los males del presente y busca en sus raíces el origen de ese mal para desterrarlo¹⁶; los «novecentistas» o «generación del 14»¹⁷ impregnados de las vanguardias europeas y de una cierta angustia por los efectos deshumanizadores del progreso y la «generación del 27» que asimila las formas pasadas para renovar la literatura de su presente, incorpora la tradición popular en una lírica como destilación última de los pensamientos, indagaciones, creaciones y haceres del ser

párrafo han sido documentadas en Carreter y Tusón (1979), Pedro Laín Entralgo (1998), Lorenzo Luzuriaga (1947) y Ángel González (1976).

¹⁴ Este término es utilizado por el antólogo de la obra, en su Nota preliminar. Como concepto pertenece al retrato que J. L. Aranguren realiza de su propia generación y que Pérez Gutiérrez explica así: «arrojados a la cárcel, al exilio, de sus cátedras..., y hasta de la vida misma (...»); que, además, amplía al incluir la sustantivación del verbo que realiza Ildefonso-Manuel Gil, poeta de esta generación. En este sentido, fueron obligados a una forma de *arrojamiento*, por haber sido «arrojados dentro de sí mismos, retraídos a la vida privada en virtud de una conciencia dolorida de que en la vida pública no se podía vivir y sólo cabía replegarse a la interioridad: una forma como otra cualquiera de ser arrojados de la existencia histórica, de la existencia comunitaria.» (Pérez Gutiérrez, 1979, 10).

¹⁵ De esta generación dice A. Trapiello (2011, 32-33): «Su noción de España se basaba en un sentimiento, y ellos mismos eran unos sentimentales. Cuando les acuciaban vagas ansias patrióticas, se reunían, iban al camposanto de San Nicolás, dejaban en el cementerio, sobre la losa de Larra, unos cuantos desgarros bakunistas, y se marchaban todos a pie por la calle Canarias a comerse unas gallinejas en la taberna de Atocha. Luego, en casa, por separado, aliñaban un admirable artículo, que les salía romántico, arrebatado y lleno de desengaños, visiones de un Madrid sombrío con las alamedas del Seminario Viejo al fondo y al lado en Viaducto de los suicidas.»

¹⁶ En relación con la generación literaria de 1898, escriben Lázaro Carreter y Tusón (1979, 331-332), hay un grupo inicial llamado «grupo de los Tres» que lo constituyen Azorín, Pío Baroja y Ramiro de Maeztu. Interesa destacar, en lo que concierne a la importancia que empieza a otorgársele a la ciencia histórica más allá del ámbito de los historiadores, un comentario, que los catedráticos dedican, a un manifiesto de los literatos difundido en 1901 y que dice así: «En medio de todo esto, observan «un deseo común de mejorar la vida de los miserables». Sólo queda encontrar «algo que canalice esa fuerza» y no lo encuentran en las doctrinas políticas del momento («ni en el doctrinarismo republicano o socialista, ni siquiera el ideal democrático»), sino en una auténtica «ciencia social» que sepa «poner al descubierto las miserias», «todas las llagas sociales», y estudie las soluciones.» En este sentido, es patente la coincidencia de planteamientos, para solventar los problemas de la patria, entre los intelectuales españoles de todo este periodo analizado.

¹⁷ «La política puede decirse que fue cosa de los jóvenes, de la generación siguiente, la del 14, la de Ortega, Azaña, Pérez de Ayala y, sobre todo, la que siguió a esta, la que unos llaman generación del 27 y otros generación de la República.» (Trapiello, 2011, 33).

humano. Decir que ésta, también, se ha conocido como la de «los poetas-profesores»¹⁸. Y es así, en una continuidad cualificada, como van compartiéndose ideas, prácticas y espiritualidades para configurar nuevas formas de instruir, educar y dar cultura a la sociedad. Antes de 1868, pero más acusada en el último cuarto de siglo, la europeización deja de ser una ilusión y se transforma en una idea impulsora del cambio, entendida como circunstancia creadora, de convertir a España en una «posibilidad europea» (Marías, 2005, 355). Unamuno escribe en 1895, el mismo año que se reedita *La enseñanza de la Historia* de Altamira: «¿Está todo moribundo? No, el porvenir de la sociedad española espera dentro de nuestra sociedad histórica, en la intra-historia, en el pueblo desconocido, y no surgirá potente hasta que le despierten vientos o ventarrones del ambiente europeo... España está por descubrir, y sólo la descubrirán españoles europeizados.» (Marías, 2005, 354).

Las generaciones son una continuidad, no suponen ruptura o distanciamiento con la de 1868, no se contradicen, son un proceso incorporativo¹⁹, una comunicación entre las perspectivas individuales y la aportación creativa a un paradigma renovador que se va fraguando. En este sentido, mediante la literatura, como conjunto de obras que contienen las expresiones de una lengua, donde se articulan los contenidos del arte y de las ciencias; con la prosa y la poesía podemos conocer los recorridos de la renovación cultural y de la innovación educativa²⁰.

¹⁸ «Profesores fueron Jorge Guillén, Pedro Salinas, Dámaso Alonso y Gerardo Diego; profesor acabó siendo Luis Cernuda. Título, pues, muy parcial, si se entiende literalmente, pero más adecuado si se amplía la referencia profesional a cierta vocación intelectual o culturalista que manifestaron otros poetas del grupo. (...) Poetas, en consecuencia, intelectuales o culturizados, que realizaron una sistemática labor de exploración por la lírica española del siglo de oro, compatible con su afán de novedades y su positiva curiosidad por todo lo que sucedía, en el campo de la estética fuera de nuestras fronteras.» (González, 1976, 15).

¹⁹ El concepto es de Ortega en *España invertebrada* (1984, 35) para explicar la constitución de la civilización romana a partir de estadios posteriores que no se suman arbitrariamente sino que se agregan a la estructura, al núcleo originario, cualificándola. Me permito el uso de este concepto pues entiendo que los valores defendidos, y ya comentados, por las personas que integran la generación del 68 se mantienen y, en torno a este núcleo, se incorporan las aportaciones sucesivas de las distintas generaciones intelectuales que encauzan los procesos de cambio e innovación en los niveles culturales de España hasta 1936.

²⁰ «Las divergencias eran, como se ve, profundas, pero durante un tiempo se hubiera podido pensar que viejos y jóvenes podían convivir, al menos en el orden de la literatura y el arte. Tal vez de 1923 a 1933. Desde la fundación de la *Revista de Occidente* a la de *Octubre*. Entre el liberalismo de la primera y el radicalismo de la segunda, hubo un terreno neutral, una tierra de nadie, que se llamó *La Gaceta Literaria*.» (Trapiello, 2011, 35).

«Lo primero que hacen es *tomar posesión* de la realidad española, en todos los órdenes: van a recorrer España, sin quedarse en Madrid o en su ciudad respectiva, la van a mirar con ojos nuevos, la van a hallar, descubrir, *inventar* -así, Castilla y luego todo el resto de España-, van a leer los viejos libros antes mencionados con escarnio o reverencia, y los van a acercar, los van a hacer revivir; van a conocer la historia sin contentarse con la interpretaciones convencionales; van a bucear en los orígenes de la lengua, a la vez que la usan creadoramente desde el fondo de sí mismos.» (*Op. cit.*, 356).

En todo el tránsito finisecular y en las expectativas de este presente, pudiera decirse que la Historia como ciencia entra en la historia como proyecto político y pedagógico, que es reivindicada en un empeño de elucidar el pasado, examinar el presente y promover el futuro. «Una generación joven de estudiosos vio la investigación historiográfica moderna como una suerte de vocación moral y cívica.» (Boyd, 2001, 872). Una labor que lleva a hurgar en las raíces, y en esto son radicales, de ahí que se incorpore al pueblo en su realidad fáctica, en tanto que creador de la historia que discurre en paralelo a los acontecimientos políticos y a los grandes personajes que el erudito consigna como actores de la Historia. Rafael Altamira (1922, 17) hablará del «cultivo de ese saber histórico de la masa para la resolución de muchos de los más graves problemas que surgen en la vida política y social de los pueblos». Va por ese camino a construirse una Historia que permita conocer al pueblo, entender sus reacciones.

De esta forma, toda una serie de generaciones, pensamiento y acciones, encadenan el tránsito del siglo XIX y XX. Unido a ello, están los encuentros y las instituciones. Por un lado, los Congresos Pedagógicos²¹ de los que mencionamos el de 1882²², en el que

²¹ «A partir de la década de los 80, los intelectuales republicanos, el movimiento obrero, la burguesía industrial y comercial de las regiones catalana y vasca, y desde otra perspectiva y por razones distintas, la derecha católica tradicionalista, compartían el convencimiento de que una reforma educativa regeneraría a un pueblo sumido en la ignorancia y la apatía, y lo despertaría a la necesidad del cambio político y social.» (Boyd, 2001, 863). La autora refiere, a continuación de este texto transcrito, una cita de José Ortega y Gasset extraída de un artículo publicado en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza titulado «La Pedagogía social como programa político» (1910) en el que destaca lo siguiente: «La Pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros Pedagogía social, y el problema español, un problema pedagógico.»

²² «Esta magna reunión científica y profesional, en la que se abordaron todos los temas relativos a la reforma de la escuela, la formación de los maestros, la educación de la mujer y la administración de la enseñanza, la Institución presentó su ideario pedagógico y sus propuestas metodológicas, ejerciendo sobre

ya se manifiestan las diferencias entre la tradición y la renovación, encarnada en los miembros de la Institución Libre de Enseñanza, y constituye «una cierta fractura en el pensamiento pedagógico que no hacía sino delatar las insuficiencias de un modelo de escolarización y de profesionalización docente.» (Mainer, 2009a, 39); y el Congreso de 1892 que se expresa una suerte de mesianismo, basado en la idea de una educación contra la decadencia moral y social del país, «... fue abriéndose paso una creencia — manifestada con solemnidad en el celebrado Congreso de Pedagogía de 1892 por Rafael Altamira, amplificada después por M. B. Cossío— (...). Según ésta, la educación — desde la primera enseñanza a la universitaria— podía contribuir a la reforma social siempre que se garantizase su mejora.» (Mainer, 2009a, 48). Y, por otro, las reformas estructurales que se inician y sitúan a la educación en la vanguardia de la intervención política para regenerar el país y renovar las mentalidades²³. Para ilustrar este proceso, cito los principales momentos de un periodo de reforma y creación de instituciones que se inicia en 1900 con la creación de Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Un año después se presenta el Plan de Enseñanza Primaria y se establece un curso de Pedagogía General en el Museo Pedagógico Nacional, 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 (Mainer, 2009a, 51-52). Una década fundamental para el desarrollo de la educación en nuestro país porque la educación era el problema principal al que había darle solución, así lo creyeron los miembros de las generaciones aludidas desde el 68 al

el colectivo de participantes una poderosa influencia, que se reflejó incluso en las conclusiones del Congreso.» (Escolano Benito, 2002, 96).

²³ «Sólo a la altura del cambio de siglo superaron los institucionistas su desconfianza ante la política y ampliaron el alcance de su actividad mediante la exitosa captura de puestos clave del nuevo Ministerio de Instrucción Pública y de las Escuelas Normales durante las etapas de gobierno liberal. A la altura de la década de los 20 una nueva generación de maestros elaboró manuales de enseñanza y otros materiales pedagógicos para ayudar a los maestros a comunicar una concepción progresista de la Historia de España a la juventud de la nación.» (Boyd, 2001, 873-874). Juan Mainer (2009a, 56, nota al pie 16) escribe, en este sentido, la siguiente nota aclaratoria: «Son conocidas y muy citadas en la historiografía sobre estos temas las aproximaciones de la ILE y del propio Giner a los sectores reformistas, republicanos y al ala «moretiana» del partido liberal. Tal acercamiento, en el marco de la crisis finisecular, y de la gestación de nuevas alianzas de clase en la lucha por el control de las riendas del Estado, explica la marcada impronta institucionista que presentaron los proyectos de regeneración científica y educativa puestos en marcha bajo los gobiernos del partido liberal; en ocasiones, como se ha demostrado, los propios textos de los Decretos que los regularon fueron tomados al dictado de conspicuos miembros de la Institución.» En conclusión, aquellos *hombres nuevos* de la generación de 1868 serán los novadores de la España del primer tercio del siglo XX.

27. Todos los profesores que trataré en el capítulo dedicado a las primeras propuestas innovadoras, estarán ligados de una u otra manera y siempre con parecida intensidad a las instituciones mencionadas.

Del conjunto de nuevas instituciones, es preciso distinguir aquéllas que J. Mainer ha caracterizado como «las agencias productoras de discursos», favorecedoras de la difusión de las nuevas teorías educativas y las nuevas prácticas, «(...) espacios todos ellos donde comenzarán a producirse los primeros atisbos de un profesionalización renovada» (Mainer, 2009a, 61) pero es obvio que no son productoras de discurso *per se* sino por los profesores y alumnos que las ocupan, dando contenido a esos espacios: el Museo Pedagógico Nacional, la cátedra de Pedagogía Superior²⁴, la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas²⁵, la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio y el Centro de Estudios Históricos. Y hay que referir el impulso y la autoridad científica y pedagógica expresados, en estos espacios y otros, en los que participan geógrafos e historiadores, catedráticos de universidad o institutos, considerados «padres fundadores» de ese oficio y discurso renovador. Los más significados Rafael Torres Campos, Rafael Altamira Crevea, Rafael Ballester Castell, Ricardo Beltrán y Rózpide y Juan Dantín Cereceda (Mainer, 2009a, 65-66).

Toda esta fase descrita en esta introducción que se inicia, con la vehemencia que imponen nuevas ideologías, en una época de rebeliones intelectuales, años en los que toma consistencia el desarrollo científico y pedagógico que pretende disolver de las entrañas el malestar de los intelectuales y el derrumbe institucional del país, era preciso caracterizarla a través de las diversas formas que adopta la misión renovadora. En los primeros treinta años del siglo XX, las propuestas educativas se pueden equiparar en

²⁴ Dice así J. Mainer en su nota al pie 13, pág. 51: Se creará por «Real Orden de 3 de agosto de 1921 por la que se autoriza a crear cátedras de Pedagogía e Historia de la Pedagogía (...), en la que podrán matricularse alumnos o licenciados en Ciencias y Filosofía y Letras y maestros nacionales.» Dicha institución viene a fortalecer el empeño por el desarrollo pedagógico de las enseñanzas.

²⁵ «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, 205).

igualdad de condiciones intelectuales y pedagógicas a las que se realizan en el ámbito europeo, aunque hay que decir que la práctica resultara harto difícil mudarla. Así, en todo este primer recorrido, buscando los veneros, vuelvo los cauces ya formados por los que va a discurrir el pensamiento, los proyectos y las experiencias.

Entre 1910 y 1918, Rafael Altamira está dirigiendo la Sección «Metodología de la Historia. Trabajos de seminario» en el Centro de Estudios Históricos dependiente de la Junta para la Ampliación de Estudios y desarrollando la formación de investigadores y futuros profesores.

«(...) dando un notable vuelco a lo que hasta entonces se había entendido por investigación histórica, no sólo en relación a las cuestiones netamente metodológicas, y la selección de fuentes y objeto de estudios, sino también a la introducción en el programa de trabajo de preocupaciones de tipo pedagógico orientadas a proyectar una profunda reforma en las enseñanzas y planes de estudio de esta materia.» (Mainer y Mateos, 2007, 201-202).

Entre sus alumnos y epígonos María Concepción Alfaya López, Ángela Carnicer Pascual, José Deleito y Piñuela, Joaquín Freire de Andrade y Valverde, Rafael Gas y de Esteva, Germán Lenzano Montero, Eugenio López Aydillo, Lorenzo Luzuriaga Medina, José María Ots y Capdequí, Enrique Pacheco y de Leyva, Magdalena De Santiago-Fuentes²⁶. Ellos darán continuidad al proyecto altamirano en sus respectivos destinos y en sus publicaciones.

Concepción Alfaya realiza una memoria inédita titulada *Metodología de la Historia*²⁷. José Deleito, en 1918, dicta una conferencia en la Universidad de Valencia, que tuvo honda repercusión y que será publicada con el título *La enseñanza de la Historia en la Universidad española y su reforma posible*²⁸. No obstante, José Deleito

²⁶ El grupo de personas mencionadas está tomado de J. Mainer (2009a, 76).

²⁷ Mainer (2009a, 761), califica este trabajo como «Textos declarativos de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Segundo orden.» Aparece sin fechar, aunque pudiera haberse realizado en el tiempo que estuvo en el mencionado Seminario.

²⁸ «La historia con la que se identificaban en esa época, en España, los profesores universitarios más dispuestos a favorecer la profesionalización, en un sentido moderno, y la transformación, en un sentido científico, de la disciplina, como es el caso del Rafael Altamira y del propio Deleito, era la historia que por esos mismo años se hacía preferentemente en Francia, en sus centros universitarios de enseñanza, en las revistas especializadas (...). Una historia que, siguiendo las orientaciones metodológicas de Langlois y Seignobos, criticaba la “historia erudita, minúscula y sin finalidad”, según Deleito, de raíz alemana y que “produce ya malestar en muchos espíritus cultivados, secundando así el tedioso encogimiento con que el

ya era conocido «por haber publicado, en 1916, la versión española del manual escolar de Ernest Lavissee, con una serie de adaptaciones y adiciones (la obra será declarada de mérito por la Real Academia de la Historia)». Alfaya y Deleito, siguiendo a su maestro, defienden la necesidad de conocer la historia por sus fuentes, dilucidar sus problemas epistemológicos y pedagógicos y acercar al estudiante los testimonios materiales del pasado, procurando que desenvuelvan las tareas básicas de los historiadores, desde la lectura de textos y la confección de mapas a la elaboración de trabajos históricos.

Otros de los discípulos de Altamira, Lorenzo Luzuriaga compila *Documentos para la historia escolar en España* que publica en un volumen en 1916. Unos años después, crea junto a María Luisa Navarro y dirigen, desde 1922 hasta 1936, la *Revista de Pedagogía* y la editorial Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Las ediciones de este sello se convierten en un referente que excita los discursos de renovación pedagógica en nuestro país. Siguiendo las palabras de J. Mainer (2009a, 320-321):

«(...) cabría afirmar que en ella se dieron cita, en contacto directo con la densa y tupida red de entidades y relaciones de la llamada Institución «difusa», la flor y nata de la intelectualidad post-regeneracionista —generación de 1914— y de la socialista, lo que significa tanto como decir que la Revista de Pedagogía fue una plataforma de saber y poder a partir de la cual se acumuló un importantísimo capital cultural y social capaz de constituir, en buena medida, la cantera de ideas y personalidades políticas imprescindible para servir de base a la puesta en práctica del proyecto reformista, liberal-socialista, que encarnó la conjunción republicano-socialista (...).»

Empero, todo este empeño, toda la voluntad de cambio, toda la confianza en la formación de individuos más instruidos, más libres y en los que se pensaba como ciudadanos, no llegó a «eclipsar el vetusto fulgor de la historiografía erudita y tradicional, heredada del campo de los archiveros-catedráticos formados a la sombra de la antigua Escuela Superior Diplomática.» (Mainer, 2009a, 453). La publicación de obras de pensamiento historiográfico y pedagógico fue más abundante que la propia

gran público le volvió siempre la espalda, en castigo por haberse divorciado de la vida en nombre del al ciencia, restando así al lector profano todo interés?» (Ruiz Torres, 2001, 78-79).

transformación de la realidad escolar²⁹. Aún así, y siguiendo a Escolano Benito (2002, 148), la II República promovió «nuevas convergencias entre los enseñantes, los expertos y los políticos, y por consiguiente entre las culturas empíricas, teórica y burocrática que ellos representaban.»; sin que por ello consiguieran romper «las reglas y tradiciones de cada uno de los registros pedagógicos.»

Y, para concluir este recorrido iniciático por la regeneración, la renovación y la reforma, el Plan de estudios para la enseñanza Primaria que elabora Jesús Hernández Tomás, durante su cargo en el ministerio de Instrucción Pública, el conocido como Plan Hernández aprobado en 1937, cuando el tiempo humano ya estaba abocado al tiempo de la guerra, paradojas de la innovación que, aun entre la barbarie, subsiste; pero éste es el último jalón del primer tiempo innovador que cierra el ciclo de los propósitos y las ilusiones, desde los discursos de Altamira y Cossío en los Congresos Pedagógicos al Plan Hernández (1882-1937).

«En todo caso y aunque este Plan de Estudios de 1937 apenas pasó de ser una directiva de la Gaceta, habría que interpretar su promulgación como la culminación de un importantísimo esfuerzo por otorgar carta de naturaleza a la profunda reforma educativa iniciada por la conjunción republicano socialista a partir de la proclamación de la II República, y, por lo que a nuestro interés hace, como la tentativa de normalización metodológica y uniformización de la instrucción más ambiciosa de cuantas se habían iniciado hasta entonces.» (Mainer, 2009a, 429).

Lo que empezó en este texto como revolución, más adelante regeneración y reforma, en ellas cambio y desde el primer intento innovación, no fue un proceso homogéneo, tuvo sus fracturas, débiles al principio, catastróficas hacia 1936. Si tomo algunos ejemplos en destacadas obras advierto lo trágico, lo inculto del país, a pesar del esfuerzo por regenerar, renovar, europeizar la patria. En la poesía, fuente de conocimiento de la realidad como destilación última, Antonio Machado en su poema «*Por tierras de España*» (1912) establece una conmovedora comparación entre los desolados paisajes

²⁹ «Es importante subrayar, recogiendo los aportes de la última historiografía, que el fracaso de buena parte de las reformas educativas promovidas por los regeneracionistas de finales del siglo XIX y primer tercio del XX, se produjo en gran medida (...) porque los teóricos y los políticos que proyectaron los programas de cambio no tuvieron suficientemente en cuenta la «gramática de la escuela» y el *habitus* de los enseñantes encargados de aplicarlos en las aulas, además, claro está, de la insuficiencia de los recursos dispuestos para cubrir aquellas intenciones reformistas.» (Escolano Benito, 2002, 81).

de Castilla y los ingratos paisajes del alma española para evidenciar cómo se hallan la patria y el ser. En la Filosofía, Ortega y Gasset, en 1921, escribe *España invertebrada* y, en 1929, *La rebelión de las masas*; a la educación histórica de las masas dedicará Altamira una parte de su discurso *Valor social del conocimiento histórico* (1922). Pere Bosch Gimpera, insigne prehistoriador, ilustre profesor y resistente rector de la Universidad de Barcelona, con motivo de la inauguración del año académico en la Universidad de Valencia, pronuncia en 1937 las siguientes frases: «La verdadera España se halla todavía en formación y lejos de haberse constituido definitivamente. En la Historia y en los tiempos presentes hay culturas españolas, la ‘cultura española’ está por venir y será resultante de aquélla.» (Ruiz Torres, 2001, 92). El catedrático de Historia Antigua y Medieval reivindica una revisión de la explicación consentida y consensuada de la Historia de España como Historia a partir de la unidad y la centralidad de un pueblo (romano, castellano, cristiano, conquistador, monárquico). La Historia es multiforme y no se puede reducir a una única explicación, esa ortodoxia debe revisarse para que aflore la verdadera Historia que es la que ha de trascender a la historiografía y a la enseñanza³⁰. En este año, aún se mantiene vivo, pero pronto se ahogará, el espíritu de una Historia como proyecto social y de transformación de las mentalidades.

Pasada la Guerra Civil, aún persiste el drama irresuelto entre la patria y el ser. Juan Ramón Jiménez en *Espacio* (1941) expresa ese deseo de «hay que ir a todo, que demoler, que pelearse, que conquistar lo perdido en nosotros mismos, carne y alma; ciencia, arte, industria –Belleza, Armonía, Paz–, arquitectura espiritual de España.» (Quiñonero, 2012).

Los años cuarenta acaecieron estériles. En el desconsuelo de la posguerra fue imposible, aunque pudiera ser concebible, cualquier innovación educativa. Aunque por

³⁰ «No es el imperio romano ni el imperio español, no es Carlos V ni Felipe II, ni la Inquisición, ni el absolutismo borbónico, ni la ideología de las guerras carlistas, ni el Ministerio de la Gobernación, ni la casta militar. Es ciertamente los millones de labriegos de que nos habla Ortega; pero también las legiones de obreros que aspiran a vivir una vida más humana, “y una selección intelectual que, a pesar de sus fallas, siente la necesidad de rehacer al pueblo, de contestar la angustiada pregunta ‘¿para qué vivimos juntos?’ y de descubrir unos ideales comunes salidos de la raíz del alma popular y de la auténtica Historia, para incorporarse definitivamente en la trayectoria de la civilización de la Humanidad.» (Ruiz Torres, 2001, 91-92, en su análisis del Discurso de Pere Bosch Gimpera en la Universidad de Valencia).

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, 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, que propiciaron el cambio en los planteamientos de la enseñanza, 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, en latencia, para darle vida cautelosamente. «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, 2009a, 478). Podría introducirse aquí la tesis de la «tercera España» constituida por «gentes de toda condición edad, clase e ideología» que sufrió las revoluciones de ambos bandos y la exclusión o el exterminio si estorbaban a estos propósitos. La tesis, explicada por Andrés Trapiello (2011, 21) defiende que la Guerra Civil no fue el enfrentamiento entre dos Españas, «sino la determinación de dos Españas minoritarias y extremas para acabar con otra».

Desde 1939 los manuales para una enseñanza de la Historia, volvieron a contener los viejos cánones del relato de héroes y hazañas dispuestos para el ejercicio de la memoria estudiantil. Para comprobar cuánto cambiaron los paradigmas de la enseñanza de la Historia puede acudir al libro de Josep Fontana *Enseñar Historia con una Guerra Civil de por medio* (1999), un interesante trabajo de comparación entre dos manuales escolares, el primero elaborado por Daniel González Linacero, autor que se analiza en este trabajo, y editado en 1933 con el título *Mi primer libro de Historia* bajo el paradigma del escolanovismo y la historia de las cosas; el segundo redactado por Mercedes Gaibrois de Ballesteros y titulado *Manual de Historia de España. Primer grado* (1939) que sigue el dictado del fundamento nacional-católico³¹. Dos libros con

³¹ Destaca Fontana la definición de la Historia en la introducción a este manual escolar. La tomo tal cual la transcribe: «La Historia es como un cuento maravilloso; pero un cuento en que todo es verdad, en que son ciertos los hechos grandiosos, heroicos y emocionantes que refiere... Por la Historia se sabe lo que ha ocurrido en cada país y cómo fueron sus Reyes, sus gobernantes y sus personajes más ilustres... nos habla de todos aquellos que hicieron en su vida algo noble e importante. La Historia hace relación de las

sólo seis años de diferencia, uno de antes de la Guerra Civil y otro tras la victoria del bando nacional.

Habrà que esperar a la creaci3n en 1958 del Centro de Documentaci3n Didàctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) para hallar una estrecha vìa de superaci3n de los discursos ideol3gicos y pràcticas educativas impuestas por el r3gimen. La revista *Vida Escolar* va a ser soporte de expresi3n e intercambio de ideas y supone un d3bil cauce por el que empezarán a deslizarse propuestas de innovaci3n didàctica: referencias a las metodologías activas, al uso de los medios audiovisuales, reflexiones en torno a la funci3n docente, etc.

En el àmbito universitario Jaume Vicens Vives impulsa, en la d3cada de los 50, una renovaci3n historiogràfica que tendrà un claro reflejo en la enseñanza de la Historia. En su labor de actualizaci3n y transformaci3n de la historiografía española, su dedicaci3n a la docencia y a la edici3n de obras didàcticas, concibe la enseñanza de la Historia desde el rigor científico y el compromiso social. Ilustra esto que escribimos una publicaci3n en la editorial Teide, en 1960, de un librito titulado *Metodología para la enseñanza de la Historia* realizado por Montserrat Llorens y dedicado a quien fuera su profesor y maestro. La autora define la enseñanza de esta disciplina de conocimiento como un proceso de comprensi3n del pasado en tanto que realidad viva, sujeta de las vigencias del presente y muestra de la conducta y los valores humanos. Y reivindica un aprendizaje basado en el uso de estrategias diversas que van desde el comentario de textos o el uso de mapas, a la audici3n de películas y programas radiof3nicos o el visionado de imágenes³².

En 1965, se instituye el Servicio de Investigaci3n y Experimentaci3n Pedag3gica que viene a confirmar la progresiva apertura del sistema educativo en el àmbito de la enseñanza Primaria en España. Pero más interesantes que las instituciones oficiales son

guerras, de las hazañas extraordinarias, de las aventuras fantàsticas, de los viajes y de las exploraciones arriesgadas...» (Fontana, 1999, 21).

³² La profesora formarà parte del grupo de catedráticos que elabora el libro *Occidente* para la asignatura «Historia de las Civilizaciones» de 1º de BUP en la editorial Vicens-Vives. Este manual es aprobado por el MEC en 1976. Más adelante se comentará un tema de este libro en relaci3n a una unidad de los materiales de Alemania 75 publicados en el mismo año.

las agrupaciones, algunas al margen de la realidad escolar corriente, con voluntad de innovación pedagógica y con carácter de «agencias productoras de discursos» nuevos. L'Escola de Mestres Rosa Sensat representa el paradigma de lo que comentamos. La componen un pequeño grupo de maestros que conocieron la escuela de los años 30, siendo niños. «Els orientadors són mestres ja ancians separats de l'escola pel franquisme, però encara capaços d'orientar en la recuperació pedagògica.» (Mata, 1985, 4). Si L'Escola de Mestres Rosa Sensat resulta fundamental como colectivo promotor de propuestas innovadoras para la enseñanza Primaria, el grupo Germanía 75 va a ser el referente para los docentes de Enseñanzas Medias y ambos por el nivel de difusión de sus planteamientos.

Con todo, habrá que esperar a mediados de la década de los sesenta para que, coincidiendo con la reforma educativa instada por la Ley General de Educación de 1970 se organicen grupos de maestros y profesores que serán la base del cambio educativo. Estos grupos se forman con quienes ya estaban modificando sus prácticas de enseñanza de la Historia a título individual, en sus aulas de bachillerato. Algunos de estos profesores viajarán, principalmente, a Inglaterra y Francia para conocer la enseñanza de la Historia en esos países y opondrán su renovación pedagógica, de proyectos y experiencias, de apertura intelectual y pedagógica, de creación de materiales para el aula, al anquilosamiento educativo en las aulas del tardofranquismo. De nuevo, son los viajes al extranjero el acicate para la formación de los profesores y la incorporación de experiencias para el cambio de modelo educativo. Altamira lo hizo y otros profesores y maestros coetáneos lo hicieron a través de la Junta para la Ampliación de Estudios.

En 1975, el mismo año de la primera edición de los materiales escolares de Germanía 75, se funda la Revista *Cuadernos de Pedagogía* en el mes de enero. El nº 7-8 de julio y agosto publica un artículo de Gonzalo Zaragoza —quien luego formará parte del Grupo 13-16—, titulado «Algunas ideas sobre la nueva historia», y Josep Fontana escribe, en el 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 Germanía 75, propone en su texto una revisión de los contenidos y esquemas tradicionales de la enseñanza de la Historia, en todos los niveles de instrucción, para que el alumnado alcance a reflexionar críticamente la sociedad en la que vive. Esto es lo que

caracterizará al Grupo Germanía, es decir, una renovación radical de los contenidos para contribuir al cambio social. No es azarosa la relación que acabamos de hacer sino sintomática, indica que algo sucede en el panorama educativo español en esta década de los setenta en la que se evidencia la necesidad de revisar la enseñanza de la Historia para la actualización de los contenidos, para la renovación metodológica, para que el alumno tenga protagonismo en el proceso de aprendizaje y se acometa un programa de formación docente. Podría decir que empieza un nuevo ciclo de innovación y que asistimos a los precedentes. Y va a ser la Ley General de Educación aprobada en 1970, la que aperture el campo de la innovación didáctica con la programación de nuevas asignaturas de Historia: en 1º de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) «Historia de las Civilizaciones y del Arte», en 3º «Geografía e Historia de España y pueblos hispánicos» y en el Curso de Orientación Universitaria (COU) «Historia del Mundo contemporáneo» en la especialidad de Letras e «Historia del Arte» como optativa de la misma especialidad³³. Y en la Formación Profesional (FP), los cursos 1º y 2º de FP I tendrán «Formación Humanística (Historia)» y en los cursos 1º y 2º de FP II «Formación Humanística (Ciencias Sociales)». Estas nuevas asignaturas darán curso a proyectos de enseñanzas nuevos que en el desarrollo de este trabajo presentaré y analizaré deteniéndome en los más significativos.

Entre mediados de los setenta y primeros años de los ochenta, grupos como Adara Editorial, Germanía 75, Historia 13-16, Grupo de Humanística³⁴ y Grupo Cronos van a dar cuenta de una nueva relación entre innovación y enseñanza en sus distintos proyectos didácticos y editoriales. El estudio de la Historia, en tanto que estudio de las civilizaciones y de la formación humana, encuentra su acontecimiento 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 aplican métodos de conocimiento histórico. Esto que ya predicaran Altamira y sus discípulos, vuelve en mientes de los profesores en este

³³ En el Cuadro 4: «La Historia y las Ciencias Sociales en los Planes de estudio de la Educación Secundaria (1970-1992)» (Cuesta Fernández, 1998, 89).

³⁴ Hay, además, una propuesta desarrollada en el Instituto de Formación Profesional de Río Tinto en Huelva que se anticipa a la de Grupo de Humanística pero ésta desarrolló materiales para el aula y aquella no.

periodo de cambio. Líneas de innovación que recomienzan o el retorno de la innovación y este trabajo procurará ofrecer una explicación a esta constante innovadora.

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*. Comprensión de la realidad y de los contenidos, construcción de los conocimientos, enseñanza activa son los conceptos que empezarán a poner en valor. Coinciden en el tiempo con Germanía-75 que introduce un cambio de paradigma historiográfico basado en los postulados del materialismo histórico para la selección de los contenidos y el estudio de las sociedades. A fines de esta década, los integrantes del Grupo Historia 13-16 anteponen el aprendizaje de la metodología de la ciencia como fundamento para la comprensión histórica. Así pues, Adara concibe la enseñanza de la Historia como un proceso de construcción razonada de los conocimientos históricos desde el tratamiento de sus fuentes, Germanía-75 está centrada en el estudio y comprensión de los procesos sociales en base a los sistemas de producción y con una clara intención de contribuir al cambio social desde las aulas, e Historia 13-16 promueve una relación con el pasado desde la Historia como forma de conocimiento interesándose por el desarrollo de las capacidades cognoscitivas y psicológicas del alumnado. A principios de los 80, Grupo Humanística plantea un estudio de la Historia desde el 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 que sostengan un programa renovado de enseñanza, contribuir al sentido crítico del docente y a su desarrollo intelectual para propiciar aprendizajes válidos socialmente. La difusión de estas propuestas fue amplia, dándose un giro cualitativo y amplificado, por primera vez, a la práctica de la enseñanza de la Historia en las enseñanzas medias. Los materiales que prepararon se editaron, y no sólo constituyeron «textos visibles y performativos» de nuevas propuestas metodológicas para enseñar Historia sino proyectos de cambio ideológico, también historiográfico, y de impugnación del sistema educativo y político vigentes.

El contexto de cambio normativo, de reforma de las enseñanzas medias, de cambio político y social, facilitó la irrupción de modelos didácticos innovadores que habían sido

experimentados a título personal por los profesores antes de constituir grupos. Profesores cuyo ideario era la formación del alumno más allá de la memorización del saber histórico disciplinar, porque la Historia estaba en la realidad que el alumno vivía, en su presente, y no podía estar vaciada de utilidad social. El objetivo principal fue superar la Historia como reproducción y memorización de contenidos porque la «Historia de las Civilizaciones» y la «Formación Humanística» suponen un enfoque de la Historia nuevo y los profesores incorporan una renovación historiográfica vinculada a Historia como objeto de conocimiento desde las perspectivas de la historia total francesa y el materialismo histórico, y la Historia como forma de conocimiento desde la renovación de los procedimientos a través del *Scholls History Project*. La enseñanza de la Historia se idea y concibe como el estudio contrastado de los acontecimientos, de las relaciones humanas, de los elementos que conforman el conjunto de la sociedad y su evolución. Se va a la Historia y sus fuentes para conocer qué es la Historia y qué utilidad tiene su estudio.

También con la Ley de 1970, se implantan los Institutos de Ciencias de la Educación importantes órganos para dar cobertura a los nuevos planteamientos e ideas para el cambio educativo. Y empieza a constituirse y evidenciarse una red a la que se unen los Centros de Profesores creados a partir del Real Decreto 2112 de 1984. No huelga decir que desde fines de los años 60 están los movimientos de renovación pedagógica (MRP) y las escuelas de verano que retoman el modelo de las que se celebraron durante la II República y van a ser espacios de difusión y comunicación de las propuestas innovadoras, aunque se comentarán en relación a los grupos de innovación analizados. En el inicio de esta introducción referimos 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 como las «agencias productoras de discursos», ahora lo serán los Institutos de Ciencias de la Educación, los Centro de Profesores, los Colegios de Licenciados y Doctores y las Escuelas de Verano. Y se llega sin solución de continuidad a otra reforma del sistema educativo que se va a proponer a partir de 1983 y que culminará en 1989 con la publicación del Diseño Curricular Base que sustentó a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Porque la innovación existe por la enseñanza;

los profesores y la disciplina se vinculan a esa relación para generar un hecho nuevo, que tiene consistencia y contradicciones.

El 31 de enero de 1990 (BOE de 1 de marzo), el Ministerio de Educación y Ciencia convoca un concurso para la elaboración de materiales curriculares para la Reforma. En la resolución de 23 de octubre de ese mismo año, son seleccionados cinco proyectos: Grupo Cronos (Salamanca), Ínsula Barataria (Zaragoza), Aula Sete (Santiago de Compostela), Bitácora (Barcelona) y un quinto grupo a nombre de Clara Barreiro Barreiro³⁵. También surgieron otros grupos como Pagadi (Navarra), Espacio y Sociedad (Navarra), Investigación y Renovación Escolar (Sevilla-Huelva), Plataforma Asturiana de Educación Crítica (Asturias), Kairós, Gea-Clío (estos en Valencia) y círculos de profesores que se animaron a innovar en sus aulas.

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. También, si aquellos programas de enseñanza pretendían forjar personas capaces de comprender e identificarse con una patria para regenerarla y las transformaciones fueron propuestas por élites cultivadas y concienciadas socialmente; ahora, con una democracia recién estrenada, se procura la transformación de la escuela desde la escuela misma, es decir, desde los profesores, en un movimiento horizontal que se proyectará hacia la vertical para alcanzar la dirección de la reforma educativa. Empero, el movimiento renovador empezará a ser interrumpido, desafortunadamente, por la gestión política de esta reforma. Pronto las innovaciones de los grupos referidos, congregados ante la posibilidad de cambiar el sistema educativo, no interesaron y el Ministerio de Educación dio forma al cambio mediante grupos de expertos ajenos a la realidad de las aulas, cerrando el currículo en torno a la tradicional lista de contenidos, dejando al margen todos los proyectos curriculares innovadores cuyas propuestas hubieran podido transformar el sistema educativo que conocían en su

³⁵ Quizá por el tiempo mediado entre la aprobación del proyecto y el inicio de esta investigación, y a pesar de los intentos de comunicar con Clara Barreiro Barreiro, no conseguí recopilar ningún tipo de información sobre el grupo que concursaba a su nombre, pues en ningún momento contacté personalmente con ella. En 2010, localicé a Clara Barreiro a través de Juan Carlos Carvajal, Consiliario de Hermandades del Trabajo de Madrid, pero nunca respondió a los correos que le envié a través del Consiliario.

teoría y su práctica. Este periodo lo relatan Castán, Cuesta y F. Cuadrado, miembros de grupo Cronos, como sigue:

«La historia de la reforma educativa se divide en dos tramos bien claramente marcados, aunque con algunas ligeras variantes autonómicas que no vamos a considerar en esta aproximación. Se trata de dos momentos reformistas: la reforma de 1983, ceñida a las enseñanzas medias y ejecutada a través de un procedimiento inductivista de experimentación (“dejemos que nazcan cien flores”), y la que se abre a partir de 1987, la más ambiciosa reordenación del conjunto del sistema, deductivista y centralizada (“¡dejémonos en paz de flores!”). Dos reformas, en efecto, en los estilos de trabajo, en las orientaciones e incluso en los equipos humanos (políticos y técnicos). De una a otra se ha producido, sin duda, un entusiasmo decreciente y un progresivo dominio del ánimo intervencionista y burocrático.» (En Grupo IRES, 1996, 153).

Cuando aquellos grupos, que fueron seleccionados por Orden ministerial para realizar sus proyectos y materiales curriculares para la Reforma, se percataron del fiasco, deciden constituir un foro de debate y promueven el I Seminario de Desarrollo Curricular que se celebra en 1991 en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, coordinado por Grupo Cronos. A estos encuentros, que se sucederán hasta 1996, concurren gran parte de los grupos mencionados, con ideas y debates sobre la experimentación de sus propuestas 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, Aula Sete, Gea-Clío y Pagadi crean la Federación de Grupos de Innovación *Icaria* (Fedicaria)³⁶ que reúne el movimiento innovador³⁷ y recoge el testigo de la investigación didáctica en el ámbito de las Ciencias Sociales, la formación del profesorado, la elaboración de materiales curriculares. Esta

³⁶ Sobre los miembros que integraron Fedicaria: <http://www.fedicaria.org/miembros.html>, extraído el 05/08/2013.

³⁷ «La Federación Icaria (FEDICARIA) es el resultado de una larga coincidencia y un productivo debate en el campo de la innovación educativa, sustancialmente mantenido en el tiempo con encuentros periódicos de los que han venido dando cuenta respectivas publicaciones de distintas editoriales desde 1991. En efecto, desde ese año grupos de profesores de Universidad, de Enseñanzas Medias y de Enseñanza Primaria procedentes de diferentes lugares del Estado han mantenido intensa relación con el resultado de una amplia producción intelectual que va desde la elaboración de materiales didácticos y el desarrollo colaborativo de investigaciones en el terreno de la didáctica de las Ciencias Sociales a trabajos de historia social de la escuela y el curriculum, sobre formación del profesorado, y, en general, relativos al pensamiento crítico en el ámbito de la educación y la cultura (Fragmento tomado de la página web de Fedicaria <http://www.fedicaria.org/quees.html>, el 15/09/2013).

federación, lejos de debilitarse, incluso con el rumbo que tomará la enseñanza de la Historia tras el «Debate de las Humanidades» y el periodo conocido como «la contrarreforma educativa», es decir, vuelta a una historia enciclopedista, factual, eurocéntrica y memorística, ha ido trabajando en torno a los principios de una *plataforma de pensamiento* crítico capaz de mantener las propuestas de una crítica de la didáctica y una didáctica crítica, una intrahistoria de la enseñanza, con nuevas teorías principalmente de la sociología y filosofía francesa y alemana. También reconocidos historiadores como Josep Fontana, Julio Valdeón o Julio Aróstegui procuraron enderezar el rumbo de la enseñanza de la Historia en este periodo.

La suerte que corrieron los grupos de innovación quedará recogida en esta investigación. A fines de los noventa, gran parte de la innovación didáctica pasó de nuevo al plano individual o a una forma original en federación de grupos, también se halla en las asociaciones sobre cine y memoria histórica en las que participa Ramón López Facal del desaparecido Aula Sete o los proyectos sobre la memoria en los que ha trabajado Raimundo Cuesta de Grupo Cronos. Queda Gea-Clío como único testigo de todo el periodo de cambio en la enseñanza de la Historia, iniciado a mediados de los años setenta.

El tiempo de la innovación se asemeja al mito de Ocnos. El laborioso Ocnos siempre está trenzando juncos para alimentar a su asno. Una tarea tenaz, rigurosa y confiada, deshecha por el asno que muerde el extremo de la trenza que lo toma como alimento. Pero Ocnos sigue y el asno continúa tragando. Pudiera ser Ocnos una representación del profesor que innova y el asno metáfora de la escuela; la tarea de innovar, como la de trenzar, constante y necesaria pero insuficiente y efímero alimento para una escuela que se afana en su rutinas.

CAPÍTULO I

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y NOTAS PREVIAS A LA TEORÍA ESTRUCTURADORA DEL TRABAJO

Inicio el capítulo dedicado a describir el *iter* seguido, para que, de alguna manera, sirva a modo de preámbulo o guía. En las páginas que continúan, voy a exponer el objeto de estudio y las hipótesis de trabajo, explico el enfoque metodológico y relato, como si fuera un diario de campo, el proceso que he seguido para recabar informaciones e ideas y acometer la investigación. Luego, incluyo una aproximación al marco teórico y los conceptos vertebradores del trabajo. Finalmente, describo los capítulos que van a componer esta tesis.

Antes de continuar quisiera aclarar una cuestión de estilo pues he redactado el texto en primera persona, siempre que me ha sido posible o en las formas impersonales del verbo, evitando el plural de cortesía o de modestia y ello porque no conseguía reflejar las ideas y los relatos propios a través del «nosotros». No obstante, soy deudora de todo lo leído y aprendido, de quienes he entrevistado y cuyos trabajos he analizado. Todo lo escrito viene de reflexiones y decisiones, que serán juzgadas por el tribunal que valorará este trabajo del que soy responsable y del que he de responder en primera persona. Por ello justifico la decisión tomada en cuanto al estilo narrativo y confío que sea bien considerada aunque si fuera errada aceptaré la crítica.

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) es el objeto de esta investigación que tiene su base en varios trabajos del profesor Merchán Iglesias: en el libro *Enseñanza, examen y control* (2005), compendio de su tesis doctoral, en la memoria *Innovación, reforma y práctica de la enseñanza* (2006) y en un artículo titulado «Entre la utopía y el desencanto: innovación y cambio en la enseñanza de la Historia en España (1970-2010)». Con este apoyo principal y las lecturas de dos obras que inicialmente han documentado la investigación: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (1997) de Raimundo Cuesta Fernández y *La forja de un campo profesional* (2010) de Juan Mainer Baqué, conocí el vasto, complejo y poliédrico espacio de la innovación y la enseñanza de la Historia; me aproximé a sus contextos y agentes pudiendo situar algunos de los más importantes hitos. Con ello, planteé las cuestiones que debían enfocar mi estudio. Éstas fueron: ¿quiénes promueven los procesos innovadores de la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria?,

¿qué factores inciden, cuál es su efecto y en qué contextos socio-políticos y culturales surge? A partir de aquí, y considerando necesario definir las características que presentan las propuestas de innovación, me pregunté si, en la trayectoria de la enseñanza de la Historia, reaparecen los mismos tipos y principios y si se explicitan las vinculaciones entre estos. Más allá de las caracterizaciones teóricas y de los modelos didácticos, están el discurso de los autores, los materiales elaborados y la difusión y generalización de las propuestas, por lo que habría de indagar la relación que ha existido entre propuestas innovadoras y la extensión de las mismas, qué posibilidades han tenido de modificar o mejorar la práctica, y qué rastro queda de todo ello, es decir, ¿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, hay que averiguar la repercusión de distintos procesos de innovación en los proyectos de reforma educativa o de qué manera la reforma beneficia a la innovación.

Tales cuestiones me llevaron a esbozar un esquema de trabajo dividido en tres partes que constituyen 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 permanencia de códigos y hábitos inalterados.

Las hipótesis establecidas inicialmente suponen que ha de darse un contexto político y cultural propicio para la innovación en la enseñanza pero que no necesariamente ésta 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. Además, las innovaciones dependen de quienes las promueven y de la difusión de las propuestas, siendo quienes principalmente las sostienen y propician ante las permanencias del sistema educativo, aunque éste también cambie como cambia la sociedad en la que se desarrolla y a la que instruye, pero las permanencias son más consistentes que los cambios y las innovaciones no siempre continúan porque son menos resistentes, su naturaleza es la del cambio. Aún así, la innovación lo más profundo de la enseñanza, es

rizoma³⁸, y surge desde procesos de revisión, reflexión y creación, aunque encuentra límites a su exterioridad y perdurabilidad en la tradicional estructura de la escolarización, si bien algunas de las propuestas acaban integrándose en el sistema y sus reformas, con lo que el 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. La innovación va hacia afuera mientras que la reforma es hacia adentro.

El estudio se estructurará siguiendo un sistema de categorías de análisis organizado en tres líneas: la de los factores que propician la innovación (contexto político-educativo y cultural, legislación, corrientes de pensamiento histórico y agentes o promotores), 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 los cambios y permanencias (difusión, generalización y repercusión). Y son líneas en el sentido deleuziano, líneas de articulación y segmentariedad, pero también líneas de fuga que constituyen agenciamientos (Deleuze y Guattari, 1997, 10).

La primera etapa innovadora, hasta la Guerra Civil española (1895-1935), recoge las propuestas que aparecen en forma de discursos en manuales para la enseñanza. El procedimiento, en esta fase, se ha servido de las referencias halladas en las obras de Mainer (2009a) y Cuesta (1997). La segunda etapa innovadora, 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), ha sido analizada a través de informantes que o bien han respondido a un cuestionario o han sido entrevistados y a la que se une la revisión y comentario de los materiales curriculares publicados y unidades didácticas experimentadas. En este caso tuve como guía el libro de Cuesta (1998) y los trabajos de Merchán Iglesias mencionados. Los informantes fueron o son miembros de los grupos innovadores constituidos entre 1975 y 1990. Una tercera etapa valora qué ha sido de la innovación en 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 aunque me

³⁸ Más adelante se explicará porqué esta atribución siguiendo ideas de Deleuze y Guattari (2010).

adentraré en los umbrales de la LOMCE. Finalmente, presentaré la trascendencia de la innovación a través de las leyes para la reforma de la enseñanza.

El tipo de investigación planteada recurre a una metodología de carácter cualitativo. Se podría decir, de manera sintetizada, que esta metodología es interpretativa en tanto en cuanto describe, analiza y explica los procesos innovadores llevados a cabo para enseñar la Historia en nuestro país. Incorpora esta metodología el estudio de casos, es decir, el conocimiento y la valoración de los autores y grupos innovadores, seleccionados por su relevancia en el campo de la innovación didáctica, los agentes y sus circunstancias, sus relaciones y los contextos; incluyendo la lectura y el comentario de los métodos y manuales que editan, además de entrevistas o cuestionarios a los autores de los procesos de innovación que se desarrollan a partir de 1975³⁹ para, así, comprender y evaluar, adecuadamente, la innovación desde cada una de las perspectivas. Asimismo, he de mencionar la relación epistolar mantenida con los informantes que han revisado los textos elaborados donde doy cuenta de las propuestas de innovación de los grupos a los que han pertenecido.

1.1. Descripción y vicisitudes del proceso investigador.

El 5 octubre de 2010 Francisco Javier Merchán Iglesias me planteó iniciar una investigación que llegara a tesis. El proyecto se presentó inmediatamente como un objeto que despertó a la par inquietud y curiosidad, la inquietud ante un ámbito asaz desconocido y la curiosidad por abordarlo pues lo intuía vasto y complejo. En esa reunión escuché, por primera vez, el nombre de Rafael Altamira. No recuerdo bien si en alguna lectura había encontrado alguna referencia a ese autor, pero ciertamente, si así hubiera sido, no tenía apenas noticias de su trayectoria intelectual y literaria, en el momento en el que se me refirió como el punto de partida de la nueva tesis dedicada a la innovación de la enseñanza de la Historia en Secundaria.

El mes de octubre de 2010 lo dediqué a releer dos libros de Raimundo Cuesta: *Clío en las aulas* (1998) y *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (1997). A

³⁹ Pongo esta fecha por ser el año de la edición en imprenta de los materiales de Grupo Germanía 75, anteriormente ciclostilados, aunque la innovación educativa en el ámbito de la Historia se venía produciendo desde principios de los años 60, en profesores de enseñanzas medias que luego crearán grupos de innovación o editoriales donde se publican propuestas innovadoras, ejemplos son Germanía 75, Adara Editorial creada en 1976 o Grupo Historia 13-16 que en el apartado correspondiente analizaremos.

partir de estas obras pude elaborar una lista de hitos sobre la innovación en la enseñanza y, en particular, de la Historia en la Secundaria y una bibliografía básica. Así empecé a conocer los procesos innovadores que desde mediados de los años sesenta del siglo pasado procuraron transformar la realidad didáctica de las ciencias sociales, también obtuve los primeros comentarios sobre la obra de Rafael Altamira y aquella fase de *la historia soñada* como la denomina Raimundo Cuesta. Apunté nombres totalmente desconocidos para mí: Grupo Rosa Sensat, Grupo Germanía 75, Revista Cuadernos de Pedagogía, Grupo 13-16, Movimientos de Renovación Pedagógica, Grupo Garbí, Editorial Adara, de autores como Gonzalo Pasamar, Ignacio Peiró o J. I. Pozo, M. Asencio y M. Carretero; pero no es tan largo el etcétera ni era tan profana en la materia, sí estaba al tanto de la labor de grupos como Cronos, Ínsula Barataria o Aula Sete o de historiadores como Josep Fontana.

La lectura de los libros me llevó a preparar unos inventarios, a modo de referencias primeras (Inventario I y II en las primeras páginas del anexo). Tras este primer estudio dediqué un tiempo al libro de Juan Mainer *La forja de un campo profesional*; ahora el horizonte se ampliaba más allá del núcleo ya delimitado y entraba de lleno en el origen de la innovación didáctica. Estuve varios meses elaborando listas de autores para componer un esquema que conectara con el ya realizado a partir de *Clío en las aulas* de Raimundo Cuesta.

En marzo, comencé a leer el libro de M^a del Mar del Pozo *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (2004) y una serie de artículos de Larry Cuban (1984), David Tyack y William Tobin (1994), M^a del Mar del Pozo (2006), Carmen Benso Calvo (2006), André D. Robert (2006) y Herbert M. Kliebard (2002). Posteriormente, abordé el trabajo de A. Luis Gómez (2000) *La enseñanza de la historia ayer y hoy*.

Fue conformándose un campo de ideas, a modo de marco teórico básico, que me permitió pergeñar un índice para la tesis, una lista de categorías, unas hipótesis de trabajo, un cuestionario para indagar en los grupos de innovación: el origen y desarrollo de los mismos, la situación en la que se encontraban, y una plantilla de análisis de los materiales curriculares que habían editado. En los primeros meses de 2011 fui redactando los primeros borradores y a mediados del mes de mayo compuse un primer cuerpo de texto que contenía las ideas principales de lo que ya había leído, con una

introducción sobre el discurrir de la innovación educativa en España y sobre la innovación para la enseñanza de la Historia hasta 1936, incluía un apartado titulado «Consideraciones generales sobre la innovación, las reformas y el cambio en la educación», otro sobre «La Historia en los planes de estudio» y, uno último, dedicado a «Los proyectos e iniciativas de cambio» en el que esbozaba el pensamiento y las propuestas de Rafael Altamira a partir de la lectura de su libro *La enseñanza de la Historia* (1895), reeditado por Akal en 1997.

La preparación del cuestionario para los grupos de innovación no fue tarea fácil, desde el mes de diciembre que elaboré el primer borrador con una serie de ítems al mes de junio que se realizó el primer envío, el director de la tesis revisó hasta cinco cuestionarios. Entre tanto, confeccioné una lista de grupos a entrevistar y me fue entregado un listado de nombres y correos electrónicos a los que debía remitir las preguntas. Esto resultó complejo pues me dirigía a personas totalmente desconocidas y de las que tampoco sabía exactamente a qué grupo pertenecían, únicamente que habían participado en distintos procesos de innovación.

El 5 de junio de 2011 realicé el primer envío a 28 personas, ahora puedo decir, de los grupos Aula Sete, Ínsula Barataria, Cronos, Gea-Clío, Gaia (IRES), Germanía 75, Historia 13-16, Pagadi, Ítaca, Seminario Regional de Ciencias Sociales (Asturias) y Kairós. Junto al cuestionario iba una carta de presentación y ambos pueden consultarse en el anexo.

Inmediatamente recibí respuesta de cuatro personas de los grupos Gea-Clío, Aula Sete, Seminario Regional de Ciencias Sociales pero al cabo de una semana sólo seis habían aceptado responder el cuestionario, tres me respondieron negativamente, dos me emplazaron a otro momento por cuestiones profesionales y del resto no recibí acuse. Convinimos, el director de tesis y yo, enviar un recordatorio antes de que finalizara el mes. Tras éste, se amplió el grupo de contactos a nueve personas más, pertenecientes a los grupos Gea-Clío, Grupos Cronos e Ínsula Barataria y Grupo Historia 13-16. Durante el mes de julio tuve nuevas respuestas confirmatorias. En total, en esta primera fase de trabajo, desde junio a agosto, conté con las respuestas de Pilar Cancer de Grupo Ínsula Barataria, Raimundo Cuesta de Cronos, Jesús Domínguez de Grupo Historia 13-16, Josep Císcar y María Blay de Gea-Clío, Ramón López Facal de Aula Sete, José María

Rozada de Seminario Regional de Ciencias Sociales y Plataforma Asturiana de Educación Crítica, y Eladio Anxo de Proxecto Terra. Algunos, me enviaron artículos y capítulos de trabajos propios o folletos (Pilar Cancer, Jesús Domínguez, Xosé Manuel Souto, María Blay, Raimundo Cuesta y Víctor M. Santidrián). Juan Mainer me remitió un listado bibliográfico completo de Grupo Ínsula Barataria.

Hubo ciertas críticas al cuestionario, fue considerado impreciso o disperso y quizá la causa sea que fue dirigido a personas que no habían participado en un único proyecto innovador como refería en el cuestionario, sino que la innovación había conformado su trayectoria profesional durante años, resultándoles forzado delimitar su trabajo bajo el término «proyecto», tal y como yo lo llamaba en los ítems; por otra parte, algunos de los profesores sólo habían participado en actividades innovadoras sin llegar a constituir un grupo por lo que el término proyecto les generó confusión. Además, resultaba extenso y ello fue motivo de rechazo. Algunos, que renunciaron a responderlo, argumentaron que suponía un gran esfuerzo de memoria remontarse a una etapa lejana y, otros, consideraban esta fase de su vida superada y, por ello, reconstruir el periodo era un ejercicio complejo, o que su participación había sido parcial, en el proceso innovador de un grupo, por lo que no debía interesarme su opinión. Hubo tres profesores que me dijeron que las cuestiones podían ser respondidas con la lectura de la bibliografía editada por el propio grupo.

Las apreciaciones sobre el cuestionario enviado me obligaron a revisarlo para una segunda fase que ya preveía pues quería ampliar el número de informantes. Así que, además de revisar el cuestionario, también preparé, a partir del mismo, un guión de preguntas válido para una entrevista (se incluyen en el anexo de la tesis).

El mes de agosto de 2011, lo dediqué a analizar artículos de la revista *Cuadernos de Pedagogía* en la versión digital *33 años contigo* que tuvieran que ver con la innovación, los contextos donde surge, la reforma educativa y las reflexiones sobre la transformación de la escuela. Conseguí textos de *Germanía* 75 (nº 34, 1977), *Historia* 13-16 (nº 7-8, 1975; nº 65, 1980; nº 98, 1983; nº 194, 1991; nº 236, 1995); *Cronos* (nº 178, 1990); *Ínsula Barataria* (nº 213, 1993); *Bitácora, Aula Sete* (nº 213, 1993); *Espacio y Sociedad* (nº 252, 1996); *Asklepios* del que localicé referencias bibliográficas en artículos del nº 213 (1993), nº 268 (1998), nº 295 (2000). También encontré otros

grupos como Clarión que por dedicarse a la enseñanza básica ha quedado fuera de esta tesis, o Grupo Didespai sobre la Geografía que tampoco se incluye. Por otro lado, hay grupos como Archimenchía y Grupo Kairós dedicados a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y de los que sólo he obtenido alguna información documental por lo que no serán analizados. También, leí experiencias individuales, en la revista *Cuadernos de Pedagogía* algunas de ellas: (Xavier Burillo, 1976- nº 24 de diciembre; M. da Rua, 1982- nº 95 de noviembre; Margarida Colomer i Rovira, 1985- nº 132 de diciembre; Agustí Alcoberro, 1985- nº 132 de diciembre; Alberto Martínez, 1985- nº 132 de diciembre; María Blay, 1987- nº 144 de enero; C. García-Rodeja Arribí, 1995- nº 241 de noviembre) y las de grupos de profesores que sin constituir un proyecto curricular contaban sus experiencias (Llatzer Bria y Xavier Hernandez, 1980- nº 64 de abril; Juan José García Vera y M^a Antonia Ordiales Galán, 1980- nº 71 de noviembre; AAVV, 1982- nº 85 de enero; Pilar Llorente Herrero y Feliciano Páez-Camino Arias, 1984- nº 119 de noviembre; Eugenio González Gutiérrez y Bernardino Varela Fernández, 1985- nº 122 de febrero; AAVV, 1985- nº 139, de julio y agosto; AAVV, 1986- nº 172 de julio y agosto; José A. Antón Valero y Anna Ros Miragall, 1991- nº 194 de julio y agosto). Este trabajo de revisión me permitió crear una base de ideas, de proyectos y de autores que defendían propuestas para mejorar la enseñanza, que daban a conocer su trabajo, unas veces desde la descripción, otras desde el análisis de la experimentación, algunas con potencialidad para ser difundidas; conocer las distintas intensidades innovadoras desde 1975, primer año de la revista y, también, juicios críticos sobre el sistema educativo y las derivas de los procesos de reforma. Todo ello ha sido aprovechado como documentación para el apartado «Aproximaciones a un marco teórico».

No quise dejar cerrado el proceso de recogida de información, aunque los profesores con los que contaba me ofrecían relatos muy valiosos, pero consideraba importante el contacto con Joaquim Prats y Pilar Maestro y con algún miembro de grupos como Asklepios, Pagadi y Espacio y Sociedad. De estos dos últimos no tenía referencia alguna y las conseguí a través de distintas consultas en internet. Así pues, en el mes de noviembre de 2011 establecí nuevos contactos: Miguel Ángel Zabalza de Grupo Espacio y Sociedad me remitió a Juan Ignacio Juanbeltz Martínez y con José Luis Larrea de Grupo Pagadi. El día 28 entrevisté, mediante Skype, a Joaquim Prats y en

esos días descarté contar con la profesora Pilar Maestro tras realizar tres intentos a través de la dirección de correo electrónico que me fue facilitada, y confirmada por Xosé Manuel Souto, y no recibir respuesta. En esta fecha, gracias a José María Rozada, traté con José Fernando Gállego Martínez quien me envió *Un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (1991), proyecto elaborado personalmente para su trabajo docente en el instituto de Formación Profesional Valliniello de Avilés.

Conseguí, en una de las múltiples búsquedas que he realizado en la red, la resolución ministerial de 23 de octubre de 1990, publicada en el BOE el 22 de noviembre, por la que la Secretaría de Estado de Educación aprobaba la concesión, a cinco grupos de Ciencias Sociales para Enseñanza Secundaria Obligatoria, del concurso nacional para la realización de materiales curriculares (se encuentra el documento en el anexo). El hallazgo fue importante porque hasta ese momento sabía por Pilar Cancer de Grupo Ínsula Barataria, Raimundo Cuesta de Grupo Cronos y Ramón López Facal de Aula Sete que habían participado en una convocatoria nacional para la elaboración de materiales curriculares pero, con este documento descubrí que hubo otros grupos seleccionados en el concurso. El documento resolvía a favor de Rosa Ascón Borrás y otros, Clara Barreiro Barreiro y otros, Guillermo Castán Lanaspá y otros, Ramón López Facal y otros, Isabel Mainer Braqué y otros. A saber, Grupo Bitácora, el que representaba Clara Barreiro, Grupo Cronos, Grupo Aula Sete y Grupo Ínsula Barataria. El contacto con Clara Barreiro Barreiro ha sido imposible, aunque contara con la mediación del Consiliario diocesano de Hermandades del Trabajo donde Clara Barreiro Barreiro había dado el pregón de Navidad en diciembre de 2010. Intenté la comunicación con Rosa Ascón Borrás a través del departamento de Geografía de la Universidad Autónoma de Barcelona pero no recibí respuesta y fue Montserrat Oller Freixa, de quien localicé su correo electrónico en la página de la Universidad Autónoma de Barcelona, la que me respondió al dirigirme a ella para solicitarle información de Grupo Bitácora. El 12 de enero de 2012 mantuve una entrevista mediante Skype con Montserrat Oller que se encuentra transcrita en el anexo de Grupo Bitácora y luego recibí casi todos los artículos que publicaron y dos de las unidades didácticas que experimentaron.

Tras la entrevista a Joaquim Prats, en el anexo de Germanía 75, tuve conocimiento de Grupo Garbí. Quise saber qué fue Grupo Garbí y llegué a Juana Bravo Bonilla. El

día 13 de agosto de 2012 me desplazé a Denia para entrevistarla. Ella amplió mi perspectiva de Germanía 75, me habló de Germanía-Garbí y de Grupo Llavors que no han entrado en este trabajo, el primero por dedicarse a la Geografía y el segundo, porque aún siendo una propuesta para la Historia Contemporánea del Curso de Orientación Universitaria (COU) he decidido dejarla sólo mencionada al no tener correspondiente con otras propuestas para este curso. La entrevista transcrita se encuentra en el anexo de Germanía 75.

Al mismo tiempo que se desarrollaba todo esto que describo, inicié el análisis de la información de los cuestionarios que recibí entre los meses de junio, julio y agosto y empecé a elaborar cuerpos de textos sobre Historia 13-16, Ínsula Barataria, Aula Sete y Cronos. Fue clave el estudio de las actas de los *Seminarios de Desarrollo Curricular de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria* que se celebraron en Salamanca (1991), Santiago de Compostela (1992), Huesca (1993), Santander (1994) y Sevilla (1995).

En el mes de junio de 2012, tenía compuestos los textos de Grupo Ínsula Barataria, Cronos, Aula Sete, Bitácora y Germanía 75 quedando pendiente el análisis de los materiales curriculares producidos por cada uno. En ese momento, decidí volver a Rafael Altamira y los continuadores de la innovación para la enseñanza de la Historia hasta la Guerra Civil española. Desde junio a fines de agosto redacté la introducción de la tesis y el capítulo titulado «Primeros proyectos e iniciativas innovadoras». Tal vuelta al inicio de la tesis me permitió empezar a establecer relaciones entre las primeras propuestas innovadoras de la enseñanza de la Historia y las que había trabajado hasta ese momento, comprobar las coincidencias, las divergencias, el desconocimiento y el olvido. Repasé los apuntes sobre el libro de Juan Mainer *La forja de un campo profesional* y a partir de estos, y de la consulta de sus anexos, seleccioné una serie de autores que habían publicado manuales para la enseñanza de la Historia, con intención renovadora, desde principios de siglo XX hasta 1935 y, por cuya relevancia, han entrado en esta investigación analizándose su obra. Son Rafael Altamira, Rafael Ballester y Castell, Teófilo Sanjuán Bartolomé, Daniel González-Linacero y Gloria Giner de los Ríos.

A partir de septiembre de 2012, empecé el análisis de los materiales curriculares de los grupos desde Germanía 75 a Gea-Clío. Los manuales elegidos corresponden a una serie de criterios, estos son: textos que se han experimentado por los miembros de cada grupo, textos que se han difundido y textos que han contribuido a modificar la práctica educativa.

En el verano de 2013, tuve la suerte de coincidir con Xosé Manuel Souto y le hablé de mi trabajo y que consideraba de interés para mi investigación una entrevista para conocer más a fondo Gea-Clío. Esa misma tarde de 28 de junio le realicé la entrevista que está transcrita en el anexo de Grupo Gea-Clío. A más de esto, incorporé dos propuestas sugeridas por el director de tesis: Adara Editorial y Grupo de Humanística que, en sus respectivos anexos, cuentan con los cuestionarios respondidos y el intercambio de correos electrónicos.

La lectura de *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936* (Mainer, 2009b) hizo que revisara el listado de autores seleccionados por su obra en el periodo de 1895-1935 e incluir a Antonio Jaén Morente. Conseguí su libro *Lecturas históricas (Iniciación)* e, igualmente, *Ideario Pedagógico* de Rafael Altamira. A partir de este momento tenía delimitado el núcleo de todo el trabajo y me dediqué a darle forma escrita. Toda una búsqueda hasta hallar los principales materiales del núcleo que en su devenir ha dado esta tesis.

1.2. Notas previas a los conceptos estructuradores del trabajo de investigación.

Cuando me cuestioné cómo desarrollar el capítulo dedicado al marco teórico, el director de tesis me sugirió no realizar un capítulo específico en el que quedara recogida la teoría sino que ésta fuera apareciendo en los textos que iban a componer el trabajo. Por tanto, la fundamentación de los razonamientos va a estar presente «por doquier y en ningún sitio»⁴⁰. Así, desde el capítulo II al V, cada uno se abre con un texto de

⁴⁰ Pocos días después leí la cita que transcribo: «Pierre Bourdieu lo expresó con claridad y lo practicó con audacia: «me complacen esas obras en las que la teoría es como el aire que se respira, está por doquier y en ningún sitio, a la vuelta de una nota, en el comentario de un texto antiguo, en la propia estructura del texto interpretativo. Me identifico plenamente con esos autores que saben introducir las cuestiones teóricas más decisivas en un estudio empírico desarrollado con minuciosidad, y que emplean los conceptos de un modo más modesto y aristocrático a la vez, llegando incluso a ocultar su propia

introducción y se cierra con uno que concluye y da pie al siguiente capítulo. Y en éstas, introducciones y conclusiones estará la teoría. Sé, de antemano, que el proceder no respeta la convención de una tesis doctoral y sé, igualmente, lo complejo que resultará este cometido.

Tras esta precisión formal, entiendo necesaria una aproximación y aclaración terminológica respecto a los modificadores de la enseñanza de la Historia: innovación y reforma que junto a cambio y continuidad, serán los conceptos vehiculares a los que repetidamente volveré para desarrollar su teoría.

En consideraciones generales acerca de la innovación, las reformas y el cambio en la educación, la innovación está relacionada con el cambio pero no necesariamente ligada a los procesos de reforma, nos dice Carbonell (2006). La innovación es planteada individual o colectivamente dentro de un sector socio-profesional, nunca desde el Estado, éste sí puede proponer la reforma del sistema, y puede tomar las propuestas de los colectivos innovadores; también, puede sancionar un cambio educativo que no tiene porqué ser renovador. Comenta Carbonell (2006, 17): «La innovación educativa, en determinados contextos, se asocia a la renovación pedagógica. Y también al cambio y a la mejora, aunque no siempre un cambio implica mejora: toda mejora implica cambio.»

Innovación y reforma son conceptos equidistantes y no contrapuestos, innovar es reformar y reformar puede ser innovar, por ello pueden llegar a converger y, en ese momento, cobran fuerza y es posible una transformación generalizada; empero, cualquier innovación, que surge de una cultura particular, cambia de naturaleza cuando se institucionaliza.

«No todas las reformas nacen iguales: algunas gozan de poderosos patrocinadores políticos, mientras que otras son huérfanas de la políticas. Pero ni siquiera las reformas con fuertes partidarios quedan siempre arraigadas en las escuelas. Fuerzas externas dirigen el curso de la reforma escolar, pero las escuelas también son, en ciertos aspectos, instituciones autónomas y protegidas. Los educadores han recibido, mejorado, desviado, alterado, modificado o saboteado de diversas maneras los esfuerzos externos de reforma.» (Tyack y Cuban, 2001, 20).

contribución en una reinterpretación creadora de las teorías immanentes a su objeto». Bourdieu, P. (1995), *Las reglas del arte*, Barcelona, Anagrama. [La cita es de Juan Mainer, 2009a, 17, nota al pie 3]

En este trabajo se va a entender la reforma en su naturaleza institucional de cambio de las estructuras educativas vigentes y la innovación en su naturaleza crítica, utópica, de constante renovación, de adaptación a las formas de la educación y con vocación de transformación de las formas institucionales (Robert, 2006).

A partir de una reflexión de José Luis Pardo (2011, 10-11) en el prólogo del libro de Luis Franco Garrido, puedo decir que las innovaciones rompen la continuidad cronológico-histórica de las reformas, que las innovaciones son discontinuas y anacrónicas, es decir, contra el tiempo propio escolar e institucional, «y por tanto, este gesto no puede sino ser solidario de aquel otro despegue por el cual el propio tiempo afirma su novedad mediante una discontinuidad con respecto al pasado», es decir: la actividad innovadora implica una afinidad y una resonancia con su tiempo, y por ello es capaz de diagnosticarlo para crear su modelo de cambio que va más allá del presente, en el que se sitúa, porque prevé su transformación.

También, reforma e innovación se pueden caracterizar por la dirección que toman, vertical-descendente o vertical-ascendente, reformas de arriba-abajo o reformas de abajo-arriba (Coll y Porlán, 1998); el espacio que conquistan, la extensión y la perdurabilidad. Las reformas son más amplias y las innovaciones más concretas. Reforma e innovación no actúan de la misma manera, ni en los mismos planos, ni tienen las mismas pretensiones de cambio pero no cabe duda que la innovación y la reforma educativas generan cambios. La innovación es cambio per se, por su propia esencia transformadora y las leyes de reforma pretenden cambiar, incluso mejorar, el sistema educativo adaptándolo a sus intereses: se van revisando o sumando los elementos de propuestas de cambio anteriores o surgen propuestas nuevas, pero son en su mayoría son calcos de lo anterior, una reproducción del tiempo institucional actualizado en ese modelo de reforma nuevo.

«Reformar denota remoción (...). Se crea sensación de movimiento, se generan expectativas y eso parece provocar por sí mismo el cambio, aunque en pocas ocasiones, al menos en nuestro contexto, se analice y se dé después cuenta de los resultados conseguidos. El simple anuncio del movimiento se llega a presentar como sinónimo de innovación: existe cambio si se proponen reformas, de lo contrario es como si no hubiese una política para la educación. Las reformas pueden acabar justificando la

existencia de los reformadores, las medidas aisladas darían poca relevancia a su existencia.» (Gimeno Sacristán, 1992, 2).

En el marco de una reforma caben infinidad de iniciativas y de demandas sociales y profesionales. Éstas siempre regresan porque fracasan al desconocer la realidad de las escuelas, de las aulas, por no atender a los resultados de su aplicación, «(...) si existiera una comunicación fluida entre la cultura externa y la que de «enlata» en los currícula, habría que utilizar con menos frecuencia este rito recurrente.» (Gimeno Sacristán, 1992, 3).

«Las reformas fracasan no ya porque, como es sabido, todas ellas produzcan efectos no previstos, no queridos e incluso opuestos a los buscados; no ya porque originen movimientos de resistencia, no encuentren los apoyos necesarios o no acierten a implicar al profesorado en su realización; no ya porque, al aplicarse, se convierten en un ritualismo formal o burocrático, sino porque, por su misma naturaleza a-histórica, ignoran la existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo (...).» (Viñao, 2001, 32).

A esto se une, siguiendo a De Puelles (2005, 14) que en nuestro Estado «se ha operado una profunda descentralización de la educación. La gestión del sistema educativo actual está en manos de las comunidades autónomas.» Este factor es necesario considerarlo no solo de cara a la reforma «que habitualmente entraña toda una larga y compleja serie de pasos: descubrir los problemas, inventar remedios, adoptar políticas nuevas y producir el cambio institucional» (Tyack y Cuban, 2001, 14) sino, también, en relación con la innovación y su difusión que desde principios de 1990 quedó circunscrita a ámbitos regionales. Por otro lado, como «las reformas escolares suelen ser ajenas a la cultura escolar, los cambios estructurales y curriculares encuentran una gran resistencia por parte del profesorado lo que se traduce en (...) una devaluación y burocratización de la reforma.» (De Puelles, 2005, 14). Ello explica que en el reciente periodo democrático de nuestro país se hayan promulgado cuatro leyes de educación: LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006) Y LOMCE (2013).

Aún así, y como ya he referido, los planteamientos de innovación pueden ser tomados por las políticas educativas e incorporarlos en su proyecto de reforma pero las innovaciones cuando se institucionalizan fracasan porque devienen rutinas escolares, es

decir, que su naturaleza, tal y como se define más arriba siguiendo a Robert, se altera y desvirtúa perdiendo todas su potencialidad y las innovaciones que no se institucionalizan se mantienen mientras haya innovadores que las sostengan. En este sentido, hay autores para lo que la innovación tiene fecha de caducidad, con dicho término lo expresa Del Pozo Andrés (2005) y lo explica, porque la innovación se rutiniza, desaparece o se circunscribe a «ámbitos marginales».

Con esto es pertinente considerar la interpretación, adaptación y difusión de las ideas innovadoras por la política educativa pues cuando se ha pretendido cambiar la escuela desde el ámbito político-educativo ignorando la tradición o las innovaciones o cuando se han ignorado las culturas de la escuela, los cambios tienen escasa repercusión o suponen crisis del sistema y no por ello caducan.

Introduciendo los conceptos de *cultura escolar* definido por A. Viñao⁴¹, *cultura empírica* de Escolano⁴² y el de *gramática de la escuela* que proponen Tyack y Tobin y Tyack y Cuban⁴³ a modo de paradigmas, puede entenderse la imposibilidad de cambio escolar total ante la extensión y culminación de un proceso de reforma educativa y para explicar las limitaciones en la difusión de las innovaciones.

La *gramática de la escolaridad* es estable y es un «producto de la historia y no una creación primordial». Al ser así, compendia y estructura de manera estandarizada todos

⁴¹ Aunque este concepto fuera introducido en España por Escolano quien lo toma de Dominique Julia como conceptualizador, uso aquí la definición que realiza Viñao (2001, 31) porque recoge la multiplicidad de esta cultura sin diferenciaciones: «La cultura escolar, así entendida, estaría constituida, en una primera aproximación, por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas –formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos– sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. (...) La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo.»

⁴² «(...) la cultura empírica que inventaron en la práctica los mismos enseñantes y que llegó a configurar la memoria corporativa de la profesión que caracterizó el oficio de los docentes.» (Escolano, 2002, 16). El autor usa varios calificativos para el concepto de cultura empírica: cultura práctica, cultura profesional o cultura de oficio.

⁴³ Por «gramática» de la escuela entendemos las estructuras regulares y las rutinas que organizan el trabajo de instrucción. (...) La continuidad en la gramática de la instrucción ha frustrado generaciones de reformadores que han buscado cambiar esas formas organizativas estandarizadas.» (Tyack y Tobin, 1994, 454).

– «Ni la gramática de la escolaridad ni la gramática del habla necesitan ser comprendidas a conciencia para operar como debe ser. En realidad, gran parte de la gramática de la escolaridad se la llegado a dar por sentada, simplemente como la forma en que son las escuelas.» (Tyack y Cuban, 2001, 168).

aquellos elementos que han ido decidiéndose para permitir la organización y la enseñanza en las escuelas. La *gramática* persiste porque permite «a los maestros cumplir con sus deberes de manera predecible y enfrentarse a las tareas cotidianas que las juntas escolares, los directores y los padres esperaban que cumplieran (...)» (Tyack y Cuban, 2001, 169-170).

Siguiendo el concepto de *cultura escolar* de A. Viñao puede concluirse que ese conjunto de teorías y prácticas, de normas y rutinas atañen no sólo al cuerpo docente, institucional o científico-disciplinar, también al alumnado y pueden entrar en conflicto cuando no se comparten hábitos y maneras de entender la enseñanza y el aprendizaje, surgiendo así el desajuste o el conflicto.

«(...) Todas las reformas escolares, todas las leyes de educación, reconocen, al menos teóricamente, el papel del profesorado, pero la realidad suele ser muy distinta. De hecho los reformadores tienden a considerar al profesorado como el agente ejecutor de la reforma: ni participa realmente en el diseño, ni es escuchado su planteamiento, ni se le aportan todos los medios que necesita para su labor educadora. Más aún, reformadores, administradores y expertos suelen olvidar, a la hora de diseñar las nuevas estrategias de la reforma, ese conjunto de principios, pautas, inercias, hábitos y prácticas que constituyen lo que se denomina la cultura escolar, cuyo principal protagonista, aunque no el único, es el profesorado.» (De Puelles, 2005, 14).

Raimundo Cuesta (2007) califica al profesorado de flecha y hacha de la innovación y, en este sentido, es impulso y freno, creador y calcador.

También, Escolano (2002) delimita las contraposiciones que someten a la escuela en función de los planos de organización. Define una cultura institucional vinculada al campo de la política, una cultura científica que viene del campo de la pedagogía y una cultura empírica que surge desde la práctica. La confluencia de estos niveles culturales no es simultánea ni equitativa y, por tanto las intervenciones para modificar la realidad escolar generan desequilibrios, superposiciones y conflictos entre las culturas porque todo proceso confluye en el aula y allí, en la práctica de la enseñanza, las posibilidades de cambio son el eco de reformas y de innovaciones. Es la clase de Historia la que ha sido investigada por Merchán Iglesias (2001, 2005) y respecto de la que afirma:

«Desde luego el cambio de las prácticas escolares no es un asunto que tenga relación automática con la pedagogía y con la formación de los profesores o con el currículum y los materiales, sino que, sin descartar estos elementos, es cuestión de mayor complejidad, pues afecta a tradiciones consolidadas y a factores sobre los que no se puede incidir directamente desde el propio sistema escolar, y, no digamos desde la actuación de los profesores. Lo que sabemos –como ya se ha dicho– es que las reformas apenas modifican la práctica en los centros escolares y que las innovaciones avanzan, de hecho, sólo cuando es posible romper las rutinas y estructuras cotidianas –horarios rígidos, disciplinas, exámenes...– en las que se mueve la enseñanza.» (Merchán, 2005, 223-224).

La renovación del currículum escolar no supone mejora de la enseñanza si no hay renovación didáctica que es un cuestionamiento epistemológico, de formación docente y de la experiencia, sólo así la renovación devendrá en innovación. Y las innovaciones se amplificarán si los cambios legislativos, que propician la reforma, las fomentan. La renovación es estructural y puede volver a su primer estado siempre; la innovación es acción y devenir, siempre está en medio no tiene principio ni fin, no empieza ni acaba, como una meseta (Deleuze y Guattari, 2010, 29).

La reforma es una intervención puntual como una cirugía, la innovación es una acción continua aunque sus líneas de actuación y velocidades tengan distintos ritmos y dimensiones según el contexto y los agentes entregados a ella. Las innovaciones no son ritos, ni movimientos para justificar una política educativa; quienes proponen las innovaciones planifican cambios que mejoren la enseñanza. Las propuestas innovadoras no son espontáneas, se van gestando y conviven con la cultura escolar mejor que las reformas. Son capaces de transformarla porque vienen y afectan a quienes comparten esa cultura escolar, los profesores y sus alumnos. Sólo cuando el contexto político y cultural lo facilita, se consiguen amplificar las innovaciones y es posible el consentimiento para la transformación de la práctica tradicional, consiguiéndose cambiarla a favor de las nuevas propuestas. Sin embargo, Kliebard (2002) acuña el término *oscilación pendular*, es decir, las innovaciones conducen de un punto al opuesto para finalmente volver al estadio de partida. Siguiendo a Deleuze y Guattari (2010, 15) tomo la idea de recomienzo y la trasladaré al análisis de la innovación pues la innovación puede ser rota, interrumpida «pero siempre recomienza según esta o

aquella de sus líneas, y según otras»; y en Foucault (2012) hallo el concepto de retorno pero no en el sentido de vuelta al origen sino de venida de éste al presente y, así, entiendo que ambos conceptos son aplicables a la innovación para explicar el sentido de continuidad que para este devenir se argumenta.

Hay periodos innovadores y como tal son coyunturas donde se intensifican las dimensiones en una multiplicidad, corrientes y prácticas innovadoras, que cambian de naturaleza a medida que aumentan las conexiones. En estos periodos coinciden innovación y cambio social, pensamiento innovador y pensamiento transformador. El cambio siempre está planificado pero su efecto en la práctica no se debe a un sólido proyecto de innovación ni a un proceso de reforma, ambos sostienen ritmos de actuación distintos e intereses diferentes que en la práctica hallan resistencias.

«Las razones, las circunstancias y los agentes presentes en los distintos ámbitos de la educación justifican la existencia de dinámicas distintas, pues el contexto del aula en el que intervienen profesores y alumnos con sus respectivos intereses, es poco parecido al contexto en el que se produce el currículum oficial en el que intervienen agentes e intereses específico como el del estado, los editores de libros de texto, etc.» (Merchán, 2006, 67).

En relación con la enseñanza de la Historia, los procesos de reforma e innovación pasan por la disciplina, los historiadores, el currículum escolar, el profesorado, el alumnado y la clase de Historia donde todo se lleva a la práctica. El cambio en su enseñanza se planifica desde el diseño del currículum, en la investigación didáctica o en la formación inicial y permanente del profesorado. La concreción de una nueva enseñanza de la Historia puede quedar fijada en obras dedicadas a la metodología de su enseñanza, en proyectos curriculares y materiales para el aula o en leyes de reforma educativa. Y todo ello para hacer de la asignatura un proyecto no de instrucción sino de formación social y ciudadana para que la Historia enseñada tenga un *valor social* como decía Rafael Altamira (1922) y sea útil su conocimiento. Y se va desde la renovación metodológica a la renovación curricular y didáctica frente al conocimiento histórico acabado, la Historia «como un tiempo objetivo y exterior⁴⁴» de periodos cerrados, o la

⁴⁴ Según Maestro esta concepción del tiempo histórico tiene que ver «con la concepción generalizada de la Física newtoniana que hace del tiempo una categoría exterior e independiente, con existencia propia, y

Historia en su comprensión del tiempo y sujeta a flujos y problemáticas, la Historia en construcción como un tiempo individuado, colectivo o singular que es interpretado; la Historia lineal y sucesiva o la Historia regresiva, concéntrica o de idas y venidas.

Cuando en la creación de la Historia para ser enseñada, ésta no fue más allá de la copia y traslación a escala menor de aquello que en los ámbitos de la ciencia se realizaba (epistemología e historiografía de la Historia), la asignatura se convirtió en un resumen de ésta y como tal se sostenía no solo en los planes de enseñanza, programas y libros de texto sino en la práctica de su enseñanza.

«La conexión de esta historia escolar con la historia «sabia» se realiza fundamentalmente a partir de la copia casi literal de las grandes obras de referencia (la historia general de España del jesuita Mariana o las más coetáneas del liberal-moderado Modesto Lafuente o del tradicionalista Victor Gerbhad), lo que incidirá en el afianzamiento del modelo de las historias generales, que se convertirá, con el paso de los años, en el modelo habitual de los programas escolares hasta la actualidad.» (Valls, 2005, 18-19).

Esto es lo que ha ido ocurriendo desde la incorporación de la asignatura al sistema educativo a fines del siglo XIX⁴⁵ generándose una enseñanza y aprendizaje de la Historia de raíz positivista. Por el contrario, se han sucedido propuestas de renovación e innovación, casi tantas como de reforma, unas veces como mejoras superficiales y otras como cambios más profundos.

«(...) en el complejo entramado de factores y relaciones múltiples que componen el paisaje histórico en que se han producido los cambios en la enseñanza de la historia, uno de los factores importantes ha sido el cambio en las concepciones sobre la naturaleza y funciones de su investigación, y su apropiación por el profesorado.» (Maestro, 2000, 92).

por otro, con las exigencias de exactitud y científicidad que la Historia se propone en ese momento.» (Maestro, 1993, 163).

⁴⁵ «(...) lo que era un instrumento magnífico de apoyo: la medición cronológica, se ha convertido en el ser mismo del tiempo histórico, se ha escondido tras él y le ha prestado su rostro, de la mano de una concepción historiográfica que no ha reflexionado demasiado sobre la naturaleza de los procesos de la Historia, de la naturaleza y características de su propio movimiento, enmascarado por la cronología. Concepción que ha impedido, hasta la ruptura del siglo XX, un debate epistemológico en profundidad y que, aun después, perdura en el pensamiento social, e incluso dentro de la comunidad docente.» (Maestro, 1993, 168-169).

Y coincido con la autora cuando dice que no hay que reducir esta idea a la correspondencia unívoca entre cambios historiográficos y cambios educativos. Por ello, en este trabajo se va a atender a lo que he denominado «líneas de los factores que propician la innovación» donde se interrelacionan el contexto político-educativo y cultural, la legislación, las corrientes de pensamiento histórico y los agentes o promotores del cambio, es decir, diferentes factores que se combinan para cambiar la historia de la Historia enseñada.

Si se concibe la reforma educativa como una propuesta integrada para el cambio y la renovación escolar, podría llegar a la administración escolar, al currículo, a los materiales para enseñar, a la formación del docente, a los tiempos y espacios, a la evaluación. Precisamente, los cambios ideados para enseñar la Historia en la etapa Secundaria, a partir de mediados de los años 70 del siglo pasado, bien desde el paradigma innovador, bien desde el reformador, transformaron la práctica de manera generalizada. Los efectos de la LOGSE, una aparente reforma modernizadora de la enseñanza, movilizó a una parte del profesorado que confió en las posibilidades democratizadoras de esta situación pero los resultados no fueron los deseados y acabó generando, en su contra, las reacciones de gran parte del profesorado reacios al cambio de sus métodos, que siguió haciendo lo mismo desde nuevos nombres. No sólo los docentes sino que, a veces, también los alumnos son reacios al cambio. La «cultura práctica» también atrapa a los discentes. Cuando se está en el sistema educativo con voluntad y con intención de aprovecharlo y no queriendo escapar lo antes posible, se mantiene o desarrolla una capacidad crítica y surgen opciones para mejorar el sistema. Normalmente son los profesores los que plantean el cambio y, a veces, son los alumnos los que animan a éstos a cambiar sus rutinas, rechazan el aprendizaje memorístico o la enseñanza de un pasado ajena a sus propio conocimiento (Cuesta, 1998) y los animan a buscar otros métodos para enseñarles, en esta circunstancia, el control de la clase pasa a un segundo plano (Merchán, 2005).

De todo lo dicho concluyo con unas ideas a modo de síntesis y avance teórico. Entiendo que innovar es reformar los contenidos, las metodologías para su enseñanza, la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, diseñar materiales que compendien las propuestas, pero no es lo mismo reformar desde arriba que desde abajo, desde la administración o desde la profesión docente, en ambas hay un proceso de

creación y para ambas es condición *sine qua non* la voluntad de cambio en el profesorado, un devenir innovador. Aún así, el cambio no perdura, la innovación no se mantiene ni se difunde ampliamente, ¿por qué y qué factores dificultan la innovación y su continuidad?, ¿por qué los materiales curriculares innovadores no son proyectos educativos generalizados y con continuidad? Cuando innovar se sustantiva y deja de ser verbo, la acción con múltiples dimensiones se convierte en estructura, en unicidad, reproduce y no crea. Innovar es devenir «(...) un verbo que tiene toda su consistencia; no se pueden reducir, y no nos conduce a “parecer”, ni “ser”, ni “equivaler”, ni “producir”.» (Deleuze y Guattari, 2010, 245).

La innovación es múltiple, comprende y conforma distintos planos de actuación y acción, de velocidades y de líneas de fuga, de exterioridades, de estratos y territorialidades, de articulación o segmentariedad, pero, también, de desterritorialización y desestratificación. Estas afirmaciones surgen de la interpretación que realicé de un texto filosófico de Deleuze y Guattari (2010). Las innovaciones son varias según «la naturaleza de las líneas consideradas, según su concentración o densidad específica, según su posibilidad de convergencia en un “plano de consistencia” que asegura su selección» y «que sólo puede inferirse, en función de las formas que desarrolla y los sujetos que forma, puesto que existe *para* esas formas y esos sujetos.» (*Op. cit.*, 10 y 269). Todas las líneas y velocidades medibles de la innovación constituyen un agenciamiento y, en tanto que tal, sólo está en conexión con otros agenciamientos. Respecto a la innovación hay que preguntarse qué la hace funcionar, en conexión con qué distribuye o no sus intensidades, qué multiplicidades introduce, en cuáles metamorfosea la suya y con qué cuerpos converge. La innovación existe gracias al afuera y en el exterior.

La reforma es, *raíz-pivote* o *principio-raíz*, un primer tipo de innovación y de cambio, pero no es múltiple, es única, va reiterándose y se sostiene en una misma base, siguiendo una misma línea. Las innovaciones rompen la unidad y la linealidad de la reforma traducida en Ley; pueden destruirla en alguna de sus extremidades o insertar ahí su multiplicidad y constituir en la unidad una extensión superficial ramificada o rizomórfica. Desde la forma más simple de la innovación se va restando a la unicidad para hacer lo múltiple. Esto ocurre cuando se produce la convergencia entre innovación y reforma dado un contexto político y social propicio.

Concibo las innovaciones como *rizomas* y éstos tienen caracteres generales. Parafraseando a Deleuze y Guattari (2010, 13-29), los rizomas responden al principio de conexión y heterogeneidad, al principio de multiplicidad, a la ruptura asignificante y «no responde a ningún modelo estructural o generativo⁴⁶». Explicando estos principios, la innovación está conectada con cualquier otra y sólo se puede analizar descentrándola sobre otras dimensiones y otros registros. En cambio, la reforma tiene carácter genealógico y se puede descomponer en estructuras internas y llegar a su raíz. La noción de unidad en la innovación-multiplicidad se produce cuando hay «una toma del poder por el significante, o un proceso correspondiente de subjetivación». Pero la multiplicidad caracteriza a la innovación y deviene cuando deja de tener relación con la unidad. «Una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza (las leyes de la combinación aumentan, pues, con la multiplicidad).» El rizoma es líneas y no puntos o posiciones como es la *raíz-pivote* o reforma, pero los puntos y posiciones pueden ser transformados en múltiples líneas en la innovación entendida como *rizoma*. Las multiplicidades ocupan todas las dimensiones y, en tanto que líneas, son planos y conforman el *plan de consistencia o inmanencia* de conexiones crecientes o decrecientes. «El plan de consistencia (cuadrícula) es el afuera de todas las multiplicidades». Las multiplicidades «se definen por el afuera: por la línea abstracta, línea de fuga o de desterritorialización según la cual cambia de naturaleza al conectarse con otras.» Por ser línea, el rizoma puede ser roto, interrumpido, pero siempre recomienza⁴⁷, por ellos las innovaciones recorren la Historia de la educación discontinuamente. Las rupturas asignificantes no suponen partición, bifurcación, *dicotomía* o *dualismo*, las líneas rizomáticas remiten unas a otras y provocan *multiplicidades de transformación*. Finalmente, la innovación es cartografía y la reforma calco. Así, la innovación-*rizoma* no reproduce ni calca, hace cartografía⁴⁸, construye, la innovación es mapa. «Si el mapa se opone al calco es precisamente porque

⁴⁶ «Un eje genético es como una unidad pivotal objetiva a partir de la cual se organizan estadios sucesivos; una estructura profunda es como una serie cuya base se puede descomponer en constituyentes inmediatos, mientras que la unidad del producto está en otra dimensión, transformacional y subjetiva. Así no se sale del modelo representativo del árbol o de la raíz pivotante o fasciculada (...).» (Deleuze y Guattari, 2010, 17).

⁴⁷ Esto se corresponde con el principio de ruptura asignificante frente a las rupturas significantes de las estructuras, las reformas, que son *planos de organización o trascendencia*.

⁴⁸ El rizoma es mapa: «El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social.» (Deleuze y Guattari, 2010, 18).

está totalmente orientado hacia una experimentación que actúa sobre lo real.» La reforma como calco puede copiar el mapa, estructurar la innovación, pero cuando cree reproducirla sólo se reproduce a sí mismo. «Por eso es tan peligroso. Inyecta redundancias, y las propaga. El calco sólo reproduce los puntos muertos, los bloqueos, los embriones de pivote o los puntos de estructuración del rizoma.» El calco imita lo múltiple y lo reduce a unidad; el mapa es la multiplicidad que no deriva de lo uno, destruye el modelo y construye dimensiones. De todos modos, la raíz y el rizoma no son contrapuestos, no representan una dualidad, tienen devenires uno hacia el otro⁴⁹ y pueden coincidir espacial y temporalmente. Otro de los caracteres del rizoma es que no empieza ni acaba, siempre está en el medio, por ello las innovaciones no tienen fecha de caducidad aunque se agoten sus iniciativas surge otras en niveles inferiores o superiores, de aula o de proyecto, y lo que lo diferencia de las reformas es que, aun estando siempre presentes en el sistema educativo, estas sí tienen un principio y un fin, fija las cosas y a las personas a las que va dirigida. La innovación tiene el tiempo de su acontecimiento, de su devenir, el tiempo de los docentes que incorporan una forma de hacer y no fija un tiempo cronológico porque su velocidad es distinta, en un tiempo indefinido que no es fijo y se repite, no siempre de la misma forma porque siempre habrá profesores dados a cuestionar lo que viene impuesto, lo oficial, lo que son las reformas, que fija las cosas y las personas: *Aiôn* frente a *Cronos* (Deleuze y Guattari, 2010, 265). Siempre habrá reformas y habrá tantas innovaciones como reformas pero no serán respuestas a aquéllas.

El nudo gordiano de la enseñanza de la Historia es cómo conseguir que deje de ser memorística, erudita, irrelevante para el aprendizaje del alumnado y desconectada de la realidad presente que deje de ser calco, reproducción, sin utilidad ni valor patente; reacia al estudio de las fuentes o el empleo de recursos diversos, reacia a las multiplicidades que generan juicios propios en el profesorado y en el alumnado; todo lo que hace más de un siglo denunció Rafael Altamira y que sigue siendo posible abordarlo en los mismos términos hoy en día porque aun los cambios hay continuidades, permanencias.

⁴⁹ «En los rizomas hay nudos de arborescencia, y en las raíces brotes rizomáticos.» (*Op. cit.*, 25).

1.3. Organización de la tesis.

Los capítulos de la tesis se han organizado en seis más los anexos. Se inicia con una introducción dedicada a un recorrido por la Historia de la innovación: los antecedentes, los autores y los grupos innovadores, los discursos y propuestas y el contexto en el que se desenvuelven. En el capítulo I, éste en el que se encuentra el lector, se explica el proceso seguido para acometer y desenvolver la investigación y se bosquejan algunas ideas que encarnan el marco teórico. El capítulo II titulado «Primero proyectos e iniciativas de cambio para enseñar Historia» toma como punto de partida la obra de Rafael Altamira para mostrar las propuestas de otros autores que, siguiendo la influencia altamirana y las nuevas corrientes de la educación renovada, principalmente, del escolanovismo, empiezan a alejarse del tradicionalismo en la enseñanza de la Historia. Ya determino, en este capítulo, la vanguardia de la nueva enseñanza de la Historia y los formatos que adopta su obra. Las fechas del capítulo hacen referencia a fechas de publicaciones de carácter innovador.

El capítulo III, «La nueva aventura innovadora o el retorno de una tradición», presenta la vuelta a la innovación en la enseñanza, tras el crítico periodo de la dictadura franquista que, obligó a un estado de latencia impuesta, de quiescencia. Empero, hacia el final de ésta, volvieron a darse las condiciones para su desarrollo, en un ambiente de transformación que se empezó a gestarse a fines de los 50. Grupo Germanía 75 y Grupo Historia 13-16 se constituyen, en la década de los 70, para replantearse la Historia enseñada en la etapa media de la instrucción de alumnado y abren de nuevo la espita de la innovación; en este momento, se funda Editorial Adara y, a principios de los 80, nacen Grupo de Humanística y Grupo Cronos. Luego, en el periodo de reforma educativa, que acompaña la recién iniciada democracia, otros grupos darán continuidad a la innovación hasta la formación de una federación de grupos innovadores llamada *Icaria*.

El capítulo IV recorre los currículos oficiales, las propuestas de reforma de la educación, la ósmosis entre innovación y reforma o la divergencia entre lo oficial y lo innovador.

El capítulo V «Entre regresos y retornos» empieza con el año en el que se abre un debate sobre los perjuicios en la formación del alumnado que había provocado la reforma de la enseñanza de la Historia, para concluir con una reflexión sobre la suerte que han tenido los grupos innovadores.

El último capítulo, antes de la bibliografía y el anexo, ofrece una reflexión en torno a los conceptos de innovación y reforma, entre el cambio y la continuidad, lo que han sido las innovaciones y lo que de éstas queda, las modulaciones desenvueltas y la situación actual en la que se encuentra la enseñanza de la Historia en Secundaria. También, sobre las perspectivas de futuro y la utilidad de nuestro estudio a sabiendas que hay mucha literatura en este sentido, tesis doctorales, capítulos de libro, Actas de los Seminarios de Desarrollo Curricular o monográficos en revistas como *Cuaderno de Pedagogía* sobre las propuestas innovadoras para la enseñanza de la Historia en España⁵⁰. Pero quizá lo que caracteriza a esta investigación es la sistematización de todo ello y el abordaje del conjunto de propuestas innovadoras para ofrecer una visión lo más completa y compleja posible de la innovación en la enseñanza de la Historia para la etapa Secundaria en nuestro país.

⁵⁰ A modo de ejemplos las tesis de Raimundo Cuesta Fernández (1997), Alfonso Guijarro (1997), Fco. Javier Merchán (2001), Mainer Baqué (2007), Neus Sallés (2009) o Valeria Quirico (2002, tesina); en capítulos de libros: Estepa Giménez (1997) y García Pérez (2002). Además, los monográficos de la Revista *Cuadernos de Pedagogía* (1990, 1993, 1995 y 1998); las Actas de los Seminarios de Desarrollo Curricular de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (1990-1996) y la revista *Conciencia Social* en sus números 1997, 2001 y 2005.

CAPÍTULO II

PRIMEROS PROYECTOS E INICIATIVAS DE CAMBIO PARA ENSEÑAR HISTORIA

2.1. El albor de la innovación.

El comienzo de la innovación en la enseñanza de la Historia ha de situarse en nuestro país a fines del siglo XIX con una obra publicada en 1891, mejorada y ampliada en 1895. Es Rafael Altamira y Crevea su autor y representa el devenir-innovador hasta la Guerra Civil. Las propuestas de Altamira van tomándose, extrayéndose, y de ellas van surgiendo nuevas relaciones, nuevas aproximaciones a la innovación, al cambio para la enseñanza de la Historia; devienen nuevos deseos a partir del originario y esto no significa analogía o copia sino aproximaciones en un mismo entorno innovador.

En torno a la innovación, y para la enseñanza de la Historia, la cultura institucional y la cultura científica, en los términos que Escolano categoriza la política y la pedagogía, intervendrán y se irá forjando un discurso y unas propuestas de cambio cuyos principales avances quedarán recogidos al concluir este capítulo. No huelga decir que el sentido de la reforma educativa en este periodo no es el mismo que queda recogido, en palabras de Gimeno Sacristán, en páginas anteriores de este trabajo porque hubo «un inusual entendimiento entre los grupos políticos, dando origen a un importante periodo de reformas educativas.» (Escolano, 2002, 65).

«El periodo de entresiglos XIX-XX, que afecta a todo el ciclo histórico de la Restauración, constituye una etapa fundamental en la definición y consolidación de las tres culturas escolares que quedaron esbozadas en la fase isabelina y en el sexenio. Al mismo tiempo, a lo largo de este nuevo ciclo de media duración, las culturas empírica, científica y política de la educación van a establecer, más allá de su esfera de autonomía, nuevas relaciones de interacción y convergencia.» (Escolano, 2002, 79-80).

Los autores que se presentan en este capítulo, y cuya obra se analiza, han sido elegidos a partir de un ejercicio de selección que realicé tras la lectura de *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. El estudio de este libro de Juan Mainer se ha completado con otro del mismo autor, publicado en 2009, y titulado *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*. Los dos libros me han permitido comprender los contextos en los que los historiadores, que contribuyeron a

la génesis y evolución del campo de la didáctica de las ciencias sociales, generaron sus teorías, proyectos y discursos; acercarme a las instituciones en las que desarrollaron su práctica y, principalmente, distinguir que hubo, en el origen de la innovación, unos «padres fundadores», unas «agencias productoras de discursos» y una producción de «textos visibles y performativos»⁵¹. Estos tres niveles constitutivos del campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, se combinan con las líneas definidas para discernir y dirimir los factores que propician la innovación (contexto generativo, legislación, corrientes historiográficas, agentes creadores, valor formativo del conocimiento histórico, propuestas didácticas, difusión de las obras y repercusión de la innovación). Singularmente, he distinguido una serie de profesores cuyas obras, discurso y magisterio fueron dedicados a renovar la enseñanza de la Historia. Una enseñanza que en aquel momento era una copia de la Historia erudita que en el ámbito académico se desarrollaba, con unas características propias trasladadas directamente al ámbito escolar.

«Con diversos grados de intensidad, la quintaesencia de la Historia escolar nace precedida y envuelta de tres notas distintivas: elitismo, nacionalismo y memorismo. El trayecto que se recoge desde los palacios a las aulas se va, a su vez, llenando de imágenes y estereotipos valorativos (*magistra vitae*, moralismo, nacionalización del pasado), culturales (arbitrario de la cronología, narrativismo, providencialismo) y pedagógicos (memorización de los hechos, lugares y fechas, uso de manuales, recitación, reglamentación disciplinaria del tiempo y el espacio).» (Cuesta, 1998, 20).

En los autores seleccionados encuentro nuevas imágenes y valores de la enseñanza de la Historia: una nueva concepción del conocimiento, planteando la necesidad de otorgarle una utilidad formativa que trascienda la erudición, la retórica y el memorismo, una metodología propia para encauzar el estudio de la disciplina en la escuela y una mirada al escenario donde se aprende y en el que han de ser protagonistas los alumnos y la propia ciencia histórica.

⁵¹ Estas tres conceptualizaciones se definen y desarrollan en el libro mencionado (Mainer, 2009a, capítulos I y II, 39 a 226).

En suma, escribiré sobre una serie de autores que originariamente conciben y difunden una manera de enseñar la Historia en los niveles medios de la formación, teniendo en cuenta su perfil profesional —catedráticos, profesores, alguno había sido, anteriormente, alumno de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y pensionado por la Junta para la Ampliación de Estudios—; su implicación en las «agencias productoras de discurso»: el Museo Pedagógico, la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM), en la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE)⁵² o el Centro de Estudios Históricos (CEH); y la divulgación de su obra.

En el albor de la Historia innovada, destacan el catedrático de universidad Rafael Altamira y Crevea, los catedráticos de instituto Rafael Ballester y Castell y Antonio Jaén Morente y los profesores normalistas Teófilo Sanjuán Bartolomé, Daniel González-Linacero y Gloria Giner de los Ríos García⁵³. Una elección que, también, reivindica la vigencia de su pensamiento, la de una obra cuyas propuestas podrían ser válidas a pesar del tiempo transcurrido y, por ello, no son convocados como testimonios de un pasado evocado sino como primeros referentes y significantes de la transformación didáctica de la Historia, cuya ideas, mucho tiempo después, volverán a aparecer como cosa nueva de otros profesores innovadores a partir de mediados de los años 70.

El grupo de «padres fundadores» de la didáctica de la Historia lo conforman Rafael Altamira y Crevea con su obra *La enseñanza de la Historia*⁵⁴ que tuvo una primera

⁵² «Si la estrategia de la JAE —especialmente con su política de concesión de pensiones para el extranjero, (...)—, representó y escenificó a la perfección la práctica de este reformismo desde arriba, como alma y carburador de un potente motor destinado a transformar ideas en energía movilizadora, por una parte la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909, creada tan sólo dos más tarde y, en alguna medida, separada del devenir de la anterior por circunstancias políticas (...), y, por otra, el citado Centro de Estudios Históricos (1910) y el Instituto-Escuela (1918), estos dos últimos directamente integrados en el organigrama de la Junta, constituyeron el árbol de levas, los transmisores, espacios de formación e investigación, cuya función consistió en desarrollar, amplificar y convertir aquellas energías en acción ejemplar y transformadora de la realidad escolar.» (Mainer, 2009a, 66).

⁵³ No se comprende que de estos cuatro autores nada se diga en el *Diccionario Akal de historiadores españoles contemporáneos* (2002). Entiendo que no sólo es historiador el historiógrafo sino, también, el que investiga para ofrecer un tratamiento didáctico del conocimiento histórico y sostiene una obra en este sentido.

⁵⁴ «Me permito mencionar a este respecto el hecho de que la segunda edición de *La enseñanza de la Historia* obra del historiador Rafael Altamira, aparecida en 1895, fue el empeño más loable y terminado

edición en 1891, pero la que data el inicio de esta investigación es la de 1895⁵⁵; y el catedrático de instituto Rafael Ballester y Castell —padre fundador también de la didáctica de la Geografía— con su obra *Clío. Iniciación al estudio de la Historia (parte primera y segunda)*⁵⁶. El libro de Altamira pertenece más al género del ensayo, el de Ballester es un manual para bachillerato.

Siguiendo a los maestros están los continuadores. La obra de Teófilo Sanjuán Bartolomé titulada *Cómo se enseña la historia*, impresa en 1923, fue reeditada cinco veces hasta 1933 en la colección «Serie Metodológica» de la Revista de Pedagogía. 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), aun siendo para la primera enseñanza, los he incluido por el sin par planteamiento didáctico y a modo de ejemplos de un libro para segunda enseñanza que no llegó a publicarse si bien ya estaba en imprenta cuando se declaró la Guerra Civil (1936). Las obras de Antonio Jaén Morente⁵⁷ *Lecturas históricas (Iniciación)* y Gloria Giner de los Ríos *Cien lecturas históricas*, se editan en 1935. El del catedrático de instituto presenta un relato sintético de la Historia más lírico que épico, atendiendo a lo sustancial del conocimiento histórico y a sus explicaciones. El de la profesora de Escuela Normal es

de construir una «metodología racional» de la historia, aplicable en todos los niveles de la enseñanza..., y continúa siéndolo sin paragon con otras escritas en la lengua de Cervantes.» (Mainer, 2009b, 13, nota al pie 1).

⁵⁵ «En el prólogo de 1895 se nos advierte también de 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 —el volumen, publicado por el Museo Pedagógico Nacional, se repartía gratuitamente previo pedido y en el catálogo de sus publicaciones, fechado en 1934, aparecía ya como agotado—, 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, 2009a, 130-131). Según Aróstegui (2002, 377), la primera edición de *La enseñanza de la Historia* no se puso a la venta sino que circuló entre sus colegas.

⁵⁶ La primera edición de este manual en dos partes (edad antigua y edad media) es de 1913. La que he manejado para esta investigación está editada en 1933.

⁵⁷ «Siendo ya catedrático del instituto de Segovia y alumno del seminario que dirigía Rafael Altamira en el Centro de Estudios Históricos, solicita en dos ocasiones pensión a la JAE para ampliar estudios; la primera (fecha en noviembre de 1912 y que le fue concedida) para terminar «el trabajo de investigación histórica que merecidamente le fue encomendado» por Altamira, sobre los afrancesados en Andalucía; la segunda, sin éxito, para viajar a Roma (Escuela de Arqueología) y a otras ciudades italianas, con objeto de investigar y ampliar estudios sobre la Historia moderna y contemporánea españolas y para tomar contacto con la forma en que se enseña la Historia en algunas universidades de aquel país, siguiendo las indicaciones de su maestro y mentor.» (Mainer, 2009b, 244).

una original composición de fragmentos de textos históricos, Literatura e Historia unidas, con una bibliografía debidamente reseñada al pie de cada texto.

Todas estas obras han sido catalogadas por Mainer (2009a, 759-761) 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» (2009a, 787-791).

El periodo de estas publicaciones se extiende desde 1895, año de la segunda edición ampliada y mejorada de *La enseñanza de la Historia*, hasta 1945 —última reedición del manual de Rafael Ballester y Castell—, aún así el periodo de este capítulo se extiende hasta 1935 porque éste es el último año de publicaciones seleccionadas con carácter innovador para la enseñanza de la Historia. Desde Altamira a 1939 se desarrolla una etapa, denominada por Mainer (2009b, 25), «etapa embriológica o preformativa» caracterizada por «el establecimiento de una tradición discursiva» y la «sociogénesis de un modelo técnico burocrático de profesionalización docente y un primer intento (malogrado) de alumbramiento del campo de la DCS.»; Raimundo Cuesta (1998, 12) caracteriza el periodo en un tiempo más amplio, desde la Restauración a los años sesenta del siglo XX, en el que se consolida el *código disciplinar* de la Historia a partir de una tradición discursiva y una práctica de la Historia escolar que tienen su génesis a mediados del siglo XIX. No obstante, entre 1895 y 1935, se producen cambios en la enseñanza de la Historia que trataré.

Amén de lo dicho, aprovecho esta introducción, dedicada a propuestas con suficiente significación y cualificadamente representativas del primer periodo innovador, para escribir sobre otros autores que no entran en el mismo, bien porque la difusión de sus obras no tuviera la amplitud de las de los profesores destacados, bien porque no se editaran por su carácter de trabajo de investigación, pero merecen reconocimiento aquellos catedráticos de instituto, profesores normalistas o inspectores de enseñanza y pensionados de la Junta para la Ampliación de Estudios cuyos trabajos sobre la enseñanza de la Historia, obras editadas o inéditas, realizadas en formato de memoria de estudios o de manual para la escuela estuvieron dedicadas a la enseñanza de la Historia desde una perspectiva renovada. Por un lado, el manual del catedrático Pedro Aguado

Bleye⁵⁸ *Manual de Historia de España*⁵⁹. Y mencionados en la categoría «Textos declarativos de la didáctica de las Ciencias Sociales. Primer orden» (Mainer, 2009a, 760-761), están *La enseñanza de la Historia en las escuelas* (1889) obra del maestro Ignacio Ramón Miró que comento en el apartado dedicado a la obra de Altamira y por entenderse como precedente de la de éste; y los libros elaborados por los inspectores de Primera enseñanza Eladio García Martínez y Modesto Medina Bravo (1936) *La enseñanza de la Historia en la escuela primaria*. Madrid: Espasa Calpe; Agustín Serrano Haro (1933) *Metodología de la Enseñanza de la Historia*. Madrid: Aldecoa; y el libro de Louis Verniers, profesor de la Escuela Normal de Bruselas, titulado *Metodología de la Historia* (1933). Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía; citados, en esta introducción, pero, reitero, no seleccionados al no contar con reediciones ni la difusión y resonancia de los trabajos elegidos —aunque el de Verniers

⁵⁸ Pedro Aguado Bleye fue discípulo del erudito historiador Gabriel Llabrés y Quintana (1858-1928), también, de éste, lo fue Rafael Ballester y Castell, según recogemos en Mainer (2009a, 126). Peiró y Pasamar (2002, 356) escriben en su *Diccionario Akal de Historiadores españoles contemporáneos*: «Representa al grupo de catedráticos de instituto y universidad de la segunda mitad del XIX y principios del XX que consolidan la construcción de la Geografía y la Historia como disciplina escolar y la de catedrático como profesión docente.»

⁵⁹ Este libro no aparece en el anexo 4 «Tipología de textos visibles y performativos (1900-1939)», elaborado por Juan Mainer (2009a, 752-791). La mención a este libro la encontramos en la página 207 en una cita que el autor destaca, a partir de una reseña, en 1926, realizada por Benito Sánchez Alonso sobre los manuales sobre Historia, en la que menciona dos libros de Rafael Ballester (*Curso de Historia de España y Clío. Iniciación al estudio de la Historia*) y el de Aguado Bleye, para la serie «Revistas Bibliográficas» que *Revista de Pedagogía* regalaba a sus lectores: «y del excelente *Manual de Historia de España*, de D. Pedro Aguado Bleye —tercera edición, de 1922-23, en dos volúmenes, 17 pts.— Sánchez Alonso (1926,73).» En otro libro de J. Mainer (2009b, 218-219) encuentro lo que sigue: «R. Cuesta (1997, 311-312) compara atinadamente la obra de Aguado con la de otro ilustre catedrático, clave, como se ha visto, en la fase embrionaria de nuestro campo y desaparecido prematuramente en 1932 [según Peiró y Pasamar (2002, 100) es el 1931], Rafael Ballester y Castell, tan sólo doce años mayor que aquél. Cuesta sostiene, con razón, que Aguado Bleye, aunque plenamente integrado en la tradición liberal, representaría un entendimiento menos avanzado en la didáctica y más conservador en lo político que el catedrático balear; ambas cosas de traslucen en su *Manual de Historia de España* —primera edición 1914 y séptima edición, póstuma, de 1956— que dio lugar a dos versiones de manuales para la segunda enseñanza de singular éxito: el *Compendio de Historia de España* —cuatro ediciones entre 1931 y 1933— y el *Curso de Historia de España para la Segunda Enseñanza* —tres ediciones desde 1934 a 1936—. Esta última versión manualística fue adaptado a los nuevos Cuestionarios de Geografía e Historia realizados en 1934 por el ministerio Villalobos, en cuya redacción, según parece, colaboró el propio Aguado Bleye junto a geógrafo Leonardo Martín Echevarría y el por entonces también catedrático de instituto José Ibáñez Martín —firmante, doce años más tarde, de la Orden ministerial que consagrara el ostracismo profesional del historiador palentino—.»

se reeditara en tres ocasiones hasta 1968 pero en Argentina⁶⁰— (Cfr. Mainer, 2009a, 759-761).

De la lista de autores de «Textos-manuales para la escuela» (Mainer, 2009a, 787-791), los libros de los inspectores de Primera enseñanza ya citados: Eladio García Martínez y Modesto Medina Bravo (1934), *Historia de España*. Madrid: Espasa-Calpe; Santiago Hernández Ruiz (1930), *Historia de España. Iniciación*. Madrid: Editorial Estudio; Gervasio Manrique (1936), *La Historia de España en la escuela*. Madrid: M. Aguilar editor; y los libros editados por maestros o directores de escuela como Alberto Llano (1926) *Historia universal en lectura amenas*⁶¹ o Ángel Llorca (1912) *Historia educativa (Primer grado). Libro de lectura para niños y niñas*.

«El difuso motor de sus ensoñaciones que, a la sazón, compartieron con otros colegas de profesión y muy singularmente con médicos, higienistas y reformadores sociales de diverso tipo, consistía en otorgar un alto valor taumatúrgico y terapéutico al conocimiento que la escuela había de proporcionar al niño y al joven. Todos coincidían en aseverar que la escuela, debida y científicamente «pedagogizada», era el mejor y más completo logro de la era del progreso. Pero no sólo creían firmemente en la posibilidades del proyecto escolarizador de la modernidad, como fiel instrumento al servicio del bienestar social, sino que, además, confiaban ciegamente en su perfectibilidad; bien fuera merced al concurso del hábito de la innovación pedagógica, protagonizada por el maestro, bien de la reforma educativa impulsada por los Estados, o por la intervención de ambos.» (Mainer, 2009b, 14).

La cita muestra cuánto coincidieron agentes creadores y agencias productoras y cómo en las reformas impulsadas por el Estado se fue acogiendo la idea de cambiar la escuela para cambiar la sociedad y regenerar la patria, una cartografía en la que innovación y reforma coincidieron temporal y espacialmente. Había en este contexto una misma naturaleza crítica, utópica, de renovación y transformación en las propuestas

⁶⁰ El libro de Verniers era «de menor utilidad para el profesorado normalista español y estimamos que muy escasa para el magisterio de a pie...» (Mainer, 2009a, 347).

⁶¹ Aunque en este autor coincidan dos de las categorías manejadas: autor de manuales escolares y grado de difusión de los mismos (hasta 1948 se estuvieron editando algunos de los volúmenes), no es analizada su producción porque introduce valoraciones personales de hechos históricos desde su propia filiación política alejándose del rigor científico (Cfr. Mainer, 2009a, 208) y representan un adelanto «de lo que acabarán siendo los manuales *ad usum schollae*» (Mainer, 2009a, 215).

innovadoras y en las políticas educativas, sí en las instancias superiores, difícilmente agenciadas en las instancias de la práctica docente.

«(...) la educación secundaria ordinaria continuó bajo sus arcaicos modos de enseñanza, en escenarios de arquitectura monacal, siguiendo los ritmos de la hora y el almanaque, con disciplinas y exámenes formalistas y una retórica didáctica centrada en el verbalismo y la memoria. Catedráticos con sus manuales, lecciones, certámenes públicos y rituales de rancia pedagogía componían el cuadro habitual de la vida cotidiana en los institutos.» (Escolano, 2002, 89-90).

De los trabajos inéditos están las memorias de los pensionados por la JAE, alumnos y discípulos de Rafael Altamira, reseñadas como «Textos declarativos de la didáctica de las Ciencias Sociales. Segundo orden. (Memorias)» por Mainer (2009a, 761-763)⁶², entre los que destaca Concepción Alfaya con «Metodología de la Historia» (sin fecha); Luis Leal y Crespo «Notas acerca de la metodología de la enseñanza de la Historia» (1927); Rosa Roig Soler «Metodología para la enseñanza de la Historia. Breves indicaciones» (1934) y Francisco Díaz Lorda «Metodología de la Historia» (1936). La memoria de Francisco de Asís Díaz Lorda⁶³ que le sirviera para solicitar pensión a la Junta para la Ampliación de Estudios en 1936 —aunque la requiriera en dos ocasiones anteriores (1922 y 1923) con la intención de realizar estudios sobre metodologías de enseñanza de la Historia y en ninguna de las ocasiones fuera atendida (Mainer, 2009a, 735)—, interesa por la propuesta didáctica tan original entonces aunque tan tratada hoy en día. Así, el autor escribe que el historiador y el maestro tienen cometidos diferentes respecto al tratamiento de los temas de Historia que trabajan. El historiador no tiene como finalidad preparar lo que se enseña en las escuelas sino que esta tarea corresponde al maestro y éste tiene como finalidad que el alumno discurra ordenadamente y aprenda

⁶² No está en la lista Ángela Carnicer Pascual aunque en el libro (2009a, 76) aparece como alumna de Altamira en la Sección de Metodología de la Historia. En *Inventores de sueños* se dice: «Discípula de Altamira y de Magdalena Santiago Fuentes; con esta última colabora, en el marco de los seminarios dirigidos por el primero, en la elaboración de un libro de lecturas de Historia de España.» (Mainer, 2009b, 53).

⁶³ Francisco de Asís Díaz Lorda (1895-1958) llegó en 1922 a la escuela Normal de Cádiz por una permuta y procedente de la Normal de Burgos. Permaneció hasta 1957, fecha en la que se traslada a Málaga, ciudad en la que fallece en 1958. Datos tomados de Delgado Fernández, A. (2010) «La residencia normalista de Cádiz (1922-1936). En *Revista Tavira* nº 26 (obtenido el 25 de agosto de 2012 desde <http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/10725/34919053.pdf?sequence=1>).

a establecer ideas o conclusiones, es decir, que incorpore la Historia como una forma de conocimiento. En este sentido, los contenidos no deben aparecer como un conjunto de temáticas cerradas y preparadas para presentarlas en el aula; en definitiva, tanto uno como otro, maestro y alumno, han de realizar un ejercicio de razonamiento sobre la Historia. El maestro, en su caso, debe tener una formación metodológica acorde con el alumnado al que va a dirigir las propuestas de conocimiento y esta formación debe impartirse en las escuelas normales —decir que esta memoria se presenta siendo profesor normalista—; para llegar a enseñar una Historia útil ha de plantearse en torno a «problemas históricos» convenientemente seleccionados y perfilados por el maestro, entendiendo que la propia delimitación del título del problema no cierra su estudio sino que lo implica en lo evidente y lo latente, lo coincidente y lo contrario, conformando un conjunto de contenidos de un problema histórico; así, el título no supone una acotación sino un unidad y una conexión con otras problemáticas afines (Cfr. Mainer, 2009a, 171-173).

A continuación, abro todo un periodo de propuestas de cambio para la enseñanza de la Historia bruscamente interrumpido por un acontecimiento bélico y una dictadura. Y aconteciendo esto, se soterraron todas las iniciativas de cambio e innovación educativa durante un prolongado tiempo que bloqueó y actuó sobre cualquier línea de fuga y movimiento.

2. 2. Proyectos e iniciativas innovadoras (1895-1935).

2.2.1. Rafael Altamira y Crevea, la enseñanza de la historia como arquitectura del pensamiento y del espíritu.

Si en el tratamiento de los precedentes intelectuales y el contexto general de la enseñanza de la Historia presentado al inicio de este trabajo, en la introducción titulada *En busca de la Historia innovada*, referí a Rafael Altamira, ahora lo sitúo en su propio tiempo para así comprender el desarrollo de su pensamiento y el carácter generativo de su obra y, principalmente, lo que atañe a la disciplina histórica y su enseñanza. Rafael Asín Vergara se sorprende que Altamira no sea incluido en el grupo generacional del 98

y afirma que «si pertenece a alguna generación, sin duda por edad y por temática es a ésta» (1997, 48); no obstante, Pedro Laín Entralgo (en Laín y Seco, 1998, 300) lo incluye en la «generación de 1880», también conocida como «generación de sabios⁶⁴», caracterizada por el ascenso, la modernización e internacionalización de la ciencia y los científicos españoles. Atendiendo a estas dos atribuciones generacionales, me atrevo a decir que lo que caracteriza la trayectoria del historiador, es la incorporación de las iniciativas generacionales que le conciernen y en las que participa. Éstas van a ir conformando su ideario, de modo que el proyecto de renovación historiográfica y pedagógica de Altamira estructura concepciones del krausismo, principalmente, a través de su relación con Francisco Giner de los Ríos, las tesis del movimiento regeneracionista representado por Joaquín Costa, la sociología de Gumersindo de Azcárate quien dirigió su tesis doctoral y los principios de l'École historique o École méthodique⁶⁵. Su libro *La enseñanza de la Historia* (1891), con reedición ampliada en 1895, viene a concentrar un largo periodo de cambios en las mentalidades, iniciar e impulsar la innovación en la disciplina histórica y a columbrar el cambio de las estructuras político-educativas que se iniciará en el siglo XX.

«El clima regeneracionista creó las condiciones necesarias para generar una historiografía universitaria. La reforma clave consistió en la creación de la sección de «Historia» en las universidades de Madrid, Sevilla, Zaragoza o Valencia y la supresión de la Escuela Superior Diplomática en 1900. A pesar de su incorporación al escalón universitario, la investigación seguía siendo incompatible para los historiadores y lo sería hasta la fundación de la JAE y del CEH. La historiografía profesional española «debe su surgimiento a la confluencia (...) de la erudición profesional, las tradiciones del nacionalismo historiográfico, las concepciones epistemológicas del krausismo

⁶⁴ «A su cabeza, tres figuras estelares: el histólogo y neurocientífico Ramón y Cajal, el historiador de las letras y de las ideas Menéndez y Pelayo, el creativo ingeniero Torres Quevedo. (...) Junto a las tres estrellas de la generación, todos originalmente valiosos, una amplia serie de hombre de ciencia a los que animaba el mismo espíritu: los historiadores Hinojosa y Altamira, el arabista Ribera, el fisiólogo Gómez Ocaña, el cirujano San Martín, el anatomista Olóriz, el polifacético biólogo Turró, el bacteriólogo Ferrán, el psicólogo y neurólogo Simarro, el zoólogo Bolívar, el geólogo Calderón de Arana, el químico Casares Gil.» (Laín y Seco, eds., 1998, 300).

⁶⁵ Creada por Gabriel Monod, Charles-Victor Langlois y Victor Seignobos y desarrollada en torno a la *Revue historique* (1876) se fundamenta en la consideración de la Historia como ciencia y en el desarrollo de una cultura científica en los historiadores, la definición de un método en torno a la crítica de las fuentes, la honestidad intelectual, el rigor y la renovación de la enseñanza en todos sus niveles, en donde juega un papel crucial Ernest Lavisse (Colon, 2001).

español.» (...) Fue obra, sobre todo, de intelectuales como Joaquín Costa, Manuel Sales y Ferrer o Rafael Altamira. Los hombres cercanos a la ILE crearon un círculo intelectual consagrado a la formación de núcleos expansivos del espíritu renovador.» (López Sánchez, 2006, 206-207).

Así pues, en una coyuntura favorable para renovar la enseñanza de la Historia, interesa reflexionar sobre dos cuestiones: la relación entre renovación historiográfica y renovación educativa y la presencia de la Historia en los discursos políticos y educativos porque la Historia será reivindicada, no sólo por los historiadores, también por los intelectuales y políticos, como un conjunto de conocimientos válidos para contribuir a la regeneración de la patria. Altamira se posiciona en esta *ruptura asignificante* de cambio en las concepciones sobre la naturaleza del conocimiento histórico, su desarrollo científico, su valor formativo en la enseñanza y su utilidad social. Acoge el concepto de Historia desde la definición krausista entendida como un organismo vivo compuesto de partes interrelacionadas, confrontado a la historia especializada, desconectada de sus relaciones naturales o disciplinas auxiliares, para llegar a una historia de las civilizaciones «cercana a lo que se podría denominar una historia integral, que responde a patrones establecidos por Buckle y Seignobos.» (López Sánchez, 2006, 211).

«Este sentido orgánico, dentro del cual cada uno de los elementos de la vida adquiere su propio valor y ocupa el sitio que relativamente a los demás y al todo le corresponde, es precisamente el que falta inculcar en los autores modernos, haciendo de él principio fundamental de la metodología histórica. Todo lo que no sea ofrecer al lector (niño o adulto) la impresión clara de la unidad de la vida social, está en rigor, fuera del nuevo concepto de la historia; porque no basta añadir numéricamente capítulos a capítulos, destinado cada uno a la historia particular de un ramo de cultura (arquitectura, ciencias, ideas religiosas), si no se da a cada cual la significación e influencia que en general tiene, y más propiamente la que ejerciera en el pueblo o época de que se trata: de donde ha de deducirse su papel en la historia, y su relación con los demás elementos de ella. Sólo de este modo resultará la unidad orgánica de la vida y de la civilización, y llegará a comprenderse cómo influyen unos en otros los diversos órdenes de la actividad humana, y cuán imprudente es despreciar cualquiera de ellos por creerlo sin importancia para el conocimiento de la verdadera historia.» (Altamira, ed. 1997, 169).

Rafael Altamira va implicándose en las instituciones que contribuyen a la génesis e impulso del campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, las llamadas «agencias productoras de discurso»⁶⁶, fue secretario segundo del Museo de Instrucción Primaria⁶⁷ de 1888 a 1897. En 1890, enviado por el Museo, viaja a Francia⁶⁸ para conocer el desarrollo de la ciencia histórica en los principales centros universitarios e investigar la enseñanza de la disciplina (Cfr. Peiró y Pasamar, 2002, 73). Responsable de la Sección «Metodología histórica. Historia de España contemporánea y de la colonización de América» en el Centro de Estudios Históricos desde 1910 a 1918⁶⁹. En este periodo, también, fue Inspector General de Enseñanza (1910), Consejero de Instrucción Pública (1911) y Director General de Primera Enseñanza (1911-1913). «En julio de 1908 fue nombrado delegado del Gobierno Español, junto a don Eduardo Hinojosa, por Real Orden y becado por la Junta de Ampliación de Estudios para asistir al Congreso de Ciencias Históricas de Berlín.»⁷⁰ En 1932, preside la primera Conferencia Internacional sobre Enseñanza de la Historia, conferencia que se celebró en la ciudad de Ginebra (Mainer, 2009a, 346). Catedrático universitario desde 1897, es considerado una figura esencial en el inicio de este trabajo porque contribuye al replanteamiento epistemológico, metodológico, didáctico de la Historia y a reflexionar sobre el valor social de los contenidos de la disciplina.

Más allá de sus relaciones con las instituciones y los intelectuales de su época⁷¹, conviene explicar la coincidencia con los planteamientos pedagógicos de un autor,

⁶⁶ Estas «agencias» como las llama Juan Mainer (2009a) han sido nombradas y explicadas en la introducción a este capítulo.

⁶⁷ El Museo Pedagógico de Instrucción Primaria fue denominado así desde 1882 a 1894 y pasaría luego a llamarse Museo Pedagógico Nacional (1894-1941).

⁶⁸ «Durante el viaje a Francia de 1890, enviado por el Museo Pedagógico, asiste a clases en el Colegio de Francia y la Sorbona, adquiere un marcado carácter científico-positivista que rompe un poco las tendencias que dominaban en la ILE y que acaban de conformar su encuadre intelectual krausista-positivista que expone y desarrolla en *La enseñanza de la Historia* y en la *Historia de España y de la Civilización española*, donde una serie de conceptos que se aplican por primera vez lo colocan en posición avanzada dentro de la Metodología histórica.» (Asín Vergara en Altamira, ed. 1997, 14).

⁶⁹ Datos obtenidos del Diccionario Akal de Historiadores españoles contemporáneos, 2002, 75.

⁷⁰ Dato obtenido de <http://www.rafaelaltamira.es/biografia2.htm> [consultado el 30/10/2013].

⁷¹ Así lo escribe R. Asín Vergara en el «Estudio preliminar» a la reedición de su obra por Akal en 1997: «(...) entra en contacto con Giner, Cossío, Azcárate, Costa, Salmerón, Galdós y otras figuras de su tiempo. Gumersindo de Azcárate dirigirá su tesis *Historia de la propiedad comunal*. Salmerón influirá en la actitud política de esta etapa. Pero la influencia fundamental es la de Giner y a él se debe la dedicación de Altamira a la Historia.» (Altamira, 1997, 14). Esto añade C. Boyd (2001, 872): «Bajo el influjo de Altamira, la historia ocupó un lugar importante en la Institución Libre de Enseñanza, (...) la Institución

Ignacio Ramón Miró⁷², cuya obra adelanta fundamentos y propósitos metodológicos que Altamira desarrolla. En 1889, Miró escribe *La enseñanza de la Historia en las escuelas*, donde expone el estado de la instrucción de la Historia en el nivel primario y sus posibles mejoras, rechazando el memorismo como método de aprendizaje, la ordenación de la Historia en base a la sucesión de las monarquías y héroes de la historia política, para proponer el estudio de los avances de las civilizaciones a través de su desarrollo cultural («invenciones y descubrimientos») y de personajes relevantes por estas aportaciones a la historia patria y de la humanidad (Cfr. Mainer, 2009a, 140, nota al pie 34). Miró concibe la enseñanza de la Historia como un proyecto de formación moral y cultural encaminado a promover el interés del niño, por tanto, considera que no se ha de sobrecargar el contenido histórico de datos, fechas y personajes sino que ha de circunscribirse a lo sustantivo, adecuándose a las capacidades intelectuales del menor y progresivamente ampliándose hasta su etapa de bachiller; entendiendo un único periodo de formación donde se unen la escuela y el instituto. Defiende la enseñanza de la Historia como cauce de la moral y la moral como caudal de la práctica humana; la instrucción siguiendo esta proposición se convierte en un plan para promover el interés del niño, incitarlo al conocimiento y que de su interés nazca la predisposición al estudio en la escuela —en estas afirmaciones se introduce una variable que establece una distancia respecto de los postulados de la Escuela Nueva que defiende el interés innato del niño, distancia que también establecerá Altamira—. Por tanto, para que el niño se interese y trabaje hay que atraerlo desde una enseñanza básica, «evitando el exceso» de hechos y fechas desde un origen a un fin, tomando sólo lo sustantivo de la Historia que no sea exclusivamente lo político; ampliando, en función de las capacidades intelectuales de los alumnos, la enseñanza de los procesos y sus especificidades, es decir, la idea de una enseñanza que se expande en círculos concéntricos entre la primera

hizo que la historia fuese parte integrante de su programa de estudios primarios, estructurándola para que creara la costumbre de la observación directa y la ciudadanía responsable que eran el fundamento de su proyecto educativo.»

⁷² «La importancia de este libro, de inspiración herbartiana y propuestas metodológicas plenamente coincidentes con las de la ILE, aunque con un evidente trasfondo neocatólico, se pone de manifiesto por el uso que de ella hace, (...), el propio Rafael Altamira. Lo cierto es que las cartas de Miró fueron lectura obligada y citada de importantes discípulos de Altamira en el CEH (...). Lo cierto es que la estela de esta obra epistolar se proyecta en el tiempo hasta bien entrados los años sesenta, pues aún se aludía a ella como obra de referencia en las bibliografías sobre metodología de la enseñanza de la historia al uso (verbi gratia, la que acompañaba al monográfico que *Vida Escolar* dedicó a la enseñanza de la historia en 1962-1963).» (Mainer, 2009a, 122-123).

y la segunda enseñanza y manifestando que la Historia es fundamental desde el inicio de la escolarización (Cfr. Mainer, 2009a, 137-138 y 140).

Mencionado este precedente, interesa referir las coincidencias que Altamira va a tener con profesores de otras disciplinas, como el matemático zaragozano Zoel García de Galdeano y Yanguas (1846-1924)⁷³, coincidencias destacables que evidencian la situación favorable a las ciencias, la investigación y la educación.

El libro *La enseñanza de la Historia* está compuesto de las lecciones que Rafael Altamira imparte sobre este tema en el Museo Pedagógico de Instrucción Primaria, dirigido desde 1883 y hasta 1929 por Manuel Bartolomé Cossío. Aunque el libro fue publicado en 1891, «no se puso a la venta, circuló bastante en España y en el extranjero entre las personas dedicadas al profesorado o cultivo de la historia y la pedagogía» (Altamira, ed. 1997, 79). La reimpresión de esta obra, ampliada y mejorada en 1895 — reeditada por ediciones Akal en 1997, que es la que uso— se toma como referente original y originario de la innovación educativa para la enseñanza de la Historia en España y, en este sentido, Raimundo Cuesta y Juan Mainer en el texto de presentación de la reedición del libro, escriben: «Es más, sin temor a equivocarnos podemos afirmar que *La enseñanza de la Historia*, en tanto que manual de didáctica (quizá no tanto como manual de metodología historiográfica), no ha sido todavía superado, tantos años después, por algún otro escrito en castellano u otras lenguas hispánicas.» (*Op. cit.*, 8-9). En el libro consigue elevar la Historia al paradigma científico, renovarla desde el punto de vista historiográfico, promover un conocimiento histórico total e integrado y defender su valor formativo, con carácter social, hasta entonces nunca otorgado.

⁷³ Zoel García, perteneciente también a la generación de 1880, funda en 1891 la primera revista dedicada a las matemáticas en nuestro país, que titula *El progreso matemático* y Altamira ese mismo año publica su *La enseñanza de la Historia* que en 1895 reedita, año en el que crea la *Revista Crítica de Historia y Literatura Españolas* influenciado por la *École méthodique* francesa. También, el matemático viaja a Francia, Alemania, Inglaterra e Italia para conocer el discurrir de esta ciencia en los ámbitos académicos, participa en Congresos Internacionales y se dedica a la didáctica de las matemáticas elaborando una propuesta de enseñanza muy innovadora. Así pues, coinciden en su decidida contribución a crear una cultura científica de sus respectivas disciplinas, averiguar la situación en la que se encuentra la formación matemática e histórica allende nuestras fronteras y en la reformulación y renovación de su enseñanza.

La asignatura de Historia se hallaba regulada, desde mediados del siglo XIX⁷⁴, y su aprendizaje era simple, basado en el estudio memorístico de los contenidos explicados y dictados por el profesor, una Historia centrada principalmente en la política, cronológicamente vinculada a la sucesión de las monarquías, gobiernos y héroes o personalidades, recogida en manuales donde todo el contenido estaba contraído en estos términos. Tal sistema hacía imposible la formación de ideas propias en los alumnos o el análisis y crítica de fuentes primarias. «No se procura despertar en el alumno la capacidad crítica, ni el problema de los orígenes y modo de formación de aquellos, ni la intuición real del objeto» (Altamira, ed. 1997, 84).

Para Altamira, la Historia enseñada debe ser un conjunto de conocimientos vivos cercanos a los estudiantes, siendo el estudio de la disciplina lo que permita el acercamiento a una formación histórica. Historia como conjunto de historias: económica, social, religiosa, literaria, artística, de las mentalidades, de las costumbres, pero no como una suma de dimensiones sino como una síntesis orgánica de la que deriva su sentido educativo⁷⁵. Para que esta formación histórica sea efectiva, y no esté sujeta a deformaciones, han de modificarse los programas y los criterios para la publicación de los libros de Historia, así rechazar los que no responden a la verdad de los hechos sino a intereses de grupo o particulares. Hay que formar a los ciudadanos no sólo en los contenidos de la historia sino en los métodos de su conocimiento, en la creación de una opinión y una memoria pública sobre la Historia. En este sentido, su proyecto de enseñanza de la Historia va desde la investigación y el estudio de la Historia que ha de enseñarse a la enseñanza misma. «Está obligado, [el historiador] no

⁷⁴ En el Plan General de Estudios de 1845 elaborado por el entonces ministro de la gobernación Pedro José Pidal aparece la Historia en dos cursos de los estudios de segunda enseñanza; en la Ley de Instrucción Pública de 1857 promovida por Claudio Moyano se introduce en segundo curso de la Primera enseñanza superior la asignatura «Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España» y en el segundo periodo de la Segunda enseñanza la asignatura «Elementos de Historia universal y de la particular de España» (Datos tomados de Cuesta, 1998, 22 y Cuesta, 1997, 206).

⁷⁵ «En cuanto al contenido de la Historia, y bajo los influjos francés e italiano, y en particular de Seignobos, Lavissee, Langlois, etc., manifestará que debe comprender la vida toda de los hombres, cualquiera que sea el orden de su actividad. La Historia debe abarcar, por tanto, la totalidad de las manifestaciones de los pueblos, encontrándonos así, con una visión *total* de la Historia, alejada de la tradicional historia «política», también denominada «externa», e incluso de la historia de la «civilización», no siempre bien entendida. Esa Historia «integral» aglutinará, por tanto, hechos políticos y económicos, estructuras sociales, instituciones políticas, el derecho, la espiritualidad y la cultura, las formas de vida, las costumbres, etc.» (Palacio Lis, 1985, 176).

sólo a aquella labor íntima de enfrentamiento y análisis del pasado, sino también a la comunicación social de los resultados de sus pesquisas heurísticas.» (Palacio Lis, 1985, 178).

Siguiendo el orden de los apartados en el índice⁷⁶ del libro *La enseñanza de la Historia*, es fundamental la exposición y análisis que el autor realiza, en el segundo capítulo «Estado actual de la enseñanza superior de la Historia», en el que explica la situación de la ciencia histórica en las universidades, escuelas superiores y escuelas diplomáticas de Alemania y Francia principalmente, aunque también incluye apreciaciones sobre el estado de la enseñanza de la Historia en Bélgica, Inglaterra y Estados Unidos y, brevemente, en otros países como Holanda, Italia, Suiza, Hungría y Rusia. Esta investigación le permite desarrollar una propuesta para la organización de la enseñanza superior en España y en el periodo, que denomina, de «cultura general» (primaria y secundaria) que expondré más adelante. En primer lugar, Rafael Altamira destaca los *Seminarios históricos* alemanes en los que se procura, fundamentalmente, la formación científica de los alumnos mediante ejercicios consistentes en «explicación de autores; trabajos escritos; temas de composición histórica; conferencias; interpretación de objetos de arte. Todas se dirigen a provocar investigaciones sobre puntos concretos, o la crítica de fuentes originales.» (Altamira, ed. 1997, 98). De su visita a Francia escribe y comenta sobre el desarrollo que presenta la Facultad de Letras de París «que reúne también, para este caso, la ventaja de ser la más desarrollada y floreciente de todas y el prototipo de ellas.» (*Op. cit.*, 103). Altamira visita, en el mes de mayo de 1890, algunos centros universitarios parisinos para conocer el desenvolvimiento de la disciplina histórica y de ahí que agradezca, en nota al pie de su libro, a los profesores

⁷⁶ Prólogo del autor; I. Planteamiento de la cuestión; II. Estado actual de la enseñanza superior de la Historia (Alemania. Francia. Inglaterra. Estados Unidos. Bélgica. Otros países); III. El contenido de la Historia (Evolución de su concepto. Estado actual de la cuestión); IV. Otras notas características de la Historia Moderna (El elemento natural en la Historia. El sujeto de la Historia. La Unidad de la Historia); V. Concepto y clasificación del material de enseñanza; VI. Uso y crítica del material de enseñanza (Objetos reales. Representaciones); VII. Fuentes literarias originales; VIII. El libro en la clase de Historia; IX. La Historia en el periodo de cultura general (El programa. Métodos y procedimientos); X. Organización de la enseñanza superior de la Historia en España (Facultad de Filosofía y Letras. Historia del Derecho); Apéndices (Estudio de la Historia en la Universidad de Edimburgo. Adiciones); Nota del autor (Altamira, ed. 1997).

Ernest Lavisse, Gabriel Monod, Charles Seignobos y al hispanista Alfred Paul Morel-Fatio, la atención recibida durante su estancia (*Op. cit.*, 104, nota al pie 15).

Guiado por Ernest Lavisse, Altamira comprueba la reforma aplicada en la enseñanza superior en la facultad de Letras y Escuelas Superiores de París. Elementos claves son, en el periodo de aprendizaje primario y secundario, que el alumno alcance una cultura general sobre la Historia, con esta formación el trabajo científico en la etapa superior no queda limitado por la falta de conocimientos generales y pueden dedicarse al tratamiento e investigación de temas específicos; que se incluya la aportación de las ciencias auxiliares de la Historia (concede un valor especial a la Literatura)⁷⁷; que las clases se dediquen a conferencias y ejercicios prácticos de análisis de fuentes, trabajos escritos e investigaciones personales; que el alumno no esté sometido a exámenes por asignaturas para que la enseñanza tenga un carácter estrictamente científico. Así pues, educar en la investigación es el fin principal de la formación superior como recoge Altamira, citando la propuesta de Lavisse: «necesitan saber cómo se hace la historia, y tener despierto el sentido crítico mediante ejercicios adecuados. Sólo los que se han instruido en su investigación y demostración, pueden saber lo que es *la verdad histórica*» (Altamira, ed. 1997, 114). Empero, se escribe sobre una segunda dimensión relativa a la formación pedagógica del universitario: «Seignobos da, una vez a la semana, lecciones sobre la teoría de la enseñanza de la historia o el método, y dedica otro día a ejercicios de pedagogía con los aspirantes a la licenciatura y la agregación.» (*Op. cit.*, 115).

Dentro de la formación universitaria en París cabe distinguir, por tanto, la dicotomía entre la formación científica y la pedagógica. Ante esta conjunción, Altamira se pregunta: «¿Se puede preparar juntamente para la enseñanza, que es una afirmación, y para la práctica del método histórico, que es una investigación?» (Altamira, ed. 1997, 107). De tal dualidad se percata en Alemania, en los distintos seminarios que visita y reconoce que aunque venga decretada la formación pedagógica, esto es más nominal que real, «salvo el seminario histórico-pedagógico de Munich, cuyo objeto está

⁷⁷ Esto es lo que recoge Rafael Asín Vergara en el estudio preliminar de la obra de Altamira (ed. 1997, 27).

claramente determinado por su título» (*Op. cit.*, 97); en Francia, sólo en la Sorbona existe un grupo experimental, creado en 1886, para conciliar la formación científica y profesional, donde en la sección de Historia funciona la relación⁷⁸.

Los viajes al extranjero para conocer la situación de la formación de los historiadores en las principales universidades europeas han de ser destacados⁷⁹ y de ahí que haya redactado los tres párrafos anteriores, pues el enfoque metodológico de la ciencia histórica y de la disciplina escolar que define y empleará Altamira tiene, en esta experiencia, su base⁸⁰ y así elaborará un método de trabajo y formación que aplicará cuando dirija la Sección «Metodología de la Historia. Trabajos de seminario» en el Centro de Estudios Históricos dependiente de la Junta para la Ampliación de Estudios.

Uno de sus alumnos en la mencionada Sección, José Deleito y Piñuela⁸¹, que en 1916 había traducido al español el manual escolar de Ernest Lavissee (1842-1922) «con una serie de adaptaciones y adiciones (la obra será declarada de mérito por la Real Academia de la Historia)» (Ruiz Torres, 2001, 74), pronuncia el discurso de apertura del año académico 1918-1919 en la Universidad Literaria de Valencia. El discurso titulado *La enseñanza de la Historia en la Universidad española y su reforma posible*, recoge muchas de las ideas defendidas por Altamira pero destaca un párrafo que inicia el

⁷⁸ «El acercamiento entre historiografía y enseñanza ha sido más fuerte si cabe en Francia, (...) la versión del positivismo alemán en Francia, la Escuela Metódica de Lavissee, Langlois y Seignobos, se interesó al menos por las cuestiones metodológicas de la enseñanza escolar, contrastando con la ignorancia de estas preocupaciones mostrada por sus colegas alemanes. En aquel contexto educativo, esto al menos significaba un avance, (...) aunque naturalmente no llegaron a plantearse las grandes cuestiones, reduciendo los problemas de la enseñanza a las cuestiones metodológicas, y manteniendo una idea tradicional de los contenidos y la función nacionalizadora de la enseñanza, sobre todo lo no universitaria.» (Maestro, 2000, 102).

⁷⁹ Este tipo de viajes ya lo venían realizando Francisco Giner de los Ríos quien consideraba que para cambiar lo de dentro había que conocer lo de fuera y Manuel B. Cossío y es lo que fundamentará el proyecto de la Junta para la Ampliación de Estudios. «Giner quería que aquella escuela [se refiere a la escuela primaria y de párvulos creada por la ILE en 1878] se constituyese en modelo para las reformas que deseaba introducir en todo el sistema de instrucción pública, y por ello mandó a Cossío a estudiar a la Universidad de Bolonia en el curso 1879-1880, como becario del Colegio de San Clemente de los Españoles» Introducción de Eugenio Otero Urtaza a la reedición del libro de Cossío (2007, 17).

⁸⁰ Rafael Altamira viaja a estos países becado por el Museo de Instrucción Primaria que bajo la dirección de M. B. Cossío impulsa la reforma pedagógica en España, «ante todo por la educación de los maestros, que han de crear las escuelas primarias y populares base de toda cultura, por ser donde se forma el *país* (no los sabios y los especialistas, sino el *país*, que es lo que más falta en nuestra patria)» (Cossío, 2007, 123-124).

⁸¹ Ya se ha dicho en la introducción general a este trabajo que fue alumno de Altamira en la Sección de «Metodología de la Historia. Trabajos de seminario» en el Centro de Estudios Históricos entre 1910-1918.

apartado dedicado a «La Historia como educadora del espíritu» donde, además menciona, a Lavisse y Seignobos:

«No se pretende que la Historia sea psicológica, social y artística; se aspira también a que sea educadora; y precisamente para que lo sea, se la va orientando en esas tres direcciones.

»Seignobos, el mayor divulgador de Historia que existe hoy en Francia, cree que «la Historia tiene sobre todo un valor pedagógico», y que, «si pierde todo su valor educativo, no vale la pena de hacerse». Lavisse sostiene que «el principal objeto de la enseñanza de la Historia, es el de contribuir a la educación intelectual de los escolares» (...).» (Deleito y Piñuela, 1918, 107).

Siguiendo su experiencia en Francia, la propuesta anticipada de I. R. Miró, la estrecha relación con los institucionistas Francisco Giner y Manuel Bartolomé Cossío, propone que la Historia debe ser introducida en todos los niveles de formación de la persona desde la enseñanza primaria a la universitaria. Así pues, los niños tienen que ir conociendo los contenidos de la disciplina pero sólo aquellos que les sean cercanos. Las etapas de primera y segunda enseñanza constituirían un periodo de formación de una cultura general en el que la Historia tiene un papel importante en tanto que educa la razón a través del conocimiento de unos contenidos que forman el espíritu de los hombres y les introduce en el manejo de procedimientos básicos de la investigación histórica que contribuyen a educar la inteligencia.

En consecuencia, el libro, que vengo comentando, contiene una serie de capítulos claves para orientar la reforma de la ciencia histórica y la enseñanza de la misma, orientaciones que constituyen recorridos para «...satisfacer no sólo los intereses del investigador profesional o del profesor universitario (...), sino también del docente de los niveles medio y primario.» (Mainer, 2009a, 132). Para Altamira la enseñanza de la historia no sólo es la enseñanza de una asignatura, sino «una experiencia intelectual» que otorga al alumno valores como la comprensión, el juicio de las cosas, el análisis crítico, el rigor; y debe iniciarse pronto. «No sólo el niño debe ser educado. El choque entre la enseñanza que recibiese y la realidad circundante sería desalentador. El adulto, la sociedad toda debería recibir y atender la educación histórica adecuada.» (Altamira,

ed. 1997, 43). En estas frases se recoge su interés por el buen uso público de la Historia como una de las dimensiones de la difusión y enseñanza de la Historia.

Altamira se aleja de toda metodología transmisiva de los contenidos y postula por una metodología activa y crítica en la que los alumnos participen a través de diversos recursos en el aprendizaje como «resúmenes de lecciones, temas escritos, dibujos de croquis y mapas, trabajos con fuentes originales, excursiones, paseos históricos, etc.» (Cuesta, 1998, 121). Los alumnos no han de tomar apuntes, los fragmentos de libros y de relevantes autores bien elegidos servirán para aprender a leer, analizar y sintetizar en forma de resúmenes que sí deben realizar y en un momento educativo superior, el alumno elaborará temas escritos o ensayos, consultará láminas y para la educación geográfica y el aprendizaje de los espacios aprenderán a hacer croquis y calcos de mapas. Los hábitos en el manejo de diccionarios, fuentes originales y libros de consulta han de introducirse según la edad y desarrollo intelectual de los alumnos.

No se inscriben sus postulados en los del movimiento de la Escuela Nueva pues no defiende el interés innato de los niños por el conocimiento, a su juicio, el interés ha de ser generado mediante la instrucción y la programación didáctica ha de promover la colaboración y el interés del alumnado (Cfr. Mainer, 2009a, 138). Para ello, manifiesta que ha de realizarse una doble distinción en el tratamiento de los contenidos: deben ser debida y rigurosamente seleccionados y no fragmentarse en función de la edad del alumno ni por etapas históricas. Los primeros cursos recibirán un acercamiento a la Historia más generalizado, en el que los conceptos tengan un primer nivel de formulación, que irá complejizándose a medida que se avance, no de manera lineal sino a modo de círculos concéntricos con lo que se interrelacionarían los aprendizajes. «Por esto, un programa racional no debe llevar diferencias en el número de materias entre la primera y la segunda enseñanza; cabe tan sólo distinguirlas por la *extensión* y *contenido* de aquéllas, de modo que cada año o cada periodo repose perfectamente sobre el desarrollo alcanzado en el anterior.» (Altamira, ed. 1997, 291-292). Es plenamente consciente del desinterés que puede generar en el niño el estudio de historias alejadas de su ámbito inmediato, así considera que para establecer la arquitectura del conocimiento histórico, se iniciaría al alumno en el método regresivo, es decir, partiendo de sus

realidades cercanas, más comprensibles. No obstante, puntualiza: «La regresión absoluta es inadmisibile porque choca contra la idea básica de formar al alumno en el sentido de una historia de evolución y progreso.» (Mainer, 2009a, 139). Ante esto combina regresión y sentido progresivo del aprendizaje histórico real. Así pues, considera muy importante la claridad y definición de los programas para que la Historia sea incluida y comprendida desde los primeros grados del aprendizaje escolar⁸².

Y no da protagonismo a ni a los alumnos por encima del profesor ni a éste por encima de aquellos, el sistema debe equilibrarse con la justa participación de cada una de las partes. No obstante, para que el equilibrio en el intercambio se dé, el docente ha de estar preparado, adecuadamente formado y, habiendo una programación didáctica conveniente, el alumno colaborará en la marcha de la clase. Para todo ello, el docente ha de tener una formación sólida y autónoma que le conduzca al adecuado empleo de los materiales de enseñanza y no a la sujeción al libro de texto o confianza ciega en las síntesis históricas como vademécum del conocimiento que estanca intelectualmente y produce pérdida de rigor y juicio crítico, tanto en el profesor como en el alumno.

«La realidad cesa de ser para ellos el hecho histórico puro, y ocupa su lugar el libro *síntesis* (...).

[...]

»Con esto, falta completamente el verdadero fin de la enseñanza, que es la formación de la personalidad del alumno, el despertamiento de sus cualidades originales, representadas en la historia por el espíritu crítico, el absoluto respeto a la verdad y a lo real, la circunspección en el juicio y en la teoría, el apartamiento de toda anticipación no autorizada por la comprobación de los hechos. Sale el alumno desprovisto de todas estas armas, únicas que pueden dar independencia a su espíritu y valor personal a su obra en el terreno de la ciencia; y, juntamente, lleva perdida la cualidad más alta que como historiador y como hombre científico debe tener: la sinceridad, anulada desde el momento que dominan en su cabeza puntos de vista generales cuya verdad no ha depurado, pero que le arrastrarán a modelar en ellos los hechos, falto como está de la

⁸² Encontramos un discurso idéntico en M.B. Cossío quien defiende que la enseñanza se inicie lo más pronto posible «en la escuela de párvulos» para continuar ampliándose el aprendizaje hasta que el niño concluya su periodo de instrucción. También defiende que el niño aprenda a investigar y crear por sí mismo (Cfr. Introducción de Eugenio Otero Urtaza a la reedición del libro de Cossío, 2007, 27).

presencia inmediata del objeto de su estudio, en cuya visión pura, en cuya interrogación respetuosa, puede sólo encontrar la voz *indiferente* de la realidad, ajena a teorías y prejuicios de partido que la desfiguren.» (Altamira, ed. 1997, 88-89).

Los capítulos V y VI de *La enseñanza de la Historia* están dedicados a la clasificación del material de enseñanza y su aplicación pedagógica. Critica el concepto restringido y asociado a «objetos y aparatos manuales que pueden figurar y ser utilizados en la clase» y define el material de enseñanza:

«(...) es, en geografía, la tierra misma, es decir, el valle, el río, la montaña próximos al local de la escuela; y en historia, los objetos coleccionados en los museos de todo género, los monumentos arqueológicos y los sitios célebres: fuentes y medios insustituibles que, fácil y gratuitamente casi siempre, se prestan a ser utilizados en condiciones de realidad que no podría superar ninguna representación.» (Altamira, ed. 1997, 208).

Lo que denomina *objetos reales* son museos, sitios históricos, archivos y bibliotecas que permiten el conocimiento directo mediante excursiones que pueden dirigirse a todos los grados. Considera necesarias las salidas fuera del aula, excursiones a lugares cercanos y de interés para el proceso de enseñanza. Escribe sobre los museos creados en los establecimientos universitarios de Alemania y la creación de museos escolares a partir de los objetos recogidos en las excursiones, encontrados en la calle, el campo o los que puedan donar las familias. «La intervención personal de los niños en la formación de estas colecciones redobla su utilidad pedagógica» (Altamira, ed. 1997, 229). Dentro de estos *objetos reales* está la tradición oral «debe y puede aprovecharse con grandísima ventaja, desde los primeros años del alumno» (*Op. cit.*, 230) y la «tradición de actos» fuentes de conocimiento, atendiendo a las tradiciones locales y familiares, «cuyo resultado es hacerle consciente de la materia histórica en cuyo contacto familiar vive, sin sospecharlo.» (*Op. cit.*, 232); y con posibilidad de tratamiento crítico en los cursos superiores. Refiere el carácter de leyenda de las tradiciones populares y el uso que se puede hacer de ellas como fuente de conocimiento. Esto enlaza con una reflexión en torno a la leyenda y al conocimiento de la historia en el pueblo que trato a continuación al comentar *Valor social del conocimiento histórico*

(1922). El valor educativo de leyenda en la Historias también lo explica Rafael Ballester y más adelante será expuesto; también, en el manual de este autor, encontramos un uso de los materiales de enseñanza (objetos físicos y representaciones) como propone Altamira en el apartado de su libro dedicado a los recursos para la enseñanza de la Historia, «Uso y crítica del material de enseñanza» (Cfr. Altamira, 1922, 227-245 y Ballester, 1933).

El discurso ante la Real Academia de la Historia que Rafael Altamira pronuncia el día de su ingreso, 24 de diciembre de 1922, lo titula *Valor social del conocimiento histórico* y defiende el saber histórico como un conocimiento a la misma altura de los considerados capaces de generar en el ser humano la facultad de razonar, de educar la inteligencia, al que le atribuye un valor social ineludible en tanto que da a conocer la verdadera historia de una nación. Es decir, hay que conocerla con rigor y en base a la verdad para levantar un presente alejado del error pretérito. En el discurso maneja una premisa según la cual el saber histórico no puede ni debe ser eliminado de los procesos de formación de las personas, porque éste no desaparece con tal acción pues es connatural a la condición de los hombres; «(...), y continuaría viviendo en él y actuando desde él en la vida, con la desventaja de caer nuevamente y sin freno en todos los extravíos de una actividad intelectual no reglamentada.» (Altamira, 1922, 12). Convencido de la fuerza que tiene el conocimiento de lo histórico en la conciencia de lo que caracteriza como masa, definida como «sujeto de ese saber vulgar de la Historia» (*Op. cit.*, 22), plantea la formación histórica en dos planos, el que transcurre en la etapa escolar y el que se desarrolla en la cotidianidad de la masa a la que le llega el conocimiento de la Historia por lo que oye o pueda leer⁸³.

«Tenemos pues que contar, como opinión de mayoría —y de una abrumadora mayoría— con la de esas gentes cuyo conocimiento histórico no se ha renovado desde que lo recibieron en los grados de la cultura general o que está formado por lo que oyen

⁸³ «¡Cuántas gentes no habrá en España, v. gr., que sólo sepan de la Historia francesa lo que han aprendido en las novelas de Alejandro Dumas y en las tradiciones de la Guerra de la Independencia, y aún que tengan limitado su saber de la Historia patria por lo aprendido en las novelas de Fernández y González y en el teatro de Zorrilla, de Gil de Zárate y de otros escritores modernos! Pues todo eso va creando una serie de convicciones que son como ideas-fuerzas en el alma popular y que oponen, repito, una resistencia formidable a su cambio por la sola acción de los elementos eruditos.» (Altamira, 1922, 22)

y flota en el ambiente social que les rodea, en forma de leyendas, tradiciones, prejuicios, lecturas de prensa mejor o peor digeridas, etc.; y aun en el primero y más favorable de los casos, no es ocioso decir que su saber corresponde puramente a lo que leyeron en los libros de su temporada escolar.» (Altamira, 1922, 23-24).

Diserta sobre la España negra y cómo los errores históricos pasan a ser creencias e ideas contrarias a la verdad histórica, que llegan a la población y sólo pueden ser combatidas con la labor rigurosa de los investigadores aunque «la irradiación del saber erudito al popular es muy lento» (Altamira, 1922, 18). También, en el discurso, incluye su crítica a los manuales de enseñanza y al uso dado, en tanto que medios de difusión del conocimiento histórico, a los propios contenidos que manejan para dar a conocer la Historia en los ámbitos públicos, a la metodología empleada por los enseñantes y a la escasa importancia que se le concede al alumno y a quienes les llega el relato de la Historia, destinos últimos del conocimiento histórico que acaban convirtiéndola, si no la comprenden, en historias o leyendas. Denosta la utilización en exclusiva del libro de texto para enseñar Historia y propone que estos respondan a una serie de requisitos para su elaboración y edición. Denuncia la falta de criterios a la hora de elaborarlos, resultando los contenidos una suma sin organización, por ello propone: que sea objetivo, veraz, con un sentido evolutivo ligado a la historia de la civilización, apartado de datos y fechas innecesarios y de una vinculación a contenidos únicamente políticos, que sea más una guía de consulta que un elemento exclusivo para el aprendizaje escolar; a su juicio, han de contener actividades que complementen la información como lecturas históricas, materiales literarios, filosóficos o incluso periodísticos y actividades que propicien la reflexión y la adquisición de habilidades, entendido de esta manera se evita un aprendizaje pasivo que no suscitaría transformación en el alumno. No obstante, Altamira advierte en el panorama español la falta de obras que puedan utilizarse para estos fines y dedica una parte importante de su obra a la exploración historiográfica y bibliográfica en otros países.

Dedicó mucho esfuerzo a desentrañar los prejuicios de los libros de texto cuando éstos introducen el odio o la venganza a otras culturas, cuando establecen contenidos que tratan una sólo una parte de la Historia. «El libro de Historia debe ser rigurosamente

científico e histórico y no debe permitirse manipulación, tergiversación o propaganda tendenciosa.»⁸⁴. Pero, principalmente, el alumno debe conocer y trabajar directamente las fuentes de las que emana el conocimiento histórico. Realiza una clasificación de las mismas (de carácter objetivo, fuentes subjetivas de las que deben deducirse lo objetivo y fuentes de todo tipo que puedan ser interpretadas y de las que se extraigan otros contenidos para el aprendizaje histórico); a partir de esta jerarquía, Altamira realiza una traslación al ámbito escolar definiendo los objetos de interés para el acercamiento de los niños al conocimiento histórico: en primer lugar, los museos, luego, las tradiciones y las costumbres y, en tercer lugar, las representaciones del mundo actual (Asín Vergara en Altamira, ed. 1997, 30-31).

Si éstas se conforman desde un conocimiento histórico que no es verdadero llega a deformar la opinión pública, es por ello que Altamira propone, como ya he referido, ir a la ciencia e ir al pueblo.

«Por lo tanto, el camino que debemos tomar resueltamente y con todo empeño, es el contrario; es el de intensificar el estudio histórico para depurar cada vez más el conocimiento resultante, y cuidar de un modo especial de la forma y condiciones en que los resultados de la investigación han de ser transmitidos a la masa. Estamos, pues, en presencia del reconocimiento de un valor humano en el saber histórico, colocándolo en la línea preferente donde figuran los conocimientos esenciales para la vida, los básicamente formativos de la espiritualidad. Y eso es también, creo casi ocioso decirlo, un hecho histórico de los que caracterizan la actualidad del mundo, o en otros términos, nuestra Historia contemporánea.» (Altamira, 1922, 12).

Desarrollar y defender una Historia que constituyera una moral en el individuo implicaba no sólo «la depuración de los libros de textos de todos los elementos susceptibles de crear incompreensión y animosidad.» (Altamira, 1922, 21); sino superar las tradicionales prácticas de los docentes, renovar la metodología, e inculcar un acercamiento racional a la disciplina; que la Historia sea un objeto de conocimiento vivo, que se muestre ante los alumnos y les sea útil. Para ello publica, en 1927, *Epítome*

⁸⁴ «La enseñanza de la Historia y la paz», *BILE*, Madrid, nº 865, pp. 132-133, 1932; cita referida por Asín Vergara (Altamira, ed. 1997, 45).

de *Historia de España (Libro para los profesores y maestros)* y no es una coincidencia azarosa que este libro sea coetáneo al Plan de estudios de bachillerato de 1926 que estructuró la segunda enseñanza en dos niveles y, mediante Real Orden de 13 de diciembre de 1927, aprobó el primer Cuestionario de enseñanza unificado para todas las asignaturas de bachillerato. Escribe el autor, en la «Explicación Preliminar», que habiendo transcurrido treinta y seis años de la primera edición de su *Enseñanza de la Historia* la cuestión metodológica y el empleo del libro de texto sigue siendo objeto de discusión y poco ha variado la realidad pues persisten las discusiones.

«Así, en lugar de decrecer el valor instrumental del libro de texto en la primera y segunda enseñanza, ha crecido hasta convertirse en el eje de esas enseñanzas, con grave peligro de suprimir al maestro mismo, único factor vivo de la didáctica, y único también en quien puede fundarse, si se le dirige y forma como es debido, una verdadera eficacia de la educación escolar.» (Altamira, 1927, 8).

Rafael Altamira concibe este libro a modo de guía⁸⁵ para el maestro y el profesor y evitando así un libro para el alumno abocado a la memorización de los contenidos y no para saber sino para examinarse. Son reveladoras estas denuncias que hoy en día persisten en la enseñanza de la Historia. Igualmente, la densidad de los programas, la falta de criterios para seleccionar y graduar los contenidos, lo que denomina *intención* o *finalidad* de la enseñanza en relación con los problemas humanos y que explica en su libro *Ideario pedagógico* publicado en 1923.

«Ordinariamente se piensa que lo que hay que enseñar en la escuela es Gramática, Geografía, Historia, Aritmética..., con una identificación absoluta en cuanto a la utilización de estos conocimientos en la vida. (...) y, sin embargo, hay que pensar que lo que formamos en la escuela no es una inteligencia que necesite solamente saber más o menos de esas disciplinas de ciencias, letras y artes, sino un *hombre*, un hombre que el día de mañana se verá mezclado en todos los problemas fundamentales de la vida de su país, y aun de la Humanidad entera, y que si no ha sido orientado en cuanto a la utilización y a la finalidad de cada uno de los conocimientos elementales que ha adquirido en la escuela, se encontrará con que en el momento oportuno nada de eso le

⁸⁵ En 1984, Grupo Cronos editó *Historia de España (3º de B.U.P.). Libro del profesor*, que se comentará en el apartado dedicado a este Grupo, concebido como un vademécum para el docente.

sirve para la resolución de aquellos problemas que la realidad le plantea, ni siquiera para tomar la actitud que verdaderamente corresponde a sus intereses individuales, a los generales y a la finalidad que cada uno ha de cumplir.» (Altamira, 1923, 149)

Consciente de la importancia de este fragmento, lo reproduzco pues tiempo después, en la década de los 90 del mismo siglo, encontraremos la misma preocupación en grupos de innovación como Cronos, Ínsula Barataria o Gea-Clío.

Todo el esfuerzo de Altamira se frustró por la persistencia de concepciones y hábitos encallados en la mentalidad y en las prácticas profesionales⁸⁶, en los hábitos de los docentes, en su costumbre pedagógica, «*habitus* diferenciados que ponían de manifiesto la existencia de una rígida jerarquía de clase y de género que se labrada año a año a golpe de escalafón, categoría y salario» (Mainer, 2009b, 18). Esto sería así, pero hubo quienes no esperaban ser ensalzados sino contribuir verdaderamente a la mejora de la educación y la enseñanza de las disciplinas, otros profesores y una serie de discípulos y seguidores que supieron continuar este discurrir en torno a la ciencia y la enseñanza históricas, a ellos me dedico en las páginas que siguen.

Las principales aportaciones del proyecto de Rafael Altamira para renovar la enseñanza de la Historia están en entenderla como objeto de estudio e investigación y como cuerpo de conocimientos para mejorar a los individuos y a la sociedad y, particularmente, ofreció una manera de enseñarla estableciendo un modelo de relación profesor-alumno, un tipo de clase, una conceptualización y clasificación de los materiales para enseñarla, dando la enseñanza del pasado como clave para la actuación en el presente y garantía del cambio por venir.

Quienes continuaron con esta línea de renovación dieron modulaciones propias aunque en Altamira están todas las ideas de la innovación en la enseñanza de la Historia

⁸⁶ «Altamira sí funda un nuevo discurso, verdadero arsenal de tópicos pedagógicos de su época, pero no una nueva realidad (...) que permaneció en gran parte, inmutable e impermeable a las voluntades innovadoras.» (Cuesta, 1998, 123).

que, luego, van a desarrollarse a partir de los años 70⁸⁷, conectándose así todo el periodo de la innovación que abarca este trabajo. La Historia como ser vivo y total; la Historia como conjunto de historias y la Historia como método de conocimiento que despliega capacidades y habilidades ciudadanas irá apareciendo cada vez que innovar se quiere y así cambiar su enseñanza, siendo estas apariciones una suerte de continuidad del discurso innovador. Desde este momento la innovación responde al principio de conexión y heterogeneidad, al principio de multiplicidad y no sigue ningún modelo estructural, son respuestas, discursos y acciones para una situación que se pretende cambiar. Pueden encontrarse conexiones, y se presentarán, pero no habrá un continuo, sino discontinuidades, rupturas, porque van a ser múltiples las respuestas innovadoras en función de los contextos, las corrientes historiográficas o las reformas. Los factores que intervienen no son fijos y aumentarán las combinaciones en la multiplicidad de las propuestas que van desde la disciplina a los docentes y desde los docentes al aula a través de los materiales de enseñanza.

2.2.2. Rafael Ballester y Castell, el pasado conduce al hombre.

Rafael Ballester pertenece al grupo de geógrafos e historiadores hispanos considerado en el grupo de «padres fundadores» del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en su dimensión profesional, científica y educativa. Este grupo lo componen Rafael Torres Campos, Rafael Altamira Crevea, Rafael Ballester Castell, Ricardo Beltrán y Rózpide y Juan Dantín Cereceda (Mainer, 2009a, 65-66); además de esto, lo que biografían Peiró y Pasamar (2002, 100): «Periodista, bibliógrafo, pedagogo y erudito historiador. (...) Interesado por la pedagogía y el estudio metodológico y teórico de la historia y la geografía, destaca como autor de obras de texto para los estudiantes de bachillerato.»

⁸⁷ «(...) los impulsos renovadores de la enseñanza de la historia renacen en España allá por los años setenta, ignorando, en buena medida, algunos de los principales discursos ya bien asentados en la época de la Restauración, en la que podríamos llamar «edad de oro» de la pedagogía española. Esa ignorancia ha sido culpable de que, en los veinte últimos años, en materia de enseñanza de la historia, se hayan venido descubriendo, bajo la autoridad protectora e invasiva de una cultura historiográfica y didáctica británicas de fuerte impronta idealista y sicologizante, mediterráneos que gente como Altamira habían ya desvelado un siglo antes.» (Altamira, ed. 1997, 9 presentación por Cuesta y Mainer).

Interesa resaltar que sus preocupaciones como geógrafo están en la misma dimensión que las de Altamira en el ámbito de la Historia: reconocer su estatuto de ciencia, descontento ante la situación propia frente al desarrollo fuera de nuestras fronteras, crítica a la ausencia de profesionalización y carencia de una metodología que dé atribuciones y utilidad social de la materia enseñada. Pero lo que a este trabajo concierne, es la autoría de un manual para la segunda enseñanza, con el que materializa una línea renovadora de la Historia, en un texto dedicado a su enseñanza en el bachillerato.

Fue Rafael Ballester discípulo de José Luis Pons⁸⁸, Rafael Altamira y Alfred Morel-Fatio y pensionado por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas un periodo de nueve meses, en el año 1911, para realizar estudios de geografía e investigaciones histórico-bibliográficas en Francia y Bélgica, según recogen Peiró y Pasamar (2002, 100). Juan Mainer (2009, 732) amplía la información sobre la pensión individual que se le concede, al indicar que los estudios de Geografía los realiza con Emmanuel de Martonne y los de Historia con Morel-Fatio.

Catedrático de instituto desde 1910 a 1929, imparte clases en el Instituto-Escuela (Mainer y Mateos, 2007, 203, nota al pie 11) creado en 1918 por la Junta para la Ampliación de Estudios. Destinado en Instituto Provincial de Gerona⁸⁹, publica *Clío. Iniciación al estudio de la Historia*, del que él mismo es editor. «En Gerona fue profesor de Jaume Vicens Vives, Luis Pericot y Guillermo Díaz-Plaja.» (Peiró y Pasamar, 2002, 100). Interesa a este trabajo destacar que fue profesor de Jaume Vicens Vives para evidenciar la continuidad del cambio en la enseñanza de la Historia que más adelante se expresará.

⁸⁸ Sobre este autor, Peiró y Pasamar (2002, 498) escriben: «Escritor, poeta, periodista, erudito historiador y autor de manuales. Representa al grupo de catedráticos de instituto y universidad de mediados del siglo XIX que iniciaron la construcción de la Geografía y la Historia como disciplina escolar y la de catedrático como una profesión docente.»

⁸⁹ «Tras haber disfrutado de una pensión de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas el mallorquín Rafael Ballester y Castell, (...) se instaló en la ciudad catalana de Girona donde fue por varios años catedrático de Geografía e Historia de su Instituto Provincial, que es actualmente el Institut d'Ensenyament Secundari Jaume Vicens Vives.» (JAEINNOVA, Cuaderno de investigación de Leoncio López-Ocón sobre las reformas educativas y científicas de la era Cajal. Blog consultado el 02/11/2013 a través de <http://jaeinnova.wordpress.com/category/ensenanza-secundaria/rafael-ballester-y-castell/>)

La quinta edición de *Clío* (1933), en cartoné y formato 8ª mayor, cuya primera impresión es de 1913⁹⁰, desarrolla en dos volúmenes, de 178 y 208 páginas respectivamente, la historia de la civilización entendida como proceso evolutivo y de desarrollo cultural. El primer volumen consta de *Preliminares, La Prehistoria, Historia de Grecia y El Pueblo Romano*; el segundo volumen desenvuelve la Edad Media hasta la formación de las *monarquías absolutas* a fines del siglo XV.

La portadilla del ejemplar contiene la mención «Obra declarada de mérito relevante por la Academia de la Historia» otorgada en 1914. En el Informe de la Academia de Historia, que se reproduce tras el prólogo, se lee: «merecen alabanza y alientos los autores de manuales capaces de difundir el amor a la Historia en las nuevas generaciones, y, siendo este el propósito de don Rafael Ballester, y habiéndolo logrado, a nuestro juicio no vacila esta Real Academia en proponer que su obra «Iniciación al estudio de la Historia» sea declarada de mérito relevante.» (Ballester, 1933, 8).

Del texto del prólogo transcribo la siguiente manifestación del autor:

«(...) he querido conservar el plan primitivo de esta obra, ya que sigo creyendo que el mejor medio de dar a conocer el pasado consiste en la simplificación de los hechos, prescindiendo de narraciones extensas y difusas con el consiguiente bagaje de nombres, fechas, episodios secundarios y otros detalles de mera curiosidad o erudición que «a fuerza de acumular hechos eclipsan la Historia.»» (Ballester, 1933, 5).

Entre las páginas 9 y 16 del primer volumen, se detallan los índices de materia e índices de mapas y grabados —materiales de enseñanza— que, de esta manera, justifica el autor en el prólogo: «En cuanto a las ilustraciones he puesto singular empeño en su autenticidad y he procurado enriquecerlas, lo mismo que la Bibliografía de la que he eliminado aquellas obras que iban siendo anticuadas, incluyendo, en cambio, otras más modernas y desde luego asequibles a los lectores españoles.» En el segundo volumen, el índice de materias y el de grabados aparecen al final de la obra.

⁹⁰ Según Leoncio López-Ocón, «tenía la siguiente dedicatoria: “A D. Rafael Altamira. Homenaje de alta consideración a sus desvelos por la enseñanza”» (JAEINNOVA, Cuaderno de investigación de Leoncio López-Ocón sobre las reformas educativas y científicas de la era Cajal. Blog consultado el 02/11/2013 a través de <http://jaeinnova.wordpress.com/2013/09/11/interes-en-buenos-aires-por-la-geografia-espanola-y-europea-hace-cien-anos/>) La edición de 1933 no contiene dicha dedicatoria.

Los *Preliminares* contienen su propuesta pedagógica, en la que el manual de Historia se convierte en una guía para el periodo de aprendizaje hacia el que está dirigido y con entidad suficiente para orientar estudios posteriores que quiera emprender el alumno interesado. La cuidada selección y reproducción de mapas y grabados representativos de etapas políticas y culturales responden a la importancia que les otorga como complemento del texto para hacerlo íntegro. Al modo que Altamira defiende en su libro: *fuentes de conocimiento* (Altamira, 1997, 228). No sólo está orientado el manual para inspirar el estudio de la Historia y favorecer su interés sino para inspirar la vida de los individuos y así lo escribe Rafael Ballester (1933, 17): «El conocimiento del pasado nos explica el presente de la sociedad en que vivimos, y nos alienta e instruye para conducirnos mejor.»

Tras definir *¿Qué es la Historia?* y donde dice que el hombre no ha sido siempre el mismo, comparándose este desarrollo con el de un niño de diez años⁹¹ –edad del inicio del bachillerato–, ni «todos los pueblos son igualmente civilizados» siendo la civilización el resultado del progreso humano; en el capítulo titulado *Preliminares*⁹², texto de ocho páginas que prelude la obra, expone las fuentes de la Historia, es decir, el texto guía al alumno y al estudioso para que sea consciente que la Historia se elabora a partir de los vestigios y testimonios conservados y aclara cómo los hechos pasados se conocen y registran por personas que los vivieron y dieron cuenta de ellos o personas que los estudiaron con posterioridad, determinando, «si no hay documentos no hay Historia» (Ballester, 1933, 19). A continuación, dedica una serie de epígrafes a la investigación, catalogación y conservación de los documentos históricos en relación a la heurística, la bibliografía histórica, las ciencias auxiliares de la Historia (Arqueología,

⁹¹ «Un niño de diez años es distinto de otro de cinco. A medida que crece, sus miembros se fortifican y su inteligencia se desarrolla. Así ocurre también con las sociedades humanas.» (Ballester, 1933,17).

⁹² Los componen los siguientes apartados: *¿Qué es la Historia?*; Las fuentes de la Historia; Maneras de conocer los hechos: carácter de los hechos históricos; Importancia de las fuentes para la ciencia de la Historia; Heurística: depósito de documentos; Bibliografía histórica: su importancia; Ciencias auxiliares de la Historia; Clasificación de las fuentes históricas; Documentos de carácter especial: tradición: sus clases; La leyenda: cómo se forma; Anécdota; Crítica histórica; Hecho histórico: posibilidad de probarlo; Clasificación de los hechos históricos; Condiciones de clasificación de los hechos; Inverosimilitud: sus condiciones; Milagro; Análisis documental: en qué consiste; Naturaleza científica de la Historia; Categoría de hechos: elementos constitutivos del conocimiento histórico; Aspectos bajos los cuales pueden ser estudiados los hechos históricos: dualidad del concepto de la Historia; Construcción histórica: su carácter; cómo ha sido entendida la Historia; Obras históricas: sus clases; El lenguaje en los libros de Historia; Utilidad de la Historia; Cuándo comienza la Historia y Bibliografía.

Filología, Epigrafía, Paleografía, Diplomática e Historia literaria), refiriendo también los edificios públicos que albergan los textos del pasado. Incluye la tradición escrita y la oral, la leyenda y la anécdota como hechos que transmiten la Historia entre el pueblo aunque aclara que las dos últimas las considera partes del folklore y no de la Historia.

En «Crítica histórica» todo va encaminado a validar la importancia de la verdad en la Historia y explicitar que la Historia enseñada no sólo es lo que queda registrado en documentos o monumentos sino que es fruto del *oficio de historiador*, de las catalogaciones, análisis críticos, o trabajos de literatura histórica. En definitiva, se viene a defender la Historia como ciencia en un momento en el que se está discutiendo, principalmente por influencia de la historiografía francesa, la confluencia o separación entre eruditos y científicos⁹³. «Hoy existe la tendencia a establecer íntima comunicación entre *eruditos* e *historiadores*, pues los trabajos de ambos son recíprocamente necesarios, se compenetran y tienden al mismo fin: *el conocimiento del pasado*.» (Ballester, 1933, 24).

⁹³ «La construcción del mencionado marco científico nunca fue visto –salvo excepciones– como un desafío a la preeminencia intelectual y social de la Academia de Historia. Ésta, que se hacía acompañar de la imagen de “asamblea de selectos”, era la tradicional depositaria de los hábitos del erudito y del historiador escritor polifacético propios del siglo XIX. Los nuevos historiadores universitarios nunca rechazaron el papel de esta corporación —más bien al contrario— ni dudaron en absoluto de la legitimidad de la “historia externa” o narración de los hechos políticos y militares, cuyas manifestaciones solían ser la ocupación de los más notorios políticos y militares que ocupaban los sillones académicos.» (Pasamar Alzuria, 2001, 154).

Altamira (1997, 85) se encarga de definir la Historia como ciencia y, frente a una Historia manejada por eruditos, escribe en relación a este tema: «Pero el error fundamental que yace bajo estas razones es que no se concibe el trabajo personal en historia (el estudio y conocimiento de las fuentes) sino como trabajo de gabinete, reservado para los especialistas que dedican a él su vida, sin que a los alumnos de Facultades e Institutos quepa más que recoger los resultados dogmáticos de tales estudios y asimilárselos, como una droga misteriosamente preparada, sin crítica ninguna de su procedencia.»

Juan Mainer afirma (2009a, 59-60): «A comienzos del siglo XX la situación de las ciencias sociales y en particular de la geografía y la historia presentaba una tesitura que, mirada superficialmente, podría pensarse paradójica. De una parte, se trataba de conocimientos que, por razones que nos son bien conocidas ya, venían compareciendo en el espacio social de las aulas, como asignaturas fuertemente asentadas, desde el momento fundacional del sistema educativo liberal, formando parte del currículo reglado de la segunda enseñanza y, más tardíamente como se indicó, a partir de 1901, de la primaria. De otra, permanecían en un estadio muy alejado de lo que hoy consideraríamos científico: propiamente sin geografía universitaria y con una historia escindida entre la retórica literario-filosófica de la cátedra y el tecnicismo erudito de los académicos —los *almogáraves eruditos*, como Ortega gustaba llamarles—, cabe afirmar que la renovación y profesionalización de la investigación científica estaba casi abocada a desarrollarse, a diferencia de lo que venía aconteciendo en otros países como Francia, Alemania o Inglaterra, en la periferia del sistema universitario propiamente dicho.»

Todo este primer capítulo introductorio viene a esclarecer al alumno los caminos que recorre la ciencia que más adelante va a aprender como asignatura. Concluye con un epígrafe que nos interesa destacar y que el autor titula «Utilidad de la Historia». A su juicio la Historia no tiene la utilidad ejemplarizante que se ha impuesto como tradición, *magistra vitae* como la calificó Marco Tulio Cicerón, más bien viene a desmitificar este valor de la Historia.

«La Historia no enseña nada práctico. No enseña reglas de conducta provechosas a los individuos ni a los pueblos, porque las condiciones en que se producen los hechos o actos humanos rara vez son idénticas para que puedan servir *como ejemplo*. La utilidad de la Historia es indirecta (...).» (Ballester, 1933, 31).

Sus proposiciones, sobre la conveniencia y provecho del estudio de la Historia, se presentan como axiomas que refieren a la comprensión del presente a partir del conocimiento de los orígenes y desarrollos de las sociedades; que es indispensable por desentrañar históricamente los fenómenos sociales presentes observables directamente; que instruye al espíritu humano preservándolo del «espíritu de credulidad tan nocivo para el progreso», en tanto que se conoce el mundo a través del método de investigación histórica; que el estudio de la Historia es útil porque predispone a la convivencia y al respeto humano, alejándose el «temor de las innovaciones»; y prepara para la vida política porque «estimula en el ciudadano el deseo de tomar parte activa en la marcha de la sociedad política a que pertenece.» (Cfr. Ballester, 1933, 31).

Finaliza el catedrático su estudio preliminar con una bibliografía dedicada a historiadores que han tratado con más amplitud las cuestiones por él referidas, entre los autores está Rafael Altamira y las obras en lengua original de los profesores de la Universidad de París Ch. V. Langlois y Ch. Seignobos.

El contenido de *Clío*, la Historia de la civilización desde la Prehistoria hasta la Edad Media, se ordena con la evolución propia de la Historia, empero, ello sea convencional, no obsta para hacer de su libro un modelo renovador de los manuales para bachillerato. Ya Rafael Altamira afirma en su libro *La enseñanza de la Historia* que tanto la primera enseñanza como la segunda deben ser periodos de formación histórica general y que

mientras en la Primera es conveniente empezar enseñando los elementos y hechos de la Historia más cercanos a los niños, en la Segunda enseñanza conviene tratarlo en su sentido progresivo que es el verdadero sentido de todo acontecer histórico. «La Prehistoria» tiene un tratamiento independiente respecto de los capítulos siguientes: «Antiguos pueblos del Oriente», «Historia de Grecia», «El pueblo romano» y «Edad Media». Combínase, en cada uno, epígrafes relativos a la situación geográfica, noticia histórica de los pueblos, organización social y política, desarrollo económico, aportaciones a la cultura universal, prácticas religiosas, costumbres, mapas e imágenes que ilustran los textos con su correspondiente pie informativo y un apartado bibliográfico comentado y actualizado, donde a veces se incluyen referencias a museos en los que se pueden encontrar testimonios de las civilizaciones tratadas. Siempre que es pertinente, el autor establece comparaciones con realidades cercanas al alumno. No es, por tanto, un relato distanciado sobre hechos y creaciones históricas sino que el autor evidencia el interés del tema, intentando suscitar esto mismo en el alumnado a través de la palabra escrita.

Responde la narración a lo expresado en el prólogo, es decir, mostrar la historia de la humanidad, la historia de las civilizaciones a partir de los hechos más importantes en su dimensión política, económica y cultural, alejados de nombres y fechas prescindibles⁹⁴. Un compendio de Historia para formar ciudadanos y enseñarles cómo pueden continuar su estudio, que debió ser muy útil para los catedráticos y bachilleres habida cuenta en número de ediciones que tuvo, siete entre 1913 y 1945.

⁹⁴ En el paradigma de la Historia de las civilizaciones, Altamira valora los libros de Historia dedicados a la historia de las civilizaciones y toma como ejemplo aquellos libros que no entienden esta forma de hacer historia como exclusiva de los hechos humanos significativos para la civilización o que estén en el ideal de la civilización (Altamira, 1997, 174). Y escribe: «El ejemplo más perfecto y más apropiado para la enseñanza lo dan las conocidas *Historias de la civilización*, escritas por Seignobos, Crozals y Ducoudray, y la especial de *Civilización francesa*, por Rambaud. Unas y otra comprenden el estudio de todos los órdenes de la vida, desde el político al agrícola o industrial, deteniéndose en la organización interna de las clases sociales, el tono y maneras de la vida privada, las manifestaciones artísticas, y en fin, todo lo que contribuye a caracterizar la acción y valor de un pueblo en la Historia. Al propio tiempo, son libros, los de Seignobos, Ducoudray y Crozals, adaptados a las necesidades de la enseñanza primaria y secundaria, para las cuales se utilizaban.» (Altamira, 1997, 167).

Su propuesta fue dar a conocer una nueva forma de enseñar la Historia a través de su manual, donde la disciplina deja de ser un denso compendio de hechos con fechas y personajes, de extensas narraciones más literarias que científicas donde, a veces, se prescindía de contar la verdad. Y deja de ser maestra para la vida y memoria del pasado, conculcando los estereotipos de su enseñanza. Una enseñanza que se vertiría con este manual de Historia Universal, en toda su complejidad aunque cronológica, a la formación del espíritu y del ciudadano a través de la disciplina como objeto y forma de conocimiento en el aula.

2.2.3. Teófilo Sanjuán Bartolomé, la historia como proceso inquisitivo y emotivo.

El magisterio de Teófilo Sanjuán Bartolomé ofrece la publicación de una obra titulada *Cómo se enseña la Historia*⁹⁵, cuya tercera edición renovada en 1929 manejamos para este texto. El librito en cuestión, de 48 páginas, fue editado en 8ª menor por Publicaciones de la Revista de Pedagogía en el año de 1923 y contó con cinco ediciones hasta 1933.

Revista de Pedagogía y la editorial Publicaciones de la Revista de Pedagogía fueron fundadas en Madrid por Lorenzo Luzuriaga (alumno de Rafael Altamira en la sección que éste dirigió en el Centro de Estudios Históricos) y M^a Luisa Navarro; y el libro de Teófilo Sanjuán sale el mismo año en que se constituye la «Serie Metodológica». La colaboración de Teófilo Sanjuán con los editores se extiende desde el comienzo de esta empresa a su fin (1922-1936).

«Aparecida en 1923, su origen está directamente relacionada con la imposibilidad física de incluir en el reducido espacio de una publicación periódica trabajos, con cierto desarrollo, de índole fundamentalmente práctica, accesibles para el Magisterio en ejercicio a un precio muy bajo (1,50 pesetas; 2 pesetas en el catálogo FETE de 1937). Propuestas eminentemente prácticas para abordar de un modo racional y metódico el programa de decena larga de asignaturas que desde el Plan de Estudios del año 1901

⁹⁵ Según Mainer (2009a, 146), «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.»

debían impartirse en la escuela primaria española, sin que, (...) hubiese mediado cuestionario oficial alguno que los desarrollase y permitiera organizar a los maestros sus propios programas o planes de trabajo; (...).» (Mainer, 2009a, 322).

Graduado en magisterio de Primera Enseñanza Superior por la Normal de Valladolid en 1892 (Mainer, 2002b, 98), fue catedrático en la Escuela Normal de Álava hasta 1925⁹⁶ y en la de Valladolid hasta 1936. Su formación en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid, responde al Plan de Estudios de 1909⁹⁷, «graduándose con el número 3 en 1912. No hay constancia de que solicitara pensión a la JAE para salir al extranjero.» (Mainer, 2009b, 99). En esta promoción, la primera y muy privilegiada, coincide con María de Maeztu, Juana Ontañón, Gloria Giner, María Luisa Navarro, Concepción Alfaya, Casiano Costal, Lorenzo Luzuriaga, José Salazar y Leonor Serrano (Mainer, 2009a, 146, nota al pie 35). Apuntadas estas relaciones de compañerismo podría confirmarse una suerte de cohesión, entre quienes promueven la renovación profesional y pedagógica, en un contexto cambiante de las estructuras de la nación, que empieza a desplegarse sin grandes obstáculos y favorablemente, a favor de la educación con el inicio del siglo.

La Escuela Superior del Magisterio se crea en 1909 y desaparece en 1932, desde 1911 a 1930 se conoce bajo el nombre de Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (EESM). En poco más de veinte años se aprueban seis planes de estudios, el primero en 1909 y el último en 1931, justo en el año de proclamación de la II República, sistema político que la hará desaparecer integrándola en la Sección de Pedagogía de la Universidad Central de Madrid constituida en 1932. En los planes de reforma de 1911 y 1913 (segundo y tercer plan de estudios), se incluye como asignatura «Metodología de

⁹⁶ Buscando informaciones sobre Teófilo Sanjuán Bartolomé hallo en la hemeroteca de ABC, domingo 5 de julio de 1925, en el apartado «Disposiciones oficiales» lo que transcribo: «Resolviendo instancias presentadas por D. Teófilo Sanjuán Bartolomé y D. José Ábalos Bustamante, profesores numerarios de la suprimida Escuela Normal de Maestros de Álava.» En otro documento leo que la Escuela Normal de Maestros de Álava fue suprimida en 1924 (López Atxurra, 1995, 8).

⁹⁷ «La Superior madrileña (...) fue creada no sólo para consolidar el grado normal del magisterio, contribuyendo con ello a formar un consistente grupo de profesores normalistas, inspectores y futuros directores de grupos escolares, a imitación de lo que venía aconteciendo en las grandes Normales belgas y sobre todo francesas, sino también con la aspiración de convertirse en un centro superior de investigación en las ciencias pedagógicas de carácter universitario, a imitación de lo que ocurría «en las naciones más cultas» —así se contiene en la exposición de motivos del Decreto de 3 de junio de 1909—.» (Mainer, 2009a, 66-67).

la Historia», pero aún se está lejos de conferir a la misma el carácter profesionalizador y de didáctica especial que sí llegará con el Plan de 1931, redactado por Rodolfo Llopis que fuera profesor de Escuela Normal y pensionado por la Junta de Ampliación de Estudios⁹⁸ y que, en este momento, desempeña su función como Director General de Primera Enseñanza.

Aunque Juan Mainer (2009a, 146-151) dedica en su libro una serie de páginas a comentar el libro de Teófilo Sanjuán, en la línea que llevo de comentarios de las obras que sirvieron de precedente y referente de las teorías y propuestas innovadoras de la enseñanza de la Historia hasta la Guerra Civil, considero obligado realizar un análisis propio, no exento de alguna cita como complemento y apoyo a la redacción.

Dos son los capítulos que componen la obra *Cómo se enseña la Historia*, el primero titulado «La escuela y sus fines en la escuela primaria: orientaciones y sugerencias», el segundo, más extenso, dedicado a una «Orientación general relativa al método didáctico» y a un «Plan para la escuela primaria». Resultan hermosas las primeras frases del libro de Teófilo Sanjuán⁹⁹, escritas para decir qué es la Historia y son hermosas pues consigue, en pocas líneas, definir la Historia como la otra cara de nuestra vida, la que siempre está ahí al lado del hombre. Idea ya expresada por Altamira y recogida en forma de cita en el comentario que realizo a su discurso ante la Real Academia de la Historia, *Valor social del conocimiento histórico* (Altamira, 1922, 12).

«¿Quién que va de camino no volverá la cabeza al advertir a su espalda murmullo y voces? Aun sin detenerse, por abstraído y resuelto que haga su jornada, el gesto espontáneo de la retrospección se cumple sin querer.

»La Historia justifica así su condición de apetito elemental de curiosidad. El pasado a retaguardía nuestra da sus resonancias y las oímos y las escuchamos.» (Sanjuán, 1929, 5-6).

⁹⁸ Rodolfo Llopis Ferrándiz (1895-1983) pertenece a la 8ª promoción de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, recibe pensión individual de la JAE en el curso 1912-1913 durante un periodo de nueve meses y visita la Escuela Normal de Auch (Francia). Con posterioridad, en 1925, vuelve a ser pensionado y viaja a Francia, Bélgica y Suiza para conocer la organización de las escuelas normales, la enseñanza de la Geografía y la metodología de Ovide Decroly (Datos obtenidos de Mainer, 2009a, 739).

⁹⁹ En la portadilla a la tercera edición renovada (1929) se indica que es profesor de la Escuela Normal de Maestros de Valladolid.

Trata de explicar que el presente es en tanto que tiene un pasado, como el hijo es por la madre o el fruto por la semilla, siendo el pasado sustento y alimento de lo contemporáneo. «Y es que el pasado se agarra tenaz a nuestra vida para nunca morir del todo, y vamos siendo mixtura de lo que fueron los antepasados y lo que autónomamente queremos ser; de donde la Historia viene a completar el conocimiento de nosotros mismos.» (Sanjuán, 1929, 5-6).

Luego de esta explicación, sugiere porqué ha de enseñarse y concluye que la Historia educa el intelecto del niño por provocar las emociones y regularlas, haciendo que éste no sólo se conozca sino que «salga de sí mismo y se produzca en actos y en obras.» (Sanjuán, 1929, 6). La Historia educa el deseo pues no sólo es la suma de ideas y conceptos que han ido evolucionando sino también la suma de sentimientos y emociones humanas; su enseñanza debe conducir a engrandecer el sentido de patria y ciudadanía, defectuosos y estancos si quedan como usufructos de la memoria, y convertirlos en «sentimientos de humanidad y civilidad» (Sanjuán, 1929, 10) porque, ambos sentimientos, proyectan el porvenir y la acción de la persona y de la sociedad.

El segundo capítulo atiende al método didáctico, dando orientaciones al profesor. Así, el profesor ha de elaborar un modelo de su enseñanza en el que tenga en cuenta la estructura de la disciplina y las circunstancias del alumno y ello para que «la doctrina se haga conciencia en el niño» (Sanjuán, 1929, 10), que a través del conocimiento de lo elemental llegue a saber y sentir lo que es la Historia. Teófilo Sanjuán, en párrafos anteriores, refiere «que el maestro sea hombre cordial, efusivo, poeta diríamos, al hablar de cosas, hechos y personas, y sagaz al inquirir en ellos el excitante más vivo, para que el niño, como el arpa, que vibra con los sonos ambulantes, se contagie y dé su acorde emocional correlativo» (Sanjuán, 1929, 7) y, más adelante, añade que el enseñante debe conocer en extenso la Historia para advertir lo que ha de inculcar. Altamira lo dice con estas palabras: «El maestro primario, como el catedrático de instituto, necesitan poseer una cultura muy superior a la que han de procurar a sus discípulos, (...) que permita dirigir el trabajo racionalmente y aprovechar las ocasiones oportunas, base de un resultado fructífero.» (Altamira, 1997, 92). Luego, afirma Sanjuán (1929, 11), «nadie mejor preparado que el investigador de los hechos históricos para maestro de Historia»

queriendo expresar que éste debe alejarse de las rutinas y disponerse hacia las nuevas utilidades dadas a la Historia, que ya no es relato y ejercicio de memoria sino investigación y estudio práctico. Y, además, sugiere: «No estorbará al maestro ser un poco filósofo; el porvenir de la infancia exigirá que lo fuese para mover la fantasía del niño, despertar y mantener en tensión el afán de intervenir, mediante el propio trabajo, los destinos de su raza y de su tiempo; (...)» (Sanjuán, 1929, 24). En definitiva y recogiendo las atribuciones dadas al maestro en este libro, el autor lo entiende como poeta, como investigador y como filósofo, una persona entusiasmada en su labor de enseñar la historia de los hombres a los hombres¹⁰⁰.

«El mandamiento didáctico que nace de aquí no será la operación mnemónica de retener el mayor número de acontecimientos a la manera del que ahorra moneda a moneda hasta colmar la alcancía a sabiendas de que el dinero quieto carece de fecundidad, consecuencia de estimar la Historia únicamente en su forma popular, ingenua, de traspaso o herencia verbal de los hechos pasados; es, por el contrario obra cualitativa de crítica y mesura la que se demanda para que la otra noción de lo histórico: *realidad activa y cambiante* que rebosa motivos ideales y afectivos, rija la enseñanza desde la primera lección.» (Sanjuán, 1929, 13-14).

Reconoce que el niño tiene afán por conocer, cada hecho de la Historia lo incita a preguntar qué hay tras éste y cuando el estudio llega a lo irreducible «encuentra una única actividad histórica que es el espíritu humano» (Sanjuán, 1929, 13). Empero considera que ni se debe dar en un curso completo toda la Historia, en su sucesión conocida, ni se ha de enseñar por apartados temáticos sino en «síntesis orgánica», trabando la sucesión de los acontecimientos que trascienden y tienen verdadero sentido histórico –aquí se aprecia la impronta krausista de su concepto de Historia– y más adelante el autor cita a Rafael Altamira para apoyar esta idea¹⁰¹.

¹⁰⁰ «(...) la acción de despertar y alimentar el entusiasmo del maestro, puede ser uno de los reactivos más importantes para descubrir la verdadera vocación, el interés profundo que en el espíritu despierte la profesión misma; para mí es esto tan esencial, que resueltamente impondría como condición *sine qua non* para continuar los estudios, la comprobación de la existencia de esa vocación, de ese interés, de ese entusiasmo.» (Altamira, 1923, 144).

¹⁰¹ «Todo lo que no sea ofrecer al niño la impresión clara de la unidad de la vida social está fuera del nuevo concepto de Historia» (Altamira, *La enseñanza de la Historia*); citado por T. Sanjuán (1929, 17).

Resulta de interés, porque es una cuestión que tratan estos historiadores preocupados por la renovación didáctica, la solución dada para evitar la lista de nombres y fechas como organizadores de la disciplina. En tal sentido expone, a modo de ejemplo, una serie de *dictados*, así los denomina, que por su contenido marcan la evolución humana¹⁰² y propone determinaciones temporales más genéricas en función de las capacidades del niño (antes, después, uso del concepto de generación¹⁰³) para enseñarle la sucesión y percepción del tiempo a partir de su experiencia, predisponiéndolo para que en cursos superiores comprenda cifras y fechas fundamentales.

«Tome los asuntos y cuéntelos siempre en el mismo orden de su verificación, con sólo anteponer el *antes* o el *después* referidos a un hecho que interese tomar como central (*era*).

»Las palabras *edad, época, siglo*, como expresión de tiempo son vanas hasta que no se obra aquella experiencia personal que termina por llenarlas con sus conceptos respectivos.» (Sanjuán, 1929, 19).

Teófilo Sanjuán continúa su *metodología* ofreciendo un esquema general para la enseñanza de la Historia que contiene cuatro categorías organizadoras: *continuidad, variación o cambio, superación o progreso y tendencia* (Sanjuán, 1929, 22). Por tanto, cualquier tema o asunto que se trate, independientemente de su extensión, conviene organizarlo para demostrar que estas cuatro categorías se van evidenciando en el desarrollo histórico de una sociedad. Y para ilustrar esta tesis utiliza diversos ejemplos que vienen a confirmarla (Cfr. Sanjuán, 1929, 22-24).

Posteriormente, describe cómo ha de proceder un maestro para enseñar una lección. El fragmento del texto que selecciono (páginas 25 a 29) encierra las claves de su pensamiento renovador y se anticipa a lo que en la actualidad aún se propone para cambiar la enseñanza simple de la Historia. Hace uso de un lenguaje delicado y hasta emocionado porque el propio autor está imaginando, y quizá anhelando, al maestro

¹⁰² *Tea de resina—candil de aceite—luz eléctrica; Espada—pólvora—gases asfixiantes; Cueva—choza—palacio; Senda—ferrocarril—avión; Cambio de una especie por otra—cambio por dinero—letra de cambio; Violencia y crueldad—jerarquía y herencia—convención y solidaridad.* (Sanjuán, 1929, 19-20).

¹⁰³ Éste lo toma de Ortega y Gasset a quien cita en la página 18: «La variación de la sensibilidad vital se presenta bajo la forma de generación.»

sobre el que escribe. Un maestro que prepara los apuntes de la explicación histórica con entusiasmo, acudiendo a fuentes y libros específicos, que «de vez en cuando escribe cifras y nombres que le ayudan a fijar claro y breve la simultaneidad y sucesión de los hechos que le importan»; y acude a mapas y grabados para ilustrar su narración, «el nombre de una ciudad, de un paraje, el lugar de una acción y el emplazamiento de un monumento, se le sitúa o indica en el mapa mural o en el atlas»; la explicación no debe ser muy larga ni cargada de datos sino de cuestiones esenciales que hagan comprender y vivir la Historia. Ahora lo imagina delante del alumnado con la mesa llena de mapas, libros, estampas y la esfera terrestre, los alumnos en silencio lo escuchan entusiasmados.

«Más todo este trabajo que supone esta enseñanza no será de viva voz ni los niños la recibirán pasivamente.

»Haga que unos y otros, los de todos los grados, repitan la narración. (...) Que redacten y compongan con lo oído; que contesten al interrogatorio que les ha preparado como reactivo y cómputo de la memoria y de la atención; que dialoguen con él comparando personas y hechos con sujetos y circunstancias de ahora; que analicen, que critiquen; que enuncien su voluntad de resolverse en contra o a favor...» (Sanjuán, 1929, 28-29).

Y que el alumnado lea libros de lecturas históricas, capítulos de novelas históricas, literatura clásica, periplos, viajes, memorias; visite museos, «la mostración de cosas históricas» (utensilios, objetos de arte, monedas, medallas); y realice excursiones a parajes históricos (templos, castillos, acueductos, calzadas), «esto es, la sustitución de las palabras por las cosas, o, lo que es preferible, las cosas que se tienen presentes», para que, finalmente, la lección de Historia sea útil y «fructuosa» (Cfr., Sanjuán, 1929, 29).

Empero, no da por acaba la lección con la explicación del tema, propone actividades para los alumnos como la elaboración de un listado de palabras relevantes, la redacción de algún texto propio, la respuesta a las preguntas del maestro, la discusión sobre los personajes y hechos referidos en la explicación, el análisis y la crítica a favor o en contra de los mismos; y, para ampliar lo dicho en clase, el maestro debe proponer lecturas históricas, de literatura, libros de viajes y la visita a los museos o a parajes

naturales para ver los objetos y elementos de la época ya tratados en la clase, «la sustitución de las palabras por las cosas, o, lo que es preferible, las cosas que se tienen presentes, provocando la palabra explicativa, vienen a cerrar el número de las condiciones indispensables para una enseñanza fructuosa.» (Sanjuán, 1929, 29).

Las últimas quince páginas del capítulo II están dedicadas a una programación para enseñar la Historia en la escuela primaria. En dicho plan se aconseja empezar la Historia por las realidades cercanas a los niños, predisponerlo al conocimiento de cuestiones alejadas situándolos en algunas referencias de la sociedad en la que viven, características útiles para establecer comparaciones con lo que van a ir aprendiendo. En el lema de las *indicaciones generales* reza «toda lección debe iniciarse por una referencia a lo actual, con que sea posible la comparación. Exponga el maestro a los niños algunos de los motivos humanos de hoy y algunos índices reales de nuestra civilización como antecedente de lo que dirá después.» (Sanjuán, 1929, 30).

El desarrollo histórico se inicia con la Prehistoria, los contenidos están enlazados a la idea de mejora y progreso, contemplando desde la adaptación del hombre al medio y su organización para mejorar la vida, al origen de la religión y la cultura. Es curiosa una comparación, que más adelante se verá en el comentario a la obra de Daniel González-Linacero, al explicar los orígenes del hombre y la cultura haciendo uso de la organización de una familia, la solidaridad familiar, la primera vivienda, el primer oficio, la primera industria, el primer vestido. Teófilo Sanjuán va incluyendo una numeración entre paréntesis en determinados párrafos avisando así de la relación que guardan con el listado bibliográfico enumerado al final de la obra.

Ya en la Historia propiamente, ofrece *líneas de asociación* de conceptos que vienen a ser como hitos en el recorrido que ha de trazar el maestro. Así la «*línea de asociación* para Egipto: *Nilo, Faraón, escriba, las pirámides, culto de los muertos, Osiris.*» (Sanjuán, 1929, 33); es decir, el espacio, el poder, los grupos sociales, la aportación cultural, el arte, la religión y los dioses. Estas *líneas* pueden entenderse también como puertas que se abren a otros conocimientos, puertas que puede abrir el maestro, indagar en cada una de las conceptualizaciones de las que, también, sugiere posibles conexiones

o ejercicios como dar alguno de estos conceptos para que el alumno realice su propio ejercicio intelectual en función de su desarrollo. «La gradación queda al arbitrio del maestro; los niños de los primeros grados aprenden historietas sueltas: *la construcción de las pirámides, la de la torre de Babel*, por ejemplo; los del grado superior procuran formar concepto del espectáculo general de la vida antigua» (Sanjuán, 1929, 33) y formar sus propios esquemas. En estas *líneas de asociación* el maestro ha de insertar la historia de España, por ejemplo en la «línea de asociación para Fenicia» se insertaría: «*Span, Gades, Híspalis; trigo, aceite, vino, salazón, oro y plata, monedas, cautivos, Cartago, Baleares.*» (Sanjuán, 1929, 34).

En las páginas siguientes dedicadas a Grecia y Roma, las líneas de asociación son denominadas *epígrafes*¹⁰⁴ que orientarán al maestro para componer una serie de relatos históricos. En el apartado dedicado al Medioevo, las líneas de asociación se centran en «fenómenos históricos capitales» o «temas esenciales» principalmente políticos y de personajes históricos, quedando el tratamiento de la historia cultural en el apartado cinco de los seis que componen el periodo. En la Edad Moderna, por el contrario, tienen más relevancia las líneas dedicadas al renacimiento de la cultura, al renacimiento social y a los descubrimientos que se abre con el último tercio del siglo XV y se cierra con la *época de las revoluciones* (Sanjuán, 1929, 40). Sobre este periodo en lo que concierne a la historia de España afirma: «España desempeña ahora papel predominante; su actividad se inserta en la de Francia, Italia, Alemania, más íntimamente que nunca; durante el primer tercio de la Edad Moderna preside la comunión europea; el plan de su historia es el propio plan general.» (*Op. cit.*, 41). El siglo XIX, o la contemporaneidad, se ordena por las revoluciones que el autor sitúa en un solo periodo que va desde 1789 a 1915. Concluye este programa de enseñanza de la Historia con un detalle de los principales periodos de la historia española del siglo XIX: *Guerra de la Independencia; Los guerrilleros; Los doceañistas; Independencia de las colonias americanas; Los*

¹⁰⁴ A modo de ejemplo el que presenta para Grecia: a) *Pericles en el ágora. Una visita al oráculo de Delfos. El Stádium de Olimpia. Los trabajos de Hércules. Zeus y el Olimpo. Leónidas y el heroísmo. La palestra y el gimnasio. Sócrates no quiere escaparse de la cárcel. Fundación de una colonia: Marsella y Mileto. Un trirreme Zante llega a la costa de Esperia...*, b) *Las leyendas. Los dioses y los héroes. Las clases sociales. la educación en Esparta y en Atenas. Las colonias. Las guerras médicas. La guerra civil del Peloponeso. Los estilos arquitectónicos. Tragedia y comedia. Vocabulario de nombre de artistas, filósofos, políticos, etcétera, y de obras y hechos que se les atribuye* (Sanjuán, 1929, 34-35).

liberales del año 1820; Las carlistadas; La Constitución de 1869; La República y la Restauración; La Regencia: las Antillas y las Filipinas; Nuestra función en Marruecos (Op. cit., 44).

Antes de terminar con el libro merece la pena comentar algunas de las obras que enumera en su listado bibliográfico entre las que encontramos libros de historia dedicados a los niños (J. R. Lamé Fleury, *La historia de Roma contada a los niños*. Madrid, 1831¹⁰⁵; G. Rodríguez García, *Historia de España en lectura para niños*. Madrid, 1915; A. Daudet, *El sitio de París contado por un niño*); manuales de referencia para los maestros (M. Sales y Ferré, *Historia Universal*; R. Altamira, *Historia de España*; G. Maspero, *Historia antigua de los pueblos de Oriente*; V. Duruy, *Historia de los griegos e Historia de los romanos*; Ch. Seignobos, *Historia de la civilización*¹⁰⁶); novelas históricas para su lectura en la clase (T. Gautier, *La momia*; E. Pardo Bazán, *Historia de Hernán Cortés*; V. Hugo, *El noventa y tres*; B. Pérez Galdós, *Episodios nacionales*) o biografías y autobiografías para documentar los estudios (*Cartas y testamento de Cristóbal Colón*; Plutarco, *Vidas paralelas*).

La propuesta metodológica del profesor responde a su convencimiento de la importancia de la Historia como disciplina orientadora de la formación intelectual y social del alumnado, aúna planteamientos defendidos por Altamira de la importancia de las fuentes y las ciencias auxiliares pero no consigue resolver, en algunas etapas del desarrollo humano, la presencia de la carga política y de personajes relevantes como hacedores del pasado en el conocimiento histórico escolar.

J. Mainer (2009a, 146-147 y 150) refiere en su trabajo sobre Teófilo Sanjuán las influencias que recibe de Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey y Ovide Decroly a la hora de trazar su plan de enseñanza de la Historia para la escuela primaria, la influencia

¹⁰⁵ Nos hemos permitido poner fecha a esta edición ya que el autor no lo ha indicado, al localizar el libro de Lamé de Fleury traducido al español por D. Manuel González Vara e impreso en Madrid, imprenta Jordan en 1831.

¹⁰⁶ Estos libros aparecen sin fecha de edición. Entendemos que el autor no consideró indicarlo por ser manuales de uso frecuente entre maestros y profesores.

de Rafael Altamira y Ernest Lavisse para su justificación de la enseñanza desde sus primeros grados; y la impronta filosófica de orteguiana y bergsoniana al exponer su concepto vitalista y espiritual de la Historia —«la actividad que al desplazar su energía en el tiempo y en el espacio se proyecta en forma de obra o acto, ya material, ya del orden espiritual, no de otro modo que advenida cierta sazón de temperatura, la energía vital que es el huevo, quiebra la cáscara, transformada en pollo.» (1929, 13)—. No comparte la relación que otros autores establecen entre Sanjuán y la pedagogía de Roger Cousinet, explicándolo como sigue:

«Es evidente que cuando don Teófilo se refería al valor histórico-educativo de las cosas y los objetos en la edad temprana, algo en lo que, por cierto, tampoco insistió demasiado —tan sólo en un párrafo de poco más de quinde líneas— en la obra que no ocupa, creemos que no estaba precisamente inspirándose, pensando o ni siquiera aludiendo a las propuestas cousinietianas, sino a una ya dilatada tradición proveniente de la enseñanza realista y/o intuitiva, la veta pestalozziana o herbartiana (...).» (Mainer, 2009a, 150, nota al pie 41).

A modo de balance de las aportaciones de Sanjuán a la innovación destacar la continuidad del planteamiento de la Historia como síntesis orgánica, educadora del intelecto y formadora del ciudadano, el uso de la Literatura como ciencia auxiliar de la Historia y los objetos reales para clarificar e ilustrar la enseñanza. Y el entusiasmo que ya defendía Deleito y Piñuela y expresó en su lección inaugural (1918).

Destaca particularmente, en este autor, la disposición de los conocimientos a partir de elementos que sintetizan la evolución humana, las líneas de asociación que establece para una civilización y las categorías organizadoras. Sin conocer esta propuesta didáctica de innovación el proyecto curricular de Cronos de principios de los años 90, organizará los contenidos de la Historia en facetas o tareas y nociones sociales básicas en torno a problemas sociales, es decir, líneas de asociación entre los *grandes temas* y las unidades didácticas.

2.2.4. Daniel González Linacero, la historia, tan cercana, en las cosas.

Daniel González-Linacero anunciaba en su libro *Arte español (estampas). Parte primera (hasta el renacimiento)*, la pronta edición de *Historia (mi tercer libro)*¹⁰⁷ y *Metodología de la Historia*. Sendos trabajos hubieran sido muy sustanciales entonces para ampliar el recorrido de la innovación en la didáctica de la Historia y de provecho para este trabajo que analiza las aportaciones hechas, para la enseñanza de la Historia en la etapa secundaria, desde Rafael Altamira y Crevea. Los dos libros se encontraban preparados para la imprenta a inicios de agosto de 1936 pero Daniel González fue detenido y fusilado¹⁰⁸. No obstante, decido incluir el comentario de su obra publicada basándome principalmente en la reedición de *Mi primer libro de Historia* llevada a cabo por Josep Fontana (1999) pues considero de interés la propuesta de enseñar la Historia desde las temáticas cercanas a los niños —Grupo Humanística a mediados de los ochenta editará unas carpetas para Formación Profesional a partir de temáticas cercanas a los adolescentes construyendo una Historia del presente al pasado—.

Su actividad docente fue intensa en las diferentes facetas que ésta puede contener: formación propia, enseñanza y elaboración de manuales, aunque no es cuestión de relatarla al completo sí destaco algunas de las que abundan en la línea de la innovación educativa. Fue maestro de escuela, profesor en la Escuela Normal de Teruel y director de la de Palencia. En esta ciudad se editan *Mi primer libro de Historia*¹⁰⁹, publicado en 1933 y *Mi segundo libro de Historia*, en 1934. Asiste al Cursillo de Información Metodológica celebrado en Madrid los días 23 de junio a 9 de julio de 1932, participando en el grupo de trabajo de «Metodología de la Historia», grupo de diecisiete personas entre las que se encontraban algunas de las ya mencionadas en la introducción

¹⁰⁷ Así lo llama Josep Fontana en la introducción a la reedición de *Mi primer libro de Historia* (1999); Juan Mainer en su libro *La forja de un campo profesional* (2009) lo refiere como *Mi tercer libro de Historia*.

¹⁰⁸ «(...) pero como precintaron la casa y se llevaron todo, no sabemos qué habrá sido de ellos, al igual que de su biblioteca», éstas son las palabras de la hija de Daniel González, María Paz González Perotas, que Josep Fontana transcribe de la carta que ella le dirige durante la preparación en la introducción del libro *Enseñar Historia con una guerra civil de por medio*. Ed. Crítica (1999, 12).

¹⁰⁹ «*Mi primer libro de Historia*, fue seleccionado por el Consejo Nacional de Cultura y aprobado por el MIPBA para ser utilizado en la escuelas primarias (Orden de 17 de mayo de 1934; Gaceta de 18 de mayo).» (Mainer, 2009a, 219, nota al pie 64).

a esta tesis como Ángela Carnicer, Juana Ontañón, Concepción Alfaya y José M^a Ots¹¹⁰; se implica en el Boletín de Educación de Palencia publicando en forma de artículos sus propuestas sobre la enseñanza de la Historia y el Arte, organiza la «Semana Pedagógica de Palencia» en el verano de 1932 (Mainer, 2009a, 299, 377, 798); además, colabora en distintas misiones pedagógicas los años de 1932 y 1934 en la provincia de Palencia con actividades de cine, biblioteca y música¹¹¹, y solicita pensión a la Junta de Ampliación de Estudios en 1934, 1935 y 1936 para Francia, Bélgica y Suiza a fin de estudiar la enseñanza de la Historia en los citados países, avanzar sus conocimientos en metodología de enseñanza de la Historia, «especialmente interesado en visitar las escuelas seguidoras de los métodos Cousinet y Freinet.»; las dos primeras le fueron denegadas y la tercera concedida, pero desgraciadamente no disfrutada (Mainer, 2009a, 737 y Mainer, 2009b, 72-73).

Entrar a comentar los dos libros para la enseñanza de la Historia en las escuelas sería reproducir mediante citas o bien paráfrasis el trabajo de Juan Mainer (2009a, 218-226) o las referencias de Raimundo Cuesta (1998, 44, 57 nota al pie) y considerando que no ha lugar, sí realizaré un breve análisis de lo que supone su trabajo en el contexto en el que aparece y las conexiones que mantiene con los postulados manejados por los autores comentados en este capítulo, pudiendo, además, dejarse expuestas las relaciones con los autores que retoman la actividad innovadora a partir de los años 70 y tras la dictadura franquista. Escolano (2002, 148) afirma que en este periodo hubo comunión de intereses entre los políticos, los expertos y los enseñantes, es decir, entre las culturas burocrática, teórica y empírica.

Deteniéndonos en la introducción a *Mi primer libro de Historia* (1933), introducción dedicada «A los maestros», retiene nuestro interés el siguiente fragmento:

«Por doquiera, libros históricos amañados con profusión de fechas, sucesos, batallas y crímenes; relatos de reinados vacíos de sentido histórico; narraciones de

¹¹⁰ Datos tomados de Mainer (2009a, 297 y 299). Recuerdo que Ángela Carnicer, Concepción Alfaya y José María Ots fueron discípulos de Altamira en la Sección Metodología de la Historia en el Centro de Estudios Históricos.

¹¹¹ Datos obtenidos de la página «Las misiones pedagógicas 1931-1936» consultada en el siguiente enlace http://cipres.residencia.csic.es/misiones/ficha_participante.php?id_persona=71&nombre=&apellido=G el 31 de julio de 2012.

acontecimientos militares, todo bambolla y efectismo espectacular. Todos hemos padecido el evidente error que durante tanto tiempo ha venido haciendo de la Historia una enseñanza inútil y a veces perniciosa. Despertando en el niño el instinto de lucha y glorificando hasta la categoría de héroes aquellos muñecos trágicos que morían desconociendo la razón de su sacrificio, el niño adquiere un sentido falso del valor moral, individual y colectivo.» (Fontana, 1999, 31).

Daniel González-Linacero menciona tres aspectos que ya venimos tratando y en los que coincide con los autores comentados: la crítica a los manuales, la exclusividad de la historia política, la ausencia de relación con la realidad de los estudiantes y la conformación de una idea de la Historia con valor moral, y frente a estos elementos presenta una propuesta didáctica que es un relato de la Historia hecha por los hombres, por los pueblos, una Historia que parte del entorno inmediato del niño y una Historia contada sencillamente para que sea comprensible en el primer grado de educación¹¹². Y finaliza diciendo: «Si con las líneas que siguen conseguimos despertar el afán inquisitivo de los muchachos y desviar hacia perspectivas más interesantes y más humanas la enseñanza de la Historia, nuestra satisfacción será completa.» (Fontana, 1999, 33).

También *Mi segundo libro de Historia* dedica la introducción a los maestros y les viene a decir que la Historia debe representar el desarrollo humano, el progreso de la cultura y no entretenerse en «las batallas, las dinastías, los reinados, los personajes» sino en los aportes del hombre al perfeccionamiento de las civilizaciones (Cfr. Mainer, 2009a, 220).

Vienen, por tanto, estos dos libros a confirmar el interés creciente por una enseñanza útil de la Historia, acercando los contenidos a la propia realidad humana y haciendo comprensible ésta, cercana y tangible, en función de las capacidades intelectivas de los niños. Él se sitúa en la difícil confluencia entre el pensamiento del maestro y el de los

¹¹² «Para que el niño pueda darse cuenta del proceso histórico, le colocamos en el primer capítulo en la situación en que hoy se encuentra, en su casa, rodeado de su familia, en contacto con todos los adelantos de la civilización que mejor puede comprender. Inmediatamente le llevamos a la Historia de las cosas, siguiendo en cada capítulo el orden evolutivo natural, de lo más sencillo a lo más complicado, escogiendo las etapas más destacadas en cada caso. Así conseguiremos la espontánea comparación entre lo actual y lo anterior, desde las formas más simples de la Cultura.» (Fontana, 1999, 33).

niños y este ejercicio de empatía y de dialéctica le sirve para elegir los contenidos que componen sus manuales, de ahí que el lenguaje y los dibujos utilizados puedan permitir la lectura autónoma del texto por parte del niño, y con la selección y organización de los contenidos ofrecer al maestro líneas de trabajo independientes y ampliables por criterios propios.

Verdaderamente se evidencia un distanciamiento de aquella Historia, principalmente política narrada por el profesor y memorizada por el alumno, que ya es considerada estéril por árida en su metodología e infecunda en sus resultados escolares. En estos manuales para Primaria, la Historia se plantea como una realidad viva y cercana que va desenvolviéndose en secuencias conceptuales, terminológicas y temporales cuya medida depende del desarrollo intelectual del niño al que se dirige, es decir, va del aprendizaje de las nociones más sencillas y cercanas al entorno del niño hasta las más complejas, tratando lo esencial de cada periodo histórico. Elijo varios ejemplos para ilustrar lo que expresamos¹¹³. De los dos primeros temas de la lista de *cosas e ideas* uno es «La Vivienda» que contiene, para el primer grado de enseñanza (de 6 a 8 años), la siguiente secuencia: caverna, choza, palacio, castillo, universidad y rascacielos, y para el segundo grado (de 8 a 10 años): choza, palacio, templo, castillo, casas señoriales, rascacielos — como lectura adicional en este grado se señala el nombre del artista renacentista Miguel Ángel—; y otro es «El vestido», también con dos secuencias, para primer grado: hojas y pieles, fibras vegetales, modas y épocas; para segundo grado: hojas y pieles, vestido en Egipto, Grecia y Roma, Medievo, Renacimiento, hoy; como lectura adicional apunta el nombre Jacquard —que entiendo refiere al inventor de la máquina para el tratamiento de tejidos, Joseph Marie Charles Jacquard y que, asimismo, da nombre a un tipo textil— Por último transcribimos las *cosas e ideas* del último de los apartados de ambos libros que nos resulta de especial interés al estar basadas en dos valores humanos «Coooperación e Interés» y porque resumen el sentido evolutivo de las secuencias anteriores que va de la individualidad a la convivencia. Para el primer grado, la secuencia describe horda, familia clan, ciudades, ferias y mercados, cooperación solidaria; en el segundo grado: horda, estados teocráticos, imperio, feudalismo,

¹¹³ Los ejemplos se han redactado a partir de la consulta de las «Secuencias histórico-temporales» de sendos libros elaboradas por Juan Mainer (2009a, 221 y 222).

expansionismo e imperios coloniales, democracia y solidaridad. Para este grado se aconseja como lectura la Sociedad de Naciones. Tales ejemplos permiten evidenciar que las *cosas e ideas* que elige Daniel González-Linacero guardan relación entre ellas y en el desarrollo de ambos manuales quedan adecuadamente secuenciadas en los dos grados de la enseñanza, sosteniéndose así el sentido evolutivo de la Historia de la humanidad. Quizá, pero esto queda en el ámbito de mi propia intuición, el libro que tuviera preparado para el tercer grado de enseñanza desarrollara la propuesta de Altamira, aunando el aprendizaje primario y secundario en una fase de cultura general y constituyendo un periodo de formación histórica que fuera ampliándose desde los primeros años de la escolarización.

Se da una coincidencia con el planteamientos de Teófilo Sanjuán en torno a *líneas de variación* y la de González-Linacero en torno a *cosas e ideas* –Mainer lo expone (2009a, 221)–; aunque la propuesta de Linacero¹¹⁴ está más cerca de los postulados cousinistas que la de Sanjuán. No obstante, estos postulados, que se difunden en la pedagogía hispana, son criticados por Miguel de Unamuno y recogidos por Ladrón de Guevara (2001, 411): «Y por eso critica con acidez la moda de los años 30 de las lecciones de cosas «¡Y eso que llaman lecciones de cosas que no son más que lecciones de nombres!». Unamuno reacciona contra una suerte de tratamiento ingenuo de la ciencia en base a terminologías carentes de rigor con las que se pretende construir el conocimiento¹¹⁵ y por ello sesgadas hacia corrientes de interpretación de la Historia. En definitiva, Unamuno se sitúa en un extremo de la propuesta anticipando una cierta degeneración de la enseñanza y González-Linacero en otro, es decir, el de hacer la Historia comprensible para, a partir del escalón más bajo y cercano al alumno, elevarla con la utilización de una fórmula directa que interpela al niño en determinados momentos de cada capítulo. Falta, por tanto, el libro que no se editó destinado a los

¹¹⁴ «Es difícil realmente saber quiénes fueron cousinistas en España; (...) el más nítidamente converso, Daniel González-Linacero, se refirieron a ella, orientaron a su mejor conocimiento su estancia en Francia como pensionados o, incluso, desarrollaron propuestas de trabajo inspiradas en su doctrina (...).» (Mainer, 2009a, 97).

¹¹⁵ «Porque es curioso ver junto a la superstición que podríamos llamar materialista, la de creer que los conocimientos entran por los sentidos [...] Hay quien parece creer, en efecto, que quien más gatos ha visto conoce mejor al gato, y ese mismo se imagina que para conocerlo bien hay que analizar la palabra gato y hasta investigar su etimología» (Texto de Unamuno extractado por Ladrón de Guevara, 2001, 411).

bachilleres para conocer el grado de profundización y rigor al que llegaron sus planteamientos.

El proyecto educativo de Daniel González-Linacero fue alabado por sus coetáneos.

«A sus escasos treinta años, con *Mi primer libro de Historia*, González-Linacero se convirtió en poco tiempo en un admirado y destacadísimo autor de manuales escolares; en efecto, este primer libro tuvo un impacto extraordinario tanto en el campo profesional como entre el propio magisterio primario y lo cierto es que a pesar de su audacia y originalidad, aunó encendidos elogios procedentes de gentes y publicaciones tan variopintas como, por ejemplo, el inspector Agustín Serrano de Haro (Serrano de Haro, 1933), el P. Enrique Herrera Oria, en *Atenas* (Hispanicus, 1935 y 1936 a), María Luisa Navarro, en *Revista de Pedagogía* (Navarro, 1933), o el normalista Pablo Cortés Faure, en *Revista de Escuelas Normales* (Cortés, 1933 a, 1934 y 1936).»

Y él aprovechó la consistencia de ideas que ya se fraguaron con anterioridad, no en balde hemos querido citar a Sanjuán Bartolomé y Ortega y Gasset, incluso Unamuno, pues existía entonces una amplitud de miras, una comunicación entre los mismos intereses por la educación desde los distintos campos afines, un alejamiento de los prejuicios que genera crear espacios de poder y de reivindicación desde el egoísmo intelectual. La preocupación por la enseñanza, por la mejora de la patria y la instrucción del individuo se compartía y constituía un ámbito de formación de los propios autores que no creaban especificidades culturales según su ámbito de actuación. Esa capacidad intelectual que ellos desarrollaban querían también trasladarla a las escuelas. El libro primero comunica que el niño se forme en la valoración del progreso humano y en el amor al otro, que es también amor a la patria¹¹⁶, de ello es prueba el último capítulo de su primer libro titulado «Cooperación y solidaridad». Quizá aquí podría apuntarse una propuesta educativa a la crítica realidad descrita por Ortega y Gasset en *España invertebrada*¹¹⁷. El concepto de patria se desarrolla bajo unos preceptos peculiares, la

¹¹⁶ «(...)puede rastrearse, en el fondo, idéntica resolución de recurrir a la enseñanza de la historia como arma, en última instancia, forjadora de voluntades nacionales. Tal cosa es perceptible en la obra de Daniel González-Linacero (...)» (nota al pie 37, págs. 147-148).

¹¹⁷ «Se dice que los políticos no se preocupan del resto del país. Esto, que es verdad, es, sin embargo, injusto, porque parece atribuir exclusivamente a los políticos pareja despreocupación. Y ¿qué acontece dentro de ese resto no político de la nación? ¿Es que el militar se preocupa del industrial, del intelectual,

patria como espacio geográfico, un a priori, y continente de una cultura, un a posteriori, es decir, un concepto que se ha de reconocer en su justa y verdadera medida en tanto que conforma la identidad de los estudiantes. En estas afirmaciones, también, encontramos la impronta de Rafael Altamira y el regeneracionismo pero no como regeneración de la patria sino como regeneración de la Historia enseñada hacia horizontes no perdidos en los héroes y acontecimientos mistificadores sino hacia los horizontes de los pueblos que han hecho la Historia más noble, más justa y más humana (Cfr. González Linacero en Fontana, 1999, 32).

Daniel González-Linacero quería que los niños comprendieran la Historia y por ello concibió y preparó una Historia cercana en sus manuales, una Historia que aun partiendo del pasado pudiera entenderse porque sus palabras eran palabras al uso entre los escolares, empezando por el modo de vida, la vivienda y los vestidos o la caza y las armas, la locomoción y transportes, el alumbrado, el trabajo, la escritura y el libro, las diversiones y juegos para llegar a los modos de vida en comunidad: la cooperación y solidaridad.

Más adelante, en las propuestas de innovación que surgen a principios de los 80 y ya en los 90, habrá grupos que atiendan el conocimiento histórico desde lo cercano a los alumnos, organizándolos en temáticas y desde el presente para conocer sus problemáticas medibles para llegar a su raíz pasada. Pero no hay comparación posible sino líneas y velocidades en un plano de consistencia, que no cesará de extraerse del plan de organización que sustrae, con afectos hacia una nueva forma de enseñar la Historia.

del agricultor, del obrero? Y lo mismo debe decirse respecto a las demás clases sociales. Vive cada gremio herméticamente cerrado dentro de sí mismo. No siente la menor curiosidad por lo que acaece en el recinto a los demás. Ideas, emociones valores creados dentro de un núcleo profesional o de una clase no trascienden lo más mínimo a las restantes.» José Ortega y Gasset (1994), *España invertebrada*, Madrid: Austral; págs. 54-55 (1ª ed. 1922).

2.2.5. Gloria Giner de los Ríos García, la historia auxiliada por la literatura.

«A dar complejidad a las explicaciones del maestro y a ampliar el horizonte espiritual del discípulo tienden estas Lecturas.» (Giner de los Ríos, 1935, 7).

Gloria Giner de los Ríos defiende, en el prólogo del libro *Cien lecturas históricas* (1935), la capacidad formativa de las artes plásticas, como «base real de la enseñanza de la Historia en los primeros años de la formación de la cultura del niño». Explica que el Arte contiene «los hechos dominantes en cada época y las circunstancias de tiempo, de lugar, de ambiente, (...)» (Giner de los Ríos, 1935, 7). En esta afirmación sigue las ideas sobre la educación estética de Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío quienes defienden, en los mismos términos, la importancia del Arte en la formación escolar y si el Arte ejerce esta fuerza didáctica, la Literatura también. Así, mejor transcribir sus palabras para detallar la intención formativa en estas cien lecturas escogidas con esmero e clarividencia: «Si alegran un poco la monotonía de la explicación; si rompen durante algunos momentos la rigidez del sistema; si prestan jugo a la aridez de la cronología y ofrecen unos matices de novedad y unos momentos de solaz a los alumnos; si les hablan al espíritu de un modo elocuente y sugestivo, habrán cumplido su misión.» (Giner de los Ríos, 1935, 7-8).

Este libro también es el resultado de su experiencia como profesora-normalista de Historia, «se convirtió en uno de los textos visibles de la manualística de segunda enseñanza inspirada en los presupuestos renovadores altamiranos.» (Mainer, 2009a, 78). Pero no sólo publica en relación con la disciplina histórica, respecto a la enseñanza de la Geografía muestra también su preocupación de ahí que en 1919 publicara *Geografía Primer Grado. Aspectos de la naturaleza y vida del hombre en la Tierra*, en 1935 *Geografía general. El cielo, la Tierra y el Hombre* y, en 1936, *Lecturas geográficas: Espectáculos de la naturaleza, paisajes, ciudades y hombres*.

Gloria Giner forma parte de la 1ª promoción de alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en la que coincide con Teófilo Sanjuán Bartolomé. Ligada a la Institución Libre de Enseñanza, procura pensión de la JAE en los años de 1914 a 1919 para ir a Francia, Inglaterra y Alemania y asistir a cursos sobre la enseñanza de la

Historia en la formación de maestros y del niño, pero sus solicitudes no son aprobadas. (Mainer, 2009a, 737).

Desde 1912 es profesora en las Normales de Granada, La Laguna, Jaén, Córdoba (Ruiz-Manjón, 2007, 268-269), volviendo a Granada en 1915 y ocupando plaza. En 1931 se traslada a Madrid y, a partir de septiembre de 1932, da clases en la Institución Libre de Enseñanza. En el curso 1934-1935 es destinada a la Escuela Normal de Zamora, «aunque retrasaría su incorporación a aquel centro mientras realizaba gestiones para ser nombrada directora de los estudios de primaria en el Instituto-Escuela.» (Ruiz-Manjón, 2007, 271).

Apuntada brevemente su trayectoria profesional hasta el momento de la edición del libro, su obra interesa porque, aunque responda a un modelo utilizado en aquellos momentos, es decir, el formato de libro basado en la selección de textos literarios¹¹⁸ y habiendo ya reflejado, en los autores comentados anteriormente, cómo se introducen referencias bibliográficas a modo de complemento de los temas históricos desarrollados en sus manuales, es en el libro de Gloria Giner donde los textos literarios son fuentes para el estudio y aprendizaje de la Historia, y ésta se reconoce a través de aquella, la Literatura auxiliar de la Historia como propusiera Altamira. «Y si, por ser literarias, se tachase a algunas de estas Lecturas de falta de rigor histórico, podríamos recordar que Aristóteles decía que «la Poesía es más verdad que la Historia.»» (Giner de los Ríos, 1935, 8).

El manual, de encuadernación rústica con 222 páginas cosidas a cuadernillos y un formato de 21 x 14.5 cms., va dirigido claramente a un como caracteriza Altamira (1927, 8) que «le guía en su profesión el espíritu propio de ella, reñido con todo interés industrial y con todo egoísmo de pereza o de simulación de trabajo útil»; pues las lecturas tienen sentido histórico en tanto el docente quiera dárselo y no las convierta en simples textos de lectura para entretener el tiempo de clase. Los textos elegidos siguen el orden de la cronología histórica pero no responden al desarrollo tradicional de la

¹¹⁸ Juan Mainer (2009a, 210) cita en su libro a un autor, Alberto Llano, que publica un libro titulado *Historia universal en lecturas amenas*. 4 vols. (1926) que no deja de ser más que un conjunto de relatos amenos de hechos curiosos muy centrados en la historia política.

Historia universal centrada principalmente en las civilizaciones originarias y el occidente europeo. El alumno mediante éstas no sólo va a conocer fragmentos literarios sino una diversidad de autores, coetáneos a los hechos o propiamente historiadores, filósofos, literatos y artistas y una variedad de estilos de redacción que corresponden al tratamiento que le da cada autor a su obra. Son textos de entre una y cuatro páginas en los que se concentran ideas lo suficientemente sugerentes como para dar pie a indagar más allá de lo leído, labor que en primer lugar compete al profesor y, en segundo, al alumno pues las palabras y las ideas «tendrá la virtud de despertar el ansia de leer completa la obra a que pertenece» (Giner de los Ríos, 1935, 8), porque cada fragmento contiene la referencia de la obra de la que se extrae.

Mencionamos algunos de los títulos que componen el índice para evidenciar la pluralidad de temáticas elegidas atendiendo a todos los aspectos que constituyen la Historia de la humanidad: «Dos extremos en la evolución de la cultura: La vida en una ciudad actual; La vida del hombre primitivo» (Lectura 1), con estos dos primeros textos se abre el elenco de lecturas expresando la idea de progreso cultural, «Los hechizos y los mitos» (Lectura 3), «La vida del propietario egipcio» (Lectura 4), «Saqueo de ciudades por Assurbanipal» (Lectura 7), «El comercio de los fenicios» (Lectura 11), «La fiesta de los tabernáculos» (Lectura 14), «Sócrates ante la muerte» (Lectura 18), «Los juegos olímpicos» (Lectura 19), «Las costumbres y las ideas durante la decadencia romana» (Lectura 25); tomados algunos para ilustrar la selección de textos, los que siguen responde a la siguientes categorías: regiones y culturas históricas, la sociedad, el arte, la religión, las tradiciones y acontecimientos, personajes relevantes de una época (visiones y temperamentos), la guerra. Para concluir la lectura nº 100 es un texto sobre la cultura mediterránea, cerrándose así la identificación que para el lector se abría al inicio con la vida en la ciudad y dedicada a ofrecer una visión de lo mediterráneo como espacio de confluencia de culturas.

En definitiva, los textos elegidos por Gloria Giner no sólo por su calidad literaria incitan a la lectura sino que obligan a la reflexión, pues son textos donde se da la contraposición de ideas, la dialéctica en el sentido heracliteano, sirviendo éstas como base del trabajo en la clase. «Cien rayos de luz, en otros tantos días incoloros, aspiran a

ser estas Cien lecturas históricas. (...) Son fruto de la busca de pasajes literarios con los cuales poder lograr estas aspiraciones.» (Giner de los Ríos, 1935, 7-8).

Entre los autores seleccionados por Gloria Giner para los textos compilados, destacar a los coterráneos como el político Pi y Margall, el eminente arabista Asín Palacios, el filólogo Menéndez Pidal, el filósofo José Ortega y Gasset, el historiador Francisco de Moncada, los novelistas Galdós, Blasco Ibáñez y Miró o los institucionistas Manuel Bartolomé Cossío y Francisco Giner de los Ríos; a los coetáneos como Bernhard Kellermann, Maurice Gompertz o H.G. Wells; los historiadores Agustin Thierry, Michelet, Gustave Glotz, Gastón Boissier, Henry Pirenne, George Le Fèvre; los literatos franceses De Musset, Schuré, Flaubert, Merimée o Anatole France, alemanes como Goethe o rusos, León Tolstoi; los autores clásicos Diodoro de Sicilia, Herodoto, Platón, Plutarco y Tácito. Y curiosos textos-fuente como un autoepitafio caldeo, fragmentos de los Vedas hindúes y el Bhagavata-Purana, de las profecías de Ezequiel, el Edicto de Milán o el *Libro de las ceremonias* de Constantino Porfirogéneta, el relato oficial del saqueo de ciudades por Asurbanipal recogido en los cilindros de la biblioteca de Nínive, las cartas de Colón o de Juan de Padilla, el diario y testamento de Napoleón, el diario de Alberto Durero o la abdicación de Amadeo I de Saboya.

He ido ofreciendo ejemplos de formas de enseñar la Historia bajo el prisma de la renovación pero con líneas propias. En este libro de Gloria Giner, se atiende a un elemento clave que el alumno alcance una cultura general sobre la Historia, desde la aportación de la Literatura en el sentido lato, es decir, conjunto de producciones literarias, de ahí su carácter de ciencia auxiliar de la Historia tal y como defiende Rafael Altamira. Textos a partir de los que el alumno pueda ampliar su horizonte espiritual tal y como la autora propone, porque «una frase feliz, una observación sagaz, abren, con frecuencia, horizontes insospechados» y esto aparecerá como deseo en propuestas posteriores donde el entusiasmo por enseñar otra Historia atenderá a las lecciones que serán susceptibles de suscitar cuestiones y plantear problemas.

2.2.6. Antonio Jaén Morente, el estudio de una historia amena.

Lecturas históricas (Iniciación) fue editado en 1935 como libro para los estudios de Historia en bachillerato. El profesor que realizó esta obra fue catedrático de instituto por Geografía e Historia «y director, desde 1931, en el Instituto de Córdoba, anteriormente en Cuenca y Sevilla» (Mainer, 2009b, 246).

Sobre la biografía de Jaén Morente tomo una parte de lo escrito por Juan Mainer en su *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936* (2009b, 244):

«Siendo ya catedrático del Instituto de Segovia y alumno del seminario que dirigía Rafael Altamira en el Centro de Estudios Históricos, solicita en dos ocasiones pensión a la JAE para ampliar estudios; la primera (fecha en noviembre de 1912 y que le fue concedida) para terminar «el trabajo de investigación histórica que mercedamente le fue encomendado» por Altamira, sobre los afrancesados en Andalucía; la segunda, sin éxito, para viajar a Roma (Escuela de Arqueología) y a otras ciudades italianas, con objeto de investigar y ampliar estudios sobre la Historia moderna y contemporánea españolas y para tomar contacto con la forma en que se enseña la Historia en algunas universidades de aquel país, siguiendo las indicaciones de su maestro y mentor.»

La influencia de Altamira se aprecia en la introducción a esta obra –un libro en 8ª mayor y encuadernación tipo cartoné, de 302 páginas cosidas en cuadernillos– donde escribe sus primeras líneas de este modo: «Las LECTURAS HISTÓRICAS valen para una iniciación, formando con ellas un gran cuadro histórico, pero, sobre todo, para hacer “sentir” la Historia.» También se dice: «Nos importa formar espíritus, no examinandos.» Y con este párrafo concluye, tras la última de las Lecturas: «Y para labrar esas grandes proyecciones espirituales, sirve la enseñanza inteligente y afectiva de la Historia. Algo de eso, acomodadas al ritmo de un cuestionario oficial, han querido hacer estas “Lecturas”.» (Jaén Morente, 1935, 296) Este sentir la Historia y esta idea de formar espíritus están anudadas a la máxima que en el mismo sentido proclamara Rafael Altamira y difundieran Teófilo Sanjuán y José Delito y Piñuela.

En el planteamiento inicial o introductorio de la obra, está una reflexión sobre la importancia de un relato de la Historia sintético y expresivo, conectado siempre con su tiempo y su espacio. Rafael Ballester también apela, en su manual *Clío*, a una Historia simplificada y no ecilpsada 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». A parte de esto, el autor aconseja al profesor que «extracte, señale, explique y cuente lo que estime de mayor interés.» Y conviene que el niño debe leer y comprender lo leído, redactar y componer «su libro», no siendo partidario de estudiar sin libro de texto porque quien lo proclama no lo cumple. «Contra el libro de clase se han dicho muchas tonterías y, a veces, no las han dicho los “tontos”. Los “sabios” también.» (Jaén Morente, 1935, 6).

En el índice hay dos apartados: Lectura preliminar (División cronológica de la Historia. Idea del tiempo) y el listado de lecturas históricas, 29 en total que se inician con *La vida del hombre prehistórico. Los primeros tiempos* y se cierran con *Bolívar*¹¹⁹. La «Lectura preliminar», apartado dedicado a explicar el concepto de tiempo histórico, el de transcurso del tiempo y la idea de acontecimiento; se inicia con una definición del tiempo de la persona, luego el paso de ésta de una edad a otra para ejemplificar las edades de la Historia y, a continuación, la ocurrencia de los hechos ordinarios o extraordinarios en las vidas cotidianas¹²⁰, es decir, los acontecimientos. Más adelante, a partir de la descripción de un cuadro de Goya, *Saturno devorando a sus hijos*, narra el mito de Cronos, dios griego del Tiempo. «Que si el tiempo lo devora todo, también es cierto que lo devuelve depurado y puesto en sazón, aclarándonos la visión de las cosas que la polvareda que la actualidad levanta en torno a ellas, nos impide ver.» (Jaén

¹¹⁹ 2. «La vida y la muerte en el antiguo Egipto», 3. «Las primeras navegaciones», 4. «La fundación de Roma», 5. «Viriato-Numancia», 6. «Trajano», 7. «El Cristianismo», 8. «San Isidoro», 9. «Mahoma y el Corán», 10. «Don Rodrigo y la pérdida de España», 11. «Covadonga», 12. «Abderramán I», 13. «Carlomagno y Roncesvalles»14. «Fernán González», 15. «El Cid», 16. «Fernando III»17. «Jaime I», 18. «Los Reyes Católicos», 19. «Colón y el descubrimiento de América», 20. «La primera vuelta al Mundo», 21. «Hernán Cortés», 22. «Pizarro», 23. «Carlos V», 24. «Felipe II. El Escorial», 25. «Cervantes», 26. «Velázquez», 27. «Los ministros de Carlos III», 28. «El Dos de Mayo».

¹²⁰ «Todos tenemos un determinado número de años y nos encontramos en una edad»; «el paso de una a otra edad, ese momento indefinido por el que pasamos de la niñez a la pubertad, de la pubertad a la juventud (...)»; «si penetramos en la nuestra propia, notaremos cómo a veces está dividida en tantos o cuántos trozos cuantos sean los acontecimientos trascendentales que ha pasado sobre nosotros.» (Jaén Morente, 1935, 7-8).

Morente, 1935, 10). Al final de este apartado aparece un recuadro dedicado a lo que el alumno «debe recordar» de todo lo dicho, a saber: qué es la Historia y las divisiones de la Historia. Con el título de resumen o síntesis se cierran casi todas las lecturas dedicadas a los acontecimientos de la Humanidad y personajes señalados de nuestra Historia, en algunas aparece como encabezado del recuadro destinado a la síntesis, el término «Final» o «Conjunto», así en las lecturas dedicada a Viriato y Don Rodrigo y no se redacta ninguna síntesis desde la lectura 21 a la 29, a excepción de la dedicada a Pizarro.

Las Lecturas son descripciones breves de los acontecimientos y características originarias y singulares del hombre sobre la Tierra y de las civilizaciones occidentales históricas (arqueología, religión, vida, recuerdos, hazañas y obras). Tiene una manera de relatar literaria: «Pero el Nilo Azul es lo indomable, lo misterioso, con las raíces tan escondidas y defensas como el misterio de su religión y de la muerte, como la vida de ultratumba en este país de inescrutables orígenes»; o «El árbol de América era ya demasiado gigante para la mano, un poco senil, del jardinero español.» (Jaén Morente, 1935, 20 y 288).

En cursiva destaca sus ideas, por ejemplo sobre Roma: *Es el pueblo que reunirá bajo su poder todo el mundo primitivo*; en Viriato-Numancia: *Representan el sentido de independencia de España* y es destacable cómo pone en relación periodos que caracterizan «dos grandes modos de luchar de España: la guerra de guerrillas contra los romanos, el árabe español «con su guerra de sitios y de algaradas desde el principio hasta el final» y el guerrillero español en la lucha por la independencia contra la invasión francesa, a lo que acompaña la expresión de Benito Pérez Galdós: «la Geografía batiéndose»; a veces, incorpora opiniones personales: «Dicen que con sus familiares iba a la “Escuela palatina” por él creada [se refiere a Carlomagno]. Bueno. Desde siempre, los poderosos han tenido biógrafos aduladores.» (Jaén Morente, 1935; 32, 39, 40 y 108).

Mitos y poemas se transcriben en la Lecturas, que no se organizan con una misma división interna, por tanto no hay una reiteración de apartados en cada una de las

Lecturas, sino que están conformadas por los aspectos que le interesa destacar al autor, por ejemplo, en la lectura dedicada a las primeras navegaciones escribe sobre los primeros navegantes y los mares y océanos («Los orígenes», «Lo primero cierto», «El mar» y «Lo mediterráneo») como espacios conquistados: «Y así quedó surcado este mar, que aprisionará la historia de las navegaciones hasta que surja América; pero América es el Atlántico, otra vida, otra edad»; o la lectura dedicada a El Cid organizada según los romances («Los grandes cantares», «Las mocedades», «Jimena», «Las entrevistas, contadas por otro romance», «Con Fernando I», «En Zamora», «El Cid va al destierro», «Despedida», «El Gafo» y «Las fuentes poética» (Jaén Morente, 1935, 27 a 31 y 121 a 131).

Comentaré alguna de las lecturas para ilustrar todos estos apuntes a su obra. Podrían dividirse en lecturas de Historia y lecturas de personajes históricos. Desde la Prehistoria a la Antigüedad las lecturas están dedicadas a ese tiempo y sus acontecimientos (Lecturas 1, 2, 3 y 4), a partir de la expansión de la civilización romana, el cristianismo y el Islam se inician las lecturas dedicadas a personajes históricos relevantes en los acontecimientos: Viriato, Trajano, San Isidoro, Mahoma, don Rodrigo y Abderramán (Lecturas 5, 6, 8, 9 10 y 12). El Medioevo, el descubrimiento y la conquista de América también están explicados a través de personalidades de la Historia: Carlomagno, Fernán González, El Cid, Fernando III, Jaime I, los Reyes Católicos, Colón, Hernán Cortés y Pizarro (Lecturas 13 a 19, 21 y 22). Las siete últimas lecturas (23 a 29) están centradas en reyes, artistas, ministros y revolucionarios: Calos V, Felipe II, Cervantes, Velázquez, los ministros de Carlos III, el Dos de mayo y Bolívar.

Elijo cuatro Lecturas y para no dejarlas al azar, decido el siguiente criterio: quienes defendieron la patria y quienes la llevaron allende las fronteras, así: *Viriato-Numancia*, *Hernán Cortés*, *El Dos de Mayo*¹²¹ y *Bolívar*.

En *Viriato-Numancia* empiezo por el *Final* –lo que bajo este recuadro así titulado cierra la lectura–: «Viriato y Numancia fueron, en el siglo II antes de Jesucristo, entre el 140 y 133, y representan desde muy antiguo el sentido de independencia tan arraigado

¹²¹ Este es un tema que conformará una de las carpetas de materiales de Adara Editorial (1976), también se ha elegido por este motivo.

en España.» (Jaén Morente, 1935, 44). Esto es lo que a juicio del autor ha de recordar el alumno que lee la lectura. Dividida en los epígrafes «Guerra de Viriato», «Guerra de Numancia» y «El recuerdo y el sitio», el contenido se consagra a describir los hechos de esta historia mitificada en la identidad patria. El autor relaciona dicho episodio nacional con la defensa de Sagunto (219 a. C) ante el ejército cartaginés y la defensa de Zaragoza y Gerona (1808-1809) ante las tropas napoleónicas y compara este sistema de defensa con el del árabe español contra los Reyes Católicos (Cfr. Jaén Morente, 1935, 39-40).

Describe detalladamente la geografía, los personajes y las batallas, espacios, nombres y sitios (Viriato, Numancia, Roma, Astapa –Estepa–, Cauca Coca, el pretor Galba, Indíbil y Mandonio, Tribola –Tobarra–, el pretor Vitilio, el Tajo, Cuenca, Teruel, Valencia, Jaén, el cónsul Serviliano, Tántalo, el pretor Pompeyo Rufo, el historiador Floro o Emiliano Escipión) que dan pie a mayor abundamiento si el maestro y el alumno lo quisieran. El recuerdo del sitio, explicado por el autor, está dedicado a los vestigios actuales de aquel pasado, dando relevancia al patrimonio arqueológico, a su descubrimiento en 1854 por don Eduardo Saavedra, a los estudios de los estratos que revelan el pasado (prehistórico, ibérico, romano) y al museo Numantino. Concluye con la trascendencia literaria y pictórica de este hecho histórico contado por Cervantes, Lope de Vega y alabado por Goethe (Cfr. Jaén Morente, 1935, 40-43).

Hernán Cortés, lectura dedicada al personaje y a su obra en la historia. Mayores y pormenores hazañas, componen el relato: Hernán Cortés y su relación con otros colonizadores (Diego Velázquez de Cuéllar, Grijalba y Ovando), la valoración personal de los retratos del conquistador en el pabellón de la Marina de Sevilla (reproducido en la Lectura) y otro del museo Arqueológico de Madrid; la expedición y conquista de Méjico; la sublevación de parte de sus tropas que supo apaciguar y según Jaén Morente (1935, 192): «Brilla ahora intensamente el espíritu generoso, culto y bravo del hidalgo de Medellín.»; la etapas de Hernán Cortés en Méjico, las venidas a España, su regreso y el destino de sus restos mortales. Unido a la figura del conquistador está el cierre de la lectura dedicada a la civilización de los nuevos territorios y la evangelización destacando a Fray Juan de Zumárraga. Aunque se haya elegido esta Lectura, si se sigue la que le continúa titulada *Pizarro* es muy diferente en estructura y contenidos porque si

bien dedica epígrafes a la conquista del Incaico hay otros sobre la arqueología del espacio, la cultura material y espiritual del imperio, citas de autores, descripciones de Lima, Quito y Cuzco en extenso, sus plazas, casas, patios y balcones que compara con las españolas (Salamanca, Córdoba, Toledo, Zafra o Sevilla), el antiguo imperio incaico y el moderno imperio en Perú, lo preincaico y lo español, las luchas civiles entre pizarristas y almagristas y por qué cayó el Tahuantinsuyu; finaliza con un *resumen*¹²² que no tiene la lectura dedicada a Hernán Cortés.

La Lectura nº 28 es *El 2 de mayo*, hacia el fin del texto se encuentra el objetivo de la misma: «Todo esto, muy complejo y muy interesante, se ha intercalado aquí para colocar otra vez al escolar en una posición crítica y de inteligencia de la Historia.» (Jaén Morente, 1935, 284). Y para alcanzar esta finalidad didáctica el autor compone el texto de la lectura desde la compleja realidad y las interpretaciones de la misma tanto desde el lado francés como desde el lado español, desde los militares a los guerrilleros, desde los afrancesados a los patriotas, desde los reyes al pueblo, desde los indiferentes a la guerra a los contrarios, desde los lugares de batalla al sentimiento de independencia y dice: «El sentimiento de la independencia produjo el grandioso hecho de que España, sin rey, sin jefes, sin poder central, se organizase a sí propia.» (Jaén Morente, 1935, 283).

La última lectura, es la dedicada a *Simón Bolívar* un independentista americano como el autor lo califica. «Y España misma había creado y educado los hombres que habrían de combatirla. Fué la más formidable guerra civil que ha habido en el mundo. ¡Vedla así y no de otra manera!» (Jaén Morente, 1935, 289). Así cerramos este comentario a las *Lecturas Históricas* que encuentran su relación, en esta elección, en torno a las conquistas, ocupaciones e independencias, con personajes históricos que contribuyen a la defensa y engrandecimiento de sus respectivas patrias y también a la debacle de éstas (Viriato contra la conquista romana, Hernán Cortés como conquistador

¹²² Este dice así: «Pizarro es uno de los grandes tipos energéticos de la raza. El ejemplo clásico de conquistador. Conquista un imperio culto y grande. Lleva aventureros y gente noble que, una vez sentida la atracción de América, echan profundas raíces y labran otra España.

»El contraste de nuestra conquista y colonización con la inglesa está todo en un libro bellísimo, *Carlos Bosgue*, Historia de América, que es preciso recomendar al escolar.

»El famoso de Lumnis *Los exploradores españoles* es de una agradable retórica. El de Bosgue, de una gran seriedad.» (Jaén Morente, 1935, 213).

español, los del 2 de mayo contra la ocupación francesa y Bolívar frente al imperio español). Por un lado las figuras americanas en la guerra, por otro las figuras hispanas, algunos habían coincidido del lado español en la batalla de Bailén (José de San Martín y Pablo Morillo quien, además, como comandante español en la guerra de la independencia americana consiguió detener el avance de Bolívar hacia Caracas).

Todos lucharon hasta la extenuación según el autor (Viriato, Hernán Cortés, los independentistas frente a la invasión francesa, Simón Bolívar) pero su aliento que es aliento de las palabras escritas en las últimas líneas de estas lecturas queda expresado de esta forma que transcribo:

«Finalizan las “Lecturas” con ésta de Bolívar. No sé si es una afortunada causalidad del mandato oficial. Sin duda es un acierto. Yo quiero hacerla símbolo. Porque nuestra vida futura de gran nación no puede ser hecha sin la fuerza vital de la América hispana.

»Bolívar no es un final, ni una linde: es una luz.» (Jaén Morente, 1935, 296)

Elabora sus propias lecturas y en relación con un plan de estudios, el de 1934, para primer curso de bachiller. Moralismo y nacionalismo guían este trabajo en el que no hay tanto cambio en los contenidos como en la forma de organizarlos para su enseñanza siguiendo la vida de los hombres relevantes en la Historia.

Y quién les iba a decir a ellos, de Rafael Altamira a Antonio Jaén, renovadores de la Historia y su enseñanza, «no sé si por una afortunada casualidad» como acaba de decir el profesor Jaén Morente, que hispanoamérica iba a ser el lugar de muchos de ellos, donde se exilaron tras una labor fecunda en su patria de la que un leve rumor quedó, tras la Guerra Civil (1936-1939) que supuso la debacle, el nuevo desastre nacional, contra el que habían luchado en pos de la educación, en busca de una enseñada innovada.

2.3. El fulgor agostado.

Si Rafael Altamira y Rafael Ballester son considerados fundadores de una nueva enseñanza de la Historia, el primero por un ensayo dedicado al estudio de la misma y un tratado sobre su didáctica (1895), el segundo por su manual para bachiller (1913); Teófilo Sanjuán (1923) se dedica a una metodología para los maestros en formación y ejercicio donde la Historia es el referente del presente y, por ende, el de la vida, por tanto, ha de contribuir a la formación humana y ciudadana; y a Daniel González-Linacero (1933 y 1934) lo hallamos centrado en la Historia para el nivel primario, procurando acercar los contenidos de la Historia a los escolares, de manera sencilla y comprensible, a partir de la cultura material y social; desde una perspectiva original y a la par tradicional, están las lecturas históricas para los bachilleres de Antonio Jaén (1935) quien pretende el ejercicio de la inteligencia y el desarrollo del juicio crítico por la contraposición de los acontecimientos y las vicisitudes de los personajes históricos elegidos. Finalmente, en una apuesta por la Historia desde la Literatura, están las *Cien lecturas históricas* de Gloria Giner de los Ríos (1935) donde los relatos literarios explican la civilización humana.

A grandes rasgos hay una serie de conceptos que articulan las nuevas explicaciones de la Historia y que han sido referidos en el análisis de los libros seleccionados. Estos conceptos son el de civilización frente a la política como organizadora de los contenidos escolares, el de sujeto colectivo frente al personaje político o héroe histórico, la unidad de la Historia en su sentido orgánico, frente a una Historia político e institucional, la relación entre el pasado y el presente para que con el estudio de la Historia se explique y desarrolle el presente y, ligado a ello, su utilidad formativa y la importancia de su método para el desarrollo del intelectual del alumnado. Al final del siguiente capítulo también habrá conceptos articuladores de la nueva fase de la innovación y, entonces, se comprobarán los cambios y la continuidad de las propuestas.

Por el número de reediciones, estos libros difundieron ideas de cambios, y son ejemplos de un discurso sobre la enseñanza de la Historia donde, en su propia multiplicidad aun el magma común de ideas, hay nuevas líneas de actuación en un

mismo plan de consistencia volcado hacia la innovación. Hacia el final del periodo, durante la II República, hubo confluencias entre el plano de organización según Deleuze (2010) o lo que Escolano denomina la cultura político-institucional (2002) y el plano de consistencia o la cultura teórica, pero aun la difusión de los manuales analizados, los cambios y mejoras en la cultura empírica, en las prácticas escolares, fueron insustanciales. Procurándose que el plano teórico (normativo y pedagógico) y práctico (empírico-escolar) coincidan, éste que termina es el periodo de máxima aproximación, no dándose otro hasta mediados de los años 70 que llega a los 90 y analizaré en el siguiente capítulo. Pero aclaro en qué término se produce la aproximación: durante la Restauración se procuró el acercamiento entre el plano de organización y el de consistencia, los profesores dieron forma a la innovación educativa en sus respectivos proyectos editoriales y de formación docente y discente, en este plano están los autores analizados cuyas obras se sitúan en el primer tercio del siglo XX. Detrás estaban los cambios normativos en forma de Planes para el bachillerato de 1903 y de 1926 con los primeros Cuestionarios, programas unificados, en 1927, dándose una comunicación entre las instituciones y élites reformadoras e innovadoras. Aun así, sus propuestas no permearon más allá de las «agencias productoras de discurso» en las que se implicaron Museo Pedagógico Nacional, cátedra de Pedagogía Superior, Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, Escuela de Estudios Superiores de Magisterio y Centro de Estudios Históricos y de sus propias experiencias prácticas. Y aunque Escolano (2002, 81) afirme que no tuvieron en cuenta la *gramática de la escuela* y el *habitus* de los enseñantes encargados de aplicarla, queda evidenciado en este capítulo que concluyo, que sí la conocían, ellos mismos eran profesores, y lo tuvieron en cuenta, es más, sus libros estaban dedicados a los maestros, a los profesores y a los bachilleres, estando su proyecto formativo en el Centro de Estudios Históricos, en la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio o en institutos y colegios. Pero la empresa de cambio e innovación no es masiva y así se ha presentado, no todas las publicaciones tuvieron el mismo número de reediciones, por ello se han seleccionado las más representativas y, éstas, aunque no consiguieron cambiar las prácticas escolares rutinarias, que sí son masivas e impermeables, cambiaron los ámbitos en los que se difundieron. También, siguiendo a Escolano (2002, 148), durante la II República el propio sistema favoreció la

convergencia entre los tres niveles el regulado, el innovado y el enseñado pero tampoco consiguieron cambios generalizados pues las rutinas escolares persistieron. En definitiva, la empresa innovadora no está abocada al fracaso constante sino a un constante agenciamiento¹²³: retorno-transformación-continuidad.

Gustavo Adolfo Bécquer en su «Rima LXVI» (1868) y Luis Cernuda en su poema «Donde habite el olvido» (1934) escriben un mismo verso *donde habite el olvido*, ese verso que los poetas dicen te dictan los dioses, el primero para dar fin al poema, el segundo para iniciarlo y concluirlo. Este verso, extraído de sus cuerpos poemáticos, puede ilustrar el periodo abierto tras el fin de la guerra civil (1936-1939) porque el olvido habitó allí donde no tuvo morada el ser que recordaba. Y quienes hicieron y contribuyeron en estos años, donde el olvido anidó en España, aquella patria que había pretendido regenerarse, aquella que había pretendido reformarse tomado la Pedagogía como una guía para el cambio y la mejora de la situación; hubieran podido expresar su desazón y desarraigo haciendo suyo el poema de Bécquer¹²⁴.

No obstante, en la indagación que llevamos por los procesos innovadores para la Historia enseñada conseguimos encontrar memorias que pueden ser de interés para descubrir que quedaron algunos moradores en los vastos terrenos del olvido. Porque el olvido se instaló en las escuelas, los institutos y las universidades y se fueron muchos de los profesores mencionados, en este capítulo, tras la consolidación del régimen franquista y la aplicación de los expedientes de depuración o degradación profesional. Aun así, siguiendo las listas «Supervivencias en el campo profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales tras el triunfo franquista (1947)» elaboradas por Juan Mainer (2009a, 489-491) y los datos bioprofesionales de cada uno de los mencionados (Mainer

¹²³ «Un agenciamiento en su multiplicidad actúa forzosamente a la vez sobre los flujos semióticos, flujos materiales y flujos sociales (...). Ya no hay una tripartición entre un campo de realidad, el mundo, un campo de representación, el libro, y un campo de subjetividad, el autor. Un agenciamiento pone en conexión ciertas multiplicidades pertenecientes a cada uno de esos órdenes (...).» (Deleuze y Guattari, 1997, 52).

¹²⁴ ¿De dónde vengo?... El más horrible y áspero / de los senderos busca; / las huellas de unos pies ensangrentados / sobre la roca dura; / los despojos de un alma hecha jirones / en las zarzas agudas, / te dirán el camino / que conduce a mi cuna. // ¿Adónde voy? El más sombrío y triste / de los páramos cruza, / valle de eternas nieves y de eternas / melancólicas brumas; / en donde esté una piedra solitaria / sin inscripción alguna, / donde habite el olvido, / allí estará mi tumba.

2009b), se mantuvieron como profesores en Escuelas de Estudios Superiores del Magisterio, Concepción Alfaya en la Escuela Normal de Toledo hasta su jubilación (1946), Francisco Díaz Lorda en Cádiz, Rosa Roig fue depurada y separada temporalmente del servicio, regresa a la docencia en la Normal de Castellón entre 1941 y 1951, jubilándose en la de Barcelona en 1960; y Ángela Carnicer en la Normal de Valencia hasta 1958, ésta última fue alumna y colaboradora en la Sección de Metodología de la Historia dirigida por Altamira en el Centro de Estudios Históricos. Gloria Giner de los Ríos García había salido de España en septiembre de 1936 hacia Washington y no regresará hasta 1961 (Ruiz-Manjón, 2007, 271-272). Luis Leal Crespo que, hacia 1936, era profesor de «Metodología de la Historia» en la Escuela Normal de Oviedo, fue inhabilitado y dado de baja del escalafón, exiliándose en México. Teófilo Sanjuán fue «separado del servicio, primero en 1937 (Orden de 20 de marzo), otra Orden de 10 de julio de 1943 dictó su jubilación al haber llegado a la edad de 65 años» (Mainer, 2009b, 99). Daniel González-Linacero fue ejecutado en 1936. De los catedráticos de universidad y bachillerato, Rafael Altamira, jubilado en 1936, partió para el exilio. Rafael Ballester y Castell había fallecido en 1931 y Antonio Jaén «inhabilitado y dado de baja en el escalafón, se exilia a Costa Rica y Ecuador -Quito- donde desarrolla una importante labor intelectual como profesor universitario y autor de varias monografías sobre arte colonial e historia.» (Mainer, 2009b, 246) Sólo Pedro Aguado Bleye «vuelve en 1941 a España y se le destierra a Valladolid donde se le margina del mundo oficial; finalmente se reintegra a la Cátedra en 1946 (...)» (Mainer, 2009b, 271).

Pero el olvido no consiguió taponar el venero del que había manado una nueva enseñanza de la Historia y, así, los que se quedaron contribuyeron a mantener aquel origen, en la continuidad soterrada de su docencia. Éstos celosamente cuidaron el legado de aquella tradición innovadora. José Deleito Piñuela, discípulo de Rafael Altamira, depurado y sancionado con la jubilación forzosa» en 1940, aunque un año después sería rehabilitado «con el 50 por ciento del sueldo y la sanción de traslado a otra universidad de inferior categoría (...). Confirmado en su cargo de catedrático (21-1-1943), fue jubilado en 4 de marzo de 1949.» (Peiró y Pasamar, 2002, 212). Pere Bosch Gimpera, que se mantuvo hasta 1939 como rector de la Autónoma de Barcelona,

fue separado de la cátedra en ese año. «A partir de 1941, es llamado por la Casa de España y se instala definitivamente en México» (Peiró y Pasamar, 2002, 139) donde se exilia Rafael Altamira con quien coincide mientras éste dirigía la «Sección de Metodología histórica» en la Junta para la Ampliación de Estudios y aquél era «miembro de la Comisión de Investigaciones Paleontológicas y Prehistóricas» en 1915 (Pasamar y Peiró, 2002, 139). Coincide también con Vicens Vives, durante la Guerra Civil que «permanece al lado del rector de la universidad catalana Pere Bosch Gimpera (1937)» (*Op. cit.*, 664) y, luego, sufrió separación de la docencia y no se incorporó hasta 1947¹²⁵.

Raimundo Cuesta (1998, 119), recurre al verso cernudiano en el párrafo que transcribo, permitiéndome la cita introducir el periodo que se abre en el siguiente capítulo, con la evidente recuperación de la tradición innovadora:

«Donde habita el olvido no es la poética pérdida de la identidad que la muerte produce y Cernuda rememora en un célebre poema, sino que, en nuestra historia, el olvido es una forma de conciencia viva y presente que ignora el pasado. (...) Esta ignorancia del pasado habita en los movimientos renovadores de la enseñanza de la Historia, que desde los años setenta de nuestro siglo reinventan, sin plena conciencia de ello, una tradición discursiva que desde finales de la centuria anterior había venido impugnando algunas de las ideas cardinales del *código disciplinar*.»

Olvido y memoria: dos procesos de engendramiento y dos realidades antagónicas; planos de organización y de consistencia¹²⁶ en un mismo espacio de convivencia,

¹²⁵ E. Giralt y Raventós (1970, 14) en su Prólogo a *Aproximaciones a la Historia de España* de Vicens-Vives escribe: «Fueron, aquellos, unos años de callada labor de archivo alternada con la docencia en el Instituto-Escuela de la Generalidad, primero, y luego en la Universidad, donde desempeñó un encargo de curso hasta 1937.

»Los años que siguieron a la terminación de la guerra no fueron fáciles para Vicens. Aunque en 1935 había ganado la cátedra de Historia y Geografía del Instituto de Figueras, fue separado de la docencia hasta 1942, año en el que fue reincorporado a la Enseñanza Media para ser trasladado —nominalmente— al instituto de Baeza. Por motivos extracientíficos, estuvo alejado de toda actividad universitaria hasta su acceso a la cátedra de Historia Universal Moderna y Contemporánea de la Universidad de Zaragoza, en 1947.»

¹²⁶ «(...) el plan de organización no cesa de actuar sobre el plan de consistencia, intentando siempre bloquear las líneas de fuga, detener o interrumpir los movimientos de desterritorialización, lastrarlos, reestratificarlos, reconstituir en profundidad formas y sujetos. Y, a la inversa, el plan de consistencia no cesa de extraerse del plan de organización, de hacer que se escapen partículas fuera de los estratos, de

conflictivo para la morada del ser, y en el que surgirá la creación, la renovación y la supervivencia, aunque a la memoria se la intentase someter a la retracción o abolición.

embrollar las formas a fuerza de velocidad o de lentitud, de destruir las funciones a fuerza de agenciamientos, de microagenciamientos.» (Deleuze y Guattari, 2010, 272).

CAPÍTULO III

LA NUEVA AVENTURA INNOVADORA O EL RETORNO DE UNA TRADICIÓN

3.1. La ruptura o continuidad soterrada.

Puedo iniciar esta introducción fijando un «tiempo corto» que podría llamarse *el tiempo de la pérdida* (1935-1958) desde la última edición de las obras comentadas y el año de la creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria (CEDODEP). Aunque en este tiempo se reedita por última vez, en 1945, la obra de Rafael Ballester y Castell, *Clío. Iniciación al estudio de la Historia (parte primera y segunda)*, pero es un tiempo de declive, una «edad oscura» el palabras de Beltrán LLavador (1991)¹²⁷.

Con todo, el título de esta introducción y las fechas que se toman como referencia, ocupan un «tiempo largo», el tiempo que va desde 1935, fecha de las últimas ediciones comentadas (González- Linacero, Giner de los Ríos García y Jaén Morente), a 1975, año en el que un grupo de innovación llamado Germanía 75 edita, con el apoyo del ICE de la Universidad de Valencia, los dos fascículos de la Prueba Inicial de su Proyecto Experimental de Didáctica de la Historia para un primer curso de B.U.P., cuyos *Materiales para la clase* de Historia fueron ampliamente difundidos y consiguieron un importante reconocimiento en el ámbito nacional.

De este tiempo largo intentaré desvelar una *continuidad subterránea*, que ya referí en la introducción a la tesis, porque el impulso y desarrollo de la nueva enseñanza de la Historia, desde el último cuarto del siglo XIX, no pudo volatilizarse súbitamente con la guerra y el exilio. El eco de aquel periodo se mantuvo en quienes, aun sometidos a expedientes de depuración, permanecieron, y en quienes se fueron que, llevándolo consigo, lo expandieron allí donde llegaron¹²⁸ –pero esa es harina de otro costal que no corresponde al cometido de este trabajo–.

¹²⁷ «Con la escasa, pero relevante, excepción de los Cuestionarios, el tiempo transcurrido entre la aprobación de la Ley de 1945 y la creación del CEDODEP representó una especie de edad oscura, desde el punto de vista curricular, en que nada significativo ocurría en el panorama español.» (Beltrán, 1991, 127).

¹²⁸ Rafael Altamira en México (Ciudad de México), Antonio Jaén en Costa Rica (San José) y Ecuador (Quito) y Gloria Giner en Estados Unidos (Washington y New York) y Pere Bosch Gimpera que pasó por Francia, Inglaterra, Estados Unidos y Guatemala antes de instalarse definitivamente en México (Datos tomados de Mainer, 2009b y Ruiz Torres, 2002).

Escribe Mainer (2009b, 30) que «el cuerpo del magisterio primario –normalistas y directores de graduadas incluidos– padeció los devastadores efectos de la represión franquista, con mayor intensidad que los inspectores y los catedráticos de instituto y universidad». Por ello, en este tiempo largo van a ser, principalmente, los catedráticos de universidad los que recuperen el paso perdido, de la historiografía y de la enseñanza de la Historia, durante el tiempo que Beltrán (1991) llama «edad oscura».

En el capítulo anterior, he escrito, destacadamente, sobre Rafael Altamira y sus discípulos, sobre Rafael Ballester y Castell; también he referido a José Deleito y Piñuela y Pere Bosch Gimpera. Ahora vuelvo a ellos, para sostener la idea de una continuidad de los planteamientos de renovación e innovación para la enseñanza de la Historia. Así, me atrevo a trazar una línea que empieza en Rafael Altamira y Rafael Ballester, pasa por José Deleito, Pere Bosch y llega a Jaume Vicens, Julián San Valero, Joan Reglà, Miquel Tarradell y Emili Giralt, prolongándose en Josep Fontana para enlazar, sin solución de continuidad, con los componentes del Grupo Germanía 75, en parte con el Grupo Historia 13-16 y llegar a los inicios de Grupo Cronos. Esta línea conserva aquellos paradigmas centrados en dar continuidad a la investigación histórica y su enseñanza desde referentes que, en esos momentos, están en el ámbito universitario y que poco a poco irán ganando terreno en la enseñanza secundaria donde acabará defendiéndose, de nuevo, una nueva Historia enseñada con valor formativo de la Historia y utilidad social, uniéndose a estos su dimensión transformadora de la realidad.

«Hasta tal punto tuvo éxito esa ruptura, que consiguió hacer que la nueva historiografía española olvidara sus antecedentes de preguerra, aunque no siempre desaparecieran completamente algunas líneas de continuidad entre ambas (García Valdeavellano y su amistad con Pierre Vilar, Ramón Carande y la influencia que iba a tener el primer tomo de *Carlos V y sus banqueros* publicado en 1943, por no hablar del propio Vicens). Debido precisamente a esa ruptura, la historia de *Annales* en España se convirtió, a partir de la década de los cincuenta, en el modelo a imitar, un modelo que parecía no haber tenido precedentes, cuando lo cierto es que la renovación había comenzado entre nosotros bastante antes de que se creara la famosa revista.» (Ruiz Torres, 2002, 96).

Si Rafael Altamira representó la renovación de la ciencia histórica y de la didáctica antes de la Guerra Civil¹²⁹, Jaume Vicens impulsa, en la década de los 50, la apertura a la renovación historiográfica que, más adelante, tendrá un reflejo en la enseñanza de la disciplina. Y aunque cite a Ruiz Torres para apoyar la tesis de las líneas de continuidad, lo que más adelante afirma respecto al olvido de la tradición anterior y la importancia que cobra la Escuela de Annales, no se comparte en este trabajo, en el que se va a defender una débil pero cierta continuidad, porque la inclusión de la nueva perspectiva historiográfica avanza respecto de los postulados defendidos por los historiadores anteriores y maestros de los continuadores, a saber, el estatuto de la ciencia histórica y la profesionalización del historiador, la defensa del método, el alejamiento de una historia de los acontecimientos, el sentido orgánico de la misma, la conexión entre los tiempos pasado, presente y futuro, el valor formativo y la utilidad social del conocimiento histórico. Todo ello se va a desarrollar en mayor o menor grado, con nuevas denominaciones, pero va a mantenerse a lo largo del tiempo no cronológico sino de velocidad e intensidades, de *aîon*¹³⁰, que se maneja en este trabajo.

Hay una idea respecto de la enseñanza de la Historia y su relación con el presente y la vida de los hombres, expresada por Altamira, que va a ir apareciendo sucesivamente. Su discípulo José Deleito y Piñuela la toma como «un estudio de orden eminentemente realista» (Ruiz Torres, 2001, 81) y dice en su discurso inaugural del año académico de la Universidad Literaria de Valencia:

¹²⁹ «Santos Juliá opina que en nuestro país no existió diálogo entre la historia y las ciencias sociales en el primer tercio de nuestro siglo, como en Francia, Alemania o Gran Bretaña. (...) Aquello que dominaba la conciencia colectiva de las élites intelectuales era el *desastre* y la reflexión sobre un concepto y hasta una metafísica (el *ser de España*), razón por la cual no podía nacer una corriente original de historia social. Tal vez, según Santos Juliá, la obra de Rafael Altamira fuera la excepción, pero en todo caso la guerra y la larga posguerra liquidaron esa posibilidad. La renovación hubo de esperar a los años cincuenta u sesenta, y fue debida, como se sabe bien, a la recepción entre selectos círculos de historiadores de las corrientes francesas más que a un diálogo autóctono entre científicos sociales e historiadores, lo que no dejará de condicionar la posterior evolución de esa (re)naciente historia social.» (Ruiz Torres, 2002, 85; la cursiva es la cita tomada por el autor de la obra de Santos Juliá, 1993). Añado a esto, es decir, a la excepcionalidad de la obra de Altamira que no ha que dejarse de reconocer la obra renovadora de otros autores, algunos discípulos del autor, que en este mismo trabajo se comenta, en el capítulo II, y que también he mencionado en los inicios de este texto.

¹³⁰ «*Aîon*, que es el tiempo indefinido del acontecimiento, la línea flotante que sólo conoce las velocidades, y que no cesa a la vez de dividir lo que ocurre en un *dèjà-là* y un *pas-encore-là*, un demasiado tarde y un demasiado pronto simultáneos, un algo que sucederá y que a la vez acaba de suceder. Y *Cronos*, que, por el contrario, es el tiempo de la medida, que fija las cosas y las personas, desarrolla una forma y determina el sujeto.» (Deleuze, 2010, 265)

«Los más altos y clarividentes espíritus que han abordado modernamente en todos los países el concepto de la Historia, se muestran contrarios al fetichismo investigador al puro coleccionismo de hechos, realizado sin otro fin que el coleccionismo de fototipias, y claman por que la Historia se acerque a la vida de la que anda hartamente divorciada, haciéndose panorama de almas, galería de sociedades y escuela práctica de ejemplos del pasado, que nos adoctrinen y orienten, para conocer con más profundidad el mundo en que hemos de actuar nosotros.» (Deleito y Piñuela, 1918, 109).

Rafael Ballester entendía el estudio de la Historia como estudio que inspiraba la vida y con estas palabras lo escribe: «El conocimiento del pasado nos explica el presente de la sociedad en que vivimos, y nos alienta e instruye para conducirnos mejor.» (1933, 17). Proposición más adelante recogida por Vicens Vives y su discípula Montserrat Llorens. En este sentido, de su 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, 26); e igualmente en Montserrat Llorens afirma que hay que hacer entrar a los niños en una Historia viva, un mundo en el que tienen que penetrar más que aprender, la Historia para Llorens está concebida de la misma forma que la concebía su maestro, como una realidad viva ligada a la actualidad. «Un mundo que, a pesar de ser pasado, les ayudará, paradójicamente, a conocer y comprender mejor aquél en el que viven.» (Llorens, 1960, 5).

Para Teófilo Sanjuán, la Historia debe ser enseñada para que sea vivida por el alumno, despierte los sentimientos, suscite la memoria, eduque y estructure la conciencia y enriquezca su condición humana y ciudadana. (Cfr. Sanjuán, 1929, 10) «Y para labrar esas grandes proyecciones espirituales, sirve la enseñanza inteligente y afectiva de la Historia» escribe Antonio Jaén Morente (1935, 296). Daniel González-Linacero se propone extraer de la Historia la esencia de quienes contribuyeron a forjarla pero no la esencia de los grandes personajes sino la del «pueblo trabajador humilde y

sufrido, que solidario y altruista, ha ido empujando la vida hacia horizontes más nobles, más justos, más humanos.» (Fontana, 1999, 31-32)

La historiografía francesa fue, desde fines del siglo XIX y hasta bien entrados los años ochenta del siglo XX¹³¹, el referente principal para los historiadores españoles. Primero, y con Altamira, L'École Méthodique, luego, con Vicens, la Escuela de Annales y, finalmente, el marxismo historiográfico francés al que se adscribe Fontana. Pero no quiero con esto establecer cerramientos entre las corrientes de pensamiento histórico porque permiten una continuidad y facilitan la innovación en todo este periodo en el que se produce una fuerte relación entre el cambio historiográfico y el cambio de paradigma didáctico. Hay, por tanto, una pervivencia de la Historia como proyecto formativo y de una Historia que tiene en cuenta el presente como proyecto vivificador y esta manera de atender al conocimiento histórico se va a mantener en la base del desarrollo de su didáctica y poco a poco se irá incorporando.

Vicens-Vives en su labor de actualización y renovación de la historiografía española, 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 social. Por tanto, Jaume Vicens Vives es pieza clave en este periodo que sigue a la Guerra Civil. Alumno de Rafael Ballester, discípulo de Pere Bosch¹³², participa en el crucero universitario por el

¹³¹ «Los años ochenta han visto ya un notable cambio de tendencia con la reciente importancia de la historiografía anglosajona a través de propuestas como las de un marxismo renovado, que pasa a conocerse tópicamente como marxismo británico, donde descuellan Perry Anderson, E.P. Thompson y Eric Hobsbawm, entre otros, que vivificará la historia social y en su ámbito la historia del obrerismo y de otros movimientos sociales y de la cultura obrera y popular. Más tarde ha sido la hora de las corrientes poderosas de la nueva historia cultural o sociocultural que tan extraordinariamente han renovado, y confundido también, el panorama de la actividad historiográfica en España como en el resto del mundo (...). Pero el panorama se ha diversificado aún más con la presencia de orientaciones variadas como la *microhistoria*, las diversas huellas de la sociología histórica y demás.» (Aróstegui, 2002, 384).

¹³² Pere Bosch Gimpera había sido director del Servei d'Investigacions Arqueològiques de l'Institut d'Estudis Catalans creado en 1915 y el año siguiente ganó la cátedra de Historia Universal Antigua y Media de la Universidad de Barcelona. Desde 1933 hasta 1939 fue rector de la Universidad Autónoma de Barcelona, la primera y única universidad autónoma que había entonces en España. Vicens le debía mucho al prehistoriador catalán, entre otras cosas buena parte de su formación universitaria, una relación muy estrecha de colaboración en la segunda mitad de los años treinta (que en la práctica lo convirtió en una especie de secretario personal suyo) y la visión plural de España y de su historia. Bosch Gimpera había esbozado esa idea de España en la lección inaugural del curso 1937-1938 en la Universidad de Valencia [en la introducción a esta tesis se refiere su discurso], donde Luis Pericot, su más directo discípulo, era catedrático desde principios de los años treinta (Ruiz Torres, 2002, 93). Unas líneas antes de esta cita, escribe Ruiz Torres sobre el libro de Lucien Febvre *La tierra y la historia*, traducido por Luis Pericot, que Jaume Vicens destacaba por la influencia que sobre él ejerció a principios de los años treinta.

Mediterráneo de 1933¹³³. «Fundador, con su cuñado Frederic Rahola, de la editorial Teide, dedicada a las obras didácticas y de divulgación científica (1942), escribe numerosas síntesis, manuales y libros de texto que alcanzan una gran difusión entre varias generaciones de universitarios españoles (...)» (Peiró y Pasamar, 2002, 664). Difusor del pensamiento de Pierre Vilar, a quien conoce en París en el IX Congreso internacional de Ciencias Históricas (1950)¹³⁴, Vicens va a ser profesor de Joan Reglà i Campistol, Emili Giralt i Raventós, Josep Fontana Lázaro y Montserrat Llorens Serrano, convirtiéndose éstos en sus discípulos. Miquel Tarradell y Mateu (1920-1995) fue alumno de Ferrán Soldevila –de quien también lo fue Josep Fontana– y discípulo de Luis Pericot García, que a su vez lo era de Pere Bosch; Miquel coincide en París con Bosch Gimpera, convirtiéndose éste en su mentor (Peiró y Pasamar, 2002, 610).

A fines de los 50, Reglà y Tarradell están como catedráticos en la Universidad Literaria de Valencia; también Julián San Valero Aparisi, discípulo de José Deleito y «su sucesor, a mediados de los cincuenta, en la cátedra de Historia Universal Antigua y Media de la Universidad de Valencia.» (Ruiz Torres, 2001, 80). Miquel Tarradell es catedrático de Arqueología, Epigrafía y Numismática en la misma universidad desde 1956 a 1970, «participa con «La España antigua» en la *Historia de España* dirigida por Jaume Vicens Vives (...)». Joan Reglà Campistol fue «ayudante de clases prácticas de Historia Moderna de España (1947) y adjunto interino de Historia Moderna y Contemporánea en la Universidad de Barcelona, cuyo titular era Vicens Vives (1951)», llega a catedrático por oposición de Historia de España de la Edades Moderna y Contemporánea, Historia General de España (Moderna y Contemporánea) e Historia de América y de la Colonización Española en la Universidad de Valencia (1959-1970);

¹³³ «Durante el verano de 1933, cerca de doscientas personas entre catedráticos, profesores universitarios, alumnos de diversas facultades y organizadores (entre ellos profesores relevantes y alumnos que posteriormente serían primeras figuras de la vida cultural, artística y creadora de la sociedad española) se embarcan en un crucero que va a constituir un recuerdo imborrable en sus vidas. El «Crucero Universitario del Mediterráneo» planteaba, ante todo, unas nuevas propuestas educativas. Los jóvenes fueron sacados de su entorno habitual, de su modo de recibir lecciones tradicionales, a base de clases magistrales en aulas convencionales. Se convirtió el barco en un aula y se inició un recorrido externo que propició los propios recorridos internos.» Tomado de Wikipedia en fecha 23/10/2013 con el siguiente enlace: http://es.wikipedia.org/wiki/El_crucero_universitario_por_el_Mediterr%C3%A1neo_de_1933

¹³⁴ «Desde ese momento y hasta el final prematuro de Vicens, en 1960, los dos historiadores se respetaron, admiraron y ayudaron mutuamente. (...) el seminario de Vicens (Mercader, Reglà, Gubern, Giralt, Nadal, Fontana...) fue, como el de Valdeavellano unos años antes, otra caja de resonancia de la obra vilariana a finales del primer franquismo» (Congost, R. y Nadal, J., 2002, 233).

Emili Giralt i Raventós tuvo como director de su tesis doctoral a Vicens, quien «lo incorpora a la mayoría de sus empresas científicas y editoriales (...) y lo pone en contacto, entre otros historiadores internacionales, con Fernand Braudel», fue catedrático de Historia Moderna y Contemporánea en la Universidad de Valencia entre 1965 y 1971 (Cfr. Peiró y Pasamar, 2002, 610, 518, 302).

«La enseñanza de la historia y la investigación histórica cambiaron radicalmente allí donde, (...), la influencia de Vicens y de los *Annales* se conjugaron, sin olvidar desde luego otras aportaciones. La facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia fue uno de los pocos núcleos de renovación historiográfica que hubo en España a finales de los cincuenta y durante la década de los sesenta. Por entonces coincidieron en ella Joan Reglà (estrecho colaborador de Vicens), José María Jover (al que sucedió, tras su marcha a Madrid en 1964, Emili Giralt, discípulo de Vicens Vives), (...), Miquel Tarradell (discípulo de Bosch Gimpera) y Julián San Valero (discípulo de Deleito).» (Ruiz Torres, 2002, 97).

A mediados de los años 60, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia, una serie de estudiantes, que luego serán profesores y más tarde catedráticos de Geografía e Historia en institutos valencianos, desarrollan su formación en la licenciatura de la mano de los profesores universitarios mencionados. Estos alumnos de Filosofía y Letras crearán el primer grupo de innovación didáctica de la Historia, que cierra este tiempo largo, grupo que van a denominar Germanía 75. Y transcribo lo que Joana Bravo Bonilla me explicó en la entrevista realizada para conocer los orígenes y desarrollo de Germanía 75 del que fue fundadora¹³⁵:

«Estudiamos muchos de nosotros en la universidad de Valencia. Nuestros profesores fueron Tarradell (arqueólogo y de Antigua), López Gómez un extraordinario geógrafo que luego pasó a la universidad de Madrid, el profesor Reglà de la universidad de Cataluña, discípulo directo de Vicens Vives, el profesor Jover que falleció hace poco y como historiador contemporáneo reconozco que a algunos nos impulsó mucho. A mí, concretamente, me dijo que debía dedicarme a la enseñanza. Luego, el profesor Giralt que pasó a la universidad de Barcelona y Fontana (...) Otra cuestión muy importante que nos aportaron estos profesores, nuestros maestros como los considerábamos, yo

¹³⁵ La cita más ampliada volverá a aparecer en el apartado dedicado al grupo Germanía 75.

personalmente a Reglà, pues nos dieron también una cosa muy importante que es la valoración de la importancia básica del método histórico. El método científico en general y el método histórico en particular y eso pensábamos que había que transferirlo de una forma muy matizada, de una forma elemental a nuestras aulas. Entonces, de una manera muy entrecomillada y bastante, si quieres, paródica, decíamos que nuestras clases eran un poco el taller del historiador.» [Transcripción de la entrevista a Joana Bravo, págs. 4-5].

Y Joaquín Prats, igualmente fundador de este grupo y del Grupo Historia 13-16, nos lo explicó como sigue:

«Estábamos muy ligados a la escuela de Vicens Vives, éramos tres o cuatro personas así, yo mismo que había tenido como maestro a los discípulos directos de Vicens como eran Fuster, Reglà, Giralt, Tarradell y Fontana, que aunque no era directamente de la escuela de Vicens sí que era como una segunda generación, era la generación un poco más joven que los que yo he citado (...) pues trabajábamos en la universidad y ofrecimos, concretamente, esto es anécdota pero tiene su interés, en el departamento de Historia que dirigía el profesor Fontana, que en ese momento estaba en Valencia, la posibilidad de crear un grupo entre unos catedráticos como éramos nosotros que acabábamos de ingresar pero que estábamos muy ligados a la renovación historiográfica con profesores un poco mayores que nosotros y que estaban muy ligados a la renovación didáctica. Y este grupo es el que da origen al grupo Germanía (...) que tiene el componente de una renovación de la historiografía por parte de nuestro, al menos mía, pero que tuvo una cierta influencia más ligados al marxismo que a la escuela de Vicens, (...)» [pág. 1 de la transcripción de la entrevista]

Josep Fontana ingresó como catedrático de Historia Económica Mundial y de España a la Universidad de Valencia en 1974, cuando en el seminario del Instituto de Ciencias de la Educación se está formando el Grupo Germanía 75. «Preocupado por la reflexión historiográfica, tanto desde su actividad profesional como desde su faceta de asesor y director de colecciones editoriales, se le considera uno de los principales introductores de las corrientes más renovadoras y progresistas de la historiografía contemporánea, particularmente de la marxista, y de autores como E. P. Thompson, E. J. Hobsbawm y

G. Rudé» (Peiró y Pasamar, 2002, 260). Josep Fontana me escribe, dando respuesta a un cuestionario que le envió el 30 de mayo de 2012:

«Tengo una larga experiencia de colaboración con los profesores de Segunda enseñanza, desde la época en que lo hice con el grupo Germanía en Valencia hacia 1974-75; pero esta colaboración siempre se ha basado en el respeto. Nunca he tratado de decirles cómo debían enseñar, porque me he limitado a practicar la docencia en la Universidad y no sabría aconsejarles.» [Del cuestionario respondido por J. Fontana, pág. 1]

Desde principios de los años 60, la enseñanza de la asignatura venía cambiando, maestros y profesores empleaban nuevos enfoques de conocimiento y diferentes recursos para el aprendizaje, así pueden destacarse varios ejemplos en la década de los sesenta. En 1960, Montserrat Llorens¹³⁶ publica en editorial Teide *Metodología para la enseñanza de la historia*, un librito avalado por su maestro Vicens Vives, a quien se lo dedica, que trata cuestiones epistemológicas y didácticas sobre otra forma de entender la enseñanza de la Historia; la Escuela de Maestros Rosa Sensat, creada en 1965, retoma el paradigma paidocéntrico y organiza el aprendizaje de la Historia desde el conocimiento del entorno; también, la actitud científica fomentada por los profesores del colegio Santa María del Mar en La Coruña y otros profesores que en los setenta fundarán Germanía 75 y, en estos momentos, utilizan cine, literatura y música en sus clases de Historia para mejorar la enseñanza y hacer partícipe al alumnado¹³⁷.

¹³⁶ En la introducción al libro escribe: «En este pequeño volumen se intenta responder a tres preguntas fundamentales: qué es, cómo se hace y cómo se enseña la historia. En él la historia está concebida como una realidad viva estrechamente ligada con la actualidad, como una presencia del pasado en el presente.» (Llorens, 1960).

¹³⁷ «Hablamos de Manuela Balanzá, podemos hablar también de Lola Bellver (...), habían empezado a trabajar con documentos históricos en el instituto de Catarroja. (...) otra profesora, también del inicio, Carmen Lasso de la Vega y yo misma, que entonces trabajábamos en el instituto de Gandía, habíamos empezado a trabajar con textos y con material audiovisual. Por mi parte, puedo decirte que yo he utilizado desde casi el principio de mi docencia. Yo empecé a trabajar en la enseñanza pública en el 66 con música y con cine, llámese cine reportajes. Por ejemplo «subida al poder de los nazis», estábamos en contacto con las embajadas y con los institutos francés, italiano, lo que fuere y como solían tener una filmoteca que podían prestarnos y en algunos institutos había material, infraestructura suficiente, para poder utilizarlo pues comenzábamos con eso.

»A mí el cine, entonces, ahora, siempre me ha parecido fundamental para trabajar en Historia, (...) y la música también. (...) Entonces, con esto te quiero decir que muchas personas o un número no pequeño del grupo partíamos de experiencias anteriores y que los intereses que podíamos ir compartiendo, los

En el nº 11 de noviembre de 1975, Josep Fontana publica un artículo, en la recién creada revista *Cuadernos de Pedagogía*, titulado «Para una renovación de la enseñanza de la Historia» en el que, a partir de un análisis del mejor manual universitario considerado en ese momento, el de R. Carr *España 1808-1939*, critica el exceso de historia política frente a la historia económica y social, la desconexión entre ambas partes y desarrolla su propuesta de mejora en torno a grandes problemas de la Historia. Josep Fontana concluye diciendo:

«No he pretendido dar ninguna fórmula salvadora, porque no creo que las soluciones que necesitamos puedan obtenerse más que como resultado de una seria discusión teórica colectiva, de la preparación en común de unos proyectos pedagógicos y de su contraste práctico en el terreno de la enseñanza. Para unos planteamientos como los que he apuntado no sirve la memorización, sino que exigen otro tipo de aprendizaje, con participación más activa de unos estudiantes a quienes hemos de pedir que se esfuercen por comprender los mecanismos de articulación que enlazan los hechos, en lugar de limitarse a aprender éstos, situándolos en orden cronológico.

(...)

Construir esta «nueva» historia es algo que no se logrará como resultado inmediato de una conversión, moral o metodológica, a nuevas y más progresivas concepciones, sino que exigirá un largo trabajo colectivo de elaboración, tanteo, rectificación y enriquecimiento. La faena es dura, pero merece la pena hacerla. Porque sólo así se podrá 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.»

La Ley General de Educación de 1970 da lugar a una nueva denominación y organización de la asignatura de Historia, unido a ello hay un cambio en los programas de estudio¹³⁸, los de bachillerato se publican en 1975. Para 1º curso de BUP la asignatura va a ser «Historia de las Civilizaciones y el Arte» e «Historia de España» en 3º de BUP; para la Formación Profesional I y II, «Formación Humanística (Historia)» y «Formación Humanística (Ciencias Sociales)» respectivamente. No sólo el cambio de

compartíamos porque vimos que las iniciativas individuales se quedaban en eso, en individuales.» [Transcripción de la entrevista a Joana Bravo, pág. 3]

¹³⁸ Desaparece el bachillerato de plan general (elemental y superior) y especial (laboral) –aprobados en la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953– y es sustituido por el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y la Formación Profesional (FP).

nombre implicó un cambio en la selección y organización de los contenidos sino que la coyuntura fue favorable a la renovación y actualización de los contenidos de la Historia y de otras muchas asignaturas como las Matemáticas y hay constancia de grupos innovadores como Grupo Cero al que Joaquim Prats refiere en la entrevista (ver en el Anexo dedicado a Grupo Germanía 75, la transcripción a la entrevista, pág. 4).

La Ley vino a dar cobertura legal a lo que, desde mediados de los sesenta, se hacía en muchas aulas de Historia. Así pues, la Ley General de Educación dio pábulo a los intentos de mejora y cambio de la enseñanza de la Historia.

«A mediados de los 70, la enseñanza de la historia vivió sin duda unos años de especial efervescencia y transformación: el final del Franquismo, los cambios historiográficos, ya consolidados en la Universidad, y la entrada en vigor de los nuevos programas de BUP y FP, crearon una coyuntura particularmente propicia para la renovación y la experimentación de nuevas vías para la enseñanza de nuestra materia.» (Domínguez, 1993, 16).

El contexto socioeducativo desde mediados de los setenta, y a medida que avanza la década, era un contexto que se alejaba del inmovilismo anterior, empezaba a transformarse. La sociedad demostraba y demandaba cambios, la educación también y «hubo un momento, yo diría, de gran posibilidad de la innovación, cosa que después de la LOGSE no ha sido así.» [J. Prats, de la transcripción de la entrevista, pág. 10]. Las propuestas de cambio para enseñar la Historia dejan de estar en latencia desvelándose y ahora que se va a analizar el último tercio del siglo XX, en el capítulo que se abre, ¿qué coincidencias tuvieron con las que se había desarrollado en el primer tercio?

Coincide un contexto político y social dado a la transformación educativa y la confianza puesta en la educación para provocar cambios en el sistema, también coincide la emergencia de «agencias productoras de discursos» que van a acoger y difundir las propuestas renovadas de la enseñanza de la Historia, primeramente, las universidades y, más adelante, los Colegios de Doctores y Licenciados, las Escuelas de Verano, los Institutos de Ciencias de la Educación y otros como se leerá en el capítulo que sigue.

Para Altamira, la concepción de la enseñanza de la Historia no sólo lo era en relación a una asignatura y su estudio sino que constituía «una experiencia intelectual»¹³⁹ para el alumnado con valores como la comprensión, el juicio de las cosas, el análisis crítico, el rigor, y debía iniciarse pronto, él lo sitúa en los párvulos. Y para que la Historia alentara el espíritu humano su proyecto pedagógico miró al pasado y conoció otros espacios académicos, tuvo en cuenta lo que se hacía en los países de su entorno y planificó el porvenir de la enseñanza de la Historia en España.

En España, los profesores de este periodo van a viajar a Francia e Inglaterra. En todos ellos, hallo pronunciamientos sobre la Historia como forjadora de los espíritus, vivificadora del ser, formadora de ciudadanos, clarificadora del presente, entraña de la condición humana y sus problemas. La enseñanza de la Historia se idea y concibe como el estudio contrastado de los acontecimientos, de las relaciones humanas, de los elementos que conforman el conjunto de la sociedad y su evolución. Se va a la Historia y sus fuentes para conocer qué es la Historia y para qué sirve estudiarla. Todos los autores comentados, a excepción de González-Linacero que va a las cosas de la Historia, comprenden que el conocimiento del pasado ha de contar con documentos y testimonios originales, o reproducciones de estos, y el método de conocimiento será una adaptación del método de investigación de la Historia. Esto, que ya predicaran Altamira, Ballester o Sanjuán vuelve en mientes de los profesores en este periodo de cambio pero no hay constancia de una mirada particular a aquellos orígenes¹⁴⁰ aunque sí lo que ha sido defendido en el inicio de esta introducción al capítulo como la *continuidad*

¹³⁹ «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, 297)

¹⁴⁰ Joaquim Prats, en la entrevista que le realizo [pág. 7], responde a la pregunta «¿Tuvisteis en algún momento como referente la Institución Libre de Enseñanza?» con lo que transcribo: « En aquel momento no, en aquel momento nosotros no conocíamos mucho la tradición de renovación pedagógica en el ámbito de la historia como Ballester o Altamira mismo y la verdad es que si alguien lo conocía no se nos ocurrió nunca relacionar lo que hacíamos con aquella cosa. No, no, no lo vimos nunca. Es más nosotros pensábamos que éramos como muy nuevos, digamos que empezábamos una nueva época y de hecho lo hicimos quizá cogiendo cosas antiguas que no sabíamos que eran antiguas.» Y Joana Bravo al comentarle que he encontrado una finísima línea que podría relacionar a Altamira y los profesores de antes de la Guerra Civil con ellos, me explica que «(...) con la Guerra Civil y con el franquismo se cortan con una serie de tradiciones historiográficas y pedagógicas y Altamira en lo que se refiere a las enseñanzas medias queda olvidado y entonces digamos el recordar, el rescatar a Altamira pues viene a ser cuestión de los años 80 y quizá si me apuras de los 90. O sea que era un venero que estaba ahí pero un venero que estaba sin explotar (...)»[Transcripción de la entrevista a Joana Bravo, pág. 5]

soterrada que fue vertiéndose. Empero, una diferencia con aquel periodo, del primer tercio del siglo XX, es que ahora, en el último tercio de ese siglo, los profesores se unen en grupos para la proyectar la renovación de la enseñanza de la Historia.

Hacia fines de los setenta y primeros años de los ochenta, grupos como Adara Editorial, Germanía 75, Historia 13-16, Grupo de Humanística¹⁴¹ y Grupo Cronos van a dar cuenta, nuevamente, de la relación entre Historia y enseñanza en sus distintos proyectos didácticos y editoriales. El estudio de la Historia, en tanto que estudio de las civilizaciones y de la formación humana, encuentra su acontecimiento 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 aplican métodos de conocimiento histórico.

En un artículo publicado en 1978 los miembros de Germanía-75 escriben: «Frente a la postura tradicional de simple descripción y transmisión de los hechos, pensamos que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe basarse en un análisis crítico y una explicación del mundo actual y de sus problemas, así como del proceso histórico que los ha hecho posibles.» (Grupo Germanía 75, 1978, 41). A partir de esta afirmación consideramos tres afirmaciones que serán clave en los procesos de cambio de la enseñanza de la disciplina: una es la ampliación del conocimiento de lo histórico al vincularse a las ciencias sociales, ampliando así el ámbito de conocimiento de lo humano aclarando, no obstante, que muchos de los grupos van a mantener la preeminencia de la Historia; otra es la perspectiva crítica de análisis de la realidad y, una tercera, la conexión con los problemas del mundo actual. A tenor de las tres afirmaciones destacadas, expongo que, en estos momentos, se vuelve a iniciar bajo nuevos parámetros (restauración democrática, modelo de educación tecnocrático de masas y proceso de diferenciación autonómica) un recorrido para convertir la enseñanza de la Historia en un proyecto de formación ciudadana de carácter crítico y de transformación social.

¹⁴¹Hay, además, una propuesta desarrollada en el Instituto de Formación Profesional de Río Tinto en Huelva que se anticipa a la del Grupo de Humanística pero ésta elaboró materiales para el aula y aquella no.

Los primeros grupos de innovación tomados para esta vuelta a la innovación van a ser Germanía 75 donde se prima la capacidad de conceptualización de la Historia para llegar a la reflexión sobre la misma, Adara Editorial que combina líneas de conocimiento y fuentes, Historia 13-16 donde el conocimiento de la historia es definido por su método, Grupo Humanística centrado en el estudio del entorno donde se halla la Historia y Grupo Cronos que entiende la selección de los contenidos a partir de los problemas más relevantes de la Historia, principalmente, la comprensión de los sistemas sociales y las causas de su evolución en un recorrido cronológico, en la línea de Germanía 75 y con un planteamiento sustentado en una idea central: « (...) que los alumnos, a partir de fuentes y documentos historiográficos, con las orientaciones del profesor, lleguen a reconstruir el proceso histórico en sus líneas generales, al mismo tiempo que adquieren hábitos y técnicas de trabajo intelectual en consonancia con las necesidades de su estadio evolutivo.» (Baigorri *et al.*, 1984a, 13).

Coinciden en estos grupos la adopción de perspectivas historiográficas (Escuela de Annales o materialismo histórico) que condicionan la selección de los contenidos y su didáctica hacia una historia explicativa de los acontecimientos, también, en la conceptualización de problemáticas en torno a la Historia porque ya no hay un sentido del conocimiento histórico como progreso hacia un presente perfectible sino como cambio y transformación constante e impulsora del cambio y la transformación del presente. En relación con ello, se desarrolla la formación histórica en torno al estudio de problemas humanos desde una perspectiva que considera lo histórico como una dimensión de lo social y económico, poniendo el acento en el carácter emancipador y crítico que necesariamente debe presidir los contenidos escolares contruidos desde el estudio de las fuentes. Igualmente, esta línea de renovación se interesaba por las posibilidades que ofrece la Historia en cuanto forma de conocimiento. En consecuencia, la metodología y las actividades se diseñaron para el trabajo con documentos históricos e historiográficos y el alumno, con estos materiales, podía simular el trabajo del historiador mediante estrategias propias de la investigación histórica como es el análisis y cotejo de textos históricos.

A partir de estos primeros grupos, los avatares políticos y educativos aceleran el contexto de innovaciones para, finalmente, ralentizarlo.

«En nuestro país es posible situar el comienzo de esta segunda etapa en torno a 1983, por dos razones. La primera porque, en ese año, el equipo de psicólogos que forman M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asencio, publican en *Infancia y Aprendizaje* tres artículos que marcarán una inflexión importante desde el punto de vista que aquí nos está ocupando; y la segunda, porque ese año se pone en marcha el proceso experimental de la Reforma Educativa que, con su trayectoria dubitativa y, en buena medida, confusa, iba a marcar durante los 80 la evolución de la didáctica de la historia. El punto final de la etapa podríamos situarlo, como ya se ha adelantado, en torno a 1989 y 1990: la publicación por el MEC del *Diseño Curricular Base* (la propuesta para debate del nuevo plan de estudios) en 1989 y, al año siguiente, la aprobación por el Parlamento de la nueva ley de educación (LOGSE), son dos hechos que van a cambiar de manera significativa la situación de la enseñanza de la historia. La nueva ley, junto con sus desarrollos posteriores sobre el currículo, cierra un periodo de reflexiones y debates en torno al futuro de la enseñanza y abre otro, todavía por definir, que se prevé caracterizado por la aplicación de las nuevas directrices del currículo en materiales y programaciones concretas.» (Domínguez, 1993, 25).

En los albores del siglo XX, la situación de la política educativa no era de cambio sino de creación y puesta en marcha de un sistema educativo, había que construir y desarrollar. Ahora se entra en el restablecimiento de una relación discontinua y la transformación de lo heredado tras una situación de control político y educativo. A partir de los años setenta, incorporado implícitamente todo el bagaje anterior y con la Ley de reforma educativa, la innovación didáctica se despliega sustantivamente y sobre ello escribo en el capítulo que comienza, tras esta introducción, para concluirlo con el análisis de lo que aconteció durante aproximadamente los veinte años que van de 1975 – año de la primera publicación de *Germanía*– a 1996 – último año de publicación de los materiales de Grupo Cronos e *Ínsula Barataria* y data del primer Encuentro de la federación de grupos innovadores que constituirían *Fedicaria*–.

3.2. Proyectos e iniciativas innovadoras (1975-1996).

3.2.1. Germanía 75, una historia materialista para la transformación del profesor y del alumno.

CREACIÓN Y EVOLUCIÓN DEL GRUPO.

Antes de tratar la constitución formal del grupo, hay que referir el contexto general, que más adelante se irá detallando y que relaciona a quienes van a crear Germanía 75. Por un lado está su formación en la Universidad Literaria de Valencia –ya mencionada en la introducción a este capítulo– en la que reconocen a determinados profesores, discípulos de Vicens Vives, como maestros para abordar la Historia como objeto de estudio y de enseñanza; por otro lado, los años finales de la dictadura franquista y la agitada situación político y sociocultural en la que existen deseos de transformación que se manifiestan en diferentes ámbitos de actuación profesional; uniéndose a esto, la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación, la reactivación de los Movimientos de Renovación Pedagógica y las estancias en el extranjero de algunos de estos profesores como Manuela Balanzá en Francia y Alfons Ginés en Inglaterra, aunque éstas se continuaran a lo largo de la vida del grupo. Y, además, la asignatura de Historia a la que dedican sus esfuerzos docentes y en la que se buscan otras raíces contrapuestas a las que había tomado el régimen para su identificación, facilitando esta búsqueda están los cambios legislativos y las nuevas posibilidades de contacto entre los profesores interesados por la innovación que coinciden en una misma percepción: la educación podía ser el motor del cambio social.

En los primeros años de la década de los setenta surge el grupo Germanía 75¹⁴², a la par que se implanta la Ley General de Educación conocida como Ley Villar Palasí¹⁴³. La nueva disposición normativa modifica el bachillerato que pasa a denominarse Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y se cursará desde los 14 a 17 años del

¹⁴² Joaquim Prats Cuevas y Joana Bravo Bonilla han sido entrevistados para este trabajo sobre Germanía-75. Joaquim fue entrevistado mediante el sistema Skype el 28/11/11 y Joana Bravo, el día 13 de agosto de 2012, en Denia (Alicante), ella también trató sobre Germanía-Garbí aunque, Garbí se desgaja de este análisis an dedicarse a la Geografía de 2º de BUP.

¹⁴³ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

alumno. Respecto a la enseñanza de la Historia para primer curso establece una asignatura en el área Social y Antropológica que se viene a llamar «Historia de las Civilizaciones» y cuyo programa es publicado en el anexo de la Orden de 22 de marzo de 1975. La denominación evidencia, desde la administración, una intención de cambio en la enseñanza de la Historia e implica un nuevo diseño del programa de la propia asignatura.

«La Ley nos puso a trabajar buscando nuestra propia alternativa, aprovechando que se daba un cambio curricular. Solamente si la situación hubiera sido anterior, en el que los programas eran muy episódicos, muy de historia factual, probablemente, si lo hubiésemos hecho, no nos hubiéramos atrevido a hacer una alternativa tan radical y hacerla pública. Era el final del franquismo y el principio de la transición y, en ese sentido, intervino la renovación pedagógica, el cambio político, el cambio historiográfico, el cambio educativo.» [Joaquim Prats, pág. 3 de la transcripción de la entrevista]

Además, se producen dos incrementos, el de los presupuestos públicos destinados a la construcción de colegios e institutos estatales que van a ser «considerados “espacios de ciencia y libertad” por contraposición a los privados, tradicionales y mayoritariamente religiosos. En Valencia, hasta entonces, no existían más que dos institutos de bachillerato: Luis Vives (masculino) y San Vicente Ferrer (femenino)» y el incremento del número de profesores «mayoritariamente de edades entre 25 y 35 años, cierto número de los cuales estaba vinculado a ideas prácticas y a organizaciones ligadas al cambio socio-político y sindical»¹⁴⁴.

Los primeros encuentros se producen en el Seminario de Pedagogía del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia en el curso 1972/1973 y toman cauce en *Escuela 75* revista que edita. En torno a estos dos núcleos se dan cita profesores de distintas ramas del conocimiento interesados en replantear la enseñanza de sus asignaturas y discutir sobre la situación educativa¹⁴⁵. En el caso particular de la Historia,

¹⁴⁴ Explicaciones de Joana Bravo en carta remitida el 27/12/12.

¹⁴⁵ Decir que el Seminario de Pedagogía aparece en la génesis de Germanía y también de otros grupos innovadores como Grupo Cero dedicado a la enseñanza de las matemáticas. « El inicio de las actividades públicas del Grupo Cero de Valencia puede situarse en septiembre de 1975 con la publicación del artículo

los profesores se centran en cómo cambiar la metodología de enseñanza, cómo propiciar una clase activa y en articular y favorecer la gestión democrática de los centros.

En la dimensión de foro de reflexión, de lugar de encuentro, donde también se analizan y comparan materiales didácticos propios que aportan los profesores, el Seminario de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia se puede considerar el germen del proyecto Germanía. Y, más adelante, al organizar las Escuelas d'Estiu, contribuye a la difusión de la propuesta educativa del grupo.

«(...) nuestro grupo nació como foro de reflexión y discusión, centrado en temas disciplinares y referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo genérico de potenciar nuestra autoformación (se compartían lecturas, se intercambiaban informaciones, se debatían cualquier tipo de cuestiones que parecieran relevantes), y con la posibilidad de abrir caminos a una “actitud investigadora”.

(...)

»El grupo se fundamentaba en la constatación de que la renovación pedagógica debía llevarse a cabo de forma colectiva, tanto en los aspectos referentes a la formación como a la práctica de los docentes. La formación de un grupo de trabajo facilitaría la toma de decisiones, compleja, sobre las metas de la enseñanza de la Historia, sus contenidos, su metodología didáctica y su práctica de aula.» [Apuntes manuscritos de Joana Bravo y facilitados en la entrevista; págs. 2 y 4]

El principal incentivo para la definitiva constitución de Germanía 75 es un curso de postgrado celebrado en la Universidad de Valencia y en el que participa el historiador Josep Fontana. «La Historia fue impartida por Fontana que, a raíz de eso, lo consideramos no solamente maestro historiográfico sino, al mismo tiempo, como uno de nuestros valedores porque nos apoyó mucho desde el principio y nos sentimos muy respaldados por una persona de la solvencia y de la autoridad de él.» [Transcripción de la entrevista a Joana Bravo, pág. 4]. Y es el Instituto de Ciencias de la Educación de la propia universidad, el organismo que les da cobertura material: un local para reunión y apoyo económico para fotocopiar los primeros materiales para sus clases; en contrapartida, los miembros del incipiente grupo se comprometen a organizar e impartir

¿Para qué las matemáticas? que aparece, firmado por seis profesores de bachillerato, en el número 2 de la revista *Escuela 75*». (Gairín, 2001, 118)

ciclos de conferencias de renovación científica y pedagógica y hacerse cargo del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP).

Mencionado Fontana, conviene volver a incidir, para detallarlos, los antecedentes universitarios y los referentes intelectuales de gran parte de los componentes del grupo fundacional. En su mayoría todos se forman en la Universidad de Valencia donde un grupo de profesores les orienta en la carrera investigadora y docente. Joaquim Prats, Xavier Paniagua y Josep Emili Castelló están muy ligados a la escuela de Jaume Vicens-Vives y son discípulos de los profesores Joan Reglá y Emili Giralt, epígonos del eminente historiador. Por otro lado, están también unidos a Josep Fontana que en ese momento trabaja en el departamento de Historia económica de la universidad valenciana. Joana Bravo lo explica con estas palabras:

«Estudiamos muchos de nosotros en la universidad de Valencia. (...) Entonces para nosotros era una formación relativamente homogénea, dentro de la diversidad de planteamientos de estos intelectuales, pero que se dio, se daba, sobre todo en los últimos años, en un ambiente en que dos corrientes historiográficas eran las más valoradas, conocidas: la *Historia total francesa* y la historiografía *marxista* en su vertiente sobre todo althusseriana. Ambas nos sirvieron de alguna forma de base para lo que fue nuestra selección de contenidos, nuestro enfoque de la Historia, etc. (...) Otra cuestión muy importante que nos aportaron estos profesores, nuestros maestros como los considerábamos, yo personalmente a Reglá, pues nos dieron también una cosa muy importante que es la valoración de la importancia básica del método histórico. El método científico en general y el método histórico en particular y eso pensábamos que había que transferirlo de una forma muy matizada, de una forma elemental a nuestras aulas. Entonces, de una manera muy entrecomillada y bastante, si quieres, paródica, decíamos que nuestras clases eran un poco el taller del historiador.» [Transcripción de la entrevista a Joana Bravo, págs. 4-5].

La tradición renovadora de la Institución Libre de Enseñanza era desconocida para los miembros de Germanía 75, pero no para sus profesores universitarios que siguen en la renovación historiográfica y didáctica a Jaume Vicens Vives¹⁴⁶ (1910-1960) quien

¹⁴⁶ «Empujará, además, a esa historia concebida como ciencia del pasado al encuentro de otras ciencias sociales, como son la geografía humana, la economía, la demografía, la sociología y la estadística. Es lo que en *Serra d'Or* llamará, en enero de 1960, la “nova historia”, un equivalente a lo que en Francia

había escrito «numerosas síntesis, manuales y libros de texto que alcanzan gran difusión entre varias generaciones de universitarios españoles» (Peiró y Pasamar, 2002, 664).

A partir de la idea defendida de la continuidad paradigmática de la innovación, son las nuevas corrientes historiográficas las que provocan un nuevo cuestionamiento de la enseñanza en los miembros de Germanía 75. Jaume Vicens Vives había aprendido esa posición del historiador ante la ciencia y su enseñanza de la mano de Bosch Gimpera y, en los años cincuenta, por la influencia de la Escuela de Annales¹⁴⁷ aunque ya se ha dicho que fue, también, difusor del pensamiento vilariano y todo esto es transmitido, en el ambiente universitario, a sus discípulos Joan Reglà i Campistol, Emili Giralt i Raventós y Josep Fontana que, cuando alcanzan la condición de catedráticos¹⁴⁸ en la Universidad Literaria de Valencia lo confían, en una nueva sucesión, a sus alumnos entre los que se encuentran aquellos que, a principios de los setenta, van a ser profesores de enseñanza media y formarán el Grupo Germanía 75.

Joaquim Prats nos dice de Joan Reglà: «él fue el que nos impulsó, a un grupo, a plantearnos el cambio en la didáctica de la Historia cuando íbamos ya a la universidad, pensando que algunos de nosotros seríamos profesores de instituto. (...) aunque él no era tan aficionado a la didáctica, sí que nos impulsaba que buscásemos métodos nuevos.» [Joaquim Prats, pág. 3 de la transcripción de la entrevista]

constituye el programa de trabajo de la escuela de Annales, historia económica y social, a la par que científica, una historia situada, pues, en la corriente de lo que por entonces, en plena autarquía, se hace en Europa.» (Juliá Díaz, 2012, post de 3 de marzo)

¹⁴⁷ «La historiografía española tomó en los años cincuenta y sesenta de la escuela de *Annales* ciertas concepciones y prácticas que, en resumen, podemos relacionar estrechamente con la historia-problema; la historia concebida como ciencia social; la importancia de la interacción hombre-medio y en consecuencia de la geografía humana; la necesidad de mantener una perspectiva de «larga duración» y por ello de partir del análisis de las estructuras sociales; la importancia del factor demográfico-económico en la explicación de los hechos sociales; el papel fundamental de los conflictos de clase o de grupos en la dinámica social; la importancia de las coyunturas económicas; la «regionalización» de los estudios históricos; la introducción de nuevas fuentes y nuevos métodos, en especial cuantitativos, procedentes de la demografía, la economía, la sociología, etc.» (Ruiz Torres, 2002, 102).

¹⁴⁸ Joan Reglà fue adjunto interino de Historia Moderna y Contemporánea en la Universidad de Barcelona, cuyo titular era Vicens Vives (1951). Catedrático por oposición de Historia de España de las Edades Moderna y Contemporánea, Historia de América e Historia de la Colonización en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia desde 1959 (Peiró y Pasamar, 2001, 518). Emili Giralt estuvo como catedrático de Historia Moderna y Contemporánea en la Universidad de Valencia entre 1965 y 1971 (*op. cit.*, 302) y Josep Fontana: «Ayudante de Jaume Vicens Vives y Jordi Nadal en la Facultad de Ciencias Económicas en la Universidad de Barcelona (1957) hasta la expulsión colectiva, por motivos políticos, en 1966. (...) Catedrático, por oposición, de Historia Económica Mundial y de España de las universidades de Valencia (1974) y Barcelona (1976).» (*op. cit.*, 260).

Y al hilo de lo dicho, recogemos un fragmento de un artículo de Prats titulado «La enseñanza de la Historia: un debate mal planteado»:

«Ya Jaume Vicens Vives introdujo en sus libros de texto una orientación que aspiraba a dar una visión de la historia más ligada a la vida de las sociedades y a las regularidades y los cambios que se producían en la evolución histórica. Vicens propugnaba el aprendizaje de una ciencia social que contrastaba con las épicas historias centralistas que llenaban los libros de texto de su época. Desde entonces, muchos de los que trabajamos en el ámbito de la enseñanza de la historia hemos ido profundizando y avanzando en esta línea: enseñar conceptos históricos como los de cambio y continuidad, explicar el contexto histórico de los hechos, orientar el sentido del tiempo, analizar lo que es una estructura social, estudiar los modos de vida de las personas, etc. Este aprendizaje tiene más interés educativo que memorizar o saber datos.» (Prats, J., 2000, 1).

Volviendo a la idea de la continuidad de la tradición renovadora, definiendo que Germanía 75 la encarnó, aunque en su momento no fueran conscientes de la misma, pero sí de las enseñanzas de sus profesores universitarios que acogió a nuevas perspectivas historiográficas estaban innovando la Historia que enseñaban.

Efectivamente, tras la guerra se pierde la renovación historiográfica y pedagógica de autores como Rafael Altamira o instituciones como la Institución Libre de Enseñanza que se descubren con posterioridad. El Boletín de la Institución (BILE) inicia una nueva época en 1987 y *La enseñanza de la Historia* de Altamira se reedita en 1997. Por tanto, en aquellos años, los miembros de Germanía desconocían una parte de esa tradición porque aquel tiempo innovado fue anulado u ocultado, es apartado o censurado¹⁴⁹, y cuando llega de nuevo el momento de innovar la enseñanza de la Historia, en los años 70, no estuvieron presente todos aquellos referentes en una continuidad evidente sino que fue discontinua, «(...) es más, nosotros pensábamos que éramos como muy nuevos, que empezábamos una nueva época y de hecho lo hicimos quizá cogiendo cosas

¹⁴⁹ «Cuando yo hacía la tesina, la tesina la hice en trabajo de prensa (...). Entonces, a la hora de recurrir a bibliografía en la universidad, gracias al profesor Reglá me dieron acceso a ciertas obras que estaban en el «infierno»¹⁴⁹, es decir, en un armario censurado porque no se podía recurrir a ellas. Y te estoy hablando de Voltaire, te estoy hablando de Rousseau, etc, que estaban allí y yo terminé mi tesina en el año 63, es decir, parece que todo estaba ahí pero, realmente, en aquel momento había mucho que no estaba ahí.» [Transcripción de la entrevista a Joana Bravo, pág. 5]

antiguas que no sabíamos que eran antiguas.» [Joaquim Prats, de la transcripción de la entrevista, pág. 7.]

Ilustra también esta relación discontinua, con el pasado de la innovación, su relación con la institución Rosa Sensat pues la conocían y habían trabajado con sus materiales, incluso fueron invitados en varias ocasiones a la Universidad de Barcelona, ya constituidos como grupo para presentarse y debatir su proyecto. L'Escola de Mestres Rosa Sensat se había creado en 1965 para recoger directamente la tradición educativa escolanovista¹⁵⁰, por memoria y experiencia de maestros formados durante la II República que forman el núcleo fundacional de la asociación en calidad de formadores.

Amén del magisterio ejercido por Miquel Tarradell, Joan Reglá, Emili Giralt, Antonio López Gómez, José María Jover y Josep Fontana¹⁵¹, de los primeros encuentros en el Seminario de Pedagogía, de la participación en la Escuela de Maestros Rosa Sensat, hemos de reseñar la trayectoria profesional de algunos de las personas que compondrán *Germanía-75*. Joana Bravo nos habla de Manuela Balanzá que en el año 73, «venía de disfrutar una beca del gobierno francés para estudiar allá la metodología que se seguía en los colegios franceses y participar en debates de profesores de la misma materia» y de M^a Dolores Bellver «(que estuvo en Madrid en la primera reforma, la de Maravall), ellas habían empezado a trabajar con documentos históricos en el instituto de Catarroja»; y de Carmen Lasso y ella misma, que entonces trabajaban en el instituto de Gandía, ya utilizaban textos históricos y material audiovisual para enseñar la Historia. Por tanto, quienes formaron *Germanía* tenían ya un recorrido en la enseñanza que aportaron como caudal de conocimientos y experiencias.

¹⁵⁰ «(...) els anys 1950-1960, unes poques escoles privades, les quals pretenen recuperar la qualitat pedagògica de l'escola pública d'abans de la guerra. Aquestes escoles (entre les quals podem citar Talítha, Costa i Llobera, Thau, Elaia, Ton i Guida) es formen en general per iniciativa d'un grup de mestres que de petits van conèixer l'escola dels anys trenta, es mantenen amb la col·laboració dels pares dels alumnes i tenen entre els seus problemes més greus, en un sistema polític hostil, el de la formació dels mestres joves. Aquestes escoles organitzen esporàdicament sessions conjuntes dels seus mestres per estudiar diversos problemes pedagògics, fins que el 1965 neix la idea d'organitzar un curs d'un any de duració, al qual assistiran totes les tardes els mestres joves que, els matins, treballen ja amb nens a les escoles. Així neix l'«Escola de Mestres Rosa Sensat».» (Mata i Garriga, 1985, 3, del pdf en línea).

¹⁵¹ Julián San Valero, discípulo de José Deleito y Piñuela, que he mencionado en la introducción a este capítulo, está como profesor en la Universidad de Valencia pero no va a ser un referente para los miembros de *Germanía* porque no tuvieron relación con él.

«En cuanto a los contactos o trabajo en común con profesores o proyectos innovadores franceses, no hubo ninguno directamente. No existía la facilidad actual para hacerlo, ni por los medios de comunicación, ni por nuestra disponibilidad horaria (20, 22 o 24 horas semanales “de pizarra”), además de la dedicación que precisaran nuestros Departamentos y Centros.

»La recepción por el Colegio de Licenciados de *Les Cahiers pédagogiques* y alguna otra publicación francesa, que ponía a nuestra disposición, fueron prácticamente la única conexión con Francia.

»De hecho, ni en el origen ni en la constitución de Germanía 75 podemos considerar la existencia de elementos “exógenos”, sino sólo los específicos que ya conoces.» [Joana Bravo en carta enviada el 27/12/12]

La Historia que se venía impartiendo en los institutos de enseñanzas medias, recogida en los programas oficiales y en los manuales escolares al uso, legitimaba la ideología de un régimen dictatorial establecido desde el fin de la Guerra Civil. La Historia de España defendida la habían convertido en la raíz del régimen¹⁵²; empero, algunos profesores iban introduciendo cambios en la enseñanza de la Historia escolar oficial y, así, lo explica J. Fontana (2003, 15):

«Hubo un tiempo, a mediados del siglo pasado, en que los historiadores cultivaban lo que se llamaba historia económica y social y se esforzaban en estudiar problemas que tenían que ver con los de su tiempo y su entorno. Cuando estudiaban la revolución francesa, estaban tratando de hallar respuestas al debate entre la democracia y el totalitarismo; cuando se ocupaban de la industrialización, pretendían entender mejor los mecanismos del crecimiento capitalista para aprender a orientarlo de manera socialmente útil.»

En este tiempo, aquellos profesores de Historia se esforzaban en hacer comprender, a su alumnado, el pasado para entender el presente y poder cambiar su curso. Habíase tomado el apotegma de Pierre Vilar «pensar históricamente» y se encontraban en el fin

¹⁵² Así lo explica Josep Fontana y de la cita que sigue ha derivado la idea expresada más arriba: «En los años del franquismo el tema de la historia y de su uso público tomó una importancia considerable entre nosotros. (...) y he podido comprobar que en la base de su pensamiento estaba justamente su concepción de la historia de España. Él mismo [se refiere a Francisco Franco] dijo públicamente en 1958: “Nuestro régimen actual tiene exclusivamente sus fuentes y su fundamento en la historia española”.» (Fontana, 2003, 17).

de una etapa que fenecía ya desgastada como quien la encarnaba. La Historia enseñada en los institutos de enseñanzas medias se convertía en un *arma cargada de futuro*, tomando prestado el verso de Gabriel Celaya.

«Por mi parte, puedo decirte que yo he utilizado desde casi el principio de mi docencia. Yo empecé a trabajar en la enseñanza pública en el 66 con música y con cine, llámese cine reportajes. Por ejemplo «subida al poder de los nazis», estábamos en contacto con las embajadas y con los institutos francés, italiano, lo que fuere y como solían tener una filmoteca que podían prestarnos y en algunos institutos había material, infraestructura suficiente, para poder utilizarlo pues comenzábamos con eso.» [Transcripción de la entrevista a Joana Bravo, pág. 3]

Los créditos de la primera publicación en imprenta de *Germanía 75* titulada *Historia. Materiales para la clase. (Proyecto experimental de didáctica de la Historia para un primer curso de BUP)*, presentan a los componentes del grupo: Manuela Balanzá, M^a Dolores Bellver, Joana Bravo, Josep Emili Castelló, M^a Antonia Cercós, Alfons Ginés, Carmen Lasso de la Vega, Maribel Martín, Xavier Paniagua, Joaquim Prats, Leonor Sanz y Manuel Tamborero.

Según explica J. Prats en la entrevista, el nombre viene de retomar la denominación de aquel movimiento desencadenado en el reino de Valencia en el siglo XVI¹⁵³. Y se le añade el número 75 pues es en 1975 cuando sale la primera edición de los dos fascículos de la *Prueba Inicial* que patrocina en Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE), organismo que en 1977 le otorga el Premio Nacional de Investigación Educativa. En 1983 reciben del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), el Premio Nacional de Investigación e Innovación Educativa.

«(...) antes de esta publicación del INCIE, (...) publicábamos fotocopiado, es decir, el ICE del que ya éramos Seminario Permanente de Geografía e Historia nos financiaba tantas copias como alumnos teníamos y de esa forma íbamos funcionando pero eso era

¹⁵³ Las Germanías fue un movimiento de protesta de los agermanados o hermanados, miembros de los gremios de Valencia contra la nobleza y grandes mercaderes locales por controlar las principales transacciones de las actividades económicas e impedir su representación y participación en los órganos de decisión municipal, propiciada además por la difícil coyuntura económica del momento.

para nuestro uso, no permitía más que en pequeños detalles ir divulgándolo y, desde luego, nos parecía que era necesario una publicación digna, no por nosotros, sino para que los profesores fueran conociéndolo y lo fueran utilizando.» [Transcripción de la entrevista a Joana Bravo, pág. 1]

En el curso 76-77 se forma Grup Garbí¹⁵⁴ para diseñar la enseñanza de la asignatura de Geografía humana y económica de 2º curso de BUP. Los componentes son Manuela Balanzá, M^a Dolores Bellver, Joana María Bravo, Alfons Ginés, M^a Desamparados Montagud, Cristina Mora, Purificación Palomo, María Saiz, Manuel Tamborero y Rafael Valls. La primera y segunda edición de sus materiales la realiza la editorial Vicens Vives en un formato de cuadernillos de trabajo sueltos bajo el título de *Proyecto experimental de Geografía para 2º de BUP*. Con fecha de 1983, el ICE de la Universidad Literaria de Valencia, los publica en formato libro. La edición de 1988 a cargo del Consorci d'Editors Valencians se realiza en color e indica en los créditos: «Obra autorizada com a llibre de text per als Centre Docents de Batxillerat, segons resolució del 27 de Març de 1985 de la Direcció General d'Ensenyament Mitjà, del M.E.C.», y en la cubierta: «Premi Nacional del Centre de Investigació i Documentació del M.E.C.».

El proyecto Germanía 75 y el de Garbí empiezan a marchar en paralelo y a estos dos se unirá el Grup Llavors formado por Joana María Bravo, Alfons Ginés, María Isabel Martín, M^a Desamparados Montagud, Cristina Mora, María Saiz y Rafael Valls, para la «Historia del mundo contemporáneo» de COU cuyo manual también editará en ICE de la Universidad Literaria de Valencia en 1984.

De esta manera, los miembros de Germanía, Garbí y Llavors¹⁵⁵ elaboran un proyecto curricular que les ocupa desde los años 1975 y 1988 y abarca todos los cursos de enseñanzas medias: «Historia de las Civilizaciones» (1º de BUP), «Geografía humana y

¹⁵⁴ Nos cuenta Joana: «El nombre de Garbí corresponde a un viento que sopla en el País Valenciano desde el S.O. y también a una montaña de unos 600 mts. de altura situada en la comarca de Camp de Morvedre, es decir, a mitad de camino entre el N. y el S. de nuestras tierras.»

¹⁵⁵ El estudio de Garbí no lo acometemos porque se dedica a la Geografía y en relación a Grup Llavors, aunque estuvo dedicado a la Historia Universal de C.O.U. no hemos realizado ninguna investigación. Joana Bravo y yo misma quedamos emplazadas para otra ocasión en la que conversar sobre Llavors pero ésta no sucedió.

económica» (2º de BUP), «Historia de España» (3º de BUP) e «Historia Contemporánea» para el Curso de Orientación Universitaria (COU).

Las reuniones de Grup Germanía 75 se celebran desde 1974, una vez constituidos en Seminario Permanente de Historia, en el ICE de la Universidad Literaria de Valencia. En un principio, debaten un modelo didáctico a partir del intercambio de ideas sobre cada experiencia particular y el uso de recursos didácticos propios, luego llegarán las reuniones de trabajo a partir de la aplicación de los materiales elaborados conjuntamente, primero a ciclostil, pero a partir de 1975 editados en imprenta.

«Lo primero que se hizo en ese momento, aparte de comenzar una serie de reuniones, pues fue comenzar a diseñar los materiales. Ya me parece que te he dicho, en un principio, que lo primero fue una cooperativa de materiales aportando cada uno de los miembros lo que durante años habíamos tenido ocasión de utilizar y de ir aportando a nuestros departamentos o a nuestro archivo particular, y luego ya, empezamos a estructurar el trabajo. (...) Bueno, lo que teníamos cada uno pues, por ejemplo, podía ser... Te puedo decir, en mi caso, toda la colección de documentos publicada por Díaz-Plaja.» [Transcripción de la entrevista a Joana Bravo, pág. 7]

Joaquim Prats narra, los inicios con estas palabras:

«Y la metodología surgió un poco a través de prueba-error, empezamos a saber cómo hacer las clases haciéndolas y como en aquel momento estaba muy de moda el análisis de documentos que eso es un gran tradición que instaura Vicens Vives, que fue catedrático de instituto también, pues la mayor parte de las actividades que se fueron planteando eran a través de documentos elaborar preguntas, elaborar ideas y así surge la primera versión, que no tenía el formato que luego tuvo ya en imprenta, sino que eran unas fotocopias, intercalábamos documentos y las reuniones las hacíamos en el departamento de Historia económica de Fontana. [Prats, pág. 1 de la transcripción de la entrevista]

La metodología de trabajo los lleva a reunirse con mucha continuidad, había que localizar las fuentes con las que iban a trabajar los alumnos, seleccionar los fragmentos, incluir la referencia bibliográfica, preparar las actividades, discutir su conveniencia, valorar el resultado de su aplicación, reelaborarlas o ampliarlas.

«(...) nos hemos venido reuniendo desde el año 73 hasta posiblemente el 2004, si no todas las semanas casi todas las semanas y cuando tuvimos los tres proyectos en marcha: Germanía, Garbí y Llavors, tres veces a la semana con lo cual había veces que nos reuníamos por la noche en casa de alguien porque no había tiempo material de hacer otra cosa.» [Joana Bravo, transcripción de la entrevista, pág. 1]

Al finalizar cada curso preparaban un encuentro, ellos lo llaman *stage*¹⁵⁶, donde se reúnen todos los miembros del grupo. En junio 1975 y 1976 las jornadas se realizan en el monasterio de Moncada, en 1977 en el instituto de bachillerato de Catarroja, en 1978 y 1979 en el monasterio de Sancti Spiritu de Gilet y en 1980 en el instituto de bachillerato Fuente San Luis. Estos encuentros se conciben «para estar completamente aislados unos días y dedicarnos a fondo, como decíamos, a criticar ferozmente lo que habíamos hecho y a proponer alternativas después de reflexionar sobre ellas.» [Transcripción de la entrevista a Joana Bravo, pág. 8]

Por otro lado, Germanía difundió su experiencia a través de las Escuelas de Verano¹⁵⁷ que proliferaron desde mediados de los años 70 y recuerda Prats, especialmente, la escuela de verano del País Vasco que durante cuatro años se estuvo celebrando un curso dedicado a Germanía 75.

La primera escuela en la que participaron, en el año 74, fue organizada por el Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia y presentaron su proyecto y los materiales con lo que ya venían trabajando. Al año siguiente llevaron a sus alumnos pues consideraron que gracias a ellos se sostenía una parte principal de la experiencia y, en palabras de Joana Bravo, «aquello resultó muy vivo».

«Ahora bien, como no solamente había escuelas de verano en Valencia sino que había escuelas de verano prácticamente en toda España, pues las dos experiencias se fueron presentando en toda España, por parejas generalmente, una por Germanía, otra por Garbí. Si hay un archivo o referencia en Sevilla, podrás ver que a la escuela de verano de Sevilla fueron Lola Bellver y Empar Montagud por Garbí. Y lo mismo que te hablo

¹⁵⁶ La palabra era un término que utilizaban distintos colectivos profesionales (no exclusivamente docente), para designar aquellas reuniones intensivas de varios días de duración con el fin exclusivo de valorar el trabajo y proyectar nuevas actividades.

¹⁵⁷ «Participación en Escuelas de Verano: Barcelona, Valencia, Vitoria, Sevilla, Canarias, Granada, Extremadura, etc.» (1993, 11).

de eso, pues te hablo de Zaragoza, el País Vasco, de etc., etc., es decir que, se divulgó en las distintas escuelas de verano (...). Aunque, quizá, lo más curioso de la difusión, aparte de unas jornadas de la universidad de Murcia de 1982, sobre Universidad y Enseñanzas Medias también, fue el año anterior a la de la Complutense que te he comentado; pues en los años 70, eso sí que no me acuerdo si fue en el 76 o 77, o cuál, nos invitaron a la universidad Menéndez y Pelayo, a la UIMP de Santander, y allí se presentó también la experiencia. Se presentó sólo Alemania que era la que estaba medianamente elaborada.» [Transcripción de la entrevista a Joana Bravo, pág. 10]

En esta época, quienes lideraron el cambio fueron los docentes de Primaria o Enseñanza Media, convencidos además de la importancia de su contribución, de la coyuntura favorable al cambio y de su aportación a la transformación de la didáctica y la pedagogía española. Este impulso se adentró en el periodo democrático hasta la primera fase de la reforma del sistema educativo que dirige José María Maravall¹⁵⁸, como corriente del estuario que avanza hacia el mar aunque la influencia de esta corriente fue debilitándose progresivamente debido a la injerencia de intereses educativos y campos de poder pedagógicos. Así nos lo cuenta Joana Bravo:

«Con la Reforma Maravall se intentaron una serie de cambios abiertos, eso enriquecía mucho las posibilidades del profesorado de a pie, de quienes habíamos estado haciendo innovación y una pequeña investigación educativa, pero cuando terminó la etapa Maravall cambió totalmente el sesgo y se transformó la Reforma en algo mucho más rígido, más estructurado y más dominado por la escuela de César Coll y similares. Con lo cual, pasó el foco sobre las disciplinas, para entendernos, a unos planteamientos llamemos psicopedagógicos más ligados, de una forma si quieres indirecta, o colateral, o como queramos llamarle, con prácticas británicas con lo cual se empezó a primar mucho más las técnicas de trabajo, secuenciadas, razonadas, etc., pero organizadas en unidades didácticas aisladas (...).» [Transcripción de la entrevista, págs. 13-14]

Joaquim Prats lo explica con estas palabras:

«Y luego hacíamos una cosa que se ha perdido desgraciadamente; los que llevábamos el liderazgo de la renovación pedagógica éramos los profesores de instituto y no los de la

¹⁵⁸ Fue Ministro de Educación y Ciencia entre 1982 y 1988.

universidad. Éramos de instituto, de enseñanza media y marcábamos lo que había que hacer y eso da mucha potencia a las experiencias. Cuando te vienen de arriba, del Ministerio, de la Junta, de la Universidad, ya no es lo mismo porque los profesores son los principales protagonistas de la innovación y nos lo tomábamos muy en serio.» [Prats, transcripción de la entrevista, pág. 11]

Con el traslado de J. Prats en 1975 para tomar posesión de la cátedra de instituto en Badalona, se forma un segundo núcleo en Cataluña sobre el que no hemos indagado, también porque, en 1977, Joaquim Prats funda en Barcelona junto con María Antonia Loste y Gonzalo Zaragoza Grupo Historia 13-16, al que se incorpora, dos años después, Joan Santacana proveniente del núcleo barcelonés de Germanía.

Grup Germanía 75 fue adaptándose a los cambios sociales y educativos: fin de la dictadura y transición, inicio de los debates para la reforma del sistema educativo a partir de 1983 e implantación de la LOGSE. A más de esto van desarrollando proyectos personales que contribuyen al propio perfeccionamiento de Germanía. Manuela Balanzá realiza una estada en un programa del Ministerio para impartir clases en centros españoles en el extranjero, ella va a Roma el curso 79, Empar Montagud a París, también en esta ciudad, unos años después, estará M^a Antonia Cercós; Alfons Ginés pasa seis años en Londres. Como asesoras en el CEP de Valencia y en el de Burjasot estarán Joana Bravo y Manuela Balanzá respectivamente¹⁵⁹ que coordinan, siguiendo el paradigma Germanía, los planes de formación docente en sus propios centros. Ya hemos comentado que M^a Dolores Bellver marcha a Madrid para trabajar en la primera fase de la reforma y Joana Bravo trabajará en un Programa Educativo COMENIUS desde 2000 a 2003.

Joana Bravo comenta que aunque Germanía se ha extinguido, principalmente por la jubilación de sus últimos miembros en activo, en el grupo Gea-Clío se encuentra la continuación de la tradición innovadora y expresa que Xosé Manuel Souto «desde el

¹⁵⁹ La actividad en los CEPs de Burjassot y Valencia son continuación de un curso de postgrado que realizó la Universidad de Barcelona en 1989 al que acudieron Manuela Balanzá y Joana Bravo tras un concurso organizado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Comunidad Valenciana de Formador de formadores en Ciencias Sociales. Nos dice Joana Bravo que era un curso de Formador de Formadores al que «ciertas autonomías enviaron allí a algunos de sus “profesores innovadores” pues la iniciativa era del MEC» [de la transcripción de la entrevista, pág. 13]. La asesoría de Joana en el CEP de Valencia duró un año y la de Manuela tres.

principio ha reconocido que su interés por la innovación didáctica era hijo de Germanía-Garbí.» [Transcripción de la entrevista a Joana Bravo, pág.15]

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO CURRICULAR.

Retomando algunos aspectos ya comentados, pueden sintetizarse los antecedentes de los miembros que componen el grupo en tres variables: la influencia de una serie de profesores universitarios cuando cursan la licenciatura y de Josep Fontana, la adscripción a la corriente historiográfica marxista francesa y la reforma del sistema educativo que inicia la Ley General de Educación de 1970.

En un artículo publicado en 1978 los miembros de Germanía 75 escriben: «Frente a la postura tradicional de simple descripción y transmisión de los hechos, pensamos que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe basarse en un análisis crítico y una explicación del mundo actual y de sus problemas, así como del proceso histórico que los ha hecho posibles.» (Grupo Germanía 75, 1978, 41); y, a partir de este fundamento, considero que serán claves de los procesos de mejora de la enseñanza de la Historia, que se van a suceder, tres cuestiones: una es la aproximación al ámbito de las Ciencias Sociales ampliando así el campo de conocimiento de lo humano aunque cada grupo de innovación establecerá su prelación o interrelación disciplinar, por ejemplo, Germanía va a mantener la preeminencia de la Historia y la Geografía¹⁶⁰; otra es la perspectiva crítica de análisis de la realidad y la conexión con los problemas del mundo actual. Estas tres cuestiones confirman que se ha iniciado un nuevo recorrido para convertir la enseñanza de la Historia en un proyecto de formación ciudadana de carácter crítico y de transformación social. Incorporan la tesis de Fontana que defiende «que la enseñanza de la historia se convierta en un instrumento de reflexión crítica que ayude al estudiante a comprender mejor la sociedad en que vive.» (Fontana, 1975, 4). El artículo de Fontana

¹⁶⁰ «(...) puede ser que los planteamientos globales sean válidos, ahora bien, en un nivel de BUP o luego 2º ciclo de la ESO, nos ha parecido que, incorporando aportaciones de otras ciencias, evidentemente la Economía es precisa para la Historia, para la Geografía; la Sociología, la Estadística, etc. Hay que incorporar sus aportaciones pero subsumir todo en una metodología de investigación y de trabajo en el aula que sea de Ciencias Sociales pues la verdad es que no lo hemos visto nunca. Y, por eso, hemos mantenido dos cosas: primero, la estructura disciplinar. No: «¡vamos a estudiar un río!», o «¡vamos a estudiar un cacharro de cerámica!», eso tiene su finalidad y es muy enriquecedor, pero no es nuestra perspectiva. Y luego otra cuestión, que hemos creído que era importante mantener, el continuum histórico (...).» [Joana Bravo, transcripción de la entrevista, 17]

publicado de *Cuadernos de Pedagogía* se convierte en un revulsivo intelectual para los profesores innovadores de aquel tiempo, o al menos los miembros de Germanía así lo afirman. Obvia decir que, en este caso, los tiempos obligaban «nosotros decimos que nuestro caso fue a lo mejor demasiado atrevido y demasiado utópico en su momento.» [Joana Bravo, transcripción de la entrevista, pág. 15].

En relación con las tres cuestiones, los miembros de Germanía, además, aplican una metodología activa basada en la teoría de la «formación de operaciones mentales» formulada por Nina F. Talyzina a través de la cual se consigue que el alumnado sea parte en su proceso de aprendizaje de la Historia¹⁶¹. Así pues, confían que el alumno alcance un aprendizaje sobre el pasado que permita entender la diacronía histórica como dinámica que conduce y explica el presente, siguiendo el *continuum* cronológico. Esta defensa de una Historia progresiva recibió bastantes críticas de los enseñantes renovadores que lo asociaban a una concepción tradicional de la Historia.

«Lo del continuum cronológico fue un debate que tuvimos casi feroz (...). Entonces la frase era «hay que romper el continuum cronológico». Pues para nosotros no, para nosotros el continuum cronológico ha sido siempre interesante porque ha servido para enlazar distintos conceptos históricos, cambio, continuidad, multicausalidad, consecuencias. Luego para encuadrarlo en la cronología, eso de la cronología que ha sido ¡tan denostado por muchos!, pues eso creemos que encuadra el conocimiento histórico, no digo que de una manera similar pero aproximada, a como encuadra un mapa el conocimiento geográfico, e histórico también no nos engañemos. Entonces esas han sido continuidades que siempre hemos mantenido y que nos han criticado extraordinariamente y no, precisamente, las personas más tradicionales sino las que querían innovar pero que no veían la innovación como la estábamos haciendo nosotros.» [Joana Bravo, transcripción de la entrevista, págs. 17-18]

El proyecto diseñado por Germanía 75 en el panorama educativo español va a ser muy novedoso por la perspectiva historiográfica marxista desde la que se seleccionarán los contenidos, la metodología de trabajo para el alumno concebida como un proceso de formación permanente, las Pruebas iniciales y la dinámica en el aula en torno a grupos

¹⁶¹ Para ampliar este aspecto puede consultarse la *Guía del profesor* del Grup Germanía-75 (1982). Madrid: Anaya; págs. 8 a 10.

de trabajo. Y en definitiva, la implicación entre enseñanza de la Historia y formación cívica y crítica del sujeto, «(...) 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, no a otras cosas de didáctica general.» [Joaquim Prats, pág. 5 de la transcripción de la entrevista.] Porque el modelo que había representado hasta la fecha, y de manera generalizada, la enseñanza de la Historia en el bachillerato, tanto en la cultura institucional como en la cultura científica y empírica, era de corte positivista basado en un relato principalmente político, de hechos y personajes que llegaban incluso a mitificarse, relato transmitido por un profesor a unos alumnos. Esto es conculcado y sustituido por los postulados de una enseñanza de la Historia basada en los sistemas de producción de la vida material y por una metodología que hace partícipe a los alumnos de su aprendizaje para tornarlo útil en su formación.

«En la década de los 70 era evidente el fracaso escolar, con unos programas enciclopédicos, unas prácticas pedagógicas “tradicionales”, un recurso a manuales también “tradicionales”, que conseguían que la historia fuera considerada “un bodrio pelmazo, como dijo en su día Javier Tusell» [Apuntes manuscritos de Joana Bravo y facilitados en la entrevista; pág. 3]

La hipótesis de partida para el trabajo de Germanía se formula como sigue: «Los núcleos conceptuales fuertes, abstractos, deben ser pasados en el aula mediante actividades (físico-mentales), favoreciendo la verbalización intergrupar, proponiendo pautas de análisis epistemológico y concretadas en distintos contextos históricos» (Documento de trabajo facilitado por J. Bravo). Esta proposición va a organizar la definición del modelo didáctico. En este sentido, entienden que los conceptos históricos, cuyo nivel de abstracción o complejidad resultan a priori difíciles para el alumnado, sólo pueden ser abordados mediante actividades, adecuadamente secuenciadas que contemplen la amplitud y recurrencia de los conceptos y la traslación a distintos contextos. Por ejemplo, «el feudalismo» como núcleo conceptual será trabajado en distintas contextos y periodos, contribuyendo a su abordaje otras concepciones como causalidad, polémica historiográfica, transición en el proceso de cambio histórico y acompañado de actividades organizadas en torno a una diversidad de recursos

(documentos históricos, ilustraciones, mapas, planos de ciudades o monasterios, imágenes artísticas).

El objetivo principal que guía su acción académica es hacer de la Historia una disciplina para el conocimiento del pasado relacionado con la realidad coetánea de los alumnos, a través de un acercamiento a lo que entienden que es un instrumento social de transformación, el estudio de la Historia desde la perspectiva marxista. Siendo ésta la idea fuerza, sus finalidades didácticas las sintetizo como siguen porque además ejemplifican, claramente, el plan de trabajo del grupo (Cfr. Grup Germanía, 1977 y Grupo Germanía 75, 1978):

- Enseñar historia no es un acto mecánico sino un proceso para conseguir que los alumnos conozcan la dinámica de las sociedades a través de conocimientos no eruditos realizando una programación coherente de todas las ciencias sociales del bachillerato.
- Educar no tiene un carácter finalista y abocado a un examen sino que es un proceso vivo en el sentido de que los conocimientos tiene que ser útiles para que el alumno se eduque permanentemente. Por ello hay que preparar un material adecuado para que el alumno reflexione, opine y participe «en la construcción de sus propios conocimientos» con la práctica técnicas de trabajo que hagan operativos los conocimientos más allá de periodo de escolar, «que sea posible el autoaprendizaje posterior» y que las técnicas de trabajo fomenten la solidaridad del grupo y eviten la competencia.
- Es necesario adaptar los conocimientos para configurar una visión del pasado y un método de análisis del mismo con posibilidad de ser trasladados a la comprensión de la realidad presente. Y el presente se comprende al utilizar y estudiar el entorno próximo del alumno, su propia realidad conocida, en relación con los conceptos teóricos.
- Desarrollar un espíritu crítico que lleve al alumno a exigir y conocer los argumentos de cualquier afirmación.
- Dar prioridad a la capacidad de comprensión y expresión de las formas orales, escritas, gráficas y estadísticas de cualquier proposición histórica; también, en el profesorado, un uso adecuado de estos medios para conducir a un aprendizaje correcto.

Para la adaptación de los contenidos seleccionados a los objetivos definidos y considerándose las carencias de partida que presenta el alumnado, los autores formulan un conjunto de capacidades que cohesionan objetivos y contenidos y orientan la programación de la asignatura. Estas capacidades son la de saber conceptualizar la Historia, interrelacionar los factores concurrentes y diferenciar los tiempos y ritmos de la Historia. Por un lado, el alumnado debe aprender a manejarse con los conceptos de la Historia y, para desarrollar en el alumnado la conceptualización histórica, hay que partir de conceptualizaciones concretas, cercanas a los niveles intelectuales del alumnado, mediante el análisis de hechos históricos precisos, no abstractos, extraños o accesorios. La comprensión de los conceptos abstractos se produce mediante ejercicios con una dinámica de repetición de situaciones de análisis con hechos concretos en otros contextos. Por otro lado, la interrelación a partir del análisis de los hechos concretos en los que han de advertirse las relaciones, va a ser una fórmula que se aplique en cada modo de producción para las clases sociales, la ideología y la estructura económica pues han entender las relaciones que puedan establecerse entre ellos y la correspondencia con la dimensión espacio-temporal para llegar a explicar las estructuras de tránsito, sus conceptos y las relaciones entre un modo de producción y otro. Finalmente, la capacidad para diferenciar los tiempos históricos y sus ritmos para que el alumno entienda la continuidad histórica, sitúe los tiempos de la historia y aprenda a reconocer sus diferencias en función de las sociedades que lo viven. La inclusión de esta capacidad permite contrarrestar la tendencia a compartimentar los conocimientos y reducirlos a un momento dado de su existencia histórica (Cfr., 1977, 17-18).

Alemania 75 crea una herramienta de análisis de las ideas de los alumnos que va a resultar novedosa, las llamadas *Pruebas iniciales* —en Garbí se denomina «Tema 0»—. Estas se conciben para conocer, principalmente, la situación de partida en el alumnado, aunque también se elaboraron repertorios para conocer la predisposición y capacitación del profesorado que acogió en modelo didáctico para experimentarlo. En relación a los docentes se elaboran estas pruebas debido a la diversidad de perspectivas en el tratamiento de los contenidos históricos y para indagar en sus metodologías, ello a fin de organizar grupos de trabajo homogéneos y competentes; y en el alumnado porque

permiten hacer visibles las capacidades y destrezas de partida y el nivel de comprensión y definición de las conceptualizaciones básicas que se van a enseñar.

«Todo ello nos llevó a plantear la conveniencia de pasar una *Prueba Inicial* y, así, trabajamos en el diseño de un modelo que pudiera ser válido para evaluar la situación de partida y que, a la vez, pudiera servir como prueba de contraste sobre la marcha de la clase, tanto a lo largo del curso como al final del mismo.» (Grupo Germanía-Garbí, 1989, 107).

La resolución de las *Pruebas iniciales* permitían no sólo descubrir el grado de conocimiento, comprensión y dominio del lenguaje abstracto, la capacidad de análisis y de síntesis, la formulación de juicios críticos o el manejo de los conceptos de espacio y tiempo, sino también los niveles de vocabulario, redacción y ortografía. Empero, en el último párrafo del artículo dedicado a esta herramienta de análisis, se recoge: «Así mismo —y esto es preocupante—, a lo largo de los años se va demostrando un cada vez menor dominio del lenguaje oral y escrito. Por ejemplo, textos y vocabulario que hace años entendía gran parte de los alumnos, ahora resulta incomprensible para la casi totalidad de ellos.» (Grupo Germanía-Garbí, 1989, 108).

Así pues, el diseño de las *Pruebas iniciales* fue modificándose y pasó a darse más importancia a las habilidades básicas porque éstas se podían concretar más específicamente como la comprensión y el dominio de los lenguajes que expresan la Historia y la Geografía, la comprensión del espacio y del tiempo, la capacidad de analizar, sintetizar, ser críticos, emitir hipótesis, etc. Respecto a los conceptos básicos de la Historia o de la Geografía aunque, a través de las pruebas, se quisiera conocer la preconcepción y expresión que tuvieran los alumnos, se comprobó que, aun conociéndolos con anticipación, siempre surgían variaciones durante el curso escolar que había que tratar y mejorar cuando se manifestaban y, en ese momento, había que atenderlos.

El programa temático para el curso 1º de BUP que plantea Germanía 75 constó de ocho unidades frente al programa oficial concretado en ocho núcleos temáticos y treinta y dos unidades didácticas (en el capítulo V de este trabajo comento el programa de la asignatura). Las unidades propuestas por Germanía fueron:

- *El origen del hombre y la sociedad depredadora*
- *La revolución agrícola-ganadera y la revolución urbana / El Neolítico: Revolución agrícola. Revolución urbana*¹⁶²
- *El “mundo clásico” como modelo de sociedad esclavista / El mundo clásico*
- *El feudalismo / El sistema feudal*
- *Los siglos XVI, XVII y XVIII en el Occidente europeo: “el tránsito del feudalismo al capitalismo”/ El tránsito del feudalismo al capitalismo.*
- *La revolución industrial: el modelo inglés / La revolución industrial*
- *Las revoluciones político-sociales en el siglo XIX*
- *El mundo contemporáneo / El siglo XX.*

Ya se ha mencionado la defensa de una metodología activa para que el alumno *aprenda a aprender*» (Grup Germanía-75, 1977, 19)¹⁶³. En la secuencia de las actividades, la principal tarea del alumnado va a ser el análisis de documentos con preguntas dirigidas de las que se extraen los aprendizajes. El método de análisis de textos históricos fue impulsado por Vicens Vives, recuperándose y reelaborándose por Germanía para la «Historia de las civilizaciones y del Arte» de 1º de BUP.

El proceso de enseñanza y aprendizaje estaba diseñado en tres fases. En la primera el profesor presenta la actividad y el alumno ejecuta individualmente la tarea (análisis de un texto y comprensión de los conceptos). En la segunda fase, el alumnado se organiza en grupos de trabajo en el que expone la tarea y expresa sus opiniones. En este momento, el alumno debe verbalizar con sus propias palabras los conceptos, debe saber expresarlos a sus compañeros, analizarlos y contrastarlos en equipo. En tercer lugar, se realiza una puesta en común a través de un debate de las ideas y el profesor media para conseguir que los alumnos lleguen a sus propias conclusiones, es decir, que expresen los conceptos, reconozcan las relaciones entre ellos, los sitúen temporal y espacialmente, y realicen conjuntamente la corrección de la actividad que cada alumno hizo individualmente.

¹⁶² En el artículo Grupo Germanía 75 (1978, 42) aparecen los temas que no van en cursiva y son los aprobados para la primera edición de Anaya (1978).

¹⁶³ Le pregunté a J. Prats con posterioridad a la entrevista, el 26/04/2012: «¿Es la primera vez que se formula este axioma?» Su respuesta fue: En la España franquista sí, antes en la República ya hubo formulaciones parecidas.

Los tipos de actividades diseñadas por Germanía son el análisis de textos o imágenes con preguntas dirigidas para definir los conceptos, el ejercicio de expresión gráfica y comprensión espacial con los que alfabetizar a los alumnos en el lenguaje gráfico a través del que se puede analizar, interpretar y verbalizar un fenómeno, la realización de ejes cronológicos que contribuyen al dominio del concepto tiempo (1ª fase-aprendizaje de un concepto); ejercicios imaginativos, es decir, invención de una historia, redacción sobre una temática o visita imaginada, representaciones teatrales que se plantean a fin de que el alumnado exprese lo aprendido y lo traslade a otras situaciones, permitiéndoles la libre expresión tanto verbal como escrita; aproximación a una polémica historiográfica con documentos que han supuesto debates historiográficos y para que los alumnos se ejerciten y conozcan las discusiones teóricas entre los historiadores y lleguen a sus propias conclusiones¹⁶⁴ (2ª fase-análisis de un concepto y comprensión del mismo mediante el traslado a otros contextos); y en la fase final de cada unidad (3ª fase-consolidación de los aprendizajes) hay actividades para relacionar los hechos históricos aprendidos con la realidad presente, se desarrolla el sentido crítico del alumno con la elaboración de juicios propios y la utilización del concepto por sí mismo; se trabajan textos, gráficos, imágenes contrapuestas, ejes cronológicos comparativos y bien se formulan preguntas a los alumnos que pongan en relación el pasado con el presente. Esta tipología de actividades sigue la teoría de la programación de los procesos de asimilación del conocimiento a través de la actividad mental que formula Talyzina en cinco etapas: crear una concepción preliminar de la tarea, dominar la acción utilizando objetos, dominar la acción en el plano del habla, transferir la acción al plano mental y consolidar la acción mental (Prats y Paniagua, 1977; Grupo Germanía, 1978; Grup Germanía-75, 1982).

La evaluación del aprendizaje se realiza con *Pruebas de control* por cada tema, en la que textos, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes interpelan al alumnado sobre los conocimientos adquiridos poniéndolos en relación con temáticas anteriores y, en

¹⁶⁴ Germanía-75 trasladó a las aulas el debate historiográfico de la transición del feudalismo al capitalismo. Los objetivos que perseguían fueron dar a conocer la importancia de la idea de cambio, estudiar las disquisiciones de los historiadores sobre un tema polémico a través de sus textos, evidenciar la complejidad de determinados procesos y el nivel de interpretación de los mismo que hacen los historiadores, enseñar el término transición en la historia como proceso recurrente, mostrar que la historia por ser pasado no está concluida y presentar la idea de la sociedad como un todo que define Pierre Vilar.

determinados momentos pertinentes, con su realidad inmediata. En el proceso de evaluación se procura que el alumno tome consciencia de los aprendizajes adquiridos y de su utilidad.

ANÁLISIS Y DIFUSIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES.

Germanía 75 fue un proyecto curricular completo para 1º de BUP. La apuesta innovadora consiste en sustituir el libro de texto por unos materiales propios aunque esto no implica el rechazo de los manuales tradicionales que se usarían como libros complementarios.

«(...) nunca nos hemos negado a tener manual, lo hemos tenido en la mayor parte de la ocasiones como libro de consulta. Si en algún momento determinado, puesto que no había biblioteca de aula, había que buscar algún dato, consultar algo, pues allí estaban una serie de manuales en el aula o el niño que quería pues tenía su manual y lo llevaba a casa (...).» [Joana Bravo, transcripción de la entrevista, 16]

Como ya se ha escrito, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Literaria de Valencia apoyó —mediante patrocinio del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE)— la edición de dos de los tres fascículos que componen los materiales para enseñar Historia en 1º de BUP, el tercero lo publicaría Anaya en 1978 . La dos primero fascículos están concebidos para que el alumno use los documentos y los incorpore a sus cuadernos de trabajo por ello, en el margen izquierdo de la encuadernación, cada página cuenta con cuatro perforaciones. La edición posterior realizada por editorial Anaya pierde este carácter y se encuadernan cosidos; también desaparece la utilización del color en las ilustraciones, que forman parte de las actividades, conservándose sólo en la portada y la contraportada. Si el primer material, editado en imprenta, sale en 1977 posteriormente, la editorial Anaya lo reimprime dándole una amplia difusión por todo el país¹⁶⁵.

A fin de presentar una ejemplificación de los *Materiales para la clase*, presento el fascículo 2º (1977) editado en Valencia por el ICE de la Universidad Literaria y el

¹⁶⁵ Grupo Germanía 75 (1982). *Materiales para la clase de Historia (Proyecto experimental de Didáctica de la Historia para el primer curso de BUP)*. 3 vols. Madrid: Anaya.

volumen 3¹⁶⁶ (1982), en la edición de Anaya. El fascículo 2 en sus cubiertas reproduce el *Plano de Venecia* de Jacopo de'Barbari y está diseñado por los miembros de Germanía, el volumen 3 responde al modelo de edición que conviene la editorial Anaya. En ambos, al ser materiales para el aula se prescinde del relato histórico y el planteamiento didáctico se organiza mediante un repertorio de ejercicios y cuestiones, desarrollado por epígrafes, y vinculado a un tratamiento de los contenidos desde el paradigma de los sistemas de producción.

Cuenta el fascículo 2º con 85 páginas a color de encuadernación rústica encolada, dividido en tres temas: «El feudalismo», «El tránsito del feudalismo al capitalismo» y «La Revolución industrial»; y el fascículo 3º editado por Anaya de 64 páginas, encuadernación rústica cosida e impresas en color las cubiertas, se dedica a los temas 7 y 8 «Las revoluciones políticas y sociales en el siglo XIX» y «El siglo XX».

En la primera edición, cada tema contiene un esquema de conceptualizaciones que se traslada, a modo de epígrafes, como encabezamiento de los documentos seleccionados y de cada secuencia de actividades a las que se unen las preguntas para el alumno. En la segunda edición, el término esquema desaparece y es sustituido por el de *parte*, pasando cada tema a dividirse en títulos que denominan una temática, siguiendo la estructura el modo de índice de un libro de texto convencional¹⁶⁷. El número de *ejercicios* y

¹⁶⁶ Denominado así por la editorial Anaya, es el fascículo 3 del proyecto.

¹⁶⁷ Como ejemplo, en el fascículo 2º (1977) el esquema del tema V «La transición del feudalismo al capitalismo» contiene cuatro apartados: 0. Introducción con dos epígrafes (0.1. La polémica de la transición y 0.2. Eje cronológico); 1. Los aspectos económicos (1.1. La agricultura. Su estructura y nuevos cultivos y 1.2. El comercio: los descubrimientos y sus consecuencias), 2. La sociedad: sus desigualdades, 3. Hacia una nueva organización política (3.1. La monarquía absoluta: Síntomas de crisis y 3.2. El Despotismo Ilustrado) y 4. Las contradicciones ideológicas de una época (4.1. La crisis religiosa (Aspectos teóricos, Repercusiones sociales y políticas), 4.2. La ciencia y 4.3. El arte). Y un Anexo: El pensamiento económico: sus comienzos (El mercantilismo, El pensamiento económico sobre el desarrollo de la agricultura: la fisiocracia, El liberalismo económico: Adam Smith). En el fascículo 3º (1982), el tema VII «Las revoluciones políticas y sociales en el siglo XIX», la parte I tiene los siguientes apartados: 1. Superación de los obstáculos económicos, políticos y sociales: ascenso de la burguesía al poder (1.1. Obstáculos económicos-sociales; 1.2. Realizaciones (Cambios en el sistema de poder político, Cambios en el sistema de propiedad de la tierra, Alemania e Italia: dos procesos de unidad nacional); 1.3 Afianzamiento del poder de la burguesía: nacimiento de la democracia formal). 2. Avance de la revolución industrial: Problemática social. Movimiento e ideología obreras (2.1. Desarrollo del capitalismo (Desarrollo comercial, industrial y financiero, Ciencia y técnica, Movimientos de la población); 2.2. Movimiento e ideologías obreras (Toma de conciencia, Movimiento e ideologías obreras). 3. Consecuencias: Expansión económica y dominio colonial hasta la 1ª Guerra Mundial. 3.1. El dominio colonial; 3.2. Reacciones obreras ante la 1ª Guerra Mundial). Y un Anexo: Formación de una gran potencia: Estados Unidos.

cuestiones de la primera edición oscila entre 2 y 7 actividades por cada apartado del esquema y en torno a 5 en su mayoría. Estos apartados están introducidos por un pequeño texto, amén del de introducción de cada tema, no demasiado extensa. En la publicación de Anaya se reduce el contenido de los textos introductorios y aumenta en número de *ejercicios* y *cuestiones* hasta 10. En ésta el texto y los mapas ganan el espacio de las ilustraciones y de las imágenes que aparecen en la edición del INCIE; desaparece, también, la actividad dedicada a la realización de un eje cronológico. Es comprensible que el modelo editorial de Anaya de los *materiales para la clase* acabara entendiéndose por el profesorado como un manual de ejercicios, cuestión que más adelante abordaré.

En la edición del INCIE hay un anexo en el tema V «La transición del feudalismo al capitalismo» para que el alumno trabaje el concepto de *pensamiento económico* mediante textos históricos y *ejercicios* y *cuestiones*. Los dos temas que componen el 3º fascículo incluyen un anexo final de cada uno, «La formación de una gran potencia: Estados Unidos» y «Ciencia y técnica» (en el que se indica «los profesores pueden concretar algunas actividades basándose en las ilustraciones incluidas en las cubiertas»). La concepción de los anexos en ambas publicaciones se realiza de una manera diferente, en la primera publicación contribuye a documentar y ampliar los conocimientos ya adquiridos por el alumnado, en la segunda aparece como una actividad complementaria.

Para ilustrar lo descrito presento del fascículo 2º del INCIE y, a modo de ejemplo del tema IV, el apartado 1. «La pervivencia de las estructura romanas» (págs. 5 y 6) que, con una breve explicación de seis líneas, introduce el epígrafe 1.1 «El gran domino» cuenta con el fragmento de un texto de García de Cortázar (1970) y el 1.2. «Sistemas de encomendación» utiliza una fórmula de sumisión o encomendación seleccionada de un libro de Robert Boutruche (1970). Estos que siguen son los ejercicios para los alumnos en función de los textos:

- «- Sin poseer tierra no se puede vivir con seguridad e independencia. ¿Por qué?
- ¿Cuáles deberían ser los principales productos de esa agricultura?
- ¿Qué quiere decir propiedad dispersa?
- ¿Qué tipos de instalaciones comunes pueden existir en un dominio?

- Imagina o dibuja un mapa o croquis de un gran dominio.»

[se adjunta una hoja en blanco para que el alumno pueda realizar este dibujo]

El siguiente apartado trata «La estructura feudal» (págs. 7 a 21), aquí el alumno se enfrenta a textos, reproducciones pictóricas, fotografías, un mapa y un plano¹⁶⁸. Se incluye una sesión de diapositivas del arte románico en el que se fijan una serie de objetivos que han de alcanzarse; y un ejercicio de síntesis para que el alumno realice un resumen de las características del sistema feudal mediante una comparación del mismo tema en un libro convencional.

Esto que transcribo define la edición primera:

«Los “dossiers” están estructurados de una manera semejante, con las variantes lógicas, condicionadas por las peculiaridades propias de cada unidad. Constan de una serie de documentos, generalmente de la época, agrupados en subunidades. Cada bloque de documentos, tres o cuatro generalmente, lleva una serie de cuestiones o elementos de reflexión que el alumno deberá realizar. Cuando hablamos aquí de “documentos”, nos referimos a su sentido más amplio: textos, estadísticas, mapas, grabados, obras artísticas, objetos, restos arqueológicos, etc.» (Grup Germanía 75, 1977, 19).

Han de entenderse los documentos de trabajo no como un complemento (ilustrativo o sustentador de las temáticas) sino que articulan coherentemente el proceso de aprendizaje diseñado. Los textos, mapas, estadísticas o imágenes seleccionados interpelan, en esta función, al alumnado para que ante los hechos o conceptos que se le presentan aprenda a reflexionar, expresar sus ideas y desarrollar conclusiones.

«(...) lo que siempre, desde el principio, hemos pensado es que los materiales se podían utilizar de forma flexible, es decir, no llegar: «Tema 1» hasta el final, «Tema 2» hasta el final... sino que se intercalaban otras actividades y se enriquecían los contenidos. Por ejemplo, lecturas, tanto en Historia como en Geografía de libros de pequeña extensión,

¹⁶⁸ Algunos ejemplos son: Fragmento de la concesión de un feudo por Alfonso II (1192); Texto de G. Duby de *Historia General de las Civilizaciones*; texto adaptado del *Libro de Costumbres* de Etienne Fougères (segunda mitad siglo XII); dibujos medievales de escenas agrarias, fotografía del castillo de Loarre (Huesca); texto de T. Rogers incluido en un ejemplar de *Les Ciènces Sociales a la Segona Etapa d'EGB* editado por la asociación Rosa Sensat; fragmentos de *Textos fundamentales para la Historia* de Miguel Artola; pintura mural de Permes-les-Fontaines (Francia); plano de la ampliación del coto del monasterio de San Millán de la Cogolla (Logroño); plano del monasterio de Poblet (Tarragona).

con un lenguaje al alcance de los alumnos, que siempre hemos pedido que formaran parte de la biblioteca de aula, que realmente yo lo he conseguido un curso en el último instituto que he estado: el aula de Historia con su pequeña biblioteca, pero ya está. En muchos casos, el alumno se ha tenido que comprar el libro, siempre buscábamos que fueran libros de un precio muy asequibles, comprábamos dos o tres para el seminario con lo cual se podían prestar y luego eso significaba una recensión, no un resumen, sino un estudio con un cuestionario. A ver, por ejemplo, te voy a decir, en Historia a mí me gustaba y eso lo hice varios años, que hicieran una serie de lecturas que implicaran viajes: una adaptación de la *Iliada* y la *Odisea*, adaptación para niños, *Viajes de Marco Polo*, *La vuelta al mundo en 80 días...*, entonces ahí se iban viendo distintos ámbitos del mundo conocido relacionados con los temas que estudiábamos, distintas tecnologías, distintos descubrimientos, distintas personalidades y, en fin, tanto uno como otro pues, realmente no era un libro de clase. [Joana Bravo, transcripción de la entrevista pág. 12]

La experiencia tuvo mucha difusión, gracias a las escuelas de verano y los seminarios a los que asistieron para contar el modelo didáctico que estaban llevando a la práctica, donde también encontraron muchos detractores, sobre todo en profesores que consideraban que esa manera de enfocar la Historia respondía a un criterio historiográfico muy radical en aquellos años. En definitiva, la difusión del proyecto fue fundamental para extender el modelo didáctico aunque haya que considerar que a medida que se divulgaba se vulgarizaba la experiencia:

«(...) lo primero es que quien toma esos materiales y quiere utilizarlos tal cual, al pie de la letra, como un recetario, pues está falseando lo que es la experiencia y como se decían que eran «materiales para la clase» pues había parte del profesorado que pensaba que eran los ejercicios del final del manual. Entonces, se produjo un choque con los manuales enorme porque los contenidos y la estructuración no tenían mucho que ver con la aplicación tradicional. Pero, bueno, resultaba fácil, es decir, te dan la receta, te dan el material estructurado, tú los pones allí en grupitos y luego pues que te escriban. Entonces..., eso no era la experiencia.» [Joana Bravo, transcripción, 11-12]

No obstante, quizá convenga referir la extensión de la propuesta de Germanía 75 a otros formatos y la influencia en otras propuestas innovadoras por aquel entonces. En la

entrevista a Joaquim Prats, él nos destaca que los materiales que publicó la editorial Akal (1979)¹⁶⁹ para 1º de BUP fueron muy parecidos a los de Germanía por desarrollar una selección de contenidos y unas actividades muy similares.

«Estos materiales de Akal tuvieron mucho éxito que también tenían un aire innovador y también suponían una sustitución del libro de texto; pues estos materiales yo diría que son también descendientes directos del grupo Germanía. Y me atrevería a decir que algunos otros grupos de la didáctica, aunque con más trayectoria, con nuevos elementos, también tienen que ver con Germanía, yo diría la primera época de Cronos, por ejemplo, creo que tiene que ver mucho con Germanía y algunos otros grupos que ahora mismo no recuerdo los nombres, más pequeñitos, que luego fui detectando y que de alguna manera cogieron ese modelo para hacer materiales propios aunque no tuvieron tanto éxito como tuvo Cronos o como tuvo Akal o como había tenido Germanía.» [Prats, pág. 8 de la transcripción de la entrevista]

Al hilo de esta difusión Joana Bravo manifiesta:

«(...) estamos convencidos que tanto los materiales publicados por Anaya como los de Vicens y quizá también los del Consorci¹⁷⁰ se vendieron a Latinoamérica pero eso no lo pudimos controlar nunca, pero teniendo en cuenta que en algunos de los países donde se divulgó, la innovación educativa estaba un poquito más atrasada que la nuestra, pues nos hubiera interesado el feed-back.» [Joana Bravo, 16]

BALANCE DE LA EXPERIENCIA.

Este apartado aprovecha la valoración, a partir del cotejo de diversos artículos de Germanía⁷⁵, que los propios autores realizan de la experiencia y, también, la que los alumnos dicen, más los comentarios de Joaquim Prats y Joana Bravo a la cuestión de la entrevista «Balance: elementos favorables, obstáculos; disolución del grupo: motivos y trayectorias que toman».

El modelo Germanía recibió reprobaciones varias: la primera a los planteamientos marxistas para enfocar la enseñanza de la Historia, también al esquematismo al que esta

¹⁶⁹ Ballarini, A. M. *et al.* (1979). *Trabajos prácticos para 1º de BUP. Historia*. 2 vols. Madrid: Akal.

¹⁷⁰ En Valencia se creó un consorcio de editores para publicar obras de autores valencianos, así lo cuenta Joana Bravo en la entrevista.

interpretación reducía los procesos históricos¹⁷¹; otra fue la crítica al planteamiento teleológico derivado del análisis de los modos de producción y al método de trabajo basado en grupos de alumnos porque se hacía lenta la adquisición de contenidos y muy sumaria. No obstante, Joana Bravo opone todo su conocimiento y experiencia a estas acusaciones pues el método funcionó con un docente convencido de la innovación que suponía y un alumnado al que se le hiciera partícipe. Aunque con el tiempo la actitud de los alumnos derivara a posiciones más cómodas y menos críticas y el profesorado, más alejado del núcleo de Germanía, vulgarizó el proyecto tomando el material como un manual de ejercicios sobre los temas que acabaría explicando al modo tradicional. Y, además, si el Instituto de Ciencias de la Educación está en el origen de la formación del grupo, la desaparición del ICE de la Universidad de Valencia, sustituido por el Servei de Formació, fue decisiva por perder el apoyo institucional necesario para sostenerse y porque provocó la desconexión intelectual y material con la universidad.

En líneas generales hubo otra serie de dificultades que están recogidas en unos apuntes manuscritos que Joana me facilitó el día que la entrevisté. En estos apuntes explica que resultaba difícil «hacer compatible las horas de clase con la innovación (actualización, búsqueda de materiales y su concreción; incluso tiempo para las sesiones de reuniones del grupo¹⁷²) y la difusión (en Formación del Profesorado, y en publicaciones, por otra parte infravaloradas por ser colectivas, p.e. en concurso de traslados)» [Apuntes manuscritos, pág. 8].

«Siempre hemos valorado como positivo la “cooperativa” de esfuerzos y de producción que el trabajo de equipo supone, pero no menos válido ha sido el que la experiencia fuera cambiando gracias al cotidiano contraste en las aulas. Los profesores y profesoras que diseñábamos el proyecto y elaborábamos materiales éramos también los mismos que los llevábamos a la práctica y los que realizamos la evaluación. (...)

¹⁷¹ «Entonces esto era consecuente con los planteamientos marxistas de aquel momento pero de una forma bastante esquemática, no podía ser de otra manera puesto que tampoco podíamos hacer una tesis doctoral para cada aula. Y, además, hay otro condicionante muy importante, entonces y ahora, que es el tiempo disponible.» [Joana Bravo, transcripción de la entrevista, 11]

El tiempo disponible también iba en su contra a la hora de organizar la clase en grupos de trabajo porque el trabajo de este modo no es ágil y las críticas venían en este sentido no desde el alumnado sino por el profesorado. [Cfr. Joana Bravo, transcripción de la entrevista, 11]

¹⁷² Ha de tenerse en cuenta que, desde mediados de los 70, marcharon en paralelo los tres proyectos del grupo: Germanía 75, Garbí y Llavors y que suponía una frecuencia de tres reuniones semanales.

»El grupo, en sus inicios, era muy numeroso y escondía como es lógico diferencias de formación. Pero, sobre todo, aquello que a la larga sería un lastre fue el considerable desnivel entre la amplia experiencia profesional de unos y la casi nula de otros, unido todo ello a las divergentes expectativas de “beneficio” de cada miembro. El resultado fue –además de inevitables tensiones– un aprovechamiento muy distinto en cuanto a la auto formación experimentada por cada profesor.» (Grupo Germanía-Garbí, 1993, 11).

En otro orden de valoraciones, los autores reflexionan sobre la metodología que llega a resultar compleja para un alumnado habituado al exclusivo manejo del libro de texto y al uso de la memoria como técnica de aprendizaje, es por ello que conseguir de ellos una aptitud reflexiva, crítica y participativa es una tarea que se desarrolla lentamente hasta que se van capacitando, y el tiempo escolar disponible juega contra el desarrollo de estas cualidades y afecta al conjunto de los contenidos, siendo difícil alcanzar los periodos contemporáneos de la Historia. «Todo ha ido decayendo conforme ha pasado el tiempo porque el alumno también ha variado (...). Y en algunas cosas, digamos, que hacia vertientes no críticas y hacia actitudes cómodas. Entonces, todo lo que signifique esfuerzo...» [J. Bravo, transcripción, pág. 11] Empero, no sólo por el alumnado, también, como he dicho, por una parte del profesorado que aplicó la experiencia, que se difundía como innovadora y acabó utilizando los materiales como repertorio de ejercicios sin reflexionar sobre la propuesta didáctica que presentaba el proyecto Germanía 75.

La opinión de los alumnos también interesa y, la de aquellos que experimentaron el método de Germanía, se recoge en un artículo publicado en 1978. Entre los inconvenientes expresan la complejidad que presentan algunos textos y la dificultad que supone tener que dar respuestas a algunas preguntas formuladas; también dicen que es difícil buscar en distintas fuentes para llegar a respuestas concretas, aprecian la lentitud del ritmo de aprendizaje y los desniveles entre los aprendizajes adquiridos; además, critican que el trabajo en grupo beneficie a quienes no cooperan lo suficiente. Entre las ventajas encuentro afirmaciones que incluso se contraponen a los inconvenientes, por ejemplo que el método hace agradable y rápida la clase o que aprendes sin esforzarte; otras que valoran el aprender a pensar, aprender a discutir, ser capaz de dar opiniones propias y respetar las ajenas; el alumnado aprecia que dependa lo aprendido del trabajo

realizado por ellos y no de la explicación del profesor «si lo has trabajado tú y te lo has explicado tú, no se te olvida ya nunca.» (Grupo Germanía 75, 1978, 47). Asimismo, en la *Guía del profesor* (1982) que edita Anaya, hay un capítulo V titulado «La experiencia valorada por los alumnos» y, al final de éste, se incluyen una serie de respuestas de los alumnos que los autores de la *Guía* han seleccionado, quizá para motivar al profesorado que se proponía aplicar el método de Germanía. Éstas que siguen son unas cuantas de las afirmaciones (Grup Germanía 75, 1982, 80):

«Lo mejor ha sido poder forjarse una ideas, compartirlas y discutirlos como verdaderos historiadores.» / - «La clase es de los alumno, no del profesor.» / - «Los alumnos no son paredes.» / - «El rollo siempre se olvida.» / - «Es difícil estudiar. Los exámenes son muy raros.» / - «Mi opinión sobre este curso de Historia es que hay demasiados años entre el Origen del Hombre y la Revolución Industrial para poder ver todo con la suficiente claridad.» / - «Si te explican las cosas no haces casi nada de tu parte y luego se te olvida; si lo has trabajado tú, no se te olvida ya nunca.»

En relación a la organización del espacio y los recursos de los institutos estuvieron, como condicionamientos adversos al proyecto, la inadecuación de las aulas de los institutos en cuanto a mesas que faciliten la reunión de los alumnos para los trabajos en grupo o la falta de espacio para la movilidad del profesor en una labor de supervisión de las tareas. El uso de recursos alternativos al libro de texto (diccionarios, atlas, otros libros de consulta, proyectores o mapas,...) se convierte en un pesada carga cuando, en aquellos momentos, había que trasladarlos de un aula a otra para impartir la asignatura. Por ello se postulaba por la conveniencia de un aula destinada para la clase de historia donde se pueda guardar y disponer todo el material (1978, 47).

En el artículo «Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Germanía-75» e «Historia 13-16» que Joaquim Prats publica en *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (1989, 201-210), el autor realiza un balance muy crítico de la experiencia Germanía, en relación a distintos elementos del modelo: «1º. Los contenidos son inadecuados para las capacidades de los

alumnos. 2º. El método resulta repetitivo en incluso monótono en ocasiones¹⁷³. 3º. El planteamiento de los temas no es motivador. 4º. En el caso concreto de los materiales de «Germanía-75» (...) son evidentes las tremendas deficiencias, quizá explicables si tenemos en cuenta la época en que se elaboraron.» (Prats, 1989, 204). No obstante, en la entrevista que le realicé, manifiesta que Germanía 75 fue la vanguardia de una nueva didáctica de la Historia, un movimiento que acarrea otros, una experiencia que sedujo a los docentes hacia otra manera de concebir su práctica; y a los alumnos porque la dinámica los llevó a interesarse por la Historia y las capacidades que a través de su estudio ellos consiguieron desarrollar.

«(...) aunque a finales de los setenta principios de los ochenta lo criticara, sé que en aquella época eso era revolucionario. De explicar nada más y pedir el libro de memoria, a hacer aquello hubo un cambio brutal. (...) Luego cuando llevábamos un tiempo vimos los defectos metodológicos que tenía.

»Por eso yo escribí en el 89 con espíritu crítico sobre la experiencia de Germanía, porque me daba la impresión de que, aquello que había tenido mucha importancia, había que superarlo; entonces los editores del libro, Carretero, Pozo y Asencio se contrariaron con mi artículo porque dijeron que para mí sería una cosa pasada pero para mucha gente era todavía una innovación que debían iniciar (...).» [J. Prats, págs. 6 y 9 de la transcripción de la entrevista]

Joana Bravo nos confirma que la dificultad era alta en determinadas actividades como el debate sobre la transición del feudalismo al capitalismo entre Dobb y Sweezy¹⁷⁴, no obstante, los fragmentos incluidos admitían ser tratados para hacerlos

¹⁷³ «Yo creo que no funcionó bien porque no estaba bien secuenciado, porque la dificultad era la misma el primer día que el último, porque todo el año haciendo lo mismo cansa, porque teníamos unas crisis en febrero tremendas, los chicos se hartaban de hacer eso y muchas veces cuando llegábamos al tema que se daba en febrero que era la transición del feudalismo al capitalismo, (...) me atreví a poner a unos chicos de catorce años el debate sobre la Transición entre Dobb y el Sweezy, aquello no había manera que lo entendiesen y que funcionase, (...). Cuando llegamos a esa actividad, que era hacia el mes de febrero, ahí teníamos la crisis siempre, metodológica, y luego la cosa se solventaba cada uno como podía.¹⁷³» [J. Prats, pág. 6 de la transcripción de la entrevista]

¹⁷⁴ «En el pequeño grupo de historiadores que entonces experimentaba la influencia de *Annales* el historiador francés que llegó a ser mejor conocido y resultó más influyente fue con mucho Pierre Vilar, especialmente entre los universitarios catalanes y valencianos. Por ello casi desde el origen, y de modo creciente en la década de los sesenta, la recepción de la nueva historia de *Annales* en España se combinó con la influencia del marxismo, en una proporción cada vez más favorable a esta segunda corriente, algo en lo que tuvo mucho que ver, además del enorme impacto de la obra de Pierre Vilar, el interés que despertó el debate Dobb-Sweezy sobre «la transición del feudalismo al capitalismo», entonces en pleno auge.» (Ruiz Torres, 2002, 100).

comprensibles en los alumnos de 14 años, «si entrabas con ellos a desmenuzar los textos y a tratar de ponerlo en su lenguaje, pues podían entender el porqué uno pensaba que se iba del feudalismo al capitalismo por una vía y se iba según el otro de otra manera.» [Transcripción de la entrevista, pág. 19]

Asumiendo las críticas, Joana tiene recogidos fragmentos que enjuician el proyecto Germanía 75 de Raimundo Cuesta (1998), Julio Valdeón (1989), Josep Fontana (1982) y Joaquim Prats (1989); y la autocrítica a lo que denomina “programación total”, a los ritmos lentos para una pretendida clase activa, al sentido finalista de la Historia y la ingenua intencionalidad política de su enseñanza¹⁷⁵; con la LOGSE las posibilidades de trabajo y de entender la Historia como una herramienta de conocimiento y transformación de la realidad se fueron acortando y agotando como se propondrá más adelante.

En este balance de la experiencia, he de decir que el planteamiento educativo de Germanía fue necesario, no sólo porque cuestionó la tradición pedagógica e historiográfica impuesta durante el franquismo sino porque provocó y generalizó en los docentes una reflexión y una reacción frente a ese modelo tradicional de enseñanza evidenciándose que era posible un cambio y convirtiéndose en paradigma del cambio educativo y en referente para una nueva enseñanza de la Historia.

Para concluir quiero acudir a la relación que pudo tener el grupo con la reforma iniciada en los ochenta y en relación a la pregunta del cuestionario sobre «La aportación de Germanía al proceso de reforma que acontece con la LOGSE», Joaquim Prats dice:

«Germanía se queda muy atrás, está en la base del cambio de los años 70 y gran parte de los grupos surgen con la movilización que supuso la LOGSE pues lo conocían y habían vivido y lo habían incluso experimentado algunos. Yo creo que está en los antecedentes pero ni mucho es lo que ahora hay que hacer desde la perspectiva de la innovación en la didáctica de la historia.» [Joaquim Prats, transcripción de la entrevista, 10].

¹⁷⁵ Aparece manuscrito en los apuntes fotocopiados que la profesora nos facilita.

Tras la entrevista a Joana Bravo, la influencia de Germanía 75 puede hallarse en el primer periodo de debates para la reforma (1983-1987) pero no desaparece con la LOGSE sino que el grupo continúa, porque habiendo variado las formas no se modificaron sustancialmente los contenidos de la Historia en Secundaria, y aun manteniendo la estructura de su modelo didáctico (método de análisis marxista, *continuum* cronológico, dialéctica explicativa pasado-presente, combinación y confluencia de las técnicas de trabajo y el aprendizaje de conocimientos), redefinen los elementos para adecuarlos a los presupuestos de la reforma educativa, es decir, «incorporar nuevas aportaciones historiográficas, psicopedagógicas y didácticas» y, en sus propios términos, lo dejan escrito en el artículo «En una época de reformas» publicado en *Enseñar Historia* (1983, 12).

El último proyecto que presenta Grupo Germanía, esta vez Germanía-Garbí, se llama *A través de cuatro años* y es una propuesta curricular para los cuatro cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Como componentes del grupo quedan en activo Manuela Balanzá, Joana M^a Bravo Bonilla, M^a Isabel Martín Pérez, M^a Desamparados Montagud Castelló, Cristina Mora y Purificación Palomo Trampal. Este proyecto publicado en la *Revista d' Història Medieval* n° 5 (1994) y en *Historia 16* n° 154 (1989), presenta por cada curso una serie de unidades didácticas de Historia, Geografía Regional, Geografía General e Historia Contemporánea, Mundo actual y la concurrencia de seis ejes transversales «útiles por su poder explicativo, posibilitador de la construcción de un conocimiento crítico del mundo social, precisamente porque se centran en ámbitos actualmente problemáticos»¹⁷⁶. El proyecto no llegó nunca a ponerse en práctica porque, en palabras de Joana Bravo, «hemos ido desapareciendo del grupo y ya no había masa crítica para hacerlo» [Transcripción de la entrevista, pág. 13].

Participaron también como grupo Germanía-Garbí en el tercer seminario de desarrollo curricular *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos* que organizó Grupo Ínsula Barataria (1994). Su trabajo se dedicó a la secuenciación de actividades de carácter transversal en base a unos conceptos

¹⁷⁶ Los Ejes Transversales definidos son: *Sociedad, medio ambiente y recursos técnicos, Poder político y territorio, La información y las comunicaciones, Las mujeres: el ámbito de lo privado y lo público, Educación para la paz y educación para el conflicto, Los espacios de sociabilidad y el ocio.* (1994, 214-215).

nucleares y recurrentes para toda la etapa de enseñanza secundaria, por su potencialidad explicativa y de análisis crítico, para la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos sociales.

La propuesta de Alemania-75 se calificó de radical, en aquellos años iniciales y de máxima difusión de su proyecto, pero aquí elogio aquella radicalidad a la luz de la etimología del término que deriva del latín *radix, -icis*, raíz, y no en la acepción que tiene de hecho extremo, tajante o intransigente, porque Alemania procuró encontrar un verdadero sistema alternativo y viable al ya existente, no ejerciendo una iconoclasia, pues su proyecto no fue mera especulación ideológica, sino la combinación de tradición y cambio en la que entra el continuum histórico y el valor de los conocimientos propios de la disciplina histórica con una metodología de construcción del conocimiento en torno a la denominada *teoría de las operaciones mentales* de Talyzina y la *clase activa*, no al uso espontaneísta, sino por el *pensamiento activo*¹⁷⁷ del alumnado; incorporando, además, las *Pruebas iniciales* para conocer y evaluar la situación de partida del grupo-clase y el alumno en particular y un sistema de actividades de evaluación que permitiera al alumnado comprobar sus conocimientos, incorporar nuevos y aprender a transferirlos. Elementos, alguno de ellos, que se han presentado en las propuestas metodológicas del capítulo anterior y se leerán más adelante en los proyectos posteriores, aunque con otros nombres o nuevas dimensiones.

El cambio afectó a los contenidos y la metodología y estuvo en correlación con la confianza que en aquellos años se tenía de contribuir al cambio social. La continuidad con la tradición innovadora vuelve, al tener en cuenta que los contenidos han de tratarse y seleccionarse para el alumnado, la propensión hacia una metodología de enseñanza

¹⁷⁷ «La experiencia Alemania-Garbí, un modelo de desarrollo curricular de BUP y COU» (1990), documento mecanografiado para la convalidación de créditos en la máster de Didáctica de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte firmado por Balanzá, Bravo, Cercó Montagud y Mora en calidad de miembros del Seminario Permanente “Alemania-Garbí” del Servei de Formació Permanent (Universitat de València). Este documento del que tomo las ideas entrecomilladas fue dado por Joana Bravo el día en que la entrevisté.

activa con la que cobre protagonismo el alumno en el aula y la aparición de las fuentes y de las disciplinas auxiliares de la Historia para el desarrollo de los aprendizajes.

Innovar es origen y retorno, pero retorno como transformación, pues este retorno no es eterno porque no hace nunca volver lo mismo¹⁷⁸. Con Germanía retorna la tradición innovadora anterior a la Guerra Civil y este recomienzo llegará, más adelante, a reconocer el pasado innovador soterrado.

2.2.2. Adara Editorial, las fuentes como recurso del aprendizaje de la historia.

CREACIÓN Y EVOLUCIÓN DEL GRUPO.

Antes de introducir la experiencia de Adara Editorial, hay que remontarse a unos orígenes que se sitúan en la década de 1960 y en el colegio jesuita Santa María del Mar en La Coruña donde curas y profesores idearon y aplicaron nuevas formas de enseñar. Como titula su relato José Felipe Trillo Alonso (2009)¹⁷⁹, allí «Hubo una vez un colegio...».

Haciendo una síntesis de este origen, en el que el autor describe su experiencia cuando era alumno de 5º de bachillerato (1972)¹⁸⁰, recuerda como testimonios de aquel periodo de formación, los libros de Erich Fromm *El arte de amar* y *El miedo a la libertad*; *La revolución sexual* y *La función del orgasmo* de Wilhelm Reich; *Introducción a la sociología* del sociólogo marxista Tom B. Bottomore; las ideas «sobre el comunismo básico» en un librito de Lewis Mumford; películas como *Hiroshima Mon amour* de Alain Resnais; trabajos que realiza sobre las discriminación racial en España,

¹⁷⁸ «El origen, nos dice Michel Foucault en una cita recogida por Vicente Núñez en su libro *Poemas ancestrales*, es, pues, aquello que está en vías de volver, la repetición hacia la cual va el pensamiento, el retorno de aquello que siempre ha comenzado ya la proximidad de una luz, que ha iluminado desde siempre.» (Albás, 2005).

¹⁷⁹ Para conocer el proyecto editorial Adara he contactado con Antonio León Molina, profesor en el colegio entre 1969 y 1974. A través de él, me llega esta semblanza de José Felipe Trillo que fue alumno, entre 1962 y 1975, en el colegio y que, cuando publica este texto, es profesor de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Santiago de Compostela.

¹⁸⁰ En su texto dice: «desde 5º de bachillerato a COU» (pág. 2). Aclarar que el Curso de Orientación Universitaria aparece con la Ley General de Educación en 1970 y se implanta en curso 1970-1971, derogando al Curso Preuniversitario conocido como PREU, de ahí la yuxtaposición de sistemas, el bachillerato superior del plan de estudios de 1953 y el COU de la LGE.

la defensa de los derechos de los afroamericanos de Malcolm X; experiencias en Villa de Celanova (Orense) con chavales de su misma edad pero de la «Ciudad de los muchachos» o en Pozo del Tío Raimundo (Madrid); canciones de Jarcha, Paco Ibáñez en el Olimpia de París, Serrat cantando poemas de Machado. Y otros libros: *Tiempo de silencio* de Luis Martín Santos, *El Jarama* de Sánchez Ferlosio, *Crónica del Alba* de Ramón J. Sender; Machado, García Lorca, León Felipe, Valle-Inclán, Unamuno; los iberoamericanos García Márquez, Vargas Llosa, Borges, Rodríguez Castela, Cortázar, Asturias, etc. Más toda una tarde semanal para todos los deportes, un aula de música, un laboratorio de idiomas, la revista *Padres y Maestros*. Y la separata *La Voz de la Escuela* que publicaban en *La Voz de Galicia*.

Impulsores, incitadores, promotores y sostenedores de aquella experiencia que narra Trillo Alonso son los padres jesuitas Manuel Manzón, Jesús Garrido, Joaquín García de Dios¹⁸¹ y, entre los seculares, José Luis Vázquez Dequidt, Antonio León Molina, María Pérez, Manuel Romero, Fernando Pariente y Moncho Núñez; y otros clérigos y seculares que rememora de su vivencia escolar.

Determinó, la experiencia, la aplicación del método científico en las diferentes asignaturas, ello por la influencia inglesa¹⁸² y, fundamentalmente, la norteamericana, a través del proyecto «Science Curriculum Improvement Study» desarrollado por Robert

¹⁸¹ Así lo caracteriza Trillo Alonso: «Y a continuación, “los modernos”, no sé quién llegó antes, o si vinieron juntos: el Padre Joaquín García de Dios, al que me referiré después [esta referencia posterior es un elogio a su magisterio y humanismo (pág. 9)]; el padre Jesús Garrido, que se había formado en USA lo que le confería un *caché* especial, siempre con sus maneras elegantes y su condescendiente sonrisa.» (Trillo Alonso, 2009, 7).

¹⁸² En correo de 29 de agosto de 2013 le pregunté a Antonio León sobre la influencia inglesa a fin de que pudiera concretarme algún autor y si conocían la pedagogía de Lawrence Stenhouse. Su correo en respuesta a estas cuestiones lo transcribo: «No recuerdo ningún autor teórico en concreto que fundamentara nuestros planteamientos en el terreno de la enseñanza de las ciencias sociales. Desde luego, no recuerdo en este momento que manejásemos escritos de Stenhouse. Sí que tuvimos acceso a muchos materiales didácticos usados en Gran Bretaña y que seguramente nos sirvieron de inspiración. Recuerdo algunos cuadernos de geografía publicados por alguna editorial catalana (quizá Lumen) que partían de la observación del medio para que el alumno realizara ejercicios de observación, medición cartografía, etc., sobre todo de cuestiones relacionadas con la geografía humana (cultivos, análisis de núcleos urbanos). Eran la traducción de materiales británicos. Teníamos acceso entonces a muchas revistas de educación, que utilizábamos en la publicación de nuestros resúmenes de EDINFORME y esto nos permitía entrar en contacto con muchas experiencias en curso.»

Karplus en la universidad de Berkeley¹⁸³. Quizá, en esto, algo tuviera que ver la formación norteamericana del padre Jesús Garrido mencionado más arriba.

«El denominador común era quizá el deseo de hacer una educación diferente, más centrada en la actividad del alumno, en la necesidad de que, a través de la práctica escolar, interiorizara una actitud activa ante la realidad. Esto se concretaba en una insistencia permanente en la actitud científica ante las cosas, los hechos, los procesos: es necesario observar, plantearse preguntas, establecer hipótesis, tratar de confirmarlas... En pocas palabras, se trataba de que los alumnos, en cualquier disciplina escolar, desarrollasen una metodología científica, tanto ante los fenómenos naturales como ante los históricos y sociales.

»Se trató de una etapa en cierto modo mágica. Recuerdo las aulas llenas de terrarios y acuarios que controlaba Pancho Álvarez Fontenla, donde los chavales observaban y tomaban nota de los procesos que les sucedían a los anfibios o reptiles que se traían; las excursiones a lugares “especiales” de Galicia con los chicos; las incursiones de fines de semana al cine, para ver películas que después comentábamos en clase o una visita organizada por José Luis Vázquez Dequidt y Ramón Pimentel a la villa de Celanova, en Ourense, donde, con todos los chicos de 6º de bachillerato (Plan de 1957) estudiaron la villa desde todos los puntos de vista: midieron y describieron edificios, analizaron los aspectos artísticos del monasterio san Rosendo, magnífica muestra del poder monacal gallego en el Antiguo Régimen, y de la capilla de San Miguel, mozárabe, estudiaron la realidad social a través de encuestas... Como es obvio, tuvieron que vérselas con la Guardia Civil que no veía con muy buenos ojos la invasión de decenas de adolescentes haciendo preguntas y husmeando por la villa.» [León Molina, del cuestionario; pág. 2]

Queda, del relato de Trillo Alonso traído a este texto, destacar algunas frases, que el autor pone en estilo negrita, al concluir cada uno de los apartados dedicados a recordar los libros, el cine, los trabajos de campo, la música, la poesía o la religión, y que considero relevantes en el acercamiento a los orígenes de Adara:

«(...) lo que necesitábamos era desarrollar un pensamiento reflexivo y una ética personal.

¹⁸³ Robert Karplus, físico e investigador en Ciencias de la Educación estudió a Jean Piaget y a otros psicólogos para desarrollar e iniciar, a fines de los años 50, su estudio sobre la mejoras en el currículo de ciencias en el nivel elemental y la articulación de un programa y materiales para la enseñanza y el aprendizaje integrado de las ciencias en las escuelas.

»(...) necesitábamos un baño de realismo social como germen imprescindible para cualquier futuro compromiso político (y/o cristiano).

»(...) necesitábamos descubrir la fuerza emancipadora de la palabra.

»(...) lo que necesitábamos no era empaparnos de doctrina sino nacer a la fe, como experiencia íntima pero solidariamente compartida, como un acto de confianza en los desconocido jamás como una transacción.» (Trillo Alonso, 2009, 3,4 y 5).

Singularmente, en la semblanza del alumno que fue en el colegio Santa María del Mar de La Coruña, J. F. Trillo Alonso, se escribe sobre José Luis Vázquez Dequidt y Antonio León Molina. El primero, junto al padre Mazón, estuvo detrás de aquella experiencia con los chicos de la «Ciudad de los muchachos» y la estancia de dos días en Pozo del Tío Raimundo (en la Escuela Profesional Primero de Mayo)¹⁸⁴; el segundo, les ofreció el mundo de la literatura y el cine, éste como un ejercicio de interpretación y no de entretenimiento, con salidas, incluso los sábados, para ver algún estreno.

Vázquez Dequidt y León Molina forman parte del equipo de profesores de Santa María del Mar entre 1969 y 1974; hacia esta última fecha, dejan el colegio para fundar la editorial Adara. Constituida la empresa, abandonan su labor docente, y se dedican a la preparación y a la difusión de las obras que van a llevar este sello editorial. «Escogimos el nombre de Adara porque nos pareció eufónico, después de debatirlo mucho. Es el nombre de una constelación (Adhara) y en aquella época había varias colecciones de libros juveniles con nombres de estrellas.» [A. León en correo de 29/08/2013]

El grupo que conformó la editorial Adara estuvo integrado por Francisco Álvarez Fontenla y Concepción Pereira, ambos licenciados en Química; Ramón Pimentel Sierra y Antonio León Molina licenciados en Filosofía, y los hermanos Vázquez Dequidt, José Luis licenciado en Derecho y Nicolás vinculado a la gestión empresarial.

«El grupo funcionaba con grandes dosis de entusiasmo y dedicación personal, como todos los proyectos que se precien. Dedicábamos innumerable horas al trabajo,

¹⁸⁴ Dice así Trillo Alonso (2009, 3-4): «(...) en donde tuve la oportunidad de escuchar a un chico más joven que yo lo siguiente: *Aquí no sólo nos enseñan un oficio, también nos dan un lenguaje con el que podemos denominar a las cosas por su nombre, y tomar conciencia sobre cómo están, y por ese motivo resultamos peligrosos y, con frecuencia, nos cierran las instalaciones, pero entonces nosotros las escalamos y nos encerramos dentro y trabajamos aunque no nos dejen.*»

estábamos en contacto permanente con lo que se hacía fuera, especialmente en Gran Bretaña, asistimos a ferias de libros en Frankfurt, en Bruselas, etc. En el colegio Santa María del Mar tuvimos acceso a muchas publicaciones educativas de España, de Europa y América y existía una biblioteca estupenda.» [Antonio León, en el cuestionario, pág. 1]

La gestión económica de Adara la llevan los hermanos Vázquez Dequidt, Ramón Pimentel y Antonio León constituyen el consejo de redacción. «Ayudaron a mantenerla viva la línea de cursos que impartíamos a profesores en los ICE (Institutos de Ciencias de la Educación) de la época y algunos pedidos masivos de obras, que nos hicieron desde el Ministerio de Educación, para las bibliotecas de los centros escolares. Por esa razón, nuestras obras pueden encontrarse ahora en muchos colegios de toda España.» [Antonio León, en el cuestionario, pág. 1]

Empero, un proyecto de tanta amplitud y alcance, de tanta envergadura no resultó ser económicamente rentable. La editorial cesó en su actividad a fines de los setenta. Antonio León cuenta que: «La publicación de las carpetas de documentos para la historia supuso un desembolso muy fuerte y supuso también el episodio final de la editorial. Cuando ya la situación se hizo insostenible, tuvimos que buscar otra salida profesional.» [En el cuestionario, pág. 1] Tras el cierre de la editorial, unos optaron por la administración pública, otros por la empresa privada. Antonio León vuelve a la enseñanza, esta vez a la escuela pública, primero como maestro de EGB y, luego, profesor de la Enseñanza Secundaria. No llegó nunca a usar los materiales que había elaborado para la editorial y de esta manera lo escribe: «Yo no experimenté después con esos materiales así que no puedo hacerte una valoración al respecto», en un correo electrónico de fecha 29 de agosto de 2013, que puede consultarse en el Anexo de esta tesis para Adara Editorial.

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO EDITORIAL.

En Adara se crearon varias colecciones, todas dedicadas a acercar la cultura a un público infantil y juvenil y a ofrecer nuevas perspectivas para la enseñanza. La experiencia de cada uno de sus miembros y el conocimiento que poseían de la didáctica de sus asignaturas escolares, amén de la necesidad de ampliar la oferta de libros de texto

y la demanda que existía de publicaciones literarias para los escolares, animó la creación de la empresa editorial.

«En aquel momento se empezaba a transformar el mundo de las publicaciones para niños y jóvenes y editoriales como Juventud, Bruguera, etc. estaban abriendo el camino. Nosotros pensamos que había un hueco importante que llenar, sobre todo en el campo de los libros de actividades prácticas relacionadas con las ciencias, y de hecho ese tipo de libros son los que mejor salida tuvieron en el mercado. En cualquier caso, nuestra experiencia como profesores tuvo mucha importancia en la conformación de las colecciones de la editorial y de hecho, de una manera u otra, todas tenían que ver con la enseñanza.»¹⁸⁵

El proyecto editorial contuvo varias colecciones que a continuación refiero:

— La colección juvenil «Toda la Tierra» de literatura clásica, relatos históricos y libros de divulgación científica. Entre los relatos históricos¹⁸⁶: *Hijos del sol* de L. N. Lavolle; *Encadenados* de P. Zora Marcos; *Cerco de fuego* de I. Southhall. Entre las obras de divulgación científica: *Actividades para explorar la contaminación* de A. Sevilla Vega; *Actividades para un joven naturalista* de V. E. Graham; *Experimento con la naturaleza* de H. J. Press; *Códigos y cifras: los mensajes secretos y su historia* de J. Laffin; *Actividades para salvamento y socorrismo* de A. Greenbank; *Isaac Newton y la gravedad (Pioneros de la ciencia y los descubrimientos)* de P. M. Rattansi; *Copérnico y la conquista del Cosmos* de M. Rouzé; *Arqueología de Barcos* de P. Johnstone. La sección dedicada a literatura clásica editó obras de Mark Twain como *Viejos tiempos en el Mississipi*.

— La colección de ensayo pedagógico que publica entre otros, *Por una nueva educación religioso-moral* de Enrique Miret Magdalena¹⁸⁷, *La manipulación de los*

¹⁸⁵ Parte de la respuesta de Antonio León a un correo enviado el 29/08/2013 con la siguiente cuestión: ¿hubo algún planteamiento que fundamentara la decisión de desarrollar las colecciones o se debía a vuestra experiencia docente?

¹⁸⁶ En una búsqueda a través de la página web Iberlibro.com, el 08/08/2013, para localizar ediciones de Adara, encontré los títulos que indico. Ediciones que pueden encontrarse en librerías de viejo de todo el territorio peninsular.

¹⁸⁷ Este libro está incluido porque lo cita Antonio León en el cuestionario pero no aparece en el listado sacado de Iberlibro.

objetivos en la educación de C. Ormell; *Interdisciplinariedad y didáctica* de C. Scurati; *El mundo del juguete. Cómo elegir* de A. Martín González; *Actividades para un taller de teatro* de M. L. Vidriero y M. T. Matínez Iturrioz. Y «un librito en el que explicábamos cómo se podían utilizar los documentos de la colección “El taller de documentos” en el aula y cuál era su base metodológica.», [León Molina, pág. 1 del cuestionario]. Este librito se titulaba *Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales* y fue editado en 1977.

— La revista EDINFORME contenía los resúmenes de artículos de revistas de educación de España, Europa y América.

— Una colección llamada «Libros del laurel» en la que aparecieron *Las artes de subsistencia. Una aproximación tecnológica y ecológica al estudio de la sociedad primitiva* de Ramón Valdés, *Una introducción a la filosofía de la ciencia* de David W. Theobald, *Antropología ecológica* de Ubaldo Martínez Veiga e *Invitación a la antropología cultural de España* de Carmelo Lisón Tolosana.

— Y la colección de «Taller de documentos». 20 carpetas de documentos históricos que van desde las peregrinaciones medievales a *La Gloriosa*, pasando por las actividades económicas humanas, la organización colonial del Nuevo Mundo, Lutero y La Reforma, la primera revolución científica o la Revolución Francesa. Documentos de Historia de España y Universal seleccionados desde el Medievo a la Contemporaneidad.

Corresponde a este apartado dedicado al proyecto editorial, analizar el libro titulado *El taller de documentos. Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales* que vino a ser una guía para dar a conocer y explicar el uso de las 20 carpetas al profesorado (en el siguiente apartado, presentaré la colección «Taller de documentos»). Es esta propuesta educativa, el proyecto curricular de Adara, de carácter innovador, y en que se compendia su forma de entender la enseñanza de las Ciencias Sociales para la última etapa de la Educación General Básica y el Bachillerato Unificado Polivalente. La obra de 71 páginas está dividida en cuatro apartados: «Reflexiones sobre la didáctica de las Ciencias Sociales», «Qué es un taller de documentos», «Guía práctica para la utilización de los talleres» y «Talleres de

documentos publicados»; antes de este último apartado, aparecen dos cuadros en los que se establece la correspondencia de los talleres de documentos con la programación oficial para el segundo ciclo de EGB, 1º y 3º de BUP (ello puede consultarse en el Anexo de Adara Editorial).

La introducción del libro, «Reflexiones sobre la didáctica de las Ciencias Sociales», expresa el rechazo a una Historia factual y acumulativa que, como asignatura, supone un conjunto de conocimientos cerrados sin posibilidad de ser interpelados por el alumno. Se defienden la Historia como ciencia y el aprendizaje como un proceso de construcción y comprensión, porque la disciplina ha de conocerse integralmente, es decir, en sus contenidos y en su método, aunque se siga haciendo uso de la memoria¹⁸⁸ (Cfr. Adara Educación, 1977, 10). El papel del alumno queda bien definido con estas palabras: «Leer o escuchar pueden ser operaciones eminentemente activas, igual que escribir o discutir pueden ser actividades perfectamente inútiles. Todo depende de la actitud del sujeto y de su implicación en la tarea.» (*op.cit.*, 10).

Teniendo como referente lo que ya se hacía en la enseñanza de las ciencias, de la Naturaleza o en las Matemáticas, o en la enseñanza de idiomas, y que ellos habían experimentado como profesores en el colegio Santa María del Mar, donde los contenidos eran expresión viva para el conocimiento, objeto de experiencias, toman a Jerome Bruner y a Jean Piaget para fundamentar su propuesta¹⁸⁹. También se apoyan en Jeanette B. Coltham para explicar el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje de la Historia y escriben que la Historia es la búsqueda de información sobre la sociedad humana y sus características, esta información se halla en las fuentes primarias y secundarias y en la implicación de unos procedimientos para sistematizar la información (análisis y evaluación de las fuentes, síntesis y elaboración de ideas). Así, con las

¹⁸⁸ «A lo largo de su labor el alumno retendrá solamente aquellos datos que resulten significativos para el esfuerzo general de interpretación y síntesis.» (Adara Educación, 1977, 19).

¹⁸⁹ «Bruner ha reiterado su convicción de que los procedimientos y los logros científicos pueden enseñarse con razonable fidelidad a los niños en nuestras escuelas si se ponen en juego los sistemas adecuados para lograrlo. Y los trabajos de epistemología genética de Piaget y su escuela se han encargado también de ponernos de manifiesto las posibilidades reales de los niños en el orden intelectual. Los niños pueden trabajar científicamente, pueden utilizar a su nivel el método y las técnicas propias de las Ciencias de la Naturaleza y de las Ciencias Sociales. Sólo es necesario que se colabore con ellos adecuadamente.» (Adara educación, 1977, 10).

aportaciones de Bruner, Piaget, Coltham y Janer se organiza un método, para lograr una enseñanza integral y activa en las Ciencias Sociales, en torno al reconocimiento y formulación de un problema, el planteamiento de hipótesis de trabajo, la consulta y valoración de fuentes, la validación de las hipótesis y la elaboración de conclusiones. Para el desenvolvimiento de este proyecto de Adara, es necesario que el alumno pueda acercarse a las fuentes, al manejo de documentos originales, que alejen el conocimiento de la Historia de interpretaciones erradas, interesadas y tópicos, muchos de ellos volcados en manuales al uso, convencidos que el trabajo con tales recursos «centra el interés del alumno con intensidad y viveza y le ayuda a adentrarse en el estudio de aspectos más abstractos e indirectos de los problemas.» (Adara Educación, 1977, 20).

Siendo ésta su propuesta de enseñanza de la Historia, aclaran que no se presenta como un esquema rígido, habida cuenta las circunstancias y la organización de la clase, pero sí argumentan que la enseñanza de este método ha de situarse en el horizonte formativo del alumnado (Cfr. Adara educación, 1977, 15). Y concluyen que, la incorporación de esta metodología para el estudio del pasado, es relevante también para la comprensión de la realidad presente del alumnado y su participación en la misma.

«Es decir, las «nuevas» Ciencias Sociales son nuevas en la medida en que:

- 1.- Ligan la enseñanza al entorno y al medio en que viven los alumnos.
- 2.- Proporcionan una comprensión de la evolución, situación y futuro de la sociedad en que viven.
- 3.- Proporcionan un instrumento, una metodología, un modelo para esa comprensión, para la clasificación y análisis de los problemas y conflictos de la sociedad.
- 4.- Proporcionan a los alumnos la clarificación y la creación de valores que los convertirá en ciudadanos responsables de la sociedad.» (Adara Educación, 1977, 13).

Las reflexiones desde grupo Adara, sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, basado en la introducción del método científico mediante el análisis y contraste de las fuentes, coinciden con determinados planteamientos que, ochenta y dos años antes, expresara Rafael Altamira en su obra *La enseñanza de la Historia* (1895). Podría recopilar varias citas de este autor para ilustrar la coincidencia que encuentro pero, quizá, la que transcribo resume bien mi propósito:

«Ya no es la memoria –la memoria vulgar, puramente repetidora de nombre y fechas- la función intelectual que se pide a los estudiantes de la Historia ni se les hace esclavos del libro en que todo lo que podían aprender era un testimonio ajeno sobre las cosas que nunca se ponían ante sus ojos. Ya no es para ellos la Historia cosa pasada o muerta, que una curiosidad ociosa, ajena a toda preocupación útil se entretiene en desenterrar, sino cosa viva y presente en gran parte, que les rodea, que pueden ver y que se está haciendo constantemente ante sus ojos.»¹⁹⁰

La introducción del libro de Adara (1977) no trae en mientes a Rafael Altamira. Este desconocimiento me lleva a inferir que, en la preocupación por renovar la enseñanza de la Historia en las aulas, las ideas y propuestas son recurrentes, coincidentes, e inevitables, un retorno al origen y un pasado reencontrado, un vaivén donde se da la máxima posesión de la temporalidad.

Las carpetas que conforman el «Taller de documentos» de Adara editorial encarnan el desiderátum de Rafael Altamira, al publicar la reproducción de una selección de fuentes históricas originales con las que el alumnado va a trabajar en el aula. Entre los escritos «leyes, tratados, proclamas, páginas de obras de la época, artículos de periódico, etc.»; algunos, además, transcritos o traducidos para facilitar su lectura por estar en la lengua original, tener graffías antiguas o seguir una gramática no al uso para el alumno. De entre los documentos gráficos «panfletos, carteles, mapas, cuadros, ilustraciones de época, etc.». Asimismo, textos y mapas actuales con valoraciones o situaciones que permiten ejercicios de síntesis o comparación.

Todos los talleres tienen su correspondencia con la programación oficial y, a modo de ejemplo para bachillerato, el Taller nº 2 *La 1ª revolución científica: Copérnico* se corresponde con el tema 16 de 1º de BUP *La Europa del Renacimiento: cultura y arte*¹⁹¹. Y no sólo el Taller nº 2 tiene correspondencia con el programa de «Historia de las Civilizaciones y del Arte» de 1º de BUP, también el nº 9 *Culturas precolombinas: los aztecas*, el nº 14 *Culturas precolombinas: los incas* y el nº 18 *La organización*

¹⁹⁰ Cita destacada por Rafael Asín Vergara en su estudio preliminar de la reedición de *La enseñanza de la Historia* (Altamira, 1997, 23).

¹⁹¹ En Fernández, Llorens, Ortega y Roig (1978-4ª edición): *Occidente* 1º de BUP, de la editorial Vicens Vives para asignatura «Historia de las civilizaciones y del arte», libro que he manejado para consultar la correspondencia, el tema aparece con el número 15.

colonial del Nuevo Mundo pueden emplearse en el tema 15 de «Historia de España» de 3º de BUP.

En el segundo apartado del libro, «Qué es un taller de documentos», los autores indican las posibilidades que las carpetas tienen de ser utilizadas. Y, así, explican que pueden ser utilizadas de diversas maneras: en la biblioteca escolar, en la investigación en casa, como apoyo de las explicaciones del profesor, incluso como iniciación al tema, es decir, «repartir los documentos relativos al tema estudiado, dejar que los alumnos los vean y los comenten y que planteen preguntas después sobre la información o los problemas surgidos.» (Adara educación, 1977, 23); o como materiales para el trabajo del alumno en el aula. Ninguna de las propuestas es excluyente de la otra y todas quedan como orientaciones al profesorado que ha decidir la estrategia más adecuada para el aprendizaje. Sin embargo, al tratamiento de los talleres para el trabajo en el aula, los autores dedican un desarrollo explicativo mayor, de éste he realizado la síntesis que a continuación sigue (Cfr. Adara educación, 1977, 24-28):

- Trabajo en la clase y por grupos sobre un solo taller. Puede ser utilizado para apoyar la explicación del profesor y ser repartido, el conjunto de los documentos de la carpeta, entre los grupos que se conformen, asignándoseles las pautas de trabajo incluidas en el taller. Tras el trabajo de grupo se realiza una puesta en común y los alumnos han de realizar, individualmente, una síntesis por escrito.
- Trabajo en la clase y en grupos sobre varios talleres al mismo tiempo. Este formato podría dar lugar a investigaciones más amplias y a abordar procesos históricos. El método de trabajo es parecido al anterior, la diferencia está en que cada grupo puede abordar un taller al completo y las pautas de trabajo diseñadas.
- Trabajo del alumno en clase. En este caso, para alumnos avanzados que hayan concluido las actividades de grupo, es decir, atención a la diversidad *avant la lettre*.
- Estudio específico de los documentos escritos: prensa, propaganda, textos legales. Extrayendo de las carpetas aquellos documentos específicos que más interesen al profesor para realizar actividades sobre la selección.
- Estudio específico de la metodología del historiador. El trabajo con las carpetas permite desarrollar un trabajo de investigación.

En el apartado «Guía práctica para la utilización de los talleres» se describe a lo largo de 31 páginas (31 a 62) el manejo de los talleres en sus distintas modalidades y las combinaciones posibles. Como ejemplos de «Utilización de los talleres por separado» se explican el nº 1 *Las peregrinaciones medievales: el camino de Santiago*, el nº 2 *La Primera Revolución Científica: Copérnico*, el nº 6 *Vidas y costumbres de los pieles rojas*, el nº 7 *La construcción de El Escorial*, el nº 9 *Culturas precolombinas: Los Aztecas*, el nº 10 *El 2 de mayo de 1808*, el nº 13 *La batalla de Trafalgar*, el nº 14 *Culturas precolombinas: Los Incas* y el nº 16 *La Armada Invencible*. Los talleres, de por sí, contienen siempre problemáticas desarrolladas en torno al tema; sin embargo, en este apartado, se dan orientaciones y sugerencias que van desde los enfoques propios que cada taller puede contener, los documentos que podrían acompañar a estos enfoques y las pautas de trabajo (expresión y registro de las preconcepciones, determinación de un problema que interese, lectura de los documentos, anotación de términos, conceptos, hechos y personajes; también se introduce la formulación de hipótesis, valoración de los documentos y, siempre, puesta en común, contraste de las informaciones, realización de informes, etc.); las atribuciones del profesor, la organización de la clase (en grupos de trabajo para un abordaje general, descriptivo, específico o analítico del enfoque) y los posibles objetivos del aprendizaje y preguntas que habría de formularse al alumno para alcanzar una explicación razonada de los hechos.

Para la «Utilización de varios talleres y el desarrollo de un proyecto», es decir, el estudio de un periodo histórico, se describen a modo de ejemplo, *Manifestaciones culturales del Renacimiento* (Taller nº 2 *La primera revolución científica: Copérnico*, Taller nº 4 *Preparativos del descubrimiento de América* y Taller nº 15 *Un hombre del renacimiento: Leonardo da Vinci*) y el proyecto centrado en el siglo XIX español que integra los talleres nº 13 *La batalla de Trafalgar*, nº 10 *El 2 de mayo de 1808*, nº 5 *Los primeros ferrocarriles en España*, nº 11 *Una revolución en España: Septiembre de 1868* y nº 8 *El hundimiento del Maine*. Cada grupo se encargaría de un taller, siguiendo hipótesis y las pautas especificadas en cada uno, más la planificación que añada el profesor. En este caso, corresponde al profesor organizar y coordinar el trabajo de los grupos, bien siguiendo las pautas de cada taller o una selección de las mismas para determinar un proyecto que aborde el periodo histórico. Al concluir el trabajo, los

grupos han de ofrecer sus conclusiones y el profesor una síntesis de los principales procesos del periodo estudiado. Adecuadamente, se indica que el profesor «tiene por objeto lograr que los alumnos al trabajar directamente sobre los Talleres no los entiendan como acontecimientos aislados, sino formando parte de un proceso más general.» (Adara educación, 1977, 50).

El «Estudio directo de la metodología de historiador» se organiza para desarrollar «en el alumno unos hábitos de pensamiento y unas estructuras mentales que serán válidas después para el estudio crítico de cualquier problema histórico que se presente.» (Adara educación, 1977, 52) Para definir, enseñar y aplicar el método se sugiere que el profesor use un solo taller, o se sirva de varios al mismo tiempo, seleccionado los documentos que considere más afines a la temática. En este apartado, está detallado un ejemplo sobre la combinación de documentos de varios talleres, a partir del taller nº 18 *Organización colonial del Nuevo Mundo* y del nº 10 *El 2 de mayo de 1808*. Ambos cuentan con material suficiente para que los alumnos puedan determinar el problema histórico, formular las hipótesis de trabajo y, a continuación, iniciar la consulta de los documentos disponibles en las carpetas –siguiendo una serie de criterios que se ofrecen para dar validez a las fuentes–, enjuiciar los hechos y valorarlos críticamente.

«Es decir, se trata de que el alumno caiga en la cuenta de que el historiador ha de aportar una actitud crítica frente a la documentación que el pasado le ofrece y que ha de enjuiciarlo como un producto humano sujeto por tanto a errores, interpretaciones, prejuicios, intereses e incluso engaños.» (Adara educación, 1977, 54-55).

Por último, «Estudio de diversos aspectos de la comunicación», así lo titulan, referido a las manifestaciones sociales (prensa escrita, propaganda política gráfica y mural, y textos legales) que aparecen como documentos de trabajo en los distintos talleres. El objetivo es dar a conocer a los alumnos la creación de los estados de opinión con fuentes primarias y secundarias, analizar específicamente los contenidos, su lenguaje y su significado, amén de establecer relaciones entre los de cada tipo, desde una perspectiva diacrónica, y, también, la comparativa entre las manifestaciones históricas y las actuales.

ANÁLISIS Y DIFUSIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES.

Las carpetas de documentos diseñadas están organizadas en 20 talleres enumerados y titulados como sigue: *Las peregrinaciones medievales: el Camino de Santiago; La primera revolución científica: Copérnico; Una actividad humana: la pesca; Preparativos del descubrimiento de América; La industrialización: los primeros ferrocarriles en España; Vida y costumbre de los Pieles Rojas; La construcción de El Escorial; El hundimiento del Maine; Culturas precolombinas: Los Aztecas; El dos de mayo de 1808; Una revolución en España: Septiembre de 1868; La independencia de los Estados Unidos; La batalla de Trafalgar; Culturas precolombinas: Los Incas; Un hombre del renacimiento: Leonardo da Vinci; La Armada Invencible; La Revolución Francesa; La organización colonial del Nuevo Mundo; Lutero y la Reforma; El Santo Tribunal de la Inquisición.* (Adara Educación, 1977, 70).

En este apartado, procedo a tres tipos de análisis del material, en función del tratamiento que se le puede dar a los talleres según queda explicado más arriba. Analizaré el taller nº 2 *La primera revolución científica: Copérnico* como ejemplo de trabajo en clase con un taller, también por su correspondencia con el programa oficial de la asignatura (1977, 66); para establecer una comparación entre el taller y el tema del programa oficial cuento con un libro de texto de 1º de BUP de la editorial Vicens-Vives. Además, profundizaré en la propuesta de trabajo para desarrollar un proyecto utilizando varios talleres y siguiendo el ejemplo que, anteriormente, he citado sobre el siglo XIX; finalmente, examinaré las posibilidades del taller para aplicar el método del historiador.

A. «Utilización de los talleres por separado».

Las explicaciones ofrecidas en *El taller de documentos. Hacia una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (1977, 32-35), sobre el manejo del taller nº 2 *La Primera Revolución Científica: Copérnico*, se dividen en explicaciones para organizar una clase en grupos de trabajo, según las temáticas en las que pueden agruparse los diecisiete documentos de la carpeta, y explicaciones que sugieren la presentación general del tema por el profesor y el trabajo en grupos sin detenerse en temáticas sino en la lectura de todos los documentos, la anotación de términos,

conceptos y personajes, todo ello a criterio del profesor que decidirá el plan y las pautas que aparecen como documento nº 18 de la carpeta, para llegar a la realización de un informe, mural o documento explicativo sobre lo trabajado, que serán objeto de puesta en común y discusión (cabe también la posibilidad de realizar trabajos individuales).

La forma de organizar el trabajo por grupos, los divide como sigue:

- Equipo nº 1: Marco histórico y político de la vida y obra de Copérnico. Educación renacentista. Biografía del personaje.
- Equipo nº 2: Los sistemas cosmológicos vigentes en la época: Tolomeo y Aristóteles.
- Equipo nº 3: El trabajo de Copérnico.
- Equipo nº 4: Valoración de Copérnico. La reacción eclesiástica. Copérnico en la Historia de la Ciencia.

En esta forma, los objetivos didácticos se centran en la comprensión del entorno histórico y político, de los sistemas de explicación del universo vigentes en el tiempo del personaje estudiado, conocer las características del hombre renacentista representadas por Copérnico y sus aportaciones a la ciencia y a la revolución de la misma, y entender la reacción y la censura que provoca la teoría heliocéntrica.

Tal y como están organizadas las temáticas se combina un conocimiento más amplio y otro más concreto sobre Nicolás Copérnico, su contexto, su biografía, las teorías que preceden a sus estudios, las características y repercusiones de sus hallazgos, la importancia científica de los mismos y la continuidad en las investigaciones de Galileo Galilei. Todo el trabajo de los grupos está apoyado en el soporte documental de la carpeta. En este sentido, hay diecisiete documentos que van desde la reproducción de un grabado del siglo XV en el que aparece la ciudad de Torún (Polonia) tal y como era en los primeros años de vida de Copérnico, imágenes de la universidad de Cracovia donde estudia, mapas y explicaciones sobre el reino de Polonia que tiene, en ese periodo, su máxima extensión y sufre invasiones teutonas y turcas; textos e ilustraciones de las teorías cosmológicas de Aristóteles, Ptolomeo y Copérnico; imágenes de instrumentos de medición astronómica, reproducción de documentos originales de la obra copernicana (fragmentos de sus libros y reproducciones de sus dibujos) y un último

documentos, el nº 17, con trece fragmentos de textos de historiadores de la Ciencia que opinan sobre la teoría heliocéntrica defendida por Copérnico desde Retico, su discípulo, al libro de J. Verner *Astrología y astronomía del Renacimiento* (1974).

Las pautas de trabajo son diez, se distribuyen por cada grupo (grupo 1: pautas 1 a 4; grupo 2: pauta 5; grupo 3: pautas 6 a 8; grupo 4: pautas 9 y 10) y consisten, a grandes rasgos, en comparar mapas de la época estudiada con la situación geográfica actual (pauta 1); el uso de libros de Historia para determinar hechos políticos ocurridos en España y coincidentes con la época del personaje (pauta 2); la comparación entre la educación que recibió Copérnico y la que el alumno recibe en su momento (pauta 3); las características del hombre renacentista (pauta 4); el análisis de los sistemas cosmológicos de Aristóteles y Ptolomeo (pauta 5); la contraposición entre la explicación mítica y la científica de un eclipse de sol (pauta 6); el análisis del sistema copernicano para discernir lo que se mantiene de los estudios anteriores y sus aportaciones (pauta 7); la explicación de la frase «giro copernicano» (pauta 8); la discusión sobre la prohibición por la iglesia de la obra de Copérnico (pauta 9); o la síntesis y opinión personal a partir de todas los juicios recogidos en el documento 17 sobre la teoría copernicana (pauta 10). Con todo ello, he de indicar que la mera consulta y lectura de los documentos, por sus pertinentes textos, referencias y pies de foto ya ofrecen una panorámica significativa del tema sobre la que el alumno trabajará.

Por establecer un paralelismo con un libro de texto convencional al uso en el mismo periodo en el que se podía estar experimentando con la carpeta nº 2, traigo aquí el libro *Occidente* de la editorial Vicens-Vives y el tema 15 *La Europa del Renacimiento: cultura y arte* (págs. 154-164). Así quiero evidenciar que mientras la innovación se desarrollaba, la tradición criticada por ésta continuaba. Y es destacable que Montserrat Llorens a quien citamos paginas atrás como discípula de Vicens Vives esté en la nómina de autores de este libro que coincide en su temática con el taller nº 2 de editorial Adara para «Historia de las Civilizaciones y el Arte» de 1º de BUP. Los contenidos del tema se organizan en siete epígrafes, más bien hitos de la Historia, que caracterizan el periodo: El Humanismo; Los inicios de la nueva ciencia; La literatura renacentista; El concepto de arte renacentista; El arte del Cuatrocientos; El clasicismo renacentista del

Quinientos; El Manierismo. Cada epígrafe se corresponde con un texto en el que se destaca, en letra negrita, el concepto clave definido en el mismo: humanismo, ciencias humanas, imprenta, mecenas, academia platónica, heliocentrismo, ciencia nueva, esfumado, terribilitá, plateresco, manieristas, manera; y los lugares donde se desarrolla la cultura y el arte del Renacimiento: Italia, Florencia, Roma, Venecia, España, Alemania, Flandes y Francia. Ilustran el tema, principalmente, obras del arte renacentista, también cuatro personajes: Lorenzo del Magnífico, Erasmo de Rotterdam, Rafael Sanzio y Alberto Durero. Al final del libro están las actividades para todos los temas, las del 15 son dos: un texto de Lorenzo Valla escrito en 1440 (sin referencia a la fuente de la que ha sido tomado) donde se exponen las características del movimiento cultural renacentista al que le siguen cuatro preguntas, que ha de responder el alumnado, aun siendo poco sustanciales para el aprendizaje¹⁹². La segunda actividad es de cinco preguntas sobre el arte renacentista italiano: encontrar semejanzas y diferencias o comparar, sin entrar en el renacimiento español o de otros países mencionados en el tema, y teniendo como referentes algunas de las fotografías que acompañan al tema. Este planteamiento didáctico, sujeto a definiciones y personajes de la época, no ofrece ninguna herramienta para interpretar la Historia, es un recorrido lineal que termina en unas actividades. Sólo permite crear un *collage* de corte sincrónico y sin la concurrencia de factores explicativos que den sentido a los términos presentados, un *collage* que se desvanece cuantos más términos y personajes van acumulándose en la sucesión de temas y en la memoria del adolescente.

B. «Utilización de varios talleres en el desarrollo de un proyecto».

Talleres nº 13 *La batalla de Trafalgar*, nº 10 *El 2 de mayo de 1808*, nº 5 *Los primeros ferrocarriles en España*, nº 11 *Una revolución en España: Septiembre de 1868* y nº 8 *El hundimiento del Maine*. Proyecto para estudiar e investigar el siglo XIX español. Seguimos el guión que se ofrece en el libro *Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (1997, 49-52), teniendo en cuenta que los alumnos

¹⁹² Las cuestiones son: «1. Comprensión global del texto, a nivel lingüístico; 2. Compara este texto y las ideas expuestas en él con lo que se expone en el Tema 15; 3. ¿Puede estar vigente el humanismo en una sociedad técnica como la nuestra? Haz una redacción sobre este tema. No temas expresar tus ideas personales mientras estén fundadas racionalmente y teniendo en cuenta la problemática expuesta en la Lectura; 4. ¿Qué relación existe –según la Lectura– entre humanistas y artistas? ¿En qué se diferencian? ¿En qué coinciden?» (Fernández, Llorens, Ortega y Roig, 1978-4ªed., 320).

se van a reunir en grupos de trabajo, se propone que revisen todas las carpetas y anoten cuantas preguntas tengan que hacer sobre los documentos consultados; luego, reunida la clase en su conjunto, los alumnos van formulando las preguntas anotadas y el profesor ha de contestarlas para ofrecer una panorámica del siglo XIX y, finalmente, una síntesis razonada que reúna y dé cohesión a los principales acontecimientos de este siglo.

Tras esta aproximación general, los talleres se convierten en objeto de estudio para responder a las hipótesis de trabajo que explicarían el siglo XIX; los autores del proyecto apuntan como líneas explicativas generales «España en la órbita de Napoleón, el proceso general de industrialización de una economía dependiente, la revolución y liquidación del imperio y la crisis nacional del 98» (Adara Educación, 1977, 50-51). Ahora, cada grupo se ocuparía de un taller: nº 13 *La batalla de Trafalgar* (12 documentos, pautas de trabajo en docs. 1, 2, 10 y 12), nº 10 *El 2 de mayo de 1808* (17 documentos, de los que el docs. 11 es pauta de trabajo para todo el taller), nº 5 *Los primeros ferrocarriles en España* (15 documentos, siendo el doc. 16 un documento de trabajo sobre mapas y el 17 una pauta de trabajo para todo el taller), nº 11 *Una revolución en España: Septiembre de 1868* (22 documentos y pautas de trabajo en docs. 23 y 24) y nº 8 *El hundimiento del Maine* (26 documentos y pauta de trabajo en el doc. 27 para todo el taller). Hay previsto cinco talleres para este proyecto pero, si en la división de la clase hubiera más grupos de trabajo, se proponen trabajos específicos como reunir nueva información que complementa la de los talleres, realizar un índice cronológico del periodo y los hitos contenidos en los talleres o la búsqueda de testimonios literarios de los hechos que se relatan. El resultado final debe ser un informe por cada grupo de trabajo. Tras la realización de este informe, una puesta en común y la elaboración de las conclusiones del proyecto. En el último punto del planteamiento expuesto, se dice que el trabajo sobre el proyecto concluirá con una «síntesis e interpretación global del siglo XIX por parte del profesor.» (Adara Educación, 1977, 52).

C. «Estudio directo de la metodología de historiador».

El tercer nivel de aprovechamiento de los talleres de documentos es para formar al alumnado en el conocimiento del método de trabajo utilizado por los historiadores¹⁹³. El Taller nº 17 *La revolución francesa (I)*¹⁹⁴ es una carpeta con diecisiete documentos, más una pauta de trabajo numerada como documento nº 18. Los documentos, en el orden presentado, ofrecen un panorama amplio y contrastado durante el periodo de la Asamblea Constituyente (1789-1791)¹⁹⁵, desde testimonios orales a la declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano, pasando por gráficos, grabados de la época, carteles y cuadernos de quejas de una asamblea.

Por tanto interesa, bajo esta fórmula de uso de la carpeta, que el alumnado siga una serie de pautas que se explican en la «Guía práctica para la utilización de los talleres» (1976, 52), a saber: el reconocimiento y formulación del problema histórico que se va a investigar¹⁹⁶, la formulación de hipótesis, la búsqueda de toda la información disponible en los documentos de la carpeta, la valoración, análisis y crítica de toda la información recopilada, y formulación de las conclusiones.

¹⁹³ «(...) en la convicción de que el dominio de esa metodología crea en el alumno unos hábitos de pensamiento y unas estructuras mentales que serán válidas después para el estudio crítico de cualquier problema histórico que se le presente.» (Adara Educación, 1977, 52).

¹⁹⁴ Se elige esta carpeta porque es un tema clásico en la enseñanza de la Historia, conocida su tradicional manera de enseñarlo, y más adelante se verá cómo lo presentan otros grupos de innovación. Aclarar que aunque en este taller aparezca entre paréntesis el número 1, no hubo una segunda carpeta dedicada a la Revolución Francesa.

¹⁹⁵ Transcripción del listado de documentos que aparecen enumerados en la contraportada del Taller nº 17: 1. Clasificación de la población francesa a fines del siglo XVIII; 2. Grabado satírico sobre la Asamblea de Notables de 1787; 3. Grabado sobre la desigualdad de los tres estados. Folleto «Qué es el tercer estado»; 4. La comida de los enciclopedistas. Textos de la Enciclopedia; 5. Grabado «Le niveau national». Las clases sociales en la Francia prerrevolucionaria; 6. *Lettre de cachet*. Página del cuaderno de quejas de una asamblea del Tercer Estado de París; 7. Grabado sobre el asalto a la casa de Réveillon; 8. Página del Diario de la Villa, de agosto de 1789; 9. Textos de testigos presenciales; 10. Grabado de Luis XVI brindando por la Nación. Textos sobre la personalidad del rey; 11. Constitución de 1791. Resumen de su contenido; 12. Cartel en contra de la reducción del voto a los que pagaban el *marc d'argent*. Normas electorales de la Constitución; 13. Declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano de 1789; 14. Grabado sobre la historia de la revolución hasta 1791; 15. El juego de la revolución; 16. Texto del juego de la revolución; 17. Cronología y 18. Pautas de trabajo.

¹⁹⁶ «Se trata, por tanto, de aquel periodo en el que una nueva clase social, la burguesía, que se había enriquecido y había visto aumentar su poder económico a lo largo de todo el siglo, intenta reformar las instituciones políticas para que sirvan a sus intereses. Un periodo en el que los burgueses, con la colaboración de las clases populares, consiguen destruir los privilegios feudales de los nobles, eliminar el carácter absoluto de la monarquía de Luis XVI, y dictar una nueva Constitución, que tan poca eficacia práctica habría de tener en la Francia de aquellos días.» (Taller de Documentos nº 18, 1976).

Analizadas las carpetas 2, 8, 11, 10, 13 y 17 debo valorar la calidad en la selección de los documentos, debidamente referenciados bibliográfica y museísticamente, que incluye una equilibrada presentación de perspectivas sobre los hechos históricos recogidos, la organización de los documentos y la temática, la adecuada secuencia de actividades recogidas en las pautas de trabajo; aunque sin éstas, sólo la lectura detenida de los documentos, puede ofrecer al alumnado una perspectiva comprensiva de la temática de cada taller.

De las carpetas de documentos, nos cuenta Antonio León, «sólo se hizo una primera edición inicial, que fue -si no me falla la memoria- de 1.000 ejemplares de cada una.» [pág. 2 del cuestionario] Las valoraciones de los profesores les llegaron, no por un estudio que se hiciera de la difusión y experimentación, sino opiniones particulares de aquellos que las iban utilizando. Principalmente, enjuiciaban el tiempo dedicado a un taller para desarrollarlo y la imposibilidad de disponer de este tiempo en las aulas. Valoraban el proyecto, aunque les resultaba dificultoso que el alumnado aplicara el método científico en el tiempo de clase. Antonio León entra en esta cuestión de fondo: «los profesores no estaban acostumbrados a desarrollar una estrategia “de indagación” en sus aulas, presentando preguntas y ofreciendo instrumentos para que los alumnos las respondieran con un trabajo activo.» [del cuestionario, pág. 2]

Curiosamente, la colección de libros de Ciencia, sí tuvo mayor difusión y mejores valoraciones pues, los profesores entendían que dinamizaba el trabajo del alumnado en el aula y ofrecía nuevas perspectivas de trabajo. Así que, ante esta contraposición entre Historia y Ciencia, ralentización-dinamización, puedo pensar en la influencia que ejerce el hábito que tenga el docente para la indagación y la experimentación; así, en las ciencias naturales facilitó por se la difusión y valoración de las ediciones y, en las ciencias sociales, donde este hábito no se halla ordinariamente desarrollado, no sólo estuvo la dificultad de aceptarlo sino la de entenderlo como conveniente; y, en este sentido, se enfrentó a la persistente indisolubilidad, que en la enseñanza de la Historia, conforma el tema (producto de la disciplina)-la explicación del profesor-la memorización del alumno-el examen (producto del aprendizaje).

BALANCE DE LA EXPERIENCIA.

Subyace a esta propuesta la idea de una enseñanza de la Historia útil para el alumnado, en un momento de la escolarización en el que se yuxtaponen instrucción, socialización y formación ciudadana. Y se intentó llevar a la par, con el objetivo de que el alumnado tomara conciencia de la Historia y desarrollara las capacidades intelectivas que permitieran entender el pasado y comprender la sociedad a la que pertenecía.

Introducir para la enseñanza de la Historia, en el nivel secundario, una amplia selección y reproducción de documentos originales con los que podía trabajar el alumno fue un desiderátum de Rafael Altamira. Adara editorial lo concibió sin tener este referente intelectual pero sí la misma idea innovadora y editó 20 carpetas de documentos escritos y gráficos dedicadas a determinados acontecimientos de la Historia Universal. Pero los de Adara no tienen registros de la experimentación con estos materiales porque ellos no los utilizaron pues ya no estaban ejerciendo la docencia. Y aunque recibieran algunas opiniones de profesores que las utilizaron en sus aulas, tampoco se guardó un registro sistematizado de estas opiniones, sólo los recuerdos comentados en el apartado anterior.

Con las carpetas de Adara se pone en valor la Historia como ciencia en construcción que cuenta con fuentes propias para el trabajo en el aula en las asignaturas de «Historia de las Civilizaciones y del Arte» y «Geografía e Historia de España y de los países hispánicos», también estaban preparadas para la segunda etapa de E.G.B. El proyecto fue un salto cualitativo respecto a la reproducción y memorización de los hechos históricos y también supone un distanciamiento de la transformación de la disciplina escolar a partir de la aplicación de un nuevo enfoque historiográfico pues su finalidad fue la de ejercitar las habilidades intelectuales relacionadas con la Historia y su método de conocimiento.

A partir del año 1976 y sin solución de continuidad hasta 1996, empezarán a publicarse y difundirse materiales para la enseñanza de la Historia alejados de la erudición y de la memorización aunque no copan el mercado editorial que sigue los patrones tradicionales de libros de texto enciclopédicos. En este periodo, las nuevas

propuestas para la enseñanza de la Historia van a perseguir un mismo fin, coincidente con el que persiguieron los profesores innovadores que publicaron su obra entre 1895 y 1935, la búsqueda de la de innovación y la forma que adopta la misma a través de publicaciones diversas en formato cuadernillo, carpeta, libro o unidad didáctica. Entre las coincidencias: la atención a los contenidos y al método como significación del cambio, la capacidad formativa y transformativa de la disciplina, el pasado al servicio del presente. Entre las diferencias: ir progresivamente restando importancia al continuo cronológico y otorgándosela a la formulación de problemas históricos que atraigan el interés de los alumnos. Como novedades, las pruebas iniciales de Alemania o las carpetas de documentos de Adara. Pero se verá que, en todo este periodo, la innovación supone una ruptura *asignificante* frente a los cortes significantes que separan o atraviesan las estructuras, las reformas, y es múltiple, conectada y heterogénea generando una cartografía.

3.2.3. Historia 13-16, el método del historiador como experiencia de conocimiento.

CREACIÓN Y EVOLUCIÓN DEL GRUPO.

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona acoge un seminario de Geografía e Historia en el que surge, en 1977, Grupo Historia 13-16. Los profesores que lo componen en este momento fundacional son¹⁹⁷: Antonia del Baño Caesar, Jesús Domínguez Castillo¹⁹⁸, Camino García Abadía, María Antonia Loste Rodríguez, Milagros Martínez de Sas, Joaquim Prats i Cuevas, Inmaculada Socías i Batet y Gonzalo Zaragoza Ruvira, en 1979, se incorpora Joan Santacana i Mestre.

¹⁹⁷ La relación de nombres ha sido facilitada por Jesús Domínguez Castillo, véase pág. 1 del cuestionario incluido en el anexo dedicado a Grupo Historia 13-16.

¹⁹⁸ Jesús Domínguez Castillo formó parte del grupo Historia 13-16 durante sus primeros años (1977-1985). Para saber sobre el grupo Historia 13-16 le envié el cuestionario que tenía elaborado en la primera fase de indagación mediante un correo electrónico con fecha 28/06/2011. El día 29 de julio de 2011 respondió a mi correo enviándome una parte del cuestionario y el capítulo 1 e índice de su tesis. El 3/10/2011 recibí completado el cuestionario.

Es a través de este grupo de profesores como llega la influencia de un modelo de renovación de la enseñanza de la Historia que se está desarrollando en Inglaterra¹⁹⁹ llamado *History Project 13-16* utilizado por un 30% del profesorado en 1978. Planteamientos didácticos afines al proyecto tienen los profesores nombrados que van a importarlo para aplicarlo en nuestro país. Por un lado, abandonar la Historia centrada principalmente en los aspectos políticos y económicos en el que destacan grandes hechos y personalidades y, principalmente, instruir al alumnado en la dimensión práctica del aprendizaje de la Historia, es decir, que va a ser el método de conocimiento de la Historia el que permita desenvolver los contenidos y esto implica conocer la Historia como ciencia, principalmente en el trabajo con las fuentes. Esto que ya había sido formulado por Altamira e incorporado en algunos manuales comentados en los inicios de la innovación, ahora se desarrolla como método de trabajo en el aula.

En 1975, Gonzalo Zaragoza publicaba en el número 7-8 de *Cuadernos de Pedagogía* un artículo titulado «Algunas ideas sobre la nueva historia», del que se infieren los primeros acercamientos que ya se han producido al proyecto inglés: «Objetivo primario de las prácticas será -repito- la adquisición de unas técnicas de investigación. Objetivo secundario, ahondar en el estudio de casos históricos concretos, actuando como auténticos historiadores.» Es decir que existe un conocimiento previo a la incorporación de los postulados ingleses y su experimentación. A este proceso se suman varias visitas²⁰⁰ a *Schools Council*²⁰¹ en el verano de 1976 y el otoño de 1978, hasta la

¹⁹⁹ Como aclara Jesús Domínguez en el capítulo 1 de su tesis doctoral (1993, 12, nota al pie 1): «(...) nos referimos sólo a Inglaterra, y no a Escocia, Gales o Norte de Irlanda. (...), por lo general, los hechos que vamos a comentar ocurren sobre todo en el ámbito inglés de instituciones y competencias educativas, que ha estado tradicionalmente separado de los otros países que forman el Reino Unido.»

²⁰⁰ Gonzalo Zaragoza realiza una primera visita a *Schools Council* y descubre el *History Project 13-16* entre los proyectos que financia esta institución. Se realiza una segunda visita habiéndose constituido e iniciado su andadura el grupo catalán y con el fin de conocer el proyecto inglés en su totalidad, establecer relaciones de trabajo con aquellos profesores que estaban experimentándolo, visitar algún aula donde se estuviera impartiendo y entrevistarse con el director del *History Project 13-16* Denis Shelmit. (Sallés, 2009, 153-154).

²⁰¹ «En 1964, por ejemplo se creó el *Schools Council for Curriculum and Examination*, una institución pública, aunque no gubernamental, que hasta 1984 tuvo una función decisiva tanto en el lanzamiento de proyectos curriculares como en el cambio de los exámenes externos que (...), cumplen un determinante papel en los programas o currículos de las materias. Una idea de la importancia de los proyectos curriculares, nos lo da el hecho de que en 1978, el *Schools Council* había financiado un total de 27 grandes proyectos, algunos de los cuales eran masivamente utilizados en las escuelas del país (treinta de sus grandes proyectos eran utilizados en, al menos, una de cada cinco escuelas. Entre los más prestigiosos están sin duda los siguientes: el *History 13-16* (utilizado en 1978 por un 30% de profesores), el *School Mathematics Project* (utilizado por un 61% de profesores) o el *Humanities Curriculum Project*, muy

creación de un «Seminario Permanente de Didáctica de la Historia de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona» dedicado a la elaboración de materiales para enseñar Historia, favorecer su difusión y evaluar la aplicación de la nueva metodología.

«Uno de los rasgos más atractivos del History 13-16 es el estar construido sobre una sólida reflexión educativa, que toma en consideración tanto la función educativa de la historia en tanto que materia de enseñanza para los adolescentes, como las capacidades de éstos para lograr aprendizajes valiosos en la materia, como, finalmente, los rasgos característicos del conocimiento histórico, que debían forzosamente incluirse en su enseñanza. Sobre esta triple reflexión (equivalente a lo que los especialistas en educación llaman las *fuentes del currículo*), descansa, con una coherencia encomiable, la estructura de unidades didácticas y materiales del proyecto.» (Domínguez, 1993, 22).

Por tanto, al igual que ocurre en Alemania, hay un apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación, es este caso, la autónoma de Barcelona como institución que les da cobertura y sede a quienes promueven la renovación didáctica; pero va a ser en el ámbito inglés y no el francés donde Grupo Historia 13-16 busque el referente innovador.

«La versión hispana del *History 13-16* (...) tuvo el indiscutible valor de extender, aunque entre grupos muy reducidos de profesores, algunas de las nuevas corrientes didácticas inglesas y abrir, junto a otros factores, una vía de replanteamiento del pensamiento hasta entonces dominante.» (Cuesta, 1998, 147).

El grupo español publica en la revista *Cuadernos de Pedagogía* con diferentes nombres como *Grup Eina* (nº 65, mayo de 1980) o *Grupo Trece-Dieciséis* (nº 98, febrero de 1983) y Grupo 13-16 en la revista *Historia 16* (nº 144 de 1988). Neus

innovador y conocido, pero menos utilizado por los profesores (sólo el 9% lo seguía).» (Domínguez, 1993, 14, nota al pie nº 5)

Sallés²⁰² explica esta cuestión relativa al uso de varios nombres por parte de los miembros del grupo.

«Eina va ser uns dels noms que va adoptar el grup, però com veurem, el grup va anar canviant de nom en diverses ocasions. En un principi es deien “Grupo de Investigación Historia 13-16”, després van tenir diversos noms com el de “Eina” (...) o “Angangui Angangà”. En l’entrevista a Joaquim Prats de 30 de gener de 2008 comentava que poster en va tenir més, però no duraven gaire perquè ho feien per divertir-se. Els pocs diners que guanyaven els destinaven a fer sopars que és on, divertits, feien els canvis de nom. L’últim nom que es van posar, va ser el més semblant al primer i que s’identificava de manera més directa amb el mètode. Es dirien “Grupo 13-16”.» (Sallés, 2009, 144, nota al pie 150).

La trayectoria del grupo se mantiene hasta mediados de los ochenta hasta la edición de los materiales en 1985. Todos los miembros, salvo Camino García e Inma Socías van a incorporarse a la administración educativa en diferentes cargos de responsabilidad, Jesús Domínguez lo explica en el cuestionario enviado²⁰³ y Neus Sallés (2009, 496) lo recoge en su tesis. Y, en la última publicación, la de 1990, ya como materiales curriculares para una «educación alternativa» por Ediciones de La Torre, el grupo se ha disuelto.

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO CURRICULAR.

La propuesta didáctica inglesa fue el resultado de una primera fase de cuestionamiento de la Historia enseñada que acontece en Inglaterra y poco después en España. Las tres fases de este cuestionamiento las explica J. Domínguez (1993, 15):

«En efecto, es posible apreciar cómo la importancia concedida a la enseñanza de los contenidos y la metodología de la historia -los conceptos y procedimientos en la terminología introducida por la LOGSE- ha variado de manera considerable en cada una de esas fases. Expresada de forma esquemática, esta evolución podría resumirse así: en

²⁰² Neus Sallés Tenás ha realizado una tesis doctoral dedicada a la historia de este grupo *L’aprenentatgede la Història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l’ensenyament secundari*. Dirigida por Dr, Joan Santacana i Mestre. Barcelona, 2009.

²⁰³ «Entre los años 1982 y 84 estuve en la Universidad de Londres y apenas colaboré con el G 13-16. En noviembre de 1985 me trasladé de Barcelona a Madrid, y terminó mi colaboración profesional con el G 13-16.» [J. Domínguez en el cuestionario, pág. 1]

una primera etapa, el abandono de la vieja historia factual y descriptiva va a suponer, tanto en España como en Inglaterra, la renovación drástica de los contenidos; (...) en ambos casos, se trata de un periodo creador, más caracterizado por las realizaciones prácticas y la elaboración de materiales, que por la reflexión teórica. En la siguiente etapa, las certezas de años anteriores comienzan a cuestionarse, es un momento preocupado más por la reflexión y el debate (...) entre “contenidos” y “métodos” (...). Finalmente, en la última etapa, tanto en España como en Inglaterra, hay signos evidentes de ir hacia posiciones de equilibrio que valoran positivamente la presencia de ambos tipos de contenidos en los nuevos currículos oficiales; por otra parte, con la publicación de éstos se abre una nueva fase de elaboración de materiales y realizaciones concretas que habrán de traducir a la práctica docente las reflexiones e investigaciones de la etapa anterior.»

En España, la primera fase está representada por *Germanía-75* e *Historia 13-16*, es decir, o el estudio de la Historia seleccionando los contenidos desde nuevas perspectivas historiográficas o el conocimiento de la Historia a través de su método. En ambos proyectos, se defiende el valor de la disciplina desde los contenidos o el método del historiador y se cuestiona la didáctica de la misma aunque la fundamentación teórica fuera débil y se hiciera a posteriori (Cuesta, 1998, 140 y 148; Prats, 1997 –reed. 1989–, 204; Luis y Rozada, 1997 –reed. 1989–, 260-261). Ambas propuestas de innovación implican al alumnado en un proceso de elaboración de los aprendizajes que impele hacia una visión dinámica de la Historia bien como proceso a través de la economía, la sociedad, la cultura y las mentalidades de cada época bien con el método de investigación del historiador.

En la *Memoria: Schools Council. Proyecto de Historia 13-16*, de 30 de junio de 1978, que recoge Neus Sallés (2009, 146) se expresan los motivos por los que el *History Project 13-16* es seguido en Cataluña y porqué se considera adecuada la experimentación en el sistema educativo español. En primer lugar comprueban que hay una problemática respecto a la enseñanza de la Historia en la etapa secundaria muy similar a la de las escuelas inglesas, también la coincidencia entre objetivos generales y planteamientos metodológicos; además, el hecho de conocer los resultados de un

método que ya se estaba experimentando y, finalmente, las características adolescentes muy similares en ambos países.

Las finalidades que inspiraron el proyecto fueron partir de las necesidades y capacidades del alumnado y conseguir el conocimiento histórico desde su investigación, en un proceso gradual de tratamiento de las fuentes (Grupo Trece-Dieciséis, 1983). Por este sentido, el proyecto también interesó a quienes van a conformar con sus aportaciones lo que Cuesta ha denominado la «pista psicológica»²⁰⁴, aunque fuera criticada en Carretero *et al.* (1997 –reed.1989–) su plasmación didáctica²⁰⁵.

Joaquim Prats (1997 –reed. 1989–, 207) señala la contribución del método al estudio de la Historia en varias particularidades. Por un lado, explica el aprendizaje de la Historia desde la memoria pública de los problemas actuales, también porque contribuye a su identidad personal desde el estudio de personas, lugares y situaciones de épocas diferentes; por otro lado, permite entender el cambio y la continuidad en asuntos y elementos cercanos a los alumnos y, por último, reflexionar con espíritu crítico las realidades humanas mediante el estudio de situaciones pasadas en las que «pueda situarse mentalmente y afectivamente en todas las posturas y, al tiempo, elija la suya desde una posición de comprensión y tolerancia.» La esencia de este proyecto es que el alumnado imagine el pasado, lo viva y se sitúe en ese tiempo donde la visión de las circunstancias es muy diferente a la del tiempo de los alumnos.

«En la unidad «Asesinato en Madrid» (todavía en experimentación) sobre el caso de Antonio Pérez, uno de los objetivos fundamentales es que comprendan la concepción tan diferente sobre el poder real (derecho sobre la vida) en la época de Felipe II al que es deseable y habitual en el contexto actual. Para comprender esto se introduce al alumno en una trama (...) uno de los valores formativos más elevados de la unidad es

²⁰⁴ Cuesta (1998, 150-155) define esta «pista» por la influencia que ejercieron sus críticas sobre las formas de conocimiento de la Historia y cómo sus postulados sirvieron para fundamentar el Diseño Curricular Base.

²⁰⁵ «Los partidarios de la enseñanza por descubrimiento –y el Proyecto 13/16 es un buen ejemplo de ello– centran sus esfuerzos en que el alumno domine el método del historiador, dando por supuesto que la simple aplicación de ese método permitirá acceder a concepciones científicas más avanzadas. Pero los datos de la evaluación del Proyecto 13/16 desmienten ese «inductismo ingenuo». Aunque los alumnos lleguen a dominar mínimamente «los métodos, la lógica y la perspectivas» del historiador, son mayoritariamente incapaces de ofrecer unas explicaciones mejores de los fenómenos históricos a los que se ven enfrentados.» (Pozo *et al.*, 1997 –reed. 1989–, 227).

precisamente el esfuerzo endopático que el alumno debe hacer y la consiguiente vivencia imaginada de la Historia.» (Prats, 1997 –reed. 1989–, 206-207).

El proyecto rompiendo con la tradicional estructura cronológica se desarrollaba en cinco fases —en el proyecto inglés comprendía entre los 13 y 16 años del alumnado—. La primera, una introducción al estudio de la Historia, que fue la que se tradujo al castellano, tenía por objeto iniciar al alumno en el método y la naturaleza de la Historia²⁰⁶; esta fase se organizaba en varias etapas y cuadernos de trabajo dedicados a explicar y ejercitar el método del historiador (introducción al contenido histórico y la cronología, el conocimiento de los métodos de la investigación histórica: análisis de las pruebas, naturaleza de las mismas y discriminación; y el aprendizaje en torno a la elaboración de preguntas para entender la causalidad y el cambio). Las otras fases estaban dedicadas a aplicar las habilidades adquiridas mediante problemas históricos concretos en los que el conocimiento de la Historia quedaba supeditado a la ejecución del método. Son cuatro los estudios propuestos: de Historia contemporánea universal, de un periodo característico del pasado, un estudio monográfico y un estudio del entorno del alumnado.

Con este sistema, que no reproduce la cronología teleológica, el alumnado acaba acercándose a la Prehistoria, a Roma, al Medioevo, a la España moderna y a la contemporánea a través del trabajo de detective, el análisis de las pruebas, el problema que presentan las pruebas y la formulación de hipótesis, etc. «El alumno pierde el miedo a la historia, comprende qué es y cómo trabaja el historiador. Queda preparado para acceder a conceptos históricos más complicados. Queda abierta su curiosidad y desarrollados los mecanismos psicomotores y afectivos que permitan colmarla.» [J. Domínguez, del cuestionario, pág. 3]

Los contenidos empleados en la primera parte van a constituir el paradigma del que deducir la metodología de trabajo de la segunda fase dedicada, propiamente, a los

²⁰⁶ No está de más recordar que, ya en las propuestas innovadoras de la primera etapa, los manuales dedicaban un primer apartado a explicar qué es la Historia, su método y naturaleza científica, las ciencias auxiliares y la utilidad de la disciplina, así en el libro *Clío. Iniciación al estudio de la Historia* de Rafael Ballester.

estudios históricos. Se deja a los criterios del profesorado la decisión del orden que han de darle. En este sentido, a principios de los años 80, los componentes del grupo diseñan un estudio diacrónico titulado *Cómo vestía Europa, siglos XV a XIX*, un estudio monográfico llamado *El Egipto faraónico*, un estudio de Historia local *La Historia de San Salvador (El Vendrell)* y otro de Historia contemporánea *La crisis de 1929* (Sallés, 2009, 162). Este trabajo fue editado como Grupo 13-16 (1983). *Hacer Historia*. Barcelona: Cymys.

«Acabada la primera etapa, el equipo preparó un estudio en desarrollo (diacrónico) que pudiera utilizarse como continuación de las unidades iniciales. Al elegir la historia del vestido -o de la indumentaria- el equipo constató la necesidad de contar con la asesoría de expertos. Esa necesidad y la de incorporar a pedagogos y psicólogos en la formulación y evaluación de los materiales, nos ha llevado, en la actualidad, a constituir, en el marco del ICE de la Universidad de Barcelona, cuatro grupos autónomos. Estos se vinculan con el núcleo central del proyecto, que es el que elabora los materiales, coordina todos los grupos y sirve de cerebro y dinamizador. Los cuatro grupos son: 1) Expertos (antropólogos, historiadores); 2) control y aplicación del proyecto; 3) evaluación (pedagogos y psicólogos), y 4) adaptación (a diversos niveles o territorios).» (Grupo Trece-dieciséis, 1983, 1-2).

Aun estableciendo todos los paralelismos con la realidad inglesa²⁰⁷, la importación del proyecto no llevó aparejada una reflexión epistemológica de la Historia como objeto de conocimiento y «se confundió el método de una ciencia con el método de conocimiento de la misma» (Cuesta, 1998, 149), prueba de ello es la necesidad, expresada más arriba, de contar con el asesoramiento de expertos. Lo que organizó los contenidos fue la forma de conocimiento y no el objeto, teniendo la forma como principal finalidad desarrollar las capacidades cognoscitivas del alumnado.

²⁰⁷ El proyecto inglés se planteó en los siguientes términos que constituyen el fundamento de su innovación: «La historia como forma de conocimiento fue la apuesta del proyecto, pero indudablemente esta forma de pensar la historia, no sólo rechazaba los temas de la historiografía tradicional sino que iba más lejos y la atacaba en sus fundamentos, en su forma de pensarlos, de explicarlos, y también en la forma de seleccionarlo. A ello se unió la importancia concedida al pensamiento del alumno y a facilitarle la deconstrucción crítica de los estereotipos científicos, sociales o educativos.» (Maestro, 2000, 100-101). El acercamiento al estudio del presente que proponía el proyecto inglés tampoco se consiguió satisfactoriamente en la copia española del proyecto, más centrada en el desarrollo de los métodos en cada una de sus unidades.

«(...) su forma específica de producir conocimiento, es decir, su forma de aducir pruebas, de establecer relaciones, de explicar, etc., éste debe ser el contenido de la enseñanza, sin renunciar, lógicamente, al estudio de los hechos y situaciones históricas, pero subrayando que la selección de contenidos históricos se hace en función de su capacidad para enseñar los aspectos más relevantes de la forma de conocimiento de la Historia (el trabajo con fuentes, las relaciones de causalidad entre los hechos, la empatía, etc.)» (Merchán Iglesias, 1994, 28-29).

Años después, el mismo proyecto será presentado como Proyecto Curricular de Ciencias Sociales, en la edición de 1990, afirmándose que el método incorporado es el método activo «desarrollado en estrecha relación con la reforma educativa de nuestro país, en la que sus autores, *Grupo 13-16*, están colectiva e individualmente implicados». En este sentido, al calificar el método como activo²⁰⁸, recogen su propia tradición anterior, la de los setenta, de enseñanza por descubrimiento y lo acoplan a los presupuestos reformistas de la LOGSE²⁰⁹. El objetivo fundamental es «colaborar en la formación intelectual de los adolescentes, aportando los valores que proporciona el conocimiento de la Historia». Unido a esto, los objetivos específicos que «desarrollan capacidades para identificar los valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, manifiestan actitudes de tolerancia y respeto y abordan la resolución de los problemas desde una perspectiva crítica». Así un proyecto innovador de los setenta se acopló a una reforma educativa de los noventa: las capacidades eran los procedimientos y el funcionamiento de las sociedades hacía referencia al bloque de contenidos «Sociedades históricas y cambio en el tiempo».

²⁰⁸ «La idea básica de la «enseñanza activa» es precisamente el constructivismo, al defender que las personas aprendemos a través de nuestras propias acciones de asimilación y no por simple exposición a modelos, por buenos que éstos sean.» (Pozo *et al.*, 1997 –reed. 1989–, 219).

²⁰⁹ Más que acoplarlo aprovechan que la Historia como forma de conocimiento había sido consagrada en la Ley de 1990 gracias a la incorporación de los miembros del grupo a funciones relevantes en el proceso de reforma educativa y «la obsesión procedimental» en la formulación normativa (Cuesta, 1998). Sallés (2010) dice que «la reforma de 1991 también supuso la entrada de los conceptos y la filosofía del método 13-16. También explica en su tesis (Sallés, 2009, 265-266) las repercusiones que tuvo el proyecto en el mundo editorial, siendo algunos de los factores enunciados coincidentes con los que facilitan la influencia del proyecto en la Ley de Reforma: la importancia del método y el desarrollo de los procedimientos, la responsabilidad de miembros del grupo en cargos del Ministerio de Educación y Ciencia y su participación en la edición de libros de textos.

Téngase en cuenta que el Proyecto nace para la enseñanza de la Historia y ahora se adapta al área de Ciencias Sociales. Germanía 75 no consiguió reeditar sus materiales y Grupo 13-16 sí, por la confluencia entre las tres pistas «inglesa, psicológica y burocrática»²¹⁰. No obstante ello, por congraciarse con los nuevos tiempos, cambiaron algo su discurso para acercarse la nueva línea de innovación en la que trabajan los grupos que concurren a la Reforma (Cronos, Ínsula Barataria, Aula Sete, Bitácora o Gea-Clío) y digo acercarse pero sólo a nivel enunciativo porque realmente en sus cuadernillos de trabajo no se definen problemas sociales sino problemas instrumentales. En este sentido destaco la cita que sigue, de la *Guía didáctica* del Proyecto, por la contradicción que encierra, al mencionar problemas sociales como objeto de estudio que en modo alguno se van a tratar en las unidades dedicadas a los problemas de investigación del pasado histórico:

«La Historia de los pueblos a veces parece dormida, superada por el tiempo, y sin embargo rebrota con fuerza cuando menos lo esperamos. Rebrotos del pasado que parecía muerto lo vemos a diario: el resurgir del integrismo islámico, los conflictos de las nacionalidades en la Europa del Este, los francófonos del Canadá y tantos otros. No se puede pretender que los alumnos sepan toda esta Historia, pero sí que conozcan cómo funciona el conocimiento del pasado histórico.» (Grupo 13-16, 1990, 11).

ANÁLISIS Y DIFUSIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES.

En el verano de 1977 se traduce la unidad introductoria del proyecto inglés titulada *What is history?* Las primeras reuniones, que son semanales, para definir la traslación del proyecto al nuevo contexto y su aplicación en las aulas, se inician el 26 de octubre

²¹⁰ «La confluencia de las que hemos dado en llamar las tres pistas, dentro del nuevo marco curricular y de las correspondientes estructuras administrativas, condujo finalmente a la forja y asentamiento de un discurso dominante sobre la *Historia soñada*, que reabsorbe los paradigmas anteriores, unifica la Historia escolar de la primaria con la del Bachillerato, y que intenta impugnar el estatuto tradicional del *código disciplinar*. Estas nuevas maneras de decir de la enseñanza de la Historia se hicieron hegemónicas entre finales de los ochenta y comienzos de los años noventa, al menos entre las vanguardias pedagógicas y los considerados expertos en didáctica de la disciplina.» (Cuesta, 1998, 157). En la innovación reactiva, la de los grupos que concursan a la convocatoria del ministerio y los que siguen su *plataforma de pensamiento* surgirá una nueva *Historia soñada* basada en el estudio de los problemas sociales y la investigación de los mismos para conocer la Historia y la Geografía como Ciencias Sociales.

de 1977²¹¹ y es, a partir de esta fecha, cuando se inicia el ensayo de la unidad *¿Qué es la Historia?*²¹², compuesta de varios cuadernos de trabajo.

«Todo esto estaba ya escrito y experimentado cuando decidimos adaptarlo a nuestra realidad. Los miembros del grupo iniciamos nuestra tarea estudiando el material inglés, lo adaptamos al alumno español, se hizo una edición experimental, se aplicó en cinco centros de BUP durante dos años, se hizo una revisión crítica del material y de los resultados provisionales para, posteriormente, elaborar nuevo material sensiblemente diferente al inglés, por cuanto se ha adecuado a contenidos más próximos y mejorando, a nuestro juicio, todo el aparato metodológico-didáctico. Se experimenta hoy en diez centros de Bachillerato y Formación Profesional.» (Grup Eina, 1980,1)

Según Domínguez [pág. 2 del cuestionario] la experimentación de los materiales ingleses traducidos se hizo por cada miembro del grupo de trabajo con grupos de alumnos de 1º de BUP en la asignatura «Historia de las Civilizaciones y del Arte» entre los años 1977 y 1979. Luego, para la difusión del mismo, algunos de los componentes participaron en *Escoles d'Estiu* y organizaron cursos en el seno del Instituto de Ciencias de la Educación y en el Colegio de Doctores y Licenciados de Barcelona. «El proyecto lo aplicamos los autores y algunos profesores más, pero en número bastante reducido.» [Domínguez, en el cuestionario, pág. 3]

En esta primera etapa del grupo la difusión seguirá los canales propios que se acaban de referir, pero a mediados de los ochenta la difusión del proyecto irá por otras vías e indirectamente se colará en los discursos administrativos de la Reforma y en los diseños de libros de textos de editoriales reconocidas como Anaya y SM, porque miembros del grupo pasarán en calidad de asesores y técnicos al MEC y también formarán equipos de trabajo para las citadas empresas editoriales (Sallés, 2009, 265-266).

²¹¹ En estas primeras reuniones participan: Jesús Domínguez, Antonia del Baño, Fernando Molina, María Antonia Loste, Joaquim Prats, Inmaculada Socías y Gonzalo Segura. (Sallés, 2009, 148, nota al pie nº 154)

²¹² El “G 13-16” sólo tradujo la 1ª unidad introductoria del proyecto inglés, (*What is History?*) por lo que sólo ésta fue bien conocida en España. Dicha unidad venía a ser unos cuatro meses de trabajo sobre los métodos de la historia: la cronología, las fuentes y su utilización como pruebas (evidencias), de lo que se afirma sobre el pasado. Qué información se obtiene (inferencias). Qué problemas hay que afrontar al trabajar con ellas: errores, vacíos, contradicciones, subjetivismo, manipulación, etc. de la información. La explicación de los hechos históricos mediante causas y motivaciones humanas (conscientes o no). [J. Domínguez, pág 1 del cuestionario]

En el curso 1979/1980²¹³ elaboran una unidad de *¿Qué es la Historia?* con destacados cambios.

«En 1979–80 elaboramos una unidad original española de *¿Qué es Historia?*, siguiendo muy de cerca el modelo inglés, aunque con un importante cambio. La unidad tenía un doble objetivo: introducir al alumno en los métodos de la historia y a la vez permitirle una rápida visión cronológica de las distintas etapas históricas. Constaba de unos 10 cuadernillos de entre 10 y 30 páginas cada uno. Cada cuadernillo abordaba un aspecto de los métodos de la historia sobre un tema que facilitara a la vez un conocimiento básico de una etapa histórica (por ejemplo, la pinturas rupestres levantinas permitían practicar las destrezas de interrogación a las fuentes—qué nos dicen sobre las gentes que las pintaron—, y a la vez estudiar las sociedades de cazadores y recolectores). Hubo que añadir tres unidades complementarias, que permitían cubrir lagunas cronológicas importantes.» [J. Domínguez, del cuestionario pág. 2]

Los cambios vienen dados por los problemas de adaptación al plan de estudios de bachillerato vigente y las reticencias del profesorado ante un proyecto que no abordaba toda la Historia. Así, con la inclusión de tres unidades complementarias de Prehistoria, Antigüedad Clásica y Medioevo quedaron cubiertos todos los periodos. Las unidades complementarias suscitaron un debate en el grupo porque suponía una concesión del método a una Historia por periodos.

«En cualquier caso la inclusión de las unidades es opcional pero representa un claro indicador de la clara incompatibilidad existente entre un plan de estudios centralizado y rígido como el que tenemos, con un método flexible y adaptable a cada situación como el que se propone.» (Prats, 1997 –reed. 1989–, 208).

En la tesis de Neus Sallés (2009, 208-221) se presenta un recorrido por las distintas ediciones y unidades elaboradas, desde la primera edición experimental de 1977 a la última de 1990. Es evidente que no voy a realizar el mismo trabajo pero tomaré aquello que venga bien para este texto y, particularmente, me dedicaré al análisis de los materiales de 1990 adaptados a la Reforma de la enseñanza Secundaria que impulsa la LOGSE, siendo la última edición del proyecto.

²¹³ Neus Sallés en su tesis sitúa estos cambios en el curso 1980/1981.

Las publicaciones de los materiales de Grupo Historia 13-16, financiadas por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, fueron cuatro. La primera en 1977²¹⁴, bajo autorización del *Schools Council*, con un formato apaisado y una tirada de 350 ejemplares; la reedición de 1978, de nuevo con permiso del *Schools Council* y la editorial Holmes McDougall, tuvo una tirada de 200 ejemplares; la edición, en 1979 titulada *Hacer Historia. Primera fase de la investigación* y suscrita como Grup Eina²¹⁵ Seminario permanente de didáctica de la Historia del ICE-UAB, en la que cambia el formato de los cuadernillos a Din A-5 vertical, a excepción de la unidad dedicada a Ferrer Guadia en A-4; y la de 1981, última auspiciada también por el ICE, que la firmarán como «Seminario de didáctica de la Historia». En ésta aparecen las llamadas unidades complementarias²¹⁶ y una guía para el profesorado.

Llegado el año 1983 y, por interés de los autores, se hace cargo de la publicación y distribución de los materiales una empresa editorial llamada Cymys —aunque quisieron hacerlo con Vicens-Vives según Neus Sallés (2009, 213)—, con la intención de conseguir una mejora cualitativa de los materiales²¹⁷ y de su difusión. Titulan en proyecto *13-16. Hacer Historia* y lo firman como Grupo 13-16. El cambio que supone la edición con Cymys tiene en cuenta no sólo los problemas de aplicación didáctica sino las reservas del profesorado a la hora de acoger el material experimental. «Malgrat que el material no era discutit de forma pública i evident i no apareixien critiques rellevants, resultava evident que el mètode no s'introduïa amb la mateixa rapidesa i acceptació que

²¹⁴ «Ho especificava en la portada i quedava palès l'autorizació i copyright del *Schools Council*. S'editava i s'imprimia al servei d'edicions de la Universitat Autònoma de Barcelona amb una tirada de 350 exemplars. Era una edició senzilla, en blanc i negre, en un format apaïsat que combinava les cartolines de les portades amb els fulls a l'interior» (Sallés, 2009, 208).

²¹⁵ «Era la primera vegada que es desvinculava del Projecte inicial: a l'edició no s'esmentava ni l'autorizació, ni cap referència al projecte del *Schools Council*, ja que la majoria d'unitats havien canviat.» (Sallés, 2009, 210).

²¹⁶ «(...) s'hi havien introduït les unitats complementàries per tal de calmar el neguit de professors i professores que creien que amb el mètode quedava coix l'aprenentatge de continguts pròpiament dits. (...) Concretament eren tres les unitats complementàries que s'haurien elaborat: “Interrogando mundo sepultados”, “De la aldea al imperio”, i “Europa hace 800 años”.» (Sallés, 2009, 211).

²¹⁷ «(...) els materials de l'editorial Cymys, van ser més variats i també més complexos. Per altra banda, es va editar en una versió més luxosa la història del vestit i es va introduir una guia del professorat molt més detallada i complexa que les breus instruccions que es proporcionaven en les edicions anteriors. Finalment, els materials de l'editorial Cymys volien combatre la suposada manca d'una estructura lògica amb un seguit d'unitats complementàries que servien d'enllaç en les unitats fonamentals o metodològiques. D'aquesta manera s'esperava obtenir una major acceptació per part dels educadors i de l'alumnat respecte el mètode, ja que es neutralitzava una de les crítiques més importants.» (Sallés, 2009, 197).

els materials del “Grup Germania-75” o dels editats per l’editorial Akal» (Sallés, 2009, 196).

En la versión de 1983, la *Guía didáctica*, que apareciera inicialmente en la edición de 1981, se detalla y amplía. Las unidades de la segunda parte del proyecto, dedicadas a los estudios de desarrollo, cuentan por primera vez y única²¹⁸ con la unidad *Como se vestía Europa* que sería un paralelo de la unidad inglesa *Medicine through time*. Jesús Domínguez escribe en la página 2 del cuestionario la siguiente valoración:

«Desgraciadamente, no hubo traducción previa de una unidad inglesa de desarrollo (las dos que se publicaron fueron la medicina y la energía a través del tiempo), por lo que no tuvimos ocasión de ver en detalle cómo estaban elaboradas. En mi opinión nuestra historia del vestido no tenía la misma buena calidad que “¿Qué es Historia?”, por lo que creo que no resultó una experiencia tan válida.»

Hay una nueva edición en 1985 donde se introducen cambios en las unidades correspondientes al trabajo de detective: *La extraña muerte de Luis Puig* se llama ahora *La desaparición de Gurutxe Mendieta* y *El secreto de la momia de Vic* es sustituida por *El misterio del hombre de Morin*; se incluiría una unidad nueva llamada *El tesoro escondido*, tercera y última de este conjunto de unidades dedicadas al trabajo de detective²¹⁹. Y también, un cambio importante en cuanto al formato de los materiales. El proyecto que desde su edición experimental aparecía en cuadernillos, se presenta en un libro que reunía todo el material, aunque con las dimensiones de los cuadernillos, es decir, din A-5 vertical.

²¹⁸ Cuenta Neus Sallés (2009, 214) que no es de extrañar que la publicación de unidades del proyecto quedara reducida a la primera parte, dejándose de elaborar y publicar unidades dedicadas a los estudios de desarrollo, no sólo porque el profesorado seguía demandando más contenidos sino porque, habiendo un segundo curso de BUP dedicado exclusivamente a la Geografía, se producía una ruptura imposible de recuperar en 3º de BUP pues el alumnado había de recordar el método para aplicarlo a los estudios históricos en sí. No obstante, aclara Sallés en nota al pie 217 que el profesorado que compartía la filosofía del proyecto, empleaba la metodología aunque no hubiera materiales específicamente creados y diseñados para ellos.

²¹⁹ Hay diferencias entre lo que escribe Sallés (2009, 213-216) en el subapartado de la tesis dedicado a las distintas ediciones del material por Cymys y el listado de unidades por ediciones que publica en los anexos (2009, 44-51). Por ejemplo, la unidad *El tesoro escondido* la refiere en la edición de 1983 y aparece en el listado de unidades de 1985; la unidad *¿Cómo vestía Europa?* la cita en el subapartado dedicado a la edición privada (2009, 214) y no incluida en el listado de las unidades que se halla en el anexo (2009, 46).

En 1990, ediciones de la Torre (Proyecto didáctico Quirón)²²⁰, se hace cargo de los materiales de Grupo 13-16 para el nuevo currículo de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Los miembros del grupo que aparecen en este proyecto son María Camino García, María Antonia Loste, Milagros Martínez, Joaquín Prats, Joan Santacana, Inma Socías y Gonzalo Zaragoza. Se imprimen una guía didáctica para el docente y, en un estuche, 14 cuadernos de trabajo, bajo el título *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales*. La contraportada de la caja que guarda los cuadernos tiene el siguiente texto de presentación:

«En el método Historia 13-16 que tienes en este estuche, vamos a intentar que aprender historia no sea un puro ejercicio de memorización o de lectura de una historia que se ofrece acabada. Vamos a imitar, aunque sea de una forma muy elemental, lo que hacen los historiadores. Durante el curso académico será posible acercarte el método con el que trabajan los investigadores de la historia y comprender que el conocimiento del pasado está todavía en construcción.»

El cambio había supuesto un mayor énfasis para abordar todos los periodos de la Historia en detrimento de la estructura original que respondía a los siguientes criterios: una primera parte dedicada a la introducción a la Historia (qué es la Historia, las pruebas, las distinción de las pruebas, la naturaleza de las pruebas y la causalidad y el cambio) y una segunda parte dedicada los estudios históricos (diacrónicos, sincrónicos, de Historia local y la contemporaneidad de la Historia universal), desapareciendo, por tanto, las unidades llamadas complementarias (Cfr. Sallés, 2009, 198).

El proyecto de Grupo Historia 13-16 pudo adaptarse a los principios y objetivos educativos de la LOGSE y ya se ha explicado porqué. Puedo decir que los materiales innovadores elaborados para la LGE de 1970 —como los materiales de Germanía 75, Adara editorial o Cronos— no habrían quedado desfasados, al menos sus objetivos de

²²⁰ La primera edición va a ser de 1.200 ejemplares y una reedición de 1.800; de la *Guía del profesor* se imprimieron 2.000 ejemplares (Sallés, 2009, 221).

enseñanza aun hoy en día vigentes²²¹, pero sí lo estaban en tanto en cuanto cambiaron el contexto político y educativo y los paradigmas historiográficos de referencia.

El conjunto de estos materiales (Guía Didáctica y Unidades de trabajo) de 1990 los analizo por dos motivos: su continuidad y capacidad de adaptarse desde que se publicara la primera unidad del proyecto inglés y para así enlazar con las propuestas de los grupos que difundieron sus materiales innovadores a propósito de la LOGSE y sobre los que escribiré a continuación.

La *Guía didáctica* de 16×24 cms., encuadernada en cartulina a cola caliente y cosida en cuadernillos, tiene una «Introducción» y catorce apartados dedicados a cada una de las unidades de trabajo o didácticas del proyecto. Todas, salvo la primera, contienen una bibliografía recomendada. Tras esto hay un último epígrafe dedicado a «La evaluación» donde se explican los criterios para evaluar los informes, los debates, los juicios críticos, los ejercicios y materiales específicos realizados por el alumnado, y la valoración de las pruebas escritas en tanto el alumno sepa formular hipótesis, comparar elementos, entender y explicar el cambio y la continuidad, sea capaz de observar, generalizar, sintetizar, expresar y manejar los contenidos conceptuales.

Las primeras líneas de la introducción de la *Guía didáctica* dicen:

«Los materiales que tenéis en la mano han sido diseñados pensando en los jóvenes de trece a dieciséis años. Les vemos aburrirse, a menudo, en las clases de Historia. Los autores y suponemos que también los profesores, estaríamos satisfechos si, al utilizar estos fascículos, esto no ocurriera.»

Conscientes de la necesidad de cambiar el método de enseñanza de la Historia detallan cada unidad, «incorporando aquella información básica que el profesor necesitará tener a mano para trabajar con los alumnos. La bibliografía que se adjunta es tan sólo para aquellos que crean que necesitan más información sobre el tema.» Los

²²¹ Por ejemplo, algunos de los objetivos generales en Alemania son incorporar el conocimiento de la Historia para comprender la realidad, configurar una visión y método de análisis del pasado, desarrollar una conciencia crítica y el desarrollo de la explicación del pasado y su relación con el presente (Cfr. Prats y Paniagua, 1977, 17). Para Cronos, en su primera fase, a principios de los ochenta: obtener una visión de conjunto del proceso histórico, sus problemáticas y evolución, estimular la capacidad intelectual de los alumnos y el sentido crítico para su inserción activa en la sociedad (Cfr. Baigorri *et al*, 1984a, 11).

elementos explicativos de cada una de las unidades son los mismos para todas: descripción, objetivos, contenidos, estrategias, información adicional y bibliografía; aunque no la extensión por cada unidad desde tres páginas en la unidad 1 o 14 a ocho en las unidades 7 o 10.

En el último apartado dedicado a «La evaluación» se explican los elementos que constituirán la evaluación del alumnado: informes individuales, debates, juicios críticos, ejercicios, materiales creados por el alumnado (cassettes, vídeos o diapositivas) y pruebas escritas. Para cada uno de estos elementos se especifica la unidad en la que se van a utilizar y la manera en la que ha de hacerse. Por ejemplo, en relación con el informe requerido en las unidades 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 10, se dice que ha de presentar el tema de estudio, las hipótesis formuladas, las fuentes que han contribuido a resolver las hipótesis y su clasificación, la discusión de las informaciones ofrecidas por las fuentes, para terminar con una conclusión. El informe, además, ha de llevar epígrafes y, si tienen más de tres hojas, índice; e incluir la bibliografía consultada. En el mismo apartado dedicado al informe se aconseja qué criterios seguir para la puntuación (Cfr. Grupo 13-16, 1990a, 91-92). El debate que se desarrollará en las unidades 2, 7 y 14 tiene indicado el tema a debatir, cómo se ha de preparar y cómo se ha de puntuar. Los juicios críticos son procedimientos que se evaluarán en las unidades 8, 9 y 13. Consiste en la simulación de un Juicio para llegar a un veredicto sobre el personaje estudiado (Juana I de Castilla, Francis Drake o Francisco Ferrer Guardia) y se sugiere la utilización de algún soporte audiovisual para luego valorar «las expresiones orales, la fluidez de palabra, la espontaneidad, los razonamientos rápidos, los trabajos concienzudamente preparados, etc.» (Grupo 13-16, 1990a, 93). Finalmente, y en relación a las pruebas escritas, se exponen y ejemplifican diferentes tipos vinculadas a las habilidades y capacidades intelectuales que ha de adquirir el alumnado con este método de conocimiento de la Historia: formular hipótesis, relacionar y comparar elementos, explicitar el cambio y la continuidad, observar y relacionar espacios, aprender contenidos conceptuales clave, analizar situaciones contradictorias, explicar los cambios en el tiempo y saber generalizar y sintetizar (Cfr. Grupo 13-16, 1990a, 94-108).

En cada una de las unidades el trabajo del alumnado se proyecta, inicialmente conociendo sus ideas previas sobre los hechos, lugares o personas sobre las que van a trabajar; principalmente como trabajo de grupo, a través de ejercicios y, finalmente, de informes individuales.

Las unidades que componen el proyecto aparecen en cuadernillos independientes de 17×24 cms, grapados y cubiertas de cartulina flexible. Todas contenidas en una caja, los autores lo llaman estuche, que tiene forma de libro, por las tapas y el lomo, pero en el corte, está abierta para introducir o extraer los cuadernillos.

Los títulos de cada una de las unidades son: *La extraña muerte de Marta* (4 páginas)²²², *El caso de los elefantes* (16 páginas), *El misterio de los pozos* (16 páginas), *El enigma de Aldovesta* (15 páginas), *Egipto en imágenes* (24 páginas), *Los esclavos en el mundo antiguo* (8 páginas), *De la aldea al castillo* (24 páginas), *El caso de Juana I de Castilla* (24 páginas), *Drake ¿pirata o héroe?* (32 páginas), *Los descubrimientos geográficos* (16 páginas), *Cuando sobrevivir era un problema* (16 páginas), *De la Farga al alto horno* (23 páginas), *Ferrer Guardia y la Semana Trágica de 1909* (24 páginas), *El mundo en guerra* (20 páginas)²²³.

Analizando los cuadernillos editados, en el cuaderno 1, el trabajo del alumno se encauza hacia la función del detective que investiga un suceso a partir de los documentos contenidos en el sobre que acompaña a la unidad. Para acometer la investigación se le pide al alumnado que lea detenidamente los documentos, seleccione aquellos que den pistas de la personalidad de la joven que ha muerto, tener en cuenta a las personas referidas en los documentos encontrados en su bolso y las características que tienen, éstas al parecer se habían relacionado con ella antes del suceso, luego han de representar, en un eje temporal, todos los acontecimientos que se sucedieron el día en que la protagonista fue hallada sin vida en una plaza de Madrid. El propio diseño del trabajo de detective les va obligando a plantearse interrogantes, formularse hipótesis,

²²² Presentadas en el modo cuadernillo y con un sobre que contiene documentación adicional están la unidad 1 y la 6.

²²³ Las unidades que se crean para esta última edición son *Cuando sobrevivir era un problema*, *De la Farga al horno* y *El mundo en guerra*.

sobre las causas de la muerte y validarlas a partir de las pruebas con las que cuenta en el sobre de documentos.

La unidad 2 se dedica al trabajo del arqueólogo, equiparando éste con el de detective, es decir, el desarrollado en la unidad anterior le sirve como base ahora. Aparecen fotografías y un mapa de los yacimientos paleontológicos y arqueológicos de Torralba y Ambrona en la provincia de Soria. Se refieren los nombres de personas que los han excavado e investigado y hay sencillos dibujos de los yacimientos, los estratos que lo componen y los restos óseos y útiles de piedra hallados (fig. 2.4 a 2.6, págs. 5 y 6). El apartado 4 de este cuadernillo está dedicado a las pistas para el trabajo de investigador una vez presentado el sitio arqueológico objeto de estudio. Seis pistas con gráficos y dibujos de las temperaturas medias de Europa durante 300.000 años y las fases glaciales; las especies animales de este periodo en el que se alternan fríos glaciales y tiempo cálido, las características de las más extendidas y los espacios naturales que ocuparon (bosques, estepas y sabanas); instrumentos de piedra y hueso fabricados por el hombre durante el Paleolítico y la clasificación por tipos; la evolución de los homínidos desde el Australopiteco al Cromagnon representados en un dibujo y una línea del tiempo; el interior de la cueva de Lazaret en Francia y un relato de los aparejos y técnicas de caza comparados con pueblos primitivos contemporáneos. Estas pistas preceden a la «guía de investigación» que propone actividades en torno a las figuras 2.1 y 2.2 que son imágenes del yacimiento del Torralba, las pistas servirán al alumno para determinar la fecha aproximada del yacimiento, qué tipo de asentamiento era, qué homínidos lo ocuparon, qué utilidad tuvieron los útiles hallados y para explicar situaciones cotidianas ligadas a la caza y el aprovechamiento y distribución de la caza. También, se propone al alumnado que fabrique una herramienta paleolítica, realice un eje cronológico del periodo investigado, reflexione a partir de un debate sobre el tipo de sociedad, la satisfacción de sus necesidades, hostilidad o adaptación al medio y los criterios de riqueza y pobreza y, finalmente, compare el trabajo de detective de la unidad anterior con el trabajo de arqueólogo realizado en ésta.

La unidad 3 *El misterio de los pozos* centra el interés en las conjeturas previas a toda investigación, presenta hallazgos (4), informes técnicos (2) y pistas (7), para concluir,

en la guía de investigación, solicitando al alumnado la redacción de un informe arqueológico, siguiendo el esquema que se presenta y para el que ha de reunir todas las informaciones aportadas con anterioridad y desentrañar el misterio de los pozos hallados en las obras para la realización de una barriada en Can Tintorer (Gavá, Barcelona).

El enigma de Aldovesta se desarrolla en la unidad 4, a partir de un hallazgo arqueológico en un lugar excavado por indicios. Los apartados de la unidad se organizan en «El comienzo», «El lugar», «La excavación» y «El plano». Le siguen «Hipótesis básicas», «Formulación de hipótesis adicionales» y «Paralelos y pistas de otros yacimientos que ayudarán a contestar los interrogantes planteados». Todas las actividades se van a vincular a la elaboración de una maqueta para la reconstrucción del lugar excavado.

En síntesis, las cuatro primeras unidades vienen a introducir al alumnado en el método del historiador (presentación de un problema, búsqueda y organización de la información, reconocimiento e interpretación de la prueba-fuente, formulación de hipótesis –iniciales y finales– o planteamiento de problemas, confluencia de distintas disciplinas para desarrollar la investigación y validación de los resultados) que será el que apliquen en el trabajo posterior. Los autores no consideran reiterativo dedicar 4 unidades a tal aprendizaje científico. «El profesor ha de tener en cuenta que los hábitos académicos del alumno-a no siempre le introducen en el análisis hipotético-deductivo. Una buena parte de los conceptos que conoce o ha estudiado, han partido de hipótesis que no se han cuestionado.» (Grupo 13-16, 1990a, 26).

Los cuadernillos 5 y 6 están centrados en la Historia Antigua, en Egipto y Roma. El cuadernillo 5 se dedica a enseñar a descifrar mensajes en un lenguaje arcaico, el egipcio, y para ello se ofrecen una serie de «claves simbólicas», con éstas y con las informaciones facilitadas, el alumnado ha de redactar un informe del Antiguo Egipto a través de las ilustraciones que se reproducen (de la 21 a la 86) para describir desde la situación geográfica a las casa y la indumentaria, pasando por la composición social, los oficios y los divertimentos sociales. El cuadernillo 6, *Los esclavos en el mundo antiguo*, está centrado en la investigación del tema a partir del aprendizaje sobre la elaboración

de fichas que organizan la información dada por las fuentes primarias y secundarias, codificándose los testimonios del tema objeto de estudio. Cada ficha debe reproducir un código relativo a la vida de los esclavos, el tipo de fuente que ha documentado la información, los autores de los textos y la fecha de los documentos. Como esta unidad contiene un sobre con treinta y tres fichas numeradas para el desarrollo del trabajo, el alumnado ha de activar cada ficha siguiendo la categorización de la información ofrecida por los autores. Hay fragmentos de textos referenciados (autor, obra, año y página) desde Aristóteles (s. IV a. C.) a Robert Etienne (1971)²²⁴.

Hay un fallo en la explicación de la codificación en la guía didáctica y las fichas ofrecidas pues no se corresponden las letras indicadas en una y otra, también se referencia algún autor como Monsen que no se halla en las fichas. Aún así, la tarea del alumnado se continúa, tras clasificar las fuentes ofrecidas, analizando los testimonios y respondiendo a las preguntas que se facilitan al profesorado porque en el cuadernillo el alumnado tiene como tareas explicadas la codificación de las fichas, la obtención de la información hallada en ésta y cómo redactar elaborar un informe que se titulará *La esclavitud en el mundo antiguo* siguiendo un esquema que se facilita en la página 6 del cuadernillo; más un apéndice biográfico de los autores clásicos con los que han de trabajar.

De la aldea al castillo es un estudio comparado para evidenciar los conceptos de cambio y continuidad en los procesos históricos. «En esta unidad el objetivo básico es estudiar el cambio en aspectos de la vida material, no el de las actitudes y formas de pensar.» (Grupo 13-16, 1990a, 48). A partir de la excavación de una aldea y la excavación de un castillo, que ocupan el mismo espacio pero con distinta datación, ambas ilustradas con dibujos y fotografías, y con las pertinentes pistas, el alumnado desarrolla el trabajo de investigador asistido de palabras clave y lo que se llama «paralelos arqueológicos», es decir, sitios donde pueden encontrar espacios y objetos similares. La pauta de investigación que empleará el alumnado es la misma para la unidad 4, *El enigma de Aldovesta* (la excavación, el plano, los objetos hallados, la

²²⁴ Los autores citados son, además de los referidos, Tito Livio, Diodoro de Sicilia, Tucídides, Jenofonte, Apiano, *Scriptores Historiae Augustae*, Suetonio, Columela, Plutarco, Augusto, Varron, Maiuri y R. C. Carrington.

formulación de hipótesis, las pistas y los paralelos arqueológicos para responder a las suposiciones). La temática de estudio y objetivo principal de esta unidad, en la que se comparan dos excavaciones superpuestas en el tiempo, es el paso de la sociedad agrícola altomedieval a la sociedad feudal y la evidencia de los cambios y las continuidades. Además de acercar el tiempo histórico al de la siguiente unidad *El caso de Juana I de Castilla*.

En *El caso de Juana I de Castilla*, *Drake ¿pirata o héroe?* y *Ferrer y Guardia y la Semana Trágica de 1909*, el alumnado se enfrenta a los problemas que plantean fuentes de información contrarias sobre un mismo tema. Hacer comprender al alumnado mediante el planteamiento de estas unidades la complejidad de interpretar los hechos del pasado cuando las fuentes no son objetivas, se contradicen o son insuficientes, evidenciarles las discusiones científicas que estos problemas acarrearán y conseguir pronunciamientos personales tras el manejo y trabajos con las fuentes, son ejes que vertebran el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia en estas tres unidades en torno a los métodos del historiador. Se amplían también las informaciones sobre los personajes tratados que han ofrecido el arte, el cine, el teatro o la fotografía (en la de Ferrer Guardia es la primera unidad en la que se utiliza como fuente la prensa escrita). El final del trabajo consiste en la preparación y realización en el aula de un juicio para llegar a un veredicto sobre las preguntas que han guiado cada una de las unidades, a saber: «¿Fue Juana una enferma mental; una víctima de los intereses políticos representados por Felipe el Hermoso, Fernando el Católico y Carlos I; una hereje perseguida por la Inquisición; una enamorada que renunció a derechos por salvar su honor?» (Grupo 13-16, 1990a, 56); «¿Fue un pirata sanguinario; un patriota que actuó en una guerra entre su reina y Felipe II atacando las fortalezas del enemigo y apoderándose de un botín como acción de guerra; fue un fanático religioso o un monigote manejado por los intereses políticos superiores y convertido en héroe nacional para tener contento al pueblo y distraerlo?» (Grupo 13-16, 1990b, unidad 9, 30); «¿Fue Ferrer culpable de los sucesos de la Semana Trágica?» (Grupo 13-16, 1990b, unidad 13, 2).

La unidad dedicada a los descubrimientos geográficos está diseñada para que el alumnado analice causas y consecuencias de los descubrimientos espaciales y empiece a

tener autonomía a la hora de formularse preguntas sobre las razones que impulsan la expansión territorial en determinadas culturas. Lo que no acabo de comprender es poner en un mismo plano y bajo el mismo título a dos realidades que considero dispares, pues la carrera espacial estadounidense y rusa nada tienen que ver, a mi juicio, con los descubrimientos geográficos del siglo XV.

Cuando sobrevivir era un problema tiene como actividad principal del método, no sólo que el alumno se haga preguntas sobre el pasado, sino que se introduzca en el manejo de las fuentes estadísticas, en este caso, para analizar la evolución de la población en el siglo XVII y las tasas de mortalidad. Hay fuentes estadísticas de la Toscana del XVI y XVII, comparativa con estadísticas de periodos actuales en la misma región italiana, testimonios documentales de personalidades italianas y un texto extraído de una obra de Quevedo titulada *La vida del Buscón don Pablos*.

De la farga al alto horno dedica el método para conocer la Historia a indagar los procesos de cambio y a aprender a interrelacionar hechos. Igualmente se planteó en el unidad 7 aunque, esta vez, se detiene el estudio en los cambios técnicos y su repercusión en el desarrollo económico y social. Así pues, la unidad instruye al alumno sobre la revolución industrial, la multicausalidad y el progreso técnico estudiando desde la forja del hierro en las tradicionales fragas catalanas a la fundición, en la Real Fábrica de Orbaizeta creada en el siglo XVIII los hornos, con la intención de constituir una base de conocimientos para entender la siderurgias modernas, los altos hornos; del carbón de leña al coque. «Una vez terminado el trabajo de la unidad, los alumnos-as pueden hacer pequeños trabajos de investigación utilizando materiales locales. Sugiriendo hacer un fichero (utilizando fichas perforadas, como las manejadas en la unidad *Los esclavos del mundo antiguo*), de objetos de hierro antiguos.» (Grupo 13-16, 1990a, 82) y acercándolos al concepto de arqueología industrial.

La última unidad titulada *El mundo en guerra* tiene como objetivo central la comprensión de la multicausalidad de los hechos históricos y las argumentaciones manejadas por los protagonistas del periodo de entreguerras. El alumno, tras analizar las fuentes ha de elaborar un informe en el que dé cuenta de las contradictorias visones de

los responsables políticos y militares de la II Guerra Mundial, para concluirlo con un dictamen propio sobre las causas inmediatas desencadenantes del conflicto armado.

Tras el análisis de las catorce unidades del proyecto, aprecio la selección y organización de los contenidos, en los que no entra toda la Historia pero sí todos los periodos y valoro la diversidad de estrategias de aprendizaje y la claridad expositiva para el trabajo del alumno. Pero no se estudia Historia sino que se infiere del ejercicio práctico sobre la misma.

BALANCE DE LA EXPERIENCIA.

En la valoración de los dos cursos de aplicación del proyecto 1980/1981 y 1981/1982 el grupo escribe en la revista *Cuadernos de Pedagogía* (Grupo Trece-Dieciséis, 1983) que la primera parte del proyecto centrada en ¿Qué es la Historia? había cuajado muy bien. La valoración que Jesús Domínguez realiza, dando respuesta a las preguntas del cuestionario «¿Cómo funcionaba el proyecto en la práctica?, ¿qué dificultades se planteaban?, y ¿qué aceptación tuvo por el alumnado?», escribe:

«“Qué es la Historia” funcionó muy bien. Resultaba muy divertido y a la vez formativo. Los alumnos estaban muy motivados. Sin embargo, la unidad de “Historia del vestido”, en mi opinión, no funcionó bien. Resultó algo anecdótica. Aunque permitió reforzar el marco cronológico de las grandes etapas de la historia humana, no sirvió bien a uno de sus objetivos principales: analizar con rigor cómo la evolución histórica presenta unas etapas de estabilidad y permanencia, frente a otras de cambios rápidos y, a veces, violentos o traumáticos; cómo y porqué se producen los cambios (explicación causal, empatía, etc.), cómo los explican los historiadores, etc.» [J. Domínguez, del cuestionario pág. 3]

La edición de materiales escolares se hizo a principios de los ochenta por la editorial barcelonesa Cymys en dos versiones: en formato de cuadernillos y en forma de libro, ello por llevar el proyecto a una mayor difusión, como la que consiguieron Alemania 75. Y, aunque en 1990, la madrileña ediciones De la Torre publicara de nuevo los cuadernos dentro un proyecto didáctico de reedición de materiales curriculares innovadores y estando en consonancia con los propósitos educativos de la Reforma,

desafortunadamente, el proyecto ya no va a encontrar acogida entre el profesorado, más aun cuando el Grupo Historia 13-16, que trajo un aire tan europeo al panorama educativo español de mediados de los setenta, se había dispersado en diferentes cargos administrativos del sistema educativo.

Comparando el valor formativo que Alemania 75 daba a su proyecto y Grupo Historia 13-16 podemos seguir las palabras de Maestro (1993, 147) en relación a los métodos activos que caracterizan la ruptura con los métodos de enseñanza trasmisivos:

«Por una parte, las investigaciones psicológicas (...) que centran la clave del aprendizaje en la actividad cognoscitiva del sujeto y en sus esquema de partida. Y por otra, los análisis de la sociología de la educación, en los que la relación del alumno con la sociedad adquiere gran importancia a través de una educación liberadora que, partiendo de sus propias necesidades e intereses, procure la desalienación del individuo.»

Un proyecto el de Alemania cuya propuesta metodológica vino a actuar para conocer la sociedad y, en última instancia, transformarla y otro, el de Historia 13-16, para desarrollar las capacidades y habilidades de los alumnos a fin de continuar autónomamente su aprendizaje.

Prats (1997 –reed. 1989–, 208-209) alude a las dificultades de difusión, algunas más arriba comentadas, pero hay una que es fundamental y no vinculada a la difusión material sino a la formación docente. Entiende que el método necesita de la «preparación del profesorado» y nuevamente surge este tema como freno a la innovación.

«Aún escuchamos críticas (...) sobre la «tontería» que supone el juego del detective o la intrascendencia del caso de la supuesta locura de Juana de Castilla. Son críticas que denotan la absoluta desinformación o falta de preparación de los que las emiten pero, al mismo tiempo, nos ofrecen elementos para pensar que este método necesita una explicación más detallada para, como mínimo, ser valorado correctamente.»

Por tanto, se reconoce que el método no tuvo guías didácticas adecuadas para formar al profesorado porque éstas se centraron en las actividades de las unidades sin una reflexión sólida desde la Historia como forma de conocimiento y más en un contexto que demandaba una formación innovadora si, verdaderamente, se quería transformar la enseñanza de la Historia y la realidad socio-educativa.

Domínguez (1993, 19-20) valorando las experiencias de Alemania y Grupo 13-16 afirma que «transformaron profundamente la vieja concepción de la enseñanza de la historia», también la labor del profesor más orientada en «hacer comprender a los alumnos cómo y por qué ocurrieron tales hechos, y a reflexionar sobre los mismos para entender mejor nuestro presente y ser más consciente de las consecuencias que puede deparar en el futuro nuestras acciones de hoy.» También, en su *Guía didáctica* (1990) refieren el aburrimiento y esto recuerda la misma preocupación en autores ya comentados²²⁵. Por tanto, afirmaciones coincidentes con la que se hicieron desde las propuestas innovadoras del primer tercio del siglo y que actuaron en el mismo sentido pero ¿por qué se reiteran estos mismos deseos de cambio?, y ¿por qué la Historia seguía percibiéndose tediosa, aburrida y con falta de entusiasmo para el adolescente aunque ya se hubieran formulado propuestas, manuales y proyectos para transformarla?

Con la «pista inglesa», como ha denominado esta experiencia innovadora R. Cuesta (1998), se generó un discurso no solo en el ámbito de la innovación sino la legitimación

²²⁵ De lo aburrida y tediosa que puede llegar a ser la Historia, también nos habla Teófilo Sanjuán (1929, 16): «La Historia cuyo fondo no contenga otros elementos racionales y emotivos que aquéllos por fuerza será, sobre inútil, manantial de tedio: niños y maestros se aburrirán con toda legitimidad.» El autor pide al maestro «(...) remozar los viejos hábitos, abrir a la curiosidad otros temas que los de guerras, conquistas, turbulencias dramáticas (...). Por debajo de todo ello van los otros afanes humanos labrando en el silencio de cada día los grandes lineamientos de la civilización y la cultura: ideas y pasiones, ciencia y arte, economía y trabajo causan y modifican la sociedad y el poder.» (*Op. cit.*, 15) Gloria Giner (1935, 7-8) dice, en sus *Cien lecturas históricas*, «Al lector»: «Si alegran un poco la monotonía de la explicación; si rompen durante algunos momentos la rigidez del sistema; si prestan jugo a la aridez de la cronología y ofrecen unos matices de novedad y unos momentos de solaz a los alumnos; si les hablan al espíritu de un modo elocuente y sugestivo, habrán cumplido su misión.»

Daniel González Linacero concluye su introducción «A los maestros» (Fontana, 1999, 33) con estas palabras: «Si con las líneas que siguen conseguimos despertar el afán inquisitivo de los muchachos y desviar hacia perspectivas más interesantes y más humanas la enseñanza de la Historia, nuestra satisfacción será completa.» Y años después Montserrat Llorens (1960, 26) en su *Metodología para la enseñanza de la Historia* escribe: «El maestro no reducirá su labor a ir suministrando fragmentos de un disco aprendido a la fuerza, al contrario precisamente es más fácil interesar a los demás por algo que ha despertado ya nuestro interés que por cualquier tema o problema que nos deje indiferentes. Por tanto, si el maestro no se ha apasionado previamente por las peripecias de la historia, difícilmente logrará emocionar con ellas a sus alumnos.»

de una *doxa* determinada en el periodo constituyente de la reforma educativa (1983-1987) que trascenderán a la LOGSE. Pero ni la innovación como proyecto ni la reforma como sistema contribuyeron a amplificar el cambio, sí a introducir modificaciones que a modo de testimonios de este periodo se instalaron en la nueva enseñanza de la Historia: el proceder del historiador como estrategia de simulación para conocer la disciplina y la importancia dada a los aspectos psicológicos y al desarrollo cognitivo del adolescente.

3.2.4. Grupo de Humanística, del presente de los estudiantes al pasado histórico.

CREACIÓN Y EVOLUCIÓN DEL GRUPO.

La Formación Profesional en dos ciclos (I y II) establecida a partir de la Ley General de Educación de 1970, recoge que «tendrá por finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral.» En este ámbito de la enseñanza, el aprendizaje de las disciplinas propiamente académicas constituyeron áreas de Enseñanza Complementaria a la formación profesional y, en algunas asignaturas, hubo un tratamiento didáctico innovador. Tal es el caso de la asignatura «Formación Humanística» que aparece y se formula en el currículo como nueva asignatura impartándose en primer y segundo ciclo de Formación Profesional²²⁶; igual sucede con la asignatura «Historia de las Civilizaciones y del Arte» para 1º de BUP tratada en otros apartados de esta investigación.

El proyecto de Grupo de Humanística ICE-UPB (Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Barcelona), que toma el nombre del título de la asignatura y del lugar en el que se constituye, ofreció enseñar la Historia, para

²²⁶ En las áreas de conocimientos comunes de la Formación profesional I (1º y 2º curso) están el área formativa común (Lengua española, Idioma moderno, Formación humanística, Formación religiosa o ético-moral, Educación físico-deportiva, Conocimientos del ordenamiento constitucional); el área de Ciencias Aplicadas -a la rama profesional escogida- (Matemáticas, Física y Química, Ciencias de la Naturaleza); y el área de conocimientos técnicos y prácticos -específicos de la profesión- (Técnicas de expresión gráfica y de comunicación, Tecnología, Prácticas). En la Formación profesional II las áreas comunes se desarrollan en un curso académico: área del Lenguaje (Lengua española, Idioma extranjero); área Social y Antropológica (Formación humanística, Formación religiosa o ético-moral, Educación físico-deportiva) y área Científica (Matemáticas, Física y Química, Ciencias de la Naturaleza). Datos tomados de la página <http://www.oei.es/quipu/espana/ESPA09.PDF>, consultada el 10/09/2013.

primer ciclo de FP, desde el presente al pasado, en un sentido regresivo y tuvo como incentivo temas cercanos a la realidad de los adolescentes: los misterios, la sexualidad, la delincuencia, la guerra, el mercado de trabajo, Cataluña y España, el desarrollo y el subdesarrollo o el Arte. En 1983 se editan sus materiales para la enseñanza: dos guías para el profesorado y diez carpetas, una por cada unidad y, en 1987, publican un libro de carácter más divulgativo que compendia el modelo didáctico propuesto y cuatro de las carpetas de primer curso de Formación Profesional. Aunque en 1983 se publicaran los primeros materiales didácticos, la constitución del grupo se remonta a 1976.

El Instituto de Ciencias de las Educación (ICE) de la Universidad Politécnica de Barcelona (UPB) creado en 1969, al año siguiente de la fundación de la universidad, va a ser una institución *sui generis* en los primeros años de su funcionamiento. Mientras los ICE de la universidad de Barcelona (UB) y de la Autónoma (UAB) siguen el patrón ya comentado con anterioridad, es decir, dan cobertura y formación a equipos de profesores que pertenecen a institutos públicos, el ICE de la Politécnica tiene una composición de profesorado muy variada y no tan interesada en las cuestiones pedagógicas. Francisco Pesqueira Mus²²⁷ escribe, lo que transcribo, en el apartado del cuestionario dedicado al origen del grupo:

«Dado que nadie se ocupaba entonces de la formación profesional (antiguas oficialía y maestría industrial) y que disponíamos en nuestro equipo de profesores expertos en este campo, iniciamos dos líneas distintas:

– La de intentar reunir y sistematizar la información que diese una idea de la realidad de la FP en Cataluña y Baleares, intento que dio lugar a una colección de inventarios (de centros y de sus características), tarea nada fácil, y descriptiva de los centros de FP (1973, 1974, 1975 y 1976) y algún trabajo más, como *Formación profesional y sistema productivo* (1976).

– La creación de un curso CAP específico para la FP porque su profesorado era, en su mayoría, un profesorado con experiencia industrial y docente alejado de los planteamientos de programación pedagógica, en teoría menos ajenos al resto de profesorado.» [Pesqueira, en el cuestionario, pág. 1]

²²⁷ Francisco Pesqueira Mus recibió el cuestionario para conocer Grupo de Humanística ICE-UPB el día 2 de septiembre de 2013 y me fue remitido contestado el 4 del mismo mes.

Los miembros de Grupo Humanística son profesores de institutos de Formación Profesional provenientes de Escuelas de Oficialía Industrial. Dolors Freixenet pertenece al instituto de Cornellá de Llobregat, José Fernández al de Sant Joan Despí, M^a Pau Trayner está en el instituto de Formación Profesional «Pedraforca» de Hospitalet de Llobregat y Francisco Pesqueira²²⁸ es profesor en los cursos de formación pedagógica del Instituto de Ciencias de las Educación.

Son José Fernández, Dolors Freixenet, Jordi Moncosí, Francisco Pesqueira, M^a Pau Trayner y Conxita Turmo quienes elaboran los materiales del proyecto para Formación Profesional (FP) I- 1º que constan de una *Guía del profesor* y cinco carpetas de documentos que se corresponden con las unidades 1 a 5: *Los misterios, La delincuencia, La sexualidad, La guerra y Los medios de comunicación social*. En la misma edición, aunque para 2º curso, están la *Guía del profesor* y las cinco unidades siendo la autoría de José Fernández, Dolors Freixenet, Francisco Pesqueira y M^a Pau Trayner. Estos cuatro profesores publican un libro titulado *Del presente al pasado* (1987)²²⁹ cuya primera y única edición no especifica que sea un manual para la Formación Profesional aunque esté reproducido íntegramente el proyecto para FP I-1º, más bien es una apuesta editorial novedosa para enseñar Historia tanto en el Bachillerato como en la Formación Profesional.

²²⁸ Ampliando un poca más su currículum añado lo que me escribe en correo de 23/09/2013: «Yo no provenía de ningún centro educativo (soy ingeniero industrial, periodista y licenciado en filología románica hispánica). Fui profesor del cursos de formación pedagógica en el ICE, profesor y coordinador de departamento de la Facultad de Ciencias de la Información (Univ. Autónoma de Barcelona) y, posteriormente, subdirector y jefe de estudios en un gran centro privado. El grupo de Humanística se conoció en el ICE y, tras unos cinco o seis años, creó unos vínculos profesionales y de amistad considerables. En pocas ocasiones colaboramos con el CAP, aunque sí, como ya he dicho, en diversas sesiones de las Escuelas de Verano.»

²²⁹ El libro está editado en la «Biblioteca de Recursos Didácticos» de editorial Alhambra y en la contraportada del ejemplar aparece una presentación de la colección en la que se dice: «No estamos ante una simple colección de libros ni ante una serie de textos al uso para estudiantes de enseñanza media. Lo que presentamos aquí es toda una visión nueva de la cultura y de la ciencia al servicio de los hombres del mañana. Los intereses educativos de este proyecto persiguen la formación del ciudadano, con lo que esto conlleva de madurez, sentido crítico y responsabilidad en el ejercicio de la libertad.» *Del presente al pasado* ocupa el nº 15 de la colección pero entre el resto de publicaciones podemos encontrar a otros grupos como Grupo Servet y su libro *Por qué comemos*, Grup Martí y Franqués con *¿Eso es Química?;* Grupo Coda y *Creatividad teatral* o publicaciones individuales *Aprender a razonar* de Fina Pizarro, *Acercarse a la Literatura* de José Luis Calvo Carilla y conjuntas: *La Revolución científica* cuyos autores son Antoni Baig y Montserrat Agustench o *Taller de Sabios* de José M^a Aguirregaribia y Grupo Phi-Dos: Pere de la Fuente y Xavier Granados.

Así pues, a través del ICE de la Politécnica se van a favorecer propuestas innovadoras, organizándose grupos de trabajo en los distintos ámbitos de formación de FP, y se facilitará la edición de los materiales. Para la «Formación Humanística» el grupo inicial contó con los profesores que aparecen en la primera edición de materiales (FP I-1º), «pero con el tiempo fue reduciéndose a un equipo de personas interesadas que, además de continuar con su trabajo en los centros de FP, podían comprometerse a elaborar propuestas y materiales y ponerlos en común (...)» [Pesqueira, del cuestionario pág. 1] En torno a diez años duró la experiencia, de 1978 a 1988, con reuniones semanales en la que se elaboraban y revisaban las propuestas y los materiales, se discutía y valoraba la experimentación en las aulas.

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO CURRICULAR.

En la presentación de la propuesta de enseñanza y, a modo de introducción, en la *Guía del profesor* para primer curso de FP I y en el libro *Del presente al pasado* hay un análisis crítico sobre el planteamiento tradicional de la enseñanza de la Historia en estos términos:

«La práctica docente ha mostrado con frecuencia las dificultades que entraña el intento de elaborar un programa de Historia. Entendida al modo tradicional suele tropezar con el rechazo del alumno que ve en ella una asignatura para estudiar más que un pretexto y/o un instrumento para interpretar la realidad que le interesa.

(...)

»El programa «clásico» consideraría prioritaria la atención a los contenidos sobre un soporte cronológico, mientras que el nuestro parte de la motivación del alumno, con una técnica digresiva siguiendo un hilo conductor por asociación de ideas y afinidades, sobre una cronología inversa: las cuatro unidades del programa comienzan en el presente, para aprovechar lo próximo al alumno, y se desarrollan hacia el pasado (teniendo en cuenta primordialmente la evolución de los modos de producción)» (Fernández Segura *et al.*, 1987, 6 y Fernández *et al.*, 1983a, 3)²³⁰.

²³⁰ En la «Presentación» de la Guía del Profesor (1983a, 3) se dice: «... el intento de elaborar un programa de Historia para Formación Profesional, especialmente para su primer curso.» Esta mención a la asignatura se elude en el texto del libro *Del presente al pasado* (1987, 6).

En la parte final de la presentación, los autores escriben: «Al profesorado que se disponga a utilizar este modelo didáctico se le recomienda la conveniencia, a la vez que se le ofrece la posibilidad, de entrar en contacto con el grupo que lo ha creado, a fin de aprovechar su trabajo de elaboración y experimentación de varios años.» (Fernández *et al.*, 1983a, 4).

El Grupo de Humanística plantea cómo enseñar Historia a un alumnado que llega a la Formación Profesional, principalmente, para aprender la práctica y la teoría de un oficio y no para estudiar disciplinas que, a priori, no tienen un reflejo inmediato en su futuro profesional. «El modelo pretende dar una cierta autonomía al alumno y, colateralmente, permitir una idea sobre las cronologías y sobre el encadenamiento de los hechos en el devenir temporal.» [F. Pesqueira, del cuestionario, pág. 3] La intención respecto a la asignatura «Formación Humanística» es combinar el conocimiento práctico del alumno, el que obtiene de su entorno próximo y acercar, de esta manera, la Historia, buscando las relaciones y coincidencias con lo conocido. Por ello, se trabaja con tres ejes de contenidos: los aspectos de la realidad histórica, la cronología y las motivaciones. Nos dice Francisco Pesqueira, en respuesta al ítem del cuestionario «Fundamentación teórica (corrientes innovadoras que influyan) o viene de la propia experiencia (la práctica alimenta la teoría)», que fue un modelo basado en la experiencia formadora que tenían los profesores del grupo y se tuvieron en cuenta, en el desarrollo de las habilidades, las carencias intelectuales que presentaba el alumnado en primer curso en cuanto a lectura, comprensión, asociación de ideas o elaborar opiniones propias. Más que el alumno llegue a recordar los hechos históricos se pretende que aprenda a interpretarlos. «Por tanto, no se pretende una profundización, sino propiciar una visión global de “toda la Historia”, de la que el presente es el último (y primer) término.» (Fernández *et al.*, 1983a, 3).

Lo fundamental fue enseñar los contenidos desde otras perspectivas, por ello recurrieron al método regresivo y a realidades cercanas a los alumnos desde las que iniciar el aprendizaje, dándose mucha importancia a las reflexiones del alumnado y al desarrollo de «destrezas metodológicas, instrumentales, útiles no sólo para esta área». [F. Pesqueira en correo de 23/09/2013]

En la *Guía del profesor* del primer curso de Formación Profesional I, se incluyen siete criterios cronológicos que van desde la actualidad al Paleolítico, atendiendo a los modos de producción en las sociedades históricas: 1. Actualidad. La sociedad del siglo XX; 2. Aparición del capitalismo industrial (s. XIX); 3. Periodo de transformación del feudalismo al capitalismo (s. XV-XVIII); 4. El feudalismo (s. V-XIV); 5. El esclavismo (s. VII a. C. -IV d. C.); 6. El Neolítico (s. VIII a.C. hasta el Paleolítico); 7. El Paleolítico (10.000 años a. C. hasta origen del Universo), (Fernández *et al.*, 1983a, 10). No todos los criterios cronológicos se combinan en cada unidad del programa, por ejemplo, en la unidad 4ª titulada «La guerra», se incorporan en cada uno de los apartados: el imperialismo, las cruzadas, la rebelión de los esclavos y el hacha de piedra, instrumentos; los criterios cronológicos: 1- «Actualidad», 4- «El Feudalismo», 5- «El Esclavismo» y 7- «El Paleolítico» respectivamente. En este sentido, el alumno trabajaría con documentos seleccionados sobre el concepto y sentido de la guerra en cada periodo de tiempo y modo de producción, a través de mapas, textos, ilustraciones y gráficos sobre las relaciones políticas y económicas nacionales e internacionales, la organización de las sociedades en conflicto, la mentalidad y los usos y costumbres de la guerra.

En los materiales de 2º curso, desaparecen los criterios cronológicos y el aprendizaje de la Historia sigue el orden temporal de los acontecimientos históricos. Cambia el enfoque «porque la insistencia en aspectos metodológicos nos pareció -entre otras cosas por lo inusual en el momento- lo más urgente y, posteriormente, sin dejar de mantener las prioridades del enfoque, ir introduciendo algo más la formalización con el incremento de la importancia a la valoración de los contenidos.» [F. Pesqueira en correo de 23/09/2013]

Los objetivos presentados en cada una de las guías para el profesor, también en el libro²³¹, definen conocimientos y comprensiones, habilidades y actitudes para los dos cursos de primer ciclo. Respecto a los conocimientos y comprensiones se pretende una aproximación general a las sociedades históricas y la Prehistoria, con el estudio específico de los aspectos políticos, sociales, económicos, ideológicos y culturales que

²³¹ En éste se menciona el conocimiento de las diferentes áreas geográficas, mención que no aparece en la *Guía del profesor* FP I-1º de la que se copian los objetivos. En las unidades compruebo que no se trabaja el conocimiento de las áreas geográficas en sentido estricto, sí las relacionadas con las civilizaciones históricas.

identifican cada modo de producción social. Los conceptos de evolución y cambio y el papel jugado por el ser humano en la Historia, dado su carácter diacrónico, son las comprensiones a las que ha de llegar el alumnado. Con las habilidades expresadas, procuran la capacitación del alumno para el análisis de la realidad a partir de datos objetivos, para saber identificar y situar en el tiempo y en el espacio los «elementos históricos»; obtener dominio del vocabulario relativo al objeto de estudio, que sepa interpretar y comparar mapas y gráficos, se inicie en el método científico (inductivo-deductivo) y consiga elaborar proyectos de trabajo en grupo. Las actitudes que se promueven son: desarrollar el espíritu crítico para conocer, interpretar y transformar la realidad, valorar el pasado para entender el presente, relativizar los valores institucionales de cada época histórica y de la propia, cooperación frente a competitividad, asimilar datos y elementos objetivos para tener opinión propia, el descubrimiento de su posición de clase social y la adquisición de una conciencia en la sociedad industrializada a la que pertenecen (Cfr. Fernández *et al.*, 1983a, 9; y 1983b, 7).

ANÁLISIS Y DIFUSIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES.

Ha sido revisado todo el material editado por Grupo de Humanística al representar una propuesta singular, concebida y experimentada en la Formación Profesional. Me detengo en el primer curso porque es el que desenvuelve el método regresivo y comento de manera más general el 2º curso en el que se combinan el carácter disciplinar de los contenidos históricos y los contenidos vinculados al mundo profesional y laboral.

El material editado es muy austero: encuadernación en cola caliente con cubiertas de cartulina para el libro y las carpetas, que son color verde para 1º curso, a excepción de la Guía del profesor y la unidad 3 que van en cartulina amarilla; e igual encuadernación para 2º curso con una Guía del profesor y carpetas de color naranja, todos en un tamaño A-4 vertical de 21×29,7. No aparecen ilustraciones en las cubiertas ni de las guías y las carpetas.

«Nos interesaba que el alumno trabajase concentrándose en documentos singulares, independientes, sin perderse con el resto de épocas y situaciones. Uno de los problemas

que queríamos resolver era que el alumno perdiese el miedo al texto y a los otros tipos de documentos.» [Francisco Pesqueira, en el cuestionario, pág. 3]

En la «Guía de clase», de la *Guía para el profesor*, cada unidad (*Los misterios, La delincuencia, La sexualidad, La guerra y Los medios de comunicación*²³²), presenta una tabla con los objetivos, las actividades y el tipo de evaluación que corresponden, individual o en grupo; más una evaluación al final de cada unidad y otra para valorar todo el proceso²³³. Las unidades van a ser tratadas siguiendo los criterios cronológicos referidos en el apartado anterior, así el alumno inicia el estudio desde cuestiones cercanas a sus intereses y no se formulan como problemáticas o al menos no se explicitan como tal. Cada unidad está encabezada por un documento llamado de «Formalización», que es un eje cronológico invertido, del presente al pasado, representado por una línea del tiempo que arranca en la parte superior izquierda de la página y ocupa el margen vertical. Las actividades cuentan con un soporte documental reunido en carpetas que contienen desde los veintidós documentos en la unidad 1 a los quince en la unidad 4; catorce documentos tienen las unidades 2 y 3 y trece documentos la unidad 5²³⁴.

Conviene tomar una unidad como ejemplo para ilustrar el planteamiento didáctico. Así, la unidad 1, que es la que abre este proyecto, es la elegida por abarcar más periodos de la Historia, tener un mayor número de documentos y un título tan sugerente para enseñar la disciplina: «Los misterios»²³⁵.

El documento de formalización de esta unidad recoge en el margen izquierdo de la hoja, desde arriba y hasta abajo, el tiempo actual (S. XX) con dibujos de ovnis, extraterrestres y la figura de superman; el capitalismo industrial (s. XIX) que al no

²³² Pueden consultarse los apartados de cada unidad en el Anexo de esta tesis correspondiente al Grupo Humanística ICE-UPB.

²³³ La evaluación final del proceso solicita del alumnado: Características sociales, económicas, políticas o culturales de una época./ Comparar alguna de estas características (sociales, económicas,...) en dos épocas./ Evolución de una característica a lo largo de la Historia. (Fernández *et al.*, 1983a, 51).

²³⁴ Preguntado el profesor Pesqueira si hubo otras propuestas innovadoras en el ámbito de la Formación Profesional o si conocían otras propuestas, por acercarse ésta en su formato y presentación de los documentos de cada tema a la de Adara editorial, me responde: «Los grupos se desarrollaron con bastante autonomía y cada cual trabajaba a su aire. Ya dije que existió el grupo 13-16, al que conocíamos, pero con el que no mantuvimos colaboración especial.» [F. Pesqueira en correo de 23/09/2013]

²³⁵ «Quizá la unidad más valorada -imagino que por la novedad del planteamiento- fue la de Los misterios.» [F. Pesqueira en correo de 23/09/2013]

tratarse no lleva dibujos que ilustren esta época ni tampoco tendrá documentos en la carpeta del alumno; la transición del feudalismo al capitalismo (ss. XVIII-XV) en cuyo espacio están dibujados un telescopio, una carabela y un indígena, más un ahorcado por motivos religiosos; el periodo feudal (ss. XIV-V) caracterizado con el símbolo de Dios; el esclavismo (s. IV- VII) con dos dioses de la mitología grecolatina; y finalmente, aparecen sin ilustrar, el neolítico (-VIII) y el paleolítico (-10.000) hasta el origen el universo porque no se van a trabajar en la primera unidad.

Como ya he explicado, en la *Guía del profesor* cada unidad didáctica cuenta con una tabla donde se especifican los objetivos, las actividades y el modo de evaluarlos (individual y de grupo), a ello se añade una evaluación general de toda la unidad relacionando los conceptos principales y cuestionando la relación de estos con el presente del alumnado. Cada objetivo guarda estrecha relación con una o varias actividades y en éstas se refieren los documentos que se hallan en las carpetas. Así, el primer objetivo de la unidad 1 es clarificar el vocabulario específico y la actividad consiste en el esclarecimiento y discusión de los conceptos misterio, ciencia, leyenda, fantasía, extraterrestres, mito, religión. Los autores pretenden, en la primera aproximación a los misterios, no sólo que los alumnos «descubran la constancia del misterio en todas las épocas, que va siendo desvelado por conocimientos (ciencia) que no se poseían.»; sino que comprendan las «manifestaciones del mismo misterio en la sociedad de cada época» (Fernández *et al.*, 1983a, 15) Se añaden, a esta actividad, actitudes y habilidades como el espíritu crítico antes hechos inexplicables, la interpretación de textos, mapas y gráficos relacionados con el tema y el desarrollo de la actividad imaginando situaciones nuevas. La prueba de evaluación es individual y valora la respuesta a los términos que conforman el vocabulario.

El segundo objetivo tiene tres dimensiones: motivar al alumnado con el estudio de la actualidad, diferenciar distintos análisis de una misma realidad y desarrollar una expresión verbal adecuada al tema. La actividad que acompaña es la elaboración de un guión de radio sobre una invasión extraterrestre –esta actividad recuerda la adaptación que de *La guerra de los mundos* de H. G. Wells realizara Orson Welles en un programa radiofónico en 1938–. Los guiones han de incluir la elaboración de entrevistas

a un político, un científico y un ciudadano y serían presentados en la clase. La evaluación valora la capacidad de cada alumno de para que los entrevistados y sus respuestas sean coherentes y, en el trabajo en grupo, la originalidad de los guiones y la simulación de la retransmisión radiofónica. A continuación, una actividad para dar a conocer la cultura de los alumnos a los extraterrestres, por ello deben componer una lista de cosas explique su mundo y su escuela. Es evaluada, individualmente, la lista de diez cosas representativas y, grupalmente, la colaboración en el trabajo de redacción final tras la puesta en común en clase.

El cuarto objetivo es entender y comentar el documento 1, primero de la carpeta y fragmento de un libro de Peter Kolosimo titulado *En las estrellas* que narra un fenómeno extraño (extraterrestre o atómico) en la estepa siberiana. Al alumno le corresponde desentrañar el misterio teniendo en cuenta las dos teorías interpretativas que aparecen, la científica y la fantástica. El objetivo cinco está relacionado con el cuatro y procura iniciar el alumnado en la investigación a partir de la lectura del texto mencionado, en el que ha de comprender el papel que juega el hombre en los avances científicos. El trabajo se evalúa individualmente atendiendo a la comprensión del texto y de las teorías explicativas y la respuesta a las cuestiones que se les plantean sobre las pruebas aportadas para argumentar las dos teorías.

En las actividades y documentos que se trabajan en función de los objetivos 6, 7, 8 y 9 (formación general sobre las etapas históricas, la evolución de la sociedad y los conocimientos científicos en estas etapas de la Historia, la contribución humana a la transformación de la cultura y el desarrollo de los factores económicos, sociales, culturales, ideológicos y políticos en la configuración de una sociedad) hay un acercamiento a la sociedad feudal, la época de los descubrimientos y el hombre renacentista. Para ello, la figura de Galileo Galilei, sus descubrimientos y conflictos con las autoridades eclesiásticas (documentos 2, carta de Galileo a Castelli -sin referencia bibliográfica- y 3, fragmento de las actas del interrogatorio a Galileo por el comisario de la Inquisición y las órdenes que se le dan sobre sus descubrimientos, la obra referida es *Galileo. El hombre, su obra, su infortunio* de J. Brodick-); la evaluación es individual sobre el vocabulario aprendido y la capacidad de análisis de los textos y, en grupo, se evalúa la participación en el debate. El documento 4 presenta una selección de textos de

los siglos V a. C. y XV-XVI sobre distintas versiones de la esfericidad y movimientos de la Tierras, avances científicos, descubrimientos y hombres destacados de este tiempo (fragmentos de *Historia social de la ciencia* de J. D. Bernal). En este caso sólo se evalúa la atención que haya prestado cada grupo de trabajo. El objetivo 8 tiene como actividad la lectura, comentario en clase y redacción sobre lo más destacado de una serie de textos del diario de viaje de Marco Polo a los que antecede una imagen de la portada de la primera edición impresa en 1477. Riqueza de imaginación y capacidad de relación es lo que se le pide individualmente al alumnado. El siguiente paso de la secuencia es comprender los factores de una sociedad y la importancia que tienen en la configuración de la misma, para ello vendrían las explicaciones del profesor a concretar las causas políticas y económicas que impulsaron los viajes del mercader veneciano. Los alumnos trabajarían sobre un mapa situando rutas comerciales, el bloqueo del impero otomano, lugares de incremento de población y los estados con monarquía absoluta (documentos 6 –mapa mudo de Europa, norte de África y Oriente Medio– y 7 –rutas medievales entre Europa y Asia–). Se evalúa la elaboración individual del mapa y la capacidad de relación y que el grupo tenga actitud positiva ante el trabajo.

Los objetivos 10 y 11 tienen como finalidad que el alumno conozca los grandes descubrimientos y el contacto entre las diferentes civilizaciones. En las tres actividades que se plantean, hay siete documentos distintos que van desde la descripción de la brújula, el cuadrante y el astrolabio tomados de *La ciencia antigua y medieval* (AA.VV., Ed. Destino), al trabajo sobre mapas²³⁶ (docs. 11, 12 y 13) y textos de Bernal Díaz del Castillo y Francisco López de Gomara (doc. 14). Interesa destacar la actividad dedicada a comparar y analizar semejanzas y diferencias entre los relatos de Marco Polo y las narraciones sobre el descubrimiento y conquista de América por los españoles. Se evalúa, a título individual, en toda esta secuencia, el grado de comprensión y reflexión, la interpretación de los mapas y la imaginación aplicada en el relato que han de realizar sobre cómo los indios vieron a los conquistadores españoles. Al grupo se le aprecia la actitud positiva, la cooperación y la participación en el debate.

²³⁶ Dos de los mapas que aparecen han sido tomados del Taller de documentos nº 18 de Adara Editorial pues aparecen así referenciados.

En los objetivos 12 al 14 se reiteran los contenidos sobre la contribución humana a la transformación de la cultura y el desarrollo de los factores económicos, sociales, culturales, ideológicos y políticos en la configuración de una sociedad, centrados ahora en los conquistadores y los pueblos indígenas conquistados (doc. 15 a, b y c –Fundación de Buenos Aires, Partida de Colon del puerto de Palos y Fragmento del lienzo de Tlaxcala– tomados de *Historia Universal* vol. IV. Ed. Gallach). El alumno ha de deducir la organización de los pueblos conquistados a partir de un plano del enclave de Machu Pichu tomado del Taller de documentos nº 14 de Adara Editorial²³⁷ y analizar tres gráficas de las riquezas americanas exportadas a la península —los mapas y gráficos son del volumen III de la Historia Social de España y América de Vicens Vives— A los alumnos se les pregunta: ¿qué se llevó a América?, ¿qué se encontró allí? y ¿qué se trajo a España? La primera de las preguntas no cuenta con un soporte documental para ser respondida, sí las dos siguientes.

Las actividades, ligadas a los objetivos 13 y 14 (interpretación de una sociedad a través de sus expresiones culturales y artísticas), son sobre la concepción religiosa de los indígenas, Fray Bartolomé de las Casas y la defensa del indígena, la actuación de la Inquisición y su historia como institución y la concepción de Dios en la sociedad feudal. Estas actividades tienen asociadas los documentos 18 (a y b), 19 (a, b y c) y 20 (a-e)²³⁸. A partir del documento 20 se pide «preparar un montaje audiovisual o gráfico sobre el Camino de Santiago (...) teniendo en cuenta las costumbres, comercio, hospederías y, en general, todos los aspectos presentes en el viaje y que nos descubren esta época.» (Fernández *et al.*, a, 17). Los criterios para la evaluación individual aluden a la

²³⁷ Es preciso destacar el uso que se hace de alguno de los documentos de las carpetas del *Taller de documentos* de Adara editorial pues evidencia que estos materiales se conocen y se han utilizado en el aula por los componentes del grupo. Francisco Pesqueira nos confirma en correo de 23/09/2013 que algunos de los materiales eran conocidos y habían sido utilizados por los profesores del grupo pero, principalmente, «se buscan “a la carta”, en función de los objetivos pretendidos.»

²³⁸ El documento 18 a es un fragmento de *Fray Bartolomé de las Casas a la luz de la moderna crítica histórica* (A. Losada, 1970); el 18 b, dos pequeños textos de las actuaciones de *La Inquisición en América* (M. Birkel, en Historia 16); el 19 a, dos textos sobre la institución y su origen y extinción tomados de *La Inquisición española* editada por Historia 16 cuyo autor es J.A. Escudero. El documento 19 b, ejecuciones, sentencias, denuncia e interrogatorio a una bruja, todo relatado a la Inquisición, los dos últimos pertenecen al Taller de documentos nº 20 de Adara editorial. El documento 20 contiene cinco archivos, cuatro de imágenes y un texto: miniatura del testamento de Ordoño II (con el símbolo de Jesucristo como principio y fin), miniatura del documento de Alfonso el Casto (con el Pantocrátor en la parte central), miniatura del testamento de Fruela II; dibujo de una aldea medieval (distribución del territorio y organización económica); el texto trata sobre la enseñanza en las escuelas y universidades, de las escuelas monásticas y sobre la piedad popular.

capacidad de observación, análisis, resumen de ideas, expresión, creatividad y rigor en las contestaciones. Del trabajo en grupo, la colaboración.

En este recorrido inverso por la Historia, los alumnos van a llegar a conocer la mitología griega y romana, el documento 21 narra los mitos de Eco y Narciso (A. Terry White, *Mitos y leyendas*) y el 22 explica qué es la mitología (*Mitología clásica* de A. Ruiz de Elvira) y presenta cuatro dibujos de Júpiter-Zeus, Cibeles-Hera. Así, se produce un acercamiento a las concepciones religiosas del Medievo y la Antigüedad para, finalmente, llegar a entender el concepto de mito en la actualidad. Individualmente elaborarán un dibujo de un mito actual y, en grupo, «murales de mitos actuales, sobre las vías de solución al misterio o elegir entre ciencia, mito y trascendencia.» (Fernández *et al.*, 1983a, 18).

La evaluación de la unidad contiene las siguientes cuestiones:

«Nombra cinco objetos que diferencien:

Nuestra sociedad

La sociedad del siglo XVIII

La sociedad del siglo VI

¿Qué hay en la cultura actual que tenga su origen en el descubrimiento de América?

¿Qué es increíble hoy sobre la mitología y por qué en aquella cultura era creído?»

(Fernández *et al.*, 1983a, 19)

Con este modelo evaluación se pretendía potenciar la reflexión individual del alumnado, que comprendiera la relación entre los contenidos de cada tema y encontrara la conexión con su propia realidad.

La propuesta didáctica para segundo curso tiene una estructura parecida a la del primero, sin embargo la concreción es diferente. En primer curso las unidades, en la *Guía del profesor* se organizan en tablas donde aparecen objetivos, actividades y documentos y evaluación; en la de segundo curso, se explican las actividades en los apartados cada unidad y hay un ejercicio de evaluación al final de cada una, ya no se evalúa cada actividad ni hay un ejercicio al final del proceso. Las actividades son del tipo discusión de datos, informaciones o hechos, presentados a través de documentos o

gráficos, en películas o con la proyección de diapositivas. El trabajo descriptivo sobre los datos, informaciones, hechos, gráficos y mapas lleva a un análisis de la situación, luego a conocer la evolución y a un comentario en base al contraste con representaciones en una gráfica, en una tabla, en un esquema o la redacción de un texto. Incluso, para descubrir relaciones entre los elementos y complementar el conocimiento se proponen salidas fuera del aula. Presentado los contenidos, discutidos y completados con una visita, el alumno debe ahora elaborar un esquema de lo aprendido que pueda ser utilizado para valorar otras realidades paralelas o divergentes. No sólo son estudios sincrónicos sino que hay ejercicios para comparar diacrónicamente los elementos y trasladarlos a contextos actuales y conocidos para el alumnado. Esta primera fase de trabajo se concluye con un debate. En primero de FP, este ejercicio de comparación histórica aparecía en la evaluación final del curso.

Las unidades 1 «Capitalismo y mercado de trabajo» y 2 «Democracia y regímenes políticos» están dedicadas a contenidos y comprensiones vinculadas con el futuro profesional del alumnado y específicas de la economía (paro, empresa y sistema capitalista, organizaciones obreras y evolución del sistema económico capitalista) y la política (cambios de régimen político, revoluciones americana y francesa, evolución política de América y Europa en la contemporaneidad y régimen político y ordenación legal de Catalunya). La unidad 3 «Catalunya y España» presenta una Historia de España que empieza en los primeros pobladores y concluye en la Guerra de Sucesión y una historia de Cataluña que, iniciándose en los primeros pobladores, llega hasta la industrialización catalana en el siglo XX. El paralelismo histórico entre ambas realidades es imposible ante el desequilibrio cronológico porque la industrialización española se obvia quizá porque sólo interese la cercana al alumnado. La unidad 5, «El Arte en la Historia», se basa en un estudio cronológico por etapas de la Historia, las civilizaciones y sus modos de producción a través del visionado de las obras de arte seleccionadas en función de las características económicas, sociales, políticas, religiosas y del desarrollo científico y cultural. Desconozco las obras de arte seleccionadas porque ni en la *Guía del profesor* ni en la carpeta de documentos de la unidad 5 se ofrecen. En ésta hay siete hojas, una por cada periodo artístico en las que el alumno ha de situar la época histórica, describir lo que ve e interpretar las intenciones de cada civilización o

cultura. La «guía de la clase» que está en la *Guía del profesor* pormenoriza un guión para interpretar las diapositivas según sean pintura (P), arquitectura (A) y escultura (E). A modo de ejemplo del guión interpretativo de las diapositivas para conocer «El Arte en la Historia», elijo Roma y Siglo XX (Fernández *et al.*, 1983b, 39):

Roma

P.- Cultura. Estratificación social.

Belleza, riqueza, culto a la divinidad mitológica, amor a la naturaleza.

Culto al emperador.

A.- Ocio. Guerra

Creación de ciudades. Vías de comunicación para unir el imperio.

Culto a los muertos.

Imperio decadente y fuerza del cristianismo.

E.- Valoración de los antepasados.

Estética en el vestir continuando la valoración del cuerpo como expresión de fuerza y belleza.

SOCIEDAD ESCLAVISTA, ENGENDRADORA DE LA CULTURA OCCIDENTAL

Siglo XX

P.- Irrupción de estilos, pluralismo total. Realismo, simbolismo, color.

Costumbres de unas clases sociales y expresión serena de otras.

Investigación de lo imaginable. Expresión individual y colectiva. Sencillez.

Complicación. Guerra.

A.- Exuberancia. Funcionalidad. Pragmatismo. Valoración del espacio y la luz.

E.- Decoración. Dominio del cemento y del metal. Proporcionalidad y estética.

UN MUNDO CON NORMAS Y ESPONTANEIDAD, EN CONSTANTE CONTRADICCIÓN. MASIFICADO E INDIVIDUALISTA. PLURAL. CON ARTE Y MATERIALIZADO. EN CONSTANTE GESTACIÓN.

Siguiendo estos guiones el profesor ha de seleccionar las diapositivas para enseñar Arte e Historia en el 2º curso de Formación Profesional I.

La evaluación de cada unidad pone en relación el tema trabajado con la formación profesional del alumno, en el caso de temáticas vinculadas a la economía, y con la

realidad identitaria, en las temáticas políticas y culturales. La unidad 5 no contiene una evaluación.

La propuesta de Grupo de Humanística se difundió, principalmente, en cursos celebrados en Escuelas de Verano aunque, también, en el propio ICE. Empero, aquellos profesores que hicieron uso de las carpetas no siempre lo acometían al completo, más bien usaban los documentos como apoyo al programa oficial. En este sentido, la aplicación parcial perjudicaba la potencialidad del proyecto.

«En aquel momento era un poco difícil su aplicación convencida del todo porque planeaba sobre el profesorado y los centros un enfoque tradicional: libro de texto, teoría, ejercicios..., sin los que el profesorado clásico podía sentirse algo desasistido.»
[Francisco Pesqueira, pág. 3 del cuestionario]

BALANCE DE LA EXPERIENCIA.

Formular los contenidos de la Historia desde temas próximos a los intereses de los alumnos, teniendo como recurso el medio, tiene su antecedente en la pedagogía de *l'éveil* desarrollada en Francia (Merchán Iglesias, 1994) y la influencia francesa también se deja notar en este grupo que asume el paradigma materialista histórico francés. También se evidencia cómo la innovación a través de nuevos materiales estaba en comunicación pues hay documentos de las carpetas de Adara editorial que se incorporan en las carpetas de Grupo Humanística.

El éxito de la propuesta fue bastante reducido, en palabras de F. Pesqueira «no funcionó», aunque se difundiera porque, más allá de quienes lo concibieron y tenían convicción en el modelo innovador diseñado, a medida que lo iban acogiendo profesores alejados de este núcleo, el aprovechamiento era cada vez más particular, haciendo uso de los documentos como recursos para el trabajo en el aula pero no con la metodología de trabajo que le acompañaba. En este concreto balance coincide con las valoraciones de Alemania 75 porque la difusión o aplicación de una innovación más allá del núcleo originario implica siempre adaptación, interpretación y, por tanto, modificación. Se constata, además, que la formación de los profesores para

experimentar estos proyectos no es tarea sencilla cuando la «cultura práctica» no dialoga con las posibilidades de la innovación y es tarea ardua cambiarlos.

Como no hay un registro de la experiencia, no es posible incorporar los datos relativos a los resultados de la aplicación de la propuesta aunque se dice en el cuestionario [pág. 2] que fue difícil el seguimiento y el control. Aun así, he querido recoger este ejemplo no solo por constituir un referente de elaboración de materiales en la Formación Profesional sino porque es la primera vez que se plantea la enseñanza de la Historia desde el método regresivo que ya refirió Altamira para los primeros cursos de formación del alumnado.

Con la implantación de la LOGSE, aunque la propuesta de Grupo Humanística se aproximaba bastante por «nuestro enfoque más abierto y “algo heterodoxo”» [F. Pesqueira en correo de 23/09/2013], no se produce ninguna adaptación de los materiales a los nuevos módulos de los ciclos de formación profesional basados en una formación técnica sin complementos humanísticos.

3.2.5. Cronos, un viaje de la disciplina a los problemas sociales.

CREACIÓN Y EVOLUCIÓN DEL GRUPO.

El seminario de Historia del instituto de bachillerato «Fray Luis de León» de Salamanca es el lugar en el que, a principios de los años 80, un grupo de profesores empieza a diseñar y debatir sus primeras propuestas innovadoras. En este centro enseñan Jesús Baigorri, Guillermo Castán Lanaspá, Manuel Fernández Cuadrado y Raimundo Cuesta Fernández²³⁹, y junto a Félix Gómez y Ramón J. López constituyen

²³⁹ Raimundo Cuesta respondió al cuestionario que le fue enviado el 15 de julio de 2011 y devuelto de 19 del mismo mes. Guillermo Castán respondió al envío de 22 de junio de 2011 con lo que sigue: «Lamento no poder contestar a la parte de la experimentación porque yo no participé en ella, al ser profesor exclusivamente de bachillerato. Los demás aspectos que señalas, en el caso del Grupo Cronos, están publicados en varias ocasiones»

un grupo de trabajo en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Salamanca en 1981²⁴⁰, que vendrá a llamarse Cronos.

El deseo por ir planteando en el contexto educativo de estos años nuevas propuestas de enseñanza les lleva a elaborar y publicar *Historia de España, 3º de BUP. Libro del profesor* (1984) y *Cuaderno de clase. Historia de España, 3º de BUP* (1985), manuales editados por el ICE de la Universidad de Salamanca que constituyen originarios testimonios de su dedicación a la investigación y la mejora de la enseñanza de la Historia. Su *Experiencia de configuración de un grupo de renovación pedagógica para la enseñanza de la Geografía y la Historia en el bachillerato (cursos 1981-1984)* recibe el primer premio «Francisco Giner de los Ríos» a la innovación educativa que otorga el Ministerio de Educación y Ciencia. Aún así, a partir de este momento, el grupo queda reducido a Guillermo Castán, Manuel F. Cuadrado y Raimundo Cuesta quienes van a sostener la labor de Cronos. En 1984 aparecen, en las revistas *Studia Paedagógica* (nº 14) y *Aula de Innovación Educativa* (nº 28), dos reseñas sobre *Historia de España, 3º de BUP. Libro del profesor*; y en el nº 7 de *Nueva Revista de Enseñanzas Medias* se publica «Experiencia de configuración de un grupo de renovación pedagógica para la enseñanza de la Geografía y la Historia en el Bachillerato». La lectura de los mencionados artículos permite un acercamiento al albor de esta innovación para enseñar la Historia en bachillerato, también la lectura del libro *Elementos para una didáctica de las Ciencias Sociales. El comentario de textos históricos; la excursión geográfica y la utilización del video* (1985), editado igualmente por el ICE de la Universidad de Salamanca, y de las comunicaciones tituladas «La utilización didáctica de la imagen. Cine e Historia» para el VI Coloquio Metodológico-Didáctico de la Asociación de Profesores de Geografía e Historia de Bachillerato de Andalucía *Hespérides* y «Líneas de tendencia de la innovación pedagógica en la enseñanza de la Geografía y la Historia» para las I Jornadas de Renovación Pedagógica del CEP de Salamanca, publicaciones de

²⁴⁰ En un artículo publicado por Cuesta y Fernández Cuadrado (2000, 2-3) escriben: «(...) constituido inicialmente por seis profesores de Bachillerato, antiguos estudiantes en la Universidad de Salamanca durante los comienzos de los setenta; más tarde, desde mediados de esa década, llegaron a ser profesores de institutos de la provincia del mismo nombre; su bagaje formativo se adquirió en las muy ideologizadas peripecias intelectuales y políticas del tardofranquismo. La huella del materialismo histórico estuvo muy presente en su primeriza cualificación historiográfica y sus pasos iniciales por la docencia coincidieron con las confrontaciones políticas ocasionadas con motivo de la llamada transición a la democracia.»
– Las referencias de páginas de este artículo no se corresponden con el documento editado por el ICE de la Universidad de Zaragoza pues hemos manejado el texto original enviado por Raimundo Cuesta.

1986. Así, en cinco años no sólo se dan cambios en el grupo conformado inicialmente sino que avanzan en su desarrollo profesional y en la producción de textos necesarios para dar a conocer sus planteamientos para la enseñanza de la Historia, aunque también de la Geografía²⁴¹, y su innovación posible.

«(...) esta didáctica del fenómeno urbano vino a ser una suave pero decisiva transición entre nuestra primera etapa y la actual, tan alejada de aquélla. Ello no fue fruto de la casualidad ni de la improvisación. Aconteció como resultado de nuestra propia formación, que en estos años gira hacia lo psicopedagógico intentando buscar allí una tabla de salvación para las deficiencias de un modelo didáctico casi exclusivamente volcado hacia lo disciplinar. Y es también consecuencia de las nuevas circunstancias que desde la segunda mitad de los ochenta se apoderan de la acción de los grupos de innovación y de la propia investigación institucionalizada de la didáctica de las ciencias sociales, impregnada ahora de un poderoso aroma psicologista.» (Cuesta y Fernández Cuadrado, 2000, 8).

En 1988, Grupo Cronos organizó un curso de actualización científico y didáctica en el CEP de Salamanca, del que también tenemos constancia por algunos de los profesores que luego formarían Grupo Ínsula Barataria que lo refieren, entíndase, por tanto, la relación y comunicación de intereses existente entre los profesores dedicados a la innovación en estos años. A partir de este momento, se constituyó un seminario permanente coordinado por los miembros de Cronos, el Seminario II de Ciencias Sociales del CEP de Salamanca, pues ahora es el Centro de Profesores el que reemplaza al Instituto de Ciencias de la Educación en el apoyo al grupo. El seminario iba a permanecer en activo hasta el curso 1996-1997, y en su seno se formuló el primer

²⁴¹ Lacoste, I. (1986). *La enseñanza de la Geografía*, (introducción, traducción y notas a cargo del grupo Cronos). ICE de la Universidad de Salamanca; «Estudio de la ciudad: didáctica del fenómeno urbano». Comunicación presentada al VI Coloquio Metodológico-Didáctico de la Asociación de Profesores de Geografía e Historia de Bachillerato de Andalucía *Hespérides*, ICEs de las Universidades de Sevilla y Cádiz, Jerez de la Frontera, 1986.

— Hay que destacar que en estos años se publican *Enseñar la ciudad. Didáctica del fenómeno urbano*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1987; y las Cortes de Castilla y León premiaron un trabajo titulado *Las Cortes de Castilla y León. Un proyecto didáctico para conocer nuestra región (Libro del Profesor y Libro del Alumno)*. ICE de la Universidad de Salamanca, 1988.

documento del proyecto curricular para la reforma educativa llamado «Proyecto Cronos»²⁴².

«Grupo Cronos aparece unido, entre 1990 y 1992, a Grupo Asklepios cuyos componentes Alberto Luis Gómez, Alfonso Guijarro y Benito Gutiérrez son profesores en la universidad de Cantabria que, interesados en el estudio de los currículos de educación secundaria, aportan sus líneas de trabajo y su bagaje investigador. «La organización del equipo de trabajo era muy sumaria. Reuniones semanales en Salamanca de los tres de Cronos y plenarios trimestrales de Cronos con Asclepios. Las reuniones se hacían en el CEP de Salamanca, preferentemente. (...) Mantuvimos una relación frecuente con otros grupos que hacían proyectos semejantes (Aula Sete, Barataria, IRES), y tuvimos encuentros anuales para seguir la marcha de nuestros respectivos trabajos.» [R. Cuesta, cuestionario, página 2]

La unión con Asklepios²⁴³ los anima a la convocatoria que el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) promueve para la elaboración de materiales curriculares²⁴⁴. Hemos de situar este momento en la coyuntura favorable que genera la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990. El 31 de enero de ese mismo año, el Ministerio de Educación y Ciencia convoca un concurso nacional para la elaboración de materiales curriculares y, en resolución de 23 de octubre de 1990, es aprobado el proyecto curricular que presentan junto a los que elaboran los grupos Ínsula Barataria, Aula Sete, Bitácora y el que encabeza la profesora Clara Barreiro Barreiro (el pdf del documento oficial se puede consultar en el anexo de la tesis).

Lo que pretenden los grupos innovadores que concursan es que sus proyectos curriculares y materiales didácticos, para las Ciencias Sociales, Geografía e Historia de

²⁴² «(...) el Proyecto Cronos significó algo más que la elaboración de materiales didácticos. Se convirtió para nosotros, siguiendo la mejor tradición curricular anglosajona, en una vía de reflexión, formación y desarrollo profesional.» (Cuesta y Fernández Cuadrado, 2000, 12).

²⁴³ «(...) los colegas de la Universidad de Cantabria (que más tarde llevarían el nombre de Asklepios), y especialmente con Alberto de Luis, precursor en España y defensor a ultranza de una vía didáctica dirigida al estudio de problemas sociales relevantes. Fruto de esta primera colaboración con él y Alfonso Guijarro (ambos serían fundadores del grupo Asklepios) fue la confección de una propuesta de secuenciación del área (...), en la que ya se dibujaban las ideas-fuerza que iban a servir de base para la construcción del conjunto del proyecto curricular.» (Cuesta y Fernández Cuadrado, 2000, 10).

²⁴⁴ Aunque elaboran el proyecto conjuntamente, en la preparación de los materiales curriculares hubo diferencias que llevaron a que esta unión se deshiciera en 1992, antes de la publicación de los materiales.

Enseñanza Secundaria Obligatoria, puedan erigirse en modelos de referencia en la nueva enseñanza Secundaria. Coinciden todos en la necesidad de replantear el currículo oficial y realizar un sólido trabajo, para que sea efectivo el cambio educativo y no acabe siendo un esfuerzo improductivo éste de contribuir a la Reforma. Pero el contexto de reforma educativa ya deja entrever las posibles limitaciones a la acción docente y los componentes de Cronos-Asklepios manifiestan:

«Nuestra responsabilidad estriba en enfrentarnos a ella y clarificar las intenciones que guían la investigación. Por nuestra parte, insistimos en el concepto de proyecto curricular -entendido como un «instrumento para producir conocimiento en los alumnos, pero también en el propio profesor» (Cascante, 1989, p. 97), antes que en el de materiales, porque concedemos más importancia a las ideas e intercambio de experiencias generadas en el proceso de producción del propio proyecto que a los resultados mercantiles finales.» (Grupo Cronos -coord.-, 1992, 53-54)

Y no sucedería lo esperado, aunque encararan un proceso de reforma educativa desarrollando un proyecto curricular con materiales para la enseñanza, de ahí que Alfonso Guijarro en su tesis doctoral califique este periodo de *reformismo lampedusiano* (Guijarro Fernández, 1997, 116).

En 1995, Raimundo Cuesta y Manuel F. Cuadrado están como presidente y secretario de Fedicaria²⁴⁵ en el año de su constitución. Esta entidad es una asociación creada por grupos de profesores de distintos niveles de la enseñanza y distintos lugares del territorio peninsular que comparten referentes de pensamiento, desarrollos profesionales y experiencias en la innovación educativa, asociación de la que hablaré en un apartado posterior. Así pues, hacia fines de los años 90, Cronos deja de tener entidad como grupo, al integrarse sus miembros en la Federación *Icaria*, iniciándose una serie de recorridos intelectuales y literarios, en el sentido de producción de pensamiento en torno a la innovación y la crítica de la educación, que ya son tanto a título individual como compartido con otros miembros de la federación, atendiendo principalmente, a la Historia de la institución escolar y de las disciplinas escolares, el currículo, la formación

²⁴⁵ Según cuenta R. Cuesta: «Manuel F. Cuadrado se fue apartando de Fedicaria con el tiempo y lo mismo Guillermo Castán, pero no por ninguna razón especial.» (Correo electrónico enviado el 08/07/2013).

del profesorado y, particularmente, desarrollando un pensamiento y una didáctica críticos con capacidad de transformar la escuela y la cultura²⁴⁶.

Si se revisa la bibliografía del grupo hasta el curso 1995-1996, año de la primera entrega de manuales escolares para la Reforma LOGSE, se puede relatar una treintena de artículos en revistas como *Cuadernos de Pedagogía*, *Historia 16*, *Aula de Innovación Educativa*, *Investigación en la Escuela*, *Espais Didàctics*, *Signos e Íber*; ponencias en seminarios de los ICEs de las universidades del País Vasco, Barcelona, Valencia o Salamanca, libros editados por el ICE de la Universidad de Salamanca, Anaya, Ministerio de Educación (Dirección General de Renovación Pedagógica) y Ediciones de la Torre²⁴⁷; amén de sus aportaciones en los *Seminarios de Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia* que se celebraron entre 1991 y 1998.

«Los temas abordados en estos seminarios han permanecido muy sujetos al estado de desarrollo de los proyectos curriculares del área de ciencias sociales en cuya realización estaban empeñados cada uno de los grupos. En términos generales, se puede afirmar que el tratamiento de la temática se verificó de forma descendente: desde los aspectos más teóricos referidos a la plataforma de pensamiento y la perspectiva crítica, que se tocaron en la primera edición, hasta las dimensiones más operativas para la selección y organización de los contenidos de enseñanza y para la fundamentación de los diseños de instrucción y de experimentación en el aula, que fueron objeto de las siguientes. No obstante, en el último seminario celebrado en Salamanca, en julio de 1998, de nuevo se ha regresado a la reflexión teórica más genérica: “ideas y tradiciones para una didáctica crítica de las ciencias sociales.”» (Cuesta y Fernández Cuadrado, 2000, 11).

²⁴⁶ «(...) el concepto de didáctica crítica fue cobrando un perfil más radical en la medida que la crítica de la didáctica se iba fundamentando en una rotunda impugnación del sistema de enseñanza y de las disciplinas escolares cobijadas a su sombra. Y así la didáctica crítica hoy la entendemos como una actividad teórico-práctica que tiene lugar y cobra sentido en el seno de la política de la cultura, esto es, de las pugnas por la hegemonía cultural dentro de la vida social.»

En http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones.html, consultada el 8 de julio de 2013.

²⁴⁷ Los materiales didácticos elaborados por Cronos fueron entregados al Ministerio de Educación y Ciencia en 1993 y «tras no pocas vicisitudes, adquirieron un formato editorial mediante coedición, en 1995, entre el ministerio y una editorial privada.» (Cuesta y Fernández Cuadrado, 2000, 10).

Las últimas fechas en las que aparecen publicaciones firmadas por el grupo son entre fines de los 90 y principios de los 2000²⁴⁸: los libros de Raimundo Cuesta, a partir de su tesis doctoral, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (1997) y *Clío en la aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas* (1998); el artículo «Aportaciones historiográficas y renovación de la enseñanza de la Historia en los años sesenta» de 1998 y uno anterior, de 1997, «El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las Ciencias Sociales entre problemas y disciplinas», para la revista *Aula de Innovación Educativa* nº 61, que destaco porque se reedita en 2002²⁴⁹. El último balance de Cronos está firmado por M. F. Cuadrado y R. Cuesta en el año 2000, «El proyecto Cronos para la enseñanza de las Ciencias Sociales: balance y perspectivas de un itinerario pedagógico», en *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales*. ICE de la Universidad de Zaragoza.

En síntesis, la andadura y evolución del grupo se divide en varias fases: una primera, a principios de los años 80, en la que están seis profesores de bachillerato en torno al seminario del instituto «Fray Luis de León», foco dinamizador del colectivo y experiencias innovadoras, y el Instituto de Ciencias de la Educación de Salamanca, publicando materiales en el marco de la Ley General de Educación; otra, hacia fines de la misma década, con Castán, Cuadrado y Cuesta y en la que se constituye el Seminario II de Ciencias Sociales en el CEP de Salamanca, a la que sigue la unión con grupo Asklepios para la definición de un proyecto curricular vinculado a la reforma; aunque la elaboración y edición de materiales la realizan Castán, Cuadrado y Cuesta y el Seminario II. Y, por último, la etapa fedicariana iniciada en 1995, etapa en la que el Grupo se inscribe en esta federación de colectivos de renovación, organización donde se fue disolviendo Cronos y en la que, hoy en día, está como representante Raimundo Cuesta.

²⁴⁸ Consulta realizada a la página web de la federación Icaria (Fedicaria) <http://www.fedicaria.org/miembros/Cronos.html> en julio de 2013.

²⁴⁹ En un libro titulado *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona: Graó/Editorial Laboratorio Educativo; pp. 31-37.

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO CURRICULAR²⁵⁰.

Cronos consigue mediante su proyecto curricular para Enseñanza Secundaria Obligatoria, en el área de Ciencia Sociales, Historia y Geografía, conculcar la persistente contraposición entre el conocimiento profesional y la práctica escolar, que el docente potencie su capacidad crítica sobre la realidad socioeducativa y que proyecte su formación, en experimentaciones, en intercambios de ideas y en la producción o adaptaciones de los materiales —estas ideas también están presentes en la justificación de su primer material en 1984—. En definitiva, que teoría y práctica se combinen, que reflexión y experimentación estén en un continuo proceso de relación y todo ello ante una primera propuesta que aprueba la LOGSE de currículo abierto.

«La hipótesis de partida consistía en construir una alternativa válida a los proyectos de enseñanza basados en la lógica de las disciplinas científicas, ensayando un proyecto curricular que tomaba como criterio orientador la selección de los contenidos de estudio tomando como base problemas sociales relevantes de nuestro mundo.» [R. Cuesta, cuestionario, página 2]

Cronos-Asklepios se unen para plantear una alternativa al conocimiento escolar basado exclusivamente en la trasmisión de las disciplinas y a la reproducción de un sistema que se perpetúa porque mantiene las diferencias sociales y culturales. De ahí que, no sólo la perspectiva crítica²⁵¹ contra una organización disciplinar de los contenidos donde priman los valores dominantes y legitimados socialmente sino, también, la perspectiva dialéctica que sostiene la transformación de lo social, se unan en la fundamentación del *para qué enseñar* y sirvan para capacitar al alumnado en la observación, el entendimiento, el análisis y el juicio; «(...) perseguimos una ilustración racional de las conciencias y una socialización crítica de nuestros alumnos/as

²⁵⁰ Al titular este apartado «Características del proyecto curricular» me refiero al periodo del grupo que se corresponde con el de la Reforma educativa propiciada por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), periodo en el que Cronos diseña todo un programa curricular propio. Ya se han referido los inicios del grupo y los materiales que editan, entre 1984 y 1985, a modo de «ensayo de programación para 3º de BUP». Estas publicaciones y los materiales curriculares que elaboran para la Reforma, serán analizados en el apartado titulado «Los materiales curriculares y su difusión».

²⁵¹ «No existe, pues, frente a lo que habitualmente se supone en muchos proyectos curriculares, una lógica interna de las disciplinas que posea validez universal, de modo que el tipo de racionalidad y las finalidades emancipatorias de nuestro proyecto han de buscarse en la perspectiva crítica que de manera global ilumina también nuestro concepto de las Ciencias Sociales» (Grupo Cronos -coord.-, 1992, 58).

encaminada a la comprensión y transformación de la sociedad.» (Grupo Aula Sete-coords.-, 1993, 38).

En los fundamentos del proyecto Cronos-Asklepios está la definición del profesor como un *intelectual transformativo*, tomada de Henry Giroux (1990), caracterizada por la libertad e independencia como cualidades deseables. A ello se une una perspectiva crítica de la educación y, por ende, de las Ciencias Sociales, con la influencia de pensadores como Michael W. Apple, Wilfred Carr, Stephen Kemmis y Henry Giroux. Se toma a este último para fundamentar la manera de abordar la ciencia social desde la idea de problematizar el presente y de actuar cuestionando lo establecido: «Esta perspectiva actúa como referente teórico en la medida en que entendemos el pensamiento crítico como «la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido herramienta» (Giroux, 1990, p.108).» (Grupo Cronos -coord.- 1992, 55).

«La filosofía subyacente era la de los proyectos curriculares (principalmente británicos de los años sesenta y setenta) que habían pretendido impugnar el currículo tradicional ofreciendo los proyectos como modelo de innovación y desarrollo profesional de los docentes. Su inspiración se vincula a la pedagogía crítica.» [R. Cuesta, cuestionario, página 2]

Con estas referencias epistemológicas se evidencia un cambio de paradigma para la enseñanza de las Ciencias Sociales, si bien los inicios del grupo están marcados por el materialismo histórico, ahora es la teoría crítica la que alumbra la didáctica de la Historia.

Entre 1990 y 1993, periodo de vigencia de la subvención ministerial, se trabaja en el proyecto a fin de desarrollar un material que permitiera al profesorado comprender y aprehender un nuevo concepto de currículo abierto que propone la LOGSE en su primera etapa. «Con los recursos económicos pudimos tener liberados a un par de profesores durante un año. El resto de la inversión se hizo en compra de material y formación del propio grupo» [R. Cuesta, del cuestionario, pág. 2]

Las proposiciones básicas de su proyecto curricular se recogen en una *plataforma de pensamiento*, constituida por ideas y definiciones consensuadas con otros grupos de innovación coetáneos²⁵². Estas proposiciones, que han sido sintetizadas a partir del texto en el que las presentan, donde reconocen la función reproductora de la escuela si bien la van a dotar de una capacidad transformadora de la realidad, para la que no ha de estar sometida a discursos reduccionistas como pudieran ser el sociológico y el psicológico. Como el fin de la enseñanza de las Ciencias Sociales debe ser generar actitudes y valores sociales, las distintas disciplinas afines a esta área de conocimiento, que no tienen una lógica interna que las una, han de vincularse a través de problemas sociales relevantes susceptibles de ser enseñados y por su *interés emancipatorio* que se erige en el valor fundamental del aprendizaje. Planteado el estudio de la sociedad desde sus problemas, y concurriendo hacia ellos las disciplinas, la dialéctica es el método de razonamiento, teniendo la idea de conflicto como eje organizador, sustento del proceso de aprendizaje, en su acercamiento al conocimiento de la realidad y guía la elaboración de materiales curriculares. En relación a un marco teórico, donde las teorías psicopedagógicas orientan la toma de decisiones en el diseño y la práctica de enseñanza, no siendo constitutivas de normas o fundamentos del proyecto para el aprendizaje, pues quedan filtradas por la *plataforma de pensamiento* (directiz del proyecto) y por el conocimiento práctico profesional, no se concibe éste como marco teórico de carácter total y cerrado sino que se desarrolla de tal manera que pueda adaptarse a las realidades profesionales y a las reflexiones que implican su práctica, orientadas hacia la innovación en la formación de los docentes y su alumnado (Cfr. Grupo Aula Sete-coords.-, 1993, 38-39).

A partir de las proposiciones de la *plataforma de pensamiento* corresponde, ahora, especificar el *modelo didáctico* sugerido. Este modelo tampoco es un esquema cerrado sino que se concibe a modo de orientaciones y principios para organizar la enseñanza y el aprendizaje escolar, permitiendo al docente tener un esquema que guíe su práctica. Se construye mediante el cruce de las ideas que vienen desde la perspectiva teórica

²⁵² Principalmente, Ínsula Barataria, Aula Sete, IRES o Asklepios con los que, en los «Seminarios de Desarrollo Curricular», debaten y consensúan ideas para la innovación y experimentación. Otros grupos que tienen una participan en alguno de los Seminarios son Germanía-Garbí (1994), Bitácora (1993), Espacio-Sociedad (1993) y Gea-Clío (1994).

establecida en la *plataforma de pensamiento* y la experiencia en la innovación pedagógica y la investigación didáctica de los miembros del grupo Cronos-Asklepios. «Precisamente, el modelo didáctico es el eslabón que pretende soldar la “conciencia” con la “experiencia” estableciendo una unidad, permanentemente conflictiva, entre pensamiento y acción, y aportando un sentido “útil”, profesionalmente hablando, a nuestra propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales.» (Grupo Ínsula Barataria -coord.-, 1994, 140). Al hacer confluir estas dimensiones, surgen una serie de hipótesis de trabajo para interpretar el Diseño Curricular Base, alejándose de la estructuración rígida de los contenidos que aparece en éste e incorporando la perspectiva crítica, donde el conocimiento y aprendizaje del área se pueda desarrollar en torno a problemas sociales actuales y relevantes que son los que dan sentido al estudio de las Ciencias Sociales.

El Proyecto Curricular de Cronos supone una reformulación de la oficialidad que establece el Decreto Curricular Base. En este sentido, en el folleto que se hizo para su presentación oficial, se dice:

«(...) este Proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales cubre totalmente las exigencias ministeriales en cuanto a objetivos, contenidos y criterios de evaluación, a la vez que presenta un verdadero carácter innovador, visible especialmente en el criterio de selección y organización de los contenidos y en el diseño de un muy razonado modelo didáctico.»²⁵³

Además, el *modelo didáctico* contiene un conjunto de *conjeturas psicopedagógicas* sobre el aprendizaje de lo social, que rechaza el método constructivista como panacea del aprendizaje escolar e incluye una serie de *principios-guía* que encauzan el trabajo del docente entendiendo objetivos, contenidos y actividades como red tridimensional e interconectada que se activa a la hora de la planificación de unas *actividades-tipo*. En el proyecto esto se denomina *vía interactiva* (Cfr. Grupo Ínsula Barataria -coord.-, 1994, 142). Y habiéndose mencionado el concepto de *principios-guía*, es pertinente explicarlos para ampliar la definición del *modelo didáctico* defendido. Los trece

²⁵³ Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. 2º ciclo E.S.O. (fotocopia del folleto facilitada por R. Cuesta y manejada para en este trabajo).

principios que aparecen en el primer documento manejado, quince en el segundo, han sido compendiados en los cinco que siguen a continuación (Cfr. Grupo Aula Sete - coords.-, 1993, 55 y Grupo Ínsula Barataria -coord.-, 1994, 143):

- Se rechaza el aprendizaje centrado exclusivamente en estrategias individuales de repetición y memorización para proponer situaciones de aprendizaje diversas que faciliten el trabajo cooperativo y se adapten a los diferentes ritmos del alumnado.
- Se estiman las ideas de los alumnos y sus experiencias para aproximarse a la realidad y tratarla a partir de sus problemáticas, el conocimiento que poseen los alumnos ha de entrar en conflicto con el conocimiento que se desarrolla en la escuela y ha de producirse una reestructuración de las ideas. Al alumno le corresponde tomar conciencia de sus limitaciones y avances, en una suerte de autoevaluación.
- Las actividades han de ser seleccionadas por su potencialidad y coherencia con las intenciones educativas y también ajustadas al tiempo escolar para conseguir resultados significativos. Incluso, han de pasar la línea de lo conocido por el alumno para que éste pueda llegar a otros ámbitos mediante la investigación.
- Al docente le corresponde explicitar los objetivos del aprendizaje y los principios heurísticos del proyecto, especificar la trama de contenidos objeto de aprendizaje y seleccionar los materiales didácticos en coherencia con los elementos del currículum. También, expresar claramente los principios morales e ideológicos que conducen su acción, no siendo neutral ni impositivo.
- La evaluación incluye criterios para valorar las capacidades individuales y la competencia curricular.

Como quiera que en el Proyecto Cronos no consideran válido trasladar las disciplinas sociales al ámbito del aprendizaje sin ningún tipo de adaptación –la llamada trasposición didáctica– y son conscientes de la dificultad y dilema que genera la integración de las disciplinas del área de Ciencias Sociales, cuando se pretende un conocimiento interdisciplinar frente al tradicional, aseguran desde la *plataforma de pensamiento*, que las Ciencias Sociales han de tratarse a partir de una serie de problemas actuales y relevantes, que condicionarán la selección, organización y secuenciación de los contenidos y los enfoques disciplinares afines para su estudio. La delimitación de los problemas es consustancial a los fundamentos teóricos del proyecto yendo en función de los intereses docentes y contemplando los posibles intereses de los

estudiantes a partir de su propia experiencia profesional²⁵⁴. Para determinarlos, entienden que ha de conocerse cabalmente las problemáticas relevantes del presente para evitar cualquier elección aleatoria.

«Nos obliga, antes de decidir qué enseñar, a pensar lo que es auténticamente relevante, es decir, educativo, a la luz de nuestro propio pensamiento. Nos empuja, en suma, a interrogarnos sobre aquello que merece la pena ser enseñado y a poner de manifiesto las finalidades educativas de las Ciencias Sociales en el marco escolar.» (Grupo Cronos - coord.-, 1995, 14).

Cronos-Asklepios decide sobre un conjunto de problemas sociales que son la fuente para la selección de los contenidos y están relacionados con los desequilibrios entre producción, recursos naturales y satisfacción de las necesidades humanas; las desigualdades socioeconómicas; la diversidad cultural, las identidades individuales y colectivas y la convivencia en las sociedades multiculturales; el conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia; identidad, memoria colectiva y conservación del patrimonio histórico-cultural²⁵⁵.

La enseñanza, en base a estos problemas seleccionados, les lleva a diseñar una *retícula organizadora* de los conocimientos en torno a una serie de núcleos conceptuales que denominan *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, 1995a, 18).

Las *tareas o facetas* se sitúan en el eje de ordenadas y son cinco: trabajar, habitar, comunicarse, tener normas y producir ideas; desarrollándose a lo largo de la etapa secundaria y reiterándose su tratamiento didáctico según el ciclo (primer y segundo ciclo). La elección de las *tareas* responde a una serie de criterios: por un lado, explicitan los niveles de cualquier sistema social y se acercan a las actividades esenciales de la

²⁵⁴«Así, en conjunto, y a pesar de ser una propuesta cuestionable, encontramos en ella un referente dotado de coherencia interna y que pretende, con sentido realista, su comprensión y asunción por parte de los profesores. En este sentido, puede ser un instrumento eficaz para el desarrollo curricular y la renovación de la actividad profesional.» (Castán, Cuesta y Fernández Cuadrado, 1990, 2).

²⁵⁵ Elaborado a partir del mapa de contenidos que aparece en el folleto de presentación del Proyecto Cronos (1990, 2) y del cuadro 1 publicado por Castán, Cuesta y Fernández Cuadrado (1990, 3).

vida cotidiana, suscitan problemáticas sociales presentes y pasadas, que son cercanas al entendimiento y conocimiento del alumnado y, por otro, pueden ser informadas por las distintas disciplinas que se abordan los problemas sociales.

Desigualdad, conflicto/cambio, diversidad/identidad e interdependencia constituyen las *nociones sociales básicas*, que se ubican en el plano de abscisas. Siendo ideas elementales y vertebradoras, son precisadas en función de su correspondencia con las realidades sociales y su nivel paradigmático pues llevan implícitos una serie de juicios y valores, que contribuyen y enriquecen el tratamiento de los problemas sociales en clave crítica, para generar valores y actitudes sociales. Intervienen para modular las problemáticas, situándolas y orientándolas en función de la *plataforma de pensamiento*²⁵⁶.

A partir de las *tareas* y *nociones* se especifican los niveles de concreción del conocimiento (Cfr. Grupo Cronos -coord.-, 1992, 66). Un nivel general en el que las cinco *tareas* o *facetas* son organizadas en un *Mapa General de Contenidos*, mediante la triple clasificación de contenidos conceptuales o *tareas-nociones*, los procedimentales que incorporan el tratamiento de la información, la causalidad múltiple y las técnicas de indagación e investigación; y los actitudinales que recogen el rigor crítico y la actitud científica, la valoración y conservación del patrimonio y la tolerancia y solidaridad (Grupo Cronos, 1995a, 24). Un nivel particular que se desarrolla a través del *Mapa General de Contenidos* y conforma el espacio de los *Grandes Temas o Bloques temáticos* (grandes unidades de conocimiento, no didácticas) que incluyen los objetivos y las finalidades del proyecto, las problemáticas relacionadas, las variaciones de los contenidos según el ciclo y la etapa, la perspectiva disciplinar adoptada y la relación con las enseñanzas mínimas especificadas en la normativa (Cfr. Grupo Aula Sete -coords.-, 1993, 47-48). «Por ejemplo, un gran tema de título «No pensamos igual» puede responder a la *tarea* «producir ideas», combinada con las *nociones* de «identidad-

²⁵⁶ «De donde se deduce que la selección de los contenidos no puede resolverse acudiendo ni principal ni preferentemente a criterios psicológicos y disciplinares, tal como es habitual, que en todo caso actúan como criterios accesorios. Lo que hay que enseñar es estrictamente dependiente del *para qué*, esto es, de los supuestos de valor subyacentes. Esta consideración capital de los contenidos como medios no niega la oportunidad de tener en cuenta una amplia gama de criterios añadidos que van desde la psicología hasta consideraciones pragmáticas nacidas de otras experiencias o del sentido común, pasando por el conjunto de las aportaciones del conocimiento científico.» (Grupo Cronos, 1992, 62).

diversidad cultural» y «conflicto.»» (Grupo Cronos -coord.-, 1992, 66). Y el nivel de instrucción que lleva a las unidades didácticas, concretando los niveles anteriores para generar la enseñanza. «Por ejemplo, el gran tema «No pensamos igual» podría ser susceptible de desglosarse en tres unidades didácticas: «Mito, magia y ciencia», «La tierra se mueve», e «Imágenes de la vida en las ciudades.»» (Grupo Cronos -coord.-, 1992, 67).

El proyecto Cronos plantea una serie de pautas para la elaboración de los *Grandes Temas*, las unidades didácticas y para el diseño de materiales. La *Pauta de Secuenciación* de los contenidos pretende evitar una lectura enciclopédica de los mismos o un trasvase de *Grandes Temas* a unidades didácticas. Ésta supone «una «norma» genérica aplicable no sólo a la secuencia de contenidos, sino también a la de actividades de aprendizaje» y parte de un *nivel estático y sincrónico* en el que están las ideas y experiencias de los alumnos y su realidad inmediata (su presente), avanza hacia un *nivel dinámico y diacrónico* en el que se enriquecen las ideas originarias del alumnado y se les introduce en el conocimiento del pasado y concluye en un *nivel dialéctico* (el pasado en el presente/el presente en el pasado) donde se enjuician, aplican y generan perspectivas de futuro y posibles soluciones del problema social estudiado (Cfr. Grupo Cronos -coord.-, 1992, 67).

No sólo se elabora esta pauta inicial sino que se establecen dos más. Una para organizar los contenidos en la etapa, en el ciclo y en las unidades didácticas, y otra que guía el proceso de instrucción de manera específica. Así, la *Pauta* que ordena los contenidos por su carácter temporal (proyectándolos en la secuencia presente-pasado-presente-futuro), por el grado de complejidad (para ir de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto y descriptivo a lo abstracto y explicativo/valorativo) y, además, porque orienta la secuencia de los contenidos a lo largo de cada etapa y la relación que pueda establecerse con el conocimiento disciplinar; y la *Pauta* que dirige el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, ésta depende del contexto social y escolar, y de las intenciones, la selección de los contenidos y los materiales que el docente comprenda, finalmente, porque las pautas son orientaciones que ofrece el Proyecto

Cronos pero no obligan. A continuación incluimos un cuadro general que presenta la *Pauta para la instrucción* (Grupo Cronos -coord.-, 1992, 69):

<i>Reconstrucción del conocimiento</i>				
<i>Conflicto de ideas</i>				
1	2	3	4	5
Planteamiento de un problema	Nuestras ideas	Las ideas de los otros	Ampliación de la información	Nuevas ideas
	Conciencia espontánea	Confrontación de ideas	Indagación y documentación	Conciencia crítica
	Expresión de preconcepciones y estereotipos	Comprensión de otras ideas. Análisis de las interpretaciones de fenómenos sociales	Selección y análisis de documentos y de la realidad	Producción de discursos orales y escritos
PRESENTACIÓN	DEBATE	INDAGACIÓN		REELABORACIÓN

Con esta *Pauta*, los miembros de Cronos entienden que hay diversas maneras de concretar el aprendizaje y ésta es una posible.

«Pero más que una detallada prescripción sobre la acción en el aula propugnamos un conjunto de ideas-fuerza para el trabajo profesional, tales como la concepción del conocimiento y su aprendizaje como un proceso de construcción conflictiva de significados, de desequilibrio entre lo sabido y los nuevos conocimientos, de confrontación entre conocimiento ideológico y científico. La plasmación de estas ideas en diseños de instrucción más o menos fundados en hipótesis sobre el aprendizaje escolar, admite una amplia gama de soluciones (...)»(Grupo Cronos -coord.-, 1992, 68).

En definitiva, su modelo didáctico pretende ser funcional y adaptable a los contextos de aprendizaje, constituyéndose como corpus de referencia para el profesorado en su intervención en el aula. Esta última fase del modelo didáctico, la de la instrucción, que ofrece un patrón de enseñanza y aprendizaje, otorga al profesorado y al alumnado una manera de proceder, constitutiva de un hábito más allá del tiempo de alumno en el aula. Para el profesor facilita cómo planificar y diseñar autónomamente materiales y

unidades, para el alumnado es un esquema de razonamiento válido que puede incorporarse como modo de abordar la realidad.

La macrosecuencia destinada a la *indagación* (fases 3 y 4), situada en el centro de las unidades didácticas, constituye el momento de mayor interés para el aprendizaje y, tal y como está concebido, permite distintas maneras de tratarlo. Por un lado, en esta fase se establece la relación que con el presente y el pasado tiene la temática que trabajada. Por otro, la temática puede acometerse desde lo general a lo particular en un proceso deductivo, o bien desde lo particular a lo general en un proceso inductivo. No obstante, el grupo Cronos, en las unidades didácticas elaboradas apela más al proceder deductivo que al inductivo, aunque son las *actividades-tipo* definidas las que van a marcar una trayectoria u otra.

Las *actividades-tipo* son diez: presentación, comprobación de conocimientos, confrontación de ideas, síntesis parciales, recepción de información, análisis de la información, indagación, trabajo de campo, elaboración de informes y puesta en común (Grupo Ínsula Barataria -coord.-, 1994, 151-152). Estas actividades ofrecen una posible secuenciación pero ello no quiere decir que tengan que reproducirse todas y en el orden establecido. Habrá situaciones de aprendizaje en las que, algunas, se repitan y otras en las que se modifique su orden; lo fundamental es que cada actividad mantenga la coherencia con cada fase de la unidad didáctica antes mencionada como *macrosecuencia* o *grandes fases*, y con los objetivos, contenidos y las situaciones de aprendizaje. Y en suma, con la *plataforma de pensamiento* marco de todo este modelo didáctico. Aun así, los autores expresan:

«Ni la propuesta de actividades ni su definición u organización secuenciada poseen el carácter de un dogma o una aseveración científica que condene al error todo lo que se haga o postule de manera diferente. Nuestras ideas sobre este asunto no van más allá de reivindicar la utilidad de dotarnos de instrumentos válidos para planificar la práctica, lo que no supone imaginar que se haya descubierto la senda por la que tengan que transitar los demás. Ello no es óbice para destacar nuestra convicción sobre su valor y la utilidad teórica y práctica, al menos para sus autores.» (Grupo Ínsula Barataria -coord.-, 1994, 152).

Las unidades diseñadas en la primera fase del Proyecto fueron cuatro por curso, con una duración de entre quince y veinte horas de clase, según se especifica en el folleto de presentación del *Proyecto Cronos Ciencias Sociales, Historia y Geografía (segundo ciclo ESO)* y en la *Guía para el profesor* (1995, 10, nota al pie 3).

La evaluación del trabajo de los alumnos no se reduce a un examen al final de cada unidad sino que se somete a una *actividad-tipo* llamada de comprobación. Como bien se ha referido con anterioridad, las *actividades-tipo* sugeridas no representan un esquema unidireccional y cerrado, así que ésta de comprobación aparece tanto al inicio de la unidad como ejercicio para la detección de ideas previas o bien como prueba en las sucesivas fases. Así, el profesor consigue obtener información específica sobre la evolución de los conocimientos del alumnado a nivel individual. Las tareas realizadas, cuya finalidad es la comprobación del progreso del aprendizaje no difieren en su realización del resto de actividades planificadas pero sí en sus resultados, pues permiten al docente reflexionar sobre el nivel y grado de complejidad de los conocimientos alcanzados por el alumno, también al alumno conocer lo aprendido, y lo que podría mejorarse de la propuesta que se ha llevado a la práctica.

Los cuatro ejemplos de evaluación, que se exponen en la publicación coordinada por el Grupo Ínsula Barataria (1994, 155-158) son el análisis de un texto donde se da una explicación inexacta sobre un dato histórico, teniendo el alumno que completarla y corregirla en función de lo que ya conoce; un supuesto en el que el alumno ha de ponerse en la posición de un obrero y un empresario que discuten un asunto en el contexto de la revolución industrial inglesa, habiendo de argumentar la postura de ambos; otro ejemplo de actividad de comprobación es el comentario y la respuesta a unas preguntas a partir de un texto histórico y, el último ejemplo propuesto, evalúa al alumno mediante el comentario de un grabado inglés del siglo XIX, en el que ha de describir el contenido e interpretar la idea que el autor ha querido expresar.

ANÁLISIS Y DIFUSIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES.

Ya se ha comentado al inicio de este apartado que, una década antes de la edición de los materiales para la reforma educativa publicados entre 1995 y 1996, Jesús Baigorri,

Guillermo Castán, Raimundo Cuesta, Manuel Fernández Cuadrado, Félix Gómez y Ramón López constituidos como Grupo Cronos y con el apoyo de Instituto de Ciencias de la Educación y la Universidad de Salamanca editan, en la serie *Documentos didácticos*²⁵⁷, un libro para el profesor y un cuaderno de clase titulados *Historia de España (3º de B.U.P.)*.

El *Libro del profesor* se inicia con unas instrucciones para su manejo en las que los autores explican que el manual está concebido como un prontuario que reúne todos los elementos necesarios para que el docente pueda encauzar una clase de Historia desde una perspectiva renovada. Así queda encabezada la presentación del libro, es decir, que el profesor interesado dispondría de un libro de fácil manejo para consulta inmediata de nociones o informaciones fundamentales, un libro que procura mejorar la enseñanza de la Historia de España.

Tomando como base la programación para tercer curso de BUP, vigente en la Ley General de Educación de 1970, Grupo Cronos presenta una esmerada selección de textos historiográficos y documentos de trabajos que son el núcleo de su renovación didáctica, centrada en el qué y cómo enseñar, en los contenidos y la metodología, para la Geografía y la Historia de 3º de BUP. Todo ello, principalmente, por alejar la enseñanza de la reproducción de contenidos y de un aprendizaje aislado de cualquier capacidad de enjuiciar los hechos estudiados o de su posible utilidad social; es decir, se vuelve a hacer frente al mal de la rutina y a un aprendizaje basado, principalmente, en las habilidades memorísticas de los alumnos. Vuelve el mismo síntoma, fenómeno revelador de una enfermedad, que ya diagnosticara Rafael Altamira en 1895, la rutina en la metodología, en las tareas repetitivas y en el aprendizaje memorístico de la Historia y el mismo deseo, el de innovar y cambiar la enseñanza de la Historia.

«Hoy en nuestros centros de trabajo predomina una enseñanza de corte tradicional, remedo del viejo modelo universitario memorístico y de clase magistral, si bien existen ejemplos individuales y colectivos sobradamente conocidos de intentos alternativos, de algunos de los cuales no sentimos manifiestamente deudores. Con respecto a la Historia,

²⁵⁷ Esta Serie tiene como finalidad difundir innovaciones educativas concernientes al currículo, la metodología y la evaluación, entre el profesorado de enseñanzas medias.

el modelo llega a convertirse en una auténtica caricatura; la Historia suele presentarse como una asignatura que hay que estudiar sin necesidad de entender lo que se estudia – esto bien lo saben los alumnos–» (Baigorri *et al.*, 1984a, 9).

En la «Introducción general», los autores, advierten sobre las limitaciones teórico-metodológicas (ausencia de investigaciones y desarrollos sobre la didáctica de la Historia), también que el profesorado o el alumnado puedan ser reacios a las innovaciones porque alteran la calmada y segura práctica tradicional de la enseñanza; y sobre las trabas burocráticas e institucionales. Habida cuenta esto, optan por una vía de renovación que ellos califican de posibilista, es decir, que aprovechando las circunstancias pueden alejarse de la tradición de manera sustantiva y conseguir sostener los aspectos adjetivos.

«A pesar de todo, tememos que la propuesta de programación que presentamos pueda provocar una primera lectura equivocada si llega a interpretarse que nuestro modelo de trabajo, por excesivamente disciplinado, queda agotado en sí mismo sin posibilidad de modificación o adaptación. Tal lectura conduciría al grave error de convertir al profesor y a los alumnos en sujetos pasivos, sin iniciativas propias, “dentro del programa”. Nuestra intención es claramente la contraria.» (Baigorri *et al.*, 1984a, 10).

Conscientes de la excesiva extensión del temario de Geografía e Historia para 3º de BUP, Grupo Cronos centra los contenidos en la Geografía física vinculada al territorio español y deja apartados los contenidos de Geografía humana y económica de España, así como los contenidos relacionados con «la historia de los países hispánicos». En la «vía posibilista» que articulan se estructura la Historia de España con un sentido lineal pero reorganizando la periodización y el tiempo dedicado a ella. Aunque se pudieran establecer conexiones con la Historia local o regional éstas se dejan a un lado por tomar el núcleo propio de la Historia de España y problematizarlo para trabajar en base a la siguiente hipótesis didáctica: «la estimulación de la capacidad intelectual de los alumnos en un sentido crítico.» (Baigorri *et al.*, 1984a, 11). Así pues, la selección de los contenidos se realiza en función de problemáticas relevantes de la Historia de España que se organizan en ocho unidades didácticas. En cada unidad se atiende principalmente a la comprensión de los sistemas sociales y las causas de su evolución. Este eje organizador de los contenidos responde a una perspectiva materialista de interpretación

del conocimiento de la Historia que «posee la virtud de hacer ver la historia como un proceso susceptible de ser captado racionalmente —y en el que se puede intervenir también racionalmente— y no un mero azar sometido al capricho de accidentes y genialidades.» (Baigorri *et al.*, 1984a, 11).

«Si hacemos comparaciones, el parecido con el paradigma Germanía (no buscado premeditadamente) resultaba más que evidente. Aunque en nuestro caso, la reformulación del discurso historiográfico en la clave marxista de modos de producción se acompañaba de una muy laboriosa puesta al día mediante una especie de antología de textos que, a modo de estados de la cuestión, atravesaban la totalidad de la programación.» (Cuesta y Fernández Cuadrado, 2000, 4).

La metodología definida apuesta por un cambio de las relaciones profesor-alumno porque sin este convencimiento la rutina y la memorización vuelven a las aulas. El cambio supone dar cabida a la participación del alumnado, participación que pasa por despertar y sostener el interés por la Historia y, en este sentido, se le dedica en la programación, más tiempo a la España contemporánea, periodo más cercano al tiempo de los alumnos aunque el recorrido responda al continuum cronológico.

Las unidades didácticas, en la selección de los contenidos y en la dedicación horaria, son:

- 1.- Geografía física de España (16 horas)
- 2.- Las sociedades prehistóricas peninsulares: De las sociedades depredadoras a las primeras sociedades semiurbanas (8 horas)
- 3.- La colonización y el desarrollo del sistema esclavista en la Península. Desde el I Milenio hasta la crisis del s. III (8 horas)
- 4.- La crisis del siglo III y la transición al feudalismo. Siglos III al VIII (6 horas)
- 5.- Las sociedades peninsulares en la Edad Media:
 - A) La España musulmana (3 horas)
 - B) Formación, desarrollo y crisis de las sociedades feudales peninsulares. Siglos VIII al XV (17 horas)
- 6.- Estado absoluto y feudalismo tardío en las sociedades hispánicas de los siglos XVI al XVIII:

- A) El sistema imperial hispánico en los siglos XVI y XVII (13 horas)
- B) El siglo XVIII: recuperación económica, pervivencias feudales y reformismo ilustrado (6 horas)

7.- La crisis del Antiguo Régimen y el establecimiento de la sociedad capitalista en España (1789-1971):

- A) La crisis del Antiguo Régimen. 1789-1833 (7 horas)
- B) La Revolución burguesa. 1834-1875 (12 horas)
- C) La consolidación de la burguesía conservadora. 1875-1917 (10 horas)

8.- La España del siglo XX. 1917-1978:

- A) La Dictadura de Primo de Rivera (4 horas)
- B) La II República y la Guerra Civil (8 horas)
- C) La Dictadura franquista (8 horas)²⁵⁸

Los profesores que elaboran este proyecto quieren dar traslado de una Historia entendida como ciencia en construcción, que necesita repensarse a partir del uso de fuentes claves y la producción historiográfica, impulsando así una necesaria actualización científica para el profesorado. En este sentido, el docente que tome este manual de Historia se acerca y maneja los «grandes temas de debate historiográfico», perspectivas de abordaje y análisis que han de generar su reflexión crítica. Y este requisito es de obligado cumplimiento para el profesor porque hace coherente y propia su enseñanza.

«Nuestro planteamiento, según lo dicho, descansa sobre una idea central: que los alumnos, a partir de fuentes y documentos historiográficos, con las orientaciones del profesor, lleguen a reconstruir el proceso histórico en sus líneas generales, al mismo tiempo que adquieren hábitos y técnicas de trabajo intelectual en consonancia con las necesidades de su estadio evolutivo.» (Baigorri *et al.*, 1984a, 13).

Y no sólo que el profesor y el alumnado entiendan la construcción de la ciencia histórica a partir de las fuentes –aquí es conveniente recordar una de las máximas de Rafael Altamira *ir a las fuentes*– sino que el profesor sea capaz de trasladar al alumno la comprensión del presente a través del estudio del pasado. Los materiales con los que trabajarán son de distinto tipo desde fuentes primarias a textos historiográficos pasando

²⁵⁸ *Libro del profesor* (Baigorri *et al.*, 1984a, 11-12).

por mapas y gráficos. La finalidad principal es que los alumnos reconstruyan el proceso histórico haciendo uso de las fuentes y que su tratamiento contribuya al desarrollo y orientación de las capacidades intelectuales.

El trabajo en clase queda estructurado por una serie actividades que se van a repetir en cada unidad didáctica y aparecen en cada secuencia, combinándose: *exposiciones del profesor* (presentación del tema, guiar los aprendizajes y contribuir a las síntesis de la unidad), *el trabajo en grupo* (sesiones en las que los alumnos buscan información en las fuentes históricas, ordenan las ideas y elaboran conclusiones que luego son presentadas por escrito o en puesta en común), *el trabajo individual* (sigue las pautas de lo referido para el trabajo en grupo pero individualiza los resultados del aprendizaje y mejora las posibles faltas del trabajo en grupo), *el intercambio profesor-alumnos* (en relación a debates historiográficos, temas controvertidos que hayan surgido en las sesiones en grupo y documentos entregados para lectura y comentario); *actividades de tipo complementario* (para ampliar el «espacio formativo» del alumnado; éstas pueden ser excursiones geográficas, arqueológicas, visitas a archivos y museos, etc.)

El sistema de evaluación planteado, aunque contemple pruebas individuales, no consiste en una propuesta de examen final ni la calificación del alumnado se somete a una única herramienta sino que se valoran los resultados de las actividades, a saber: el trabajo individual, el trabajo en equipo, la labor de portavoces de grupo y el grado de integración y participación en el resto de las actividades de clase. Si se incluyen pruebas individuales es por considerarlas adecuadas para comprobar el aprendizaje de los alumnos pero quedan eliminadas las preguntas cerradas y el contenido memorístico y, en su lugar, se proponen problemas a resolver en los que coincidan las destrezas y los conocimientos que ya ha adquirido el estudiante.

Quiero presentar, a modo de ejemplo, del *Libro del profesor* y del *Cuaderno de clase* la unidad IV titulada *La crisis del esclavismo y la transición al feudalismo del Bajo Imperio a la Hispania Visigoda (ss. III-VIII)*. No ha sido tomada al azar sino que pretendo establecer un análisis comparativo con la propuesta que de este mismo paradigma, la transición de un modelo social a otro, realiza Germanía-75 en el año 1977

y porque Cronos reconoce, en una cita en página anterior, que hay cierto parecido con «el paradigma Germanía». En las propuestas de ambos grupos, con menos de una década de diferencia, está un mismo objetivo que es renovar los contenidos y la metodología de enseñanza. La unidad IV de Grupo Cronos contiene dos apartados:

- 1.- La crisis del esclavismo y la problemática de la transición.
 - 1.1. Un problema historiográfico: La crisis del siglo III.
 - 1.2. Los nuevos elementos de la estructura socioeconómica en el Bajo Imperio: Ejes básicos de la transición.
 - 1.3. La conflictividad social.
- 2.- La sociedad feudal hispanovisigoda.
 - 2.1. Penetración e instalación de los visigodos en la Península. La formación del nuevo Estado.
 - 2.2. La continuidad de las estructuras socioeconómicas. El feudalismo visigodo.
 - 2.3. Dinámica interna de la evolución político-social. La ruptura del siglo VIII.

La selección de los contenidos ofrece una perspectiva diacrónica y no sincrónica, es decir, se organizan en torno al cambio estructural de la sociedad romana de tipo esclavista a una sociedad de tipo feudal y los pueblos bárbaros son presentados como dinamizadores del cambio. El objetivo es conseguir que el alumnado comprenda el proceso de feudalización tomándose la sociedad hispánica romana como representación significativa y, en esa coyuntura, los conceptos de crisis y de transición adquieren total relevancia, además, a éstos se une el de *modo de producción* como coadyuvante; luego, aparecen los conceptos de formación social y mentalidad social a través de la sociedad hispano-visigoda.

El tema, en el *Libro del profesor*, se inicia con una introducción en la que se explica al docente que ha de plantearse un «estado de la cuestión» para trabajar «los mecanismos del cambio y el cambio mismo de una formación social a otra» (Baigorri *et al.*, 1984a, 131). Los textos seleccionados²⁵⁹ son complementos al conocimiento

²⁵⁹ En el apartado 1.1 «La crisis del siglo III» los textos incluidos son fragmentos de obras de R. Remondon (1979) *La crisis del Imperio romano de Marco Aurelio a Anastasio*, págs. 3, 4, 14, 15, 16, 36, 37 y 38; J. Fernández Ubiña (1982) *La crisis del siglo III y el fin del mundo antiguo*, págs. 91 a 107. En el apartado 1.2 «Los nuevos elementos de la estructura socioeconómica en el Bajo Imperio: Ejes básicos de la transición» hay textos de M. Vigil (1978) *Edad Antigua*, págs. 351, 353-355, 358-359, 366-367 y 386;

profesional sobre la temática, las exposiciones en clase y las actividades que se realicen en el aula. Para el primer apartado «La crisis del esclavismo y la problemática de la transición», el alumno desarrolla la actividad-tipo de *trabajo en grupo* y la de *intercambio profesor-alumno* a partir de un texto sobre la encomendación (pág. 41 *Cuaderno del alumno*). La finalidad de la actividad es que, mediante la lectura del texto, «captan uno de los ejes básicos de la transición (de esclavo a colono)» y se instruyan en habilidades de análisis y comentario de textos históricos. En esta unidad el trabajo del docente es clave para cohesionar el conocimiento de un proceso histórico tan complejo y, por tanto, en cada sesión se incluye la actividad *exposición del profesor* combinada con aquellas otras actividades-tipo. Otros documentos que utilizará el alumno son un mapa de las invasiones germánicas (pág. 41 del *Cuaderno del alumno* y 140 del *Libro del profesor*) y tres textos sobre la sociedad feudal hispanovisigoda (págs. 41 y 42 del *Cuaderno del alumno*, 140 y 145 del *Libro del profesor*)²⁶⁰.

Recordando el tratamiento didáctico del concepto de transición que realiza Alemania 75, en el tema V «La transición del feudalismo al capitalismo», planteado desde un

M. Bloch (1976) *Cómo y por qué terminó la esclavitud antigua. En la Transición del esclavismo al feudalismo*, págs. 159-194. En el apartado 1.3. «La conflictividad social» los fragmentos son de M. Vigil (1978) *Edad Antigua*, 435-438 y Sayas Abengochea (1981)²⁵⁹ «El Bajo Imperio», págs. 149 y ss. Apartado 2.1. «Penetración e instalación de los visigodos en la Península. La formación del nuevo Estado»: Mapa de Sayas Abengochea de la obra citada, págs. 272-273; L.A. García Moreno (1981) «Las invasiones y la época visigoda. Reinos y condados cristianos», págs. 245-246; L. García de Valdeavellano (1973) *Curso de Historia de las Instituciones españolas*, págs. 171-172. Apartado 2.2. «La Hispania Visigoda. La continuidad de las estructuras socio-económicas»: L.A. García Moreno (1981) *Romanismo y Germanismo. El despertar de los pueblos hispánicos* (ss. IV-X), págs. 279-281; J.L. Martín (1976) *La Península en la Edad Media*, pág. 26; E.A. Thompson (1971) *Los godos en España*, pág. 137; J.L. Martín (1976) *Evolución económica de la Península Ibérica. Siglos VI-XIII*, págs. 17, 18, 26 y otros párrafos; L. García de Valdeavellano (1973) *Curso de Historia de las Instituciones españolas*, págs. 191-192; C. Sánchez Albornoz (1976) «España y el feudalismo carolingio», págs. 1251-1276; L.A. García Moreno (1981) *Romanismo y Germanismo. El despertar de los pueblos hispánicos* (ss. IV-X), págs. 350 y 394; A. Barbero y M. Vigil (1974)²⁵⁹ «Algunos aspectos de la feudalización del reino visigodo», págs. 129 y ss.; A. Barbero y M. Vigil (1978) *La formación del feudalismo en la Península Ibérica*; pág. 167; A. Barbero y M. Vigil (1978), pág. 201 y IV Concilio de Toledo, citado por A. Barbero y M. Vigil (1978), pág. 127.

²⁶⁰ El texto sobre la encomendación o patrocinio es de J.L. Martín, C. Codoñer y M. Sánchez (1980) *La Alta Edad Media. Visigodos, árabes y primeros reinos cristianos*, pág. 34; en relación a las invasiones germánicas «Crónica de Hidacio», citada por L.A. García Moreno (1981) *Romanismo y germanismo. El despertar de los pueblos hispánicos* (ss. IV-X), pág. 251, texto acompañado por un mapa de R. Remondo (1979), pág. 283. Para la continuidad de las estructuras socioeconómicas los fragmentos de J.L. Martín (1976) *La Península en la Edad Media*, pág. 26 y J.L. Martín (1976) *Evolución económica de la Península Ibérica. Siglos VI-XIII*, págs. 17, 18, 26 y otros párrafos. Y sobre el feudalismo visigodo L.A. García Moreno (1981) *Romanismo y Germanismo. El despertar de los pueblos hispánicos* (ss. IV-X), págs. 350 y 394.

debate teórico mediante tres textos seleccionados (Maurice Dobb, Paul Sweezy y Pierre Vilar), implica directamente el trabajo del alumno y consiste en la respuesta a tres preguntas a partir del propio debate de los autores de los textos, y tras esta primera actividad, los textos, ilustraciones y ejercicios presentan un esquema de conocimiento de la transición de la sociedad feudal a la capitalista basado en el análisis de las estructuras según marca el enfoque materialista histórico. Por tanto, en una comparación en torno al planteamiento del concepto de transición con grupo Cronos, éste presenta el estado de la cuestión para provocar un trabajo previo de documentación del profesor aunque en el Cuaderno estén las actividades de los alumnos, mientras Alemania presenta el ejercicio de interpretación de los textos para generar, directamente, el aprendizaje de los alumnos centrado en la idea de cambio y en el desarrollo de «la capacidad de comprensión de ideas abstractas y de disputas teóricas entre historiadores.» (Grup Germanía-75, 1982a, 24).

La propuesta de Cronos contenida en el manual es un programa renovado de la asignatura para que el profesorado reflexione qué Historia va a enseñar y cómo, tenga los documentos y planifique el trabajo en el aula; y en Alemania o Historia 13-16 se desarrolla exclusivamente el trabajo del alumno. Cronos es una propuesta de superación del modelo tradicional que, aun organizando el aprendizaje en torno a los contenidos del programa oficial, se desenvuelve a partir de una revisión, selección y organización de los mismos e implica previamente al profesor desde un método fraguado en la propia experiencia de los autores. Alemania 75, estructura novedosamente los contenidos del programa oficial con un cambio de paradigma historiográfico para provocar el cambio escolar y social, apelando a la importancia del trabajo del alumnado que avanzará su aprendizaje histórico y ciudadano a través de las actividades diseñadas por ellos. El modelo de Cronos puede suponer la transición entre las propuestas innovadoras que no llevan aparejado una reflexión teórica sobre la Historia como ciencia social y de enseñanza, sino un planteamiento metodológico para el cambio de la práctica, y las que vendrán con la Reforma de los 90.

Comentados los materiales de 1984, continúo en 1988 que es cuando se elabora un documento titulado *Primer documento de trabajo del Seminario II: proyecto curricular Ciencias Sociales 12-16*. Este seminario, ya referido, dedicado a la actualización

científica y didáctica del profesorado va a ser fundamental para debatir y experimentar el proyecto curricular de Grupo Cronos a mediados de los 90²⁶¹. No obstante, hay que explicitar algunas realidades que coinciden temporalmente y que empiezan a obstaculizar el fluir de la experimentación en la primera fase de la reforma. Siguiendo a Castán, Cuesta y Fernández Cuadrado (1996) en el periodo de reforma educativa se inicia en 1983 y llega hasta la aprobación del Diseño Curricular Base (1989), se suceden dos formas de entender el cambio en el sistema educativo español, la primera podría calificarse de inclusiva pues tiene en cuenta la tradición pedagógica innovadora que se había gestado desde los años sesenta, «a modo de un trayecto ascendente donde el docente innovaba y la Administración incorporaba la acción del profesorado como propia.»; la segunda se inicia en 1987, con la *Propuesta para el Debate* del Diseño Curricular Base, y podría calificarse de exclusiva porque se aleja de cualquier aportación innovadora que acabó considerándose descentralizada y asistemática y se «impone una lógica descendente en el desarrollo del currículo: de la Administración a los profesores y los centros» (Cfr. Grupo IRES-coord., 1996, 153-154).

Dediquemos lo que sigue al análisis de los materiales escolares publicados por Cronos para la reforma educativa que impulsa la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)²⁶². En el curso escolar 1995/1996, se edita en forma de manual de enseñanza, *Proyecto Cronos. Ciencias sociales, historia y geografía. Segundo ciclo de la ESO* y ese mismo año se empieza a aplicar. La ayuda pública se había extinguido dos años antes, con lo que sacar una *Guía del profesor* y ocho unidades didácticas no fue empresa fácil de financiar²⁶³. Las unidades no son editadas en formato libro de texto sino en cuadernillos independientes, con la intención de mantener la autonomía del docente para la decisión y selección de unidades dentro de cada ciclo; por ello, no responden al criterio de curso sino de ciclo. Al año siguiente sale *Ciencias Sociales*,

²⁶¹ «Particularmente, ha sido muy fructífero el trabajo con los profesores del Seminario II de CC.SS. del CEP de Salamanca (entre otros, Honorio Cardoso, Julio Mateos, Marisa Vicente, Begoña de Miguel, Ángel Encinas). Y otro tanto cabe decir del contacto con grupos como Aula Sete, Ínsula Barataria o Investigación en la Escuela.» (Proyecto Cronos, 1995, 9-10, nota al pie 1).

²⁶² En documento anexo se encuentran las fichas bibliográficas de todos materiales curriculares de Grupo Cronos.

²⁶³ Publicado por Ediciones de la Torre (Madrid) y el Ministerio de Educación y Ciencia. Nos refiere R. Cuesta, en el cuestionario (pág. 1) que existe otra versión en lengua vasca, a cargo de Ediciones de La Torre y el Gobierno de Navarra.

Geografía e Historia. Primer ciclo. Materiales para el desarrollo curricular del Proyecto Cronos; las unidades para el Primer ciclo²⁶⁴ son de la autoría de profesores que componían el Seminario II del CEP de Salamanca y algunos colaboradores de Navarra, sólo *Esclavos, siervos y proletarios* fue elaborada por los tres componentes de Cronos. Es editorial Hespérides la que publica las siete unidades didácticas para primer ciclo de ESO, ya sin el apoyo del ministerial.

La *Guía del profesor* (1995a) presenta los principios y finalidades básicas, los contenidos en los que se estructurará la enseñanza y las orientaciones didácticas. Las ocho unidades que se describen son las que corresponden con el Segundo Ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Luego esta guía del profesor aparece con los cuadernos del segundo ciclo, no editándose guía para el primer ciclo. Las unidades para tercero de ESO son *Barreras físicas, fronteras humanas; Arte, belleza y gusto; España y Europa: naciones y estados ayer y hoy; La población y los recursos*; y en cuarto curso de ESO: *Mercaderes e industriales; Revoluciones del mundo contemporáneo; Trabajo, paro y ocio; Nuevos hábitos culturales: el poder de la información*.

En la introducción a la Guía se expresa que «este proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales es una invitación al desarrollo profesional, ya que con el material didáctico que se ofrece se pueden realizar diversos tipos de programación.» (1995a, 9-10). Y es de interés resaltar esta cita pues Cronos no sólo realiza un proyecto de enseñanza innovador pensando la enseñanza de la Historia sino que traza un proyecto con el que el docente pueda desenvolver un modelo didáctico que contribuya a su formación teórico y práctica. En este sentido, se mantiene la idea de intelectualizar el conocimiento profesional que ya hemos comentado respecto de la propuesta de materiales curriculares de principios de los años 80.

Analizo el 2º ciclo de ESO, porque éste fue elaborado íntegramente por el equipo central de Cronos compuesto por Guillermo Castán, Raimundo Cuesta y Manuel Fernández Cuadrado, continuadores de Grupo Cronos y principales responsables de Proyecto Cronos.

²⁶⁴ En el primer ciclo las unidades son siete.

En los ocho cuadernillos que componen el 2º ciclo, el conocimiento se desenvuelve entre el espacio y el tiempo, la Geografía y la Historia, y el contraste entre la organización del hombre y sus manifestaciones. Se puede establecer una correlación si atendemos a los títulos de las problemáticas, empezando por un planteamiento universal que atañe a las diferencias entre los seres humanos en *Barreras físicas, fronteras humanas* que continúa con *Arte, belleza y gusto*, donde desaparecen las barreras y fronteras por el carácter universal de las creaciones culturales, y sigue con la unidad que traslada el conocimiento de lo universal a lo nacional, en una relación espacio-temporal vinculada a la condición política del hombre, en *España y Europa: naciones y estados ayer y hoy*. Terminan los alumnos de 3º curso con *La población y los recursos*, combinando la escala global con la repercusión en los ámbitos locales de la satisfacción de las necesidades humanas. En 4º curso de ESO existe una continuidad de la etapa anterior, ahora la población y sus recursos como protagonistas, motores o frenos de los cambios económicos y políticos en *Mercaderes e industriales, Revoluciones del mundo contemporáneo y Trabajo, paro y ocio*. Se concluye comprobando la trascendencia de los actos humanos en la realidad inmediata, así *Nuevos hábitos culturales: el poder de la información*. Pero recordemos que, en el Proyecto, se insiste en la autonomía del profesor para selección y organización de las unidades dentro de cada ciclo.

Examino, ahora, en un nivel más detallado, dos unidades didácticas del Proyecto Cronos: *La población y los recursos y Revoluciones del mundo contemporáneo*. La primera de las unidades se organiza en torno a dos problemas *los desequilibrios entre producción, recursos naturales y satisfacción de las necesidades humanas y las desigualdades socioeconómicas*; y la tarea implicada es *habitar*. La segunda unidad tiene como problema social relevante *el conflicto y el cambio social y el ejercicio de la democracia* y *tarea social básica es tener normas*. En el enfoque disciplinar se combina, en la primera unidad, la Geografía humana y económica, conceptos de la Ecología política y la Historia económica; en la segunda la Historia social, la Sociología histórica y la Historia del Arte. En el índice de cada unidad se puede apreciar el nivel de selección de los contenidos y la trama que se realiza para el aprendizaje. El acercamiento a los problemas se produce en el primer apartado de cada una de las unidades, donde aparece un texto redactado por los autores en un lenguaje apropiado e

inteligible por el alumnado. En este momento, se introducen las actividades para indagar en las experiencias de los alumnos y el conocimiento de la realidad inmediata vinculada con los problemas seleccionados. En ambas unidades el conocimiento se va construyendo progresivamente y se vuelve sobre lo aprendido para compararlo con las nuevas ideas a fin de que el alumno genere conclusiones propias, no quedando excluido en el plan de trabajo ningún alumno porque la «variedad, abundancia y carácter gradual permiten tratamientos individualizados» (Grupo Cronos, 1995-IV, 8).

El aprendizaje se produce mediante ejercicios de investigación: cuestionamiento de los contenidos, análisis de mapas, textos y gráficos, lectura de documentos de la época, observación y comentario de obras de arte coetáneas que explican la realidad tratada y contraste de fuentes para conseguir que el alumno elabore un discurso sobre lo aprendido. Siguiendo la *Pauta de instrucción* en la unidad «La población y los recursos», cuyos contenidos atañen a los análisis de paisaje y geosistemas, la producción y el consumo de energía, la humanización del paisaje, las actividades productivas, el reparto de la riqueza y el crecimiento sostenible, las actividades parten del planteamiento de un problema «Un sistema global», siguen con la aportación y búsqueda de información a través de «La población y sus necesidades», indagan en «Los límites del crecimiento» y llegan a una recapitulación en torno a «El desarrollo sostenible». En la unidad «Revoluciones del mundo contemporáneo», los contenidos propuestos son conflicto político y procesos revolucionarios ayer y hoy, la Revolución francesa: causas y trayectoria histórica; las revoluciones del siglo XX. La Revolución rusa; Revolucionarios del siglo XX; Cambios políticos y sociales en la España del siglo XX y la Constitución como expresión de los derechos y aspiraciones sociales. Y las actividades en relación al planteamiento de un problema tratan la interrelación de los conceptos de cambio histórico, conflictos y revoluciones; para obtener nueva información se centran en «Por qué las revoluciones. Análisis de la Revolución francesa y la Revolución rusa», la fase de indagación está dedicada a estudios de casos con la actividad «Revoluciones y revolucionarios del siglo XX» y la recapitulación se orienta hacia la reconstrucción de la historia política de España en el siglo XX a través de la actividad titulada «Cambios ayer y hoy en España. ¿Hay algo que cambiar?».

El sistema de evaluación va inserto en el trabajo de aula, con las actividades llamadas de comprobación, que combina trabajos en grupo, informes personales o síntesis, y no es un ejercicio aparte.

En el diseño curricular y en los materiales del Proyecto Cronos, todo se había realizado para incorporar al nuevo sistema educativo amparado por la LOGSE, un modelo innovador. El grupo, también, había diseñado la estructura para la difusión de su proyecto. En el artículo publicado en 1992 (Grupo Cronos -coord.-, 70-71) se especifican como potenciales, unos «círculos de difusión del proyecto»: el *equipo central* (Cronos-Asklepios) para el diseño y producción de materiales, una serie de *equipos de asesores y colaboradores permanentes* que contribuyen a las tareas del grupo central y a los procesos de formación y debate de las experiencias. *Círculos de difusión y formación* que conforman un tramado de otros grupos, seminarios de trabajo y centros escolares, en contacto periódico con el equipo central, motivados por nuevas elaboraciones de unidades didácticas y por la experimentación, y *círculos de intercambio informal* con los que se establece un flujo para la evaluación crítica del proyecto.

Sin embargo, la separación de Cronos-Asklepios hacia 1993 y el fin del apoyo ministerial que subvenciona la actividad del grupo, la publicación de materiales y la formación del profesorado, merma la potencialidad del proyecto. Quedan los tres miembros de Cronos y la irradiación de su trabajo se hace más difícil, falta el núcleo cántabro²⁶⁵. No obstante, como la dinámica para la elaboración de los materiales curriculares ya estaba prevista, ésta sigue su curso y los materiales se editan y experimentan.

Un grupo externo de profesores del Centro de Profesorado (CEP) de Salamanca colaboró en la experimentación del proyecto²⁶⁶. No obstante, la difusión fue reducida,

²⁶⁵ Habiendo trabajado conjuntamente todo el marco teórico del proyecto, «(...) las diferencias entre los dos grupos a la hora de convertir las ideas generales en unidades didácticas llevaron a que el proyecto como totalidad orgánica de ideas y materiales para todo el área fuera obra de Cronos, produciéndose así una amistosa bifurcación de caminos y proyectos.» (Cuesta y Fernández Cuadrado, 2000, 10).

²⁶⁶ «(...) cinco componentes del Seminario II del CEP que quedaron muy vinculados al trabajo del equipo central, llegando a producir materiales para el primer ciclo conforme a su manera de interpretar las pautas del Proyecto Cronos.» (Cuesta y Fernández Cuadrado, 2000, 14).

«medio centenar en toda España y cinco en Salamanca» [R. Cuesta, del cuestionario, pág. 2]

«(...) se hizo una experimentación más controlada a partir del curso 1995-1996 en cuatro institutos de la provincia de Salamanca. A tal efecto se constituyó en el CEP de Salamanca un seminario de experimentación del proyecto Cronos, en el que trabajamos profesores y profesoras encargados de la puesta en práctica. Allí se examinaron desde las modalidades de adaptación de cada departamento (en realidad reduciendo el número de unidades y reagrupándolas conforme a criterios propios de cada departamento) hasta los cuadernos de clase del alumno y las pruebas de evaluación de conocimientos. Ello resultó especialmente estimulante pues se creó un marco de reflexión profesional que normalmente no existe en los propios centros» (Cuesta y Fernández Cuadrado, 2000, 14-15).

Debemos decir, porque les consta a los autores, que una serie de profesores en Salamanca y círculos de profesores en Navarra y Canarias aplicaron el proyecto para el primer y segundo ciclo de ESO y se valoraron los resultados (Grupo IRES -coord.-, 1996, 171). La publicación de los libros para primer ciclo de ESO ya se hace fuera del apoyo ministerial y es menor en número de ejemplares, por tanto, la difusión se constriñe a pequeños círculos de profesores próximos. Ello fue debido, principalmente, a la dificultad de mantener activo un núcleo de profesores que no sólo se formaran para llevar a cabo el proyecto sino que, también, participaran en la valoración de la experiencia y contribuyeran a la continuidad del mismo, proponiendo mejoras para la aplicación y reedición.

«La casi dedicación exclusiva del equipo central de tres autores a la producción de ideas y documentos didácticos ha ocasionado una dinámica menos rica de lo esperado, pues los materiales fueron concebidos, en la mayoría de los casos, sin el tamiz previo de su utilización en situación de aprendizaje en el aula, lo que en términos generales, se ha traducido en dos deficiencias muy comunes en este tipo de trabajos: exceso de información e información a menudo difícil de procesar por los alumnos. Así, como hemos visto *a posteriori*, la complejidad del material y el tiempo disponible han jugado

en contra de una utilización más amplia del proyecto.» (Cuesta y Fernández Cuadrado, 2000, 14).

En las Actas del último *Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (Grupo IRES -coord-, 1996), Castán, Cuesta y Cuadrado concluyen que el plan trazado de «círculos de difusión» del proyecto y sus materiales, a partir del grupo central, resultó un buen modelo pero inasible. A medida que la formación, difusión y experimentación se alejaban del núcleo, las relaciones se hacían difusas y las proposiciones de la *plataforma de pensamiento* se difuminaban. Era preciso dedicar tiempo a gestionar una red de centros y también contar con los recursos para mantenerla pero esto resultaba imposible cuando se perdió todo el apoyo institucional.

Animar al profesorado para la enseñanza de la Historia y la Geografía en torno a problemas sociales y ambientales relevantes donde están los contenidos de las disciplinas pero no en su tradicional organización temática y cronológica y animarlos para la utilización de nuevos formatos de materiales didácticos o, simplemente, seducirlos para experimentar una propuesta educativa innovadora, arguyendo que puede generar un beneficio profesional, intelectual y formativo, tanto en el profesorado como en el alumnado, fue tarea compleja porque pretendía cambiar el conocimiento profesional y escolar de hábitos reiterativos que no exigen producir ideas sino reproducir explicaciones y memorizarlas. Tomo las palabras de Raimundo Cuesta para explicar qué sucedió entre 1995 y 2000, años de mayor difusión de Proyecto Cronos:

«Hubo dificultades de aceptación por parte del profesorado más tradicional (...). La recepción fue escasa entre el profesorado que se notaba más cómodo con el libro de texto convencional y no se identificaba con un proyecto que borraba las fronteras de las disciplinas, no se veía a gusto dentro de él y además le suponía un esfuerzo complementario. Los profesores que llevaron a cabo el proyecto a veces tendieron a convertir los cuadernillos de las unidades didácticas en neolibros de texto, con una cierta tendencia a la degradación de la idea inicial. (...) La generalización no se dio porque, excepto los autores, no había nadie interesados en que se diera: ni el Ministerio ni las editoriales.» [R. Cuesta, en el cuestionario pág. 3]

Esta queja de convertir los materiales innovadores en materiales convencionales ya la expresó Germanía 75 pues, más allá del propio círculo innovador, la formación del profesorado en esta lid no ha hallado nunca repercusión sustantiva.

BALANCE DE LA EXPERIENCIA.

El primer trabajo firmado por Grupo Cronos aparece en una etapa en la que se disputaban el protagonismo en las aulas la pedagogía por objetivos y el espontaneísmo didáctico, considerados innovadores en ese momento, en tanto se oponían a la tradición educativa. Los miembros de Cronos encaran las tradiciones vigentes tal cual están dadas e inician una fase de investigación, sistematización y planificación de la enseñanza, desde su propio conocimiento práctico, de la que surge esta primera alternativa de renovación pedagógica a partir de los contenidos y los métodos de trabajo y que denominan «vía posibilista muy pegada a la realidad que pisamos» (Baigorri *et al.*, 1984a, 10). Dicha etapa es un precedente fundamental, cuando en 1990 se presentan a la convocatoria de diseño de materiales curriculares para la reforma, porque la labor del grupo había continuado a lo largo de la década de los ochenta y porque persisten los mismos síntomas y modos de enseñar la Historia que determinaron a principios de la misma:

«Su virtualidad educativa queda así reducida a ejercicios memorísticos sobre los contenidos más o menos vacuos, en los que suele predominar un tipo de Historia “culturalista”, cuando no anecdótica. En suma, la Historia alcanza la categoría de ciencia de museo de antigüedades y el alumno se convierte en soporte de una “cultura histórica” monolítica y cerrada, en la que la repetición pasiva de conocimientos sustituye a la interrogación crítica sobre el pasado.» (Baigorri *et al.*, 1984a, 9)

El artículo presentado por Guillermo Castán, Raimundo Cuesta y Manuel Fernández Cuadrado en el *V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)* coordinado por Grupo IRES (1996, 151-173) tiene como subtítulo «Balance provisional de cinco años (1990-1995)». Resulta de interés no sólo porque Cronos analiza su experiencia como grupo sino porque somete a crítica el contexto de la reforma educativa desenvuelto. Destacan la adversidad que supuso llevar a cabo un proyecto que luego no tuvo la

repercusión prevista, que tampoco llegó al profesorado y menos aún al alumnado. Tanto esfuerzo intelectual para que sólo sus materiales curriculares queden como testigos visibles de esta innovación. Porque la política de desarrollo curricular fue corta de miras al centrarse en el apoyo a la elaboración de materiales pero no fomentó la investigación didáctica y la formación del profesorado en torno a los proyectos curriculares y su desarrollo.

«El hecho tangible es que, después de una inversión económica sin precedentes en nuestro país (en el citado concurso y en otros posteriores), los frutos han quedado reducidos, en buena parte de los casos, a un material no sistemáticamente evaluado, muchas veces ni siquiera editado y curiosamente, en algunas ocasiones (suponemos que por incompetencia más que por aviesa intención), cuasi-retenido en la sección de almacenes de proyectos del Ministerio, inmenso cementerio de buenas y no tan buenas intenciones» (Grupo IRES -coord.-, 1996, 159).

Con esta cita se podría resumir qué fue de aquellos proyectos presentados para el concurso de materiales curriculares convocado por el ministerio de Educación y Ciencia, es decir, que la investigación y la experimentación evanescieron igual que la ilusión de una reforma cierta del sistema educativo. Y no se pudo continuar en esa senda, ahora convertida en trocha porque tampoco, en relación a los materiales editados, hubo por parte del Ministerio un plan de difusión y experimentación.

Ni cambia la enseñanza por reforma educativa ni cambiará por unos materiales escolares nuevos para una reforma educativa que no hay contado con el profesorado, dejando a las editoriales el camino expedito para la reconversión de sus conocidos libros de textos en libros para la reforma y que, en esta ocasión, fueron rápidamente acogidos, como tabla de salvación ante lo porvenir, por una masa de profesorado turbado, preocupado e incluso opuesto al cambio. Al menos en éste encontraban algo seguro: el libro como amparo de su docencia; el sello editorial de siempre ofrecía las garantías y la confianza a pesar de la Reforma.

El libro de texto acecha a la Historia innovada tal y como denunció Altamira cuando haciendo una retrospectiva desde la publicación de su libro *La enseñanza de Historia*

comprueba que el libro de texto ha invadido el ámbito de la enseñanza minimizando la didáctica.

«Así, en lugar de decrecer el valor instrumental del libro de texto en la primera y la segunda enseñanza, ha crecido hasta convertirse en el eje de esas enseñanzas, con grave peligro de suprimir al maestro mismo, único factor vivo de la didáctica, y único también en quien puede fundarse, si se le dirige y forma como es debido, una verdadera eficacia de la educación escolar.» (Altamira, 1927,8).

Infelizmente he de rematar este análisis, sobre los intentos de cambiar la tradicional manera de entender y hacer la enseñanza de la Historia en la educación secundaria, aludiendo al fracaso de la propuesta. Y no por el desistimiento de los profesores implicados (que siguen ahí como pábilo que alimenta la llama de la innovación) sino porque fue imposible sostener sus proyectos ante la falta de apoyo institucional y de otros profesores, y la reversión de las políticas curriculares para los que se concibieron. Y de toda esta experiencia innovadora en paralelo a la reforma de la enseñanza sacaron en claro «que la clave de la innovación no reside en hacer grandes proyectos de materiales innovadores (mucho esfuerzo y poco resultado), sino atacar otras realidades que imperan en la vida de los centros», así lo afirma Raimundo Cuesta en la página 3 del cuestionario que responde, realidades como las leyes espaciotemporales de los centros que pueden ser abolidas llevando «los problemas relevantes de nuestro mundo a la vida de los centros», un trabajo que se hizo público con el libro *Los deberes de la memoria en la educación* (Barcelona: Octaedro, 2007).

3.2.6. Bitácora, un cuaderno para el rumbo de la sociedad humana.

CREACIÓN Y EVOLUCIÓN DEL GRUPO.

Los cinco componentes de Grupo Bitácora, Emili Muñoz Martínez, Araceli Vilarrasa Cunillé, Neus Olivé Ferrer, Rosa Ascón Borrás y Montserrat Oller Freixa²⁶⁷ ya venían trabajando conjuntamente desde fines de los años 70 en el seno de los Movimientos de

²⁶⁷ Montserrat Oller fue entrevistada, mediante el sistema Skype, para conocer el proyecto Bitácora el 12/01/2012. El 15/11/2011 le escribí un correo electrónico tras haber localizado documentación sobre «Bitácora» en *Cuadernos de Pedagogía* y en *Aula Sete* (1993) y realizar una búsqueda en la red para localizar alguna fuente de contacto con los miembros del grupo.

Renovación Pedagógica barceloneses. «Inicialmente lo que nos unió fue el trabajo en Rosa Sensat, de aquel trabajo primero salieron algunos libros de texto de editorial Casals...» [M. Oller, pág. 2 de la transcripción de la entrevista].

Animados, en 1990, por la convocatoria anunciada por el Ministerio de Educación para la elaboración de materiales curriculares de Enseñanza Secundaria Obligatoria, se reúnen y constituyen como grupo para presentarse al concurso. «No sabíamos qué nombre ponerle y entonces dijimos (...) Es como si nos pusiéramos a navegar (...) y, por tanto, vamos a hacer el cuaderno de bitácora.» [Montserrat Oller, transcripción de la entrevista, pág. 9]

La situación era propicia con la pronta aprobación de una nueva Ley de educación, que va a suponer el inicio de una reforma del sistema educativo, y la convocatoria para elaborar los materiales curriculares del área de Ciencias Sociales. Así que, los miembros de Bitácora la aprovechan para continuar lo que venían haciendo en el seno de la institución «Rosa Sensat», es decir, parten de su experiencia en la elaboración y experimentación de materiales, siguen tal impulso y elaboran un proyecto de enseñanza basado en sus propios intereses y experiencias anteriores, con lo que era una traslación de sus deseos renovadores a la reforma del sistema educativo.

«Rosa Sensat era un movimiento de renovación que dejaba al lado el currículo oficial y organizaba la enseñanza de otra forma. Nosotros, en Bitácora, seguimos lo que veníamos haciendo. Pero en los años 70 y 80 estábamos en las aulas y, por tanto, trabajar en Rosa Sensat consistía en pensar cómo podría ser una unidad y luego llevarla a cabo en la clase. Como en este momento nos cogía en otras circunstancias, no teníamos esta facilidad o esta conexión más directa con un aula. Entonces, sobre todo para nosotros, fue hacer un proyecto y si después nos daban más recursos lo implementábamos, ya pensaríamos cómo. En principio nuestro interés no fue llevarlo a la práctica, lo que interesaba era el proyecto.» [M. Oller, pág. 5 de la transcripción de la entrevista]

Cuando se unen para concursar en la convocatoria del MEC, Rosa Ascón está como profesora en el Departamento de Geografía de la Universidad Autónoma de Barcelona, Emili Muñoz se encuentra de asesor en el ICE de la misma Universidad, Neus Olivé es

profesora de Secundaria en la Escuela municipal «Juan de la Cierva» de Barcelona; Araceli Vilarrasa trabaja en la gestión del Ayuntamiento de Barcelona, aunque fuera profesora de Secundaria, y Montserrat Oller está de profesora asociada en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la UAB²⁶⁸. Y aún siendo diferente su realidad profesional al momento de la concesión del concurso, en el diseño del proyecto se piensa en todo momento en aquellos contextos escolares que bien conocían por su experiencia docente: pensaban en los centros en los que habían trabajado y en el alumnado al que habían enseñando, ese fue su referente a la hora de elaborar el proyecto. No se planifica con la intención de modificar las rutinas de los profesores que seguían una metodología tradicional (basada en la transmisión de los contenidos mediante el libro de texto), ellos conciben el proyecto para un tipo de profesorado coincidente con sus planteamientos, es decir, que el proyecto no incluye estrategias formativas para el cambio de modelo docente. Y mantienen el principio inspirador de prescindir del currículo oficial tal y como estuviera planteado y no vincular la nueva propuesta al uso del libro de texto, dos elementos que ya habían sido claves en su trabajo anterior.

«Justamente lo que queríamos era ser independientes porque de alguna forma éramos críticos con los currículos que iban apareciendo tanto de la Generalitat como del Ministerio. Y nosotros queríamos ser libres, ya antes, y con el grupo Bitàcora, en el sentido de decir: nosotros queremos hacer nuestro proyecto (...). [M. Oller, pág. 7 de la transcripción de la entrevista]

Por tanto, les avala una trayectoria innovadora en la que tenía un peso importante la creación de materiales propios porque, al prescindir del libro de texto, dedicaban mucho tiempo a buscar nuevos recursos (contaban con una amplia biblioteca de materiales franceses y anglosajones) y están al tanto de lo que habían hecho otros grupos como Historia 13-16, aunque no mantuvieran contacto con ellos. No fueron asiduos a los Seminarios de Desarrollo Curricular que venían celebrándose desde 1991, aunque asistieran en 1993 al organizado en Santiago de Compostela por el grupo Aula Sete. Y, en 1994, participan en unas jornadas convocadas por los Institutos de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona y de la Autónoma, dedicadas a los proyectos

²⁶⁸ Referencias profesionales tomadas del artículo publicado en la revista *Espais Didàctics* (1992).

de Ciencias Sociales de Secundaria. Preguntada Montserrat Oller, si participan en algún seminario más, me escribe que no tiene constancia aunque «alguna que otra vez se convocaba a una persona del grupo en Madrid para hacer seguimiento del trabajo y no sé si allí se trabajaba de forma individual de cada grupo o bien se hacía una exposición más participativa.» [anotación hecha por M. Oller a la revisión al texto sobre Bitácora enviado en 09/06/2012]

Finalizado el periodo auspiciado por el Ministerio de Educación (1990-1993) y, encontrándose los miembros de Bitácora en destinos profesionales diferentes, en este momento no fue propicia la situación para dar continuidad al proyecto e iniciar su experimentación. «(...) ¿Qué pasó? que como grupo ya no tuvimos necesidad de seguirnos viendo para ir preparando materiales porque nuestra situación personal, a mediados de los años 90, era distinta a la que habíamos tenido en los años 80.» [M. Oller, en la transcripción, pág. 9]

CARACTERÍSTICAS DEL EL PROYECTO CURRICULAR.

La primera fase del proyecto, que se inicia en 1990, se dedica a la documentación y elaboración de un marco teórico. En un segundo momento, se seleccionan y organizan los contenidos de la etapa Secundaria. Y, en el último periodo, ya en 1993, se preparan las unidades didácticas. Éste fue el esquema de trabajo del grupo Bitácora una vez resuelto favorablemente el concurso del Ministerio de Educación y Ciencia en el que participaron.

«En nuestro caso, nosotros decíamos no somos profesores de Historia porque entre los cinco había algunos que procedíamos de Geografía, por ejemplo mi caso, y otros que procedían de Historia y lo que quisimos desde el primer momento era eliminar la disciplinariedad, es decir, no hay geógrafos más historiadores sino que lo que hay son unos profesores interesados por las Ciencias Sociales y, por lo tanto, entendíamos las Ciencias Sociales como aquella disciplina, aquella área de conocimiento que servía, a los alumnos que estudiaban en los centros, para conocer el mundo y sobre todo para tener elementos para su interpretación. Y nosotros lo que intentábamos hacer es sobre todo centrarnos en el presente, por tanto, imaginémosnos, siglo XX, finales del siglo XX, y entonces haremos uso de la Geografía y de la Historia en la medida en que

necesitemos la Geografía y la Historia para entender las situaciones que planteábamos (...)» [Oller, págs. 2-3 de la transcripción de la entrevista]

Su natural inclinación a trabajar interdisciplinariamente y con materiales alternativos a los convencionales, es aprovechada en pos de una enseñanza del presente que sea útil al alumnado y que le permita conocer el mundo en el que vive a través de la integración de los contenidos históricos, geográficos, económicos, sociológicos o antropológicos. Para ilustrar el sostenimiento de unos postulados didácticos innovadores a lo largo de veinte años, quiero trasladarme a 1979 y referir un artículo, publicado en el nº 57 de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, donde Montserrat Oller y Neus Ollé describen una experiencia escolar con alumnos de la segunda etapa de EGB en el área de Ciencias Sociales. El trabajo consistente en dar a conocer al alumnado la agricultura de las comarcas de Anoia y El Maresme, contiene propuestas que se mantendrán en Bitácora: estudio de una problemática real que acontece en sincronía con el aprendizaje en el aula (se están celebrando elecciones en las cámaras agrarias, se produce un boicot a las mismas y una huelga que afecta el abastecimiento de los mercados), manejo de fuentes de información para conocer la temática (lectura y recopilación de noticias de prensa), estudio de las conceptualizaciones desde una perspectiva contrastada e interdisciplinar (agricultura de secano en l'Anoia y de regadío en El Maresme), visita a dos explotaciones agrarias y entrevista a los propietarios y, finalmente, conferencia-coloquio preparada por los alumnos. Una de las claves es centrar el estudio y el trabajo del alumnado en un tema de actualidad, cercano a su propia realidad, palpable, y a aprender a través de la experiencia y la participación, obteniendo ideas y conocimientos vinculados a la temática trabajada.

En un artículo de 1992, primer texto en el que se recogen las dimensiones del proyecto curricular Bitácora, se dice:

«Per tal d'aconseguir les finalitats de l'aprenentatge -tal com recull el DCB- pot ser més útil un enfocament interdisciplinar que permet partir de problemes reals, en contextos coneguts, locals i/o universals, que actuen com a marcs de referència i permeten a l'alumnat elaborar els coneixements d'una manera significativa respecte de la seva realitat social i utilitzar-los funcionalment per tal d'integrar-se en la societat.» (Ascón *et al.*, 1992, 16).

Este paradigma les exige determinar un núcleo, *la sociedad humana*, hacia el que confluirán los conceptos y métodos de las Ciencias Sociales y a partir del que se despliegue el aprendizaje. En el marco de su trabajo, formulan la siguiente hipótesis: la enseñanza de las Ciencias Sociales debe partir de un enfoque crítico que integre una red de conceptos de la Geografía, la Historia y otras disciplinas sociales (Economía, Sociología, Derecho y Antropología) para el conocimiento de la sociedad humana actual como objeto de estudio de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En relación con lo mencionado, Grupo Bitácora desarrolla una fundamentación de su proyecto donde se recogen la teoría Crítica, el modelo del currículo en espiral y la teoría de la Elaboración.

Según los autores, se elige el paradigma crítico porque permite interrogarse sobre las diferentes situaciones sociales y porque ofrece una serie de conceptualizaciones propias que conectan con las disciplinas sociales (Ascón *et al.*, 1994, 247). De estas conceptualizaciones seleccionan: modo de producción, acumulación, plusvalía, poder, dominación explotación, desigualdad, conflicto, interdependencia, permanencia, cambio, diversidad, comunicación y cooperación (Ascón *et al.*, 1992, 17). A partir de las elegidas, el alumnado va a conocer desde una perspectiva holística el mundo actual y llegar a una interpretación del mismo. También la perspectiva crítica aborda los grupos sociales obviados y muestra al alumnado la extensión de la realidad social contribuyendo a un análisis objetivo y a generar actitudes frente a la injusticia y la desigualdad. Desde este paradigma se favorece una metodología basada en el estudio de problemas relevantes para los alumnos, considerándose que los aprendizajes tendrán una mayor funcionalidad si contribuyen a su formación moral e integración social (Cfr. Ascón *et al.*, 1992, 16). «Es tracta, doncs, d'optar per un saber socialment útil que permeti l'anàlisi i la interpretació de la realitat no pas per adaptat-se a ella, sinó per adquirir un compromís personal respecte a ella.» (Ascón *et al.*, 1994, 247).

En este proyecto curricular, la realidad social, es decir, los acontecimientos de los hombres y sus entornos, se imponen como elemento nuclear y vivificador, que actualiza los contenidos y los convierte en principios activos de la formación escolar. Conjuntamente, el currículo en espiral definido por Jerome Bruner e Hilda Taba porque «(...) para aprender el alumno necesita relacionar de modo significativo los nuevos

contenidos con aquello que ya sabe. (...) la idea de que el conocimiento se adquiere a través de sucesivas reelaboraciones implica una cierta continuidad en la presentación de los contenidos.» (Grupo Bitácora, 1996, 38). Este modelo de sucesiones crecientes queda reflejado en las ideas-eje que caracterizan la matriz de desarrollo curricular del proyecto. Y los criterios para la secuenciación siguiendo la teoría de la Elaboración de Charles Reigeluth que les inspira cuatro principios²⁶⁹ que «(...) permiten graduar el progreso y definir fases cada vez más profundas de elaboración de la enseñanza.» (Ascón *et al.*, 1994, 252-255) y guían la preparación de las unidades didácticas introductorias, los planteamientos generales y específicos de las unidades llamadas básicas y las unidades de síntesis (esquema que reproduce también cada unidad didáctica).

Explicada la fundamentación teórica, corresponde definir específicamente la *matriz curricular* y el modelo didáctico del proyecto Bitácora. Esta *matriz* consta de tres elementos que median entre el Diseño Curricular Base y el desarrollo práctico: por un lado, los núcleos curriculares constituidos por ideas-eje, conceptos-clave y categorías interpretativas; por otro, los criterios de priorización de los contenidos y, además, los criterios de secuenciación de los contenidos en la etapa. El artículo presentado en la VI Trobada de Seminaris i Departaments (1994) titulado «Seqüenciació i articulació dels continguts en el Projecte Bitàcora» detalla las características de estos tres elementos, también el artículo publicado en el nº 57 de la revista *Cuadernos de Pedagogía* (1996). Así, para exponer sintéticamente la matriz curricular del proyecto tomo los dos documentos y expongo sus principales ideas a continuación.

El primero de los elementos, llamado núcleos curriculares, contiene seis ideas-eje, líneas temáticas vinculadas al objeto de estudio que es *la sociedad humana*. Estas seis líneas son la identidad de la condición humana a través de su capacidad de crear y

²⁶⁹ Los cuatro principios están comentados en el artículo que cito, como quiera que la explicación está en lengua catalana, me permito traducir el texto a fin de sintetizar las explicaciones que contienen cada principio. El primero hace referencia al enfoque que se le ha de dar al objeto de estudio, desde lo más simple a lo más complejo, y así el estudio de una sociedad específica, el estudio de un fenómeno general y el estudio de un modelo social. El segundo de los principios es la amplitud dada al objeto de estudio, si integral o parcial. El tercer principio atiende a los procedimientos para abordar el objeto de estudio de menor complejidad y abstracción a mayor: descriptivo o empírico, analítico-estructural e interpretativo o dinámico. El cuarto y último principio aplicable a las fases de elaboración del aprendizaje es la consideración del tiempo social en su sentido diacrónico o sincrónico (Ascón *et al.*, 1994, 253-255).

comunicarse; la relación, actuación y los desequilibrios generados en el medio natural; la cooperación y explotación en las relaciones económicas con otros colectivos; las relaciones y formas del poder; la interdependencia e interrelaciones de las sociedades humanas; y el conocimiento del presente como construcción humana desde el pasado (Cfr. Ascón *et al.*, 1994, 248-249; Proyecto Bitácora, 1996, 37). Las ideas-eje que desarrollan los núcleos curriculares son denominadas así porque «al final de la ESO los alumnos tendrían que tener seis ideas clave y por ello nos dedicamos a definir cuáles serían aquellas ideas» [M. Oller, de la transcripción, pág. 8]. A través de ellas, se revelan los contenidos de las disciplinas seleccionadas del área de Ciencias Sociales en el proyecto Bitácora porque la Geografía y la Historia van combinándose con contenidos de la Economía, la Sociología, el Derecho y la Antropología.

Los conceptos-clave, otra de las piezas de los núcleos curriculares, son aquellos que pueden estudiarse en las distintas disciplinas de conocimiento de las Ciencias Sociales y tienen por ello carácter transversal: unidad-diversidad, igualdad-desigualdad, cooperación-competitividad, consenso-conflicto, interacción-interdependencia y continuidad-cambio. Su carácter dual admite abordar la realidad social evidenciada y la que está latente.

Y las categorías interpretativas, que vienen a establecer interrelaciones entre las diferentes Ciencias Sociales, son la explicación, la comprensión, la valoración, la crítica de las fuentes y la relatividad que tomadas en su conjunto «confiere un carácter interpretativo al conocimiento social y tendrá especial importancia en el enfoque didáctico de las unidades.» (Grupo Bitácora, 1996, 38).

El segundo de los elementos de la matriz curricular es el trabajo de priorización de los contenidos, para ello están determinados una serie de criterios que deben favorecer la definición y decisión sobre los conceptos de las distintas disciplinas que van a concurrir en el proceso de enseñanza. Los dos primeros se relacionan con dos de las fuentes que fundamentan el Diseño Curricular Base y son el criterio basado en la relevancia sociológica y el criterio que prioriza los contenidos según su relevancia epistemológica y paradigmática. El resto son la coherencia, la aplicabilidad y la

articulación que procuran la correspondencia entre los propios contenidos y las finalidades educativas.

El tercero de los elementos concierne a los criterios para la secuenciación de los contenidos y está unido al enfoque y gradación conceptual que se va a dar al objeto de estudio *la sociedad humana*. El proyecto Bitácora concreta cuatro criterios para secuenciar los contenidos: la abstracción, la complejidad, la interpretación y la especificidad, pero es menester explicarlos y ponerlos en relación con el tratamiento que se les va a dar para entender su significado en esta propuesta. La abstracción como criterio hace referencia a la consecución, mediante los contenidos elegidos, de habilidades intelectuales abstractas, entendiéndose que éstas se obtienen mejor mediante la observación directa y el trabajo de campo, por tanto los contenidos han de propiciar actividades de este tipo. Otro de los criterios, la complejidad, implica tratar los contenidos desde el carácter sistémico y la causalidad múltiple para entender la composición y evolución de los hechos sociales; el criterio de interpretación introduce el manejo de las fuentes para alcanzar una comprensión objetiva de los hechos sociales que per se tienen un carácter intencional. Y el criterio basado en la especificidad marca el recorrido que ha de hacerse desde contenidos más simples a más complejos, van del enfoque y la gradación dada a los mismos en la secuencia de aprendizaje y se fundamenta en el marco teórico con las teorías del aprendizaje en espiral y la teoría de la Elaboración.

«El análisis de los contenidos se concreta según estos criterios: se trabaja de lo más general y sencillo a lo particular y complejo, crece el número de variables a tener en cuenta, se pasa de la descripción a la interpretación y la explicación, y aumenta el grado de autonomía en el proceso de aprendizaje.

»La aplicación de estos criterios aporta una de las consideraciones más interesantes del proyecto: la secuenciación no consiste tanto en la selección de unos temas o en el momento en que serán tratados, sino en el modo en que se van a abordar los contenidos. Aporta al profesorado instrumentos para establecer los distintos grados de complejidad y abstracción en los que se trabajará un mismo tema según la fase del currículo en la que se encuentre la clase.» (Proyecto Bitácora, 1996, 38).

A partir de la *matriz curricular* se conforma una *macrosecuencia de contenidos* que hace las veces de patrón para el diseño del aprendizaje a lo largo de la etapa y para el desarrollo de las unidades didácticas. La *macrosecuencia* concreta la progresión del conocimiento desde la generalización a la especificación. El esquema que la conforma incorpora una primera fase de introducción a *la sociedad humana*, en esta primera fase se tratan los contenidos que tienen un carácter global y aparecen en cualquier sociedad: diversidad, desigualdad, conflictividad y cambio. Estos contenidos conectan con otros de carácter estructural e interdisciplinar: creación cultural, economía y territorio, relaciones sociales y relaciones de poder. Podemos comprobar, en estos dos primeros periodos, la conexión con las ideas-ejes. Antes de llegar a la tercera fase se establece un tránsito en el que se procura la síntesis de lo anterior. La tercera y la cuarta fases están organizadas en torno al estudio de la Geografía y la Historia desde una perspectiva disciplinar, el conocimiento de los espacios geográficos y sus culturas actuales y la evolución socioeconómica de España desde su constitución como estado. Al final de la etapa, y como conclusión a estas dos fases, se recoge una unidad de síntesis dedicada al alumnado en tanto que sujeto social y cultural (la macrosecuencia aparece detallada en Anexo de Grupo Bitácora).

Ampliando lo anterior, las cuatro fases de la etapa no equivalen a los cuatro cursos de la Secundaria Obligatoria porque responden al desarrollo en espiral del aprendizaje que fundamenta este proyecto. Las unidades didácticas son diecinueve distribuidas en cuatro periodos de trabajo que atienden al enfoque y gradación ya especificados. «No son ni 19 *temas* escogidos por las modas del momento, ni 19 *lecciones* a desarrollar directamente: son armazones contruidos a partir de lo que entendemos como núcleos básicos del conocimiento de la ciencia social.» (Grupo Bitácora, 1996, 36).

Las unidades se subdividen en introductorias, básicas y de síntesis. En la primera fase del primer ciclo la unidad introductoria se titula *Hombres y mujeres creadores de espacios y de tiempos*, en la tercera fase del segundo ciclo está *El sistema mundo y España* es la unidad introductoria de la cuarta fase del segundo ciclo. El mapa conceptual de la etapa se diseña para dos ciclos y cuatro fases, no para cuatro cursos. Al final de cada ciclo hay una unidad de síntesis: *Hombres y mujeres constructores del*

pasado y del futuro y *El proyecto de vida personal*. *Construir el propio espacio y el propio tiempo* con el que concluye esta etapa. Entre las unidades introductorias y de síntesis se desarrollan catorce temáticas²⁷⁰ que se elaboran teniendo en cuenta los conceptos-clave, las ideas-eje y las categorías interpretativas (ver el mapa conceptual de la etapa en el Anexo de Proyecto Curricular Bitácora).

Con esta estructura conectan los tres procedimientos de la Teoría de la Elaboración: el procedimiento descriptivo o empírico, el analítico estructural y el interpretativo o dinámico, que avanzan en abstracción, complejidad y especificidad, de menor a mayor dificultad, para abordar *la sociedad humana* en sincronía y diacronía. El alumnado trabajará en las cuatro fases del aprendizaje con ejemplos de sociedades concretas, mediante el estudio de fenómenos sociales generalizados y con modelos sociales, en estos estudios se combinarán análisis integrales y parciales. En conclusión, se gradúa el aprendizaje a través de ciclos de complejidad progresivos desde la primera fase a la cuarta.

El proyecto Bitácora planifica cada una de las diecinueve unidades didácticas teniendo en cuenta estos componentes: ubicación en la macrosecuencia, intencionalidad educativa, ciencias de referencia, relación de los contenidos con los del Diseño Curricular Base, mapa conceptual (estructura lógica con que se quieren presentar los conceptos a los alumnos), microsecuenciación (niveles y orden de los conceptos de inclusión a diferenciación), objetivos iniciales, transferencias didácticas posibles (problemáticas que pueden acercar a los alumnos a los núcleos conceptuales), ideas básicas de la unidad por niveles de secuenciación, materiales y documentos básicos que por su relación con los conceptos y significado cultural deberían ser manejados por los alumnos (Cfr. Grupo Bitácora, 1996, 39-40).

«Nos pusimos a elaborar unidades con todos los materiales necesarios para que se pudieran llevar a cabo en una clase, es decir, que si nosotros pensábamos en determinados mapas o textos pues los buscábamos y dejábamos las unidades armadas

²⁷⁰ Las catorce unidades básicas se titulan: *Un mundo diferenciado*, *Un mundo desigual y conflictivo*, *Un mundo interdependiente y cambiante*, *Actividades económicas y transformación del territorio*, *Relaciones sociales*, *Creación cultural y comunicación*, *Relaciones de poder y sistemas políticos*, *Las potencias hegemónicas*, *La América Latina*, *El mundo islámico*, *Europa Central*, *Pueblos y naciones del pasado*, *De la Segunda República al franquismo* y *La transición democrática y la España actual*.

para que pudieran ser llevadas a una clase. No centrándonos en un grupo concreto (...), aunque estuvieran bastante detalladas, porque nuestra intención era que si algún profesor las utilizaba, que fuera realmente un material válido y solamente tuviese que adaptarse al contexto de los alumnos, es decir, que todo ya estuviese más o menos orientado y planificado a falta de concretarlo en función de la clase.» [Oller, pág. 4 de la transcripción de la entrevista]

En síntesis, el proyecto Bitácora pudo haber sido una buena guía para crear otros cuadernos de Bitácora pero no fue así. Ellos entregaron su proyecto al Ministerio en 1993, y nunca recibieron ninguna comunicación donde se valorara el trabajo presentado.

«(...) nos pagaron lo que nos debían y aquí se acabó, nadie nos preguntó, ni nos criticó, ni tuvimos ningún informe de valoración sobre si estaba bien, si no estaba bien, si habían estado contentos o no, si era lo que esperaban o no era lo que esperaban; no supimos nada más.» [M. Oller, pág. 9 de la transcripción de la entrevista]

ANÁLISIS Y DIFUSIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES.

Grupo Bitácora publica algunas unidades didácticas de las diecinueve diseñadas y las publica la editorial Praxis.

«El lugar donde las publicamos fue en editorial Praxis que es una editorial no de libros de textos sino de materiales para profesores. Cogimos varias de las unidades que teníamos y se publicaron en Praxis. Ahora, Praxis tenía un inconveniente y es que era muy poco conocida. Son los que más tarde se quedaron con *Cuadernos* y ahora son los de Wolters Kluwer. Esto, en un primer momento, me parece que era una editorial alemana, o una cosa así, que pretendía hacer materiales para profesores. Su idea la de, lo que ocurre en los países anglosajones, que no tiene cada uno el libro de texto sino que lo que hay son muchos materiales para que el profesor vaya cogiendo de aquí y de allí y haga un libro de texto propio, organice los temas que quiere tratar. Lo que pasa que estos aquí yo creo que fracasaron porque la mentalidad, al menos en Cataluña, no ha sido la de que le profesor se hiciese su libro de texto, el profesor, aún hoy, lo que tiene es el libro de texto de una editorial.» [Montserrat Oller, transcripción de la entrevista, pág. 5]

Montserrat Oller nos ha facilitado dos²⁷¹ que presentaré y analizaré en este apartado. Una de las unidades se corresponde con la primera fase de estudio de la etapa y es una unidad temática titulada *Un mundo desigual y conflictivo*. La segunda es una unidad introductoria de la fase tercera y se titula *El sistema mundo y las desigualdades socio-económicas*. Aunque sólo se examinen estas dos y las temáticas sean similares, al corresponderse con distintos momentos de la etapa Secundaria Obligatoria, la primera y la tercera, permiten conocer el desarrollo didáctico de Bitácora pues expresan el método de trabajo en espiral, la progresión del aprendizaje desde la globalización a la especificidad de los contenidos, la aplicación de la perspectiva crítica y la teoría de la elaboración por fases de trabajo desde una introducción a una síntesis.

Las dos unidades presentan una misma estructura: presentación del tema, selección de contenidos (mapa conceptual e instrumentos de evaluación), secuenciación de contenidos, desarrollo de la propuesta y recursos.

La primera de las unidades *Un mundo desigual y conflictivo*, de 45 páginas, está preparada por Araceli Vilarrasa Cunillé y Neus Olivé Ferrer. Conviene analizarla en función de los apartados relacionados más arriba. Así pues, en la presentación de la unidad se aborda el tema de la desigualdad a nivel mundial. La aproximación al tema en esta primera fase del aprendizaje comprende la idea-eje *Hombres y mujeres en sociedad* y como conceptos-clave de las Ciencias Sociales: diversidad, desigualdad, conflictividad y cambio. El tratamiento que se da a los contenidos es desde un enfoque globalizador y una perspectiva descriptiva, interrelacionándose los ámbitos de la geografía, la economía y la sociología. Se recurre a una serie de contenidos: recursos naturales, calidad de los suelos, producto nacional bruto, nutrición y mortalidad infantil, estos tres últimos van a trabajarse como indicadores de riqueza; y se plantea una relación causa-efecto: las relaciones de poder que provocan desigualdades culturales y conflictos regionales.

²⁷¹ Las unidades facilitadas fueron enviadas por correo electrónico así que no tienen el formato y la paginación de las publicadas por Paxis y, por tanto, la numeración de las citas se corresponden con las páginas del texto previo a la edición que es el que he manejado. «Hay más, por ejemplo Araceli Vilarrasa hizo una sobre «Las relaciones de poder y los sistemas políticos», publicada en Praxis en 1997.» [M. Oller en revisión a la unidad 09/06/2012]

«Los desequilibrios en el mundo son patentes: países dominantes y dependientes, culturas dominantes o en regresión, distintos niveles de las condiciones de vida humana (y, cada vez más, de las condiciones de los ecosistemas naturales también) y su bienestar, y la irregular situación de los recursos naturales son los distintos aspectos en que observamos las desigualdades del mundo. La síntesis de todos estos aspectos, la imagen más simple, es la separación de los países entre pobres (mayoritariamente situados en el sur) y ricos (mayoritariamente situados en el norte).» (Vilarrasa Cunillé, Olivé Ferrer, 1997, 3).

El mapa conceptual que compone la unidad tiene varios niveles y los contenidos diversidad-desigualdad-conflictividad se relacionan con problemas actuales y con el fomento de valores que desde una actitud crítica dan alternativas a la conflictividad y la desigualdad. Antes de iniciar el trabajo de la unidad, los alumnos han de realizar un cuestionario de ideas que conservarán hasta el final para contrastar lo que sabían con lo aprendido.

El primer nivel de la unidad, toma la desigualdad en el mundo, ofreciéndose una visión panorámica, que se describe con la ayuda de los conceptos recursos naturales, riqueza, cultura y relaciones de poder. En un segundo nivel, se trabaja la desigualdad en la utilización de los recursos naturales, el alumno maneja para ello las variables suelo y fuentes de energía. El tercer nivel refiere los países en función de la desigual distribución de la riqueza y a través de los conceptos producto nacional bruto, nutrición y mortalidad infantil. El cuarto nivel muestra la desigualdad entre los países cuyas culturas son dominantes y aquellos que están culturalmente en regresión. Un quinto nivel de estudio establece las relaciones de poder entre los estados. Se concluye, con dos fases en las que se compara los países ricos con los países pobres, considerándose la conflictividad entre unos y otros como producto de las desigualdades.

La unidad contiene, en el apartado D. «Desarrollo de la propuestas», orientaciones para el profesorado y documentos y actividades para el alumnado y la formulación de la propuesta titulada «Una mirada a la desigualdad en el mundo». A continuación detallo las secuencias organizadas para el trabajo de los alumnos, con la intención de que sirvan de ejemplo del modelo metodológico (Vilarrasa Cunillé, Olivé Ferrer, 1997, 11 y 12):

Secuencia 1. Fase Inicial

- Desigualdades que observo (Actividad)
- ¿Qué queremos saber sobre las desigualdades del mundo de hoy? (Documento)
- La desigualdad del mundo (Actividad)

Secuencia 2. Fase de desarrollo

- Utilización desigual de los recursos naturales (Documento y Actividad)
- Desigual distribución de la riqueza en el mundo (Actividad)
- Desigualdad consumo de calorías diarias por persona en el mundo (Documento)
- Desigualdad del Producto Nacional Bruto *per capita*, en el mundo, 1994 (Documento)
- Desigualdad de la mortalidad infantil en el mundo, 1994 (Documento)
- Culturas dominantes y nuestras costumbres (Actividad)
- Desigual fuerza militar de los estados (Documento y Actividad)

Secuencia 3. Fase de síntesis

- Países pobres y países ricos (Documento y Actividad)
- El ejercicio más importante del año (Actividad)
- Pauta para la realización de «El ejercicio más importante del año» (Documento)
- Evaluación del ejercicio más importante del año (Actividad)
- Análisis de un conflicto (Actividad)
- Base de orientación para la confección de un dossier (Actividad)
- Pauta para la corrección del dossier por parejas (Actividad)
- Texto de conclusiones (Actividad)

En la fase inicial, los autores prevén conocer las ideas que el alumnado tiene respecto al concepto-clave de desigualdad e introducir, tras este trabajo, una relación de las desigualdades que se puedan observar o vislumbrar según su carácter y ámbito (personal, ciudadano y geográfico), organizándolas en un cuadro. El trabajo de los alumnos se realiza en pequeños grupos. Además, se elabora un esquema conceptual, utilizando la pizarra como soporte, que el alumno copiará y luego incorporará a un dossier personal de la unidad. Esta fase concluye con un sencillo cuestionario sobre las desigualdades en el mundo que debe resolver el alumno individualmente.

La segunda fase de trabajo desarrolla actividades específicas sobre el uso de los recursos naturales, la distribución de las riquezas a nivel mundial mediante tres indicadores (PNB, nutrición y mortalidad infantil), la imposición cultural de los estados

dominantes y la desigual fuerza militar. El manejo de documentos para fundamentar esta fase de trabajo pasa desde el empleo e interpretación de mapas temáticos y tablas de indicadores a la consulta de la cartelera en prensa nacional de las películas que se importan y anuncian para los distintos canales de televisión y la influencia que ejercen en nuestras costumbres. Se incluye un trabajo comparado entre la agricultura de Israel y de Vietnam. El alumnado estudia y prepara los documentos en grupo e individualmente y va conformando el dossier de documentos de esta fase.

Las principales fuentes de las que se extraen los documentos son *Anuario El País* (1997), *El Estado del Mundo* (1997), *Anuario económico y geopolítico mundial* (Ed. Akal, 1996), Peters, A. (1990) *Atlas of de world*.

En la fase de síntesis, tercera de esta unidad, se utiliza el dossier para extraer las conclusiones de cada una de las actividades anteriores. Se propone un debate «sobre opiniones y posturas alternativas frente a la desigualdad que tiene el alumnado con relación a esta división del mundo» (Vilarrasa Cunillé y Olivé Ferrer, 1997, 32). La actividad principal que articula esta fase titulada «El ejercicio más importante del año» simula una situación de desigualdad respecto a la utilización de los recursos. Se ofrece a los alumnos, organizados por grupos, distintos materiales pero no en igual proporción, unos tendrán más para resolver las preguntas y otros contarán con escasos recursos. A partir de esta situación, ventajosa para unos y desfavorable para otros, han de conseguir dar respuesta a un cuestionario con preguntas como ¿En qué mar desemboca el río Narmanda?, ¿Dónde se encuentra la Tierra Baffin? Y ejercicios para situar en un mapa los ríos San Lorenzo, Onega, Chubut, Mekong, Po,...; o los estados de Iraq, Níger, Hungría, Costa Rica, Camboya,... Una vez realizada la actividad los alumnos evaluarán sus propios resultados a partir de la situación de partida con la que han contado.

También en esta fase, los alumnos recogerán durante una semana información sobre diversos conflictos que se están produciendo en ámbitos cercanos y lejanos, de carácter privado o público, local o internacional. Estos conflictos se etiquetarán según lo sean, por cuestiones económicas, por el reparto de los recursos naturales, por desigualdades sociales o por relaciones de poder.

El ejercicio con el que se acaba el trabajo de esta unidad se centra en el manejo de un mapamundi y el dossier personal para redactar un texto de síntesis «en el que expliques todo aquello que has aprendido en esta unidad.» (Vilarrasa Cunillé y Olivé Ferrer, 1997, 44).

La segunda unidad didáctica *El sistema mundo y las desigualdades socio-económicas*²⁷² (1998) de 70 páginas, fue elaborada por Rosa Ascón Borrás y Montserrat Oller Freixa. La presentación de la unidad no está realizada por las profesoras que firman el documento sino por una profesora de Universidad del área de Geografía Humana y Económica, Laura Zumin. Esto supone una diferencia respecto de la unidad anteriormente comentada pues la presentación del tema es específica y disciplinar, no ofrece un recorrido por los conceptos e ideas que se van a tratar ni orienta el trabajo desde la introducción a la síntesis, es una introducción técnica sobre las desigualdades socioeconómicas del mundo y no didáctica.

En la aplicación del aprendizaje en espiral, esta unidad viene a ser una tercera vuelta sobre las desigualdades y los conflictos de nuestro mundo. Se inicia, así, la fase tercera con la unidad introductoria *El sistema mundo y las desigualdades socio-económicas* que dará paso al estudio de las unidades básicas dedicadas a *Las potencias hegemónicas, La América latina, El mundo islámico y La Europa central*, combinándose en toda esta fase el estudio de un fenómeno general con el estudio específico para llegar, en la cuarta fase, al estudio de un modelo social representado por la unidad introductoria titulada *España*.

El tratamiento de los contenidos tiene un marcado carácter disciplinar y la amplitud con la que se aborda el objeto de estudio es integral. El alumnado ha de aprender a interpretar las realidades políticas, económicas y culturales seleccionadas y comprender el mundo en su dinamismo e interrelación pues «se analizan los intercambios comerciales, el papel de las multinacionales y el aumento de los flujos de capitales,

²⁷² «Esta unidad es algo diferente en estructura a las demás porque era la primera de la segunda fase y hacía como de epítome de toda la fase: se pretendía una visión global del mundo, relacionando actualidad con aspectos más conceptuales para después ir focalizando en las unidades siguientes en los aspectos aparecidos en la primera unidad. Por este motivo no acaba de seguir la estructura de la anterior.» [Oller en comentario de revisión 09/06/2012]

información, productos y personas que son la base de la formación del denominado Sistema Mundo.» (Ascón y Oller, 1998, 6).

En el apartado «Selección de contenidos» está el mapa conceptual y un «Formulario para la comunicación de objetivos y autorregulación» que viene a ser un documento informativo para el alumnado con el itinerario de lo que se va a realizar. El formulario también está concebido como herramienta de autoevaluación, permitiendo conocer al alumno la consecución de los objetivos que se proponen en el documento.

El apartado tercero destinado a la «Secuenciación de los contenidos» sigue el mismo esquema de distribución de los contenidos por fases (introducción, desarrollo y síntesis) que hemos analizado en la unidad anterior. También están las orientaciones para el profesorado y los documentos y actividades para el alumnado y la propuesta formulada, en este caso, *El Sistema Mundo y las desigualdades socio-económicas*. En la fase inicial, secuencia 1, son los conceptos de mundo actual, mundo cambiante y transformaciones los que organizan las actividades. En este inicio de la secuencia no hay un trabajo de ideas previas para saber qué recuerda el alumno de lo aprendido anteriormente, en la primera fase de la etapa, y en relación con la unidad temática *Un mundo desigual y conflictivo* anteriormente comentada. Le siguen cuatro secuencias de trabajo en las que se intercalan documentos de trabajo para el alumno, documentos para el profesor y actividades (Cfr. Ascón y Oller, 1998, 11 y 12).

Las ideas-eje utilizadas son: la sociedad humana organiza el territorio, distribuye, acumula y consume sus riquezas; la sociedad humana crea relaciones sociales de cooperación y explotación generadas por las actividades económicas. El mapa conceptual se organiza en torno a la dinámica del mundo como sistema interconectado, los flujos socio-económicos y los intercambios comerciales, los avances tecnológicos, los transportes, la comunicación de las sociedades y sus individuos, las desigualdades generadas por el desigual acceso y reparto económico, por el desarrollo, por el consumo de bienes y las desigualdades que en relación con esto puede apreciar el alumnado en su entorno.

En la secuencia 2 de actividades se introduce el estudio y análisis de variables (datos de desigualdad en el mundo, índice de desarrollo humano, consumo de calorías, mortalidad infantil, esperanza de vida, producto interior bruto) que indican los niveles de desarrollo y subdesarrollo del sistema mundo pero casi todos los trabajos se presentan como tareas individuales; el debate sólo se establece como una parte del trabajo final de síntesis y tras realizar los alumnos un dossier personal y un informe sobre la situación de un país. La secuencia 3 titulada «¿Son iguales en el Norte y en el Sur?» trata los desequilibrios Norte/Sur y el concepto principal a trabajar es el de desigualdad en sus dimensiones geográfica, económica y social. La secuencia 4 centra el trabajo del alumno en la producción a nivel mundial, el comercio mundial, los mercados regionales, las multinacionales y los flujos generados por los intercambios para averiguar cómo se organiza y qué interdependencia hay. En la secuencia 5 las actividades analizan la dinámica del mundo como sistema y resulta de interés que en la última fase se incluya como actividad una propuesta de futuro en busca de un nuevo orden mundial, que ha de realizar el alumno. En la unidad no se especifica la elaboración de un dossier conformado según las fases de trabajo, como se hace en *Un mundo desigual y conflictivo*, y sí plantea que el alumnado realice una síntesis final de todo lo aprendido.

Las fuentes de documentación presentadas son mapas temáticos, noticias de prensa, tablas de datos económicos y sociales, imágenes de países desarrollados y con problemas de subdesarrollo. Y en las orientaciones para el profesorado se dice que sería de interés que el alumnado también aporte sus propios documentos, principalmente, noticias de prensa que traten problemas de la mundialización de la economía y el sistema mundo.

Quizá una de las críticas que pudiera hacer a la unidad *El sistema mundo y las desigualdades socio-económicas* es la presentación que se hace de las sociedades desarrolladas principalmente como sociedades que han avanzado gracias al progreso técnico y las subdesarrolladas como sociedades que carecen de estos avances. En tal disyuntiva no se enjuician los beneficios o perjuicios que ha generado el progreso en las sociedades avanzadas, sólo las desigualdades y conflictos que genera el subdesarrollo. Por otro lado, aunque la temática se plantea desde la formulación de una problemática,

las actividades, aun diversas, pueden resultar mecánicas porque se resuelven si se responde a las preguntas que aparecen junto a imágenes, mapas o tablas que las acompañan. No obstante, el número de actividades también puede ser objeto de una selección por el profesor y sí es posible que la unidad sea aplicada por cualquier docente interesado en el tema como bien nos explicara Montserrat Oller en la entrevista.

El proyecto Bitácora concluye cuando termina el periodo financiado por el Ministerio, en 1993. Entonces, Emili Muñoz se encontraba en el ICE de la Universidad Autónoma y fue llamado como asesor de Ciencias Sociales para el CEP de Menorca. Esto permitió una suerte de experimentación de las unidades preparadas aunque el debate sobre los resultados no se llevó a cabo sino que fue una valoración, a título personal, de Emili Muñoz.

«Fue una cosa que vino de sorpresa porque si no se hubiese dado la oportunidad ésta pues resulta que nunca se hubiese llevado a la práctica, hubiésemos hecho un proyecto totalmente teórico, sin ir a buscar resultados, porque en tres años no tuvimos tiempo de hacer nada más.» [Oller, de la transcripción, pág. 4]

No obstante, sí se divulgaron, por la referida editorial, algunas unidades didácticas aunque se desconoce la suerte que corrieron las unidades, a dónde llegaron y en qué institutos se utilizaron. Nos dice Montserrat que actualizando las fuentes y los datos presentados, tendrían vigencia a día de hoy y serían un modelo válido para enseñar los conflictos del mundo actual y sus desigualdades.

BALANCE DE LA EXPERIENCIA.

Concluido y entregado el proyecto al Ministerio de Educación, los miembros de Bitácora quedaron a la espera de alguna comunicación que valorase su trabajo o el plázet que aprobara su puesta en funcionamiento en las aulas. Según nos explica Montserrat Oller, el Ministerio no tuvo ningún interés por la propuesta, ni siquiera los convocó, ni a ellos ni al resto de grupos que ganaron el concurso de 1990; tampoco hubo una puesta en común de todas las proyectos aprobados para Secundaria Obligatoria, aunque ésta sí se articuló, al margen de la oficialidad, en los *Seminarios de*

Desarrollo Curricular que empezaron a celebrarse en 1991, el primero fue en Salamanca, organizado por Grupo Cronos y el último, en 1996, organizado por Grupo Investigación y Renovación Escolar en Sevilla.

La trayectoria de Bitácora no fue muy prolongada en el tiempo pero lo suficiente como para dejar una propuesta de enseñanza para las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria, la mirada de cinco profesores que provenían de la renovación pedagógica en el seno de la institución «Rosa Sensat».

El balance que obtenemos del grupo a través de Montserrat Oller cuenta que, principalmente, el proyecto los situó en el contexto de la Reforma, en la nueva terminología y estructuración de los contenidos, en los nuevos propósitos educativos y consiguieron componer un proyecto curricular que respondía a sus propios intereses y concordaba con las nuevas formas de enseñanza.

«Por ejemplo, yo recuerdo que en aquellos momentos se empezó a hablar de contenido conceptual, contenido procedimental y contenido actitudinal. Para nosotros aquello fue un descubrimiento, fue una novedad, porque claro, nosotros básicamente lo que hacíamos era enseñar contenidos conceptuales a los alumnos. (...) El tema de actitudes y valores fue una novedad importante y que en aquel momento nos llevó a leer mucho porque aunque todos decíamos que debíamos enseñar valores cuando los primeros documentos del ministerio decían: normas, actitudes y valores, pensabas: ahora le dan tres nombres, ¿qué quieren decir en cada una de estas cosas?» [Oller, de la transcripción, pág. 8]

Pero he de hacer aquí un balance propio de la experiencia. Para Bitácora, el tiempo presente fue el tiempo de referencia porque era el tiempo del alumnado y la sociedad humana el objeto de conocimiento porque el alumno debía conocer lo que le rodeaba, su entorno, la enseñanza del entorno que potenciara como máxima la Escuela de Maestros «Rosa Sensat».

En la propuesta de Bitácora son las Ciencias Sociales y sus distintas disciplinas las que alimentan el conocimiento, y se va haciendo uso de cada disciplina en función de su contribución a la *sociedad humana*, que es una adaptación de la pauta conceptual *Los*

seres humanos en sociedad expresada en el Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas para el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la LOGSE. Sin embargo, considerando el estudio de las problemáticas que afectan al ser humano en sociedad permite al alumnado conocer su mundo inmediato, inferir de forma más directa, con fuentes contemporáneas, el conocimiento del mundo presente, pero quizá no le dé herramientas para un abordaje autónomo del pasado porque queda supeditado a los temas actuales –aunque en la fase del aprendizaje dedicada a un modelo social se contemple la dimensión diacrónica²⁷³–.

Coinciden con Cronos al determinar el estudio de las Ciencias Sociales a partir de problemáticas y sus seis ideas-eje de los núcleos curriculares se asemejan a las seis problemáticas que establece Cronos en su Proyecto curricular, pero Bitácora no acude al pasado como fuente de conocimiento sino como fuente de información para aclarar el presente quedando la Historia sometida al dictado del conocimiento del objeto de estudio que es para Bitácora *la sociedad humana*.

Como el proyecto de Bitácora se circunscribió principalmente al tiempo que duró la subvención ministerial y no estando todos sus componentes destinados en centros de Enseñanza secundaria, la aventura innovadora tuvo un corto recorrido, más vinculado a la investigación y desarrollo curricular que a la experimentación del Proyecto aunque queden como prueba de ello algunas unidades didácticas editadas.

²⁷³ «Recuerdo que una de las actividades que hicimos fue «¿Qué era ser joven en los años 30 y qué era ser joven en los años 90?»; en este tema en la vida personal: cómo se divierten los jóvenes en los años 90, cuál es su actividad, qué relaciones familiares tienen, y esto lo comparábamos con lo que pasaba en los años 30 y teníamos que hacer referencia a la Historia porque la Historia de alguna manera te llevaba, en aquel momento, que la sociedad era de una manera, se organizaba de esta manera, luego vinieron la guerra y la postguerra y, por lo tanto, teníamos que hacer referencia a lo que fue la guerra civil y lo que fue la postguerra. Pero no se trataba de decir: las etapas de la guerra sino decir buscar el conocimiento histórico para entender qué quería decir dos momentos distintos en el ser joven.» [M. Oller, de la transcripción de la entrevista, pág. 3]

3.2.7. Aula Sete, la innovación que no cesa.

CREACIÓN Y EVOLUCIÓN DEL GRUPO.

El origen del proyecto se remonta a mediados de los años setenta, concretamente a 1975, cuando un grupo de profesores de Geografía, Historia y Ciencias Naturales, en un instituto de Vigo²⁷⁴, decide trabajar conjuntamente en torno a propuestas interdisciplinares orientadas a salidas fuera del aula. El trabajo con la Historia y la Geografía de 1º y 2º de BUP no se hace en relación a la materia asignada a cada curso sino que se eligen y utilizan los contenidos, en función de las actividades que elaboran con el departamento de Ciencias Naturales, procurando la coherencia en la construcción de un conocimiento interdisciplinar. Estos profesores pretenden desarrollar en el alumnado la capacidad de conocer, razonar y argumentar ante lo que les rodea y van incorporando materiales de reconocidas experiencias innovadoras como la de Alemania 75, el Grupo Historia 13-16, o los materiales editados por Akal; y, a su vez, contactan con compañeros de otros centros (Grupo Segá de Geografía, Xosé Manuel Souto²⁷⁵ o Augusto Pérez Alberti) para temas específicos, organizar las salidas escolares e intercambiar materiales y propuestas. En la dinámica que despliegan está la utilización del vídeo como recurso didáctico y la elaboración de sus propios materiales para el aula que difunden entre los alumnos gracias a un sistema conocido entonces como ciclostil²⁷⁶.

«Nos dedicamos a producir materiales propios para nuestros alumnos con una precariedad de medios que tratábamos de suplir, una vez más, con voluntarismo: intentábamos desterrar los libros de texto sustituyéndolos por unas hojas de papel impreso en multicopistas con las que siempre había problemas, por defecto o sobre todo por exceso, con la tinta.» (López Facal, 2005, 123).

²⁷⁴ Ramón López Facal, miembro fundador de Grupo Aula Sete, me remitió el cuestionario con fecha 05/06/2011. A propósito de sus primeras propuestas innovadoras refiere estos orígenes cuando estaba, en 1975, en el instituto de bachillerato «Castelao» de Vigo.

²⁷⁵ X. M. Souto lo entrevisté para conocer Grupo Gea-Clío y me refirió su contacto con Ramón López durante el tiempo que estuvo destinado en Vigo, el curso escolar 79/80 [pág. 22 de la transcripción de la entrevista de Xosé Manuel Souto]

²⁷⁶ Ciclostil o ciclostilo: Aparato que servía para copiar muchas veces un escrito o dibujo por medio de una tinta especial sobre una plancha gelatinosa (Diccionario de la Lengua Española vigésima segunda edición).

En definitiva, el tramado que va poco a poco constituyéndose implica, además de las reuniones entre estos docentes, que no adquieren rango formal, algunas con profesorado de determinados centros que están en la misma línea de renovación, el intercambio de ideas y experiencias y la producción de su propio material didáctico. «Otro efecto positivo de aquellas primeras experiencias de innovación fue aprender a formar equipos, a repartir el trabajo, a discutir sobre métodos, lecturas, experiencias. Ésa fue nuestra verdadera formación como profesionales. Sentíamos la necesidad de aprender, comunicar y contrastar lo que hacíamos.» (López Facal, 2005, 124).

Con estos antecedentes, en 1990, se crea el Grupo Aula Sete en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Son once, entre profesores y maestros de BUP, FP y EGB, cuya finalidad es concursar en la convocatoria anunciada por el Ministerio de Educación y Ciencia para la elaboración de materiales curriculares, Xosé Armas Castro (ICE de la Universidad de Santiago), Antonio Díaz Otero (Instituto de Arteixo, A Coruña) , Xosé Ferreiro Durán y Ana Romero Masiá (Instituto «Monte das Moas» de A Coruña), Ramón López Facal (Instituto «Pontepedriña» de Santiago), Berta López Villamel (trabaja en este momento en la Consellería de Educación), Antonio Martínez García (en un instituto de Oleiros, A Coruña), Luis Obelleiro Piñón (Instituto nº 5 de Pontevedra), Olga Pedrouzo Vizcaíno (Instituto «A Sardiñeira» de A Coruña), Xosé Ramos Rodríguez (Centro de Formación Continuada del Profesorado –CEFOCOP– de A Coruña), y Emilio Ulloa Fernández Sanmamed (Instituto «Blanco Amor» de Ourense)²⁷⁷. La convocatoria, ya referida páginas atrás, se convierte en un hito para la innovación educativa al favorecer la formalización de muchos grupos que estaban trabajando, desde principios de los ochenta, en la innovación didáctica y que, en ese año, se constituyen para presentar sus proyectos curriculares y propuestas de materiales para la enseñanza.

²⁷⁷ Los nombres de los centros en los que trabajaban los miembros de Aula Sete han sido tomados de Grupo Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES -coord.- (1996, 59), y completados por Ramón López Facal en revisión del texto de 9de abril de 2012.

Ramón López Facal define así aquellos preliminares:

«En Aula Sete éramos un grupo un poco heterogéneo, con miembros de cinco o seis localidades diferentes, lo que dificultaba enormemente mantener relaciones fluidas y estables. Participamos en la convocatoria para elaborar materiales curriculares del MEC, (...). Es decir, se trató de una experiencia y un grupo poco estructurado como para poder evaluar una producción innovadora común: común ha sido el trabajo y la discusión, no los materiales ni las experiencias.» [pág. 1-2 del cuestionario]

El objetivo primero va a ser la reflexión sobre su formación como docentes, el análisis de los materiales ya experimentados y el debate sobre los modelos didácticos, los que aportaban y el que iban a desarrollar a partir de la formalización del grupo. En una etapa subsiguiente, plantean una estrategia para la ampliación de su propuesta a círculos próximos y desde éstos a los que le sean próximos a su vez con la inclusión de sus propuestas en programas de formación inicial. Y, en esta labor de difusión, aparece reiteradamente una fórmula, ya planteada entre aquellos profesores que se reúnen a mediados de los setenta, el intercambio de ideas y la reflexión compartida, que se despliega como *leitmotiv*, como recurso para la dinámica de los grupos: pensar en lo que se hace en la práctica para trasladarlo a las reuniones de trabajo y compartirlo generando nuevas ideas.

En BOE nº 280 de 22 de noviembre de 1990 aparece aprobado el proyecto curricular Aula Sete para la elaboración de nuevos materiales del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación secundaria. Con todo, la experiencia no acabó teniendo una sistemática que les permitiera continuar a partir de 1993, cuando concluyó el periodo auspiciado por el MEC.

En la segunda mitad de los noventa se disuelve Aula Sete. Algunos de sus componentes²⁷⁸ dan continuidad a su labor integrándose en la Fundación *10 de marzo* (<http://www.f10m.org>) creada en 1991 por el sindicato Comisiones Obreras. Desde esta nueva plataforma editan una revista titulada *Dez-Eme* y su trabajo para la enseñanza secundaria se centra en unidades sobre la Segunda República, la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición democrática española.

²⁷⁸ Uno de ellos es Ramón López Facal.

«Pero no podemos limitar la enseñanza de las ciencias sociales a un único tema. Tratamos de realizar una selección de contenidos que den respuesta racional a los problemas más acuciantes de las sociedades actuales: las desigualdades ante la vida y la muerte; las causas de los conflictos políticos, religiosos o étnicos; la solidaridad con las generaciones futuras a las que debemos legar un mundo sustentable y mejor... La catástrofe ecológica sufrida en las costas gallegas hace un par de años hizo que un elevado número de profesores nos involucrásemos en tratar de racionalizar en nuestras aulas las razones del desastre. (...) Algo similar volvió a ocurrir cuando se produjo la agresión armada a Iraq.» (López Facal, 2005, 129).

Miembros de esta Fundación²⁷⁹ constituyen, además, la asociación *Sine Nomine*²⁸⁰ en 2004, dedicada a la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía que organiza ciclos de cine²⁸¹, cursos de formación, seminarios y charlas. Mantienen relación con Grupo Gea-Clío, Grupo Eleuterio Quintanilla, Fedicaria y con el Movimiento de Renovación Pedagógica *Nova Escola Galega*.

El espíritu originario de intercambio y comunicación de ideas y materiales en torno a la enseñanza de la Historia ha mantenido en actividad a quienes se han sentido comprometidos no con un nombre sino con «un debate permanente sobre lo que hacemos en las aulas y cómo hacerlo mejor: nuevos temas, nuevos enfoques a temas tradicionales, identificación y cuestionamiento de sesgos en los libros de texto, materiales alternativos,... En ese sentido, siempre estamos cambiando y, al tiempo, mantenemos los mismos principios.» [López Facal, pág. 5 del cuestionario]. En definitiva, la innovación como medio y no como fin.

En *Proxecto Terra*²⁸² una experiencia iniciada en el año 2000, a propuesta del Colegio de Arquitectos de Galicia, con el objeto de elaborar material didáctico para la

²⁷⁹ «La Fundación 10 de Marzo nos ofreció un generoso apoyo y cobertura, aunque dentro de *Sine Nomine* había y hay personas con diferentes adscripciones ideológicas y sindicales; algunas están afiliadas a Comisiones Obreras pero otras lo están a otros sindicatos, o a ninguno.» [López Facal en revisión del texto 09/04/2012]

²⁸⁰ Víctor Manuel Santidrián Arias nos respondió al cuestionario el 20/11/2011, en el que nos escribía sobre esta asociación.

²⁸¹ Como Víctor Manuel Santidrián me envió los programas de los ciclos, pueden consultarse los folletos de Cine e Historia en el Anexo de esta tesis dedicado a Aula Sete.

²⁸² Eladio Anxo Fernández Manso nos puso en la pista de este proyecto a través de una reflexión que nos envió el 13.07.2011 y que sustituía al cuestionario remitido.

Enseñanza Secundaria Obligatoria, colaboran algunos profesores del originario Grupo Aula Sete (Ramón López Facal, Antonio Díaz Otero y Olga Vizcaíno Pedrouzo), en este caso vinculando el conocimiento de la arquitectura popular y contemporánea, la conformación del espacio y el desarrollo de la identidad territorial.

«En definitiva, se ponía en manos de la comunidad educativa gallega un material didáctico magníficamente editado, variado y listo para utilizar en el aula sin grandes dificultades para el profesorado. El objetivo final era el conocimiento de la realidad inmediata, del espacio en que vivimos, de la identidad territorial, para evitar precisamente la pérdida de identidad. La educación, la escuela, al servicio de un modelo territorial más humano, respetuoso con el pasado sin perder los efectos beneficiosos de las aportaciones recientes. Un referente educativo para la reflexión crítica sobre la realidad.» [Eladio A. Fernández Manso, en pág. 1 del cuestionario]

Es necesario dedicar unas líneas también a este proyecto al igual que hemos hecho con la Fundación *10 de marzo* y *Sine Nomine*. A lo largo de una década, el objetivo principal ha sido «elaborar material didáctico para Secundaria sobre arquitectura y su influencia en el medio» [E. Fernández, pág. 1 del cuestionario]. En este tiempo, ha ampliado su producción de materiales a la etapa Primaria, y se preparan los de Infantil, consolidándose, así, como un proyecto innovador de referencia para el profesorado de toda Galicia, según nos escribe Eladio Fernández. La difusión se viene haciendo a través de los centros de formación del profesorado y, a juicio de los autores, el proyecto presenta una estructura que permite su aplicación en el aula por cualquier profesor interesado. Además, las temáticas que se abordan al estar centradas en realidades cercanas a los alumnos (arquitectura e identidad gallega) y vinculadas al espacio en el que viven, los obliga a interesarse por lo que se les enseña «y esto hace que ellos se sientan mucho más implicados que con otros temas ajenos a su realidad y que forman parte de un currículo claramente desfasado a la hora de conseguir que los estudiantes sean capaces de reflexionar críticamente como ciudadanos responsables.» [Eladio A. Fernández, pág. 2 del cuestionario] También, amén de la iniciativa e impulso personal de los docentes implicados, está el apoyo del Colegio de Arquitectos y la Administración sin los que Proxecto Terra no hubiera avanzado. «Pero así, su alcance es limitado, sólo un círculo limitado de profesores conocen alguno de esos proyectos. Se

necesita tiempo y medios para elaborar un material de calidad, y la educación está muy burocratizada, encerrada en un academicismo estéril del que es muy difícil salir.» [Eladio A. Fernández, pág. 2 del cuestionario]

Pero vuelvo a Grupo Aula Sete que es el que me corresponde analizar en función de los criterios de esta tesis y es el proyecto curricular que comentaré aunque, luego, el núcleo se haya disipado y sus componentes buscaran y hallaran otras formas de innovación didáctica en las entidades comentadas.

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO CURRICULAR.

La renovación de los contenidos de la Geografía y la Historia, la elaboración de los materiales interdisciplinares, el reconocimiento del saber práctico y la formación de equipos de trabajo como dinamizadores de la formación docente están en la base de la constitución del grupo Aula Sete.

«Tomamos como punto de partida los contenidos prescriptivos del MEC (excesivos desde cualquier punto de vista) y realizamos una adaptación a partir de una serie de enunciados en los que indicamos tanto los posibles contenidos que queremos desarrollar -relacionados con los tres grandes ejes de “Sociedad y territorio”, “Sociedades históricas y cambio” y “Mundo actual”- como su orientación ideológica.» (López Facal *et al.*, 1995, 2).

De la concreción de su propio conocimiento práctico profesional deriva la objetivación del proyecto del que surgen una serie de teorizaciones que se incorporan a modo de marco teórico²⁸³. Asimismo, incorporan autores afines a sus planteamientos que se constituyen en ejes de su modelo teórico: el constructivismo en la línea de los trabajos de Hewson (1981) y Guba (1990), advirtiendo que no comparten las vulgarizaciones que se vienen haciendo de esta teoría del aprendizaje (Cfr. Grupo IRES -coord.-, 1996, 62), y la teoría crítica en la línea que defienden el grupo Cronos-

²⁸³ «Estamos intentando hacer nuestras las palabras de Carr y Kemmis (1988) que el lenguaje de la teoría educativa sea el mismo que el de la práctica educativa, y que en esta búsqueda hemos entendido que para mejorar la práctica *se debe pensar en lo que se hace mientras se está haciendo* (Schön, 1992).» (Grupo Aula Sete -coords.-, 1993, 12).

Asklepios según consta en el artículo publicado en el II Seminario de Desarrollo Curricular que ellos coordinan (Grupo Aula Sete, 1993, 12). Con esto y para crear un proyecto sólido, se incorporan a la *plataforma de pensamiento* que desarrollan Cronos-Asklepios e Ínsula Barataria, compartiendo una estructura epistemológica sobre teorías de la educación y de las Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica para conseguir la definición de un modelo didáctico. Pese a que suscriben los postulados de la *plataforma de pensamiento*, en sus fines y objetivos generales, cuestionan la viabilidad de la perspectiva crítica para seleccionar los contenidos que han de convertirse en conocimiento escolar.

«El interés emancipatorio que persigue una ilustración racional de las conciencias y una socialización crítica de los alumnos y alumnas (Cronos-Asklepios, 1991) no está tanto en la selección de los problemas como en la orientación e interpretación que se haga de ellos, y para ello es esencial que la plataforma de pensamiento en que se fundamenta sea explícita, pero la selección de los contenidos se basa también en la manera de entender la naturaleza de los conocimientos sociales.» (Grupo Aula Sete -coords.-, 1993, 12).

Las hipótesis de trabajo, aquí sintetizadas, están planteadas en Grupo Aula Sete -coords.- (1993, 14):

1. El conocimiento escolar deseable se fundamenta en el pensamiento crítico en la línea de reflexión de H. Giroux quien determina que existe una relación recíproca entre teoría y práctica y una caracterización del conocimiento por los contextos en los que se genera (intereses, normas y valores humanos).
2. El conocimiento escolar tiene autonomía por sí mismo y es diferente de los conocimientos disciplinares o los que resultan de las investigaciones científicas, con ello los saberes sociales han de organizarse siguiendo el concepto de área.
3. Las teorías del aprendizaje orientan la metodología, las fases e instrumentos que propician el aprendizaje y el momento de la evaluación pero no son útiles para la definición de objetivos y contenidos. Por tanto, de ellas no se puede colegir una teoría total del aprendizaje.

Un proyecto curricular es comparable a un camino cuyos hitos principales, en este caso los que marcan Aula Sete, son la formación del alumnado desde una perspectiva racional y crítica, la concienciación de sí mismos y el conocimiento de la comunidad en

la que se integran, con sus valores y creencias, y la reflexión compartida sobre la sociedad global a la que pertenecen (Cfr. Grupo Ínsula Barataria -coords.-, 1994, 182). Sus pretensiones más específicas se concretan en el desarrollo de una serie de conciencias equidistantes y actuantes: la *conciencia de la especie humana* en tanto que solidaria con el derecho de las futuras generaciones a disfrutar de los recursos de la Tierra; la extensión a una *conciencia social* que reconozca la división social y, en consecuencia, las distintas formas y posibilidades de vida de los individuos para aspirar a la igualdad, reconociendo las diferencias individuales y colectivas vinculadas a una *conciencia de identidad*, negando la imposición de cualquier jerarquía por identidad; y una *conciencia de género* que desde la ética de la igualdad, reconozca y rechace la subordinación de las mujeres, o la discriminación de otros colectivos humanos.» (Cfr. Grupo Ínsula Barataria -coords.-, 1994, 183).

Aunque los objetivos generales que determina la LOGSE se tienen como referente, la propuesta de Aula Sete establece los objetivos específicos que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje y a los que no se les da el valor de metas finales, obligatorias para todo el alumnado, sino de referentes del proceso e instrumento para conocer las capacidades de los estudiantes. El área de Ciencias Sociales debe desarrollarse didácticamente para la formación individual y social, para ello han de organizarse los aprendizajes en torno a problemáticas presentes de interés sin obviar contenidos históricos básicos y que han definido el espíritu de nuestras culturas, propiciar una formación cultural que capacite a los alumnos para comprender e identificarse y, en su caso, intervenir en la manifestaciones de las comunidades a la que pertenezcan; formar las subjetividades que contribuyan a las colectividades con un espíritu crítico y constructivo.

Y aunque Aula Sete tenga en cuenta el desarrollo del aprendizaje a partir de problemas sociales relevantes y de interés para el alumnado desde las Ciencias Sociales como conjunto de conocimientos, reconocen sus limitaciones en campos como la Sociología o la Economía porque son la Geografía o la Historia las materias de referencia en su formación docente (Cfr., Grupo Aula Sete -coords.-, 1993, 13). Por tanto, los contenidos que constituyen su propuesta curricular proceden de la Historia

social, de la Geografía humana, de la Economía, de la Sociología histórica o del Derecho político. La defensa de estos campos del saber social, como parte sustancial del entramado conceptual, se expresa porque «(...) se han revelado útiles tanto para investigación especializada como para la comprensión racional de la sociedad por parte de cualquier persona ilustrada, como podrían ser los de colonialismo, feudalismo, revolución burguesa... etc, procedentes de la investigación histórica.»; y pueden correr el riesgo de quedar al margen en un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado exclusivamente en problemas actuales (Cfr. Grupo Ínsula Barataria -coords.-, 1994, 185).

Siguiendo estas argumentaciones, Aula Sete manifiesta que las Ciencias Sociales no poseen *a priori* un tramado conceptual integrado y asequible al alumnado de enseñanza Secundaria y que es preciso establecer un sistema de categorías comunes a los saberes sociales de referencia. El sistema de categorías ha de modular lo abstracto y lo general considerando los esquemas de conocimiento del alumnado. Distinguen los conceptos específicos de los diversos ámbitos que conforman las Ciencias Sociales pero entienden que hay conceptualizaciones comunes (los autores los denominan conceptos metodológicos) como causa-consecuencia, cambio-continuidad o conflicto-consenso; estas conceptualizaciones y aquellos procedimientos como la utilización crítica de las fuentes, la elaboración de hipótesis, la indagación, la verificación, los razonamientos deductivos o la elaboración de síntesis permiten un trabajo integrado en el marco del área. Llegan a describir la siguiente tipología de conceptos: *básicos* para eliminar opiniones previas desfavorables; *útiles* que posibilitan análisis y comparaciones con la sociedad actual; *necesarios* relacionados con los procesos de la historia y *específicos* derivados de la temática que se esté tratando (Cfr. Grupo Ínsula Barataria -coords.-, 1994, 194).

En la selección y organización de los contenidos los autores consensúan unos criterios que advierten no constituyen un patrón sino una propuesta. Por otro lado, llaman la atención sobre las diferencias entre el conocimiento de las disciplinas desde los ámbitos universitarios y la enseñanza de éstas en la etapa escolar y afirman que la labor del docente es adaptarlos a los contextos donde se van a impartir. Para ello, en Aula Sete (1993, 15-16) se fijan una serie de criterios que deben guiar la selección y

aconsejan limitar los contenidos al tiempo de la enseñanza y elegirlos en función de su relación con problemas sociales comprensibles para el alumnado. En este sentido, proponen que los contenidos permitan un análisis crítico y que puedan ser trasladados para analizar otros contextos.; distinguen entre contenidos nucleares que han de conocer todos los alumnos y contenidos complementarios para atender a la diversidad. También se especifica como criterio que los contenidos no pueden someterse a la compartimentación según las disciplinas de referencia ni sometidos a una jerarquía en la escala del aprendizaje sino que han de estar relacionados formando un tramado. Finalmente, los contenidos han de tener utilidad social para que el alumnado pueda extrapolarlos a los contextos de su cotidianidad y contribuir de esta manera a su formación ciudadana traspasando el ámbito de la denuncia para llegar a la comprensión y superación de los problemas planteados. Los contenidos que tratan las situaciones de identidad, desigualdad, respeto al patrimonio cultural y medioambiental no aparecen como contenidos nucleares sino transversales pues se entiende que pueden contribuir a fortalecer los análisis críticos del conjunto de conocimientos escolares.

La selección específica de los contenidos de Ciencias Sociales se basa en los criterios anteriormente mencionados y ésta les lleva a precisar unas *ideas-eje*²⁸⁴ conectadas con la *plataforma de pensamiento* en su dimensión ideológica y educativa. Estas *ideas-eje* procuran la utilidad social y didáctica de los conocimientos elegidos. Directamente relacionadas con tres bloques de contenidos del Diseño Curricular Base: Sociedad y territorio, Sociedades históricas y cambio en el tiempo, y Mundo actual; a través de ellas se llega a la definición específica de los contenidos según el bloque de contenidos y el ciclo, y con grados de profundización progresivos, considerando la distinción en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta selección facilita el posterior diseño de unidades didácticas y es susceptible de ser reformulada tras la experimentación.

Las *ideas-eje*, en el primer ciclo, tienen un carácter descriptivo y hacen referencia a la Geografía en su dimensión social y las problemáticas que se derivan de la relación humana con el espacio geográfico; toman la Historia en su dimensión evolutiva que da a conocer la diversidad, los cambios en las sociedades y como conjunto de saberes para

²⁸⁴ En el anexo de este grupo están especificadas las ideas-eje del proyecto.

entender las sociedades actuales; y desarrollan nociones de la Economía, la Ecología, la Política, o la Antropología en el bloque de contenidos dedicado al mundo actual. En el segundo ciclo, se relaciona el aprendizaje anterior con las problemáticas dándoseles un carácter interpretativo en función las ideas anteriores. Las *ideas-eje* se formulan en función de la actualidad social y la realidad del alumnado, no suponiendo unidades didácticas «sino que son algo así como principios didácticos que recorren horizontalmente las distintas propuestas de enseñanza.» (Grupo Aula Sete -coords.-, 1993, 16)

La propuesta de unidades didácticas consultada (Grupo Aula Sete -coords.-, 1993, 21) puede consultarse en el anexo dedicado a este grupo, pues los mismos autores advierten de su carácter embrionario. No obstante, decir que estas unidades se estructuran en primer y segundo ciclo pero explicitan la recurrencia en los contenidos seleccionados. Empiezan con la Geografía y la diversidad de los paisajes, las construcciones en el tiempo y el patrimonio, las formas de habitar el espacio a través del tiempo, enlazando esto con el aprovechamiento del medio y la distribución de la población y los recursos, el desarrollo industrial y el aprovechamiento energético para concluir, el primer ciclo, con la composición de sociedad medieval y moderna. En el segundo ciclo, las unidades tratan sobre el poder las sociedades contemporáneas y los desequilibrios y desigualdades sociales y económicas, los conflictos internacionales – con un tema específico para los países musulmanes–, la cultura, los medios de comunicación y los nuevos «camino del arte».

Como las unidades didácticas han de contener una variedad de actividades y de estrategias que activen el aprendizaje y lo conviertan en un proceso lo más enriquecido posible, alejado de toda acción por repetición y solución mecánica de las tareas; en coherencia con este planteamiento, definen el tipo de actividades adecuadas para cada tramo (Cfr. Grupo Ínsula Barataria -coords.-, 1994, 188-189):

- *Actividades iniciales* de introducción de los nuevos conocimientos, que también muestren las ideas de los alumnos para hacerlos conscientes de lo que conocen. Es un

primer paso para la motivación del alumnado. Lecturas, comentarios –de imágenes, textos o vídeos–, debates, cuestionarios o mapas conceptuales,...²⁸⁵.

- *Actividades de reestructuración*: las ideas previas deben ser cuestionadas a través de la búsqueda de nuevas informaciones en torno al problema que se estudia o bien mediante la exposición de diferentes puntos de vistas para que los alumnos conozcan opiniones consensuadas científicamente; los autores llaman a este proceso *de conflicto o acomodación de conocimientos* y propicia un cambio conceptual (abandono de las concepciones erróneas) a través del manejo de argumentos e interpretaciones válidas, extrapolables y aplicables a otros contextos. Es por ello que hay que proporcionar una siguiente fase de actividades en las que se apliquen los conocimientos reelaborados. Exposición del docente, búsqueda de información, itinerarios y salidas fuera del centro, análisis y comentarios de imágenes o textos, trabajos con mapas, análisis y propuestas de solución de problemas sociales,...

- *Actividades de aplicación* que analizan otros contextos donde puedan tratarse y aplicarse aspectos sociales relacionados con los estudiados. Simulaciones, vídeo o cineforo, comentario de informaciones e imágenes, planteamiento de problemas sociales o actuales del pasado, mapas conceptuales de contraste,...

- *Actividades de contraste o revisión*, llevan a una recopilación de las primeras ideas, el contraste con las adquiridas tras las conclusiones obtenidas, dando cuenta de los progresos en los conocimientos obtenidos.

Los tipos actividades descritos no suponen una única posibilidad de aplicación sino que en relación con las intenciones educativas y el enfoque dado a la unidad didáctica y, también, con la prioridad que se dé a los contenidos elegidos según interese destacar lo conceptual, lo procedimental o el tratamiento de los valores, así se organizaran las actividades y los recursos propuestos. En su preocupación por la diversidad del alumnado, hemos de destacar que consideran la pertinencia de observar los niveles de formación, capacidades y motivaciones de los alumnos a la hora de plantear la secuencia de las actividades.

Respecto a la evaluación, Aula Sete dedica un artículo completo en las actas del *II Seminario sobre desarrollo curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e*

²⁸⁵ De los ejemplos de actividades que citamos en este punto y en los que aparecen a continuación, decir que tomamos algunos de los que los propios autores relatan en Grupo Cronos, 1991, 114 y 116).

Historia. Educación Secundaria (1993, 183-207). Las ideas más destacadas hacen referencia a la evaluación como una actividad en la que han de participar quienes conforman la comunidad educativa y mediante la que se han de valorar las acciones del docente y de su alumnado y lo aprendido en este proceso. Para R. López Facal (1993, 184), quien firma el artículo en nombre del grupo, se ha de evaluar:

«(...) el conocimiento social que en mi opinión se puede estructurar en cuatro categorías, tomando como referencia para ello los cuatro tipos de juicios enunciados por Kant (cantidad, cualidad, relación y modalidad); las capacidades cognitivas (conocer, interpretar, aplicar, establecer nuevos significados) siguiendo el modelo elaborado por Kempa (1986) para el aprendizaje de las Ciencias; y la clasificación de destrezas formuladas en el D.C.B. (tratamiento de la información, explicaciones causales e indagación).» (*Op.cit.*, 184).

Conocimiento social, capacidades cognitivas y destrezas, con sus distintas variables, conforman una trama enlazada por categorías que se convierten en criterios para la evaluación. En este sentido, se especifica que hay que evaluar el conocimiento de los hechos adquiridos mediante capacidades cognitivas tales como recordar, comprender y extrapolar; y evaluar. Además, el manejo en el tratamiento de las fuentes, la comprensión de las relaciones y de los procesos, atendiendo a sus distintos niveles de complejidad y a su relación con el desarrollo de capacidades. De éstas se eligen recordar, interpretar, aplicar y reformular y, en tal orden, responden a posibles formulaciones y niveles de complejidad en su conexión con los conocimientos. Las destrezas a evaluar son el tratamiento de la información, las explicaciones multicausales y la indagación e investigación, relacionadas con los conocimientos y las destrezas.

La evaluación de todas las categorías y variables arriba descritas no se circunscribe a un momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, por tanto no es una finalidad a la que llegar sino que al ser medio permite valorar y mejorar lo que se va haciendo. Por ello, hay tres momentos de evaluación, tomados de una triple distinción que realiza C. Coll (1989), a saber: inicial (para conocer las preconcepciones de los alumnos sobre una temática que se vaya a trabajar), formativa (para orientar y reformular el aprendizaje ante dificultades en la comprensión de los conocimientos, deficientes aplicaciones

metodológicas o del trabajo con los materiales elegidos) y sumativa (para evidenciar al alumnado la evolución de su pensamiento, capacidades y destrezas).

ANÁLISIS Y DIFUSIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES.

Con anterioridad a la creación de Aula Sete, ya he mencionado que quienes inician la tarea innovadora en torno a la enseñanza de la Historia y la Geografía elaboran, de manera casi artesanal, materiales que eran fotocopiados y distribuidos en las sesiones de trabajo en el aula y para las actividades que se iban diseñando en aquellas propuestas de trabajo interdisciplinar en algunos institutos de Vigo. Tras participar en la convocatoria del MEC en el año 90, la edición de materiales para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se concreta en unidades didácticas para ESO y la publicación de un libro para 2º de bachillerato²⁸⁶ que tuvo una importante difusión en Galicia aunque al no adaptarse a las posteriores modificaciones del currículo quedó desfasado.

Hemos de señalar algunos impedimentos que estorban en la dinámica de experimentación y difusión de las propuestas innovadoras. Uno es el tiempo académico del que se dispone para la enseñanza de la Historia no sólo insuficiente para abarcar un programa que va de la Prehistoria a la Contemporaneidad, sino imposible cuando se trata de enseñar desde otra perspectiva. En el caso de Aula Sete, los autores critican la propia contradicción en la que caen y que A. Guijarro (1997, 298) llama, analizando otros ejemplos de innovación, «servir a Dios y al César».

«(...) la dificultad de ajustarse a la temporalización prevista. Nace de la contradicción entre pretender abarcar, en la mayor medida posible, los contenidos prescriptivos (*decreto de mínimos*) y la apuesta por una estrategia de aprendizaje que intenta superar la transmisión memorístico-repetitiva y pretende que el alumnado participe de manera consciente en el desarrollo de sus propios conocimientos.» (Grupo IRES -coord.-, 1996, 68).

²⁸⁶ López Facal, R. y Fernández Manso E. A. (coords.). *Materiais para o estudo da Historia de España Contemporánea*. Santiago de Compostela: Tórculo; 1998. En esta edición participan M^a C. Alvariño Alejandro; A. Díaz Otero; E. Fernández Fernández; E. Fernández Manso; R. López Facal y O. Pedrouzo Vizcaíno.

Otro libro similar para 1º de bachillerato fue preparado por López Facal, R. y Díaz Otero, A. *Historia do Mundo Contemporáneo (1º curso)*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación da Xunta de Galicia; 1998.

Los mismos autores destacan que si bien para ellos, creadores del proyecto, resulta complicado ajustar los tiempos y discriminar aquellas unidades que hacen inviable la cumplimentación del programa, más difícil llega a ser para los docentes que han aplicado el proyecto, por afinidad al mismo, sin haber formado parte del grupo propiamente. Otro de los aspectos destacados como obstáculo para el desarrollo de la práctica es la falta de un aula específica que, además, esté dotada del material necesario para la enseñanza de las Ciencias Sociales, libros de consulta y material complementario. Y junto a éste, el elevado número de alumnos por curso que entorpece la dinámica en base al trabajo en pequeño grupo y la realización de debates. Incluyen, los autores, un último condicionante de su propuesta y es el escaso apoyo para difundir las unidades elaboradas.

Aunque quedara expresado el deseo de conseguir, al menos, editar las unidades didácticas más allá de la reproducción fotocopiada; en 1996, deciden finalmente «(...) no realizar una edición comercial de nuestros materiales prefiriendo restringir su circulación a un número limitado de centros en los que podamos controlar su experimentación (...).» (Grupo IRES -coord.-, 1996, 59).

Como para Secundaria Obligatoria sólo se experimentaron algunas unidades didácticas, comento la unidad titulada *El Islam y los países musulmanes*²⁸⁷ que aparece a modo de ejemplo en la edición de las Actas del *III Seminario sobre desarrollo curricular en el Área de Ciencias Sociales* coordinado por Grupo Ínsula Barataria (1994, 192-198) y, también, quiero incorporar esta valoración porque permite comprender la concreción del proyecto curricular en el diseño de la unidad. Ésta, se nos dice, fue ensayada en el curso 1992/1993, «en dos grupos del actual 1º de BUP, equivalente al nivel 3º de ESO para el que está programada.» El objetivo didáctico principal fue deshacer los tópicos sociales sobre las culturas no occidentales y, en concreto, sobre la islámica por la pertinencia del momento que se estaba viviendo, es por ello que, en la unidad diseñada, pesan más, en el desarrollo de la enseñanza y la

²⁸⁷ La unidad fue reproducida mediante fotocopias y esto se valora en el apartado «Balance de la experiencia» como una desventaja.

consecución de los aprendizajes, los contenidos actitudinales²⁸⁸. La secuencia de actividades tenía en cuenta la visión de los alumnos sobre el mundo musulmán para trabajar, posteriormente, la realidad de los países islámicos con tres actividades dedicadas a contrastar estas ideas iniciales. La secuencia no reproduce la Historia del Islam como convencionalmente se enseña sino que situados en los límites culturales del Islam actual llegan a «una breve incursión en su expansión histórica».

Las tres actividades explicadas como ejemplos de esta unidad: «¿Pobres o ricos?», «¿Fanáticos o integristas?» y «El velo islámico», tienen como título cuestiones aún a día de hoy factibles y la intención educativa es «desmontar ideas que deforman la realidad plural y en absoluto monolítica de los países islámicos.»; no obstante, las tareas propuestas en las *Orientaciones para el profesor* acuden a tópicos por cada una de ellas y no responden a la tipología de actividades expuesta más arriba cuando se ha comentado el Proyecto sino que una misma actividad contienen casi todas las fases, es decir, que las tareas resuelven la propia actividad. Así que la primera actividad, aborda el legado islámico en urbanismo o ciencia y las causas de la imagen de la supuesta decadencia actual; la segunda partiendo de la imagen negativa del Islam propone al docente trabajar con el concepto de interculturalidad y tolerancia en el pasado; y, la tercera, sugiere que el alumno realice una pequeña indagación sobre el estado de Israel y las relaciones con el mundo árabe. El último apartado de la unidad está dedicado a establecer las semejanzas y diferencias entre la civilización musulmana y la nuestra, optando por una selección de contenidos de arte y religión.

«Nosotros optamos por seleccionar tan sólo dos aspectos, religión y arte, por considerar que aportan contenidos formativos importantes en sí mismos que permiten apreciar la pluralidad intercultural, además de ser relevantes y útiles para marcar diferencias y, al tiempo, poner de manifiesto las similitudes culturales.» (*Op. cit.*, 197).

²⁸⁸ «Conceptos básicos para la eliminación de prejuicios: árabe, moro, musulmán, Islam,...(...). Conceptos útiles para establecer comparaciones y hacer análisis de la sociedad actual: Tercer Mundo, integrismo,...(...). Conceptos necesarios para el conocimiento del desarrollo histórico: califato, reconquista, expansión islámica,...(...). Conceptos específicos para el conocimiento de la cultura islámica: mezquita, guerra santa, minarete,...(...). (Grupo Ínsula Barataria -coords.-, 1994, 194).

Hay un apéndice final con temas «El Shiísmo», «El chador», «Una peregrinación a La Meca: la narración de Alí Bey a comienzos del XIX» y «Hábitos distintos: algunos rasgos de la vida cotidiana», cuya finalidad es la atención a la diversidad.

En el análisis de la experimentación, los autores destacan que el tiempo previsto para su desarrollo (18 sesiones) fue suficiente —uno de los obstáculos de la innovación es adaptarse a los tiempos escolares—, que el nivel de contenidos conceptuales adquiridos no fue inferior al de un tema centrado en lo disciplinar aunque advierten sobre la dificultad de evaluar los contenidos actitudinales —elemento primordial al que supeditan, particularmente en esta unidad, los conceptuales y procedimentales—, expresando que «(...) juzgamos de sumo interés abordar el diseño de nuevos sistemas de evaluación que permitan captar, (...), la asunción de valores y actitudes, (...).»

Si se atiende a los porcentajes que se obtienen tras la prueba realizada al alumnado, siendo las actitudes lo más importante, son los contenidos conceptuales lo que priman pues valoran que un 96% del alumnado responda adecuadamente a las preguntas sobre el fundador del Islam, que un 84% mencione características de la religión musulmana y sepa establecer semejanzas y diferencias, que un 50% supiera situar geográficamente los países musulmanes y que un 60% alcanzase una clarificación conceptual óptima respecto de las ideas iniciales (Cfr. *Op. cit.*, 198)

Hubo otra unidad didáctica *Nuevos caminos del arte contemporáneo*, presentada en el IV Seminario de Desarrollo Curricular, en este caso publicada en *Íber* nº 4 (1995) y valorada por López Facal, Díaz Otero y Pedrouzo Vizcaíno.

«Cuando nos planteamos la conveniencia de incluir contenidos de arte contemporáneo en la educación obligatoria, tuvimos en cuenta que gran parte de los jóvenes suelen tener alguna referencia de artistas renacentistas o barrocos (Miguel Ángel, Velázquez) mientras que desconocen y rechazan la mayor parte del arte del siglo XIX y XX, manifestando prejuicios similares a los que están muy arraigados entre la mayoría de la población. La finalidad de la unidad no es tanto el conocimiento de autores y movimientos artísticos contemporáneos como el que el alumno o alumna mantenga una actitud abierta y receptiva ante las manifestaciones artísticas de su tiempo. Intentamos

que la visión no esté lastrada por prejuicios, que aprenda a ver y trascienda la dimensión exclusivamente esteticista y decorativa asignada al arte en nuestra sociedad.»

En el artículo se presentan las intenciones educativas y los objetivos de aprendizajes vinculados al conocimiento del arte en los siglos XIX y XX, pero en los tres guiones que ofrecen, uno como ejemplificaciones de actividades iniciales, otro sobre un sesión de clase dedicada al romanticismo y el realismo y el dedicado a la pintura del siglo XX, los alumnos se quedan en las explicaciones dadas sobre el nuevo periodo del Arte tras la Segunda Guerra Mundial, con lo que no se escrutan «los nuevos caminos» del arte contemporáneo, o al menos no se esbozan en la publicación quedando el conocimiento demasiado circunscrito al Arte y sus problemáticas propias y no a la sociedad y su relación con el arte y la cultura.

BALANCE DE LA EXPERIENCIA.

Quizá, de todos los grupos analizados, Aula Sete es el menos utópico (si seguimos la definición etimológica de la palabra²⁸⁹), pues sitúan su propuesta en un lugar, en un espacio al que se sienten vinculados, la comunidad gallega, y pensando en un alumnado concreto²⁹⁰, pero acaba siendo utópico (si seguimos la definición que realiza el diccionario de la Real Académica²⁹¹) por no embridar todas las ideas de este proyecto y dar más relevancia a la dimensión práctica de la enseñanza y el aprendizaje, encontrándose contradicciones entre la difusa teoría y la clarividente práctica que no supieron resolver. En las conclusiones del artículo publicado en *Íber* nº 4(1995), se confiesa esta contradicción:

«No hemos resuelto un problema importante: los criterios para selección de contenidos (qué enseñar). Nuestra elección ha sido bastante pragmática, porque, como ya hemos indicado al principio, consideramos más importantes las finalidades (para qué enseñar). Creemos que una carencia importante del proyecto es la ausencia de una justificación

²⁸⁹ «*Utopía* [A]cad. 1884, no 1843], del lat. Moderno *Utopia* inventado por Tomás Moro en 1516, para designar un lugar que no existe (...).» (Corominas y Pascual, 2000, 550; vol. V)

²⁹⁰ «En el momento de diseñar un proyecto, una unidad didáctica o los materiales educativos necesarios para su desarrollo, es necesario tener presente que nos proponemos educar a alumnos «concretos».» (Grupo Ínsula Barataria -coords.-, 1994, 187)

²⁹¹ Plan, proyecto, doctrina o sistema deseable que parece de muy difícil realización. (Diccionario de la Real Academia Española, vigésimo tercera edición)

rigurosa de los contenidos; sin embargo, por el momento, no hemos encontrado argumentos convincentes en las fundamentaciones realizadas en otros proyectos.

(...)

»Hemos titulado este artículo “algunas dudas” porque estamos en un momento de reflexión, sobre el trabajo realizado, del que no nos sentimos suficientemente satisfechos, por lo que consideramos la conveniencia de intentar replantear de nuevo el proyecto.»

Por tanto, la composición heterogénea del grupo que, al principio, era un valor y la exigencia de articular una propuesta que fuera más allá de sus propios ámbitos de actuación, fueron algunas de las trabas para coordinarse todos ellos una vez aprobado el proyecto curricular que presentaron a la convocatoria de 1990. No se organizó un método de trabajo viable para estos profesores que estaban unidos por intereses comunes pero no espacialmente. Así que los aspectos generales, más teóricos, era posible consensuarlos pero en las discusiones específicas sobre la experimentación y la variabilidad de los contextos discrepaban. Sí acordaron no realizar una edición comercial de los materiales curriculares elaborados, para controlar el proceso de experimentación en ámbitos cercanos a ellos, pero los materiales fueron de calidad deficiente, fotocopias principalmente, muy lejos del formato convencional que se venía usando en las aulas, con lo que no resultó atractivo para profesores que pudieran interesarse por plantear nuevas propuestas y actividades para enseñar la Historia.

«Los aspectos positivos están en relación con nuestra propia implicación. Cuando un profesor o profesora asume conscientemente un reto educativo, consigue contagiar entusiasmo a sus alumnos produciendo cierto efecto Pigmalión; los materiales elaborados por uno mismo, aunque sean “objetivamente” de peor calidad que otros, logran mayor eficacia en el aprendizaje. Por eso resulta difícil evaluar unos materiales con independencia de las personas que los hayan utilizado. Consideramos que los resultados que hemos logrado en nuestros centros son aceptablemente buenos, aunque, como es obvio, no hayamos conseguido que la totalidad del alumnado realizase un desarrollo satisfactorio.» (López Facal *et al.*, 1995, 9).

R. López Facal realiza una valoración de la experiencia en Grupo IRES -coord.- (1996, 59-78) que sintetizo y juzgo. Aula Sete tiene claro cuando se constituye que

primero van a procurar mejorar la enseñanza reformulando los contenidos de las Ciencias Sociales para que sean válidos en la formación social del alumnado. Afirman que no se sienten aún capacitados para proponer un nuevo modelo de escuela o de plan de estudios; su ambición es más pequeña, «contribuir a desarrollar en nuestros alumnos y alumnas los valores que consideramos socialmente positivos, procurando hacerlos conscientes de las contradicciones que existen en la sociedad y de los mecanismos de dominación.» Por ello, centran su actuación en atender el sintagma que es la formación social del alumnado antes que reforzar el paradigma del modelo didáctico, porque a medida que avanzaba su experimentación, detectaban las debilidades de la formación social del alumnado.

La elaboración de un marco teórico consistente y que pudiera fundamentar sus propuestas quedó por hacer, Aula Sete asumió la *plataforma de pensamiento* que Ínsula Barataria y Cronos compartían pero estaban más interesados en abrir procesos de diálogo sobre cómo cambiar la escuela, las rutinas de trabajo, los métodos de los profesores, las finalidades de la enseñanza o la comunicación en el aula.

Los miembros del Aula Sete reconocen que la carencia de un marco teórico sólido no les cualificó a la hora de plantear las unidades didácticas pues no todas contaban con los mismos criterios básicos de fundamentación aunque el método de trabajo siguiera el esquema clásico de una investigación (hipótesis, elaboración, experimentación, revisión, reformulación y nueva experimentación). En las unidades didácticas comentadas este guión es similar a la *Pauta de instrucción* de Proyecto Cronos.

Los plazos impuestos por el Ministerio y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) para tener los materiales curriculares les obligaba a ir contrarreloj, a lo que se añadió «una cierta esquizofrenia lingüística, al impartir las clases en gallego, mientras que las unidades que entregábamos al CIDE debían estar escritas en castellano.» Finalmente optaron por preparar un material para el ministerio y otro para sus aulas.

Los giros que fue tomando el proceso de reforma alejó a los grupos, que habían ganado el concurso de 1990 para la elaboración de materiales curriculares, y

principalmente porque fue la administración quien dio el primer paso en ese distanciamiento. La lenta ejecución de la reforma, las modificaciones respecto a lo previsto, la escasa financiación, los decretos que rectificaron lo ya pactado respecto a un currículo abierto, etc., contribuyeron a que la ilusión entendida como esperanza de muchos docentes hacia el cambio de la enseñanza y la mejora del sistema educativo derivara en ilusorio artificio.

Si pensaron que transformar la enseñanza era posible desde una combinación de lo prescrito en el DCB y sus propias adaptaciones para innovarlo, la difusión de la propuesta de Aula Sete quedó estrictamente circunscrita a los ámbitos inmediatos de su trabajo, no consiguiendo llegar a otras esferas donde se formaba el profesorado (formación inicial y permanente) pues la propia dinámica de elaborar materiales, experimentarlos y revisarlos suponía un esfuerzo tal que no dejaba lugar a la conquista de otros lugares.

No obstante, haciendo balance de quienes crearon Aula Sete puedo decir que su actividad docente queda subsumida en un continuo compromiso con la innovación en la enseñanza de la Historia y a esta reflexión añade López Facal: «sin que pueda diferenciar muy bien momentos iniciales o consecuencias fácilmente definibles en un determinado momento.» [En el cuestionario, pág. 1]. La innovación como multiplicidad, continuidad, planos de actuación y acción, de velocidades y dimensión que aumentan y menguan pero nunca se interrumpe, siempre recomienza.

3.2.8. Ínsula Barataria, la alfabetización cultural y crítica.

CREACIÓN Y EVOLUCIÓN DEL GRUPO.

Isabel Mainer Baqué, María Pilar Cancer Pomar, Ascención Maqueda Blasco, María de los Ángeles Méndez Herrero, Carmelo García Encabo y Juan Mainer Baqué constituyen, en 1989, un grupo de innovación educativa que en 1993 es llamado Grupo

Ínsula Barataria²⁹², isla en un archipiélago donde la innovación e investigación educativa gobiernan.

Al igual que los grupos Cronos, Aula Sete y Bitácora se presentan al concurso nacional para la elaboración de materiales curriculares que convoca, en 1990, el Ministerio de Educación y Ciencia junto al Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (MEC-CIDE) y son seleccionados. Todos estos grupos, como ya viene diciéndose, van a compartir una serie de criterios recogidos en una *plataforma de pensamiento* y van a definir otros, que los singularizan, con el deseo de actualizar la enseñanza de la Geografía y la Historia en la enseñanza Secundaria, disciplinas que la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) incluye en un área de conocimiento denominada Ciencias Sociales.

Aún siendo conscientes, los componentes de Ínsula Barataria, de las limitaciones que ya el propio Ministerio imponía, en un ambiguo discurso de renovación, más sus reservas a las propuestas oficiales de la reforma, intuyen que sus planteamientos didácticos innovadores «podían tener fácil cabida en el, por entonces todavía abierto, Diseño Curricular Base de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.» (Grupo Cronos - coord.-, 1992, 79). Y, aunque luego, quienes promueven la reforma educativa institucional, inician el control de la participación de los grupos, convirtiendo el Diseño Curricular Base en un imperativo por Decretos donde queda poco margen para interpretaciones del mismo, no obstante ello, llevan su proyecto hasta el final, a la edición de libros para la enseñanza, a sabiendas que la difusión iba a resultar harto compleja.

«(...) nuestro grupo comprendió desde un principio que se trataba de elaborar un Proyecto Curricular con todo lo que ello comporta: decisiones en materia de ideología y filosofía educativas, y de carácter científico-didáctico. (...) entendíamos que el Proyecto

²⁹² Para el trabajo sobre este grupo he contactado con María Pilar Cancer quien ha respondido al cuestionario enviado por correo electrónico a una selección de los componentes de los grupos innovadores. Dicho cuestionario se remitió el 20/07/2011 y fue recibido el 25/07/2011. También, Juan Mainer Baqué dirigió un correo electrónico, en fecha 06/06/2011, con un listado completo de la producción bibliográfica del grupo y una valoración personal sobre la difusión de la experiencia innovadora.

– En el artículo publicado en Grupo Aula Sete (1993, 67-91) aparece mencionado como miembro del grupo Javier Alquézar Penón, pero en ninguna de las demás publicaciones manejadas se incluye.

debía ser *cerrado* en su fundamentación teórica (estricto y riguroso en su concepción científica y didáctica: planteamiento epistemológico y disciplinar, elección teórico-interpretativa, adscripción a una concepción del aprendizaje, criterios de secuenciación, organización y selección de contenidos...); pero *abierto* en su realización práctica (elección de unidades didácticas, organización interna y desarrollo de las mismas).» (Grupo Cronos -coord.-, 1992, 80).

La trayectoria en el ámbito de la innovación educativa de los componentes del grupo «se había manifestado de forma difusa pero constante, desde los inicios de nuestras carreras profesionales que arrancan de la superación de las oposiciones a Agregados o Catedráticos de EE.MM. en las convocatorias de 1978 y 1979, excepto Juan Mainer, el más joven del grupo, que es de la promoción de Cátedras de 1981.»²⁹³

Sin tener destino ninguno de sus miembros en Zaragoza, participan en los seminarios de formación y en los encuentros anuales que se celebraban en septiembre, organizados por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad; en las Escuelas de Verano de Aragón o de Valencia. Poco a poco se va dando forma a un grupo de trabajo que se reúne «en sesiones maratónicas los sábados (con frecuencia semanal o quincenal)» primero en casa de Pilar Cancer y luego en la casa de Isabel Mainer, también había reuniones intensivas que ocupaban todo un fin de semana.

Ya tenían conocimiento de los materiales editados por Germanía-75 e Historia 13-16 que usaban para sus clases de Historia, amén del interés particular de cada uno de ellos por «nuevas tendencias historiográficas o geográficas (en función de la formación de origen) que nos llevaban a seguir manteniendo lecturas y ciertos contactos (no muy formalizados) con departamentos Universitarios».

²⁹³ Pilar Cancer responde a una serie de cuestiones de las que quería tener informaciones para este epígrafe del apartado dedicado a Ínsula Barataria. Las cuestiones fueron: ¿Trayectoria innovadora de los componentes del grupo antes de la constitución de Ínsula Barataria?, ¿participación en seminarios de ICE's u otros grupos de trabajo?, ¿qué elementos e intereses los unen para constituir Ínsula Barataria? y organización de las sesiones de trabajo tras la creación de Ínsula Barataria: lugar en el que se reúnen y frecuencia de los encuentros. Todas las acotaciones entrecomilladas de esta página, se corresponden a las informaciones dadas por Pilar y escritas, a continuación de las preguntas, en el cuerpo de texto dedicado a Ínsula Barataria que le envió en correo electrónico de 1 de julio de 2013 y ella me devuelve el 5 de julio de 2013.

En estos momentos, es fundamental el contacto que se establece con Grupo Cronos de Salamanca. «Conocimos al grupo en el curso 1987-88, durante el cual Ascensión y yo participamos en el Primer curso de actualización científico-didáctica en CC.SS. del MEC, celebrado en Salamanca y que ellos dirigían. Fue para nosotras un descubrimiento de otro mundo donde nuestro trabajo se podía ver en referentes nuevos y mucho más amplios.» A partir de esta fecha entran como asesores en los Centros de Profesorado y de Recursos (CPR) y participan como responsables de Área y Ciclo en un nuevo curso organizado por Cronos en Salamanca. Éste es el origen de Ínsula Barataria en el que están María de los Ángeles Méndez, Pilar Cancer, Carmelo García y Pilar Mainer y al que se suman Ascensión Maqueda, Juan Mainer y Javier Alquézar (que no estuvo mucho tiempo vinculado al grupo).

La primera publicación de la que hay constancia bibliográfica se titula «Proyecto curricular de Ciencias Sociales para la etapa Secundaria Obligatoria» y aparece en el año 1991 como ponencia presentada en el I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia celebrado en Salamanca y auspiciado por Grupo Cronos. Hasta 1999, contribuyen con sus textos a difundir el proyecto, el modelo didáctico, los materiales curriculares y a analizar las experiencias de aplicación y el contexto educativo en el que participan. Entre 1991 y 1996 asisten a los Seminarios de Desarrollo Curricular celebrados en Salamanca, Santiago de Compostela, Huesca, Santander y Sevilla²⁹⁴. El primer Seminario tiene lugar en julio de 1991 y, los restantes, en los meses de septiembre de 1992 a 1995. Aparte de los Seminarios, está su intervención en la VI Trobada de Seminaris i Departaments de Geografia, Història i Ciències Socials d'Ensenyament Secundari (Barcelona, 1994) y en la Trobada d'Intercanvi d'Experiències. Geografia, Història, Art i Coneixement del Medi (Valencia, 1994). Las revistas donde pueden leerse sus publicaciones son *Cuadernos de Pedagogía* nº 213 (1993), *Íber* nº 4 y 5 (1995), *Aula de Innovación Educativa* nº 61 (1997) y *Aula. Historia Social* nº 2 (1999). Además, aparecen tres publicaciones de principios de los años 2000: Mainer, I. y Cancer, P. «De la reflexión a la acción: la propuesta del Grupo Ínsula Barataria» en Trepát, C. y otros: *Aspectos Didácticos de Ciencias Sociales*.

²⁹⁴ Éstas son las ciudades donde se crean y desarrollan los proyectos curriculares de los grupos innovadores Cronos, Aula Sete, Ínsula Barataria, Asklepios e IRES, respectivamente.

Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 169-208; Mainer, J. -coord.-, (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales*. Diada Editorial. Sevilla; y Cancer, P. (2003). «Problematizar el presente». Documento de trabajo del grupo Fedicaria-Aragón. Y más allá de los artículos están los materiales curriculares de Ínsula Barataria, los que prepararon para la enseñanza secundaria obligatoria de la LOGSE.

Con la creación de la Federación *Icaria* de grupos de innovación, en 1996, Ínsula se incorpora, tras todo un periodo de desarrollo profesional y experimentación curricular, a fin de sostener su trabajo intelectual e innovador en torno a las Ciencias Sociales y con el objetivo principal de influir en la enseñanza desde los postulados del pensamiento crítico y contrahegemónico que fundamentaban su quehacer en las aulas.

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO CURRICULAR.

Entre 1990 y 1993, los miembros de Ínsula Barataria redactan un proyecto curricular. Las ediciones de los materiales son de 1995 y 1996, publicando la editorial Akal los cuatro libros correspondientes a cada curso de la educación secundaria obligatoria y las tres guías para el profesorado²⁹⁵.

El proyecto, como «ínsula» que aflora, entiende la función social de la enseñanza dirigida hacia el sujeto y la comunidad, cuya tarea no consiste en reproducir la supremacía de la cultura vigente sino en educar a través de los valores contrahegemónicos y no es la narración del pasado el hilo conductor de la selección de los contenidos sino que son los problemas de las sociedades actuales, determinados por lo que nominan *objetivo heurístico*²⁹⁶, el sostén principal de la programación curricular. El pasado se convierte en una fuente de información determinante y cualificada que permite analizar críticamente el presente. Queda apartado el término Ciencias Sociales

²⁹⁵ *Ciencias Sociales* 1º de ESO. Madrid: Akal, 1996; *Ciencias Sociales* 2º de ESO. Madrid: Akal, 1996; *Ciencias Sociales* 3º de ESO. Madrid: Akal, 1995; *Ciencias Sociales* 4º de ESO. Madrid: Akal, 1996; *Guía del profesorado. Primer ciclo*. Madrid: Akal, 1996/*Guía del profesorado. 3o de ESO*. Madrid: Akal, 1995/*Guía del profesorado. 4º de ESO*. Madrid: Akal, 1996 y *Buscando trabajo en la ciudad. Juego de simulación sobre el paro obrero para 3º de ESO*, 1996.

²⁹⁶ El *objetivo heurístico* del proyecto es «un proceso de alfabetización cultural crítica y de ilustración racional de las conciencias a partir de una aproximación racional a valores emancipatorios que se nos manifiestan contrahegemónicos.» (Mainer, I. y Cancer, P., 2000, 170).

para designar el área de conocimiento de la enseñanza secundaria obligatoria tal y como prevé, en un ideal integrador, el Diseño Curricular Base; en este sentido, los miembros del grupo defienden el concepto de Ciencia Social²⁹⁷.

Para los miembros de Ínsula Barataria enseñar la Ciencia Social supone un proceso de «alfabetización cultural crítica» (Grupo Cronos -coord.-, 1992, 89), alfabetización en el sentido de enseñar el lenguaje y la gramática de la cultura y particularmente de la Historia, empero «no podemos conformarnos con dar cuenta únicamente de la sintaxis y la morfología del discurso histórico; historiar es interpretar, es razonar sobre los hechos y estructuras con método, criterios de relevancia y categorías historiográficas.» (Grupo Cronos -coord.-, 1992, 82); y de pensarla como un cuerpo de conocimientos que permite llegar al origen de las situaciones problemáticas del presente, es decir, la Historia como genealogía del presente.

Los autores del proyecto incorporan a su discurso la máxima vilariana de enseñar a «pensar históricamente»²⁹⁸, a través de los problemas sociales actuales y relevantes, cuya finalidad última ha de conducir a la formulación de propuestas para actuar consecuentemente en el futuro desde el compromiso individual y colectivo. Así pues, son las relaciones pasado-presente-futuro las que orientan los criterios de selección de problemáticas de este proyecto.

«Al proponernos muy claramente que el eje “para qué” sea el pivote con el que se articulan los demás del currículo (qué, cómo, cuándo etc. enseñar-aprender) y al definir la finalidad de la etapa en el sentido que lo hemos hecho, nuestra propuesta considera imprescindible estimular, con la educación, a pensar la historia y el mundo personalmente, críticamente, porque quizás sea la única forma de combatir los tópicos y prejuicios que obstaculizan la comprensión del mundo en el que vivimos (a la par

²⁹⁷ Ínsula Barataria define a la Geografía y la Historia como Ciencia Social y así las va a referir en su proyecto, dejando a un lado la denominación Ciencias Sociales que es ambigua y responde a diferentes intereses disciplinares sin interrelación. «(...) la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la Geografía y la Historia (Ciencia Social), está en íntima conexión con la función social emancipadora que, en un sentido lato, atribuimos a la práctica educativa.» (Grupo Cronos -coord.-, 1992, 81).

²⁹⁸ «Porque como señala Fontana (1999, 301) al optar por mostrar, en una sucesión evolutiva, los grandes problemas que afectan a las personas al constituirse en sociedades humanas en el transcurso del tiempo: “esta forma de “pensar históricamente” sirve para entender mejor los problemas reales que afectan a los hombres y a las mujeres, de ayer y de hoy.”» (Mainer y Cancer, 2000, 171).

globalizado y local, rico y pobre, ahído y hambriento, democrático y violento, secularizado y sectario...» (Mainer, I. y Cancer, P., 2000, 171).

El estudio de la Historia tiene un valor social²⁹⁹ al que se añade la función formadora del espíritu³⁰⁰ para enriquecer la propuesta de alfabetizar críticamente las conciencias. Esta dimensión de la Historia supone abordar la parte que no se desvela cuando la Historia se construye desde los grandes personajes y acontecimientos, una parte que asocia la Literatura, el Arte, el Cine o el Periodismo como fuentes de conocimiento del ser humano histórico, ciencias auxiliares de la Historia tal y como fueron entendidas por Rafael Altamira, aunque el autor no se refiera en estos momentos originarios del grupo.

«La historia de la mujer, la historia de los-as excluidos-as y de las exclusiones, o de lo “insignificante”, no son concebidas en este sentido como un adorno demagógico o snobista, algo a lo que se recurra únicamente para satisfacer morbosas curiosidades o por el simple pie forzado de la moda del pensamiento débil, sino como un enfoque, un punto de mira..., que puede enriquecer, matizar, complicar, revisar o replantear, las explicaciones que damos al pasado y a nuestro presente.» (Grupo Aula Sete -coord.-, 1993, 76).

Y esta cita me lleva a León Tolstói (2011- II, 208) cuando escribe en *Guerra y Paz* que la voluntad de un hombre no hace la Historia pues existen fuerzas internas y externas imparables que van creando las realidades que la conforman. Estas son las voluntades que junto a los problemas sociales y las fuentes de conocimiento atenderá este proyecto.

Como primera acción de deslinde y formulación de los propósitos científicos y didácticos, Ínsula Barataria adopta un *modelo teórico dialéctico* de inspiración marxista y aclara que el modelo teórico no es desarrollado como doctrina irrenunciable, sino que contiene una serie de principios válidos en relación a las finalidades del proyecto educativo, que se toman a modo de líneas para guiar la enseñanza de una ciencia en construcción. Este modelo tiene sus límites en las propias disciplinas que lo

²⁹⁹ Esta propuesta ya la refiriere Rafael Altamira, en su discurso ante la RAH (1922) que titula precisamente *Valor social del conocimiento histórico*, aunque en este momento constituyente de Ínsula no se menciona la función social del conocimiento de la Historia que defiende este autor.

³⁰⁰ De la *arquitectura espiritual*, recordando el concepto juanramiano, ya empleada para dar título al apartado dedicado a la tarea innovadora de Rafael Altamira.

fundamentan, «la geografía radical y humanista, la historiografía marxista y antiestructuralista francesa, la historiografía radical anglosajona y alemana, la historiografía marxista británica, algunas de las nuevas tendencias de la historia social y la sociología histórica anglosajona de tradición marxista e inspiración weberiana.» (Grupo Cronos -coord.-, 1992, 103). El *modelo teórico dialéctico* constituye el marco de referencia frente al currículo prescrito que no ofrece criterios unánimes para la selección de los contenidos³⁰¹, por tanto, fundamenta el análisis e interpretación de las actividades humanas en el espacio y en el tiempo estableciendo los criterios para seleccionar y organizar los contenidos a la hora de enseñar la Ciencia Social.

El *modelo teórico dialéctico* constituye la base del modelo didáctico³⁰², ambos estrechamente vinculados y éste, al mismo tiempo, apoyado en las fuentes de conocimiento presentadas en el Diseño Curricular Base de la LOGSE, aunque le es dada otra orientación y sintetizadas en tres: la fuente sociológica que inspira un modelo de profesor-investigador, la fuente disciplinar de la Ciencia Social incorporadas las perspectivas dialéctica y contrahegemónica; y la fuente psicopedagógica de la que se deducen las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el valor de las ideas y la diversidad del alumnado y su nivel de participación en las fases de la instrucción, orienta cómo aprenden y deben ser evaluados, y también modula la intervención del profesor (Cfr., Grupo Cronos -coord.-, 1991, 98). El modelo didáctico condiciona, en un segundo nivel, la selección y organización de los contenidos, la formación e investigación de los docentes y el aprendizaje de los discentes a través de un conocimiento progresivo y comparado.

Respecto a la teoría constructivista del aprendizaje, lo que en este momento es la teoría oficial de la Reforma, no se toma como un referente, sino que la entienden como «una especie de música de fondo» (Grupo Ínsula Barataria -coord.-, 1994, 77), es decir,

³⁰¹ «(...) no encontramos un único criterio, sino muchos de variada índole en su selección: desde uno meramente disciplinar en el primero y segundo de ellos (sociedad y territorio, sociedades históricas y culturas diversas), hasta otro de tipo estrictamente cronológico (el mundo actual), pasando por otro instrumental de dudósísima efectividad y más que probable causa de tergiversaciones (sociedad y cambio en el tiempo).» (Grupo Cronos -coord.-, 1991, 85).

³⁰² «el modelo didáctico es un sujeto vivo del que se parte para orientar e informar teóricamente la actividad de enseñar, pero al que permanentemente se vuelve para proceder a su revisión y enriquecimiento.» (Grupo Ínsula Barataria -coord.-, 1994, 72).

que la finalidad de alfabetizar cultural y críticamente al alumnado no es un proceso de construcción sino de reconstrucción de significados, desde planteamientos más formales, incorporación de contenidos en distintos grados de complejidad y funcionalidad, hasta la elaboración de síntesis sucesivas y definitivas (Grupo Cronos - coord.-, 1992, 90).

En conexión con la filosofía e ideología educativa defendida y para poder articular el análisis de la sociedad a partir de la Historia y la Geografía, Ínsula Barataria plantea seis hipótesis de trabajo (Grupo Cronos -coord.-, 1992, 82-83):

- El estudio de los grandes problemas actuales como generadores de cambio y conflicto, que requieren un conocimiento previo a la toma de decisiones que fundamenten cambios en el comportamiento individual y colectivo.
- La ideologización del individuo pues la enseñanza de las Ciencias Sociales debe ayudar a conformar una concepción del mundo por parte del individuo.
- Una reflexión sobre la memoria colectiva de la humanidad, en un intento de conocer, analizar y superar los planteamientos lastrados del pasado, y proyectar un futuro digno y emancipador.
- Conocimiento y valoración del patrimonio de la humanidad: natural y cultural, propiciando la sensibilidad estética y la responsabilidad ante su defensa y conservación.
- El análisis crítico como mecanismo de conocimiento social, a través de principios de interacción, causalidad, información variada y contrastada, equilibrio de escalas, etc.
- Conocimiento y valoración de la diversidad cultural e ideológica en la historia, investigando diferentes formas de entender la vida, de manera que se relativice la absoluta validez del mundo en que se vive.

El *modelo teórico dialéctico* y las hipótesis establecidas determinan una primera selección de tópicos de la Ciencia Social, en cinco *grandes temas*³⁰³, concretados en el desarrollo de las actividades humanas en el espacio, la satisfacción de las necesidades, la organización de la sociedad a través de los ámbitos político y jurídico y, por último, las creaciones humanas y las maneras de interpretar el mundo. Los *grandes temas*

³⁰³ «Gran tema: primera acotación de los objetos de estudio de la Ciencia Social con valor estrictamente analítico» (*Cuadernos de Pedagogía* nº 213, abril de 1993 -versión digital 33 años contigo-; pág. 2, Cuadro 1).

presentan una estructura organizada en tres apartados: definición y planteamiento del problema, contradicciones y conflictos asociados, y reflexión en torno al mundo actual y la educación en valores (Grupo Cronos -coord.-, 1992, 86-88).

A partir de los cinco *grandes temas*, que se corresponden con los ejes temáticos del Diseño Curricular Base, se enuncian veintitrés *bloques de contenidos*³⁰⁴ de la etapa secundaria obligatoria e incluye los *conceptos generales de la Ciencia Social*³⁰⁵. Estos bloques de contenidos están en consonancia con el segundo nivel de selección y ordenación de la Ciencia Social, de lo histórico y lo geográfico, junto a los conceptos específicos de otros ámbitos de conocimiento social como la Economía, la Sociología, la Antropología o la Filosofía. La relación no es sucesiva, acumulativa o lineal sino que está tramada y es recursiva. Los contenidos no se desglosan como en el Diseño Curricular Base, se definen como contenidos-valores³⁰⁶ y, a partir de este momento, se infieren las temáticas para el diseño de unidades didácticas (Cfr. Grupo Cronos -coord.-, 1991, 92).

«La formulación del Proyecto, desde sus inicios, fue estableciendo un conjunto de hipótesis sobre su contribución a una enseñanza crítica de las CC.SS. a partir de diversos niveles de concreción, desde el más general que llamamos “plataforma de pensamiento” hasta la producción de materiales y el diseño de instrucción para el aula.»
[Pilar Cancer, respuesta al cuestionario, pág. 1]

Los *bloques de contenidos* quedan divididos en *temáticos*, los más vinculados a los *grandes temas* y donde aparecen las *nociones científico-disciplinares* y una serie de nociones de la Historia de España³⁰⁷ —considerada relevante para afianzar la relación

³⁰⁴ «Bloque de contenido: anaquel de temas, enfoques, conceptos y categorías epistémicas, susceptibles de ser seleccionadas y organizadas para la enseñanza. De ellos y para facilitar técnicamente la lectura *didáctica* de los contenidos, dimanar dieciséis *nociones*, cinco *elementos explicativos* que, al entrar en relación con los seis problemas sociales, dan lugar a los núcleos organizadores.» (*Cuadernos de Pedagogía* nº 213, abril de 1993 -versión digital *33 años contigo*-; pág.2, Cuadro 1).

³⁰⁵ «(...) categorías básicamente historiográficas y geográficas» (Grupo Cronos -coord.-, 1991, 85).

³⁰⁶ Se defiende la idea de contenidos con valores frente a valores como contenidos. En este sentido, se contradice la definición de los contenidos como elementos divisibles, aparentemente funcionales, tal y como se formula en la LOGSE.

³⁰⁷ «Lo hemos hecho porque entendemos que inexcusablemente existen una serie de contenidos referidos a España que el alumnado de 16 años tiene necesidad de conocer. Somos conscientes del riesgo que la enseñanza de la historia tiene de convertirse en una disciplina adoctrinadora (...). En el intento de afrontar la adecuada integración del alumnado en su comunidad y evitar este tipo de tentaciones historicistas, (...),

espacio-temporal que establece el alumno con su realidad y para trabajar los conceptos de conflicto y cambio en este sintagma—. Junto a los *bloques temáticos* están, los *bloques de síntesis* que permiten establecer las relaciones dialécticas y de los que se derivan las conceptualizaciones básicas (modelos de ocupación espacial, crisis, modelos de transición y revolución, formación socioeconómica, proyecto transformador); este tipo de contenidos contribuyen a los niveles de profundidad, gradación y recurrencia del aprendizaje, y compendian los *principios explicativos* de la Ciencia Social. Por último, los *bloques de contenidos instrumentales*³⁰⁸ son un cuerpo procedimientos propios de la Ciencia Social, empleados no como fines sino como medios del aprendizaje en torno a la Geografía y la Historia y están presentes a lo largo de la etapa. En resumen, se trabajan tres niveles: el analítico, el dialéctico como proceso intelectual y de transformación social y el metodológico.

Aunque la lista sea larga, entiendo necesaria la transcripción de los bloques de contenidos, tal y como aparecen en Grupo Cronos -coord.- (1992, 94-95), para ilustrar las explicaciones:

I. Bloques temáticos

1. Conocemos el planeta y sus habitantes a lo largo del tiempo: relaciones entre medio físico y humanidad.
2. Usamos el planeta aprovechando sus recursos y transformando el medio físico.
3. Producimos y consumimos para satisfacer necesidades básicas: materiales y no materiales.
4. Constituimos sociedades agrarias, industriales o terciarias.
5. En el mundo actual estamos en un sistema económico capitalista. En este contexto mundial entendemos la España contemporánea.
6. En el mundo actual la desigualdad nos divide: desarrollo y subdesarrollo. En España también existe esta división.
7. Los individuos nos integramos en sociedades con distinto grado de participación y libertad a lo largo del tiempo y del espacio, pero muchas veces se margina a los diferentes.

se encuentra también otra de las razones que nos han movido a incluir contenidos referidos a España, siempre poniéndolos en relación con los grandes problemas de la Ciencia Social, susceptibles de ser enseñados en la etapa 12-16.» (Grupo Cronos -coord.-, 1991, 91).

³⁰⁸ «(...) los *Bloques de Contenido Instrumental* recogerán aquellos contenidos que han de incluirse como instrumentos para poder conocer la Ciencia Social» (Grupo Cronos -coord.-, 1991, 93).

8. Hombres y mujeres han tenido distinta función y papel en la organización de las sociedades en el espacio y en el tiempo.
9. Las desigualdades sociales y económicas cristalizan en clases sociales y originan conflictos entre intereses particulares y generales.
10. Tenemos leyes y normas: creamos instituciones que regulan los intereses y la conflictividad social.
11. Vivimos en estados que se han ido construyendo a lo largo de la historia. El caso del estado español.
12. Los estados poderosos a lo largo de la historia han dominado de diversas formas a sus vecinos, constituyendo imperios.
13. En el mundo actual caminamos hacia la «aldea global».
14. Las sociedades han originado diversas culturas a lo largo de la historia como mecanismos de integración social.
15. A lo largo de la historia ciertas corrientes de pensamiento, culturales y artísticas han sido instrumentos de transformación social.
16. En la actualidad estamos ante un proceso de aculturación y uniformismo tal que se fomenta la intolerancia frente al respeto y la solidaridad.

II. Bloques de síntesis

17. En el mundo actual hay distintos modelos de ocupación del espacio como resultado de unas condiciones físicas, una historia y unas circunstancias e intereses diversos.
18. La conflictividad en una sociedad dada cristaliza en crisis que se resuelven mediante la transición o la revolución.
19. Las distintas formaciones socioeconómicas integran todos los aspectos de una sociedad en una época y espacio dados. Su sucesión y evolución explica la ciencia social.
20. Podemos transformar el mundo.

III. Bloques instrumentales

21. Percepción geográfica. Localización y distribución espacial. Representaciones y escala.
22. El tiempo histórico.
23. El análisis crítico de fuentes de información variadas y contrastadas.

Los autores del proyecto advierten que los *bloques de contenidos* no son unidades didácticas sino posibles líneas de investigación para la elaboración de las mismas, son una plataforma de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para la abordar didácticamente la Ciencia Social y un acicate para la investigación del profesor.

A partir de los *bloques temáticos* resultan tres problemáticas desde las que se diseñan seis problemas sociales relevantes que sustituyen a las disciplinas científicas como referentes directos de los contenidos y, en la estructura organizada por Ínsula Barataria de tratamiento y resolución de problemas sociales, se erigen en «la auténtica columna vertebral del Proyecto...» (Grupo Aula Sete -coords.-, 1993, 70). Estos problemas sociales responden a los intereses de quienes los formulan porque los consideran relevantes para el aprendizaje y porque entienden que rodean a las circunstancias de la esfera social de los adolescentes. Así pues, para el desarrollo del proyecto se eligen tres problemáticas para el análisis e interpretación de la realidad y seis problemas vinculados y con carácter recurrente; estos son: la problemática ecológica-económica que tiene como enunciados-problemas «Vivir en la biosfera sin destruirla» y «Recursos limitados, ¿población ilimitada?»; la problemática social-cultural a la que le corresponden los problemas «Trabajar para vivir o vivir para trabajar» y «Ser hombre blanco y occidental»; y la problemática político-social con «Orden, seguridad y democracia» y «¿Cabe la utopía? Cambiar, ¿para qué?» A más de esto, cada curso está subordinado a un hilo argumental que centra el proceso de enseñanza y aprendizaje: *La sociedad y sus componentes* es el hilo argumental para 1º de ESO, *los problemas de vivir en sociedad* para 2º de ESO, *la idea de hegemonía* para 3º de ESO y *la conflictividad social* para 4º de ESO (Cfr. Grupo Aula Sete -coords.-, 1993, 70-71 y 77-78).

En el último peldaño del proyecto se encuentran los *núcleos organizadores*³⁰⁹, «fruto del cruce, en una hipotética retícula tridimensional, de los problemas sociales precipitados, con nuestro bloques de contenido temático (eje de las nociones clave científico-disciplinares) y con los bloques de síntesis (eje de los principios explicativos y procedimientos instrumentales asociados).» (Grupo Aula Sete -coords.-, 1993, 70).

³⁰⁹ Los núcleos organizadores se definen para articular didácticamente los enunciados-problema, propuestos inicialmente como líneas de investigación para diseñar y experimentar materiales, y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los núcleos organizadores pueden definirse como un eslabón, si usamos el término a modo de metáfora, que engancha los seis problemas con las unidades didácticas. Éstas se adaptarán a la diversidad del alumnado y a los posibles itinerarios de enseñanza. Como ejemplo para primer curso de ESO, al núcleo organizador «Dónde vivimos y cuántos somos» se le asigna el principio explicativo *Modelos de ocupación espacial* del que se elaboran dos unidades didácticas *Komax k9 se acerca a la Tierra* y *No somos iguales*. Estas dos unidades desarrollarían el problema social nº1 «Vivir en la biosfera sin destruirla»³¹⁰.

Los bloques de contenido temático, aunque pudieran dar pie al diseño de unidades, resultan insuficientes para motivar propuesta de enseñanza y aprendizaje, habiéndose por ello establecido los *núcleos organizadores*. En consecuencia, el proyecto curricular del grupo Ínsula Barataria queda fijado hasta el momento mismo de los *núcleos* y se abre a los diseños de unidades didácticas en función del trabajo de investigación del profesorado y contexto en el que ejerza su acción³¹¹.

En cada unidad didáctica elaborada por los miembros del grupo se desarrolla una trama entre objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación. Los objetivos son de tres tipos (Cfr. Grupo Ínsula Barataria -coord.-, 1994, 87-88):

- Objetivo central, vinculado a un *Núcleo Organizador* y de carácter heurístico y prescriptivo, determina y sitúa el momento (etapa o ciclo) en el que se aborda el problema social y la intención ideológica y educativa con que se realiza; «... a cada N.O. le corresponde un *objetivo central* y a cada problema social tantos como ocasiones existan de «tratarlos» a lo largo de la Etapa.»
- Objetivos contenidos específicos, derivan de la aplicación de los objetivos centrales a la unidad didáctica para dar forma sustancial a los contenidos (finalidad y valor en la formación). Su formulación evidencia la relación precisa entre los contenidos, sugiere las actividades y pone en la pista de los posibles criterios de evaluación.

³¹⁰ Se puede consultar, en el anexo de la tesis dedicado a este grupo de innovación didáctica, la relación entre los problemas, los núcleos organizadores y principios explicativos y las unidades didácticas.

³¹¹ En el Anexo dedicado al grupo Ínsula Barataria aparece un documento que detalla todos los contenidos, en sus distintos niveles de selección, organización y secuenciación, desde los grandes temas (primer nivel) a las unidades didácticas (último nivel).

- Objetivos didácticos de las fases, es decir, del proceso de instrucción. Así pues, están secuenciados y son evaluables, informan al profesorado de los resultados que se pueden obtener en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, y le obligan a reflexionar y analizar su práctica, cumpliendo con una de las finalidades en el *modelo teórico dialéctico*.

Los contenidos, por su valor formativo, ligados a las intenciones educativas y al *modelo teórico dialéctico*, siendo contenidos-valores como ya he referido, y también objetivos-contenidos³¹² se caracterizan en función de las estrategias que se trabajan en las distintas fases de la unidad didáctica en las que se incorporen. Están los contenidos factuales que desarrollan hechos y han de ser memorizados, los contenidos conceptuales suponen el análisis y la síntesis y requieren aplicarse en otros contextos de estudio, los contenidos procedimentales aplican las herramientas metodológicas de la Ciencia Social y los contenidos actitudinales implican estrategias de desarrollo individual y colectivo (Cfr. Grupo Ínsula Barataria -coord.-, 1994, 90).

Así pues, el aprendizaje en el aula se produciría en distintas fases. La primera (*fase I*- presentación del problema) en la que el alumnado reconoce sus propias ideas y evidencia su interés por el problema social que se plantea (se entiende la dimensión individual pero, necesariamente, se trabaja de manera cooperativa, porque las ideas están determinadas socialmente y porque el proceso de enseñanza-aprendizaje es un hecho social y socializador). A continuación, se contrapone este primer nivel con el de los conceptos que informan la problemática (*fase II*- emisión y comprobación de hipótesis), confrontando conceptos y explorándose nuevas informaciones. En tercer lugar, (*fase III*- indagación y estudios de caso, combinación de la secuencia temporal presente-pasado-presente), se traslada el aprendizaje a otros contextos, se estudian otros casos, y se plantean nuevos interrogantes o suposiciones. En último término, (*fase IV*- reinterpretación del problema inicial, síntesis integradora y proyección hacia el futuro), se toma conciencia de lo aprendido, se manifiesta el conflicto cognitivo y moral, reinterpretándose y sintetizándose las ideas adquiridas para buscar posibles soluciones,

³¹² «Entendemos que los contenidos deben estar seleccionados en función de su valor formativo. Eso significa que es imposible pensarlos al margen de las intenciones educativas y de los referentes teóricos (científico-ideológicos) de nuestro proyecto: por eso hemos hablado siempre de *contenidos-valores* y, más recientemente, de *objetivos-contenidos*.» (Grupo Ínsula Barataria -coord.-, 1994, 90).

es decir, comprometiendo al alumnado en la enunciación de propuestas de mejora (Cfr. Grupo Ínsula Barataria -coord.-, 1994, 90).

El trabajo de los alumnos se confía a grupos reducidos donde se comparte el manejo de distintos «instrumentos de indagación (búsqueda de fuentes, recogida de datos, clasificación de propuestas, procesos de discusión, etc.) o bien como el marco idóneo, en ocasiones, para la puesta en común de preocupaciones e inquietudes individuales y colectivas en relación con los problemas sociales (a través de simulaciones, dramatizaciones, juegos, etc.)» (Grupo Ínsula Barataria -coord.-, 1994, 84). En las tareas diseñadas el profesor enseña y es fundamental su papel de guía en el aprendizaje del alumno. El profesor tiene que considerar, no sólo el proceder lógico del alumnado sino la intuición que aplique, es decir, los procesos de pensamiento más intuitivos. Profesor, alumnos y tareas han de estar y generar las relaciones necesarias para validar el modelo didáctico concebido.

Las actividades se definen por las tareas que desarrollan y no por los recursos o método que se aplican, de ahí que siempre están en consonancia con los objetivos específicos y didácticos y con los contenidos-valores. Se distinguen seis tipos de actividades: de *motivación-presentación*, de *información y análisis*, de *aplicación*, de *indagación-verificación*, actividades de *evaluación* y actividades de *síntesis y recapitulación*. Este orden permite la reelaboración y construcción del conocimiento de la Ciencia Social mediante problemas sociales relevantes.

La evaluación no es una actividad final sino que va inserta en el conjunto de actividades, el profesorado ha de valorar y analizar la viabilidad de la propuesta didáctica y el alumno ha de tomar conciencia de la situación en la que se encuentra: lo alcanzado y lo pendiente. Esta concepción de la evaluación insertada en el proceso tiene un carácter dialógico que quedaría anulado con una evaluación de carácter finalista.

ANÁLISIS Y DIFUSIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES.

Entre 1995 y 1996, Ediciones Akal imprime cuatro libros de texto del proyecto *Ínsula Barataria* para Enseñanza Secundaria Obligatoria, Ciencias Sociales, Geografía e

Historia y tres guías para el profesorado (*Guía del profesorado. Primer Ciclo, Guía del profesorado. 3º de ESO y Guía del profesorado. 4º de ESO*). A fines de 1996, se edita una unidad didáctica titulada *Buscando trabajo en la ciudad. Juego de simulación sobre el paro obrero para 3º de ESO*.

La experimentación del proyecto se llevó a cabo, principal y primeramente, por los miembros del grupo que tutelaban seminarios desde los Centro de Profesores y Recursos. Elaboradas las primeras unidades didácticas, fue en los institutos San Alberto Magno (Sabiñánigo), Martín Vázquez de Arce (Sigüenza), Carreño Miranda (Avilés) y Cueto de Arbas (Cangas de Narcea), donde se pusieron en práctica. En el curso 1992/1993, se aplicaron en el IES Martín Vázquez de Arce de Sigüenza³¹³, unidades didácticas para 3º curso de ESO. De esta inicial experimentación, aparecieron publicados los resultados en Cuadernos de Pedagogía (nº 213, abril de 1993) y en Grupo Aula Sete -coords.- (1993). Al año siguiente, se abordó este curso al completo y fue en el IES Martín Vázquez de Arce donde se desarrolló la experiencia. En el año escolar 1994/1995, cuatro institutos de Secundaria aplicaron los materiales de 3º de ESO y, en el siguiente, se pusieron en práctica algunas unidades de 4º. Paralelamente, se va preparando la edición de los materiales en formato de libro de texto.

«(...) quisimos evitar que la forma de presentar la información en el libro se entendiese como algo acabado (lo que hay que estudiar) y presentábamos unas orientaciones metodológicas (en los libros del profesorado) que basaban buena parte del trabajo en el aula en la constante comunicación de los alumnos y alumnas que, dirigidos por el profesorado, emiten opiniones, hacen comentarios, se preguntan, se responden o cuestionan y debaten.» [Respuesta de Pilar Cancer al cuestionario, pág. 3]

En el análisis de materiales, elijo los dos libros del primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria y el *Libro guía del profesorado*. Con esta elección pretendo analizar toda la etapa a través de los manuales publicados por dos de los grupos que concursaron a la convocatoria de 1990, es decir, con Ínsula analizo el primer ciclo y con Cronos ya he analizado el segundo. Cronos e Ínsula Barataria son los únicos grupos

³¹³ En este instituto tenía algunas horas de docencia Pilar Cancer, aunque estaba destinada en el Centro de Profesorado de esa localidad.

que, ganando la convocatoria del Ministerio, van a conseguir editar sus materiales curriculares.

El *Libro guía del profesorado* se divide en cinco apartados: «Preliminar»³¹⁴, «El primer ciclo de la ESO en el proyecto Ínsula Barataria», «Primer curso: La sociedad y sus componentes», «Segundo curso: Los problemas de vivir en sociedad» y «Bibliografía sobre el proyecto»³¹⁵. Interesa, además del apartado donde se explica de manera sintética la propuesta educativa del proyecto Ínsula Barataria y que no voy a comentar porque ya ha sido hecha más arriba, decir que los dos apartados dedicados al primer y segundo curso tienen la misma estructura. En primer lugar, la presentación de la unidad donde se indica el problema con el que está relacionada y los objetivos-contenidos; en segundo lugar, los cuadros-resumen que son de dos tipos y muestran, por un lado, las fases del aprendizaje (contenidos, procedimientos y actitudes), la relación con la variable tiempo (pasado-lejano y próximo-, presente y futuro), las actividades de la unidad, más las sesiones que han de emplearse; por otro lado, el cuadro-resumen de la secuencia de actividades con las fases de la instrucción (I, II y III), el título de la

³¹⁴ En el apartado Preliminar hay una nota al pie que dice:

«El proyecto curricular del grupo Ínsula Barataria es fruto de cinco años de debate y producción colectiva que, en buena medida, fue posible gracias a la financiación obtenida por el Ministerio de Educación y el C.I.D.E. En el año 1990, ambas entidades seleccionaron nuestro anteproyecto que había sido presentado al Concurso Nacional para la elaboración de materiales curriculares (Resolución de la Secretaría de Estado de Educación de 31 de enero de 1990. BOE de 1 de marzo de 1990).

»Para entrar en contacto con el Grupo Ínsula Barataria, diríjase la correspondencia al apartado de correos 289 de Huesca.» Entiéndase que así abría el grupo una vía para la difusión de su proyecto de innovación.

³¹⁵ La bibliografía referenciada está dedicada a los fundamentos y finalidades del proyecto (Mainer, J. y otros: “Proyecto curricular de Ciencias Sociales para la Etapa Secundaria Obligatoria”; en Grupo Cronos (coord.): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales*. Amarú. Salamanca, 1991); a la organización y secuenciación de los contenidos (Grupo Ínsula Barataria: “Selección, organización y secuencia didáctica de los contenidos”; en *La secuenciación a l'Àrea de Ciències Socials*. Universidad de Barcelona. Barcelona, 1994); sobre las orientaciones didácticas y el método de trabajo en el aula (Ínsula Barataria: “Criterios y pautas para la elaboración de materiales para la enseñanza: el modelo didáctico”; en Grupo Ínsula Barataria (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Mare Nostrum. Madrid, 1994); para la elaboración de las unidades didácticas (Grupo Ínsula Barataria: “La elaboración de unidades didácticas”; en Revista *Cuadernos de Pedagogía*, nº 213. Abril de 1993 e Ínsula Barataria: “Entre clases anda el juego: una unidad didáctica en el proyecto Ínsula Barataria”; en Revista *Íber*, nº 4. Abril de 1995); y sobre la experimentación del proyecto y el balance después de tres años (Ínsula Barataria: “Algunas consideraciones sobre la experimentación y evaluación de un proyecto curricular”; en Grupo IRES (coord.): *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*. Editorial Alfar-Universidad de Sevilla. Sevilla, 1995).

—He de anotar que toda la bibliografía reseñada ha sido examinada e incorporada para la redacción de este apartado dedicado a Grupo Ínsula Barataria y de la misma aparecen las referencias a lo largo del texto.

actividad, la tipología³¹⁶ (actividades de presentación y motivación³¹⁷, de información-análisis, de información-verificación³¹⁸, de síntesis y recapitulación³¹⁹) y los tipos de evaluación (inicial, procesual y final³²⁰). En tercer lugar, se explican las actividades de cada unidad (descripción y sugerencias, situación de aprendizaje, recursos y material complementario –es destacable la bibliografía, especializada y de divulgación, que se referencia por cada actividad– y atención a la diversidad). El último de los subapartados de esta estructura está dedicado a las orientaciones para la evaluación que expone aspectos generales sobre las fases de la evaluación y qué tareas evaluar de cada actividad, propone orientaciones y modelos de pruebas finales para el alumnado y comenta cómo están planteadas, qué se debe conseguir, qué hay que facilitar para la realización y qué resultados se deberían obtener de la prueba de evaluación. Las pruebas de evaluación propuestas activan todos los contenidos trabajados en las actividades y dejan libertad a la creatividad, aplicación de las técnicas empleadas para aprender, capacidad de interrelación, uso de la memoria y grado de asimilación que los alumnos han alcanzado de los aprendizajes.

Los manuales de *Ínsula Barataria* responden al *modelo teórico dialéctico* y didáctico que previamente se ha comentado. Las tres problemáticas definidas en el Proyecto: la ecológico-económica, la social-cultural y la político-social están tratadas mediante los enunciados- problema y los núcleos organizadores y a través de los hilos conductores de cada curso.

³¹⁶ En la unidad 5 *Del campo a la ciudad* para el curso 1º de ESO, hay un tipo de actividad llamada de aplicación, en la segunda fase de la instrucción que se titula «Esposas ejemplares y mujeres liberadas», que vuelve a aparecer en la unidad 2 *Todos los caminos llevan a Roma* de 2º curso, también en la segunda fase y con el título «¿Qué nos cuenta la Historia sobre la vida bajo la dominación romana?» (Véase Grupo *Ínsula Barataria*, 1996c, 113 y 153).

³¹⁷ No siempre las actividades de este tipo van al inicio de la unidad, por ejemplo, en la unidad 3 de 1º curso; también las hay, en la tercera fase de la misma, tras una de síntesis y recapitulación en la segunda fase (actividad 6).

³¹⁸ Esta tipología de actividades también pueden desarrollarse en la última actividad de una unidad como, por ejemplo, en la unidad 1 de 2º curso titulada «Modas y estilos europeos» o en la unidad 3 con la actividad titulada «Salam, Shalom».

³¹⁹ No todas las unidades concluyen con actividades de síntesis-recapitulación, así en 1º la unidad 2 concluye con actividades de información-análisis (con anterioridad si las hay de síntesis-recapitulación), o bien se sitúan hacia la mitad del proceso de instrucción como ocurre en la unidad 4 de 2º curso en la actividad 3 titulada «María Schmidt, doctora en medicina, cambia de país sin trasladarse».

³²⁰ Tampoco se corresponden automáticamente con una fase del aprendizaje sino que está en relación con la actividad planteada, si es de presentación de información o de síntesis.

Los núcleos temáticos que dan contenido a las unidades de 1º y 2º de ESO aparecen ordenados, relacionados y sucedidos, y en las actividades se secuencian adecuadamente. El alumno puede obtener una visión panorámica, contrastada y conseguir elaborar sus propias ideas sobre la realidad, el pasado y lo porvenir, ello con el buen manejo de unos libros que no se someten a los cánones de los manuales escolares convencionales donde están la Geografía física y humana y la Historia cronológica, progresiva y, principalmente, política.

La idea de contenidos-valores, ya explicada en el apartado anterior, se aprecia perfectamente en los títulos de las actividades como ejemplo, «En el corazón verde», «No pensamos igual, no creemos lo mismo», «La ciudad ya no es lo que era», «Viajando se aprende», «Lejos del mundanal ruido», «El medio físico, ¿al servicio de la humanidad?», «Salam, Shalom» o «La autovía de la discordia»; aunque también contienen el marcado carácter ideológico del proyecto, explicitado en los títulos de algunas unidades como «No somos iguales», «Chozas y palacios», «De profesión sus labores».

En la hipótesis sobre cómo se producen y construyen los aprendizajes, se plantean unos *ítems* «dispuestos en una articulación ternaria que han orientado la secuenciación general de la Etapa» y han sugerido los diseños de las unidades didáctica. Para 1º de ESO, el *ítem* referido al enfoque académico con el que se presentan los contenidos es globalizador y pluridisciplinar; el *ítem* de la secuencia temporal trabaja la materia en relación a la situación de aprendizaje desde el presente inmediato y vinculada a la subjetividad primaria. Por otro lado, la secuencia de actitudes que se pretende generar en el alumnado a partir del aprendizaje y su proceso de maduración personal y social, implica lo circundante y concreto. Y el *ítem* del enfoque metodológico se centra en la descripción de los hechos y experiencias. (Cfr. Grupo Ínsula Barataria, 1996c, 11).

Hay 5 unidades didácticas en el libro de 1º curso: *Komax k9 se pierde en el espacio* con 9 actividades, *No somos iguales* (9 actividades), *Mr. Karter en la tierra de los*

faraones (9 actividades), *Mundos de ayer y de hoy* (8 actividades) y *Del campo a la ciudad* (6 actividades)³²¹.

La microsecuencia temporal de las unidades didácticas es presente-futuro (unidades I y II), presente-pasado lejano y próximo-presente-futuro (unidad III); presente-pasado próximo-presente-futuro (unidad IV) y presente-pasado inmediato-presente (unidad V). Tienen como hilo argumental «la descripción de los componentes que constituyen una sociedad organizada» (Grupo Ínsula Barataria, 1996c, 12). Por ello, se pretende una aproximación del alumnado a los mecanismos de razonamiento histórico, aunque predomina la idea de familiarizar al alumnado con los mecanismos de razonamiento geográfico. La definición que realizan los autores de ambas aproximaciones están en base a diferentes momentos de la instrucción, así en un primer momento el alumnado ha de entender el concepto de sociedad histórica y cómo las personas se han organizado para vivir en común; en un segundo momento, interesa que el alumnado aprenda a explicar y valorar procesos y hechos históricos concretos, considerando estructuras y coyunturas y acercándose a las actitudes y decisiones de quienes toman parte en los hechos analizados; el tercer momento de aproximación a los razonamientos históricos para el primer ciclo de ESO es el que contempla enseñar a intuir y percibir el cambio y la continuidad resultado de la interacción de los factores históricos, partiendo siempre de realidades cercanas al alumnado³²². La definición de la aproximación que proyectan

³²¹ Teniendo en cuenta que los libros de texto convencionales reproducen el esquema de los bloques de contenidos del Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio (Sociedad y Territorio –conceptos 1 y 2– y Sociedades históricas y cambios en el tiempo –concepto 2–), aprovecho para enunciar las unidades didácticas del libro de texto *Limes. Ciencias Sociales, Geografía e Historia* de la editorial Vicens Vives (1996). Hay dos grandes apartados, uno dedicado a *La Tierra y los medios naturales* que contiene 8 unidades didácticas: *La Tierra, planeta del Sistema Solar*, *La representación de la Tierra: los mapas*, *Las formas de la Tierra*, *Ríos y mares*, *Tiempo y clima*, *Climas y paisajes de la Tierra*, *Climas y paisajes de Europa, España y Andalucía* y *Sociedad y medioambiente*. Un segundo apartado dedicado a las Prehistoria e Historia Antigua con 8 unidades: *La humanidad prehistórica*, *Las primeras civilizaciones: Mesopotamia y Egipto*, *La Gracia clásica*, *La herencia de los griegos*, *El imperio romano*, *El mundo romano*, *Hispania romana y Andalucía en la antigüedad*. Presento, como contrapunto, el listado de unidades de un libro de texto al uso y convencional en una reconocida editorial, habida cuenta las unidades en el proyecto Ínsula Barataria evidencian una selección de contenidos y el valor formativo dado a estos, coherentes con el modelo didáctico expuesto. También, porque no representan un producto escolar de contenidos ya cerrados sino que se diseñan para que el alumnado vaya elaborándolos y aprendiendo como contenidos-valores en las distintas fases de la instrucción.

³²² Para ilustrar las aproximaciones al razonamiento histórico, los autores refieren unidades didácticas de 1º y 2º de ESO: *Chozas y palacios o Judíos, moros y cristianos* como ejemplos de estructuras sociales y actitudes y decisiones de los sujetos y grupos sociales de la Historia. También *Del campo a la ciudad* y *De profesión sus labores* para evidenciar los procesos de cambio y continuidad a partir de realidades cercanas a la vida de los alumnos.

para que el alumno llegue a las formas del razonamiento geográfico, tiene en cuenta dos momentos. El primero dedicado a enseñar a valorar críticamente la diversidad y la desigualdad consustanciales a las relaciones sociales y a la ocupación del espacio, para insistir en la traslación espacial de esta realidad, «con objeto de que vayan intuyendo que el espacio no sólo es “escenario”, sino también “producto social”»³²³; el segundo vinculado a la idea de que las sociedades y las actividades humanas han modificado y modifican el medio físico, dándose interacciones entre el hombre y el medio y viceversa (Cfr. Grupo Ínsula Barataria, 1996c, 13).

Aparte de las aproximaciones razonadas a lo histórico y lo geográfico se pretende que el alumnado perciba la utilidad de lo que estudia, para ello confían en la importancia de enseñar a pensar y a proyectar hechos y realidades sociales en el tiempo y el espacio. La lectura comprensiva, la reflexión, el pensamiento colectivo e individual, el debate, la apertura a ideas divergentes son estrategias de aprendizaje que se organizan en torno a un método de trabajo que supone la expresión oral y escrita de juicios y opiniones, a fin de conseguir el objetivo fundamental: «una ciudadanía capaz de pensar por sí misma» (Grupo Ínsula Barataria, 1996c, 13).

En 1º de ESO se trabajan las tres problemáticas, ecológico-económica (1), social-cultural (2) y político-social (3) y los seis enunciados-problema³²⁴ que se derivan. En la primera unidad *Komax K9 se acerca a la Tierra*, se trabaja la problemática 1 y los enunciados-problema «Vivir en la biosfera sin destruirla», «Recursos limitados, ¿población ilimitada?», el núcleo organizador es «donde vivimos y cuántos somos» y el principio explicativo «modelos de ocupación espacial». La unidad 2 *No somos iguales* se asocia a las problemáticas 2 y 3, y los enunciados-problema son «Trabajar para vivir o vivir para trabajar», «Ser hombre, blanco y occidental», «Orden, seguridad y democracia», «¿Cabe la utopía? Cambiar, ¿para qué?», el núcleo organizador «cómo somos y cómo vivimos» y el principio explicativo «formación socioeconómica». En la

³²³ Para ilustrar las aproximaciones al razonamiento geográfico, los autores proponen las unidades didácticas *No somos iguales* y *De profesión sus labores* porque introducen la noción de diversidad. Y las unidades *Todos los caminos llevan a Roma* y *Deprisa, deprisa*, de 2º curso, para ejemplificar la aproximación del alumnado a las interacciones entre el hombre y el medioambiente.

³²⁴ Recordad que los enunciados-problema son seis y actúan a modo de líneas de investigación que se canalizan a través de los núcleos organizadores.

tercera unidad *Mr. Carter en la Tierra de los faraones*, la problemática 2, los enunciados-problemas «Trabajar para vivir o vivir para trabajar», «Ser hombre, blanco y occidental», el núcleo organizador «cómo empezó todo» y el principio explicativo «modelos de ocupación espacial». La unidad 4 *Mundos de ayer y de hoy*, problemáticas 1, 2 y 3 y los seis enunciados-problemas, el núcleo organizador «cómo fuimos» y el principio explicativo «acción humana». La última unidad de este curso, *Del campo a la ciudad*, desarrolla la problemática 2, los enunciados-problema «Trabajar para vivir o vivir para trabajar», «Ser hombre, blanco y occidental», articulados por el núcleo organizador «hemos cambiado» y explicada por los principios «conflicto, crisis-revolución» y «proceso conflictivo y dialéctico».

Analizo todo el libro de 1^{er} curso, deteniéndome en las actividades de cada una de las unidades siguiendo las problemáticas tratadas, la fase del aprendizaje, la tipología de la actividad y la recurrencia de los enunciados-problema.

En la primera unidad *Komax k9 se pierde en el espacio*, que consta de 9 actividades y 30 tareas (las actividades, en todas las unidades del libro, también implican algún ejercicio que no está catalogado como tarea, por ejemplo leer un texto, interpretar un mapa, comentar una imagen o construir un escalímetro, siempre van a ser informaciones o ejercicios previos a las tareas).

Las actividades 1 y 2 «Komax K9 se acerca a la Tierra» y «Aterrizando en el planeta» son actividades de presentación-motivación y la evaluación de ellas será inicial. La llegada a la Tierra de un extraterrestre cuyo planeta es igual en toda su geografía, sin relieves, ni cambios de temperatura o estación, sirve de motivo para ir presentando la Tierra como planeta de contrastes. Un fragmento de *El principito*, obra de Antoine de Saint-Exupéry inicia la actividad 1 y dibujos de Komax K9 acercándose en su nave espacial a la Tierra. Komax está muy interesado en conocer el planeta al que se acerca y que desde la lejanía ve de color azul. El texto de *El principito* dice que la Tierra no es un planeta cualquiera y que hay un ejército de farolelos encargado de iluminarla. «¿Por qué los faroleros del Polo sólo trabajan dos meses al año?» pregunta la tarea 1.1. A partir de aquí el alumnado va a ir descubriendo y explicando a Komax K9 la Tierra. Primero con sus ideas y conocimientos del mapamundi donde ha de

colocar el nombre de los continentes, océanos, mares y principales paralelos. A continuación ayudará al aterrizaje de Komax k9 dividiendo el mapamundi en líneas horizontales y verticales asignándoles números y letras. También ha de indicar lugares propicios para el aterrizaje y justificarlos, y espacios que no aconsejaría. Komax k9 por su parte ha pedido información a su ordenador de abordo que le ha remitido fichas de las zonas más heladas, más cálidas, más húmedas, más secas, más elevadas y más llanas, lugares afectados por fenómenos atmosféricos y por movimientos sísmicos. Así pues, entre la información facilitada por el alumno y la propia investigación de Komax k9, éste tiene más criterios para su aterrizaje pero aún quiere conocer dónde llueves más y dónde hace más calor. Estas tareas de la actividad 1 son las que se consideran evaluables con carácter inicial en las orientaciones para la evaluación que de ofrecen en el *Libro guía del profesorado* (1996c, 31) porque con ellas el profesorado «podrá detectar las concepciones previas del alumnado en relación con su percepción de las características del medio natural de nuestro planeta.» La tarea 2.2 está dedicada a las zonas climáticas del planeta, a las precipitaciones y temperaturas, las zonas elevadas y llanuras, las placas tectónicas y las zonas afectadas por ciclones. Por tanto, al concluir la segunda actividad con la tarea 2.4, el alumno habrá recorrido el planeta gracias a los planisferios que presenta el libro, a las imágenes de la Tierra, a los informes recopilados por Komax K9 y podrá elegir un lugar adecuado para el aterrizaje de la nave del extraterrestre.

En la segunda fase del aprendizaje de esta unidad, las actividades 3 a 8: «La Tierra, planeta azul» (de información y análisis); «Algunos no se mojan nunca» (indagación-verificación); «En el corazón verde» (información y análisis); «Arriba y abajo» (información y análisis); «Nadando en la abundancia» (información y análisis); «El tiempo de hoy y el clima de siempre» (síntesis-recapitulación), todas evaluadas como proceso de aprendizaje. Y, la última actividad, en la tercera fase del aprendizaje es «Un viaje muy particular» (de síntesis-recapitulación), evaluada como actividad final.

En la unidad 2, *No somos iguales* hay 9 actividades y 22 tareas. En la primera fase del aprendizaje se presentan distintas familias (hindú, norteamericana, africana, alemana, brasileña, china e italiana) después de reconocer Komax k9, en la unidad

anterior, la diversidad de paisajes y climas de la Tierra. Dentro de esta primera fase, hay una segunda actividad de información-análisis titulada «¿Dónde nos gustaría vivir?». En ella se aborda la distribución de la población en el planeta, la densidad de población, las tasas de natalidad y el aumento de la población según las zonas. Hay 11 documentos de consulta para obtener toda la información al respecto: un diagrama de barras con la población total por continentes, un texto sobre la distribución y densidad de la población donde se habla de desiertos demográficos y climáticos; un mapa de las diferentes densidades de población, una serie de fotos con textos sobre los paisajes no adecuados para la vida humana en sociedad, cuatro documentos que contribuyen a responder a las siguientes preguntas cada uno: ¿dónde nos gustaría vivir?, ¿por qué elegimos un lugar para vivir?, ¿en qué zona del planeta nace mayor número de niños y niñas?, y ¿dónde crece la población más deprisa?; y un último documento gráfico con una curva de la evolución demográfica en el planeta desde 1650 a 1995. A continuación, siete fichas que permitirán responder y organizar la información solicitada al inicio de la actividad. La descripción de esta actividad permite mostrar un ejemplo de actividad de información-análisis, que ofrece el acercamiento a conceptos-clave sobre la ocupación del planeta en función de condicionantes geográficos, climáticos y socioeconómicos, implicando el trabajo del alumno mediante la consulta y contraste de las informaciones ofrecidas por los documentos; para que pueda dar respuesta, finalmente, a la pregunta que formula el título de la actividad. Así pues, en vez de obligar a memorizar las tasas demográficas (densidad, natalidad, mortalidad o esperanza de vida), el alumnado comprende, a través de una aproximación general, donde viven los habitantes del planeta, cómo y por qué y pueden decir dónde les gustaría vivir a ellos. En las «Orientaciones para la evaluación» del *Libro guía del profesorado* (1996c, 62) se aconseja esta actividad porque con ella el profesor puede valorar «la comprensión por parte del alumnado de la desigualdad en la distribución de la población en el planeta y servirá también para valorar la capacidad de análisis e interpretación de diferentes fuentes de información: fotografías, mapas, textos, tablas de datos y representaciones gráficas.»

En la segunda fase del aprendizaje de esta unidad están las actividades 3 a 6: «Riqueza y pobreza» (de información y análisis); «A todos y a todas nos gustaría comer

bien...» (información y análisis); «En busca del hospital perdido» (información y análisis); «No podemos ir a la escuela» (síntesis-recapitulación), de la 3 a la 5 evaluadas como proceso de aprendizaje, la 6 con carácter final; y la tercera fase del aprendizaje, con tres actividades: «Nuestra casa y nuestras familias» (de síntesis-recapitulación) evaluada como actividad final, «No pensamos igual, no creemos lo mismo» (de información-análisis) y «Vivimos en la Tierra, pero las fronteras existen» (información-análisis), ambas evaluadas como actividades procesuales.

La unidad 3, *Mr. Carter en la tierra de los faraones* con 9 actividades y 24 tareas, es la primera unidad de este curso en la que se produce un estudio del pasado. Ya no es Komax k9 quien guía a los alumnos sino un estudiante de la facultad de Historia de la Universidad de Cambridge llamado Harrison Carter, quien siente admiración por el reconocido arqueólogo y egiptólogo, Howard Carter, descubridor de la tumba de Tutankamón.

En la primera fase del aprendizaje de esta unidad están las actividades 1 y 2: «Mr. Carter prepara su viaje a Egipto» (de presentación-motivación) y «El Nilo nuestro compañero infatigable a lo largo del viaje» (de información y análisis), la primera se evalúa como inicial y la segunda como procesual. En la segunda fase, las actividades 3 a 6: «El poder del faraón» (información y análisis); «La vida diaria en el antiguo Egipto» (información y análisis), «Los dioses y los templos» (información-análisis) y «Los componentes de la sociedad egipcia» (síntesis-recapitulación); de la 3 a la 5 evaluadas como proceso de aprendizaje, la 6 con carácter final. En la tercera fase del aprendizaje hay tres actividades: «Un gran descubrimiento: la tumba intacta del Faraón Tutankamón» (presentación-motivación) evaluada como actividad inicial, «¿Cómo hemos podido descifrar y descubrir la historia del antiguo Egipto?» (de información-análisis) y evaluación procesual; y «El Egipto de ayer y de hoy» (síntesis-recapitulación) con evaluación final.

Como ya se han analizado actividades que se corresponden a la fase I del diseño de instrucción, tomo un ejemplo de actividad de la fase II, en este caso de síntesis y recapitulación. Con ello voy describiendo, en esta presentación del libro de 1º de ESO,

toda la tipología de actividades del proyecto. Así elijo la actividad 6 «Los componentes de la sociedad egipcia» cuya evaluación es de carácter final.

Si se piensa en lo que ha realizado el alumnado a través de esta selección de actividades desde la unidad, tras conocer el planeta y decidir dónde le gustaría vivir, ahora estudiaría una sociedad histórica que ha vivido y se ha organizado en un espacio con unas determinadas características. La actividad 6, viene precedida de un aprendizaje sobre la civilización egipcia (el Nilo, los faraones, la vida cotidiana y la espiritual) y lleva, al alumnado, a una sistematización de los conocimientos con la realización de un cuadro esquemático que contiene explicaciones sucintas sobre las actividades económicas, los grupos sociales existentes, la organización el poder y los aspectos culturales. Este cuadro no está completado y es el alumnado el que ha de ir rellenado los huecos y respondiendo a preguntas, por ejemplo de las actividades económicas desarrolladas se dice que su función es la creación de riqueza y que la principal actividad económica es; otras actividades desarrolladas son....; y ¿existen intercambios comerciales?, ¿de qué tipo?, ¿hay moneda? O de los aspectos culturales: ¿cómo era la religión egipcia?, ¿cómo eran sus manifestaciones artísticas?, ¿cómo era su escritura?, y ¿cómo se divertían los antiguos egipcios? Luego de completar el cuadro, que se propone como elemento evaluable de carácter final en el *Libro guía* (1996c, 87), se explica, en un texto, el papel de la mujer en la sociedad egipcia y dos representaciones artísticas (una pintura de una bailarina egipcia y el templo mandado a construir por la reina Hatsepsut) ilustran esta parte de la tarea 6.1. Las siguientes tareas, 6.2 y 6.3, son un ejercicio de verdadero y falso para resumir todo lo aprendido y otro que es un texto para rellenar con palabras que aparecen en un listado. Por tanto, el alumno realiza sus propios esquemas de los contenidos que sintetizan las informaciones sobre la sociedad y sus componentes, hilo argumental del curso, y para el Egipto histórico, tal y como se dice en la introducción de la unidad, se asemeja en sus componentes a nuestra sociedad por tener «unas actividades económicas que aseguraban la supervivencia, diferentes grupos sociales que desempeñaban distintas funciones y una autoridad política y religiosa que aseguraba la convivencia pacífica y feliz entre todos los habitantes del antiguo Egipto» (Grupo Ínsula, 1996a, 104).

La 4ª unidad titulada *Mundos de ayer y de hoy* (8 actividades y 13 tareas), combina el estudio del presente y pasado próximo (fase I), con el pasado en la fase II y presente-futuro en la fase III de la instrucción. Las actividades de la fase I son «¿En qué prefieres viajar?» (de presentación-motivación) y «El mundo es un pañuelo» (de información y análisis), la primera se evalúa como inicial y la segunda como procesual. En la segunda fase, las actividades 3 a 7: «El mediterráneo nuestro mar» (información y análisis); «Marco Polo y la ruta de la seda» (indagación y verificación)³²⁵, «Del viejo al nuevo mundo» (información-análisis), «La primera vuelta al mundo» (síntesis-recapitulación) y «Memorias de África» (de información-análisis); las actividades 3 y 4 son evaluadas como proceso de aprendizaje, la 5 con carácter final y de la 6 y 7 no se indica ningún tipo de evaluación. En la fase III del aprendizaje hay una actividad de síntesis y recapitulación con evaluación de carácter final y titulada «¡Cómo cambian los tiempos!».

En esta unidad va a ser la actividad 4 la seleccionada para la descripción de la propuesta de enseñanza y aprendizaje porque es una actividad de indagación y verificación y porque, conocido el planeta y una sociedad histórica, es el momento de investigar cómo el ser humano amplía sus fronteras y conocimientos, llega a otro continente, comercia y establece relaciones económicas y culturales. En este sentido, se comprueba la gradación y complejización de los aprendizajes, a través de las actividades y atendiendo a los criterios de secuenciación ya comentados (recurrencia y espiralidad e hipótesis de producción y reconstrucción de los aprendizajes).

Descubrir el continente asiático, su importancia en el pasado cuando era aún un continente desconocido para los europeos hasta que Gengis Khan inició la conquista de Asia, y conocerlo en la actualidad es el cometido de la actividad. El mapa físico de Asia, más un cuadro con la población de 1992, presentan el gran continente. A continuación un mapa político y la tarea 4.1 que solicita observar detenidamente y

³²⁵ He de advertir que esta actividad está catalogada así en el cuadro-resumen del *Libro Guía del profesor* (1996c, 95) y como actividad de información-análisis en el apartado dedicado a las actividades de la unidad (1996c, 99). La comento como actividad de indagación-verificación habida cuenta las tareas que se presentan en las que se investiga sobre Oriente y Occidente (y esto también se dice en el apartado «Situación de aprendizaje») y las rutas comerciales y se verifica si el alumno ha aprendido los contenidos de esta unidad, también trabajados en anteriores unidades y los conceptos de permanencia y cambio al contrastar realidades del pasado y del presente.

responder a las preguntas, en las que también se pide un recordatorio de lo aprendido, en las dos primeras unidades. Además, un texto dedicado al imperio mongol acompañado de un mapa y datos poblacionales e imágenes del pueblo mongol en la actualidad. Marco Polo y la ruta de la seda es el otro objeto de estudio de esta actividad, Europa y el comercio. Nueve textos (explicaciones de los autores, relatos del *Libro de las cosas maravillosas de Oriente* (Marco Polo, 1298), de *Navegación e itinerario en la India Oriental* (Jan Huigen, 1596) y Rusticello de Pisa); nueve imágenes con pies de foto (el guerrero Gengis Khan, Venecia en el pasado y en la actualidad, cuatro grabados antiguos del reparto de incienso, la nuez moscada, la recogida de la pimienta y los Cinocéfalos, más una fotografía del gran desierto de Pamir) y un mapa de la ruta de Marco Polo a China van narrando el inicio de las relaciones comerciales entre Occidente y Oriente, los preciados productos de ese comercio, los lugares y recorridos y los protagonistas de este fragmento trascendental de la Historia. Con todo ello, el alumno puede ir indagando y comprobando la Historia en torno a Marco Polo y la ruta de la seda para concluir con la tarea 4.2 donde se le pide que, con la ayuda del mapa físico de Asia y el del itinerario de Marco Polo, complete un cuadro donde ha de rellenar con sus nombres los casilleros correspondientes a las montañas, llanuras, desiertos, ríos, islas, mares, golfos y penínsulas del viaje de ida y de vuelta de Marco Polo (Europa y Asia, el comercio y la relación Oriente y Occidente). Luego, se interroga por los países que tendría que atravesar en la actualidad el mercader veneciano si repitiera el mismo viaje, qué medios de transporte dispuso en el pasado y cuáles hay en la actualidad (al inicio de la unidad se trabaja este aspecto en relación a un viaje que tienen previsto realizar un grupo de amigos); qué usos tienen las especias citadas hoy en día; y, finalmente, que realicen una comparación entre el pueblo mongol del pasado con el que se ha presentado en la unidad 2 (pág. 88) Esta tarea, de la actividad 4, se propone como tarea evaluable con carácter procesual en el *Libro guía del profesorado* (1996c, 105).

La última unidad, la 5 *Del campo a la ciudad* (6 actividades y 25 tareas) se centra en el estudio del pasado (las tres últimas generaciones) y pasado inmediato (últimos cincuenta años), también trabaja el presente. Cuenta con las siguientes actividades: Fase I «El tiempo pasa que es una barbaridad» (presentación-motivación) y «Del campo a la

ciudad» (información-análisis), la evaluación es inicial y procesual, respectivamente; en la fase II «La ciudad ya no es lo que era» (indagación-verificación), «De flechas a demócratas» (información-análisis) y «Esposas ejemplares y mujeres liberadas» (de aplicación), la evaluación es inicial procesual para la primera de esta fase y procesual para el resto; en la fase III, la actividad «Jóvenes de ayer y de hoy», de síntesis y recapitulación y con una evaluación de carácter final.

Siguiendo en la línea de tipos de actividades, la actividad nº 5 de esta unidad es una actividad de aplicación de contenidos y es la única de esta tipología en el libro de 1º curso. Viene a ser un complemento de la actividad que la precede y propone como objeto de estudio el papel de la mujer durante el franquismo (recuérdese que este tema ya se ha tratado en la unidad dedicada a la sociedad egipcia, pero como actividad de síntesis y recapitulación de informaciones sobre los componentes de la sociedad). En el subapartado dedicado a recursos y actividades, los autores del proyecto escriben: «Se pueden utilizar los propios testimonios, así como distinto material: libros de texto, fotografías etc, de las abuelas y madres del alumnado.» (Grupo Ínsula, 1996c, 123). También se ofrece una bibliografía sobre las mujeres durante el franquismo y libros que recogen fuentes orales como parte del conocimiento de la Historia, en este caso, la Historia de las mujeres.

Las tareas propiamente de esta actividad confrontan un modelo de mujer que defiende un sistema político dictatorial y las formas de insumisión de las mujeres que, durante ese periodo, vivieron y no lo acataron. Esto se documenta con textos, testimonios y fotografías. Las tareas a realizar son dos, una dedicada a caracterizar, en grupo de trabajo, el modelo de mujer del régimen franquista a partir de la lectura de los textos elaborados y recopilados por los autores, diferenciando papel asignado a la mujer en relación al trabajo y al varón y las discriminaciones que suponen. Dicha tarea es la que se propone como evaluable para la actividad en el *Libro guía del profesorado* (1996c, 125). La segunda tarea consiste en comentar en grupo causas y consecuencias de la protesta femenina contra el régimen franquista tras la lectura de testimonios de mujeres recopilados desde los años 40 a los 70, a estos le acompañan algunas fotografías, un texto de los autores comentando la organización de las mujeres en el

movimiento feminista y una tira cómica de lo que ha supuesto la liberación de la mujer. Los diez adjetivos que se piden como caracterizadores del concepto de mujer en el franquismo, se confrontarán con los puntos que han de elegir los alumnos para favorecer la liberación de la mujer y, así, exponer un proceso histórico de cambio social. Estando, en todo ello, la vida de sus madres y abuelas coetáneas a estos hechos y circunstancias.

Terminado el análisis del libro de primer curso, dedico las líneas que siguen a 2º de ESO. Al inicio de cada unidad también aparece una breve introducción de la misma e, igualmente hay 5 unidades. El total de actividades es de 29 (7 para la primera unidad, 5 en la segunda y tercera, y 6 en la cuarta y quinta unidad) y, a su vez, cada una de éstas comprenden tareas para su desarrollo (148 tareas) que incluyen fichas de trabajo. En cada actividad está toda la documentación relacionada con los problemas que atañen a la unidad: documentación en forma texto de los autores del manual, de imágenes (actuales, pasadas, artísticas), retratos, grabados de época, ilustraciones, mapas, gráficos, viñetas, ejes del tiempo y cronologías, fragmentos de textos de historiadores, de historias de vida, recortes de prensa, testimonios del presente y glosarios, que permiten al alumnado el acercamiento, análisis y, en definitiva, la investigación sobre el tema. Las tareas conllevan observar, analizar, comparar la documentación, anotar semejanzas y diferencias encontradas, rellenar mapas, responder preguntas, proyectar sus ideas, investigar y establecer las conexiones con la realidad inmediata del alumno; también, emitir sus propias valoraciones. El alumnado trabaja continuamente con las variables espacio-tiempo en sus dimensiones pretéritas, actuales y futuras.

En 2º curso se trabajan las tres problemáticas (ecológico-económica, social-cultural y político-social) a través de seis problemas enunciados en el proyecto curricular: «Vivir en la biosfera sin destruirla»; «Recursos limitados, ¿población ilimitada?»; «Trabajar para vivir o vivir para trabajar»; «Ser hombre, blanco y occidental»; «Orden, seguridad y democracia»; «¿Cabe la utopía? Cambiar, ¿para qué?». En la primera unidad se trabajan las problemáticas 1 y 2, en la 2ª unidad la 3, en la 3ª las 2 y 3, en la 4ª la 2 y, en la última, las tres problemáticas. Los núcleos organizadores y principios explicativos asociados son cinco: Habitar y tener recursos³²⁶ (Formación Socio-económica); control

³²⁶ En Grupo Aula Sete (1993, 90) se presenta un cuadro con las problemáticas, núcleos temáticos, principios explicativos y unidades didácticas desde 1º a 4º de ESO. Como la publicación es de 1993,

y poder (Modelo de ocupación espacial); matar por pensar distinto (Acción humana), trabajar para vivir (Conflicto, crisis-revolución); los problemas de vivir en común (Proceso conflictivo y dialéctico); y dan pie a las cinco unidades didácticas: *Chozas y palacios*³²⁷, *Todos los caminos llevan a Roma*³²⁸, *Judíos, moros y cristianos*³²⁹, *De profesión sus labores*³³⁰, *Deprisa, deprisa*³³¹. Las últimas unidades didácticas de cada curso y ciclo tienen una función de compendio de las intenciones didácticas y de los aprendizajes, en definitiva, para conseguir en el alumnado actitudes críticas antes los retos del presente y razonamientos significativos sobre la Historia tratada.

La lógica temporal que se distribuye a lo largo de la etapa, también está en la microsecuencia de las unidades didácticas de 2º curso, es decir, presente-pasado-presente (unidad I), pasado-presente-futuro (unidad II); presente-pasado-presente (unidad III) y presente-pasado próximo-futuro (unidades IV y V). Además, la secuenciación didáctica, comprende los enfoques globalizador, disciplinar e integrador y los grados de implicación en lo cercano y concreto, y lo lejano y abstracto (Grupo Aula Sete -coords.-, 1993, 74).

compruebo que en algunas unidades no hay coincidencia con las de los libros de texto editados por Akal, en concreto para 1º y 2º que son los comentados en este apartado. En este sentido, la primera unidad está asociada al núcleo temático «Comer para vivir» y la unidad se nombra como «Friso cronológico». No coincide con la unidad I que aparece en el libro de texto titulada «Chozas y palacios» y, por tanto, tampoco con el núcleo temático, éste podría ser «Habitar y tener recursos» (a partir de lo leído en la introducción de la unidad) porque se dice «“habitaciones” muy diversas debido a los diferentes recursos con que se cuenta para hacerlas».

³²⁷ Título de las actividades de esta unidad: «¿Dónde vives?», «Viajando se aprende», «La estrategia del caracol», «Lejos del mundanal ruido», «Una habitación con vistas», «La tercera piel», «Modas y estilos europeos».

³²⁸ Título de las actividades de esta unidad: «El medio físico, ¿al servicio de la Humanidad?», «Roma: un territorio inmenso y diverso», «¿Qué nos cuenta la Historia sobre Roma?», «¿Qué nos cuenta la Historia sobre la vida bajo la dominación romana?», «Una Europa de mujeres y hombres libres e iguales en un mundo más justo».

³²⁹ Título de las actividades de esta unidad: «La fuerza bruta contra la razón», «Entre Córdoba y León», «Encuentros y desencuentros en la península Ibérica durante la Edad Media», «Sefarad», «Salam, Shalom».

³³⁰ Título de las actividades de esta unidad: «Bernardo, señor de Pérez», «Carmen López, ciudadana española y Europea», «Marie Schimdt, doctora en Medicina, cambia de país sin trasladarse», «Shabanu y la lucha de las mujeres del Sur», «Las viudas de San José de Poaquil», «El segundo sexo en la aldea global».

³³¹ Título de las actividades de esta unidad: «Una nueva empresa», «Conozcamos las carreteras españolas», «La boca del túnel», «La localización de las carreteras, ¿fruto del azar?», «Los olvidados», «La autovía de la discordia».

El desarrollo del libro trata de extender las problemáticas y núcleos organizadores en un sentido horizontal para el 2º curso y, en un sentido vertical, a lo largo del primer ciclo y de la etapa secundaria, quedando interrelacionados ambos elementos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y ligados al proyecto curricular y a los intereses y motivaciones de los alumnos para contribuir a las intenciones y al *objetivo heurístico* de *Ínsula Barataria*.

En 2º curso la idea que domina o hilo argumental que influye en la selección de los contenidos es «los problemas de vivir en sociedad». Este hilo argumental lleva a una serie de cuestiones que se van trabajar en sucesivas aproximaciones, desde una perspectiva sincrónica y otra diacrónica combinadas a lo largo del curso y ligadas a los conceptos de supervivencia, dominación, ideología y trabajo. La aproximación didáctica a la Geografía y la Historia es a través de los problemas de vivir en sociedad y esta problemática dilucida los contenidos de la Ciencia Social.

«Esta posibilidad de integrar en el mismo discurso histórico temas provenientes de distintas esferas de la realidad (lo privado con lo público, las clases y grupos dominados con las clases y grupos dominantes, lo establecido con lo emergente, la infraestructura con la superestructura, lo vivido y experimentado con lo estudiado), permite concebir una explicación cabal y eminentemente histórica de los procesos de cambio social. Una explicación en la que cabe reivindicar el Modelo Teórico de nuestro Proyecto como algo que se construye constantemente, en diálogo permanente con los hechos.» (Grupo Aula Sete -coords.-, 1993, 76).

Ahora, más que valorar las actividades en las fases del aprendizaje establecidas en el proyecto, tal y como se ha hecho para el curso 1º, interesa mostrar la secuencia didáctica que realizaría el alumnado a lo largo de una unidad y tomamos la unidad 1 *Chozas y palacios* para 2º de ESO. Las problemáticas que le atañen son la ecológico-económica y social-cultural y el núcleo organizador «habitar y tener recursos». Si en 1º se abordaron las mismas problemáticas, en este curso van a tratarse con mayor complejidad.

La primera actividad «¿Dónde vives?», de indagación-verificación y carácter evaluativo inicial, centra la atención del alumnado en el lugar que habita y las tareas se

dedican a reconocer las características urbanas y urbanísticas, iniciándose, luego, un análisis de la tipología de viviendas rurales más características de nuestro país. La siguiente actividad es un viaje en el tiempo por poblados y poblamientos históricos en cada continente (Península Ibérica, China, Nuevo México, Filipinas, Zimbabue, Norte de África, Antártida); el conocimiento de las viviendas se pone en relación con las características del medio físico que las condicionan en su arquitectura y, así, se llega al concepto de hábitat, manejando la variable espacio-tiempo y, también, la relación del hombre con su espacio para explicar la diversidad. Como finalidad, elaborar «un friso que llegue hasta nuestros días con los estilos arquitectónicos más importantes» (Grupo Ínsula Barataria, 1996b, 18). Continúa el trabajo en la primera unidad con la organización social y económica que se ha desarrollado a partir de lo que el alumno ya conoce: desde los poblados neolíticos, las sociedades matrilineales y la revolución neolítica a una granja en los Estados Unidos pasando por la Edad Media, época de mayor desarrollo del hábitat rural, incluso detenerse en un pueblo troglodita de Capadocia, una vivienda en pozo horadado de la provincia de Shansí en China, una aldea Dogon en Malí y los palafitos de Camboya como testimonios de aprovechamientos del espacios y de sociedades históricas. Llegan, así, al nacimiento de las ciudades en la actividad «Una habitación con vistas» donde se analizan el mapa de los primeros estados y civilizaciones, el mapa del origen histórico de las mayores ciudades del mundo y el mapa de las grandes ciudades presentes y perspectivas demográficas para el año 2000. A partir de este momento de la secuencia de actividades, se contraponen los elementos estudiados, es decir, aprovechamiento del medio, tipo de sociedad y desarrollo económico y las tareas que siguen presentan los problemas que presentan las ciudades actuales, en los países más desarrollados y en los menos, el crecimiento y alta densidad de población, la falta de acceso a las tierras de cultivo por la expansión urbana, los abastecimientos, el saneamiento y los residuos generados, la repercusión en el medioambiente, la pobreza del campo y el éxodo rural³³². Como tarea el alumnado ha de establecer un catálogo de las características y los problemas de las

³³² Se refiere incluso «la industria del sexo» en Bangkok (1996b, 35) y, aún siendo un planteamiento interesante éste de evaluar los problemas de las grandes ciudades, tratar tal cuestión entiendo que no es adecuada o relevante para este momento del periodo de formación del alumnado aunque el tema es propicio para crear un juicio propio y es lo que se persigue pero quizá haya que establecer unos límites a la propia realidad que se da a conocer a esa edad.

grandes ciudades, para ello debe volver a los conceptos aprendidos e ir sintetizándolos y aplicándolos como también ocurre en la actividad 6 «La tercera piel», de síntesis-recapitulación y de carácter evaluativo final. En ésta el alumnado va a diseñar su vivienda teniendo en cuenta los tipos de viviendas ya estudiados, los factores físicos, tecno-económicos y socio-culturales que le rodean. En la tarea 6.1 ha de realizar un informe sobre tales condicionantes en otros contextos y qué soluciones se podrían proponer a sabiendas de que compete a los organismos públicos su solución, como finalidad está poner en valor sus competencias como ciudadano para no contribuir al aumento o cronicidad de los problemas detectados. Incluso, se les propone otra tarea: la urbanización de un barrio con casas unifamiliares de 100 m² –repetiendo el mismo ejercicio para un bloque de 10 plantas– deciden el número de viviendas, calculan la densidad de población que soportaría, los metros cuadrados libres y a qué actividades los destinarían y diseñan el tipo de vivienda más adecuada para las necesidades, uso y economía de las posibles familias³³³. A lo largo de toda la actividad 6, se comparan los resultados de las tareas con las iniciales para conocer la reelaboración y el cambio de sus propias ideas.

Con la actividad 7 titulada «Modas y estilos europeos», de indagación y verificación y de carácter evaluativo procesual-final, concluye la unidad 1 en la que a lo largo de seis actividades y 25 tareas se ha desarrollado el núcleo organizador «habitar y tener recursos» que, ahora, se explica a través de las modas y estilos artísticos europeos desde los clásicos a las vanguardias. Esta última actividad consta de 40 páginas y 22 tareas para el alumnado, en la que se condensa la historia de la arquitectura —«El arte clásico», «El arte románico», «El arte gótico», «El arte renacentista», «El arte barroco», «El arte en el siglo XX»—; la historia del urbanismo —«La ciudad helenística», «El monasterio», «Los burgos medievales», «La ciudad renacentista», «Los palacios campestres», «La ciudad industrial»—; la historia de la pintura y de la escultura; la historia de los grupos sociales —«Las esclavas y los esclavos», «La comunidad campesina», «Artesanos y gremios», «Los Médicis», «El servicio doméstico», «La

³³³ Haciendo el análisis de esta actividad se me ocurre cuán útil hubiera sido el manual y, en concreto, esta actividad, para los hijos de aquellas familias o para los que, ya jóvenes, les llegó el momento de emanciparse, cuando la burbuja urbanística se aprovechaba de quienes no tenían ni formación ni criterios propios a la hora de adquirir una vivienda.

burguesía», «Los artistas»— y la historia del progreso científico y cultural; dedicándose, pequeños fragmentos de texto, a personajes de las épocas, hombres y mujeres con poder —Alejandro Magno, Hildegarda, Marco Polo, Catherine de Vivonne y Bill Gates³³⁴—. El concepto de moda no se recoge en ningún documento o tarea quedando sin formar parte de la actividad 7 aunque aparezca en el título.

Si bien, el desarrollo de la actividad 7 es lineal y el tratamiento del Arte es específico, consiguen los autores evidenciar las transformaciones y los cambios aunque no por establecer posibles comparaciones, a menos que el profesor las realice o enseñe a realizar esta tarea a sus alumnos, es decir, que el texto «La ciudad helenística» podría contraponerse al de «La ciudad industrial» e investigarse los elementos comunes y divergentes en ambas. Entiendo que resultaría de interés este trabajo de investigación comparativa pues sólo como textos de lectura se puede deducir cierto maniqueísmo. Es más, tampoco se relacionan con las ciudades actuales que ya han trabajado en la actividad 1 y el alumno puede llegar a entender las ciudades helénicas como edenes y las industriales como infiernos. Entresaco dos partes de ambos textos para acompañar esta explicación:

«(...) Además, los reyes y las cortes querían demostrar que sus ciudades eran las más ricas, importantes y cultas: construían amplios edificios, que estaban destinados a bibliotecas, museos, celebración de representaciones teatrales, reuniones de ciudadanos, etc. Esto provocaba la atracción de los investigadores, artistas y científicos, que acudían a la ciudad para poder trabajar.» (1996b, 42).

«(...) Con la revolución industrial, en el siglo XIX las fábricas se situaron en las ciudades originando una avalancha de inmigrantes (del campo) y la creación de suburbios en condiciones higiénicas, sanitarias y urbanísticas deplorables. Más adelante

³³⁴ Quedan fuera los artistas como personajes de épocas (aunque está el fragmento dedicado a los artistas del siglo XX *in generis*), quizá habría aportado una mayor consistencia al núcleo organizador conocer cómo vivían, dónde habitaban y de qué recursos disponían alguno de los más relevantes y de la gente de otros estratos (mercader, comerciante, burgués, esclavo, caballero o industrial), aunque luego aparezcan en otras unidades como en la unidad II. Y ello lo refiero por un aviso y una pregunta en la introducción a la actividad 7 que dice así: «Un aviso: desde el primer momento verás que más que casas, en general, se hablará de edificios públicos y “palacios”. ¿Se te ocurre alguna explicación para justificar que no podemos poner como ejemplo de la época las “casas corrientes” de la “gente corriente”?» (1996b, 40), animando al alumnado a dar una respuesta a esta elección limitada de los autores que en la unidad II «Todos los caminos llevan a Roma», por ejemplo, es completa.

se construirán barrios obreros, con pocos espacios libres y una gran densidad de población, (...). Además, los centros históricos de estas ciudades van siendo abandonados por sus habitantes más ricos, que pasan a construirse barrios residenciales; el centro entonces es ocupado por oficinas, bancos y otros servicios como cines, hoteles,...» (1996b, 73).

Concluyendo con el análisis de los materiales y sus actividades, ha ido explicándose cómo se cumplen los principios y finalidades del proyecto, a saber: aproximación a las formas de razonamientos histórico y geográfico, recurrencia y espiralidad de los problemas sociales, globalización y pluridisciplinariedad de los contenidos, atención a la subjetividad primaria y el presente inmediato, implicación del alumnado con lo circundante y concreto, descripción de hechos y experiencias, utilidad de lo que se estudia y formación de una ciudadanía capaz de pensar por sí misma.

La experimentación de las primeras unidades y de los primeros materiales, para un curso completo, implicó un trabajo de recapitulación y análisis de las experiencias, en la que participaron los profesores y alumnos informando y enjuiciando los materiales, ofreciendo valoraciones sobre los resultados de la aplicación de este material. La evaluación de las primeras experiencias está recogida en el artículo que Ínsula Barataria firma para el último Seminario de Desarrollo Curricular (Grupo IRES -coord.-, 1996, 39). Los institutos donde se evaluó la aplicación de las unidades son los mismos que menciono al inicio de esta apartado y las opiniones contribuyeron cualificadamente no sólo al perfeccionamiento del proyecto curricular sino a la mejora de los libros de texto que ya se estaban preparando.

A través de un documento de trabajo (para una reunión en mayo de 1997 en Oviedo) que me envía Pilar Cancero sé que la experimentación fue llevada a cabo en dos momentos, antes de la edición de los materiales, en un número muy reducido de centros y limitada a los materiales de segundo ciclo, ya que las del primer ciclo fueron realizadas tras el encargo de la publicación y sin tiempo para su experimentación; y, en varios casos, experimentaron unidades sueltas, combinadas con otros materiales, de forma que el panorama general del ciclo completo, llevado al aula, apenas se tuvo en esos años.

Respecto a la difusión realizada cuando el material ya toma el formato de libro de texto y es distribuido por la editora, los autores sólo tienen referencias como las que anoto:

«A modo de ejemplo, en el año 96-97 nos liquidaron como derechos de autor los correspondientes a 10.763 ejemplares de los cuatro cursos de la ESO. En el año 2005 cesó la venta, pero ya desde el 2000 era meramente testimonial (788 ejemplares en dicho año, 135 en 2002, 32 en 2004)» [Pilar Cáncer, en documento enviado sobre la evaluación del grupo, correo electrónico de 5 de julio de 2013]

«El editor, Ramón Akal, nos habló en alguna ocasión de centros de Madrid (incluso de la enseñanza privada) que habían adoptado nuestros libros y comentó que podíamos haber rozado el 2-3% del mercado de libros de Ciencias Sociales en aquellos años (1996, 1997,...)» [Respuesta de Juan Mainer en correo electrónico remitido en fecha 06/06/2011]

A esta información sobre la difusión del material, se une una reflexión de los autores a partir de lo que es la conversión del proyecto *Ínsula Barataria* en libro de texto: «supone la pérdida efectiva del control sobre los posibles usuarios de un material que nació en un principio con vocación de responder a la concepción anglosajona de proyecto curricular.» (Grupo IRES -coord.- 1996, 39).

En suma, puedo decir que, en aquella década y desde la *Ínsula Barataria*, se diseñó un proyecto curricular donde el estudio de los problemas sociales relevantes sustituyeron al tradicional aprendizaje de la Historia y la Geografía; que la propuesta procuró el desarrollo intelectual del alumnado, instruirlo a través del tratamiento del presente al que la Historia se incorporaba como fuente de conocimiento, dejando de ser para el alumno un espectro del pasado por la utilidad de su estudio; que el libro de texto se convertía en una herramienta fundamental para el trabajo y la construcción del conocimiento, una guía para la investigación y no un producto editorial codificado para la memorización. Con los materiales de *Ínsula*, el profesor y el alumnado podrían hacer del aula un gabinete, una isla de innovación.

BALANCE DE LA EXPERIENCIA.

El grupo *Ínsula Barataria* sostiene, en todo momento del proceso de innovación que desenvuelve y difunde, la reflexión e investigación como ejercicios consustanciales a la esencia del grupo. De ello resulta el armazón curricular cuya descripción hemos realizado en el apartado correspondiente pero, también, el trabajo de evaluación llevado a cabo a partir de la aplicación y experimentación de sus unidades didácticas.

La difusión de los libros de texto que editó Akal no fue proporcional al esfuerzo por concebir y desarrollar un proyecto educativo y unos materiales curriculares. En aquellos años, entre 1990 y 1996 (fecha de constitución del grupo y último año de publicación de sus libros para Enseñanza Secundaria Obligatoria y los libros-guía para el profesorado) hubo, a nivel general, muchas mudanzas pero pocas transformaciones. Gran parte del profesorado desconfió o no aceptó afrontar planteamientos curriculares abiertos y nuevas metodologías y demandó una mayor concreción del currículo que acabó reorientándose hacia bloques de contenidos cerrados; y la alternativa de creación de un proyecto curricular en función del centro escolar quedó como trámite burocrático, un documento más que redactar, por lo que los materiales necesarios para implementar el proyecto se sustituyeron por libros de textos convencionales ya preparados por los sellos editoriales de siempre. Muy pocos grupos de profesores realizaron sus proyectos curriculares con el convencimiento de la mejora educación y autonomía de los centros. Pronto volvió la “calma chicha” y el temporal de la reforma pasó, aunque se incorporaran algunas de las nuevas estrategias para sostener la aparente transformación educativa.

En este balance de la experiencia, es preciso contar con las opiniones expresadas por el profesorado que experimentó el proyecto de *Ínsula Barataria* y realizar una síntesis (Cfr. Grupo IRES -coord.-, 1996, 42-45). Fue un proyecto en el que el docente debía asumir un modelo teórico y didáctico (reflexivo, innovador e investigativo) en el que las propuestas de enseñanza y aprendizaje, aunque elaboradas, debían adaptarse a los contextos, requiriendo una dedicación en tiempo más allá del empleado en las aulas que el profesorado no disponía porque la estructura de horarios escolares era poco flexible. La estructura que se desgranaba desde los cinco grandes temas hasta los objetivos-

contenidos fue compleja y al no remitir, con evidencia, a las disciplinas sino a problemas sociales generó desorientación. El profesorado tenía que estar constantemente recordando a qué núcleo organizador o problema social remitía la unidad y esto les resultaba poco práctico.

El modelo didáctico facilitó la motivación del alumnado y fue valorada la posibilidad de conocer sus ideas previas pero el cambio o la reformulación de las mismas, tras la fase de incorporación de nuevas informaciones, no se conseguía porque el alumnado disociaba entre conocimiento escolar y conocimiento personal³³⁵. Transcribo la valoración que los miembros del grupo hacen de la opinión de los profesores sobre las actividades de presentación-motivación:

«(...) la opinión generalizada es que logran motivar e incluso detectar las ideas previas del alumnado. La mayor dificultad reside en que se comprueba que estas últimas están muy arraigadas y que, tras el tratamiento con las nuevas informaciones, permanece en ocasiones la disociación entre el saber elaborado (académico) y lo “conocido” de antemano.» (Grupo IRES -coord.-, 1996, 44).

El papel del profesor como guía e instructor, no se consiguió fácilmente, en un profesorado acostumbrado a dirigir el proceso de enseñanza sin contar con la participación del alumnado. Tampoco resultó sencillo conducir al docente hacia una propuesta de enseñanza de la Historia que no sigue el tramado cronológico clásico. Para más complejidad, era necesario que el profesorado estudiara a fondo el material y comprendiera previamente el armazón curricular desarrollado por Ínsula Barataria.

Las tareas de las actividades en cada unidad didáctica a veces resultaban imposibles de realizar ante un tiempo escolar insuficiente y diseñado, principalmente, para una transmisión de contenidos mediante clases magistrales. Tampoco, el profesorado era partidario del trabajo en pequeño grupos porque generaba inconvenientes cuando no había una participación equilibrada de los alumnos o surgían conflictos, pero destacaron

³³⁵ Los autores del proyectos reflexionan lo siguiente: «(...) habremos de ser nosotros quienes planifiquemos las situaciones de aprendizaje planteando esa confrontación y aprovechando o provocando situaciones de cierta insatisfacción y conflicto.» (Grupo IRES -coord.-, 1996, 44).

los beneficios que podía reportar para los hábitos de trabajo (socialización, cooperación, esfuerzo,...)³³⁶.

Las unidades didácticas y los materiales atendían y permitían evaluar la diversidad del alumnado pero esta diversidad se torna negativa cuando acontece lo que se sigue:

«(...) este tipo de propuestas no evitan, como los propios profesores detectan, la presencia de diversos tipos de alumnos: a) los alumnos que hacían las actividades durante la realización de la puesta en común; fueron pocos casos, ya que el proyecto fomenta y desarrolla el hábito de trabajo; b) los alumnos que hacen las actividades a lápiz, corrigiendo durante la puesta en común y eliminando su aportación, asumiendo la palabra del profesor; una mayoría, de forma que no estamos muy seguros de que no se desvirtúe el proceso de su propio aprendizaje; y c) los alumnos que hacen su trabajo y paralelamente, recogen las conclusiones de la puesta en común; una minoría que funciona muy bien con el proyecto.» (Grupo IRES -coord.-, 1996, 45).

La valoración general que se hace desde determinados institutos, por ejemplo el IES Cangas de Narcea (Asturias), señala que el método funciona cuando el alumnado es bueno académicamente y cuando está bien socializado y que también atrae a alumnos poco motivados por aprender porque la dinámica cooperativa de grupos les anima a trabajar.

Sobre la significación que para los alumnos tiene el proyecto, por una parte, a los propios autores les cabe la duda de si las problemáticas seleccionadas y las unidades elaboradas son de su interés aun habiéndose hecho con toda la dedicación y empatía posibles. Podría decirse que el alumno va a trabajar estos problemas porque es su deber en tanto está en la escuela y espera, en la dinámica habitual, lo que el profesor le plantea. Con todo, hasta qué punto el aprendizaje puede ser relevante cuando «estos problemas, que habíamos identificado desde posiciones críticas y alternativas, son

³³⁶ De nuevo una reflexión de los autores a partir de esta valoración de los profesores: «(...) cómo mejorar el trabajo personal del alumno para que sea más autónomo y reflexivo, a lo que no está muy habituado, y cómo mejorar la dinámica de trabajo en grupos, con el que tampoco el profesorado suele estar familiarizado.» (Grupo IRES -coord.-, 1996, 45).

entendidos y tratados de una forma muy distinta desde la cultura dominante que es la que está marcando el conocimiento cotidiano de los alumnos³³⁷.»

¿Alcanzó el alumno, mediante este modelo, a desarrollar ese *pensar históricamente*? ¿Fue capaz de entender en los conflictos estudiando las relaciones y posiciones de los grupos subalternos? Analizados los materiales, puedo decir que tienen la suficiente potencia formativa y coherencia didáctica para alcanzar el *objetivo heurístico* que los guía.

El análisis de los resultados de las encuestas realizadas en el IES «San Alberto Magno» de Sabiñánigo, al hilo de la aplicación del proyecto, en relación a lo que opinan los alumnos recoge (Cfr. Grupo IRES -coord.-, 1996, 46-48):

- Más de la mitad de los alumnos opinan que la metodología seguida contribuye a una mejor comprensión de la historia.
- La realización de las tareas, reflejadas en un cuaderno, ha sido complicada para un 40% del alumnado.
- Conocer a través de su propio trabajo y del que se desenvuelva en grupo, frente a un conjunto de contenidos cerrados y explicados por el profesor, ha generado inseguridad por desconfiar de su capacidad resolutive frente a su hábito de memorizar para conocer y saber de Historia.
- El alumnado es reticente a una evaluación donde el examen no sea la prueba principal.

Del documento enviado por Pilar Cancer, sintetizo las valoraciones de los alumnos de otro instituto, el IES Martín Vázquez de Arce (Sigüenza): un alumno dice que el trabajo que supone cada unidad didáctica no resulta tan fácil como estudiar un libro o unos apuntes; otro valora el método porque las actividades están pensadas en ellos y «es como si te lo contaran con tus propias palabras» porque los libros de siempre, a veces, no se entienden; trabajar para aprender es bueno «así no cogemos el hábito de vagar»;

³³⁷ Cancer, P. (2003) «Problematizar el presente», pág. 4. Artículo enviado por la autora en un formato de texto sin editar, aunque indica que es un documento de trabajo para el seminario de Fedicaria en Aragón. La numeración de las páginas se ha añadido para localizar la cita.

finalmente, un alumno explica que ha aprendido más y de un modo diferente, mejorando su trabajo a medida que avanzaba el curso.

Una variable a considerar es el esfuerzo de adaptación que realiza el alumno ante este modelo de aprendizaje innovador. El esfuerzo de trabajo continuado, a lo largo de cada unidad didáctica, puede llegar a generar un rechazo porque el alumnado está acostumbrado a un único momento en el que aplicar su esfuerzo: el que supone el examen. Y, en esta dinámica es fundamental que el profesor consiga sostener la motivación y el interés por el aprendizaje en el alumnado, cuestión harto difícil para conseguir ante una diversidad importante de personas.

Estas valoraciones, tanto las de los profesores como las de los alumnos, reflejan la actitud hacia las innovaciones condicionada por la percepción tradicional de lo que es la enseñanza, condenada por la disociación entre tradición e innovación, y determinada por la voluntad y las capacidades intelectuales que puedan desplegar y compartir los profesores y los alumnos.

La labor autocrítica de Ínsula les lleva a concluir, en una primera aproximación que, habiendo grupos de profesores que participaron de la experimentación, el peso de la tradición seguía inclinando la balanza hacia una enseñanza tradicionalista. Una enseñanza basada en la relación unidireccional profesor-alumno, muy reproductiva y nada generativa, en la que prima la explicación de los hechos, el uso del libro de texto convencional y la memoria como potencia para el aprendizaje de la Historia.

Antes de terminar, quisiera hacer una apreciación de tipo sociológica. Considero que en aquellos años 90 no cambió tanto el profesorado como sí lo hizo el alumnado y en este punto hay una brecha generacional y cultural. Las transformaciones que sufrió la sociedad española en los años 90, puedo entender que afectaron más a quienes estaban en formación que a quienes ya creían que se habían formado y, además, reaccionaron ante cualquier alteración de sus circunstancias y equilibrios. Por otro lado, la mejora de la educación empezaba a no ser una prioridad para gran parte del profesorado, curiosamente, en una época en que se está reformando porque la reforma había

provocado muchos desequilibrios en el conocimiento profesional y escolar y gran parte del profesorado no estaba dispuesto a sufrirlos.

En el Proyecto *Ínsula Barataria* confluye, en sus distintas velocidades, toda la tradición innovadora, la anterior y la que estaba en vigor, la Historia como proyecto social y transformativo del conocimiento y del individuo y la Ciencia Social para el estudio de las problemáticas sociales, vasos comunicantes de la innovación. Es así que se mantiene una continuidad a pesar de las rupturas y cambios pero, a partir de 1996, cuando finaliza la edición de los materiales del Proyecto y con la creación de la Federación *Icaria*, Pilar, Isabel, Juan y M^a Ángeles se integran en el colectivo en calidad de miembros de *Ínsula Barataria* y Carmelo y Ascensión dejan el grupo.

3.2.9. Gea-Clío, la innovación como identidad colectiva.

CREACIÓN Y EVOLUCIÓN DEL GRUPO.

El grupo Gea-Clío nace, a fines de los años 80, en un contexto de reforma educativa. En ese tiempo, otros grupos se constituyen —*Ínsula Barataria*, *Aula Sete* o *Bitácora*— y algunos ya han desarrollado o están desarrollando experiencias innovadoras para enseñar Historia y Geografía en lo que entonces se denomina Enseñanzas Medias, son *Germanía-Garbí*, *Historia 13-16*, y *Cronos*. El Grupo Gea-Clío llega en el preludio de una nueva Ley que procura mudar un contexto educativo tildado de tradicional —aunque en éste se hubiese conseguido innovar—; un contexto en el que los debates en torno a la reforma de la educación están abiertos y al que se incorporan docentes con intenciones de renovación, de cambio. Escribe Vicent Llácer (2008, 4) que «la verdadera base del proyecto será el Programa Experimental de reforma de las enseñanzas de 1988, que dio la posibilidad de constituir diferentes grupos de trabajo de profesores, que contaron con el apoyo y la colaboración de los equipos de reforma y de los asesores de los CEPs.» Y así lo cuenta Xosé Manuel Souto:

«(...) el origen de Gea-Clío es el de grupos de profesores que se forman a partir de la confianza que tienen unas personas en otras. De pequeños grupos, vemos que tenemos una identidad común y que, esa identidad común, eran las ganas de innovar, de mejorar,

lo que nosotros veíamos que no funcionaba en el sistema educativo, y que esas ganas de innovar después las vamos fraguando en documentos que acaban siendo publicados como documentos de la Reforma (...).» [Souto, pág. 2 de la transcripción de la entrevista]

Es muy importante, en estos momentos, el apoyo institucional que reciben de los Centros de Profesores. Éstos fueron centros de reunión y difusión de propuestas innovadoras, entre ellas la de Gea-Clío; también, facilitaron la formación docente, la creación y coordinación de grupos de trabajo, la experimentación de sus propuestas y la valoración de los resultados.

Gea-Clío no es un grupo sino un conjunto de pequeños grupos de maestros y profesores que, basados en una relación de fidelidad, constituyen el aparejo de una construcción cuya argamasa es la innovación educativa. Así, a partir de un primer núcleo de profesores que coinciden, a mediados de los 80, en el instituto Fray Ignacio Barrachina de Ibi (Alicante): Juan José Esponsoda, José Ramón Valero Escandell, Vicent Llácer y Xosé Ramón Souto³³⁸ se empiezan a establecer vínculos con otros profesores y maestros de Alcoi, Sueca, Villena, Burjassot, Segorbe, Silla-Benetússer, Carcaixent, Mislata, Picanya, La Llosa de Ranes, Paiporta, Xátiva; en colegios e institutos ubicados en estos municipios de las provincias de Alicante y Valencia. El incentivo de estos vínculos es la relación entre las investigaciones y propuestas de los docentes y su experimentación didáctica. Componen Gea-Clío, además de los cuatro profesores mencionados, Vicente Gómez Benedito, Paula Jardón, Josué Perales, Pilar Benito, Miguel Ángel Vera, Francesc Blay, Ángel Beneito, Covadonga Tirado, Robert Cerdà, Santos Ramírez, José Ignacio Madalena, M^a Jesús Mansilla, Alejandro Roig, Rafael Climent, José M Barrio, Salvador Menor e Isabel Dopazo; más tarde se incorporan Josep Císcar³³⁹, Mila Belinchón, María Blay, Cristina Sapiña, Paula Jardón, Jorge Sáiz y Rosa Ortega. Incluso, con el paso del tiempo se incorporan personas desde

³³⁸ A X. M. Souto lo entrevisté en Sevilla el 28 de junio de 2013. En la entrevista refirió que ingresa en el cuerpo docente en el curso 79/80 en Vigo y ese mismo año contacta y comparte materiales con Ramón López Facal, que en los 90 formaría el grupo Aula Sete.

³³⁹ Josep Císcar respondió al cuestionario que le envié por correo electrónico el 28/06/2011 y me remitió el 01/07/2011; igualmente, María Blay, enviado el 28/06/2011 y respondido en 13/07/2011. También, María me facilitó un texto titulado «Historia del proyecto Gea-Clío» que atribuye a Covadonga Tirado; 22 págs.

Galicia, Fernando de Vega, Antonio Vázquez, Lourdes García, Concepción Fernández, Antonio Lorenzo y Puri Pérez. Como le dije a X.M. Souto durante la realización de la entrevista: «Gea-Clío más que un grupo es una comunidad» [pág. 16].

La coordinación de los grupos se debe a Xosé Manuel Souto que está como asesor de la Reforma en el Centre de Professors de Torrent y en el Centro Educativo Misericordia y se dedica a diagnosticar lo que están haciendo los profesores y maestros en sus centros y a conocer sus necesidades, problemáticas e intereses.

«(...) fue desde febrero hasta junio del año 90 que me dediqué a ir por los centros escolares para ver lo que estaban haciendo. Ahí fue donde me di cuenta que había que apostar por trabajar con materiales de base y, por eso digo, ahí se constituye esa relación personal de fidelidad, de confianza en personas. María Jesús Mancilla, Santos Ramírez, Vicent Llácer, José Ramón Valero, etc., que no nos institucionalizamos hasta el año 94 pero funcionábamos como grupo de amigos.» [Entrevista a X.M Souto, pág. 6 de la transcripción]

Interdisciplinariedad, investigación y experimentación van estrechamente unidos en el trabajo de estos profesores-amigos, que están planteando desde una perspectiva local, los problemas sociales y ambientales —la problemática demográfica, la urbana, la relacionada con la revolución industrial— pero, también, quieren conocer cómo plantea la reforma trabajar el entorno, la elaboración de unidades didácticas o los criterios de evaluación. La vinculación y comunicación que se establece, entre los profesores — algunos en funciones de asesores de Centros de Profesores— y los grupos, permite generalizar experiencias que se habían desarrollado en un colegio o en un instituto y elaborar las primeras unidades didácticas, en concreto nueve³⁴⁰. Al compartirlas y analizar sus resultados fueron surgiendo los primeros documentos sobre la implementación de la reforma en la Comunidad Valenciana. Éstos son publicados como Libro de la Reforma para Geografía y Libro de la Reforma para Historia.

³⁴⁰ X. M. Souto menciona en la entrevista, como ejemplos de unidades que se hicieron en este periodo, *Robinsones y colmenas*, *Un globo, dos globos, tres globos* y *Nosotros somos el mundo* [Souto, pág. 5 de la transcripción de la entrevista].

La relación entre Xosé M. Souto y Pilar Maestro, por aquellos años, fue fructífera. Entre 1990 y 1992, se encargan de la redacción del Decreto de la Reforma para Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana³⁴¹.

«Efectivamente, yo había estado trabajando en Alicante, conocía a Pilar Maestro y en los viajes entre Alicante y Valencia que son dos horas de viaje en coche, además ella no conduce y yo sí, pues íbamos hablando muchas cosas. Entonces, vimos que coincidíamos en nuestras propuestas de tratar de renovar la enseñanza de la Geografía y la enseñanza de la Historia desde una propuesta metodológica que se acercara a lo que tendrían que ser problemas prácticos de aula.» [Souto, pág. 4 de la transcripción de la entrevista]

El Ministerio ya había aprobado el Real Decreto donde la Historia se estructuraba en bloques de contenidos que seguían la organización del continuo cronológico y la Geografía se hallaba centrada en los factores regionales. Pilar y Xosé Manuel se plantean en el Decreto, por un lado, realizar una nueva selección y organización de los contenidos disciplinares y, por otro, contribuir a la autonomía intelectual de los alumnos a partir de los núcleos fundamentales del aprendizaje de la Geografía y la Historia. Más allá de esto, tratan de renovar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una propuesta metodológica que atienda a los problemas sociales y ambientales de la humanidad. En tal sentido, las sociedades del presente, los problemas ecogeográficos, las relaciones entre sociedad y territorio, las sociedades y sus problemas de transición, van a constituir los objetos de estudio y esta propuesta es posible porque ya se conocían sus resultados por las experiencias desarrolladas en ese conjunto de grupos de profesores que constituyen el embrión de Gea-Clío. El Decreto de Enseñanza para la Comunidad Valenciana tuvo como finalidad abrir un nuevo camino de enseñanza de la Historia y la Geografía para el profesorado que se incorporaba a la reforma educativa.

El grupo ha pasado por distintas etapas desde que se constituyó formalmente en 1994. Es en este año es cuando se le da el nombre, porque trabajan la Geografía (Gea) y la Historia (Clío) para abordar, desarrollar y construir el conocimiento de los problemas

³⁴¹ En García Pérez (ed.) (1991, 43), se dice: «(...) con respecto a la problemática de la disciplinariedad o interdisciplinariedad todo el equipo de Reforma discutió en problema y se optó por un criterio básico que tuviera como referencia fundamental la disciplinariedad, frente a la integración y frente a la yuxtaposición. No obstante este criterio se plasma de forma diferentes según etapas y ciclos.»

sociales y ambientales que se van a trabajar en el aula³⁴². No sólo desde una perspectiva sincrónica, también diacrónica, que incluye las perspectivas de futuro sobre la problemática estudiada. En algunas ocasiones el grupo Gea-Clío y el grupo Kairós participaron de forma conjunta en algunos seminarios y talleres didácticos, si bien cada uno de estos grupos fue configurando su particular manera de construir su proyecto curricular.

Entre 1994 y 1998 se dedican a la elaboración de nuevas unidades didácticas que publica la editorial Nau Llibre.

«(...) en 94, sí recuerdo el año preciso, contactamos con una editorial muy pequeñita que se llama Nau-Llibres y con una persona excepcional, Leopoldo Navarro, que era maestro, quien nos dijo: a mí me parece que este trabajo que estáis haciendo merece la pena difundirlo. Nosotros le dijimos: mira que es bastante complicado porque supone un libro del alumno y un libro del profesor; pero nos respondió: vamos a aventurarnos a ver qué pasa. Fue, entonces en el año 94, cuando lo que era el germen de Gea-Clío que había nacido en el 89, bueno 90, ya se configura, se institucionaliza como grupo.»
[Souto, de la transcripción de la entrevista, pág. 6]

A mayor extensión del proyecto, decir que se constituyen grupos en Vigo y Santiago y editan materiales en el sello Edicions Xerais, adaptando los originales al propio contexto y lengua. También, en este periodo, sus miembros realizan tesis doctorales, memorias de licenciatura y trabajos de investigación.

En 1998, se integran en la Federación de Grupos de Innovación *Icaria*. La incorporación a la plataforma fedicariana les lleva a coordinar, en 2005, la «X Trobada de Professors de Fedicaria» *Espacio público educativo y enseñanza de las Ciencias*, celebrada en Valencia.

«La influencia más significativa del paso de Gea-Clío por Fedicaria es el desarrollo de un análisis más crítico y político de la configuración del sistema escolar y de las reformas educativas, indagando la manera en que se ha producido la configuración

³⁴² La introducción al proyecto Gea-Clío (1997, 4) se encabeza con una definición de la diosa de la mitología griega Gea o Gaia y otra de la musa Clío, tomados de Falcón Martínez *et al.* (1980).

histórica de las instituciones escolares y de las rutinas profesionales, y de sus resistencias frente a los procesos de reforma educativa, planteándose la necesidad de la construcción de un espacio educativo verdaderamente público.» (Llácer, 2008, 7).

Dos años antes de la anterior fecha, se han desvinculado de la política educativa institucional³⁴³, la misma que en los inicios del grupo hemos calificado de sostén imprescindible. En 1999 se inicia una fase de repliegue del grupo. Influyen los cambios que se han producido en la gestión de los Centros de Profesorado, la entrada en el gobierno de la comunidad autónoma del Partido Popular que deja de apoyar a los grupos de trabajo e impide la creación y reunión de los mismos como hasta ese momento venía ocurriendo y la nueva Ley que se anuncia, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en la que los materiales curriculares pasan a ser por curso y no por ciclo como se había realizado anteriormente³⁴⁴.

Alejados de los núcleos de poder del sistema educativo, ese ecosistema que ha ido fagocitando o eliminado todas las nuevas aportaciones surgidas desde mediados de los setenta, se acercan a colectivos que promueven la participación social, el compromiso ciudadano y son afines a las problemáticas que afectan al ámbito escolar (Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras y Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Valencia). El grupo Gea-Clío conserva el compromiso por la transformación de la realidad social y política a través de su proyecto educativo, aunque la realidad pueda estar dominada por determinados agentes que pretenden su estatismo, ellos consiguen comprometer a aquellos docentes que confían en esta labor transformativa, así, ilustran esta afirmación las palabras de Josep Císcar dando respuesta en el cuestionario [pág. 1] a la pregunta sobre su participación en el proyecto: «La incorporación en mi caso fue sencilla porque yo ya conocía y utilizaba materiales y metodologías que estaban muy emparentadas con aquellas que seguían desde el proyecto Gea-Clío».

³⁴³ 1997 supone una coyuntura negativa en la concepción escolar de las Ciencias Sociales con el discurso que pronuncia la ministra de Educación y Cultura Esperanza Aguirre, en la Real Academia de la Historia.

³⁴⁴ Hasta la publicación del Real Decreto 3473/2000 el 29 de diciembre, el proyecto Gea-Clío organizaba los contenidos de Secundaria Obligatoria siguiendo un criterio de dificultad conceptual en la selección de los problemas escolares. Ello era debido a la flexibilidad de los bloques de contenidos y a la posibilidad de secuenciar las unidades para toda la etapa. Sin embargo, la propuesta ministerial de finales de siglo XX nos obliga a replantear los contenidos que habíamos seleccionado. Sin prescindir de la referencia a un problema social hemos seleccionado los contenidos de acuerdo con la legislación, que determina los contenidos por curso y no para el conjunto de la etapa (Tirado, 2002).

Uno de los factores que ha contribuido al mantenimiento de Gea-Clío es la continua actualización de sus materiales curriculares y de los recursos fundamentales para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, elementos indispensables para el profesorado que lo ha diseñado; y herramienta de trabajo para el que, no participando en la elaboración de éstos, alberga intenciones renovadoras y tiene el hábito de apoyarse en un manual. Además, si recordamos algo que comentábamos al principio de este relato: el grupo Gea-Clío contemplaba la adaptación de los materiales a los contextos escolares, por tanto, nunca han sido recursos ajenos a la realidad de los centros escolares donde se aplica. Al final de este tiempo, en torno al año 2001, deciden elaborar los materiales tal y como prescribe la nueva normativa y entre 2001 y 2005 se elaboran, experimentan y reformulan las unidades didácticas que dan lugar a los libros de 1º a 4º de ESO y 2º de bachillerato. En las ediciones del material, por ejemplo en los libros de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO editados entre 2003 y 2006, se puede comprobar que son actualizaciones y revisiones de las unidades anteriores.

Finalmente, en el curso 2007/2008, dejan la edición de materiales en papel aunque los ejemplares sigan en las bibliotecas de los centros y de las aulas, y empiezan a publicarse en plataformas virtuales a través de las que los profesores de Gea-Clío comparten sus documentos de trabajo y sus particulares experiencias. Esta nueva modalidad generó un importante debate en el seno del grupo, que nos lo viene a resumir Josep Císcar: «La última incorporación de materiales a la plataforma moodle (...), a propósito de cómo ha de traducirse esa incorporación, sin perder aquello que, para nosotros, definía un proyecto educativo: innovación, investigación y reflexión teórica, de manera que la plataforma no se convirtiera en un simple banco de datos.» [del cuestionario, pág. 2] Porque los libros de textos editados por Nau Llibre han sido la base y el aglutinante del trabajo del grupo, donde colectivamente se han puesto en valor los tres principios que menciona Císcar y, las propuestas que se suben a la plataforma, ya experimentadas por el profesor que las comparte, tienen el inconveniente de no haber sido elaboradas en grupo y, a veces, se hallan demasiado vinculadas al contexto específico para el que se conciben y no implican un debate sobre su experimentación.

Desde el año 2010, están trabajando en dos proyectos de investigación, uno en el que se vinculan varias universidades españolas para estudiar la repercusión de la Pruebas de Acceso a la Universidad en el desarrollo de competencias en Historia y Geografía; y, otro, de carácter internacional que analiza cómo se trabaja en el aula el concepto de población activa y cómo lo plantean los libros de texto, con la intención de diseñar una propuesta alternativa de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad, las reuniones que siguen celebrándose cada mes o mes y medio, están dedicadas a analizar los problemas ordinarios vinculados a la innovación, no es tiempo de innovaciones extraordinarias³⁴⁵, y sí tratar el día a día de la enseñanza, sus problemas, intentando buscarles solución entre todos, aportando cada uno su propia experiencia y ayuda.

La composición de Gea-Clío ha ido variando, si en el inicio había un equilibrio entre maestros y profesores, ahora éste se da entre profesores y alumnos en formación a profesores de secundaria o recién licenciados.

«Gea-Clío no es eso del equipo de trabajo de cinco personas, que están toda la vida cinco personas; te digo ochenta, que han entrado, que han salido y, ahora, la mitad de las personas no son profesores en activo, porque son personas que han hecho su máster de secundaria, algunos están haciendo ahora su tesis doctoral» [Souto, de la transcripción de la entrevista, pág. 17]

Al mismo tiempo, ha mantenido relación con otros grupos de innovación. Muy estrecha y cercana con Germanía-Garbí y Kairós —el grupo que funda Pilar Maestro—, también con Aula Sete; e IRES, Cronos e Ínsula Barataria a través de Fedicaria. María Blay, en el cuestionario que nos remitió, escribe: «Mi trayectoria previa a la incorporación al grupo Gea-Clío, se inicia en el último año de carrera, en el curso del CAP. Tuve la suerte de tener a uno de los miembros del grupo “Germania” como

³⁴⁵ «Yo creo que la situación socio-política ha influido muchísimo porque cuando estábamos en un momento de esperanza y de posibilidad de cambio, los profesores venían con gran entusiasmo a querer estimular el cambio desde la educación, ahora que estamos en un momento de falta de esperanzas hay muy pocos profesores con ganas de implicarse en ese cambio, se han quedado un poco parados.» [Souto, transcripción de la entrevista, pág. 20]

profesor y pude conocer los materiales del proyecto, entonces editado por Anaya.» [pág. 1 del cuestionario]

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO CURRICULAR.

La Historia no es el relato ordenado de los hechos pasados ni la Geografía la suma de geofactores, ésta es la base del planteamiento didáctico de Gea-Clío. La fundamentación del proyecto cuenta con un hito que fue la organización de unas jornadas en los Centros de Profesores de Xàtiva y Alzira en 1993, en las que se debate sobre los problemas de la innovación y las soluciones, y a la que invitan a profesores relacionados con el proyecto de Lawrence Stenhouse: Jack Sanger y John Jennings; también asiste el geógrafo Alois Müller de la Universidad de Bayreuth, preocupado por el análisis de los materiales curriculares de Ciencias Sociales en España y el aprendizaje que de este territorio tenían los alumnos alemanes.

De la relación con Pilar Maestro, también nos cuenta Souto que:

«(...) ha sido muy importante para darnos a conocer toda la renovación historiográfica que hubo en Inglaterra y, por esa vía, todo lo que después influyó aquí también en el 13-16, todo lo que, podemos decir, es la construcción de los conceptos estructurantes en Historia.» [Souto, pág. 11 de la transcripción de la entrevista]

Gea-Clío no desarrolla un proyecto curricular cerrado sino que enuncia una serie de propósitos para guiar el desarrollo profesional y la enseñanza. Estos son: autonomía para que el profesorado interprete la Ley a la hora de abordar los problemas sociales y ambientales que seleccionará para el proceso de enseñanza y aprendizaje; la construcción del aprendizaje en base a los conocimientos que posee el alumnado; y la Geografía y la Historia como materias vertebradoras, con las que se construye la identidad del individuo a través del espacio y el tiempo³⁴⁶, completadas con disciplinas afines y enfoques teóricos pertinentes.

³⁴⁶ «A mi modo de ver se ha pecado de un cierto ingenuismo y “progresía ramplona” en el debate de ciencias sociales versus geografía e historia. (...) Creo que ello derivó en una posición muy poco afortunada: entender que el conocimiento geográfico e histórico era *per se* academicista y retrógrado, (...). Mi posición es diferente: creo que las disciplinas de geografía e historia permiten reconstruir la

«Nuestra intención es suministrar una serie de herramientas intelectuales a los profesores de los distintos niveles educativos para que, adaptándolos a los contextos escolares del centro donde trabajan, puedan ofrecer una forma diferente de aprender los hechos sociales a los alumnos.

»Para ello la presentación de los contenidos se realiza en forma de preguntas y problemas, lo que favorece una **actitud activa** por parte de quien va a aprender, porque, de entrada, debe intentar dar solución a algo que no está resuelto de antemano.

»Se ofrece también una **visión del saber como algo inacabado**, en continua elaboración y cuya solución no es nunca unívoca ni completa, con lo que se favorece el pensamiento divergente y la implicación de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje.» (Pérez Esteve *et al.* -coord.-, 1997, 7).

Como los problemas sociales y ambientales³⁴⁷ son el eje de su currículo, enuncian una serie de principios relativos a la selección, organización y secuenciación de los contenidos sociales y ambientales. En este sentido, tienen que ser relevantes para el profesor y para el alumnado, estar relacionados con los problemas que histórica y geográficamente afectan o han afectado al ámbito donde esté el centro escolar y responder a los contenidos prescritos oficialmente; las disciplinas se incorporan como «la carga conceptual que permite entender los factores que están subyacentes, por debajo de la realidad aparente, de la realidad superficial» [Souto, de la entrevista transcrita, pág. 10], para explicar los problemas. Unido a esto, los intereses e ideas de los alumnos más el conocimiento y la experiencia de especialistas en la problemática a tratar. Además, ha de considerarse la adecuación del trabajo en torno a determinados problemas en función de las características y los recursos que posee cada centro, «definir el problema escolar de acuerdo con los objetivos legales y las posibilidades materiales y humanas del centro donde se trabaje.» (Souto, 1999, 6). Y, por último, respecto al aprendizaje, se deja al profesor que modele y module el tratamiento de los problemas en unidades didácticas³⁴⁸, pero ha de saber «que el tiempo de aprendizaje no

enorme cantidad de información que llega a la cabeza de nuestros alumnos; facilitan la explicación desde un orden subyacente, que a menudo se le oculta por los intereses mercantiles e ideológicos de los medios de comunicación.» (Souto, 1999, 8).

³⁴⁷ «Los problemas sociales siempre están ahí, tú los puedes obviar y no querer verlos, entonces haces una lectura canónica, una lectura académica de la realidad.» [Souto, pág 13 de la transcripción de la entrevista.]

³⁴⁸ «(...) el esquema de construcción de una unidad didáctica lleva un tiempo por eso nosotros hemos hecho tres o cuatro unidades por año, no puede haber más, porque una unidad didáctica tiene que

es el tiempo de pregunta respuesta de un tema cada semana.» [Souto, de la entrevista transcrita, pág. 15]. El alumno es responsable de su aprendizaje aunque para que se dé, el profesor tiene la responsabilidad de generar las actividades individuales y grupales. Éstas van a ser evaluadas mediante el diario del profesor, los cuadernos de clase, los trabajos grupales y dosieres personales, y no mediante examen.

A diferencia de otros grupos analizados que explicitan un marco teórico, en Gea-Clío es la confluencia entre los intereses e investigaciones de cada grupo de profesores, los problemas sociales y ambientales locales y la perspectiva de análisis de un experto³⁴⁹, los que configuran el enfoque disciplinar y el didáctico. En correspondencia, los propósitos iniciales se cualifican disciplinar y didácticamente por las interrelaciones entre los grupos, los expertos y los alumnos. Así y a modo de ejemplos: el grupo de Alcoi desarrolló el tema de la revolución industrial, en el que se trabajaba el problema de la estructura obrera y el movimiento sindical, el de las renovaciones tecnológicas y los cambios ambientales desde los conceptos de cambio y continuidad. Para ello contaron con la colaboración del profesor Lluís Torró i Gil de Historia Económica de la Universidad de Alicante, quien les ayudó a entender las claves del desarrollo industrial y sus consecuencias en Alcoi; el grupo de Segorbe trabajó el tema de la globalización y fue Vicente Gómez Benedito quien contactó con Julia Saló y Javier Esparcia Pérez que, entonces, trabajaban sobre los sistemas geoeconómicos; e, igualmente, con Encara Gil que investigaba los estereotipos que tienen los alumnos sobre el tercer mundo. Por tanto, el marco teórico se nutre de las aportaciones de investigadores o especialistas —son muchos los que menciona en la entrevista X. M. Souto y no ha lugar para incluirlos a todos³⁵⁰—, que colaboran con los profesores de Gea-Clío y, a partir de este fluir de problemas y conocimientos específicos, las actividades o las salidas del aula permiten

responder a un problema y resolver ese problema. Nosotros siempre hemos dicho que se necesitan de tres o cuatro meses.» [Souto, pág 15 de la transcripción de la entrevista.]

³⁴⁹ «Igualmente es preciso seleccionar los contenidos didácticos atendiendo a las precisiones disciplinares, o sea a los resultados del trabajo intelectual de personas universitarias o no, que han dedicado gran parte de su tiempo a reflexionar sobre los problemas relevantes para la sociedad y han buscado respuestas que faciliten la búsqueda de soluciones positivas para las personas y colectivos.» (Souto, 1999, 1)

³⁵⁰ Se menciona a Sergio Tomé cuando trabajan el problema urbano vinculado a la vivienda, a Mercè Tatjer para orientar las salidas del aula; a los sindicalistas de Porto Sagunto, que se manifestaron en el año 84, sobre el problema del cierre de los altos hornos y la reconversión industrial; los agricultores de Altea que siguen una práctica ecológica en sus cultivos y enseñan cómo funciona un huerto ecológico; el problema del desarrollo sostenible y las agendas 21 en el ayuntamiento de L'Elia, etc.

que el alumno construya su aprendizaje con este peculiar e interesante desarrollo del proceso formativo.

La cita que sigue a continuación es extensa; no obstante, resulta de interés incluirla porque ilustra todo lo que hasta aquí se ha escrito y está muy bien contado por Xosé Manuel Souto el esquema de trabajo del grupo:

«Todas las referencias disciplinares fueron porque nosotros nos apoyamos en un conjunto de profesores que, generosamente, nos decían: si vais a hablar de los paisajes agrarios, por ejemplo Fernando Molinero, no empezad con eso de *bocage*, *opendfield*, los campos abiertos, los campos cerrados,...; no, no, idos a la PAC, a la política agraria común, porque vosotros ya veréis que hoy se están plantando girasoles o el lino porque el mercado común da esa subvención, entonces los paisajes agrarios no pueden seguir explicándose como lo explican los libros tradicionalmente, hay que ir a esto... Entonces nos hicieron ver formas diferentes de entender el territorio. O Jesús Burgueño cuando dice: en Geografía de España porqué no explicáis ¿por qué hay municipios?, ¿por qué hay provincias?, ¿por qué hay comunidades autónomas?; ¿cómo nacen?, (eso es su tesis doctoral). Entonces, nosotros nos aproximamos a las disciplinas para pedir a las personas que nos explicaran cómo funciona un problema; o, por ejemplo, y por no poner más ejemplos que serían muchísimos, cuando queremos explicar cómo funciona la escuela, vamos a Alejandro Mayordomo y a Juan Manuel Fernández Soria, que son profesores de la cátedra de Historia de la Educación en la Universidad de Valencia, y Mayordomo nos dice: la escuela tiene estas etapas y funciona así, y si vosotros queréis que la persona trabaje, cambio y continuidad en el tiempo sobre Historia de la escuela, lo que hay que saber es cómo funciona la escuela porque si no, se hace una descripción muy superficial.» [Souto, de la entrevista transcrita, pág. 12]

El trabajo sobre un problema en el aula se difunde al resto de grupos que lo quiera trabajar. Y la experiencia se explica y sirve como propuesta para la formación permanente del profesorado³⁵¹ aunque, a veces, la propuesta choca con las concepciones que del aprendizaje tienen los profesores que asisten a los cursos, basada en la

³⁵¹ Algunos de los miembros de Gea-Clío, casi todos los que están en el grupo fundacional, han sido profesores en el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), en el actual Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria (MAES), en cursos de formación organizados por los Centros de Profesorado (CEP), en Fundación para la Formación y el Empleo (FOREM) de Comisiones Obreras, en programas de formación en centro, jornadas de formación en ayuntamientos, en Escuelas d'Estiu, y han difundido así su proyecto educativo innovador.

trasmisión de hechos históricos pero no en indagar en los hechos, interpelarlos y conocer sus derivaciones.

«Nosotros hemos tenido muchos conflictos en cursos que damos porque había una reacción como diciendo pero ¿qué nos vais a decir a nosotros de Historia, si la Historia la sabemos? Nosotros les decíamos: no, no, tú no sabes Historia, sabes hechos históricos, y lo que ocurre es que no sabes la gramática de la Historia o no sabes cómo se construye una explicación geográfica desde la teoría de la percepción o desde la teoría de la geografía radical porque te crees que la Geografía es un singular y la Historia es un singular.» [Souto, de la transcripción de la entrevista, pág. 13]

Todas las ideas sobre el proyecto extraídas de la entrevista y explicadas a partir del desarrollo práctico del proyecto, tienen su reflejo teórico en un libro titulado *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?*, editado en 1997 cuando Nau Llibres se hace cargo de la publicación y difusión de las unidades didácticas de Gea-Clío. Por tanto, del libro sintetizo algunas ideas de interés, sin considerarlas constituyente de un marco teórico o modelo didáctico sino principios para la reflexión y actuación, respecto a las asignaturas de referencia, los presupuestos del proyecto, la organización de los contenidos y la pauta de secuenciación de la unidad didáctica.

Se dice que la Geografía es concebida como «una forma de conocimiento que permite comprender la manifestación de intereses y proyectos de las personas y de los grupos sociales en un determinado ambiente.» (Pérez Esteve *et al.* -coord.-, 1997, 15). De la Historia, también entendida como forma de conocimiento, que explica las permanencias y los cambios de la humanidad en el tiempo, y genera el diálogo entre el presente y el pasado, «en la que los hechos y acciones individuales se explican en una relación mutua con aspectos sociales, políticos, económicos, ideológicos o culturales.» Cuando escriben sobre la asignatura Historia del Arte, resulta llamativo que sólo a ésta le atribuyan un conocimiento por aproximación o visita a «los edificios y entornos arquitectónicos, observar las esculturas en sus ubicaciones actuales y contemplar las obras de arte en los diferentes museos.» Bien es cierto que las explicaciones del proyecto, ofrecidas por X.M. Souto en la entrevista, expresan claramente la importancia de la salida fuera del aula y del conocimiento del entorno en cada una de las asignaturas,

así que no se entiende esta formulación del Arte desde la tríada arquitectura, escultura y pintura y no en relación al concepto de patrimonio cultural.

Más adelante escriben cual es su apuesta por la enseñanza calificada de cambio radical y resumida en 6 puntos que aquí compendio (Pérez Esteve *et al.* -coord.-, 1997, 15-16):

1. Programar unidades didácticas en base a problemas sociales relevantes en consonancia también con la normativa.
2. Convertir las situaciones problemáticas en objetos de estudio a los que aplicar métodos de conocimiento que permitan resolverlas.
3. La enseñanza como proceso de investigación tanto para el profesor como para el alumnado. El primero ha de detectar las dificultades del aprendizaje y explicar los contenidos siguiendo la variable espacio-temporal sin caer en planteamientos maniqueos (local-universal, cercano-lejano, eurocentrismo-universalismo).
4. Los contenidos didácticos al servicio de los problemas, con carácter abierto e interdisciplinar que lleven a otros problemas y ámbitos de conocimiento.
5. El profesor como «director» de una orquesta donde todos interpretan su papel.» Con esta comparación se infiere que el profesor ha de conocer su método, a los alumnos y sus capacidades e intereses, lo que va a enseñar, seleccionando y secuenciando adecuadamente todos los elementos del problema que se va a trabajar en el aula.
6. Las actividades y los ejercicios cumplen una función fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dan coherencia al proyecto, generan la dinámica de aula y equipo y permiten abordar y alcanzar posibles respuestas al problema.

Los contenidos se organizan en función de su conceptualización y las destrezas que implica su aprendizaje (vocablos, términos y conceptos de propios de las disciplinas: litoral, oceánico, románico, gótico, monarquía, burguesía, mortalidad...), en función de los procesos que supone la construcción del conocimiento (estructuras que permiten relacionar conceptos entre sí: localización espacial, empatía histórica, interacción ecogeográfica, tiempo histórico, estilos artísticos); y por el uso de informaciones que articulen los conceptos y las estructuras explicativas (estadísticas, literarias, cartográficas); asimismo, el método aplicado ha de provocar el cambio conceptual y actitudinal en el alumnado y, finalmente, los contenidos deben organizarse para

desarrollar actitudes como la creatividad, la crítica, la tolerancia, la disciplina en la aplicación del método de aprendizaje, actitudes que han de contribuir a valorar la experiencia de aprender (Cfr. Pérez Esteve *et al.* -coord.-, 1997, 16-17).

Sobre la secuencia de cada unidad didáctica dedican un apartado comentando sus elementos que sólo voy a relatar: presentación del problema (qué sabemos, definición y plan de trabajo), actividades de investigación (diferentes niveles de respuesta, grados de profundización y atención a la diversidad) y tareas o ejercicios puntuales, actividades de síntesis y reflexión (trabajo individual de contraste con las ideas de partida, explicitación de hipótesis y argumentación).

En un artículo publicado en Grupo Ínsula Barataria -coord.- (1994, 203-227), escriben sobre la evaluación del proyecto curricular y el aprendizaje. Ésta ha de estar diseñada y ser un elemento para la investigación educativa del docente.

«Pretendemos que en la aulas se produzca una reconstrucción de las ideas iniciales del alumnado, con objeto de que las vaya argumentando con mayor madurez teórica. Es un proceso que creemos que le dirige a una mayor autonomía personal, a un mayor conocimiento de la realidad social y a una mejora de las destrezas comunicativas.» (*Op. cit.*, 207).

El peso de todo el proceso de evaluación e investigación lo sostienen unos materiales curriculares diseñados para la comunicación entre el docente y el alumno, cuya interacción y trabajo en el aula quedaría registrada en el diario del profesor y los cuadernos personales de cada alumno, que retroalimentaría la evaluación del proyecto, su experimentación en las unidades didácticas y el proceso de enseñanza y aprendizaje. «El diario, pues, podría verse bien como una fuente para la evaluación de los materiales curriculares, la unidades o el mismo proyecto, bien como la evaluación de su propia actuación.» (*Op. cit.*, 213). El cuaderno recogería no sólo las descripciones y reflexiones del alumnado sobre las actividades iniciales, de investigación y recapitulación, sino que permitiría conocer el grado de comprensión y profundización sobre éstas; también, la dinámica de trabajo individual y de grupo. Y se dice que «(...) los exámenes pueden ser

incorporados como una actividad más dentro del proceso de aprendizaje.» (*Op. cit.*, 220).

Particularmente, a los exámenes dedican una explicación dentro del apartado «El control del aprendizaje» (*Op.cit.*, 223-225). Primero definen la idea de control como regulación porque el proceso de enseñanza y aprendizaje innovador necesita métodos e instrumentos para evaluar y calificar al alumnado. Uno de los instrumentos de control, no de alumno sino del aprendizaje, es el examen. Describen una tipología del examen que han «estereotipado como “generaciones”, dado que se podía correlacionar con el tiempo de experimentación y el modelo de pregunta y objeto implícito en los exámenes.» Según el momento de la experimentación puede hacerse un examen para los conceptos fundamentales de la unidad (en la primera fase del aprendizaje) cuando aún el alumnado no es capaz de relacionar ideas y conceptos³⁵². Más adelante, y en un segundo momento, el alumnado tiene que explicar e interpretar la realidad y «las preguntas se convierten en tareas de tipo técnico e instrumental, que son un fin en sí mismas.»³⁵³ El tercer momento, pretende que el alumnado consiga relacionar los conceptualizar un problema, explicarlo y darle solución³⁵⁴.

En síntesis, para Gea-Clío la evaluación es un proceso que se inicia en la reconstrucción de las ideas iniciales de los alumnos, atiende a los contenidos planteados como problemas que el alumno ha de saber explicar, se mide en el trabajo en el aula y en los diarios del profesor y de los alumnos y supone una síntesis de todo lo enseñado y aprendido (Cfr. Pérez Esteve *et al.*, 1997, 55).

³⁵² «Ejemplos de esta primera “generación” serían preguntas del tipo “¿qué es una ciudad?”, “¿cuáles son las diferencias entre el medio rural y el medio urbano”, “¿qué es situación y emplazamiento?”»

³⁵³ «Ejemplos de este tipo de cuestiones serían: “comenta el plano de la ciudad x, indicando su evolución”, “comenta la noticia que te presentamos a continuación”, “interpreta los usos del suelo de tal ciudad a partir del plano que te presentamos”.»

³⁵⁴ «Ejemplos de este tipo de exámenes serían los que han trabajado profesoras como María Jesús Mansilla en Valencia o Pilar Lucía en Alicante. Así en el caso de esta última hemos observado que a través de la presentación de un documento publicitario (anuncio de una urbanización) ha sido capaz de plantear el problema de los proyectos urbanísticos y su relación con las segregaciones sociales. Así, después de cuestionar a los alumnos sobre la validez de las fuentes de información (preguntas 1 y 2) le propone a éstos reflexionar sobre la frase “un proyecto abierto a todos”, “un lujo a tu alcance”, lo cual le lleva a cuestionarse los agentes urbanos que aparecen en relación a este proyecto. Por último las preguntas hacen referencia a la localización “¿piensas que el precio de estas viviendas sería el mismo si estuviesen ubicadas en el centro de Valencia?”. Un tipo de cuestiones que no olvidan que para explicar el problema hay que dominar los conceptos (inversión, revalorización, financiación, zona residencial).»

ANÁLISIS Y DIFUSIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES.

Los primeros materiales de carácter innovador con los que trabajan miembros del grupo pertenecen a Grup Tossal de Alicante, con el que el profesor Souto había colaborado durante dos años, y a la Sociedade Galega de Geografía. En relación al primero, nos cuenta Souto en la entrevista lo que sigue:

«(...) a ese grupo yo le pedí que unos materiales que habíamos hecho con una editorial pequeña de Alcoi, llamada editorial Marfil, me permitieran utilizarlos en la Reforma porque me parecía un buen material. (...) Entonces, con permiso de ellos y de la editorial Marfil, hice un cuadernito de propuestas para trabajar la Geografía urbana.»
[pág. 3 de la transcripción]

Como ya se ha dicho, en 1994, empieza la edición de las primeras unidades didácticas que, hasta esa fecha, eran fotocopiadas. Son unidades para Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato (guías didácticas, libro del profesor y materiales complementarios para el trabajo en el aula y la formación del profesor) que la editorial Nau Llibres se ha encargado de publicarlas y difundirlas entre otros profesores y en pequeñas editoriales. Según Vicent Llácer: «El elemento clave, dinamizador, del proyecto van a ser unos materiales que se definen como “vivos”.» (Llácer, 2008, 3). En palabras de Souto, en la Comunidad Valenciana donde «había más sustrato social» la difusión de los libros fue mayor que en Galicia «que teníamos grupos en Vigo y Santiago, y sólo se difundió en Vigo y Santiago.» [de la transcripción de la entrevista, pág. 10] Y la utilización de los materiales potenciaba la continuación de los grupos porque, como hemos referido en el primer apartado, una de las finalidades de Gea-Clío es estar en constante debate sobre las experiencias de aula y si en éstas se usaban los libros, se iba consolidando el proyecto, mejorando o adaptando si fuera menester. En Galicia pronto se abandonó la línea de elaboración de materiales; sin embargo, en Valencia y Alicante, las ediciones rozaron los 10.000 ejemplares en todo el periodo que Nau Llibres estuvo como editora (1994-2008). Tienen constancia que en diversos institutos del territorio español, y a título individual, algunos profesores usaron sus materiales. «Sabemos que después lo llevó un profesor a La Rioja, otro aquí cerca en Córdoba (Paco, que está en Almodóvar), después una persona en Almería pero era eso:

una, una, una, etc.; porque nos conocían, pero no se difundió en toda España.» [X.M. Souto, transcripción de la entrevista, pág. 10]

En el diseño de los materiales se pretende tener en cuenta a los centros educativos donde se van a aplicar y al alumnado hacia el que se dirige: «quiénes son, cuál es su ambiente familiar, qué quieren estudiar, cuál es su visión de la vida, cuáles son sus concepciones “espontáneas”. Todo ello para analizar si es posible socializarlos en la reflexión y en la argumentación frente a la superficialidad y la rapidez de las informaciones y opiniones de los medios de comunicación de masas.» (Llácer, 2008, 3-4).

La difusión del proyecto se encontró con profesores que lo acogieron y lo acogen, una «inmensa minoría» en palabras de Souto, y la resistencia de profesores reticentes a los cambios educativos que siempre ha habido y habrá, pues desde que iniciamos el relato de este capítulo, con Germanía 75, los grupos refieren los profesores contrarios a la innovación como obstáculos a los difusión de sus propuestas.

«Uno de los motivos del rechazo docente fue el notable esfuerzo de adaptación de las metodologías tradicionales al sistema de trabajo y a la manera de estar organizados los materiales innovadores, sin que todo ello redundara en una rentabilidad inmediata para el trabajo docente. A ello podrían unirse defectos propios de la producción voluntarista y la ausencia de estrategias comerciales eficaces, más propias de las grandes editoriales que, en definitiva, consiguieron mantener y ampliar su propio mercado.» (Llácer, 2008, 5).

Nunca han impuesto sus materiales en el centro donde hayan estado destinados sino que ellos han trabajado con sus materiales y otros compañeros con los que decidieran. Las dificultades que se presentan de aceptación del proyecto siguen siendo las mismas y no han variado a lo largo de todos estos años de vigencia del mismo, siempre ha existido un núcleo duro de profesores que no admiten cambios metodológicos cuando su método funciona y, en este sentido, si se trabaja a nivel departamental en un centro siempre hay obstáculos, incluso cuando como jefe de seminario no haces uso de este cargo para implantar los materiales en el centro porque, a juicio de Souto, «sería una perversión del sistema». Así, en el mismo instituto se trabajaba con los materiales

convencionales y con el material alternativo de Gea-Clío, «(...) y eso no siempre se entendía bien por los compañeros. Es más decían: ¡no, es que hacen cosas raras!» [de la transcripción de la entrevista, pág. 22].

Josep Císcar refiere el rechazo que muestran muchos docentes a tratar didácticamente los contenidos de las disciplinas que aprenden en la universidad y la confianza puesta en los libros de texto como producto preparado específicamente para sus rutinas de aula.

«Además, quién lo duda, trabajar de esta forma implica plantearse la función docente-enseñante desde otros presupuestos a los que muchos compañeros y compañeras no están dispuestos bien porque tienen miedo a lo que denominan “pérdida de niveles o de conocimientos” –cosa con lo que no estoy de acuerdo– o porque significa acabar con un status profesional al que están habituados –entendiendo status no como nivel económico-retributivo, aunque si social o laboral/docente–. Ellos y ellas son profesores y profesoras con un estilo y una forma de actuar que, para ellos y ellas, tiene un cierto grado de “comodidad” o “confort”.» [Císcar, pág. 3 del cuestionario]

María Blay valora el material de Gea-Clío como sigue:

«No participé en la primera etapa, pero he de decir, que el material me ha permitido no aburrirme en clase, me ha dado grandes satisfacciones en la aplicación en el aula, me ha permitido desarrollar estrategias de aula grupales, y al alumnado aprender de otra manera, menos memorística, desarrollando su capacidad para aprender a aprender, por citar algunos aspectos concretos. Además permite trabajar diferentes tipos de contenidos y diversificar los instrumentos de evaluación (cuaderno, participación en el aula, en equipos). Todo ello se resume en que da más oportunidades a los diferentes tipos de inteligencia y capacidades del alumnado, en mayor número de aprobados. Quizá al principio intentan evitar la mayor implicación que les pide, comprender lo que están estudiando para aplicarlo en otro contexto, han de realizar más actividades individuales y en grupo, pero a la larga lo agradecen, sobre todo los que anteriormente se limitaban a repetir lo que decía el libro. Quizá los alumnos más brillantes han de trabajar más y al diversificar los instrumentos de evaluación no es tan fácil sacar buenas notas, pero también entienden por qué no las sacan. Todos los cursos, les pedía una valoración de los materiales al alumnado y aunque lo critican porque tienen que trabajar, también

dicen que han conseguido comprender la materia, cosa que antes ni se lo planteaban.»
[en el cuestionario de María Blay, pág. 7]

El grado de reflexión sobre la práctica que impone el proyecto, la redefinición de la relación profesor-alumno, el trabajo que supone preparar y reelaborar las intervenciones en el aula, son requisitos enriquecedores para quienes están dispuestos a asumirlo pero una carga para quienes no aceptan que mejorar la enseñanza pasa por ese compromiso intelectual y reflexivo que los aleja de ser meros ejecutores de métodos ajenos o de lo que proponen las editoriales de los libros de texto. Concluye el cuestionario J. Císcar con esta afirmación que interesa destacar:

«En momentos de dificultades y de cambios podemos pensar que una buena “tabla de salvación”, como pueden ser las normas y actitudes por la que siempre nos hemos regido, nos puede dar una sensación de seguridad mayor que arriesgarnos a “lo desconocido”, aunque estoy convencido que a la larga se convierte en insostenible.»
[pág. 3]

Y es así porque, las más de las veces, la innovación es una ínsula rodeada de la convención y la convención o costumbre, más que modelo tradicional es rutina, es decir, hábito, linealidad, en dirección y velocidad, frente a la pluralidad y las diferentes velocidades y líneas de fuga de la innovación.

Para conocer mejor el proyecto Gea-Clío es preciso presentar sus materiales curriculares y las formas que adoptan para el aula. Analizaré unidades que fueron las originarias del proyecto y unidades nuevas para mostrar la evolución de los materiales del Grupo.

En Pérez Esteve *et al.* (1997, 49-52), *¿Cómo abordar los problemas sociales y ambientales desde el aula?*, se presentan las unidades didácticas del proyecto y su relación con los bloques de contenidos de los Decretos de enseñanzas mínimas tanto de ámbito nacional como autonómico (Decreto 20/1992 de 17 de febrero por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (DOCV núm. 1728 de 20.02.1992) y Decreto 47/1992, de 30 de marzo, por el que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana).

«De esta manera proponemos un listado de unidades didácticas para EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA que tratan de relacionar los criterios legales de los bloques de contenidos, así como los criterios de evaluación, con los argumentos teóricos defendidos.» (*Op. cit.*, 46).

Dedicado este trabajo a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, expongo las unidades tal y como las presentan para la Etapa. En primer ciclo de Secundaria, y relacionadas con el análisis geográfico del mundo, la unidades *Mi mundo y el globo donde vivo yo* y *Somos el mundo*; vinculadas al análisis histórico *La escuela de ayer y de hoy*, *Los orígenes de la humanidad* y *Las sociedades agrarias en el Antiguo Régimen*. En segundo ciclo, las relacionadas con el análisis geográfico del mundo son *Viviendas y ciudades*, *La Tierra, planeta vivo* y *El color del dinero*; sobre el análisis histórico hay cuatro unidades: *Democracias contra dictaduras*, *La industrialización*, *Artistas o artesanos* y *Mundo clásico*. Y calificadas como «Temas de debate», para los dos ciclos educativos, las unidades: *Sudáfrica, la nación del arco iris*, *El Magreb, la orilla sur del Mediterráneo*, *Patrias, naciones y nacionalismos* y *Las nuevas formas de mirar el arte*.

A fin de tener una muestra de todas las unidades, elijo cinco una por cada ciclo y apartado de estudio: *Mi mundo y el globo donde vivo yo*, *Los orígenes de la Humanidad*, *Viviendas y ciudades*, *Democracias contra dictaduras* y *El Magreb, la orilla sur del Mediterráneo*. Todas las unidades tienen el mismo formato de impresión 21×29,5 cms. y encuadernación plegado-grapado. Las dos de Geografía pertenecen a los inicios del proyecto Gea-Clío, las de Historia son de nueva creación y todas han sido editadas por Nau Llibres.

Mi mundo y el globo donde vivo yo (1993), según está dicho en *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?* (1997, 49): «Se trata de enseñar a trabajar el estudio de los lugares y a conocer un método para exponer cómo los podemos conocer y exponer nuestras opiniones sobre ellos, lo que determina su evaluación (son mejores o peores para nosotros)». La unidad está elaborada por X. M. Souto González con la colaboración de Isabel Gómez, Pilar de Cózar y Jorge Ferrando. El problema social de referencia es «Cómo nos identificamos con un lugar» y los principios explicativos «La percepción y la escala» (*Op. cit.*, 29). Cuenta con catorce

apartados que se corresponden con las actividades que el alumnado va a desarrollar: «Conociendo nuestras opiniones sobre los lugares», «Poniendo en común nuestras ideas», «De los lugares a los mapas», «Hacemos un guión para estudiar los lugares», «Visitando un lugar», «El mundo y las noticias de los lugares», «Explicaciones geográficas y descubrimientos de los lugares», «Explicando los elementos de un lugar visitado», «La representación de los lugares conocidos», «La representación de los lugares en los medios de comunicación», «La representación cartográfica de los lugares», «Explicando el lugar donde vivo a un forastero», «Planificando un viaje a un lugar desconocido» y «Explicando, y comparando, lugares del mundo a través de noticias de medios de comunicación y de mapas».

Las tareas que realiza el alumnado, cincuenta y dos en total, se dedican a los lugares (reales o imaginarios, contados o visitados) y sus representaciones (cartográficas o fotográficas, a gran o pequeña escala), no se trabaja desde las conceptualizaciones que serían las básicas del tratamiento de este tema (paralelos, meridianos, latitud, altitud, zonificación, cartografía o husos horarios) sino que el alumno va construyendo los conocimientos con aproximaciones progresivas mediante ejercicios sobre los lugares y sus representaciones. Primero se les pregunta por sus lugares preferidos para vivir, luego ha de clasificarlos siguiendo la similitud de éstos con seis fotografías mostradas, a continuación debe escribir sobre los lugares que conoce por los medios de comunicación y clasificarlos en función de la lejanía o cercanía a sus lugares de origen, el frío o el calor que caracterice a esos lugares, elegidos también por ser posibles destinos de sus vacaciones. La siguiente aproximación es a la superficie terrestre con las representaciones del planisferio por Mercator y Peters solicitándosele que explique los motivos por los que cree que una es mejor que otra. Esta primera actividad es de trabajo individual y la siguiente supone la puesta en común de los lugares preferidos y la clasificación siguiendo una tabla con una serie de criterios propuestos (paisaje de árboles, formas calles y viviendas, tamaño del lugar, proximidad al mar, ríos, visto en televisión, visitados, visto en publicidad, otros...) Elegidos los lugares llega el momento de usar un atlas y situarlos según sus coordenadas, país, continente y hemisferio y también comprobar si la elección que se hizo del planisferio del Mercator o Peters fue adecuada.

No hay definiciones convencionales y típicas de los libros de texto como las de zonas climáticas o los climas: características y distribución sino que a lo largo de la unidad hay sencillas definiciones de conceptos, explicadas antes del trabajo requerido al alumnado, por ejemplo, para calcular las temperaturas medias de lugares indicados en una tabla, se explica el paisaje:

«Un paisaje es un conjunto de elementos: formas del terreno, árboles y plantas, ríos y arroyos, edificios y carreteras que están condicionados por factores ambientales y por la acción del ser humano. Entre los factores ambientales uno de los más importantes es el clima. En los paisajes de la Tierra se puede percibir la huella del clima, dado que existe una sucesión bastante regular de tipos de tiempo, con sus temperaturas, humedad, vientos, etc.» (Souto, 1993, 12).

Lo siguiente es la actividad de elaboración de un guión para estudiar diferentes lugares, divididos en preferidos y vividos, siguiendo un esquema de «tamaños y formas» (gran o pequeña extensión, con chalets o edificios altos, cerca del mar, río o lago, industrias o campos de cultivos, prados o bosques, otros a elección del alumno y no especificados) y «funciones» (hacer deporte, pasear por playas, bosques, avenidas o alamedas, calles de tráfico o lugares de diversión, lugares de trabajo o estudio, otras funciones a rellenar por el alumnado). Esta actividad solicita conclusiones de grupo y a la clase.

Siempre al inicio de una nueva actividad aparece un ejercicio de recapitulación y siempre se vuelve sobre los lugares pero en cada actividad desde una perspectiva nueva, las actividades 5, 6 y 7 están dedicadas a los lugares visitados, los lugares que cuentan las noticias y los lugares descubiertos en expediciones geográficas. Las actividades 8, 9, 10 y 11 se destinan a las representaciones de los lugares visitados, preferidos o conocidos, a las representaciones de los lugares que aparecen en las noticias y a la representación cartográfica y la escala, todo ello se explica con los ejercicios (individuales y grupales) propuestos; las leyendas de mapas y atlas aparecen explicadas en la actividad 11 con un ejercicio para que el alumno realice una comparación entre los símbolos utilizados con anterioridad a esta explicación, en otra actividad, y los que ahora se le muestran como los convencionales. Las actividades 12, 13 y 14 vienen a

recapitular individualmente lo aprendido: explicar el lugar donde el alumno vive a un forastero (representarlo en un plano, señalar con símbolos los lugares que recomienda visitar, realizar un itinerario, explicar qué características tienen los lugares señalados siguiendo las dos tablas que se trabajaron en la actividad 4 -«tamaños y formas» y «funciones»-), y exponerlo a la clase para aprender de cómo cada uno ha explicado y representado, al forastero, el lugar donde vive; además de haberse imaginado forastero en una ciudad como Madrid y aplicar lo aprendido sobre la lectura de los mapas, cómo llegar a los lugares de interés y medir las distancias entre los espacios a visitar. Finalmente, han de realizar un informe en el que explique a un amigo cómo conocer Madrid y compararlo con el que realizó al final de la actividad 4 donde se les pedía: ¿Qué significa vivir en un lugar?, y ¿qué cosas son necesarias para vivir en un lugar? La última actividad está dedicada a trabajar sobre lugares del mundo conocidos por las noticias y los mapas para planificar un viaje de vacaciones: cómo llegar desde sus casas al aeropuerto de Barajas, qué tipo de tiempo hará, a qué país y continente viajará, qué coordenadas geográficas tiene, qué cosas de interés cree que encontrará y cuáles hay después de consultar la enciclopedia y, finalmente, qué hora tendrá ese lugar.

En la unidad *Los orígenes de la humanidad* (1996) y siguiendo de nuevo el libro *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?* (1997, 50): «Se trata de hacer un análisis de los métodos de investigación sobre el pasado con un tiempo muy largo y con un acercamiento empático a otras culturas en el tiempo y en el espacio.» En este mismo libro se relaciona la unidad con un problema social que es «¿Cómo sabemos quiénes somos?», con tres ámbitos de conocimiento Arqueología, Antropología y Prehistoria y el principio explicativo de la ciencia histórica que sostiene la unidad es «El papel del historiador. Las fuentes. Empatía histórica» (*Op. cit.*, 36).

La unidad está realizada por Rafael Climent Barberá y tiene un índice en el reverso de la portada. Ésta se divide en tres apartados: «La investigación científica en la Prehistoria» con tres actividades, «Origen y evolución del ser humano» con seis actividades y «Sociedades cazadoras-recolectoras» con nueve actividades; un total de dieciocho actividades.

En esta unidad aunque se le formulen preguntas al alumnado para encaminar su trabajo, las preguntas guardan una directa relación con los textos presentados, con lo que en ningún momento se formulan preguntas-problema ni se indica cuál es el trabajo a realizar en grupo. Siempre ha de hacer el alumno un resumen al final de cada actividad y, a veces, se solicitan unas conclusiones de clase.

Hay definiciones de conceptos antes de las preguntas. Los conceptos son fósiles, cultura material, datación y métodos de datación, bipedismo, capacidad craneal, homínidos, hipótesis de la evolución humana, prehistoria, paleolítico, neolítico, economía de caza-recolección, densidad de población, familia, banda, agrupación de bandas, división del trabajo pro sexo, el intercambio, la propiedad, sistema político, ciencia, técnica y cultura de las sociedades cazadoras y recolectoras, y breves textos con huecos a completar cuya palabra-clave tiene ya escrita la primera sílaba.

Acompañan, veintidós documentos de lectura, extractos de Richard E. Leakey (1981) *La formación de la Humanidad*, Jeffrey T. Laitman (1986) «El origen del lenguaje articulado», Enciclopedia de «Las razas humanas», Elman R. Service (1984) *Los cazadores*, M. Harris (1993) *Introducción a la antropología general*, H. Read *La imagen vital*, *Los papagli (los Hombres blancos)*, 1989³⁵⁵ y Luis Pancorbo (1993) «Muy Especial: Pueblos indígenas». Y cuatro mapas de yacimientos, uno de las sociedades cazadoras y recolectoras en los siglos XIX y XX, otro de los desplazamientos de una familia Nunamiut (1947- 48), un plano de la ciudad de Valencia y su área metropolitana para calcular la densidad de población y compararla con las densidades de población de los pueblos aborígenes de cazadores-recolectores actuales. No obstante ello, no se sigue el esquema de organización de las unidades didácticas que se comenta en el libro del Proyecto Gea-Clío (Pérez Esteve *et al.*, 1997) centrado en conocer qué saben los alumnos, la definición de un problema, las actividades de investigación y las de reflexión y síntesis. El esquema está guiado por la cronología de la Prehistoria y los textos, mapas y cuestiones vienen a desarrollar el contenido principal que es el origen de la humanidad. Nos explica X. M. Souto que esta unidad didáctica suscitó un importante debate en su evaluación, siendo modificada en la

³⁵⁵ Estas dos obras así como las transcribo aparecen referenciadas al pie de los fragmentos.

siguiente edición, así se relacionó la Arqueología con la hominización y con la humanización de la naturaleza y acabó titulándose *La hominización y los medios geográficos*, cambiando incluso las actividades y reduciéndose a diez («¿Qué es el ser humano? ¿Qué será del ser humano?», «Nos adaptamos al medio o lo transformamos», «¿Cómo podemos conocer el pasado prehistórico», «Dónde aparecieron los primeros pobladores», «El poblamiento de Eurasia», «Dos nuevos continentes para el hombre», «Los productores transforman el medio», «La extensión de los cultivos», «La metalurgia y las ciudades» y «Síntesis».³⁵⁶

Viviendas y ciudades (1994) pertenece al 2º ciclo de Enseñanza Secundaria³⁵⁷. «Este tema nos debe servir para relacionar un problema cotidiano relevante (la vivienda) con el proceso de urbanización, que es el factor explicativo de la localización geográfica de los usos del suelo en el medio urbano.» (Pérez Esteve *et al.*, 1997, 51). Por tanto, el problema social de referencia es «¿Por qué no tenemos una vivienda digna?», el enfoque disciplinar el de la Geografía urbana y el principio explicativo «La localización espacial» (*Op. cit.*, 29). La unidad aparece coordinada por Souto González, firmada por Emilia Ayora Pérez, Vicenta Dasí Sirera, Isabel Dopazo Quiñones, José Luis García Verduch y Salvador Menor Roselló; colaboran M^a Luisa Soda Adán, Asunción Pitarch Tonda, Consol Calaforra Tomás y Santos Ramírez Martínez.

El índice presenta doce actividades cuyos títulos empiezan por «Nuestras ideas sobre viviendas y ciudades», «Imágenes de viviendas y ciudades», «Planificamos un hábitat» y concluyen con «Las ciudades en el mundo actual», «La ciudad como sistema. El metabolismo urbano», «Planificamos la ciudad del futuro». Si se recuerda el comentario de la unidad 1, entre aquélla y ésta hay una relación que responde a la progresión en la explicación de las relaciones entre acción humana y su medio, el progresivo dominio de la localización espacial y el progresivo desarrollo de la observación y percepción espacial.

³⁵⁶ Estos cambios se pueden comprobar en el libro de primer curso de ESO editado por Nau Llibres o en el Libro del profesor que está digitalizado en la página web del grupo Gea-Clío <http://geaclio.files.wordpress.com/2012/09/librprof1c.pdf>

³⁵⁷ En esta unidad aparece, junto a los créditos, el siguiente texto: «“Material didáctico curricular homologado para E.S.O. 2º Ciclo, elaborado según el proyecto editorial aprobado por Resolución de 7 de julio de 1997 de la Dirección General de Ordenación y Innovación Educativa, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia”».

En el total de treinta y cinco documentos hay desde dos fragmentos literarios de *Robinson Crusoe* y *La Colmena* al análisis del proyecto urbanístico de Elche, mas reportajes, noticias y anuncios de prensa, fotografías y normas (artículos de la Ley del Suelo y la Constitución). Igualmente, diez figuras que van de la representación topográfica de una isla imaginaria a los planos de Valencia, San Sebastián, Morella, Pamplona y Alicante; y nueve cuadros con información estadística sobre números de viviendas nuevas por comunidad autónoma, precios de viviendas, salario mínimo interprofesional, evolución de viviendas y salarios, de las veinte ciudades más pobladas del mundo y mapas de la distribución espacial de las principales ciudades españolas y de la estructura urbana de Valencia.

Cada actividad, excepto la primera, tiene un primer ejercicio titulado «Recapitulemos». Las actividades de la uno a la cinco y la nueve concluyen con un ejercicio llamado «Conclusiones de la clase», la siete el ejercicio es de «Conclusiones individuales».

En una primera actividad, para conocer las ideas que los alumnos tienen sobre viviendas y ciudades, se ofrece un listado de términos, de los que han de seleccionar según crean y clasificarlos en una tabla según sean, económicos, sociales, morfológicos o personales, que describan viviendas y ciudades para concluir, en el grupo-clase, cuáles son los términos más elegidos y si éstos hacen referencia a aspectos positivos, negativos o neutros. El trabajo continúa con descripciones literarias de viviendas y ciudades a través de las cuales el alumnado puede detallar y analizar los problemas de estas viviendas y ciudades. Acaba la actividad con la redacción de un informe personal sobre las soluciones que tomaría ante los problemas presentados. Las actividades 2 y 3 son para la ubicación de las viviendas y ciudades, las características y, con éstas, rellenar la misma tabla con categorías que les permitió clasificar el listado de términos de la actividad 1, obteniendo una síntesis de los hábitat urbanos a la planificación en grupo de un hábitat, dadas unas coordenadas y las características del terreno. En el ejercicio de «Conclusiones de la clase» se han de ordenar y exponer los problemas urbanos debatidos en grupo y descubiertos a medida que avanza la unidad. Las actividades 4 y 5 definen los conceptos de vivienda y ciudad a través de documentos, unos relacionados

con las condiciones de las casas en España (reportaje del El País, 1989), y sobre las funciones de las viviendas desde el siglo XIX (fragmentos de textos de Jesús Ibáñez Martínez, 1976) y otros definiendo la ciudad por diferentes geógrafos (Lacoste y Ghirardi, George, Carter, Capel, Benejam *et al.*). Definidas viviendas y ciudades, se pasa al análisis de éstas en sus contextos para concluir con las diferencias y desigualdades que presentan. Y en este momento no sólo se retoman ejercicios ya hechos en esta unidad sino en *Mi mundo y el globo donde vivo yo*, y así se justifica: «(...) unos pueden hacer un croquis de las calles, otros colocar símbolos en el plano que podemos tener del lugar y otros pueden cubrir una ficha semejante a la que mostramos.» (Pérez Esteve *et al.*, 1994, 23). En la actividad cinco hay una ficha de trabajo para observar las viviendas de la ciudad (material de las fachadas, material de las ventanas, uso de la planta baja, estado de conservación, tipo de entrada a la vivienda y tipo de cubierta de las viviendas), analizar un barrio como parte de lo que denominan «la escena urbana» y encuestar a los vecinos para que cuenten que percepción tienen del barrio, pros y contras. Las actividades 6 y 7 se detienen en las desigualdades socioeconómicas en la búsqueda de vivienda, la especulación urbanística y las desigualdades sociales. Los ejercicios del alumnado y los documentos que se aportan representan perfectamente la fase de la unidad dedicada a las actividades de investigación. La actividad 8 está dedicada al análisis de planos de ciudades y la aplicación de los aprendizajes ya desarrollados inicialmente sobre los condicionantes geográficos, la evolución histórica del plano de la ciudad, para concluir con un ejercicio que traslade éste al plano de su propia ciudad y compare con los planos ya analizados, explique los condicionantes del medio físico, los trazados de la ciudad según etapas históricas y los usos del suelo dados a determinadas barrios, zonas y calles.

La actividad 9 es una recapitulación de lo aprendido con un informe de equipo que exponga la relación entre viviendas y ciudades, qué datos permiten explicar el medio urbano y las relaciones en ese escenario y qué conceptos explican la diversidad entre viviendas y ciudades. Esta última cuestión da paso a la siguiente actividad dedicada a las ciudades en el mundo actual y sus relaciones, el proceso de urbanización, la distribución de las principales ciudades en nuestro país y la calidad de vida en las

ciudades. Distintos ejercicios han tratado ya estos aspectos, ahora se profundiza en ellos.

Cierran la unidad dos actividades «La ciudad como sistema. El metabolismo urbano» y «Planificando la ciudad del futuro». En la primera se trabaja en concepto de ciudad como organismo con elementos que la hacen funcionar y elementos que la deterioran. Aplicados al espacio de residencia del alumno, ha de realizar un informe sobre uno de problemas que pueda localizar. Con tal base, la última actividad destinada a conocer los planeamientos urbanos históricos y actuales (fundación de ciudades romanas, ciudades-jardín de Ebenezer Howard, planeamiento urbano de París, proyectos de planes urbanos de Valencia y Elche) y a diseñar la ciudad del futuro, analizando la organización del territorio, el papel de las administraciones, los intereses en juego, los problemas que existen y las posibles soluciones, los seis documentos textuales que se aportan contribuyen al trabajo del alumnado que habiéndose organizado en grupo para debatir los documentos tendrá que realizar, finalmente, un informe personal.

La última de las unidades seleccionadas, programada para la Historia de 2º ciclo de ESO, se titula *Democracias contra dictaduras* (1996) fue elaborada por Robert Cerdá Manuel, Mercedes Delgado Asencio, Gerard Martínez Martínez y Vicent Plà i Vivas. Trata como problema social «¿por qué hay guerras?» y «¿los fines justifican los medios?» desde el enfoque de la Historia política. El principio explicativo para este proyecto es «estructuras sociales y explicación intencional» (Pérez Esteve *et al.*, 1997, 36).

«Se trata de confeccionar un tema donde el alumno pueda comprender los factores que inciden en situaciones bélicas, que originan transformaciones sociales, territoriales y económicas importantes. El marco cronológico será el que corresponde con el inicio de la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días, con objeto de diferenciar situaciones bélicas globales y locales o regionales, así como los grandes cambios políticos del siglo XX.» (*Op. cit.*, 52).

«La sociedad de los 20 quería vivir el momento, olvidar los quebraderos de cabeza y los horrores vividos. Se alumbraba una época llena de inquietudes artísticas y literarias

con un nuevo sentido de la vida que rompía los antiguos esquemas morales. Cambió la moda femenina, el arte, la música.» Este texto que aparece en el actividad 2 no da pie a un trabajo posterior sobre estos términos que quedan así expuestos y no conducen a una investigación sobre este contexto enunciado. Como bien dice el título de la unidad se trata de estudiar democracias contra dictaduras pero en vez de partir de un problema (como se epigrafió la actividad 1), conocer las ideas de los alumnos e iniciar una investigación progresiva para llegar a la elaboración de conclusiones personales por el alumnado, se presentan imágenes, tablas o documentos para comentarlos, se explican democracias y dictaduras de regímenes políticos distintos y sobre todo ello se plantean los ejercicios. Sólo hay diecisiete ejercicios de trabajo en grupo del total de sesenta y dos. En la primera parte son los ejercicios 5, 7, 8, 9, 14, 16, 17, 20 y 22; en la segunda parte los ejercicios 33, 37, 40, 43, 55, 57 y 59. Los de conclusiones de clase o de informes únicamente están en las actividades 4, 6 y 8 de las nueve actividades propuestas, ni siquiera la última actividad se dedica a la síntesis del tema trabajado.

La secuencia de actividades está determinada en el índice de la unidad. Empieza, en un primer bloque de contenidos, con las crisis de 1929 presentada en textos, imágenes y gráficos que sirven para interrogar al alumnado y que dé respuesta a las preguntas, expone tres soluciones a la crisis desde tres regímenes políticos: democracia, dictadura fascista y dictadura comunista, representados por Estados Unidos, Alemania y URSS, para llegar a la II Guerra Mundial. El mismo desarrollo cronológico de un tema de Historia contemporánea con títulos nuevos para sus actividades: «Una solución cooperativa de la crisis: todos arrimamos el hombro, el New Deal», «Una solución explotadora para la crisis: salvarse a costa de los demás, los fascismos», «¿Se pueden imponer los derechos? Otra solución a la crisis del 29. La IIª Guerra Mundial»); en ningún momento se habla de la dictadura de Franco o de la Guerra Civil española, o de España durante la crisis del 29 y la II Guerra Mundial. Concluye la unidad, con un segundo bloque de contenidos, dedicado a las dos potencias surgidas tras la II Guerra: el imperio comunista soviético («El final de una ilusión. Mentira, dictadura y represión: el Gulag comunista»), el imperio capitalista norteamericano aunque el título de la actividad sea «El estado del bienestar. Evolución del capitalismo en Europa Occidental y EE.UU». La última actividad sobre el nuevo orden mundial tras la caída del

comunismo, que ninguno de los documentos trata, ni siquiera analiza la realidad política desde 1989 y se detiene específicamente en la economía de la URSS entre 1970 y 1991.

En la contraportada de la unidad se dice: «(...) la posibilidad de disponer de abundante material gráfico del periodo, completa la unidad desde una doble perspectiva: introduciendo una alfabetización en la imagen y potenciando el recurso metodológico que prima el acercamiento a una misma información desde diferentes soportes (textual, icónico, lectura y elaboración de gráficas)». Empero, los setenta documentos no se plantean a modo de fuentes para la elaboración de los contenidos sino como informaciones para responder a las preguntas que acompañan a cada documento y ejercicio de las actividades.

En un comentario general de las cuatro unidades, son las dedicadas a la Geografía las que sí mantienen el esquema innovador del proyecto (presentación del problema-ideas del alumnado-actividades de investigación-actividades de síntesis y reflexión). Y las unidades de Historia no consiguen romper la preponderancia del aprendizaje de los hechos, apenas se articulan procedimientos aun la abundancia de documentos, y se mantiene el arbitrario cronológico dado tradicionalmente a la enseñanza de esta asignatura.

De las unidades, que en el Proyecto se denominan «Temas de debate», comunes a los dos ciclos educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria *El Magreb, la orilla sur del Mediterráneo* (1997) es de la autoría de Anna Ros Miragall. En la contraportada se justifica el tema por su actualidad y su relación con el currículo educativo y el bloque de contenidos «Las sociedades actuales» del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Como problema social a tratar esta unidad intenta responder al siguiente: «¿Por qué no entendemos a otras culturas?» y desde la Historia, la Sociología, la Geografía y la Antropología se pretende que el alumnado se acerque a «(...) las sociedades musulmanas (árabes, magrebíes,...) desde el pasado histórico a nuestros días, buscando los cambios y permanencias de las formaciones sociales.» (Pérez Esteve *et al*, 1997, 38 y 50).

Son diez las actividades dedicadas a conocer el Magreb y sus problemáticas, desde las propias concepciones y prejuicios del alumnado hasta el estudio de uno de los países más conflictivos en ese momento: Argelia. Los contenidos en torno a los que gira la propuesta de enseñanza y aprendizaje son el Magreb actual y los movimientos de su población cuestionándose el porqué, la relación entre crecimiento de la población-recursos-emigración, el papel de la mujer y la concomitancia al problema demográfico, la correspondencia pobreza-emigración y el desarrollo económico, político, cultural y religioso: avances y retrocesos. Una variedad de documentos, en total cuarenta y seis, vienen a servir de fuentes al alumnado: fragmentos de ensayos y estudios específicos, alguno de obra literaria, testimonios personales de emigrantes magrebíes en nuestro país o de la entrevista que se propone realizar a algún familiar emigrante del alumno, recortes de noticias de prensa (principalmente de *El País*), mapas políticos y sobre los movimientos de la población en los siglos XIX y XX, en el mundo árabe durante los años 90, una tabla de datos sobre población, salud, educación, mujeres y matrimonio, desarrollo humano, PIB por habitantes, etnias y religión, formas de estado, urbanización, gasto público y deuda exterior en Argelia, Libia, Marruecos, Mauritania, Túnez y Sáhara; estadísticas de población, tasas de fecundidad y actividad femenina, artículos de los Códigos civiles donde se regula el papel de la mujer (dependencia económica, deberes de la esposa y poligamia) en Marruecos, Argelia y Túnez; desarrollo económico por sectores, deuda de los países, repartos de los presupuestos y expansión del islam histórico y actual. Los documentos, mapas y tablas ofrecen distintas perspectivas del tema para que sea el alumnado, bien con el trabajo en grupo o individual, quien observe y delimite el territorio, entienda las estructuras territoriales y las problemáticas asociadas, comprenda el pasado de las realidades sociopolíticas analizadas el desarrollo económico fraguado para acabar elaborando su propio conocimiento del tema.

Aunque aquí solo se haya analizado un tema de debate, la propuesta tiene su interés educativo pues desarrolla temáticas no académicas y sí tangentes a la actualidad mediática del alumno. Temáticas que particularmente forman parte de los problemas actuales y suscitan debate social, teniendo el interés, dado su carácter informal (no son contenidos reglados en la normativa), porque afectando al entorno sociocultural del

alumnado lo interpelan como ciudadano crítico y permiten poner en valor los contenidos aprendidos en el ciclo.

BALANCE DE LA EXPERIENCIA.

Quisiera empezar con una pequeña reflexión a partir de una pregunta que realizo al profesor Souto, pensando que no es pertinente y él me hace ver que sí. En la transcripción de la entrevista se recoge la respuesta a la cuestión «Influencia de la Ley General de Educación, del contexto anterior innovador. Aportación al proceso de reforma LOGSE» y al formularla, respecto a la LGE, tuve cierta reserva pensando que, como el grupo se constituye en los 90, la LGE no les afectó. Sin embargo, el profesor me explicó que toda su experiencia, la que va a trasladar en teorizaciones y propuestas al periodo de reforma, se fragua durante la vigencia de la LGE: «van paralelos, el proceso de Reforma y el proceso de experimentar, con lo que quedaba de la Ley General de Educación, para decir: si no se experimenta al mismo tiempo que se promueven reformas legislativas esto no avanza.» [Souto, transcripción de la entrevista, páginas 6 y 7]

Desde aquel ya lejano año de 1990, las esperanzas de renovación escolar han ido cambiando porque los vaivenes reformistas, orquestados desde la administración política y educativa, cada vez han dejado menos aire a las propuestas de cambio. Muchos de los profesores que estaban en ese momento fundacional del grupo ya se han jubilado y alguno ha decidido no continuar innovando porque se encuentran algo cansados.

«(...) la situación socio-política ha influido muchísimo porque cuando estábamos en un momento de esperanza y de posibilidad de cambio, los profesores venían con gran entusiasmo a querer estimular el cambio desde la educación, ahora que estamos en un momento de falta de esperanzas hay muy pocos profesores con ganas de implicarse en ese cambio, se han quedado un poco parados.» [Souto, de la transcripción de la entrevista, pág. 20]

También, el alumnado que ha tenido a los profesores de Gea-Clío, y aquellos que han estudiado la Geografía e Historia con sus manuales, valoran la experiencia aunque

fueran reticentes al principio. Cuenta el profesor Souto algunas anécdotas de alumnos que preguntaban porqué tenían que hacer una clase diferente a las de los demás profesores o porqué la manera de aprobar o suspender era diferente a otros cursos; para él, «todas esas cuestiones son de romper hábitos. La gran alegría es que, después, te encuentras cartas de alumnos, (...) diciendo lo bien que le había venido trabajar con ese tipo de materiales. [Transcripción de la entrevista, pág. 22]

En un artículo de X. M. Souto (2013) publicado en *Scripta Nova* quedan recogidas apreciaciones de los alumnos de 3º de ESO en el curso 2004 sobre los libros de texto del proyecto. Destacan que el libro tenga temas variados y cercanos a lo que acontece a diario, a su alrededor, que aparezcan documentos actuales y citan las noticias periodísticas que usan como fuentes de análisis, en estas valoraciones los alumnos recalcan que con el libro aprenden a conocer su mundo y tener una perspectiva de futuro. Más que los contenidos teóricos recuerdan los procedimientos y actitudes desarrolladas, así aprender a hacer mapas conceptuales, resúmenes de películas o documentos, realizar ejercicios individualmente o en grupo, y el examen como un procedimiento más para aprender de la asignatura.

Y una de las claves es la continua actualización de los materiales bien porque tras la evaluación de la experiencia no hayan funcionado como alguna unidad comentada en el apartado anterior, bien por el cambio de normativa –tres leyes de educación se han sucedido desde la creación de Gea-Clío y la que acaba de aprobarse–, bien por la adaptación a la realidad sociocultural donde los libros se empleen. En la web <https://geaclio.wordpress.com> pueden consultarse y descargarse los libros de Ciencias Sociales de 1º a 3º de ESO, Diversificación Curricular de 4º, Geografía de 2º de Bachillerato y material complementario para Compensación o Refuerzo educativo.

Como ya se ha dicho anteriormente, el proyecto no era secundado por todo el profesorado del departamento de Ciencias Sociales en un instituto, por lo que el alumnado podía trabajar o no con el método de Gea-Clío. La consecuencia en cursos superiores nos la describe X. M. Souto en la página 23 de la entrevista: «(...) cuando tú cogías un alumno en 2º de bachillerato que había trabajado en 4º, en 3º con ese método, era mucho más autónomo, en cambio con otros no.»

La difusión del proyecto ha sido muy importante en los Centros de Formación del Profesorado de la Comunidad Valenciana donde algunos de los componentes de Gea-Clío tenían responsabilidad y coordinación de tareas formativas, escribe Souto (1999, 10), y en aquellos cursos donde se ha experimentado con los materiales y debatido luego los resultados, no sólo el curso ha sido mejor llevado sino que se ha contado con la valoración del profesorado expresando las dificultades de la innovación en estos términos:

- Sería preciso "más entrenamiento" para poner en marcha proyectos de este tipo
- Falta preparación para este tipo de metodología
- Hace falta una buena dosis de entusiasmo
- Es preciso que otros compañeros de otras materias lleven un programa semejante
- Es importante contar con otros colegas que utilicen una metodología semejante para poder debatir y contrastar las experiencias individuales
- Es muy difícil poner en marcha este tipo de proyectos con un número de alumnos tan excesivo como el que tenemos en la ESO.

Si hacemos memoria de otras valoraciones en los balances del resto de grupos, se encuentran similitudes en relación al tiempo que debe emplear el docente para preparar la sesiones, a su preocupación por control de la clase, a la dificultad de desarrollar un modelo didáctico alternativo al tradicional, a la extrañeza ante la innovación o la necesidad de una solidaridad cuando los hábitos docentes, la cultura práctica, está ya trazada y convenida.

De este proyecto, al contar con grupos de trabajo para el diseño y la experimentación siguiendo el sistema de informes o diario del profesor y de evaluación de los aprendizajes de los alumnos a través de los cuadernos de trabajo, se ha podido disponer de mucha información para la continua revisión y mejora del proyecto y de las unidades didácticas. Ello los ha mantenido constantemente en vigor en un cambiante panorama educativo desde principios de los noventa, siendo el único grupo, de todos los presentados y analizados en este capítulo, que se mantiene en activo.

Hoy en día, la renovación del grupo viene por los estudiantes del máster de formación del profesorado de Secundaria y de profesores noveles interesados en la conocer la innovación didáctica y las relaciones entre escuela y sociedad, «(...) son las personas que hoy están nutriendo, están dando más energía a Gea-Clío porque llegan con proyectos de investigación muy claros» [Souto, pág. 19 de la transcripción de la entrevista]. Referimos algunos de los ejemplos de temas de investigación e innovación didácticas que nos cita Xosé Manuel Souto: uno sobre la influencia de las Pruebas de Acceso a la Universidad en la enseñanza de Geografía e Historia, en Geografía de 2º de bachillerato, en Historia de 2º de bachillerato; otro sobre la argumentación en los libros de texto; o la participación y la idea de democracia en los centros; «otra cuestión muy interesante, ¿hasta qué punto los profesores por mucho que quieran cambiar llega un momento en que no van a cambiar más porque hay unas resistencias sociales a ese cambio? (...) para ver cómo influyen las maneras de actuar de los profesores en las maneras de entender: trabajo, población activa, espacio de ocio y tiempo libre, los alumnos.» [En la transcripción de la entrevista, págs. 19 y 20]

Hay que destacar, en este balance de la experiencia, un componente estructural y fundamental del proyecto que lo diferencia cualitativamente de otros y es, por un lado, la creación de pequeños grupos de profesores que se adhieren a las líneas de trabajo y reflexión colectiva y, por otro, la contribución de los especialistas al diseño y experimentación de las unidades porque ha generado una comunicación internivelar muy enriquecedora que llega hasta el alumnado. Por ello siempre se ha defendido la innovación desde la constitución de grupos de trabajo interrelacionados. El Geoforo, que se encuentra como aplicación en la web del grupo, es la expresión superlativa de este componente estructural caracterizador, al constituir un ámbito digital para el análisis crítico de los problemas prácticos de la enseñanza y de la propia realidad, donde participan profesores y alumnos. Un espacio en el que se comparten materiales y se procura construir una comunidad educativa innovadora al margen de relaciones de poder, hegemonía cultural y sometimiento burocrático.

En definitiva, interdisciplinariedad, investigación y experimentación mencionadas al inicio de este trabajo como atributos-sustantivos del grupo siguen siendo una constante,

relaciones interpersonales e interdisciplinarias, continuas perspectivas de investigación y actualización de los materiales, son pábulo de la llama incombustible Gea-Clío.

3.3. Los proyectos e iniciativas innovadoras. Lo coincidente y lo cambiante.

«En aquel tiempo, la agitación política y el redescubrimiento de la renovación pedagógica (en escuelas de verano, institutos de ciencias de la educación, colegios de licenciados, etc.) caminaban inseparablemente de la mano» (Cuesta y Fernández Cuadrado, 2000, 3). En aquel tiempo, se reiniciaba y desarrollaba una nueva aventura innovadora que ha sido descrita y analizada en este capítulo que concluye. En la universidad de los sesenta la presencia del franquismo ideológico se diluía, en la de Valencia, Barcelona, Madrid o Salamanca³⁵⁸, los estudiantes de Filosofía y Letras, que luego serán profesores en el Bachillerato Unificado Polivalente, se acercan a nuevas corrientes de estudio de la Historia, principalmente Annales y Materialismo histórico, nuevas para ellos aunque no tan nuevas para la ciencia histórica y su historiografía. Cuando llega la Ley General de Educación (1970)³⁵⁹ hubo capacidad suficiente en el profesorado, aquellos alumnos que ya supieron por sus maestros que podían cambiar la enseñanza de la Historia, para plantearse una renovación metodológica y de actualización de los contenidos a la luz de estas escuelas de pensamiento histórico. Hacia mediados de los setenta y primeros años ochenta *Germanía 75*, *Historia 13-16*, y *Grupo Cronos*, más *Adara Editorial* y *Grupo de Humanística*, van a dar cuenta de las coincidencias y los cambios, de esa relación entre innovación y enseñanza de la Historia en sus distintos proyectos didácticos y editoriales para las enseñanzas medias y quedará expuesta, en esta conclusión, lo coincidente y lo cambiante en relación al primer periodo innovador ya tratado.

³⁵⁸ Aunque en *Germanía 75*, Joaquim Prats y Joana Bravo hablen de la universidad en la que estudiaron y se formaron intelectualmente, se trata con más profundidad en «La génesis de una perspectiva crítica de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Entrevista a Raimundo Cuesta Fernández. Una biografía intelectual», en http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Raimundo_Cuesta_files/ENTREVISTARAICOLOMBIA.pdf consultado el 9 de julio de 2014.

³⁵⁹ «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.» (Deval, en Varela, 2007, 77).

«Así, en pleno despegue del *modo de educación tecnocrático de masas*, dentro de una vorágine de cambios sociales y políticos, se fue imponiendo una *doxa* pedagógica dominante entre la vanguardia didáctica del momento, según la cual el cambio escolar pasaba por la adopción de una suerte de “marxismo de aula” y de los correspondiente instrumentos didácticos (el uso de fuentes, excursiones y salidas al entorno, técnicas de trabajo en el aula, etc.), que, en muchas de sus fundamentaciones, venían a reinventar tradiciones largo tiempo olvidadas.» (Cuesta y Fernández Cuadrado, 2000, 4).

Se reinterpretaron teorías de la Historia dándosele un tratamiento específico para el aula y se reinventaba una tradición innovadora porque, para estos nuevos profesores, lo que estaban haciendo en sus clases de Historia era nuevo en ese momento. A ello contribuyen, como ámbitos de gestación y difusión, lo que podrían ser las nuevas «agencias productoras de discursos» favorecedoras de la extensión de nuevas prácticas y teorías educativas³⁶⁰: los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), los Colegios de Doctores y Licenciados, los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), los Centros del Profesorado (CEPs y CEPRs), las Escuelas de Verano (o Escuelas d'Estiu) y, más adelante y en menor medida, los institutos experimentales de Educación Secundaria para la Reforma.

«Tras la muerte de Franco, en la época de la transición a la democracia, los Colegios de Doctores y Licenciados, así como los Movimientos de Renovación Pedagógica, impulsaron, junto con estudiantes y profesores que se opusieron a la dictadura, las demandas de una potente educación pública, laica y democrática, al servicio de todos. Educación y democracia formaban así una pareja dialéctica, de tal modo que el cambio educativo constituía el principal baremo para medir la profundidad del cambio democrático. (...) En estos años, que van desde la muerte de Franco en 1975 al intento de golpe de Estado del 23 de febrero de 1981, proliferaron las conferencias educativas, los encuentros pedagógicos, los congresos de teoría y práctica de la educación, los libros e investigaciones sobre el fracaso escolar, los estudios sobre las formas de discriminación educativa de las clases trabajadoras, y las propuestas centradas en la necesidad de una profunda transformación del sistema instituido de enseñanza.» (Varela, 2007, 11).

³⁶⁰ Sobre «las agencias productoras de discursos», definido como concepto por J. Mainer, léase la introducción de esta tesis.

Diríase que el fin de la dictadura tenía que celebrarse con una nueva España que transitase hacia un nuevo sistema político, un nuevo sistema económico, un nuevo modelo social, un nuevo sistema educativo y una nueva cultura. Todo ello quizá debía ir a la par pero, en lo tocante al proceso de cambio educativo, la reforma no llevó aparejada una dirección política y cultural modernizadora y de cambios sociales y profesionales contra la lógica reproductiva, por tanto, el periodo de transición y primera democracia fue dispar y divergente en cada ámbito como se expone.

Fue con la Ley General de Educación cuando cambia la tradicional designación de la asignatura de Historia Universal y de España por «Historia de las civilizaciones y el Arte» y, luego, con la LOGSE pasa a denominarse «Ciencias Sociales, Geografía e Historia». Ello no es baladí porque en el principio fue el nombre y el nombre dio la selección de los contenidos y dejó libertad a los profesores que tenían que impartir la «Historia de las civilizaciones y el Arte» para planificar una asignatura que abarcara todas las dimensiones de una civilización desde la política a la cultura y el arte; con el área de «Ciencias Sociales, Geografía e Historia» los contenidos se organizaron a partir de la fluencia de las disciplinas que estudian el hecho social destacando la Historia y la Geografía pero reconociendo en el elenco de las Ciencias Sociales a la Antropología Cultural y Social, el Derecho Social, la Sociología, la Economía, la Ciencia Política, la Demografía o la Historia del Arte. Bien es cierto que en el libro de Montserrat Llorens (1960) y en las experiencias de aula de profesores innovadores del tardofranquismo en institutos valencianos, barceloneses o en el Colegio Santa María del Mar de la Coruña, se incorporan otras disciplinas, artes y medios de información como auxiliares de la Historia (la Literatura, la Música, el Cine, la prensa, la radio y la televisión). Por tanto, la década de los setenta es fundamental como década de transición y cambios en España que tocarán a la educación y a la innovación.

Los pioneros materiales que editaron los grupos Germanía 75 e Historia 13-16, o las carpetas de documentos de Adara editorial, sirvieron para profesores noveles que se iniciaban en la innovación siguiendo la estela de estos grupos y sus propuestas de enseñanza. R. Cuesta (1998) dentro de la *Historia soñada* designa la trascendencia

innovadora de los dos grupos como «el paradigma Germanía»³⁶¹ y la «pista inglesa»³⁶² para referirse a Historia 13-16. A partir de sus propuestas y de los materiales difundidos continuaron y avanzaron las experiencias innovadoras, así lo han atestiguado algunos de los profesores entrevistados miembros de Cronos, Grupo Humanística, Aula Sete o Gea-Clío. Y, sucesivamente, los planteamientos de innovación y cambio de estos profesores influyen en otros como se ha ido explicando, y la enseñanza de la Historia de las civilizaciones como experiencia didáctica para transformar el conocimiento de la disciplina y la percepción de la realidad vivida conducirá a la enseñanza de los problemas de la sociedad cuya genealogía se halla en el estudio de la Historia. Un tránsito que se produce de las disciplinas, a las que se aplican enfoques historiográficos diferentes al del programa oficial, a los problemas relevantes socialmente como organizadores de los contenidos, sujetos también a los enfoques de una *plataforma de pensamiento* consensuada por los grupos de innovación reunidos en torno a los *Seminarios de Desarrollo Curricular de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria*. Y, en todo este periodo, la preocupación de los profesores innovadores es la de contribuir desde la enseñanza de la Historia al cambio social, preocupación que concurría en los profesores del primer periodo innovador.

Si se tiene en cuenta el nivel de difusión de las propuestas y proyectos innovadores se podría decir que hay dos niveles, el interno o particular y el externo o público. Al que denomino interno es la fase de difusión en fotocopias, ciclostil o similares, y casi todos los grupos pasan por esta primera fase en la que los materiales se difunden entre profesores-compañeros e institutos donde están destinados; el externo se da cuando el proyecto lo asume una institución o editorial y la difusión alcanza otros ámbitos de

³⁶¹ «Se puede hablar, pues, de la existencia de un *paradigma Germanía* en la medida que este grupo sirvió de referente inexcusable en estos años, planteando un tipo de cuestiones modélicas compartidas por una buena parte de los grupos de renovación pedagógica y muchos profesores de enseñanzas medias, algunos de los cuales encontraron cauce a sus inquietudes profesionales en las iniciativas de formación e innovación educativas impulsadas por una parte de los Institutos de Ciencias de la Educación.» (Cuesta, 1998, 137-138).

³⁶² La pista inglesa viene por la importación y traducción del proyecto curricular inglés *History 13-16* «y en general el deslizamiento de la reflexión didáctica en España hacia la importación de una de las tradiciones innovadoras inglesas, mientras quedaron olvidadas otras.» (Cuesta, 1998, 145). Además, estará en la base del discurso de la reforma vinculado a la prevalencia del método, los procedimientos, el saber hacer, frente a la reflexión teórica sobre el método de aprendizaje de la Historia, pasando este discurso a la *Historia regulada* por ocupar puestos de responsabilidad en la misma quienes defendieron el proyecto (Cfr. Cuesta, 1998, 148-150).

mayor extensión, incluso el ámbito de difusión nacional. Los materiales de Adara los publica su propia editorial, los de Germanía 75 el ICE de la Universidad Literaria de Valencia (1976) y, en 1982, la editorial Anaya; los de Historia 13-16 es primero el ICE de la Universidad Autónoma (1978), luego, en 1983, Editorial Cymys y en 1990 Ediciones de la Torre; los de Ínsula Barataria son editados por Akal (1995 y 1996) y los de Grupo Cronos, el ICE de la Universidad de Salamanca, en el año 84 y, como Proyecto Cronos, Ediciones de la Torre en 1995 y 1996. No obstante, hay una diferencia entre unos grupos y otros y la diferencia estriba en la formulación de un proyecto que justifique los materiales, en los primeros es a posteriori y en los segundos, los que participan en el concurso de materiales curriculares de 1990, es a priori, es decir, después y antes de la experimentación respectivamente³⁶³. Quiero decir con esto que los proyectos curriculares planteados por los grupos de innovación, de la década de 1990, fueron propuestas teóricas basadas en la investigación, la experimentación y la formación docente que llevaban aparejados materiales para el aula en consonancia con el plan propuesto, diferenciándose de los materiales publicados por Germanía 75, Adara o Historia 13-16 que en tanto materiales se concibieron como propuestas metodológicas para transformar directamente la práctica de aula.

No se puede establecer, ni compete a esta investigación una comparación entre los porcentajes de difusión de las propuestas de profesores y didactas del primer periodo (1895-1935) y los proyectos innovadores de los grupos del segundo periodo (1976-1996) pues los parámetros de la comparación son muy diferentes. Empero ya se han hecho menciones a las distintas reimpresiones de los materiales y que los del primer periodo se reeditaron más que los del segundo, con la excepción de Germanía 75 e Historia 13-16³⁶⁴.

³⁶³ Se ha calificado esta primera etapa de espontaneísta, así en Cuesta (1998, 141), quizá por no seguir el proceso lógico de fundamentación antes que el diseño de materiales, pero no comparto la calificación espontaneísta pues no surgió así, de manera espontánea, sin causa aparente, o en una iniciativa para la que no tuvieran referentes pues como se ha demostrado en la introducción a este capítulo y en los apartados dedicados a Germanía 75, Historia 13-16 y Cronos, hubo unos profesores universitarios de los que se sienten discípulos, viajes al extranjero o trabajos previos en departamentos de institutos que orientaron sus deseos de cambio e innovación, aunque ellos en ese momento se consideraran muy innovadores porque estaban contribuyendo al cambio educativo y social.

³⁶⁴ Aun estas propuestas más difundidas, ello no devino en una generalización de la innovación en el panorama de la educación española. En los setenta, «había entre un 15% y un 20% de profesores que eran

Desde las *Orientaciones Pedagógicas* de 1971 a la aparición del Diseño Curricular Base (1989), se procuró institucionalmente que el sistema educativo funcionase mejor y fuera más eficiente, la planificación de la enseñanza derivó del conductismo hacia el constructivismo como panaceas del cambio educativo. No obstante, todo este periodo ha sido muy criticado. Escudero (1986) lo define «como el del *tránsito del enciclopedismo al herraumentismo*» (en Grupo Cronos -coord.-, 1991, 15). También ese periodo transita, según Raimundo Cuesta (1998), entre la «pista inglesa» y la «pista psicológica» para derivar en la «pista burocrática»³⁶⁵ que oficializa los impulsos renovadores dándoles cabida. Castán, Cuesta y F. Cuadrado (en Grupo IRES, 1996, 153-154) caracterizan el periodo, propiamente de reforma en periodo democrático, que va de 1983 a 1990, como un periodo al inicio muy estimulante, por la trayectoria de la innovación que fue tenida en cuenta por la Administración incorporando la acción del profesorado como propia, pero falto de cualquier referente curricular y de formación docente; pero esta relación se invierte y torna sistemática y centralizada fundamentando de manera unívoca el diseño del currículo. La Reforma evidencia su esencia de *raíz-pivote* y la multiplicidad deviene unicidad, lo uno frente a lo múltiple; la burocracia y la tecnocracia frente a la innovación y la experimentación, la codificación frente al *agenciamiento*.

En todas estas mudanzas, entre la década de los 70 y la de los 90, en la que produce el tránsito definitivo entre el *modo de educación tradicional-elitista* y el *tecnocrático de masas* (Cuesta, 1998), periodo de máxima difusión de las propuestas innovadoras, de cambio del sistema político, de desencadenamiento de transformaciones sociales y emergencia nuevos valores culturales, hubo «un fuerte voluntarismo y se conectaba con una visión de los profesores más como héroes y mártires que como personas normales.» (Gimeno Sacristán, en Varela, 2007, 25). Y esta voluntad 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 aliento de las élites

muy activos y participaban en los movimientos de renovación pedagógica, asistían a cursos de verano (...), pero siendo optimistas, no eran más de uno de cada cinco y eso no era suficiente.» (Delval en Varela, 2007, 79).

³⁶⁵ «Este último aspecto anunciaba la oficialización de la *Historia soñada*, esto es, la captación administrativa de personas relacionadas con la renovación: la conversión de los innovadores en técnicos.» (Cuesta, 1998, 145).

políticas que no atendieron la formación del profesorado ni encauzaron el voluntarismo hacia el entendimiento.

A pesar de lo dicho, la década de los ochenta puso en marcha un plan político de acción para la Reforma y democratización de la educación en España. En el seno de las administraciones autonómicas fueron creándose equipos de investigación y experimentación de la Reforma. Renováronse también las instituciones como explica Gimeno Sacristán (en Varela, 2007, 26) al exponer cuánto se habían degradado los ICEs hacia principios de los 80³⁶⁶ pues la formación del profesorado se había convertido en un trámite y de cómo había que reorganizar y redefinir la formación y el perfeccionamiento del profesorado, de ahí que participara en el proyecto de creación de los CEPs junto a Ángel Pérez³⁶⁷. A la par que se desarrollaron los CEP, iba decayendo la influencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas de Verano, según escriben Castán, Cuesta y Cuadrado en Grupo IRES (1996, 164). Estas instituciones, sostenedoras de la innovación desde los sesenta, van siendo desplazadas por otras agencias que acabarán, a la larga, imponiendo nuevos discursos.

«Podría decirse que, en pleno proceso de reformas educativas, el campo de la didáctica se “normaliza”, se tiende a institucionalizar mediante, entre otros medios, la construcción de un discurso de nuevo cuño que ratifica la confluencia triangular de psicólogos, profesores-técnicos-asesores al servicio de la Administración y didactas profesionales de las ciencias sociales. El antiguo impulso ideológico y político cede ante los nuevos reclamos tecnocráticos del saber-poder y su fuerza se diluye y ahoga progresivamente en el estrepitoso fiasco reformador.» (Cuesta y Fernández Cuadrado, 2000, 9).

³⁶⁶ Delval (en Varela, 2007, 78) dice que en muchas universidades los ICEs se habían convertido en «un reducto de poder que el rector repartía benévola y a sus amigos como directores».

³⁶⁷ «Elaboramos entonces dos pre-proyectos, uno fue el de los CEPs, pues como estábamos algo enteradillos, ya que viajábamos a Londres para ver qué se estaba haciendo, conocíamos los *teachers centers*, que eran centros de socialización del profesorado, con una experiencia que entonces estaba en boga como organizaciones cercanas a las bases, descentralizadas, ligadas a la práctica. Pero los Movimientos de Renovación Pedagógica vieron a los CEPs como un intento de subsumirlos, y tuvieron miedo a desaparecer. Yo les decía que no debían ser reticentes y que estaría bien que se integrasen en ellos y promoviesen su funcionamiento democrático, pues entonces contaron con mucho dinero y tuvieron un éxito rápido. De este modo, como políticamente era más rentable la imagen de los nuevos CEPs que la de los ICEs, le confirieron más peso al perfeccionamiento que a la formación inicial del profesorado, que sin duda era más importante a largo plazo.» (Gimeno Sacristán, en Varela, 2007, 26-27).

La «pista burocrática» explica porqué muchos de los profesores, que han formado parte de los grupos de innovación analizados, fueron asesores externos o directores de los Centros de Profesores (CEP) como ha constado en los respectivos apartados dedicado a los grupos, recogidos en este capítulo que concluye. No siempre que los profesores innovadores pasaran a ocupar puestos en la administración redundó en extensión de la innovación, ni en atención a su preocupación por la formación docente y la profesionalización. Por ello, siempre se ha insistido, entonces y ahora, en la necesidad de una formación de los docentes para acometer adecuadamente las propuestas curriculares de las reformas educativas e incluso de las propuestas curriculares innovadoras, pero esta formación en el periodo distinguido no se vertebró adecuadamente por las políticas educativas y la formación docente se generalizó en la forma de cursos o cursillos y acabó teniendo como finalidad la obtención de méritos y sólo en pequeños grupos con trayectoria innovadora sirvió para la formación en nuevas ideas y estrategias para la enseñanza. En los Centros de Profesorado ocurrió a la larga lo mismo que en los Institutos de Ciencias de la Educación, se degradó y vulgarizó su función originaria. La errática política de reforma tuvo en este ámbito también sus repercusiones.

«La política de desarrollo curricular está indisolublemente trabada con el desarrollo profesional de los docentes. (...) el desenvolvimiento profesional dentro de los CEP se encuentra sometido a importantes limitaciones y se observa una cierta tendencia al estancamiento de la investigación y desarrollo curricular dentro de estas instituciones. (...) El peligro de convertir los CEP en meras agencias meritocráticas empieza a ser real, que se hará aún más amenazante si se separa la formación de los profesores de las investigaciones sobre el desarrollo curricular. Esta situación hace aún más apremiante la necesidad de ligar ambos campos.» (Grupo Cronos -coords.-, 1991, 52).

Unido a la pérdida de valor de las «agencias productoras de discursos» y experiencias, está la insuficiente difusión de los materiales curriculares innovadores, aunque la propia convocatoria de 1990 para la elaboración de los materiales pusiera «más énfasis en la producción estricta de material didáctico que en la investigación, experimentación y formación del profesorado a través de proyectos curriculares» (Castán, Cuesta y F. Cuadrado en Grupo IRES, 1996, 159). Paradójicamente, estos

materiales no constituyeron modelos para la reforma educativa quizá porque, paralelamente, el Ministerio había creado un gabinete específico para la elaboración de materiales, situación que evidenciaba la desconcertante política de reforma educativa del Ministerio que frustró la innovación curricular y de producción y difusión de materiales de los grupos innovadores.

«(...) el Ministerio llegó a tener en la calle de los Madrazo una planta entera con doscientos profesores haciendo materiales didácticos. Se convocaban encuentros masivos que suponían un gasto importante, ya que los profesores se desplazaban a Madrid, cobraban dietas, se alojaban en hoteles, etc., aunque estaban a gusto porque se reunían, salían de su pueblo, discutían sobre temas relacionados con su trabajo. Nosotros hicimos la observación de que el Ministerio no podía convertirse en un movimiento de renovación pedagógica, en un MRP, que había que establecer un pacto con las editoriales y aprovechar la colaboración con la iniciativa privada para producir materiales nuevos, porque aquello no tenía salida.» (Gimeno Sacristán, en Varela, 2007, 31).

Por otro lado, en estos años llegaron nuevos paradigmas que Jesús Domínguez (1993, 26) comenta: «A la indudable expansión que disfrutaron la historia social y económica y el materialismo histórico durante la etapa anterior, le han seguido años caracterizado por la crisis de los modelos teóricos interpretativos, la diversidad temática y, en España en concreto, el interés por los marcos local y autonómico (...)». Paradigmas de la posmodernidad que Valdeón critica (1988) por no constituir una modernización de la ciencia histórica sino la confusión de la misma en aras de modernizarla, propiciando más bien su fragmentación y pérdida de identidad y finalidad educativa. Aún así, en el seno de los grupos de innovación para la Reforma ya se habían forjado paradigmas integradores que defenderán en sus propuestas Aula Sete, Bitácora, Cronos e Ínsula Barataria y debatirán desde 1991 a 1995 en cinco Seminarios de Desarrollo Curricular. El primero convocado en Salamanca por Grupo Cronos, en el que participan Cronos, Asklepios, Ínsula Barataria, Aula Sete y miembros del Seminario II de Ciencias Sociales del CEP de Salamanca³⁶⁸; y el último, celebrado en Sevilla a

³⁶⁸ En la presentación de la publicación de las ponencias del *I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria* coordinado por Grupo Cronos (1991), se

instancias de Grupo IRES que consigue reunir a Ínsula Barataria, Aula Sete, Gea-Clío, Germanía-Garbí, Investigación en la Escuela, Ítaca y Cronos. Por tanto, lo que los había movilizado inicialmente para solventar la ausencia de debates sobre los proyectos y sus materiales y la ausencia de programas de formación del profesorado, acabó siendo una reivindicación de renovación profesional y didáctica de las Ciencias Sociales.

«Algunos de los grupos que ganaron este concurso percibieron, desde un principio, las limitaciones del horizonte en el que se imponían. Entre otras, no menos llamativas, la proclividad del MEC a convertir la ayuda en un mero instrumento para la producción de material didáctico por grupos de expertos, al margen de todo proceso de innovación real y más allá de cualquier contacto con la formación del profesorado. La conciencia de éstas y otras carencias hizo que el grupo Cronos tomara la iniciativa, con el apoyo y colaboración de Asklepios, Ínsula Barataria, Aula Sete y otros, de convocar en julio de 1991 un primer encuentro en el ICE de Salamanca. Era el comienzo de los cinco seminarios: Salamanca, Santiago, Huesca, Santander y Sevilla; a ellos hay que sumar otro tipo de reuniones intermedias, como la celebrada en Sigüenza sobre el modelo didáctico.» (Castán, Cuesta y F. Cuadrado en Grupo IRES, 1996, 151).

Todo fue un sueño iluso³⁶⁹ en el espacio de innovación demarcado por la oficialidad, pero hubo horizontes de innovación e investigación docente y curricular, en un terreno al margen de los convencionalismos de la Reforma donde se ampliaron, constituyendo una *plataforma de pensamiento* común, una auténtica ósmosis innovadora. Nuevas corrientes de pensamiento desde la Sociología, la Filosofía, la Historia y la Pedagogía contribuyeron a fundar esta plataforma crítica sobre la didáctica, la escuela y la sociedad. Autores e ideas-fuerza que incorporan a la *plataforma de pensamiento*: el significado de conocimiento escolar, de reproducción cultural y crítica de la cultura y el

menciona a Grupo «Investigación y Renovación Curricular» (IRES), por haber asistido uno de los redactores del proyecto y Grupo Espacio y Sociedad cuyo texto presentado no se publica por ser un documento oficial de la correspondiente administración, en ese momento en prensa.

³⁶⁹ Castán, Cuesta y F. Cuadrado (en Grupo IRES, 1996, 159) citan el siguiente fragmento de Marchesi-Martín (en VV.AA, 1991, 48) y lo traigo a colación con la misma intención con la que en su día la utilizaron los autores, es decir, para evidenciar lo que se dijo y lo que finalmente se hizo: «Se están elaborando, a partir de una convocatoria del CIDE, materiales curriculares dirigidos directamente al trabajo en el aula (...) diseñados todos ellos por profesores que fueron seleccionados en dicha convocatoria, incluirán las guías para el profesor con el desarrollo de las unidades didácticas (...) La voluntad del Ministerio es que estos proyectos, una vez terminados, sean utilizados experimentalmente por grupos de profesores de distintas zonas, con el fin de realizar las modificaciones oportunas que su utilización aconseje. El profesorado podrá contar con estos materiales cuando empiece la aplicación de la Reforma.»

conocimiento escolar desde Bourdieu y Berstein, la crítica a las disciplinas escolares de Goodson y Popkewitz; de Appel y Giroux, los “espacio de posibilidad”; la escuela y la sociedad según Lerena, la genealogía de la escuela desde la tradición foucaltiana tratada por J. Varela y F. Álvarez-Uría; los procesos de reforma y la adaptación escolar a los cambios sociales analizados por Viñao; y la teorías críticas de Habermas, Beck, Giddens y Castells (Cfr. Mainer y Cancer, 2001, 84).

«Después de cinco años en los que se han anudado excelentes relaciones personales, se puede afirmar, sin exageración, que entre todos hemos contribuido a crear una plataforma de trabajo intelectual independiente y crítica que tiene muy pocos precedentes en España. (...) a lo largo de estos cinco encuentros hemos ido construyendo un espacio de investigación curricular que ha abordado desde los planteamientos más teóricos-generales a las dimensiones más aplicadas de la producción de materiales. En este trayecto nunca se consiguió la unanimidad, pero sí cierto acuerdo sustancial contra el reduccionismo tecnicista del desarrollo curricular del área y a favor de situar la reflexión sobre la didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito de los fines y los valores educativos.» (Castán, Cuesta y F. Cuadrado en Grupo IRES, 1996, 151-152).

A través de los Seminarios se consiguió ir fraguando una teoría educativa innovadora desde posiciones críticas y dialécticas. Cada Seminario tuvo un cometido: «Diseño de proyectos curriculares. Criterios de selección y organización de los contenidos en el área de Ciencias Sociales», «Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales», «De la plataforma de pensamiento a la producción de material didáctico: los modelos didácticos», «Materiales educativos y modelos didácticos para la enseñanza secundaria» y «La experimentación curricular en los proyectos de Ciencias Sociales». Y en Sevilla se cierra la etapa de los Seminarios de Desarrollo Curricular, la LOGSE ya se ha implantado, el currículo ha devuelto una concepción cronológica aunque reducida de los contenidos de la Historia, dejando a las grandes editoriales el desarrollo curricular en la edición de los materiales que, sin modelo didáctico de referencia, calcan los Decretos de mínimos y amplían para cada comunidad autónoma la parte correspondiente.

La continuidad de los grupos de innovación, que en este V Seminario se da cita, se formula tal y como transcribo:

- «1. Mantener la independencia funcional con respeto a los aparatos estatales de cualquier tipo y de cualquier otra organización de carácter político y sindical.
2. Desarrollar una orientación más nítidamente crítica con respecto a la realidad socio-educativa existente.
3. Ampliar el campo temático, superando la hasta ahora casi monográfica preocupación por la elaboración y experimentación de proyectos curriculares.
4. Regular sumariamente formas de organización y difusión de las ideas a través de encuentros, publicaciones y otros sistemas periódicos de comunicación.

»En fin, se trata de construir una plataforma de trabajo intelectual de nuevo tipo, capaz de influir sobre la profesión docente de Ciencias Sociales y con la meta de repensar cómo entender y hacer efectivos los postulados del pensamiento crítico y contrahegemónico en la realidad escolar en la que actuamos y sobre la que pensamos.» (Castán, Cuesta, F. Cuadrado en Grupo IRES, 1996, 152).

De estos principios y propósitos nació la Federación *Icaria* (Fedicaria) de grupos innovadores. Cambia la estrategia de trabajo y quedan atrás, como cimientos, las conclusiones sobre el desarrollo curricular y la experimentación y se inicia una etapa orientada a una didáctica crítica para analizar e intervenir en el campo educativo³⁷⁰. Sin embargo, «Fedicaria es hija de la insatisfacción ante el rumbo por donde navega la didáctica de las ciencias sociales, el nuevo proyecto curricular de área materializa, por su parte, el intento de avanzar en una didáctica de horizontes críticos distintos a los del pensamiento pedagógico dominante.» (Cuesta y Fernández Cuadrado, 2000, 9).

Coetáneo a la fundación de Fedicaria fue el llamado «Debate de las Humanidades» y la criticada y bienvenida contrarreforma educativa, así conocida en su momento, que cortaron en seco el impulso reformista e innovador, confabulándose la dirección política y cultural en un mismo sentido regresivo.

³⁷⁰ Idea extraída de <http://www.fedicaria.org/encuentros.html#3>, V Encuentro de la Federación Icaria (Sevilla, 13, 14 y 15 de septiembre 1995).

La nueva aventura innovadora tal y como se titula este capítulo que concluye, tuvo un contexto político desfavorable en sus inicios pero cultural y socialmente receptivos, hubo voluntad docente para el cambio pero éste se hizo sin generalizarse en muchas aulas de la geografía hispana, luego llegó un contexto favorable al verdadero cambio pero la errada política educativa vició las virtudes de la innovación y ésta tuvo que volver a los cauces originarios que no son otros que las aulas particulares de los profesores innovadores donde siempre tendrá un ámbito favorable.

«Y dado que los maestros conservaban un buen grado de autonomía una vez cerradas las puertas del aula, sí así lo deseaban podían cumplir tan sólo simbólicamente u ocasionalmente —o para nada— con las órdenes de cambio que les habían impuesto verdaderos pelotones de reformadores externos.» (Tyack y Cuban, 2001, 24).

Y el aula ha sido y sigue siendo un espacio de libertad, para innovar, permanecer en la tradición o responder a las reformas.

3.3.1. Postrimerías de esta nueva aventura innovadora.

Los planes de Reforma de la educación, su Diseño Curricular Base, el currículo abierto a las iniciativas de los docentes para diseñar el proyecto curricular de centro y sus programaciones didácticas de aula, los nuevos materiales curriculares, programaciones y materiales que se adjudicaban la innovación y la investigación didáctica, por todo ello parecía que al fin se alcanzaba ese horizonte siempre en la perspectiva de los venían innovando, pero estos no constituyeron una mayoría suficiente ni sus materiales fueron materiales al uso, sino a contracorriente de la tradición aun imperante en las creencias y hábitos docentes y en los patrones de composición de las editoriales. La mayoría del profesorado habituado a los temas, a los deberes, al examen como prueba final, a que todo viniera preparado ya en los libros de texto, listos para el estudio y la memorización, ni aceptaron enseñar otra Historia y Geografía que oficialmente, en principio, se proponían, ni que éstas se centraran en un proyecto curricular que ellos tenían que elaborar cuando nunca lo habían hecho y, por supuesto, esa masa del profesorado nunca llegó a conocer las propuestas de los proyectos curriculares de los grupos, que habían ganado el concurso del ministerio, centradas en

los problemas de nuestro mundo y cuyos libros no empezaban por la Prehistoria y acababan en la contemporaneidad porque dichos materiales no se difundieron adecuadamente.

Hubo dos momentos claros en el proceso de Reforma: el que contó con el profesorado innovador que tenía una trayectoria clara desde mediados de los sesenta y el que dejó a un lado este saber acumulado para confiar en unos pocos técnicos especializados en lo psicopedagógico y dependientes del ministerio³⁷¹.

«La publicación del Diseño Curricular Base (el mejor documento de la nueva racionalidad imperante) impone la lógica descendente en el desarrollo del currículo: de la Administración a los profesores y centros. Sin duda se trataba de una operación de trascendencia innegable, porque nunca el discurso tecnológico-psicologista ha sido mejor formulado en nuestra historia educativa.» (Castán, Cuesta y F. Cuadrado, en Grupo IRES, 1996, 154).

Pronto se evidenció el fracaso de una reforma educativa cuyos promotores tenían la convicción que «el cambio de la realidad venía dado por la macroestructura y no por la transformación de la vida interna de las instituciones» (Gimeno Sacristán, en Varela, 2007, 27). El mismo autor citado refiere la «falta de sensibilidad» del equipo ministerial a la hora del juzgar el papel que debía desempeñar el profesorado y creer ingenuamente «que dichas las verdades en las leyes se iban a cumplir los deseos en la realidad.» (*Op. cit.*, 25). Del lado de los profesores de bachillerato, la reforma suponía «entrar en el terreno de “lo pedagógico”, lo que entonces se llamó *la egebeización de la secundaria*, así que una parte no estaba dispuesta a colaborar» (*Op. cit.*, 32).

³⁷¹ «César Coll se incorporó de pleno cuando se nombró esa Comisión para redactar el preproyecto de la LOGSE. Marchesi se había incorporado ya como subdirector de educación especial, para elaborar el decreto de la integración, que fue un éxito político y social. (...) Y como Coll era muy amigo suyo, y también psicólogo, cubrió ese flanco de la reforma con las teorías y prácticas de César Coll. De este modo la reforma adoptó un rumbo diferente al que inicialmente traía. En política general no se había producido todavía un cambio, porque las leyes estaban sin modificar, pero la dinámica de la experimentación sufrió un cambio radical. Y César Coll acaparó todo el discurso sobre la reforma cualitativa, (...). Y eso rompió la dinámica de creación de materiales por parte de los profesores, los grupos de trabajo, las discusiones, y se produjo una reconversión de la innovación por tanteos a un sistema lineal, jerárquico, vertical y tecnocrático, que anulaba la participación de los profesores, pues el currículum era determinado burocráticamente desde arriba.» (Gimeno Sacristán, en Varela 2007, 36-37).

Es preciso resaltar la importancia del papel del profesor y la formación del profesorado aunque no sólo formación necesita el profesorado, pues ésta puede llegar a convertirse y de hecho se convirtió en una acumulación de propuestas medidas como méritos que quedaron en un plano teórico-intencional. Tal y como promovieron los grupos de innovación, el profesor debe incorporar una cualidad necesaria más allá de ser depositario de un saber disciplinar que sería una cualidad estática, debe estar constantemente preguntándose sobre los contenidos que trasmite y cómo mejorar la comunicación didáctica, alejarse de las rutinas estériles para la formación histórica, porque el alumnado va cambiando y sus necesidades de aprendizaje y la utilidad que le encuentra a lo que aprende también varía. El profesor, como manifiesta Souto (2013), debe tener «un compromiso social para innovar».

Grupo Ínsula Barataria (en Grupo IRES, 1996, 36) lo explica a partir de la reducida difusión y eco de su proyecto curricular. Sintetizo y transcribo sus ideas: primero califica la Reforma educativa de «pequeña y triste historia» debido al «abandono de los postulados iniciales (sin ir más lejos la propia idea de proyecto curricular)», elemento vertebrador de todas las propuestas de innovación que presentaron los grupos analizados; critican la falta de decisión a la hora de planificar la formación docente y la innovación educativa. Quienes tenían la responsabilidad de gestionar la política educativa «han ido convirtiendo el panorama profesional en un paisaje ciertamente desolador y poco atractivo, dominado ya totalmente por postulados de la “razón pragmático-burocrática”». Segundo, la incapacidad también manifiesta del profesorado para incorporar la Reforma a la reforma de sus métodos tradicionales o bien no incapacidad sino rechazo al cambio porque como afirman Tyack y Cuban (2001, 16) el cambio no es sinónimo de progreso, ni rechazarlo es sinónimo de ser reaccionario.

«Dentro de esta impronta tecnicista-psicologista, los rendimientos curriculares han sido decrecientes. Todos los documentos posteriores al Diseño Curricular Base han contribuido a erosionar los aspectos más innovadores. Llegados a este punto, en el que nos encontramos, se presenta una reforma que ha sido sepultada bajo la pesada losa de las múltiples disposiciones legales y paralelas del Estado y de las Comunidades Autónomas (a veces, mediante una mera repetición del trabajo), dándose así la curiosa paradoja de que la reforma que se presenta como defensora del curriculum “abierto”

coincide con la época de nuestra historia en la que se ha producido más literatura curricular a cargo del Ministerio de Educación y otras entidades administrativas similares. En el momento actual, al desánimo de los sectores más renovadores y comprometidos con los cambios sociales, se une el desinterés de la propia Administración, que concibe la política de reformas como un proceso de mera aplicación burocrática, nutriendo argumentalmente a quienes siempre han estado en contra de cualquier transformación progresista de la sociedad y de la educación.» (Castán, Cuesta y F. Cuadrado en Grupo IRES -coord.-, 1996, 154-155).

Por ende, podría concluirse con dos ideas: hubo un periodo de cambio legislativo, de Reforma, que permitió la innovación (1970) aunque no la fomentara oficialmente porque el contexto político no era favorable y hubo un periodo de Reforma, a priori propicio para la innovación que acabó siendo controlada por las instancias políticas y adláteres, éste fue 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, en Varela, 2007, 27). En síntesis, durante las décadas de los 70-80 hubo muchas propuestas de innovación, la innovación siempre va por delante de las reformas, que hacia mediados de los 90 y a medida que la LOGSE se implantaba fueron retrayéndose, ocupando la retaguardia, porque se impuso la innovación de buró³⁷².

Coincidentes, en su deseo de urdir una enseñanza de la Historia renovada, con aquellos profesores de principios de siglo, pero cambiantes en sus proyectos porque el estudio del pasado no vino a regenerar la ligazón humana con la patria sino a explicar el presente y sus problemas sociales desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. Coincidentes en una defensa de la innovación para la Historia enseñada, cambiantes al

³⁷² «La reforma curricular se plasmó en el documento de las cajas rojas, que eran tres paquetes de libritos pequeños, introducidos en cajas, como si fueran coleccionables. Yo decía irónicamente que el currículo español pasó de tener cinco páginas en el BOE a ocupar unos treinta centímetros de estantería, lo cual indica el nivel de compilación... Y recuerdo la imagen patética de Solana, un día en la TV, que blandiendo la caja roja, dijo: *Con esto está la reforma hecha*. Todo esto nos causó una cierta frustración. Y eso dio lugar a que derivase y fuese muriendo el espíritu de la reforma (...) al menos tenía el espíritu de la innovación y la participación, y era más cercana a los profesores.» (Gimeno Sacristán en Varela, 2007, 37).

subsumirla en las Ciencias Sociales. Coincidentes en la ciencia histórica como método de aprendizaje para la formación y transformación humana pero cambiantes por la función social transformadora atribuida. Coincidentes porque hubo instituciones donde tuvieron cabida y se difundieron sus discursos y cambiantes porque las primeras instituciones desaparecieron con la guerra y las nuevas instituciones se acabaron convirtiendo en agencias meritocráticas en las que perdió valor el discurso innovador. Coincidentes en la profesionalización docente y cambiantes al incluir programas de formación vinculados a sus proyectos innovadores. Coincidentes en la proyección de sus propuestas a través de la edición y difusión de materiales pero cambiantes en tanto ahora abordan todo el currículo escolar. Coincidentes en dar protagonismo a los alumnos, cambiantes en la importancia que cobran las ideas y relatos del alumnado sobre las clases. Coincidentes en la necesidad de cambio educativo, también social y cultural pero cambiantes en el regresivo apoyo institucional. Coincidentes en su desvío de la tradición academicista y cambiantes en los horizontes hacia los que se vertieron, actuando sobre la práctica del aula aunque en un *modo de educación tecnocrático de masas*. Coincidentes en la persistencia de la rutinas frente a la que oponen su emancipación intelectual y conocimiento profesional y cambiantes en la extensión la acción al constituir grupos de trabajo en todo el territorio peninsular. Coincidentes en su compromiso social para innovar y cambiantes en que no fue una dictadura la que lo abortó sino una democracia.

CAPÍTULO IV

**INNOVACIÓN, CAMBIO Y CONTINUIDAD EN EL
CURRÍCULO OFICIAL**

4.1. Innovación y reforma de la enseñanza de la historia.

El estudio de las propuestas de innovación para enseñar la Historia no puede dejar a un lado los procesos de reforma educativa, las más de las veces discurren a la par y, en esta coincidencia temporal, pueden yuxtaponerse, coincidir o divergir, incluso es más posible que la innovación vaya por delante de la reforma. La innovación es un plano con líneas de fuga hacia el exterior que se distribuyen en un *plan de consistencia* (Deleuze y Guattari, 1997). Tanto la reforma o *plano de organización* como la innovación, *plano de consistencia o inmanencia*, tienen vocación de permanencia y en ello coinciden porque vienen a intentar resolver los problemas que genera la enseñanza y el aprendizaje, la formación del profesorado, las disposiciones espaciales y temporales de la escuela o la organización, administración y financiación del sistema. La reforma va tras los cambios sociales, políticos, económicos o culturales y para ajustar el sistema a la norma; la innovación está siempre ahí, es inmanente al sistema educativo.

«Así, cabe establecer una diferencia entre *reformas globales* y *reformas globales* y *reformas parciales o sectoriales*, de tal manera que, mientras las primeras afectan al conjunto del sistema educativo, las segundas limitan sus aspiraciones a transformar o modificar determinados aspectos o vertientes del mismo (...). Asimismo, suelen poner en marcha dinámicas distintas de transformación y cambio y suelen enfrentarse, para alcanzar los objetivos y finalidades que persiguen, a dificultades y problemas de orden muy diverso. Su impacto, sus efectos sobre el funcionamiento real del sistema educativo y la movilización social que generan suelen ser también distintos.» (Coll y Porlán, 1998, 5-6).

En relación con la innovación educativa, que es lo que interesa a este trabajo y su correspondencia con los procesos de reforma, decir que estos a veces autorizan y aprueban la innovación ya en marcha, otras la ignoran y, siempre, la reforma desarrolla un currículo con novedades respecto al que deroga, lo que no quiere decir que la novedad sea innovación. Aunque las leyes educativas estén dictadas para cambiar el sistema educativo o para hacer evidente las latencias, donde, incluso, se halla la innovación, ello no conduce al cambio y a la transformación de la práctica escolar. Desde la norma escrita a la forma que ésta toma en el aula, no hay una correspondencia unívoca más bien es anfractuosa. Ello se debe a que los procesos de reforma educativa no siempre son bienvenidos, ni acogidos, ni incorporan una planificación para ir

generando su desarrollo en los distintos ámbitos y la correspondiente formación de los docentes. Cuando la reforma no coincide con los planteamientos de quienes tienen la tarea de convertirla en práctica, profesores y alumnos, se malogran sus pretensiones de cambio; la *cultura institucional* frente a la *cultura práctica*. Por contra, la innovación no se malogra, en este sentido, porque surge desde el profesorado y para cambiar su práctica, amplificándose o minimizándose los resultados en función de su relación con las reformas de la enseñanza. Hay periodos de confluencia y periodos de divergencia entre las culturas *institucional*, *pedagógica* y *práctica* como las denomina Escolano Benito (2002).

Toda reforma supone cambios, el más tangible e inmediato es el lingüístico porque el lenguaje administrativo genera discursos nuevos³⁷³, los *discursos administrativos* como los llama Cuesta (1997, 110), discursos que luego llegan al profesorado. Como ya se ha dicho, la ley no hace la realidad, a veces sanciona lo que ya se viene haciendo, otras intenta cambiar lo que se hace, donde hay discursos docentes asentados; en definitiva, un entrecruzamiento de nuevos y viejos recorridos, capas de reformas, también de innovaciones, de cambios y permanencias; porque hay modelos didácticos consolidados, rutinas ancladas en la dinámica de aula para enseñar, expectativas sobre el aprendizaje de las asignaturas y toda una serie de tradiciones y culturas escolares (Viñao, 2001; Escolano, 2002; De Puelles, 2005) a las que la Reforma en forma de Ley sólo cambia coyunturalmente³⁷⁴ aunque su repercusión social sea amplia. Una acción es reformar y cambiar el sistema educativo y otra diferente cambiar las enseñanzas que preexisten a la reforma, sobre ello escribe Cuesta (1998) y caracteriza la *Historia soñada*, la *Historia regulada* y la *Historia enseñada*.

El contenido de este capítulo va a dedicarse a los discursos administrativos y las formulaciones de los contenidos en las asignaturas de Historia en la enseñanza secundaria, el tipo de correspondencia entre reformas y las innovaciones y si, en la confluencia, se han generados cambios sustantivos en la legislación del conocimiento

³⁷³ «(...) toda obra política (y la educación lo es por encima de todo) crea discursos legitimadores de aquello que se presenta como obligatorio, y por tanto, como socialmente necesario.» (Cuesta, 1997, 110).

³⁷⁴ «(...) las reformas educativas liberales son, en la mayoría de los casos, abortadas o sólo resultan efímeramente aplicadas. Este es el caso del *Informe Quintana* de 1813 que permanece como el testimonio educativo del liberalismo. Finalmente, el modelo educativo del liberalismo empieza a ponerse en marcha, jurídicamente hablando, desde 1836, y entre el *Plan Pidal* de 1845 y la *Ley Moyano* de 1857 quedan dibujados los planos del edificio educativo decimonónico, que pervive, al menos como ordenamiento legal básico, hasta la *Ley General de Educación* de 1970.» (Cuesta, 1997, 88).

histórico, en valor formativo otorgado, en las orientaciones pedagógicas, o bien si han sido más adjetivas la atribuciones de cambio y reforma siendo sustantivas las permanencias.

4.2. Los sueños de cambio producen continuidad (1903-2013).

Escribe Cuesta (1997, 121-122) que Gil de Zárate, a la sazón Director General de Instrucción pública, elaboró en 1846 el primer programa de una asignatura llamada *Elementos de Historia General y con especialidad la de España* que se cursaría en 3º y 4º de bachiller «en los institutos provinciales de segunda enseñanza y en los institutos agregados a las facultades de Filosofía de las Universidades» y que este programa primigenio va a crear un modelo con una parte introductoria que define la asignatura, el objeto de su estudio y las divisiones de la Historia, al que le sigue una distribución de los contenidos según la cronología y las edades. Esta Historia regulada tenía como principal atribución contribuir a la formación moral y patriótica, facultar la memoria y capacitar culturalmente a las élites.

Siguiendo el estudio de Cuesta (1997, 124), los programas y manuales son «los textos visibles que contribuyen a la invención de la Historia escolar. (...) No son una creación natural, son el resultado de una historia compleja que va configurando tradiciones culturales y usos educativos para la enseñanza de la Historia.»; y que la Historia para ser enseñada nace con un «estigma de disciplina asociada a la facultad de la memoria y de ahí emergerá una pauta pedagógica sometida a esta somera y débil caracterización del conocimiento histórico.» (Cuesta, 1997, 112). Así pues, la enseñanza de la Historia irá regularizándose a través de los planes de estudio y de los cuestionarios oficiales que publican los contenidos de enseñanza. «La Historia realmente enseñada nace del entrecruzamiento e interacción de los textos visibles [programas y manuales] y de las prácticas escolares invisibles (...)» (*Op. cit.*, 144). Aún así, hay una Historia enseñada y *soñada* que tiene una formulación discursiva desde su virtud transformativa de las prácticas escolares, este discurso se encarna en autores y grupos presentados en este trabajo desde Rafael Altamira a Gea-Clió, pasando por Teófilo Sanjuán y Montserrat Llorens, cuyos *textos visibles*, son propuestas para enseñar la Historia, autores de manuales escolares como Rafael Ballester y Daniel González-Linacero y grupos que editan sus materiales curriculares como Germanía 75, Historia 13-16,

Cronos, Ínsula Barataria y Gea-Clío. Ensayos, propuestas metodológicas y libros de texto, ejemplos también de experiencias escolares de aplicación de sus deseos a una enseñanza de la Historia renovada.

El capítulo que se inicia toma, como jalones de la *Historia regulada*, el Plan de Estudios de Bachillerato de 1903 conocido por Plan Bugallal y la Ley de Mejora de la Calidad Educativa de 2013 denominada Ley Wert. Y aunque a lo largo de la investigación se han analizado propuestas innovadoras, *experiencias desviantes* (Morin, 2005, 44), las innovaciones comparten el mismo tiempo de la reforma: la promueven o impulsan, la desarrollan o reconvierten y, también, se distancian, divergen. Esta triple distinción se destacará a medida que avancemos en el texto, a saber, la innovación en la vanguardia de la reforma, la innovación reactiva que reacciona y mejora a las propuestas de reforma reformulándola desde sus propios intereses de enseñanza de la Historia y la innovación en la retaguardia y en camino divergente a la reforma. No son excluyentes una de la otra y pueden dar una lugar a la otra según el contexto en el que se desenvuelven.

Hay que distinguir entre leyes educativas de reforma y planes. Los Planes son mejoras y adaptaciones a la realidad en el marco de una Ley, son reformas *parciales o sectoriales*. La Ley Moyano de 1857 que tendrá vigencia hasta 1970³⁷⁵ es una ley general de ordenación de todo el sistema educativo, una reforma *global y estructural*³⁷⁶. En el marco de la Ley Moyano se desarrollarán los planes de bachillerato de 1903, 1927, 1934, 1938, 1953, 1957 y 1967. No obstante, la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1938 supone una cesura porque desarrolla un plan de estudios y un Cuestionario, el de 1939, para un régimen político que se impone con una Guerra Civil de por medio; más adelante, y en el mismo régimen, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 acoge los planes de 1953, 1957 y 1967 y los cuestionarios

³⁷⁵ «(...) la Ley Moyano no era demasiado original. No obstante su carácter consensuador y ecléctico, en gran medida ordenancista, junto con su oportunismo político después de casi medio siglo de vaivenes y discontinuidades, hicieron de esta norma un documento llamado a tener una larga vigencia. Ni el sexenio revolucionario, ni la Restauración, ni tampoco la República y el primer franquismo, alumbraron una nueva ley general de instrucción pública. Hay que llegar, después de más de un siglo, a la Ley de 1970 para encontrarse con un nuevo jalón en el desarrollo de la política general de educación.» (Escolano Benito, 2002, 276).

³⁷⁶ «(...) las llamadas *reformas estructurales*, es decir, aquellas cuyo objetivo prioritario es modificar la organización del sistema educativo –por ejemplo, la organización de las diferentes etapas y ciclos en los que se organiza la educación escolar; los procedimientos y criterios que regulan el acceso de una etapa a la siguiente o de un ciclo al siguiente; el establecimiento de itinerarios o vías formativas diferenciadas; la ampliación de la educación obligatoria; etc.–; (...)» (Coll y Porlán, 1998, 6).

asociados suponen ciertas concesiones ante la cambiante realidad social, económica y cultural que va desarrollándose. A partir de la Ley de 1970 no se elaboran planes de estudios sino el programa de estudios de bachillerato de 1975 y con posterioridad a la Ley de 1990, están los Reales Decretos de contenidos mínimos o comunes para todo el territorio nacional haciéndose ya delegación de competencias educativas a las comunidades autónomas. Con posterioridad a la Ley 1/1990 se han aprobado las leyes de 2002³⁷⁷, 2006 y 2013. En ésta última, la implantación de la enseñanza secundaria se prevé para el curso 2015/2016.

Tomando como fuente el cuadro 4.5 de Cuesta (1997, 245) del apartado titulado «La Historia en los programas y cuestionarios del Bachillerato», puedo contar, hasta la Ley General de Educación de 1970, siete planes de estudio para la Historia y la Geografía: 1903, 1926, 1934, 1938³⁷⁸, 1953, 1957 y 1967. El tipo de Historia (de España y Universal), la secuencia temporal que las clasifica (por edades), el eje espacial que domina (europeocéntrico), el valor educativo dado a la disciplina (moralismo) y la estrategia del aprendizaje (memorista) no van a variar adjetiva y sustancialmente en todo este tiempo. Aún así, van apareciendo ciertas novedades, que relato siguiendo a Cuesta, con la introducción de determinadas asignaturas y en la selección y organización de los contenidos.

El Plan 1903 presenta la asociación entre la Geografía y la Historia y la vertiente nacional y universal para cada una de las materias, dedicándose a la Geografía los dos primeros cursos y a la Historia tercero y cuarto, era un bachillerato de cuatro años. La primera edición de *Clío en las aulas* de Rafael Ballester (1913) se realiza en el marco de este plan y seguirá editándose hasta 1945. Ello es prueba de que el libro en sí mismo se ajustaba a la *Historia regulada*, atendiendo a la dimensión temporal y espacial que la caracterizaba, y a los cursos de Bachillerato en los que ésta se impartía. Fue un libro que combinó su carácter vanguardista y reactivo por lo que ha sido seleccionado y examinado en el capítulo II de este trabajo.

³⁷⁷ La Ley Orgánica de Calidad de la Educación no llegó a entrar en vigor.

³⁷⁸ El mismo año se promulga la Ley de Reforma de la Enseñanza Media (BOE nº 85 de 23 de septiembre de 1938) y el Plan de estudios propiamente. Los Cuestionarios de Geografía e Historia salen editados en Boletín Oficial del Estado el 8 de mayo de 1939.

En el Plan de 1926, el Cuestionario de 1927 «correspondiente a las distintas materias cuyas enseñanzas han de darse en los institutos nacionales de segunda enseñanza, dispuesta su publicación por Real orden de 13 del actual, inserta en la Gaceta del 15», para 2º curso queda definida una nueva asignatura llamada *Nociones de Geografía e Historia universal* y para 4º curso otra novedosa incorporación con la asignatura *Historia de la Civilización española en sus relaciones con la universal* (Gaceta de Madrid núm. 357 de 23 de diciembre; págs. 1836-1840). Ambas suponen dos variaciones en la planificación de la Historia para el Bachillerato que Cuesta (1997, 247) califica de innovaciones porque introducen contenidos y perspectivas historiográficas nuevas en el currículo y evidencian la incorporación de propuestas que ya se venían manejando al margen del Plan, es decir, en este ejemplo la norma incorpora discursos y propuestas de enseñanza ya desarrollados³⁷⁹, la innovación fue vanguardia para esta plan de estudios. En esta fecha, Rafael Altamira publica *Epítome de Historia de España (Libro para los profesores y maestros)*.

El Plan del Bachillerato de 1934 organiza los estudios en cinco cursos. En el primer bienio de la II República se conjuntan la cultura teórica y política, regeneracionistas y socialistas, lo que dio lugar a una reforma de la educación insólita, escribe Escolano (2002, 149-150)³⁸⁰. En el preámbulo de la norma se dice: «No se puede prescindir en ningún plan de enseñanza de nuestra psicología, de nuestras tradiciones, de las raigambres idiomáticas y del tesoro de la cultura clásica, de tan decisiva influencia en la civilización de España.» (Decreto de 29 de agosto de 1934, Gaceta de Madrid nº 242, 1871). Y el bachillerato se organiza dos ciclos: los tres primeros cursos destinados a una enseñanza elemental e intuitiva que «servirá de enlace entre la primaria y los estudios

³⁷⁹ «La mayor innovación, además de la ya comentada incorporación coyuntural del continente americano, fruto del auge del americanismo y del nacionalismo españolista sustentador de la ideología de la Hispanidad, consistió en la asignatura de cuarto curso *Historia de la Civilización Española en sus relaciones con la universal*, que recuerda trabajos como la *Historia de España y su influencia en la universal* (1918-1936), del catedrático de universidad Antonio Ballesteros Beretta y otros de semejante temática que ya venía produciéndose en algunos sectores de la historiografía profesional.» (Cuesta, 1997, 247) También Rafael Altamira publica entre 1900 y 1911 *Historia de España y de la civilización española*. El estudio del concepto de civilización suscitará un interés coetáneo y posterior, influenciando a historiadores como Pierre Vilar que, a su vez, influenciará a los miembros de Germanía 75 y la primera década de Grupo Cronos.

³⁸⁰ El autor explica por qué no tuvieron futuro las reformas instadas antes de esta fecha: «(...) el fracaso de buena parte de las reformas educativas promovidas por los regeneracionistas de finales del siglo XIX y el primer tercio del XX, se produjo en gran medida por la escisión que se dio entre las tres modalidades de cultura pedagógica que venimos analizando, y sobre todo porque los teóricos y los políticos que proyectaron los programas de cambio no tuvieron suficientemente en cuenta la «gramática de la escuela» y el *habitus* de los enseñantes encargados de aplicarlos en las aulas, además, claro está, de la insuficiencia de los recursos dispuestos para cubrir aquellas intenciones reformistas.» (Escolano, 2002, 81).

del segundo periodo» y el segundo ciclo dividido en cuarto y quinto curso donde las disciplinas «que vienen desenvolviéndose de una manera cíclica, tendrán primordialmente un propósito formativo (...)», dedicándose «la estructuración científica en la enseñanza y el vigor y profundidad que requieren unas disciplinas, que han de servir de tránsito para los estudios universitarios» a los cursos sexto y séptimo. La propuesta cíclica y progresiva de los estudios de Historia en Bachillerato³⁸¹ se refleja en el Cuestionario publicado en 1 de octubre de 1934, pero sólo para el primer curso de *Geografía e Historia Universal y de España* porque en los siguientes «los cuestionarios de Historia prosiguen la tradición enciclopédica y culturalista, en el sentido peyorativo de ambos términos, que se consolidó en el *código disciplinar*.» (Cuesta, 1997, 249).

En el temario de Historia para ese primer curso, los epígrafes³⁸² son los mismos que se han comentado en uno de los libros analizados en el capítulo II, el de Antonio Jaén Morente (1935) quien recoge el desiderátum de reforma de los contenidos y, así, elabora un manual de lecturas que, tras explicar al escolar qué es el tiempo a través del mito de Cronos y las divisiones de la Historia con una metáfora del desarrollo propio del niño escribe, atiende a la indicación del Cuestionario de «narraciones y lecturas comentadas de las biografías y hechos» (Gaceta de Madrid núm. 274, de 1 de octubre, 9). Narraciones y lecturas que irían ampliándose como conocimientos a medida que el alumnado avanzara de este primer curso al quinto pero, como se ha dicho, este planteamiento no continuó en el Plan para los cursos siguientes. El libro de Gloria Giner publicado en 1935, contiene lecturas históricas pero no comentario a las mismas, dejándolo a criterio del profesor y porque está previsto para la enseñanza de la Historia, en lo que Altamira denominara «periodo de cultura general», desde el auxilio de la Literatura.

³⁸¹ Este carácter que Cuesta (1997, 247) califica de innovador ya había sido pronunciado en la reforma educativa del sexenio revolucionario y fue recogido por Giner, Altamira o Cossío.

³⁸² «Divisiones cronológicas de la Historia. La idea de tiempo. Narraciones y lecturas comentadas de las biografías y hechos históricos siguientes: La vida del hombre prehistórico. La vida y la muerte en el antiguo Egipto. Las primeras navegaciones. La fundación de Roma. Viriato. Numancia. Trajano. El Cristianismo y los mártires españoles. San Isidoro. Mahoma y el Corán. Don Rodrigo y la pérdida de España. Covadonga. Abderrahmán I. Carlomagno y Roncesvalles. Fernán González. El Cid. Fernando III el Santo y Jaime I el Conquistador. Los Reyes Católicos. Colón y el descubrimiento de América. La primera vuelta al mundo. Hernán Cortés. Francisco Pizarro. Carlos V. Felipe II y el Escorial. Cervantes. Velázquez. Los ministros de Carlos III. El 2 de mayo de 1808. Simón Bolívar.» (Cuestionarios (1934) de Geografía e Historia del nuevo plan del Bachillerato. Gaceta de Madrid, núm. 274 de 1 de octubre; pág. 9.

En 1938 se promulga la Ley de Reforma de la Enseñanza Media que pasa a desarrollarse en siete cursos donde la que la cultura clásica y humanística se reconoce «como la base insuperable y fecunda para el desarrollo de la jóvenes inteligencias» y «ha de ser acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico. El Catolicismo es la médula de la Historia de España.» (Ley 1938, BOE de 23 de septiembre, 1386). En el artículo preliminar se recoge el carácter cíclico, mencionado en el Plan de estudios de la República, «para conservar la continuidad sustancial en la progresión de los conocimientos.» En palabras de Villanueva Zaragaza (2011, 582): «(...) más que plantear un modelo educativo específicamente totalizador, se optó no tanto por destruir lo existente, como por depurar lo que había y reforzar el principio de autoridad.» Empero es tanta la carga ideológica, centrada en el ensalzamiento de la España Imperial y el cristianismo, que ciega cualquier intento pedagógico aunque se dedique un apartado, en el Cuestionario de Geografía e Historia, cuyo título es «Instrucciones metodológicas para la enseñanza de la Historia» y proponga el desarrollo cíclico de los contenidos, el carácter narrativo de los dos primeros cursos, no concentrar todo el aprendizaje en el estudio memorístico, hacer lecturas de la Historia, sentir la Historia como medio de sentir la patria, *ligerísimas* nociones de arte hasta llegar a sentir su belleza, historia política y personalidades, acontecimientos básicos para llegar a hechos históricos, evitar la catalogación de nombres extraños al alumno, llegar a relacionar nuestra Historia con la Universal, «apreciando y valorando las magníficas aportaciones de España a ella» (Cuestionario de Geografía e Historia, Boletín Oficial del Estado, suplemento del núm. 128 de 8 de mayo, 23-24).

«En consecuencia, el nuevo sistema educativo se propuso lograr la eliminación total de la orientaciones liberal-progresistas que habían ido configurándose desde finales del siglo XIX y que habían confluído en el sistema educativo republicano (su carácter laico y público; su tendencia europeísta: su aceptación de las diversidades nacionales dentro del conjunto de España y, en resumen, su tolerancia respecto de las diversas concepciones filosóficas, históricas y culturales imperante en la sociedad española de los años treinta).» (Valls, 2005, 15).

La exaltación a la patria y a la religión católica serán los vectores fundamentales de la educación histórica durante el franquismo. Y así, las Instrucciones concluyen: «Se harán oportunas aplicaciones al Glorioso Movimientos Nacional y a la Formación de la Nueva España, defensora de la verdadera Civilización que es la Cristiandad»

(Cuestionario citado *ut supra*, 24). La apología se impone a la pedagogía de la enseñanza de la Historia y la reforma rechaza radicalmente cualquier expresión innovadora.

«La Historia escolar en estos años se confunde con un adoctrinamiento nacionalcatólico sin tapujos. Este componente ideológico actúa como un recubrimiento del *código disciplinar* ya creado en épocas anteriores. Si ahora se exageran hasta lo caricaturesco las dimensiones más arcaizantes e ideológicas del conocimiento y aprendizaje históricos, lo cierto es que durante una buena parte del franquismo no hubo cambios sustanciales en el papel que la Historia había venido representando dentro del *currículum*.» (Cuesta, 1997, 251).

Pasados el tiempo de la posguerra y asentado el régimen franquista, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (1953) expresa, al final del preámbulo, el inicio de una apertura del sistema a otras voces, métodos y experiencias³⁸³. Ya no está en el centro de la política educativa el adoctrinamiento, aunque lógicamente no se abandonan los supuestos ideológicos del franquismo, y preocupa adaptar el sistema educativo a una sociedad que ha de cambiar en lo económico y social. La Ley responde al tipo de *reforma parcial y de calidad de la enseñanza*³⁸⁴. Le acompaña el Plan de estudios de 1953 que supone una serie de mejoras y, siguiendo de nuevo a Cuesta (1997, 252), son: la inclusión en el Bachillerato de la asignatura *Historia del Arte y de la Cultura* para 5º, cuyo programa venía a ofrecer una nueva perspectiva de la Historia desde las creaciones artísticas, también la implantación del curso Preuniversitario conocido como PREU y que los cuestionarios de 1953, 1957 y 1967 se van desprendiendo paulatinamente de la carga doctrinaria y adoctrinadora.

³⁸³ «(...) se autoriza la creación de Residencias de Enseñanza Medias y de Centros experimentales, para ensayar en estos nuevos planes y nuevos métodos; se concede voz y voto en los Centros, y ante los Rectorados de las Universidades, a las organizaciones de padres de alumnos; y , aparte de otras varias reformas de carácter complementario se ordena el establecimiento de unos servicios técnicos centrales en el Ministerio de Educación Nacional para promover la creación de instrumentos pedagógicos adecuados a favor de todos los Centros y educadores que lo deseen.» (Ley de 26 de febrero de 1953, B. O. del E. núm. 58 de 7 de febrero, 1120).

³⁸⁴ «(...) las reformas que centran sus esfuerzos en incidir sobre determinados factores o variables que se consideran determinantes de la *calidad de la enseñanza* que imparten los profesores y de la educación que reciben los alumnos –por ejemplo, la formación del profesorado, tanto inicial como en servicio; la metodología de la enseñanza; el currículo que han de seguir los alumnos; los materiales didácticos y curriculares que se utilizan; las estructuras de organización y gestión de los centros educativos; las condiciones económicas y sociolaborales del profesorado; los recursos materiales, de equipamiento y económicos con los que cuentan los centros y los profesores para el cumplimiento de sus funciones; las estructuras de supervisión, asesoramiento y apoyo al profesorado; las estructuras de orientación educativa, psicopedagógica y profesional al alumnado, etc.-.» (Coll y Porlán, 1998, 6-7).

El preámbulo del Decreto de 12 de junio de 1953 que aprueba el nuevo plan, dice que «se ha seguido el triple criterio de descongestionar en lo posible las enseñanzas teóricas, evitar en algunas materias la excesiva reiteración del método cíclico y garantizar e incluso acentuar el cultivo de las asignaturas más importantes y formativas.» El párrafo siguiente insiste en la reducción de los contenidos teóricos «para que los alumnos, aun aprendiendo menos cosas, asimilen mejor las fundamentales.» Seis cursos establece el Plan de Bachillerato, el mismo número que se va a mantener hasta la Reforma de 1970. En los Cuestionarios de 1954, la Historia va a tener presencia como asignatura en tercero (Prehistoria, Antigua y Media), cuarto (Moderna y Contemporánea) y quinto (del Arte y la Cultura). El artículo duodécimo, último de los artículos y dedicado a las «Orientaciones metodológicas»³⁸⁵, recoge para los «métodos del bachillerato elemental» evitar «las nociones abstractas que no sean objeto de ejemplificación», adecuándose a la edad del alumnado; en «medios-audiovisuales», menciona el conocimiento directo de la realidad en las asignaturas propicias para ello y se cita expresamente la Historia; medios audiovisuales cuyo uso será promovido y vigilado por el Ministerio de Educación Nacional. Estas incipientes referencias pedagógicas permiten intuir la descongestión fascista y el lento fluir hacia una nueva etapa pero habrá que esperar para la vuelta de las innovaciones aunque éstas ya se estén en el ámbito de las ensoñaciones de las reformas.

Los cuestionarios de 1957 (Orden de 5 de junio que aprueba los cuestionarios para el Bachillerato, B. O. del E. núm. 170 de 2 de julio), en cuarto curso tienen *Historia Universal y de España* y en sexto *Historia del Arte y de la Cultura*, ambas asignaturas no presentan ninguna innovación reseñable y sí la compactación de los contenidos. En el preámbulo del Plan de Bachillerato, regulado por el Decreto de 31 de mayo, se reitera el triple criterio ya expuesto en el Plan de Estudios de 1953. En este momento, la Historia se imparte en dos cursos, sin embargo, el número de horas no se reduce sino que se amplía en una. «La reducción afectará al número de asignaturas de cada curso y al contenidos de cada una de ellas, pero no al número de horas.» Así, en el Plan de 1953 son ocho horas semanales y nueve horas en el de 1957, de las que seis son para la Historia en el último curso del Bachillerato Elemental y tres para el Arte y la Cultura en el último curso del Bachillerato Superior. En relación con las horas dedicadas a estudio

³⁸⁵ En el Cuestionario publicado en Boletín Oficial de Estado núm. 36 de 5 de febrero de 1954, se dan unas orientaciones metodológicas para la Geografía y no para la Historia.

y a los ejercicios, la *Historia Universal y de España* cuenta con seis unidades didácticas semanales³⁸⁶ e *Historia del Arte y de la Cultura* con tres unidades didácticas semanales³⁸⁷.

El Cuestionario de 1967 del Bachillerato Elemental (Orden de 4 de septiembre, B. O. del E. núm. 234 de 30 de septiembre, 13425-13428) presenta un formato novedoso, las unidades didácticas aparecen numeradas y a las asignaturas de Geografía e Historia acompañan unas «Orientaciones metodológicas» destacables. *Historia Antigua y Media Universal y de España e Historia Moderna y Contemporánea Universal y de España* – ambas definidas en el Plan de 1953– cuentan con 38 y 32 lecciones respectivamente. «En esta panorámica histórica se ha procurado dar una cierta preponderancia a lo que constituye el alma de los pueblos: sus instituciones políticas, sociales y religiosas y su desarrollo económico, cultural y social.» (pág. 13427). Resulta llamativo que se apele al alma de los pueblos para organizar los contenidos de la Historia, reconocimiento propio de un discurso regeneracionista y, también, resulta curioso que se plantee abordar la Historia desde sus distintas estructuras, puede inferirse un alejamiento de una Historia marcada por el acontecimiento político y por el individuo y un pronunciamiento hacia perspectivas conceptuales próximas a la corriente historiográfica de la Escuela de Annales que acabará caracterizando la selección y organización de los contenidos años después, particularmente, en el Cuestionario de 1975. En las «Orientaciones metodológicas» las unidades didácticas se reparten en tres por semana y tres horas para cada asignatura. Se insta al profesor a rehuir de toda retórica y erudición, eliminar la enseñanza memorística debiéndose a captar el interés del alumnado. Considero interesante citar algunos párrafos de estas Orientaciones:

«(...) no deberá recargar la memoria del alumno con el aprendizaje memorístico de nombres, fechas o hechos anecdóticos y guerreros que para nada sirven, como no sea para desorientarle y hacerle formar un concepto falso del alcance, contenido y verdadero valor de la ciencia histórica.

³⁸⁶ «La unidad didáctica constará de tres cuartos de hora de clase y de media hora de permanencia: durante esta última, el alumno, a la vista del profesor que tenga a su cargo la clase, estudiará y hará ejercicios bajo la dirección del mismo.» (Decreto de 31 de mayo de 1957, B. O. del E. núm. 158, 437).

³⁸⁷ El artículo quinto del Plan de estudios recoge este punto: «d) Queda prohibido encomendar a los alumnos trabajos para ejecutar fuera del Centro. Los que con carácter excepcional se les encomienden se someterán a la previa aprobación del Jefe de Estudios.»

[...]

»Para que la enseñanza de la historia sea lo más intuitiva posible, el profesor apelará a la lectura comentada de textos históricos, a la presentación y análisis de diapositivas, filminas, grabados y cuadros de reconocido valor documental, a la visita de monumentos y museos y, naturalmente, al estudio de los vestigios que haya dejado el pasado en la localidad y en la región donde esté situado el Centro.»

»Para que esta enseñanza sea plenamente formativa, el Profesor procurará la participación activa de los alumnos en la clase mediante frecuentes y hábiles preguntas que sirvan para estimular su actividad mental y para ejercitar su espíritu de observación y de reflexión.

»Los ejercicios escritos por medio de cuestiones bien escogidas serán complemento adecuado de esta labor formativa, pues a través de ellos aprenderá el alumno a ser exacto y conciso, a distinguir lo importante de lo accesorio, a ordenar sus ideas y a clasificar los datos que dispone.

»Convendrá habituar a los alumnos de estos cursos a ilustrar su cuaderno de Historia por medio de dibujos, mapas históricos, diagramas y fotografías insertadas en revistas inservibles, periódicos o folletos de turismo.» (Orden de 4 de septiembre de 1967, B. O. del E. núm. 324, 13428).

Un aparente plan didáctico renovador que despuntaba los cambios por venir, la reanudación de las innovaciones, porque los planteamientos ya se experimentaban con modulaciones propias, recuérdese lo escrito en el capítulo III sobre la Asociación de Mestres «Rosa Sensat», el libro de Montserrat Llorens, las experiencias de los profesores del colegio jesuita Santa María del Mar en La Coruña y la explicación sobre sus clases de Historia por Juana Bravo antes de fundar Grupo Germanía 75.

«Además en estos cuestionarios se hace visible una progresiva preocupación pedagógica, que ya ha conquistado claramente las esferas administrativas. Nuevo lenguaje y nueva racionalidad que anuncia, (...), el triunfo de los discursos tecnocráticos y la aproximación entre las «dos historias» (la de primaria y la de secundaria), no en vano ya en 1967 se está en pleno proceso de ruptura del *modelo de educación tradicional-elitista*, que se verá ratificado legalmente por la Ley General de Educación.» (Cuesta, 1997, 252-253).

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa³⁸⁸, es una *reforma global, estructural y de calidad de la enseñanza*. Es global porque afecta a todo el sistema de educativo, estructural porque organiza las diferentes etapas y ciclos reduciéndose los cursos de bachillerato de seis a tres, los itinerarios formativos y de calidad al definir nuevas vías de formación de profesorado, currículo, metodologías o de enseñanza. En el nivel del discurso, el Preámbulo contiene una serie de consideraciones que denotan los virajes de la política educativa. Esta es una reforma posibilista, y ello se expresa al decir que cuenta con «el asesoramiento de los sectores profesionales más capacitados y de las entidades más representativas de la sociedad española antes de redactar esta Ley.» El tratamiento de la aparente pluralidad también queda recogido en la consideración de los centros docentes y su autonomía, en el reconocimiento a «la personalidad del Maestro» y en la consideración de la diversidad y aptitudes del alumnado. Así, expresamente se manifiesta que la norma no viene a regular de manera uniforme e imperativa el sistema educativo y no es una reforma vertical, *reforma de arriba-abajo*³⁸⁹. Todo ello se recoge sintéticamente en este párrafo:

«La reforma está inspirada en el análisis de nuestra propia realidad educativa y contrastada con experiencia de otros países. La flexibilidad que caracteriza a esta Ley permitirá las reorientaciones e innovaciones necesarias no ya sólo para la aplicación de la reforma que ella implica, sino también para la ordenación de la misma a las circunstancias cambiantes de una sociedad como la actual profundamente dinámica.» (Ley 14/1970 de 4 de agosto, B. O. del E. núm. 187, 12526).

No obstante ello, esta ley va a ser criticada con posterioridad por su carácter tecnológico y tachada de Ley del franquismo. Aún así, fue una Ley que dio cabida a las

³⁸⁸ «El espíritu de la Ley no consiste, por tanto, ni en el establecimiento de un cuerpo de dogmas pedagógicos reconocidos por todos, ni en la imposición autoritaria de un determinado tipo de criterios. Lejos de ello, esta Ley está inspirada en la convicción de que todos aquellos que participan en las tareas educativas han de estar subordinados al éxito de la obra educadora y que quienes tienen la responsabilidad de esas tareas han de tener el ánimo abierto al ensayo, a la reforma y a la colaboración, venga ésta de donde viniere.» (Ley 14/1970 de 4 de agosto, B. O. del E. núm. 187, 12526).

³⁸⁹ «(...) las llamadas *reformas de abajo-arriba*, en las que la iniciativa y el protagonismo recaen sobre los colectivos más directamente implicados en el hecho educativo –sobre todo, el profesorado, y más raramente el alumnado y las familias–, reservándose a las instancias de la administración educativa la responsabilidad de apoyar el proceso, de crear las condiciones adecuadas y de adoptar las medidas oportunas para su generalización; y a las *reformas de arriba-abajo*, en las que se da justamente la situación contraria, es decir, son las instancias responsables de la administración educativa las que asumen el protagonismo y la iniciativa en la definición y gestión del cambio.» (Coll y Porlán, 1998, 7).

innovaciones educativas gestadas y experimentadas en la retaguardia del sistema y se confió al docente la «acción renovadora»³⁹⁰, recuérdense las palabras de Xosé M. Souto en el apartado de Gea-Clío cuando se hace un balance de la experiencia. Para favorecer dicha acción, la Ley establece los Institutos de Ciencias de la Educación dependientes de las universidades³⁹¹. Esta será la principal innovación de la Ley, por encima de la nueva organización de la escolarización y de los cambios de asignaturas y contenidos³⁹², porque el Instituto no sólo va a ser un espacio donde los profesores, que individualmente experimentaban en sus clases de Historia, empiezan a reunirse, sino que siguiendo el concepto de Mainer (2009a) se erige en una «agencia productora de discursos» y, amén de esto, apoyará las propuestas renovadoras de la enseñanza, dimensión presentada en el capítulo III cuando escribo sobre los grupos de innovación desde 1975 a 1996. En tal contexto están también los profesores que, en la siguiente ley de reforma, crearán Bitácora, Gea-Clío e Ínsula Barataria. En el profesorado recae la misión transformadora aludida en la Ley del 70 pero estos ya la atribuían a la educación con anterioridad a la Ley y consiguen desplegarla en estos años y en los prolegómenos e inicios de la Ley posterior, la del 90.

Para la enseñanza de la Historia están una asignatura de Historia universal llamada ahora *Historia de las Civilizaciones* en el primer curso del bachillerato (Bachillerato Unificado Polivalente, BUP, que se reduce a 3 cursos), *Historia de España y de los países hispánicos* en 3º de BUP, *Historia Universal* en el Curso de Orientación Universitaria (sustituto del PREU) e *Historia del Arte* que es una optativa del bachillerato de Letras.

³⁹⁰ «El éxito de una reforma como la que ahora se acomete, solamente será posible con una mentalidad nueva e ilusionada en los que han de dirigirla y aplicarla. Será necesaria una reorganización profunda de la administración educativa, y así se prevé en esta Ley, pero será necesario, sobre todo, que cada docente se sienta solidario de esa acción renovadora y contribuya con su competencia profesional. Imaginación y entusiasmo a prever y solventar los problemas nuevos que surgirán en esta etapa de transformación de la educación española. En el profesorado de todos los niveles recaerá la responsabilidad más honrosa y difícil de la reforma y su proverbial dedicación profesional hace augurar una colaboración inteligente y decidida que permitirá alcanzar los nuevos ideales educativos.» (Ley 14/1970 de 4 de agosto, B. O. del E. núm. 187, 12527).

³⁹¹ El artículo 73 dispone que: «Los Institutos de Ciencias de la Educación estarán integrados directamente en cada Universidad, encargándose de la formación docente de los universitarios que se incorporen a la enseñanza en todos los niveles, del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y de aquellos que ocupen cargos directivos, así como de realizar y promover investigaciones educativas y prestar servicio de asesoramiento técnico a la propia Universidad a que pertenezcan o a otros centros del sistema educativo.» (Ley 14/1970 de 4 de agosto, B. O. del E. núm. 187, 12534).

³⁹² Con la Ley General de Educación el Bachillerato pasa a tres cursos que se inician a la edad de 14 años. y aparece una nueva asignatura para 1º de Bachillerato denominada *Historia de las Civilizaciones y del Arte* e *Historia de España y de los países hispánicos* en 3º.

La Orden de 22 de marzo de 1975 desarrolla el Decreto 160/1975 de 23 de enero que aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato y regula el Curso de Orientación Universitaria. El anexo I explica las áreas de conocimiento y sus contenidos sustituyéndose la ordenación de los Cuestionarios por lo que se viene a llamar la programación de las materias. Le acompañan las «Orientaciones metodológicas» y aparece el concepto de objetivos de enseñanza y el de actividades. A la Historia de primer y tercer curso se le asignan cuatro horas semanales, aunque en tercero comparte programa con Geografía de España. En el Curso de Orientación Universitaria, *Historia del Mundo Contemporáneo* es materia común para la Opción de Letras y cuenta con 4 horas semanales³⁹³.

El programa de Historia se encuentra en un área llamada Social y Antropológica donde se agrupan Geografía e Historia, Filosofía y Formación Política, Social y Económica³⁹⁴. La proposición en los anteriores cuestionarios de reducir los contenidos, prescindir de toda retórica y de toda obligación al ejercicio memorístico queda en las nuevas asignaturas de Historia bien trazada. La *Historia de las Civilizaciones* está concretada en ocho núcleos temáticos y 32 unidades. El leitmotiv es el paradigma civilizador no sólo desde el conocimiento de las culturas pasadas sino para que éste revierta, y de ahí su valor formativo, como apreciación del hecho progresivo de civilización que impele la capacitación civil del alumnado. Por primera vez, se explicita la enseñanza de la Historia como una asignatura para comprender el presente que será planteada por el profesorado innovador con una intención transformadora del mismo.

Hay que recordar que en el Plan de estudios de 1926 ya se propuso una *Historia de la Civilización española en sus relaciones con la universal* calificada por Cuesta (1997, 247) de innovación. Aquí también lo va a ser porque, igual que entonces, de nuevo se introduce una perspectiva historiográfica renovadora de los contenidos, es la Escuela de

³⁹³ El número total de horas dedicadas a la enseñanza de la Historia en bachillerato aumenta en este momento para ir disminuyendo hasta el momento presente. Si en los Planes de 1957 y 1967 se dedicaban 9 horas semanales entre las distintas asignaturas y cursos, en BUP son 8, dedicándose en 3º el primer trimestre a Geografía; en la actualidad, en Secundaria Obligatoria son tres horas semanales compartidas con Geografía en todos los cursos.

³⁹⁴ Las enseñanzas de *Formación política, social y económica* en los institutos de Bachillerato y en la Formación Profesional, así como el *Seminario de Formación Cívica* del Curso de Orientación Universitaria, fueron suspendidas en el curso académico 1977/1978 por Real Decreto 2675/1977, de 15 de octubre. B. O. del E. núm. 257 de 27 de octubre de 1977.

Annales el marco de referencia³⁹⁵. Julio Valdeón (1988, 9) lo describe con estas palabras: «(...) los programas de las asignaturas de historia del Bachillerato, implantados en la década de los setenta, sancionaban el entierro de la vieja historia. En su lugar se imponía una «historia de las civilizaciones» que debía mucho a Braudel y a la escuela francesa de los «Annales».» En relación con este paradigma historiográfico, modelizado por la corriente materialista, se ha analizado el Grupo Germanía 75 cuyo material experimental para el primer curso de bachillerato es aprobado, en 1976, por la Dirección General de Ordenación Educativa.

La *Historia de España* de 3º de BUP retoma el planteamiento cíclico de la enseñanza de la Historia y en el programa se recomienda al profesor que aproveche los contenidos aprendidos por los alumnos en los dos primeros cursos, en las asignaturas de Geografía e Historia, «y trasladar los problemas estudiados en aquel momento al examen de los que son específicos de cada etapa del desarrollo del país» (Orden de 22 de marzo de 1975, B. O. del E. núm. 93 de 18 de abril, 8062). Para la *Historia del mundo contemporáneo* se seleccionan las grandes líneas de desarrollo de la humanidad como grandes epígrafes y síntesis de los aprendizajes. Por primera vez se menciona la metodología de aprendizaje basada en el trabajo del historiador³⁹⁶ y en las consideraciones metodológicas se insta al profesor a relacionar los contenidos con los aprendizajes anteriores y, del mismo modo, con el resto de disciplinas del curso en una propuesta de interdisciplinariedad para favorecer la «formación integral» del alumnado. En *Historia del Arte* si bien antes los cuestionarios se elaboraban combinando Arte y desarrollo de la Cultura, ahora es un recorrido cronológico por los estilos y cuna de los mismos. Al final de cada bloque, que son tres, hay un tema dedicado a la música y en el Arte contemporáneo, también al cine, al desarrollo urbanístico y a la conservación del patrimonio. Los objetivos y orientaciones metodológicas derivan hacia la comprensión

³⁹⁵ «Si el moderno concepto de la Historia nos conduce hacia una Historia total, más aún debe tenerse en cuenta esta consideración en el Bachillerato. La asignatura de primer curso no debe confundirse con una Historia universal. El lógico análisis de acontecimientos ha sido suficientemente tratado en Educación General Básica y aunque en el Bachillerato no se debe perder de vista en ningún momento, sí debe marcarse el énfasis en el estudio de los diferentes aspectos económicos, sociales y culturales, los cuales han marcado en una gran medida las líneas maestras de la civilización en una visión de grandes etapas en donde debe quedar bien claro, por otro lado, el proceso de cronología, elemento básico e imprescindible para la comprensión del sentido de sucesividad histórica.» (Orden de 22 de marzo de 1975, B. O. del E. núm. 93 de 18 de abril, 8061).

³⁹⁶ «El estudio de la "Historia del mundo contemporáneo" pretende, por una parte, proporcionar al alumno los grandes cauces de conocimiento histórico general de las épocas más recientes para la comprensión del mundo actual y, por otra, capacitarlo para la posesión de unas técnicas que le acerquen a la metodología del trabajo histórico.» (Resolución publicada en B. O. del E. núm. 65 de 17 de marzo, 6448).

de la obra de arte y su historicidad³⁹⁷ relacionando el arte con el desarrollo de las civilizaciones y cerrando el ciclo de la enseñanza de la Historia en bachillerato desde una perspectiva historiográfica *annalista*.

En todo el proyecto formativo de bachillerato participan, con el diseño de sus materiales para la clase, los miembros del Grupo Germanía 75 para la Historia de 1º y 3º de BUP, llamados Grupo Garbí para la Geografía de 2º y 3º y bajo el nombre de Grupo Llavors para la Historia Contemporánea del Curso de Orientación Universitaria. Antes de que finalice la década de los 70, aparecen los materiales de Grupo Historia 13-16 centrándose en el método del historiador como procedimiento para aprender la Historia y, a principios de los 80, *Historia de España (3º de B.U.P.). Libro del profesor y Cuaderno de clase. Historia de España (3º de B.U.P.)* de Grupo Cronos. Tanto Germanía como Cronos coinciden en una perspectiva materialista de interpretación del conocimiento de la Historia, no obstante su perspectiva está condicionada por la Historia económica y social³⁹⁸ centrada en los problemas del hombre en su tiempo y basada en una imagen del «carácter total del hombre» (Fontana, 2001, 204). Igualmente, Grupo Humanística que elabora materiales a para la Formación Humanística de la Formación profesional I y II se apoya en el enfoque materialista.

La primera Ley de educación del actual periodo democrático es, de nuevo, una ley general para una ordenación de todo el sistema educativo, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, conocida como LOGSE. Una *reforma global* de tipo *estructural* al desaparecer el Bachillerato Unificado Polivalente y el Curso de Orientación Universitaria (BUP y COU), sustituidos por la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, de 12 a 16 años) y el Bachillerato (de 16 a 18 años); el fin de la escolarización secundaria se mantiene pero su inicio se adelanta dos cursos. Además, es una ley para la *calidad de la enseñanza*, en

³⁹⁷ «(...)—incluidas las artes aplicadas y populares—, dedicando especial atención a las obras de arte existentes en el distrito universitario donde esté ubicado el Centro. Por ello, ha de ser complemento necesario —además de las diapositivas en clase que son imprescindibles— la visita frecuente a los museos y monumentos de la localidad, de la región y, en cuanto sea posible de las poblaciones cercanas. También debe fomentarse la asistencia a conciertos y la audición de música en los Centros.» (Resolución 7420, B. O. del E. núm. 65 de 17 de marzo de 1978, 6449).

³⁹⁸ «Al hablar de historia económica y social, en términos generales, nos referimos al conjunto de respuestas que se dieron a la insatisfacción por el viejo modelo de historia limitado a la actividad política, y de manera tangencial a la «alta cultura», que se ocupaba sobre todo de la actuación de las minorías dirigentes. Estas respuestas tenían en común la voluntad de integrar en el relato los datos referidos a la actividad económica —al trabajo, la subsistencia, la producción y los intercambios— y el propósito de ocuparse del conjunto de la sociedad.» (Fontana, 2001, 195).

la que se suceden antes de su aprobación dos momentos característicos, el primero es de *reforma de abajo-arriba* (1983-1987), en el que se da un amplio proceso de debates y experimentaciones previas que es la base para el pronunciamiento de la Ley y está referido en el preámbulo de la misma haciéndose mención al documento resultante «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate» de 1987. Sin embargo, hay un segundo momento de reforma que es *de arriba-abajo* (1987-1990), momento en que se deja de atender a las propuestas que vienen desde la experiencia docente y se acomete la reforma definitiva desde la administración educativa, editándose el «Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo» (1989). Con más detalle este periodo se ha tratado en las conclusiones del capítulo III.

La autonomía pedagógica de los Centros se anuncia como la gran innovación y, unida a ésta, el apoyo desde la administración a la formación permanente del profesorado³⁹⁹, ambos elementos son generadores de innovación pero es llamativo que, mientras en la anterior ley para las cuestiones metodológicas se apela al profesorado, ahora tanto en ESO como en Bachillerato la atención recae en el alumnado⁴⁰⁰. Aún así, el Título IV «De la calidad de la enseñanza» es un apartado específico y como tal sólo formulado en esta Ley de todas las analizadas. En el artículo 55, se distingue promover la cualificación y formación del profesorado, la programación docente y el fomento de la innovación e investigación educativa.

«La Reforma educativa se propone como una prioridad atender a estos factores que favorecen la calidad de la enseñanza y la renovación pedagógica. Me gustaría destacar aquellos que han de cuidarse de manera especial: En primer lugar la cualificación y formación del profesorado, que constituye un derecho y una obligación de cada profesor, pero a la vez un compromiso de las propias Administraciones educativas que han de garantizar la oferta y los medios de formación adecuados. En modo alguno deseo que la innovación descansa exclusivamente sobre el voluntarismo o la generosidad de

³⁹⁹ «Reconoce igualmente a los Centros la autonomía pedagógica que les permita desarrollar y completar el currículo en el marco de su programa docente, a la vez que propicia la configuración y ejercicio de la función directiva en los mismos. A las Administraciones educativas corresponde el fomento de la investigación y de la innovación en los ámbitos curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y organizativo.» (Ley Orgánica 1/1990, BOE. núm. 238 de 4 de octubre de 1990, 28929).

⁴⁰⁰ «La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad de aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico.» Y en Bachillerato: «La metodología didáctica del bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo se subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad.» (Ley Orgánica 1/1990, BOE. núm. 238 de 4 de octubre de 1990, 28932 y 28933).

los propios docentes. Muy por el contrario, lo que el Proyecto de Ley de Ordenación General del Sistema Educativo propone es la intensificación de programas, espacios y recursos para apoyarla. Estoy convencido, sin embargo, que todos ellos nunca podrán sustituir al sentido de responsabilidad social y a la profesionalidad de cada uno de los profesores, que son las bases sobre las que suele asentarse el éxito de cualquier reforma educativa.» (Solana Madariaga, 1990, 1-2).

No obstante, y como ya se ha comentado, en las conclusiones al capítulo anterior, la errática política de formación del profesorado no tuvo directrices claras y los Centros de Profesores se acabaron convirtiendo en agencias meritocráticas.

El Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, BOE núm. 152 de 26 de junio, formula un concepto de currículo que es totalmente novedoso en relación a todos los precedentes por la definición de un currículo sistematizado en objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. A la par, y frente a los cuestionarios y programas anteriores donde se relataba el listado de contenidos de cada disciplina a modo de guión de estudios, con la LOGSE, la formulación de los contenidos⁴⁰¹ deriva hacia un conjunto de conocimientos articulados que se ponen en valor para alcanzar los aprendizajes, así los conceptos de las disciplinas, los procedimientos que plantearía el docente y seguiría el alumno, más los valores asociados a los conceptos y las actitudes desarrolladas con el procedimiento⁴⁰²; todo ello conforma el conjunto de los contenidos quedando sólo definidos unos contenidos básicos mínimos para todo el territorio nacional y no los contenidos que competen a las comunidades autónomas seleccionar y organizar. Dentro de esta compleja definición de currículo también refiere que han de

⁴⁰¹ «Los contenidos no han de ser interpretados como unidades temáticas, ni, por tanto, necesariamente organizados tal y como aparecen en este Real Decreto. No constituyen tampoco unidades didácticas diferentes los tres apartados en que se presentan: Conceptos, procedimientos y actitudes. La estructuración en estos tres apartados tiene la finalidad de presentar de manera analítica unos contenidos de diferente naturaleza, que pueden y deben estar presentes a través de diferentes actividades. El currículo que finalmente establezcan las Comunidades Autónomas ha de incluir los tres tipos de contenidos recogidos en las enseñanzas mínimas, pero no tiene por qué organizarse necesariamente en estos tres apartados.» (Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, BOE núm. 152 de 26 de junio, 21193). En relación con esto conviene recordar las palabras de Montserrat Oller sobre el nuevo discurso respecto a los contenidos y la dificultad que generó su adaptación a la enseñanza, también incluyo una cita de Gimeno Sacristán (en Varela, 2007, 32): «Recuerdo que el lenguaje que utilizábamos les resultaba incluso extraño a alguno de los cargos públicos. Por ejemplo, un subdirector general en un acto público de análisis de la reforma en Salamanca dijo, refiriéndose a nosotros: “Esta genta se ha inventado esto del currículum...”».

⁴⁰² «La noción de currículo no debe circunscribirse a un mero programa o plan de estudios, limitado exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores.» (Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, BOE núm. 152 de 26 de junio, 21193).

ofrecerse los medios para conseguir los objetivos y elementos para la evaluación. Y todo adaptado al alumnado y su centro y en relación a las demandas de la sociedad⁴⁰³. Otra novedad es que se hace explícita la autonomía del docente al otorgársele la potestad de elaborar sus propios proyectos curriculares y programaciones⁴⁰⁴ pero esto no es algo innovador, léase pues la cita:

«Los índices de los libros de texto aprobados por el Consejo de Instrucción Pública y los propios programas que hacían los catedráticos de los institutos serán durante buena parte de la Restauración el sucedáneo donde nos podemos topar con un concepto escolar de la disciplina.» (Cuesta, 1997, 244).

Con esta reforma educativa deja de aparecer y programarse, en la enseñanza secundaria, la asignatura de Historia de manera independiente porque se crea un área de conocimientos llamada Ciencias Sociales, donde la Geografía y la Historia aparecen como aposición explicativa del área. Al amparo de esta Ley plantearán sus proyectos curriculares los grupos de innovación ya constituidos como Cronos, Historia 13-16 o Germanía 75. Además, editarán los materiales para la enseñanza o una revisión de los existentes, salvo Germanía 75 que sólo realiza un proyecto para la Educación Secundaria Obligatoria y otro para el aprendizaje desde las temáticas transversales, ambos en 1994; también se constituirán nuevos grupos: Ínsula Barataria, Aula Sete, Bitácora o Gea-Clío; y otros no comentados en este trabajo pero de los que tenemos constancia: Proyecto IRES, Grupo Gaia, Grupo Kairós, Grupo Pagadi o Grupo Espacio y Sociedad. Ya se ha explicado en el capítulo dedicado a los grupos de innovación de este periodo que lo propugnado por la Ley no tuvo trascendencia ni apoyo en la realidad escolar, sino que generó gran confusión y turbación en la «cultura práctica», salvo para los grupos que constituyeron la innovación reactiva, es decir, los que tomaron la reforma y adaptaron sus contenidos a los paradigmas que defendían para elaborar

⁴⁰³ «En relación con estas demandas de la sociedad, el currículo no debe limitarse, según se ha apuntado anteriormente, a la adquisición de conocimientos y conceptos, sino que ha de proponer una educación estimuladora de todas las capacidades del alumnado. Todo ello supone dotar al currículo de una considerable riqueza y variedad de contenidos, que podrán ser organizados de diversas formas por las Administraciones educativas y por los propios Profesores.» (Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, BOE núm. 152 de 26 de junio, 21193).

⁴⁰⁴ En el artículo 8º del Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, BOE núm. 152 de miércoles 26 de junio, pág. 21195 se dice: «1. Al establecer el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los Centros, favorecerán el trabajo en equipo de los Profesores y estimularán la actividad investigadora de los mismo a partir de su práctica docente. 2. Los Centros docentes completarán y desarrollarán el currículo mediante la elaboración de proyectos y programaciones curriculares, cuyo objetivos, contenidos, criterios de evaluación, secuenciación y metodología deben responder a las características de los alumnos.»

proyectos y materiales curriculares pero estos grupos pasaron luego a la retaguardia por no encontrar eco y difusión suficiente sus propuestas innovadoras de reforma educativa.

El área de Ciencias Sociales en Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) va a incorporar contenidos de la Geografía y la Historia pero, unidos a estos, de la Sociología, la Antropología, Economía, Historia del Arte o Sociología. Es el estudio de los seres humanos en sociedad lo que marca la pauta conceptual y las estrategias para su conocimiento científico determinará los procedimientos; toda una estructura nueva para acompañar los viejos conocimientos de Geografía e Historia que son los que dominan la formulación del área. Los objetivos se definen como capacidades que van desde el reconocimiento, participación y valoración de la sociedad a la que pertenece, para llegar a comprender el funcionamiento de las sociedades contemporáneas y sus problemáticas y desde el ámbito colectivo al individual para elaborar un juicio propio que reconozca las interacciones e interrelaciones entre las sociedades, con distinto grado de aprovechamiento del espacio y del tiempo, valorando sus legados patrimoniales, aprendido todo ello con procedimientos como la búsqueda de información, el uso de instrumentos de investigación, el manejo de distintas fuentes de información, el trabajo en grupo, la participación en debates con la exposición adecuada de ideas y conclusiones, todo ello para la comprensión de las sociedades humanas o la resolución de sus problemas. El apartado que le sigue es el de contenidos, organizados por bloques. En el suplemento que publica los contenidos para Educación Secundaria Obligatoria del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se dice:

«En esta área, y por comparación con la de “Conocimiento del Medio” de Primaria, se diversifican los conceptos, y se afina y perfecciona su comprensión; se abordan los problemas en un nivel más elevado de abstracción y generalización; se amplían y se hacen más complejos los procedimientos de indagación y análisis; se analizan espacios y tiempos a diversas escalas, más alejadas de la percepción inmediata de los alumnos; y, en general, se consolidan y enriquecen las actitudes y los valores relacionados con la realidad humana.» (BOE, Suplemento del núm. 152, 41).

Los contenidos del área de Ciencias Sociales se organizan en cuatro bloques, aunque el último sólo lo es para 4º curso: «Sociedad y territorio», «Sociedades históricas y cambios en el tiempo», «El mundo actual» y «La vida moral y la reflexión ética». Únicamente el bloque 2 está dedicado a la enseñanza de la Historia que se plantea a

través de siete apartados, estando el primero destinado a «Iniciación a los métodos históricos» pero a continuación le sigue una compactación de los contenidos por sociedades de la Historia universal como grandes referentes del conocimiento histórico. En el bloque 3 hay un apartado titulado «Arte y cultura en el mundo actual». El bloque 4 podría ser, y no lo es, la relación entre las sociedades históricas y las transformaciones y desequilibrios del mundo actual ambas relacionadas y teniendo en cuenta los cambios en sus valores morales y éticos. Analizando los contenidos de Historia, aunque el título del bloque 2 suponga un enfoque innovador, nada hay más cercano a una formulación tradicional de los contenidos en el interior de la propuesta del bloque 3 pues lo que especifica es un conjunto de tipos de sociedades según las edades de la Historia y susceptibles de ser enfocadas en su programación posterior siguiendo el canon político-institucional. Los criterios de evaluación propuestos confirman la afirmación pues los 29 criterios de evaluación enunciados y explicados atienden a la Geografía regional principalmente y a la Historia de los grandes periodos. Si los objetivos 9 al 16 son los formulados para evaluar el aprendizaje de los conocimientos históricos, ninguno de ellos permite comprobar el aprendizaje de una Historia interpretativa desde el concepto de cambio tal y como se plantea el abordaje de las sociedades humanas porque insisten en «identificar y situar cronológicamente» como principal garante del conocimiento histórico cuando, además, una transformación no se puede situar cronológicamente y si se trata de identificar sólo remiten a hechos relevantes. Son los criterios 17, 22, 25 y 27⁴⁰⁵ para evaluar procedimientos los que, desarrollándolos en combinación con los contenidos disciplinares, llevarían a un aprendizaje de la Historia menos descriptivo y memorístico.

En Bachillerato están *Historia* como materia común, *Historia del Arte* para las modalidades de Arte y Humanidades y Ciencias Sociales e *Historia del mundo*

⁴⁰⁵ «17.- Caracterizar y situar cronológica y geográficamente las grandes transformaciones y conflictos mundiales que han tenido lugar en el presente siglo y aplicar este conocimiento a la comprensión de algunos de los problemas internacionales más destacados de la actualidad. (...) 22. Mediante un proceso de análisis, contraste e integración de distintas informaciones ofrecidas por los medios de comunicación, identificar las circunstancias políticas, económicas e ideológicas y los intereses de las grandes potencias que inciden en hechos de especial importancia en la actualidad internacional. (...) 23. Obtener información relevante, explícita e implícita, a partir de varias fuentes de información de distinto tipo (documentos escritos, objetos materiales, imágenes, obras de arte, gráficos, mapas, etc.) distinguiendo en ella los datos y opiniones que proporcionan en torno a un tema no estudiado previamente. (...) 27. Realizar con la ayuda del profesor una sencilla investigación de carácter descriptivo sobre algún hecho o tema local, abordando tareas de indagación directa (trabajos de campo, encuestas, entrevistas, búsqueda y consulta de prensa, fuentes primarias, etc.) además de la consulta de información complementaria, y comunicar de forma inteligible los resultados del estudio.» (Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, BOE suplemento del núm. 152 de 26 de junio, 45).

contemporáneo en la última modalidad mencionada. La *Historia* se circunscribe a la España de los siglos XIX y XX a fin de acercar al alumnado a su pasado inmediato fuente de explicación del presente⁴⁰⁶ y describe un primer apartado dedicado a «Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico». Con la selección y organización de los contenidos en siete grandes apartados⁴⁰⁷, la *Historia* se concentra en acontecimientos relevantes donde dominan los elementos políticos-institucionales y atiende a las relaciones internacionales, aún así en la introducción se especifican valores para el conocimiento de la *Historia* ya defendidos en otros procesos de innovación y reforma: acotación del marco temporal, análisis propios siguiendo el método del historiador y contribución al conocimiento del presente (Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, Boletín Oficial del Estado suplemento del núm. 253, 8).

Si comparo la formulación de esta *Historia* común al bachillerato con la *Historia de España* de 3º de BUP; o la *Historia del mundo contemporáneo* para el bachillerato LOGSE asignada como optativa a la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales con la *Historia del mundo contemporáneo* presentada en el programa aprobado en 1978 para el Curso de Orientación universitaria en la Opción de Letras, encuentro similitudes no sólo en el tratamiento de la contemporaneidad sino en la presentación de los contenidos en grandes apartados estructurados por conceptualizaciones clave de la *Historia*, con un sentido más globalizador y un mismo sentido formador y socializador: el pasado más inmediato para explicar el presente y el conocimiento de la metodología de la *Historia* como ciencia para el desarrollo de destrezas y capacidades intelectuales⁴⁰⁸, es decir, un estudio de la *Historia* que contribuya a la formación individual (espiritual que diría Altamira) y social (ciudadana). Empero, en los programas de bachillerato de 1975 y de COU de 1978 se había llevado a un último extremo ese deseo de ir descargándolos de contenidos innecesarios y los epígrafes de contenidos históricos, aun significantes, no dan orientaciones al profesor; y en las

⁴⁰⁶ «La restricción del marco temporal al mundo contemporáneo debe permitir que el estudio se haga con cierta profundidad y que haya ocasión para ejercitar procedimientos de análisis propios del quehacer historiográfico. La historia más próxima en el tiempo tiene además la virtualidad de contribuir, en mayor medida o de forma más obvia que la lejana, al conocimiento del presente.» (Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, BOE suplemento del núm. 253, 8).

⁴⁰⁷ «Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico; Las raíces históricas de la España contemporánea; construcción del Estado liberal e intentos democratizadores; La España de la Restauración; España en el mundo de entreguerras; España durante el franquismo; La recuperación democrática.» (Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, BOE suplemento del núm. 253, 9).

→⁴⁰⁸ Compárense, en este sentido de la afirmación, las notas 505 y 506.

formulaciones de la LOGSE habiendo un mayor detalle de esos epígrafes son acontecimientos históricos; y, especialmente, un aspecto los diferencian y es el reconocimiento a la cultura en los procesos históricos contemporáneos que se presentan en el programa de *Historia de España e Historia del mundo contemporáneo* de la Ley General de Educación como elementos estructurantes del conocimiento de la Historia, teniendo escaso protagonismo en las dos asignaturas de Historia (común y optativa) para el bachillerato LOGSE. A ello que se une la pretensión de una Historia para conocer el presente, que resulta un hueco artificio didáctico, al presuponer con este planteamiento que, llegando al presente desde el estudio del pasado, éste se explica por sí solo.

La asignatura de *Historia del Arte* es optativa en dos modalidades Arte y Humanidades y Ciencias Sociales, debido a ello tiene un carácter menos disciplinar y más omnicomprendido distribuyéndose los contenidos en «El arte como expresión humana en el tiempo y en el espacio»; «Percepción y análisis de la obra de arte»; «Los estilos artísticos: evolución histórica y diversidad espacial»; «Pervivencias y cambios en el arte contemporáneo» y «La actualidad del hecho artístico». En este programa hay cambios sustanciales en relación con la Historia del Arte de la Ley General de Educación y en relación a la Ley de 2002 porque el peso de los contenidos no se lo lleva el desarrollo cronológico del Arte y de los estilos sino el tratamiento del Arte como creación artística humana desde concepciones propias ligadas al tiempo y al espacio y a la trascendencia posterior de la obra en contextos distintos y distantes; pero no es objeto de este trabajo analizar la asignatura.

En relación con la enseñanza de la Historia, se produjo un encendido debate conocido como «Debate de las Humanidades», coyuntura que reitera un debate comentando al inicio de este capítulo. En 1893, hubo un debate en el Consejo de Instrucción Pública⁴⁰⁹ entre la posición conservadora y progresista. Aquellas circunstancias de crisis, de cuestionamiento del modelo de enseñanza secundaria y del

⁴⁰⁹ «A finales del siglo XIX, en unas circunstancias de crisis de identidad del bachillerato, también llegó a darse un cierto debate acerca de la Historia escolar. En mayo de 1893 el Ministro de Fomento remitió al Consejo de Instrucción Pública su proyecto de reforma junto con el elaborado por la recientemente creada Asociación de Catedráticos de Instituto. Los debates en el seno del Consejo fueron muy intensos e interesantes, pues allí se trataron las grandes cuestiones sobre los fines y el sentido de la educación secundaria, su grado de especialización, sus requisitos pedagógicos, sus necesidades económicas, su profesorado. (...)

»El Consejo se ocupó de este debate entre mayo de 1893 y marzo de 1894. En ese lapso se puso en cuestión todo el sistema tradicional de enseñanza secundaria, y también se discutió sobre el valor educativo de la Historia.» (Cuesta, 1997, 241-242).

valor formativo atribuido a la Historia vuelven a fines del siglo XX, llamándose este momento por los grupos innovadores «la contrarreforma educativa»⁴¹⁰, iniciado todo ello tras la reacción provocada por la Ministra de Educación Esperanza Aguirre en el acto de «Sesión de Apertura del Curso de las Reales Academias» en la sede de la Real Academia de Historia. Atacó los planes de Historia en la LOGSE considerando que en la Enseñanza Secundaria Obligatoria no se estudiaba Historia⁴¹¹, lo que desencadenó toda una serie de adhesiones, también muchos rechazos, a sus palabras, de las que destaco este párrafo:

«Pero lo más grave –sin que el delirante léxico pedagógico al uso sea cosa de poca importancia– es la escasez de contenidos históricos en la enseñanza que reciben nuestros escolares. Un alumno puede atravesar por entero sus diez años de escolarización obligatoria sin escuchar ni una sola vez una lección sobre Julio César o sobre Felipe II. (...)

»En la enseñanza obligatoria, la Historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir lisa y llanamente del Mundo Actual. La cronología, a la que se ha definido con acierto como el esqueleto de la Historia, brilla por su ausencia. Y el estudio de las grandes personalidades históricas se ha visto reemplazado por un análisis de estructuras tratado bajo la óptica metodológica, no de la Historia, sino de las Ciencias Sociales» (Boletín de la Real Academia de la Historia, 1996, 570).

Si entonces el enfrentamiento fue entre el consejero Julián Calleja que representaba la posición mayoritaria del Consejo de Instrucción Pública y el voto particular encarnado en el consejero Felipe Sánchez Román, es decir, entre una concepción narrativa de la Historia y descriptiva de sus principales hechos y personajes y una concepción del conocimiento histórico siguiendo su función explicativa e interpretativa (Cfr. Cuesta, 1997, 242-243); en estas circunstancias, no sólo hubo debate político sino

⁴¹⁰ «Aunque todavía no se ha celebrado la apoteosis de un nuevo Concilio de Trento, estamos sin duda, en tiempos de contrarreforma. Antes de que oficialmente se haya generalizado la aplicación de la LOGSE, puede decirse que nos encontramos en medio de un temporal antirreformista avivado por la errática política educativa del Gobierno y por la euforia termidoriana que viven los elementos más reaccionarios de nuestro mundo profesional y sus representantes políticos, sindicales e institucionales. En estos cinco últimos años se ha desmoronado lo que quedaba del impulso reformista progresista, se han quebrado los apoyos sociales a la reforma educativa y se ha quebrantado para mucho tiempo la hegemonía cultural que se precisa para efectuar cambios reales en la educación.» (Castán, Cuesta y F. Cuadrado en Grupo IRES-coord.-, 1996, 152).

⁴¹¹ «Demasiada pedagogía innovadora y poca Historia fue, en resumidas cuentas, el análisis invocado por la ministra para articular su diagnóstico sobre el mal que aqueja a nuestra enseñanza; ésa es la razón de que la tarea de los historiadores no llegue a los escolares, y de que por esta razón en los programas y textos haya poco pasado y mucho presente (Merchán Iglesias, 2000).

también intelectual y se nombró una comisión de expertos que decidieron qué Historia debía estar en los planes de estudios. La Ley 10/2002, de 23 de diciembre, confirmó la marcha atrás en el sentido educativo de una Historia comprensiva y procedimental comentada más arriba.

En la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE) y en la Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) desaparece el área de Ciencias Sociales y vuelven como asignaturas independientes la Geografía y la Historia. Fue la LOCE una ley que no llegó a aplicarse aunque fue aprobada en las Cortes y hoy podría considerarse el antecedente de la LOMCE.

Desde la Ley de 1970, las que han seguido no han sido resultado del consenso, de ahí que cada cambio de gobierno haya supuesto una nueva ley de educación y cada vez ha sido menor el tiempo de aplicación entre una ley y otra. Con la Ley de 2002 y las sucesivas, el *discurso administrativo* no han introducido contenidos y ni perspectivas historiográficas nuevas en el currículo sino que la Historia ha vuelto a su más antigua caracterización, a saber, una Historia factual, occidentalista, memorística, con un valor culturalista y que concluye en el pasado inmediato. El modelo de Historia y su valor en la formación no impele al alumnado al análisis e interpretación de la Historia porque, además, las preocupaciones de la enseñanza se han centrado en la evaluación de la misma con lo que la didáctica ha pasado a un segundo plano y así se evidencia, con la reducción de las orientaciones metodológicas y didácticas a meras indicaciones.

Los fines de la Enseñanza Secundaria Obligatoria están redactados en el artículo 22 del capítulo V y en el artículo 2 del Real Decreto 831/2003 de 27 de junio donde los fines de la ESO quedan restringidos a la trasmisión de los elementos básicos de la cultura, destacando los científicos, tecnológicos y humanísticos en este orden y haciendo hincapié en reforzar los hábitos de estudio y trabajo, la asunción de derechos y deberes como ciudadanos y la preparación para un futuro académico o laboral. Esta formulación es más específica que la anterior redactada en el artículo 18 del Capítulo III de la LOGSE donde se dice: «La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura (...); y en el preámbulo del Real Decreto 1007/1991 que es más amplio y, a su vez, está más

centrado en el desarrollo intelectual, psicológico y social del alumnado, a la hora de configurar las finalidades de la etapa⁴¹².

Los métodos de enseñanza recogidos en el artículo 25 de la Ley mantienen la misma redacción que en la de 1990, aunque refiere que «integrarán los recursos de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en el aprendizaje.» (Ley 10/2002 de 23 de diciembre, BOE núm. 307 de martes 24 diciembre, 45197).

Los contenidos de Historia para Educación Secundaria Obligatoria se distribuyen a lo largo de los cuatro cursos, en el primer ciclo están combinados con la Geografía. Así, en 1º están la «Tierra y los medios naturales» con la «Prehistoria e Historia Antigua»; en 2º, «Las sociedades humanas» y «Edad Media». En el segundo ciclo, el 3º curso está dedicado a «Los espacios geográficos» y 4º curso a la «Edad Moderna y El mundo actual». El enfoque historiográfico es eminentemente narrativo y el valor formativo otorgado a la Historia enseñada es cultural y aunque se exprese en la introducción a los contenidos de Geografía e Historia para ESO que «La Historia debe proporcionar a los alumnos conocimientos y métodos para comprender la evolución de la sociedad a través del tiempo.» (Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, BOE núm. 158 de jueves 3 de julio, 25732), en ninguno de los apartados en que se dividen los contenidos de la Historia se refieren tales métodos anunciados, ni siquiera en los criterios de evaluación. Desaparecen procedimientos y actitudes del desarrollo de los contenidos comunes para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria Obligatoria. «En cada uno de los cursos, los contenidos se agrupan en conjuntos temáticos, divididos a su vez en epígrafes que enuncian aspectos concretos del tema. En esta distribución de contenidos se han tenido en cuenta criterios fundamentalmente cronológicos en la Historia, y espaciales y escalares en la Geografía.»

En el Bachillerato se suprimen la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y la modalidad de Tecnología y son sustituidas por una modalidad denominada

⁴¹² «Durante esta etapa se ha de promover en los alumnos un grado de creciente autonomía, no sólo en los aspectos cognitivos e intelectuales, sino también en su desarrollo afectivo y moral. Al mismo tiempo, se ha de estimular el sentido de la libertad y responsabilidad en relación con el entorno social, el respeto a las normas de convivencia democrática, el conocimiento y aprecio del propio patrimonio cultural, y la capacidad de valorar críticamente y apreciar los distintos modos de creación artística y cultural de nuestra época.» (Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, BOE núm. 152 de 26 de junio, 21194).

Ciencias y Tecnología. La *Historia de España*⁴¹³ aparece como materia común sustituyendo a la anterior asignatura de *Historia* dedicada a la Historia de la España contemporánea, y la *Historia del Arte* es específica para la modalidad de Artes y de Humanidades y Ciencias Sociales, donde también está la *Historia del Mundo Contemporáneo*. La misma concepción de la Historia en la Secundaria se mantiene para el Bachillerato, es decir, una Historia principalmente construida en torno a los hechos políticos-institucionales como directrices del discurrir del tiempo pasado, muy bien definidos para ser memorizados y con una sutil vis moralizante. La *Historia del Mundo Contemporáneo* es europeocéntrica y la *Historia del Arte* centrada en las principales manifestaciones artísticas occidentales. Ambos programas, bastante más desarrollados, se asemejan en su estructuración a los propuestos en la LOGSE, sin embargo en estos se insistía en la necesidad de acercar al alumnado a una metodología de propia del historiador y si se estima conveniente «el estudio de un tema histórico propio del ámbito regional» o la conexión del Arte con su contexto y con la realidad artística que circunda al alumnado; y en la ordenación de las mencionadas asignaturas, del currículo de 2002, todo está centrado en el aprendizaje de los contenidos disciplinares⁴¹⁴.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación vino a derogar la Ley 1/1990, de 3 de octubre, ambas promulgadas por gobiernos socialistas y ambas para regular situaciones, a nivel general, muy diferentes. La de 1990 como bien he dicho fue la primera del periodo democrático tras la dictadura, la de 2006 venía a enderezar todos los desvíos, desajustes, fracasos y descontentos que había provocado la primera y que la LOCE quiso recomponer por ello entre ambas, LOCE y LOE, hay muchas similitudes. Así que veamos qué recoge la legislación de 2006 de la Ley 10/2002 y qué de la LOGSE, Ley 1/1990.

⁴¹³ «El cambio sustancial que se propugna, respecto al programa del RD 1178/1992 de dos de octubre, se justifica por el hecho de que el estudio de esta materia constituye la única ocasión que tiene el ciudadano español que ingresa en la Universidad o en la vida adulta de conocer la historia de su país, tratada de manera continua y global, y atendiendo tanto a los elementos comunes como a los diversos.» (Real Decreto 832/2003 de 27 de junio, BOE núm. 159 de 4 de julio, 26047).

⁴¹⁴ «Dentro de esta perspectiva, la Historia del mundo contemporáneo debe aportar claves suficientes para la comprensión de las transformaciones que se han producido en los dos últimos siglos. También ha de contribuir a la adquisición de los valores propios del humanismo, que constituyen la raíz y el fundamento de la civilización occidental. Además debe proporcionar una visión más amplia, a escala mundial, que permita a los alumnos acercarse de manera respetuosa a ámbitos culturales distintos del suyo propio, de acuerdo con el concepto de una civilización común y, a la vez plural, de la que participa hoy toda la Humanidad.» // «El estudio de la Historia del Arte ha de aportar al alumno los conocimientos necesarios para el análisis, interpretación y valoración de las obras de arte a través del lenguaje de las formas y del pensamiento visual (...).» (Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, BOE núm. 159 de 4 de julio, 26079 y 26065).

En la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo (BOE núm. 106 de jueves 4 de mayo, 17158-17207) se mantienen la Geografía y la Historia dependientes del área de Ciencias Sociales pero en los principios de la educación recogidos en el «Título preliminar» hay muchas coincidencias con los que se formularon en la Ley 10/2002, habiendo desaparecido como principio, formulado en la Ley de 1/1990, «el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico» que tanto en la de 2002 como en la de 2006 se traducen en «desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor». La finalidad de la educación secundaria obligatoria es la misma también aunque cambian la prelación de los elementos básicos de la cultura, si en la Ley de 2002 es lo científico, tecnológico y humanístico⁴¹⁵, en la Ley de 2006 son los aspectos humanísticos, artísticos, científico y tecnológicos, matizaciones discursivas propias de la izquierda política que aprueba esta reforma. Tal especificación no tiene lugar en la LOGSE que entiende la cultura en todo su sentido y sin jerarquías. El ejercicio de comparación que realizo no es mera elucubración sino que pretendo evidenciar que tras la Ley de 1990, las leyes que se han sucedido más bien han sido planes de estudios por el carácter continuista, no de la LOGSE sino de la LOCE y porque los términos de la educación en nuestro país ya no van a estar definidos por una política educativa propia y para fundamentar esta afirmación transcribo el siguiente texto:

«El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

»La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social. Se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la

⁴¹⁵ «Las finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria son: transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos como ciudadanos responsables, y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral con las debidas garantías.» (Real Decreto 831/2003 de 27 de junio, BOE núm. 158 de 3 de julio, 25683).

educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan.» (Ley 2/2006, de 3 de mayo, BOE núm. 106 de 4 de mayo, 17160).

Como toda ley supone novedades, en ésta aparece una especie de piedra angular de la educación que van a ser las competencias básicas⁴¹⁶. Lo que antes, en la Ley 1/1990 estaba descrito como contenidos procedimentales y actitudinales ligados a los contenidos disciplinares, ahora vienen a llamarse competencias y más bien se añaden a los contenidos conceptuales-mínimos, en vez de integrarse como la ley afirma, pues no son nuevas propuestas de conocimientos de las Ciencias Sociales sino una suerte de híbrido entre disciplinas y capacidades con una perspectiva dinámica que genera una entelequia. En relación con las áreas de conocimiento están expresadas las ocho competencias básicas⁴¹⁷. Por otro lado, también como novedad aparece una asignatura nueva llamada «Educación para la ciudadanía».

Sobre la Educación Secundaria Obligatoria (Real 1631/2006 de 29 de diciembre, BOE núm. 5 de 5 de enero, Anexo II Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 702-709) hay una continuidad de planteamientos si comparamos los preámbulos del Real Decreto 1631/2006 y 1007/1991. Se entiende la relación entre los aprendizajes de la Primaria y la Secundaria manteniéndose el carácter cíclico, ausente en la Ley 2/2002, otorgándose «un enfoque más disciplinar» a la etapa Secundaria. Con la lectura y comentario de los Reales Decretos anteriores, ahora constato que la nueva ley es una miscelánea de la LOGSE y la LOCE. En los objetivos generales se viene a decir lo mismo que en la LOGSE pero en distinto orden y desaparece el reconocimiento al método científico como acicate para el conocimiento de lo social junto a la propuesta de realización de actividades de investigación. La selección y organización de los contenidos se asemeja a la que propusiera la LOCE, con algunas diferencias, y se sobrecargan los cursos de

⁴¹⁶ «La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporar se a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a los largo de la vida.» (Real Decreto 1631/ 2006, de 29 de diciembre, BOE núm. 5 de 5 de enero de 2007, 685).

⁴¹⁷ Las competencias son ocho: Competencia en comunicación lingüística; Competencia matemática; Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico; Tratamiento de la información y competencia digital; Competencia social y ciudadana; Competencia cultural y artística; Competencia para aprender a aprender; Autonomía e iniciativa personal. En los principios pedagógicos de la Secundaria «se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas» (Ley 2/2006, de 3 de mayo, BOE núm. 106 de 4 de mayo, 17170).

contenidos conceptuales. Por ejemplo, en 2º de ESO están las sociedades preindustriales, es decir, Medioevo y Edad moderna en la península Ibérica y en Europa; en cuarto curso hay un bloque llamado «Bases históricas de la sociedad actual» que propone el estudio de la Historia desde la crisis del Antiguo Régimen al Franquismo, añadiéndose cronológicamente los episodios históricos y no relacionando Historia Universal y España; y otro llamado «El mundo actual», cajón desastre de los acontecimientos políticos, económicos y sociales tras la Segunda Guerra Mundial que sigue el mismo esquema de combinación entre la Historia Universal y de España, sin conexión con las bases históricas presentadas en el bloque anterior. Los procedimientos y actitudes no se presentan junto a los contenidos como se hiciera para la LOGSE sino que conforman un apartado introductorio para cada curso llamado «Contenidos comunes» y antes de cada bloque de contenido conceptual. En definitiva, hay una vuelta a una Historia organizada por cursos y cronológicamente, una Historia enciclopédica y europeocéntrica más adelgazada, en la que está ausente la dimensión social y crítica; donde los contenidos disciplinares no lo son por su carácter estructurador sino periodizador y los procedimientos al no desarrollarse ligados a los contenidos los devuelve a su anterior estado, es decir, un curriculum tradicional de tipo cronológico-temático aunque se acompañe de competencias o contenidos procedimentales y actitudinales en el bloque llamado de contenidos comunes. Evidentemente, este planteamiento de los contenidos conduce a un tipo de enseñanza congestionada por accesorios para desarrollar el conocimiento histórico descargar de contenidos conceptuales que el profesorado no consigue articular por lo que mantiene una enseñanza tradicional pero más superficial que «ahorra esfuerzos al profesor y ayuda a la memoria de los alumnos» (Cuesta, 1998, 195). Así, y llegados, casi, al final del capítulo donde se han presentado cambios, mejoras e innovaciones, hoy en día, en los planes de estudio continua la Historia factual, política y asociados sus contenidos a la facultad memorística.

La estructura del bachillerato (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, BOE núm. 266 de martes 6 de noviembre) mantiene la propuesta en la Ley 2/2002, con tres modalidades para bachillerato: Artes, Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales. Dentro de las materias comunes también hay coincidencia en relación a la Historia que es *Historia de España*. Esta asignatura reúne toda la Historia del país

dispersa en los distintos cursos de la secundaria obligatoria y desde un enfoque disciplinar y cronológico. El primer párrafo, que transcribimos, muestra la concepción formativa que de la Historia presenta esta norma:

«El estudio de la Historia es reconocido como elemento fundamental de la actividad escolar por su valor formativo al referirse al estudio de la experiencia humana a través del tiempo. El pasado conforma muchos de los esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad al estar presente en nuestra vida actual, tanto individual como colectiva. La perspectiva temporal y el enfoque globalizador, específico de esta disciplina, proporciona conocimientos relevantes sobre ese pasado que ayudan a la comprensión de la realidad actual. A su vez contribuye a mejorar la percepción del entorno social, a construir una memoria colectiva y a la formación de ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad.» (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, BOE núm. 266, 45393).

Infiero que no hay una teoría clara sobre la Historia que ha de enseñarse sino la composición de un discurso donde han de entrar los términos globalizador, entorno social, memoria colectiva y ciudadano a modo de representantes terminológicos de la modernización educativa.

De nuevo se repite la estructura presentada en la etapa Secundaria obligatoria que divide los contenidos en comunes (procedimientos y actitudes) y bloques temáticos compuestos de conceptos. Las raíces históricas de la España contemporánea la sitúan en el legado romano y a partir de éste toda la secuencia política y económica que ha caracterizado a nuestro país desde los reinos cristianos al estado liberal para detenerse en las transformaciones económicas y sociales del siglo XIX y principios del XX y pasar a la crisis del estado liberal, la Segunda República y la dictadura franquista. La España actual, para una Ley de educación del siglo XXI, se expone brevemente en la última agrupación de contenidos circunscritos a la transición política, la democracia (aspectos sociales, económicos y culturales) y las relaciones con la Unión europea (Cfr. Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, BOE núm. 266, 45394-95).

Historia del mundo contemporáneo apenas ofrece variaciones en la selección de los contenidos respecto del Real Decreto 1178/1992 de 2 de octubre, abarcando los mismos periodos, aunque titulando los apartados de manera diferente, sí cabe destacar que el apartado 5 es el que difiere en esta comparación entre ambos decretos. Sigue

siendo una asignatura específica de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y responde al mismo patrón aplicado a la *Historia de España*, es decir, una Historia cronológica en la que predomina el ámbito político-institucional. *Historia del Arte* es menos enciclopédica porque reduce las agrupaciones de contenidos a 7 mientras en la LOCE son 18 pero la introducción a la asignatura y los criterios de evaluación son muy coincidentes, es una asignatura para las modalidades de Artes –en la sección de Artes plásticas, imagen y diseño– y en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE núm. 295 de martes 10 de diciembre, 97858-97921) para la mejora de la calidad educativa concluyo el análisis de la *Historia regulada* y de la innovación educativa vinculada. Es una Ley de reforma *estructural* que no afecta a la organización de las etapas y ciclos pero sí a los procedimientos y criterios de promoción y evaluación del alumnado, el sistema de itinerarios y vías formativas y la estructura y organización de los centros principalmente⁴¹⁸. También es una reforma de *arriba-abajo* que no ha contado como se dice en la LGE (1970) y en la (1990) con la participación de los docentes y entidades afines al funcionamiento del sistema. Esta Ley representa un nuevo discurso administrativo apoyado en el báculo europeo, báculo necesario para un sistema educativo español débil y viejo, que no ha conseguido renovarse salvo en pequeños círculos innovadores minoritarios. Lo que la LOCE (2002) anunciaba como necesario, a saber, la correspondencia con Europa, aquí ya es una obligación por no considerarse independientes a la hora de planificar la educación de nuestro país. Y, además, se afirma que ha de simplificarse en currículum y reforzar los conocimientos instrumentales para la rápida calidad del sistema educativa (Cfr. Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, BOE núm. 295 de martes 10 de diciembre, 97862).

Vuelve a definirse como materias de Secundaria Obligatoria las asignaturas Geografía e Historia, en primer ciclo son asignaturas troncales en ambos cursos y en segundo ciclo están ambas disciplinas conjuntamente formando una asignatura. El Bachillerato se organiza en tres ramas iguales a las de la norma anterior, y ya reducidas a este número en la LOCE, aunque Tecnología desaparece de la rama de Ciencias.

⁴¹⁸ «Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de los centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.» (Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, BOE núm. 295 de martes 10 de diciembre, 97862).

Historia del Mundo Contemporáneo se presenta como asignatura optativa para primer curso en la modalidad de Humanidades y Ciencia Sociales y en la de Artes; *Historia del Arte* igualmente es una materia optativa para segundo curso y sólo en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, desapareciendo en la de Artes. *Historia de España* es una asignatura troncal en todas las modalidades de segundo curso de Bachillerato.

Quiero hacer un último ejercicio de comparación sobre la formulación de contenidos conceptuales para la Historia en la enseñanza Secundaria siguiendo los distintos Cuestionarios y Reales Decretos analizados. La intención es mostrar, mediante las tablas a continuación expuestas, la selección y organización de los contenidos de un periodo, su variación o permanencia, en los distintos planes de estudio para Bachillerato y Enseñanza Secundaria Obligatoria y, finalmente, ofrecer unas conclusiones. Empiezo en 1927⁴¹⁹, primer Cuestionario oficial para todo el país, y llego a 2006, porque aún no se ha aprobado el Real Decreto de contenidos mínimos para enseñanza secundaria obligatoria en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. Tomo un ejemplo de contenidos para el periodo de la Historia Antigua Universal y otro de Historia de España medieval, justificando esta elección al considerar que son periodos de la Historia que por su importancia tienen significatividad en el momento de regularla y porque en distintos momentos han sido trascendentes para la construcción de lo que se ha entendido tradicionalmente como las bases de nuestra cultura. No obstante, y aunque en la actualidad se considere importante la Historia Contemporánea, la contemporaneidad ha sido más variable y es menos confrontable en tan largo espacio de tiempo analizado, siendo la Historia Antigua Universal y el Medievo español más factibles para esta comparación de contenidos que pretendo.

Desde 1927 y hasta 1957, todos los Cuestionarios de Historia dedican un apartado inicial, más o menos extenso, al esclarecimiento terminológico de la Historia como concepto, sus fuentes y utilidad, de la ciencia histórica y de las ciencias instrumentales y auxiliares. Desaparece en el Cuestionario de 1967 y vuelve en el Real Decreto

⁴¹⁹ La disposición de los contenidos escolares en forma de Cuestionarios no aparecerá hasta 1927 desarrollando así el Plan de Bachillerato aprobado en 1926. «Se diría que hay una permanente voluntad de poder ajustar las enseñanzas a programas públicos según los cuales pudieran examinarse los alumnos, pero, al mismo tiempo, su publicación y difusión centralizadas sólo se sistematizan desde la Dictadura de Primo de Rivera. Antes podemos encontrar algunos ejemplos fragmentarios de esta semifrustrada (por incompleta) vocación de control del currículo.» (Cuesta, 1997, 244).

1007/1991, de 14 de junio para Educación Secundaria Obligatoria⁴²⁰ y en el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre para Bachillerato⁴²¹ ambos correspondientes a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). Tras esta fecha las reformas de 2002 y 2006 no recogen ningún apartado dedicado al conocimiento de la Historia como ciencia.

Cuestionario de 1927 en la asignatura *Nociones generales de Geografía e Historia Universal*, de primer curso de bachillerato (Gaceta de Madrid núm. 357 de 23 de diciembre, pág. 1837)

La Edad Antigua. —Los pueblos orientales (egipcios, fenicios, hebreos, asirios, heteos, babilonios, medos y persas). El pueblo griego. —Atenas y Esparta. —La colonización y la cultura helénicas. Los orígenes de Roma. —Los etruscos. —Preponderancia de Roma en Italia. Alejandro Magno y sus sucesores. —La difusión del helenismo en Oriente. Las guerras púnicas y la expansión exterior de la República romana. Los triunviratos. El Imperio Romano. — La romanización del mundo antiguo. El cristianismo. —Su origen, doctrina. Propagación e influjo en el mundo antiguo.

El Plan de Bachillerato de 1934 se estructura en cinco cursos y en todos se imparte la asignatura *Geografía e Historia* en sus variantes Universal y de España combinadas. El Cuestionario de Geografía e Historia publicado en 1934 para primer año de bachillerato (Gaceta de Madrid núm. 274 de 1 de octubre, 9), presenta la asignatura a través de acontecimientos y personajes relevantes de la Historia de España (de la antigüedad a la contemporaneidad), curso que ha sido comentado en la nota al pie nº 383.

⁴²⁰ El Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, en su suplemento, inicia el bloque 2 de contenidos «Sociedades históricas y cambios en el tiempo» con el punto 1 de conceptos dedicado a la iniciación al método del historiador (el historiador y sus fuentes) y el tiempo histórico (cronología y cambio y continuidad en la Historia), a este primer punto se le asocian los procedimientos y actitudes. Procedimientos: «1. Obtención, selección e interpretación de información, explícita e implícita, a partir de fuentes de muy distinto tipo (escritas, arqueológicas, gráficas y estadísticas, visuales, obras de arte, orales,...); 2. Interpretación y representación de secuencias temporales y procesos de cambio mediante diagramas, cuadros y mapas cronológicos; 3. Análisis y comparación de fuentes históricas señalando lagunas, errores y contradicciones entre ellas; 5. Identificación, análisis y comparación de procesos de evolución y cambio histórico de distinta duración y ritmo. 9. Planificación y realización de trabajos de síntesis o sencillas investigaciones utilizando fuentes primarias y secundarias de distinto tipo.» Actitudes: «1. Preocupación por el rigor y la objetividad en la utilización e interpretación de las fuentes de información históricas y actuales.» (Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, BOE suplemento del núm. 152 de 26 de junio, 43).

⁴²¹ «1. Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico. Análisis y utilización crítica de fuentes y material historiográfico diverso. Contraste de interpretaciones historiográficas y elaboración de síntesis integrando información de distinto tipo.» (Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, BOE suplemento del núm. 253 de 21 de octubre, 9).

Cuestionario de 1934 en la asignatura *Historia* para primer y segundo curso de bachillerato (Gaceta de Madrid núm. 274 de 1 de octubre, pág. 9).

PRIMER AÑO: La vida y muerte en el antiguo Egipto. Las primeras navegaciones. La fundación de Roma. Viriato. Numancia. Trajano. El Cristianismo y los mártires españoles.

SEGUNDO AÑO: II.- Egipto; III.- Las tierras y los pueblos del Asia occidental. Asiria y Galilea; IV.- Palestina, Fenicia y Asia Menor; V.- Los pueblos del Irán y la India antigua; VI.- Las civilizaciones del Egeo; VII.- Los Estados griegos y la colonización helénica; VIII.- Las Guerras Médicas y el Imperio Ateniense; IX.- El Reino de Macedonia y el Imperio de Alejandro Magno; XI.- Instituciones religiosas, sociales y políticas de Grecia; XII.- La cultura y el arte griego; XIII.- La España primitiva y las colonizaciones extranjeras; XIV.- Roma. La Monarquía y la República. La conquista de Italia; XV.- Cartago y las Guerras Púnicas; XVI.- Las Guerras Civiles, las dictaduras y los triunviratos; XVII.- El Imperio Romano; XVIII.- Organización política de la Roma republicana e imperial. El Ejército romano; XIX.- Las clases sociales del mundo antiguo; XX.- La cultura y el arte romano; XXI.- El Cristianismo y su difusión; XXII.- La conquista de España por Roma; XXIII.- España bajo el Imperio; XXIV.- La romanización de España.

En este programa, la parte dedicada a Grecia y Roma, se va a reiterar de forma muy parecida en 1990 (LOGSE) pero curiosamente no en los bloques de contenidos especificados en el Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, sino en el desarrollo que de estos hacen los libros de textos basados en una concepción político-institucional como la que aquí se ofrece (véase libro *Demos* para 1º ESO de la editorial Vicens Vives, 1996).

El Cuestionario de Geografía e Historia (Boletín Oficial del Estado, suplemento al núm. 128 de 8 de mayo de 1939, 17-24) dedicado a *Geografía e Historia de España* en primer y segundo curso, *Geografía e Historia Universal* en tercer y cuarto curso⁴²², *Geografía e Historia de España* en quinto curso e *Historia del Imperio español* para los cursos sexto y séptimo de Bachillerato, programa la Historia Antigua Universal para tercer y cuarto curso de bachillerato.

⁴²² Un curso está dedicado a la actividad política y el siguiente a los aspectos sociales y culturales cumpliendo con en el sentido cíclico ya comentado. Con esta organización de los contenidos, el primero de los cursos se prevé más narrativo y el que le sigue tiene un carácter más cultural pero siempre desde el desarrollo político como motor del avance humano, es por ello que se destacan personajes históricos muy relevantes.

Cuestionario de 1939 en la asignatura de *Geografía e Historia Universal* de tercer y cuarto curso de bachillerato (Boletín Oficial del Estado, suplemento al núm. 128 de 8 de mayo de 1939, págs. 19-20)

TERCER CURSO: Esquema de la historia de Egipto. Imperios Caldeo-asirio y Babilónico. Fenicia. El pueblo Hebrero. Historia de Grecia, Atenas, Esparta y Tebas. La expansión griega. Alejandro Magno. Historia de Roma. Síntesis de la Monarquía y de la República romanas. Cartago. César-Augusto. Síntesis del Imperio romano. El Cristianismo. Su predicación y propagación. Persecuciones. Cristianización del Imperio romano. Organización de la Iglesia Católica. Esplendor de la Cultura cristiana en Oriente y en Occidente. Invasiones de los pueblos germánicos. Fin del Imperio romano de Occidente.

CUARTO CURSO: Muy breve noticia de las culturas orientales. China. India. Egipto: la religión y el arte egipcios. Civilización caldeo-asiria. El comercio fenicio. Instituciones político-sociales del pueblo griego. La Cultura griega. Periodo de formación. El Siglo de Pericles. Los grandes literatos y filósofos griegos. El arte griego en sus distintas manifestaciones. La cultura helenística. La cultura romana. La sociedad romana. Instituciones políticas principales. El ejército. La religión. Las letras y las artes durante la República. El siglo de Augusto y la época imperial. La Literatura en sus diversas manifestaciones. El derecho romano. El arte imperial. La vida romana. Difusión de la cultura romana. Influencia del Cristianismo en la Cultura y en la Civilización. La predicación apostólica. La Cultura y la Ciencia eclesiástica en Oriente y Occidente. Los Santos Padres.

Con la consigna dada en el Plan de estudios de Bachillerato de 1953 de reducir los contenidos y no obligar el desarrollo de los mismos al método cíclico, la formulación de la Historia Antigua va a cambiar reduciéndose el número de epígrafes y apartados específicos. Mientras que en el Plan anterior destacaban personajes históricos junto a las grandes conquistas y expansiones comerciales y culturales, dedicándose a ello dos cursos, en este Cuestionario y en los siguientes hasta 1970 son grandes fases históricas y en un curso solamente.

Cuestionario de 1954 para la asignatura *Historia Universal y de España (Antigua y Media)* en tercer curso (Boletín Oficial del Estado núm. 36 de 5 de febrero, pág. 682).

Mesopotamia. Egipto. El pueblo hebreo. —Fenicia y sus colonias. Medos y persas. Sucinta noticia de India, China y Japón. Grecia hasta la hegemonía macedónica —colonización griega; Alejandro Magno y la desmembración de su imperio; Religión y cultura de los griegos. Roma. —Monarquía y República. —Guerras púnicas; La expansión de Roma. Conquista y romanización de España. El imperio romano. —Comienzo y propagación del Cristianismo; El

imperio romano desde la paz de la Iglesia; La religión, el derecho y el arte entre los romanos; Los llamados pueblos bárbaros en relación con Roma.

Cuestionario de 1957 para la asignatura *Historia Universal y de España* en cuarto curso (Boletín Oficial del Estado núm. 170 de 2 de julio, pág. 532).

Historia de Mesopotamia y Persia. El despertar histórico de Mediterráneo. —Fenicia y los pueblos del Egeo. El mundo clásico. Grecia. El mundo clásico: Roma. España romana. Conquista y romanización. Decadencia del Imperio romano y pueblos germánicos. El Cristianismo y el Imperio.

Cuestionario de 1967 para la asignatura de *Historia Antigua y Media Universal y de España* en tercer curso de bachillerato (Boletín Oficial del Estado núm. 234 de 30 de septiembre, pág. 13426)

2. Los grandes escenarios históricos del Próximo Oriente: Mesopotamia y Egipto. Importancia y herencia cultural de los imperios del Próximo Oriente: el legado de Egipto y los pueblos mesopotámicos, civilización persa y aportación fenicia. 4. Europa entra en la Historia. Grecia. —Los principales Estados ciudades. —Luchas con los persas y sus consecuencias Alejandro Magno. 5. La cultura griega: instituciones, cultura y arte. 6. Roma a la conquista del mundo. —Etapas de la expansión romana. 7. Fases del gobierno romano: Monarquía, república e imperio. 8. Caracteres generales del legado de Roma: instituciones, cultura y arte.

En el Cuestionario de 1967, los temas aparecen numerados y va intercalándose Historia universal y de España, de ahí la no correlación numérica.

El Plan de Estudios del Bachillerato, publicado en Boletín Oficial del Estado núm. 93 de 18 de abril de 1975, incluye en un anexo la programación de las diversas materias. La Historia universal se va a estudiar en 1º de BUP como *Historia de las civilizaciones* y la edad Antigua está contenida en los bloques de contenidos II titulado «Las primeras formas de organización de la vida colectiva» y III «Las civilizaciones mediterráneas».

Programa de 1975 estudios de Bachillerato Unificado Polivalente. Anexo I. 3: Área Social y Antropológica (Boletín Oficial del Estado núm. 93 de 18 de abril de 1975, pág. 8060)

CURSO PRIMERO, BLOQUE II: 3. De la revolución neolítica a las altas culturas (Egipto y Mesopotamia); 4. Las antiguas culturas de Persia, India y China; 5. Las culturas de la América prehispánica⁴²³. BLOQUE III: 6. Grecia. Fundamentos de la Civilización Occidental; 7. Roma. Aportaciones y función difusora; 8. El cristianismo.

Con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) hay una nueva estructura de los contenidos donde no están en exclusiva la Historia y la Geografía sino que aparecen como las disciplinas de referencia en la configuración de unos bloques de contenidos para el área de Ciencias Sociales; con esto hay una nueva concepción de los mismos estructurados en conceptos, procedimientos y actitudes. La Historia en la Enseñanza Secundaria deja de organizarse cronológicamente y por cursos académicos, en apariencia nominativa pero no en la concreción ulterior para la enseñanza. En tal sentido, el estudio de la Historia en la Educación Secundaria Obligatoria se circunscribe al bloque de contenidos 2 «Sociedades históricas y cambio en el tiempo».

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Anexo I. Educación Secundaria Obligatoria. Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Boletín Oficial del Estado, suplemento del núm. 152, págs. 42-43)

BLOQUE DE CONTENIDOS 2. «Sociedades históricas y cambio en el tiempo». Conceptos 2: Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad clásica. Aspectos relevantes de la Prehistoria y de la Edad Antigua en el territorio español actual. Cultura y arte clásicos. Origen del cristianismo.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2003) inicia un regreso a la Historia anterior a la Ley General de Educación (1970), y su formulación es muy parecida a la del Cuestionario de 1967 aunque resulta de una mezcla entre éste y los conceptos del Real Decreto 1007/1991. En el primer ciclo Enseñanza Secundaria Obligatoria se programa *Geografía e Historia* y en su dimensión Universal y de España, eliminándose el área de Ciencia Sociales y volviendo a la organización académicas de los contenidos por cursos.

⁴²³ Es la primera vez que aparece una mención a la antigüedad precolombina.

Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (Boletín Oficial del Estado núm. 158 de 3 de julio, pág. 25733)

PRIMER CURSO: 6. Las primeras civilizaciones históricas. —Egipto y Mesopotamia. Arte y cultura; 7. Grecia: fundamentos de la cultura europea. —La polis. La democracia griega. El Helenismo. Arte y cultura; 8. La civilización romana: la unidad del mundo mediterráneo. —La República y el Imperio. Los pueblos germanos. El Cristianismo. Arte y cultura.

Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Anexo I. Ciencia Sociales, Geografía e Historia (Boletín Oficial del Estado núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág. 705)

PRIMER CURSO. BLOQUE 3 «Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua»: Las primeras civilizaciones urbanas. El mundo clásico: Grecia y Roma. La democracia ateniense. Las formas de organización económica, administrativa y política romanas. (...) ⁴²⁴ La ciudad y la forma de vida urbana. Aportación de la cultura y el arte clásico. Origen y expansión del Cristianismo. Fin del Imperio romano y fraccionamiento de la unidad mediterránea.

En el Real Decreto de 1631/2006 se mantiene el mismo plan de organización de la Historia Antigua del Real Decreto de 831/2003 para la asignatura *Geografía e Historia* en el primer curso de ESO aunque vuelva a denominarse la asignatura *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* y aparezcan de nuevo los procedimientos y actitudes en un bloque primero, para cada curso, a modo de contenidos comunes. En conclusión, continuidad más que cambios en las formulaciones de contenidos de la *Historia regulada* pues en ningún momento han dejado de planificarse la Historia Antigua Universal con las primeras civilizaciones y las civilizaciones clásicas aunque en cada reforma la carga conceptual esté en las circunstancias políticas y sociales, unas veces, lo institucional y lo heróico y, otras, en lo cultural y el hecho civilizador; en unos planes más extendidos y en otros más comprimidos.

El Cuestionario de 1927, la Edad Media española en tercer curso contiene un extenso repertorio de contenidos históricos, mayor que el dedicado al resto de edades, guiado

⁴²⁴ Tema dedicado a la Hispania romana.

principalmente por monarquías y hechos políticos. Esta programación sería objeto de crítica, en este trabajo, si no le siguiera la asignatura de cuarto curso *Historia de la civilización española en sus relaciones con la universal* que atiende al desarrollo cultural de nuestra propia civilización, teniendo como base los conocimientos anteriores. Se inicia este cuarto curso con un esclarecimiento del concepto de civilización para ir vinculándolo a aportes históricos y acontecimientos culturales que muestran cronológicamente el desarrollo alcanzado por la civilización española. El periodo medieval con esta ampliación supone un primer intento de procurar un currículo integrado y cíclico. No es atrevido decir que este programa de Historia no encontrará par a lo largo de las distintas reformas y planes de estudio pues ofrece una Historia progresiva que se amplía en la combinación de disciplina y temáticas investigadas de la misma o, por decirlo sin paráfrasis, problemas historiográficos. El programa de esta asignatura como he referido en la nota al pie nº 479, está influenciado por las investigaciones del catedrático Antonio Ballesteros Beretta quien publica una obra en 12 volúmenes titulada *Historia de España y su influencia en la historia universal*.

Puede establecerse una similitud entre el programa de Ballesteros Beretta y la propuesta renovadora del programa de 1975 de Grupo Cronos para la asignatura de tercer curso de bachillerato centrada en problemas históricos relevantes que se han dado desde las sociedades primitivas a las contemporáneas, con una selección de textos vinculados a los principales temas de debate historiográfico. La diferencia, aun la similitud, es que los textos, además de ser para el profesor, se ofrecen en una selección para el trabajo del alumno en un *Cuaderno de clase* cuyo objetivo es que llegue a construir el proceso histórico y comprender la realidad presente a través del estudio del pasado y el desarrollo de sus habilidades intelectuales.

Cuestionario de 1927 para la asignatura *Geografía e Historia de España* de tercer curso e *Historia de la civilización española en sus relaciones con la universal* para cuarto curso (Gaceta de Madrid núm. 357 de 23 de diciembre, págs. 1838-1839)

TERCER CURSO: Las invasiones bárbaras. —Los visigodos. Visigodos e hispano-romanos. —Influencias recíprocas. La dominación musulmana hasta el fin del Califato de Córdoba. La monarquía asturiano-galaico-leonesa. —El condado de Castilla. —El reino castellano hasta la Casa de Borgoña. La reconquista de los Estados orientales de la Península. Los reinos de Taifas. La casa de Borgoña en Castilla, León y Portugal hasta la época de San Fernando. —Los

Estados Orientales hasta la época de Jaime el Conquistador. Fernando III y sus sucesores, hasta el advenimiento de la Casa de Trastámara. —Portugal. Los Estados Orientales, desde Jaime I el Conquistador hasta Fernando I. —Fin de la Reconquista aragonesa. —La expansión catalana y aragonesa, por el Mediterráneo. —El reino de Navarra. —Causas de su prolongada independencia. La Casa de Trastámara en Castilla. —Ineficacia de su actuación en orden a la Reconquista. —La Casa de Avis en Portugal. —La Casa de Trastámara en Aragón. La civilización musulmana. —Influencia que ejerce en los reinos cristianos. La civilización de los Estados occidentales de la Península durante la Edad Media. La civilización de los Estados orientales en el mismo periodo.

CUARTO CURSO: Las culturas de los pueblos nórdicos. —El germanismo y su influencia en las instituciones sociales y políticas de la Península. La Escuela isidoriana. —La enseñanza de las letras humanas en la época visigoda. —El contacto entre visigodos e hispanorromanos. —La tradición isidoriana entre los mozárabes de Córdoba y en los reinos de la reconquista. Los Bizantinos en la Península y su influencia. La civilización musulmana y su influencia en los reinos cristianos peninsulares. —La cultura medieval hispanomusulmana. La civilización de los judíos españoles durante la Edad Media. La civilización de los Estados peninsulares occidentales (Asturias, Galicia, Castilla y Portugal) durante la Edad Media. —Elementos autóctonos, elementos europeos e influencias musulmanas. —Las peregrinaciones a Santiago de Compostela. —La Escuela alfonsina de traductores de Toledo. —El romanismo. La civilización de los Estados peninsulares orientales (Navarra y Corona de Aragón) durante la Edad Media. —La Escuela Iuliana. —El desarrollo de la cartografía y de la Náutica entre catalanes y mallorquines. El feudalismo como sistema social y político. —Carácter del feudalismo español en conjunto y en los diversos Estados peninsulares. Los fueros. El arte medioeval español. —Distintas influencias que presenta en los diferentes periodos. —La personalidad artística de España en la Edad Media.

Cuestionario de 1934 para *Historia Universal y de España* en tercer año (Gaceta de Madrid núm. 274 de 1 de octubre, 9-10)

IV.- Las invasiones bárbaras en España. La Monarquía visigoda; V.- La civilización de la España visigoda; (...) VII.- Los príncipes y califas cordobeses. Riqueza y cultura de los árabes españoles; (...) XIII.- La Monarquía asturiana, el reino de León y el condado de Castilla; XIV.- El reino de Navarra. —Aragón y Cataluña hasta la unión de ambos estados; (...) XVII.- Los reinos de Taifas y las invasiones africanas en España; XVIII.- León y Castilla desde Fernando I hasta la muerte de Fernando III; XIX.- La reconquista aragonesa hasta la muerte de Jaime I el Conquistador. La política aragonesa en el Mediodía de Francia; (...) XXIV.- La expansión catalano-aragonesa en el Mediterráneo; XXV.- León y Castilla desde Alfonso X hasta el

reconocimiento de Doña Isabel. El Reino de Granada; (...) XXXIII.- Instituciones políticas y sociales de la España cristiana-medieval; (...) XXXV.-Cultura de la España medieval.

Cuestionario de 1939 para *Geografía e Historia de España* de Bachillerato (Boletín Oficial del Estado, suplemento al núm. 128 de 8 de mayo de 1939, 17-18 y 20)

PRIMER CURSO. El Medioevo español está dividido en apartados y, dentro del titulado «La España Primitiva», comprende los temas siguientes⁴²⁵: La invasión de los pueblos germánicos en España. Idea general de la Monarquía hispano-visigoda. Personajes y hechos más importantes. Los Concilios de Toledo. La conquista y dominación de los árabes en España: sus etapas. Personajes y hechos notables. Continúa un apartado dedicado a «Qué representa la Reconquista y cómo se inicia. Pelayo»: Los grandes héroes y Reyes de Castilla. Fernán González, Fernando I, Alfonso VI, El Cid Campeador— Alfonso VIII el de las Navas, Fernando el Santo, Alfonso X el Sabio, Guzmán el Bueno, Alfonso XI el del Salado. Los grandes Reyes de Navarra y Aragón: Sancho el Mayor, Alfonso el Batallador, Jaime I el Conquistador, Pedro III el Grande. Expedición a Oriente de Catalanes y Aragoneses. El Compromiso de Caspe, Alfonso V: Nápoles. Glorioso Reinado de los Reyes Católicos. Formación de la España única. Conquista de Granada. Expulsión de los judíos. El Gran Capitán. Cisneros.

SEGUNDO CURSO: La Monarquía hispano-visigoda. Eurico. Leovigildo. San Hermenegildo. Recaredo: su conversión. Unidad católica de España. San Leandro y San Isidoro. La conquista de España por los árabes. Sus causas. Debilitación de la monarquía visigoda por las luchas internas y traición del Conde Don Julián. El emirato. El califato de Almanzor. Reinos de Taifas. Almorávides. Almohades. Benimerines. Reino de Granada. La reconquista cristiana. Batalla de Covadonga. El reino de Asturias. El reino de León y el condado de Castilla. Fernán González. Primera Unión de León y Castilla. Alfonso VI. Campañas del Cid. El Cid histórico y literario, prototipo del caballero cristiano heroico español. Los grandes Reyes de la Reconquista. Alfonso VII el Emperador. Alfonso VIII, batalla de las Navas de Tolosa. Los Reinos de Navarra y Aragón. El condado de Barcelona. Alfonso el Batallador. Unión de Aragón y Cataluña. El gran reinado de Alfonso III el Santo: unión definitiva de Castilla y León. Conquista de Córdoba, Jaén y Sevilla. Alfonso X el Sabio. El problema del estrecho de Gibraltar. Guzmán el Bueno. Batalla del Salado. La Casa de Trastámara. Fin de la Edad Media en Castilla. Los grandes Monarcas de Aragón. Jaime el Conquistador. Pedro III el Grande. Expedición de catalanes y aragoneses a Oriente. Pedro IV y la Unión. La Casa de Trastámara

⁴²⁵ Puede compararse la estructura de «La España Primitiva» a la que sigue el primer curso de bachillerato del Plan de 1934 dedicado a un acercamiento a la Historia, en el bachillerato elemental, a través de los personajes relevantes.

en Aragón: Conquista de Nápoles. Ojeada general al origen y desenvolvimiento del Reino de Portugal. Los Reyes Católicos. La Unión de España. Gloriosa culminación de la Reconquista. Expulsión de los judíos. Conquista de Nápoles: el Gran Capitán. Política africana. Las Regencias. Conquista de Navarra. Grandeza de España en este periodo.

QUINTO CURSO: Periodo hispano-visigodo. Diversos elementos sociales. Principales instituciones político-administrativas. Los Concilios de Toledo. El Fuero Juzgo. San Isidoro. Su obra benéfica y social. Su influjo en la vida monástica. Ideas jurídicas, sociales y pedagógicas. Valor cultural de las Etimologías. Influencia de San Isidoro en los monasterios y centros culturales de la Europa medieval. El arte visigótico. España musulmana. Emires y califas. Organización política y social. Religión. El arte árabe español en sus distintas fases. La cultura. Manifestaciones literarias, filosóficas y científicas. Influencia de la cultura árabe-española en Europa y Oriente. La Iglesia y el Islam. España cristiana. Proceso evolutivo de su unidad. La Monarquía, instrumento eficacísimo. Características de los distintos Reinos cristianos. La sociedad medieval. Organización de la vida religiosa. Apostolado de la Iglesia. La Monarquía: su organización. Régimen municipal. Las Cortes. La vida monástica. El Arte cristiano español en sus distintas fases y manifestaciones. La cultura cristiana. Estados cristianos de España. La penetración de la cultura centroeuropea: Cluny y el Císter. El Camino de Santiago. La escuela de traductores de Toledo. Historiografía medieval. Las Universidades. Santo Domingo de Guzmán. San Raimundo de Peñafort. La Orden de la Merced. Raimundo Lulio. El Cardenal Albornoz y el Colegio de Bolonia. San Vicente Ferrer.

Cuestionario de 1954 para la asignatura *Historia Antigua y Media Universal y de España* de tercer curso (Boletín Oficial de Estado núm. 36 de 5 de febrero, 682).

Los germanos en España y la monarquía visigoda; (...) La España musulmana hasta la caída del califato. —Esplendor cultural de Córdoba; Comienzos de la Reconquista. —Los Estados cristianos de España hasta la muerte de Sancho el Mayor; Los descendientes de Sancho el Mayor en España y sus luchas con los almorávides y almohades hasta las Navas de Tolosa. — Portugal; Aragón y Cataluña hasta la muerte de Jaime el Conquistador; (...). Dentro de un tema dedicado al Feudalismo, la Monarquía, Las ciudades y las Órdenes hay un apartado titulado «Principales instituciones españolas: monarquía, cortes, municipios, los fueros». Continúa con «La reconquista de Andalucía y la lucha por el Estrecho. —Desde San Fernando hasta Pedro el Cruel; La Corona Catalano-aragonesa hasta el compromiso de Caspe. —La expansión aragonesa por el Mediterráneo; (...) Los Trastamaras en Castilla. —Las Islas Canarias; Los Trastamaras en Aragón. —La conquista de Nápoles; La España musulmana: reinos de Taifas, almorávides, almohades. —El reino de Granada (...). La cultura medieval: las Universidades. —El arte medieval: árabe, románico, gótico.

Cuestionario de 1957 *Historia Universal y de España* para cuarto curso (Boletín Oficial del Estado núm. 170, de 2 de julio, 532)

La España visigoda. (...) Los árabes y la España musulmana. (...) España cristiana hasta el siglo XIII. (...) España desde el siglo XIII a la Edad Moderna. —Reinos orientales; su expansión por el Mediterráneo; sus instituciones y cultura. La Reconquista occidental. —Instituciones y cultura de los reinos occidentales.

Cuestionario de 1967 para *Historia Antigua y Media Universal y de España* en tercer curso (Boletín Oficial del Estado núm. 234, de 30 de septiembre, 13426).

12. Los pueblos germánicos en España. —Instituciones, cultura y arte visigóticos. 15. Los musulmanes en España: Emirato independiente. —Califato de Córdoba. —Reinos de Taifas. —Instituciones, cultura y arte. 18. La resistencia cristiana en la Península hispánica hasta el siglo XI: hechos más importantes. —Repoblación del territorio reconquistado. —El gran empuje cristiano: Sancho el Mayor de Navarra. 21. La Reconquista española en los siglos XI y XII. Alfonso VI y el Cid. Alfonso VIII. —Conquista del Valle del Ebro. El Condado de Barcelona y la formación de la Corona de Aragón. 22. Instituciones, cultura y arte de los reinos hispánicos en los siglos XI y XII. 25. El gran avance de la Reconquista española del siglo XIII. Fernando III el Santo. Jaime I y la expansión de Aragón. Alfonso X el Sabio y su obra. 26. Las Coronas de Castilla y Aragón durante el siglo XIV. Principales acontecimientos. 27. La casa de Trastámara en Castilla y Aragón durante el siglo XV: breve estudio de los hechos más importantes. 28. Instituciones administrativas, políticas y sociales de los reinos peninsulares (siglos XIII-XV). 29. Manifestaciones económicas, culturales y artísticas de los reinos peninsulares (siglos XIII-XV).

En el Cuestionario de 1967 he de explicar que antes de cada tema dedicado a la Historia de España está la perspectiva universal del mismo contenido a modo de precedente de nuestra Historia y es por ello que la numeración de los temas no es consecutiva (por ejemplo, antes del tema 12, que cito en primer lugar para la exposición del Medievo peninsular, está el nº 11 titulado «Las invasiones germánicas y sus consecuencias. —La cultura de los pueblos germánicos»).

Programa de 1975 estudios de Bachillerato Unificado Polivalente para tercer curso. Anexo I. 3: Área Social y Antropológica (Boletín Oficial del Estado núm. 93 de 18 de abril de 1975, pág. 8061)

CURSO TERCERO, BLOQUE I «Fundamentos étnicos y culturales»: 8. Inserción germánica en la sociedad hispano-romana; 9. España islámica. BLOQUE II «La peculiarización histórica de España»: 10. Reconquista y Repoblación; 11. La definición de los reinos ibéricos. Sus proyecciones exteriores; 12. La pervivencia de rasgos socioeconómicos medievales: la estructura de la propiedad; la ciudad; la recepción del Derecho. La complejidad regional; 13. Desarrollo cultural. El arte.

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Anexo I. Educación Secundaria Obligatoria. Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Boletín Oficial del Estado, suplemento del núm. 152, pág. 43)

BLOQUE DE CONTENIDOS 2. «Sociedades históricas y cambio en el tiempo». Conceptos 3: 3. Las sociedades medievales. Al-Andalus y los reinos cristianos de España. La confluencia de las tres tradiciones religiosas en la España medieval: cristianismo, islamismo y judaísmo. El arte y la cultura en la Edad Media.

En *Geografía e Historia* de 2º curso ESO (Real Decreto 831/2003, de 27 de junio; B.O.E. núm. 158 de jueves 3 de julio, 25733) aparece la Edad Media Universal y de España desde el periodo islámico dejándose los reinos visigodos para el final del temario de 1º de ESO; las unidades dedicadas a la península son las dos últimas.

Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (Boletín Oficial del Estado núm. 158 de 3 de julio, pág. 25733)

SEGUNDO CURSO: 8. La Península ibérica en la Edad Media: Al-Andalus. —Evolución política, económica y social: Emirato, Califato y Reinos de Taifas. Cultura y arte⁴²⁶; 9. La Península ibérica en la Edad Media: los reinos cristianos. —Reconquista y repoblación. Las instituciones políticas. España, punto de encuentro de culturas: cristianos, musulmanes y judíos.

En la normativa de 1990 (Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato; B.O.E. suplemento del núm. 253;

⁴²⁶ Compárese esta unidad con el tema 15 de tercer curso de bachillerato en el Cuestionario de 1967 redactado más arriba.

págs. 8-9) la Historia es Contemporánea Universal y de España. La asignatura de Historia de España aparece de nuevo en 1º de Bachillerato con la LOCE (Ley 10/2002 en Real Decreto 832/2003, de 27 de junio; B.O.E. núm. 159 de viernes 4 de julio, 26047) y como asignatura común. Sin embargo, los contenidos no son una continuación de los que se han dado en 2º de Secundaria Obligatoria sino una reiteración con algunas incorporaciones: «2. La península ibérica en la Edad Media: Al- Andalus. —Evolución política y organización económica y social. Cultura y arte. 3. La Península ibérica en la Edad Media: los reinos cristianos. —Etapas de la reconquista y modelos de repoblación. Una cultura plural. Manifestaciones artísticas. 4. La Baja Edad Media. La crisis de los siglos XV y XV. —La organización política. Las instituciones. La expansión marítima en el Mediterráneo y en el Atlántico. Las islas Canarias».

La nueva legislación de 2006 tuvo la osadía de reducir lo irreductible y en largos epígrafes englobar periodos de la Historia con escasas pistas para su desarrollo escolar.

Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Anexo I. Ciencia Sociales, Geografía e Historia (Boletín Oficial del Estado núm. 5 de 5 de enero de 2007, pág. 705)

SEGUNDO CURSO. BLOQUE 3 «Las sociedades preindustriales»: La Península Ibérica en la Edad Media. Al Andalus y los reinos cristianos. La forma de vida en las ciudades cristianas y musulmanas.
--

E igualmente ocurrió con la planificación de *Historia de España* en bachillerato (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, BOE núm. 266 de martes 6 de noviembre, 45394) que se mantiene desde la reforma anterior pero conservando muchos de los epígrafes de la Ley de 1990, como el apartado 2 titulado «Raíces históricas de la España contemporánea» donde ahora van a aparecer cinco unidades, dedicada una de ellas al medioevo peninsular: «Origen, evolución y diversidad cultural de las entidades políticas peninsulares en la Edad Media: reinos cristianos y el Al-Andalus. Las formas de ocupación de territorio y su influencia en la estructura de la propiedad».

En definitiva, la *Historia regulada* ha ido variando poco, pues el patrón o modelo que salió de aquella primigenia asignatura *Elementos de Historia General y con especialidad la de España* (1846) ha guiado o servido de muestra para definir las distintas asignaturas de Historia a lo largo de siglo y medio. Un modelo con una parte

introdutoria dedicada a la Historia como ciencia y al objeto de su estudio que continuaba con una distribución de los contenidos según la cronología y las edades. Si bien, la parte de Historia como ciencia ha dejado de tener presencia e importancia en las últimas leyes, también la contribución a la formación moral y patriótica de las élites que ha pasado a ser formación ciudadana en un sentido lato. La Historia descriptiva y dada para la memoria se ha mantenido, aun el adelgazamiento de su enciclopedismo y los intentos renovadores de 1927, 1934, 1975 y 1991 volcados hacia una perspectiva de la Historia más integradora, interpretativa y con nuevos métodos de enseñanza, algunos de los cuales contaron con un soporte de textos y materiales para el aula.

Analizados los Cuestionarios y Reales Decretos en su diacronía, aprecio una deriva sintética de los contenidos conceptuales, de más a menos, pero en síntesis no por composición integrada sino de síntesis por suma minimizada de los principales e ineludibles, a juicio de los reformadores, acontecimientos políticos e institucionales. Si la cultura resultante de la enseñanza de la Historia, en algunos momentos, importó para generar transformaciones en su enseñanza, hoy en día ésta se resume en mera mecánica de periodos y tópicos que han de aprenderse los alumnos y que al no desarrollarse, como antaño, se deja al arbitrio de las editoriales de libros de textos encargadas hoy en día de la organización de los programas de enseñanza.

En la actualidad, la Historia como arquitectura espiritual y crítica, estudio del pasado para comprender el presente, la Historia como método de conocimiento o la Historia-problema, que promovieran y alentaran individuos y grupos innovadores, no se halla en los contenidos de la *Historia regulada* cuya «aguja curricular queda imantada hacia la posición fija de un imaginario retrohumanismo» (Cuesta, 2007, 21). Sí han trascendido alguna idea innovadora, farfolla preliminar en cada Ley, para justificar la reforma a implantar y algunos recursos y técnicas como el texto histórico y la propuesta de investigación, pero uno queda como arcaísmo de innovación y otra como entelequia de la misma.

Constantemente fue modificada en coyunturas políticas avanzadas y retrógradas, una Historia ora como saber crítico ora como narración del pasado, donde la *inmanencia* del cambio estuvo en constante dialéctica con la duración y trascendencia de la *organización*. Es la pugna entre la dinámica (innovación) y la estática (reforma), una

sucesión de tensiones, en la que la sustancia (la Historia) se transforma, fluye y permanece.

4.3. De la inmanencia de la innovación y la trascendencia de la reforma.

La ordenación del sistema educativo mediante un cuerpo de leyes tiene una consistencia característica por su sistema jerárquico y porque representa la *noción de unidad* (Deleuze y Guattari, 1997, 20). Por el contrario, la innovación es multiplicidad. Así, la unicidad que representa la reforma consigue someter a la multiplicidad mediante una *toma de poder por el significante*, generando un *plano de organización* que puede recorrerse por su continua repetición, calco, aunque en este recorrido puedan deslindarse y cartografiarse las innovaciones. Éstas, en el lenguaje deleuziano, son *agenciamientos*, un «aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumentan sus conexiones» (*Op. cit.*). Las multiplicidades que suponen la innovación van hacia afuera, en líneas de fuga y de *desterritorialización*, la innovación descentra mientras que la reforma centra el currículo, lo territorializa.

La innovación responde a un *principio de ruptura asignificante*, es decir, que aun siendo desestructurada o rota, siempre se reconstruye, recomienza. La innovación incorporada a la norma o la norma como innovación aumenta las multiplicidades de la enseñanza en la escuela pero la norma acaba en estructura y cuando cree reproducir la innovación sólo se reproduce así misma.

La presencia de la Historia en el currículo para la enseñanza secundaria ha ido ganando cursos desde las *Nociones de Geografía e Historia Universal* en Cuestionario de 1927 para 1º de bachillerato hasta las Ciencias Sociales, Geografía e Historia para toda la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Siempre muy sujeta a los cambios políticos y sociales pero no por obvia la afirmación queda, en relación con el objeto de estudio de este capítulo, sin más atribuciones. Podríase caracterizar varios tipos de Historia regulada: una Historia para formar a las élites con una dimensión culturalista ineludible y para reconocimiento de la patria, a principios de siglo XX con carácter regenerador, en la República con una cobertura de transformación y durante el franquismo al servicio

del sistema. Y, así, irá retornando en los momentos posteriores: una Historia que se aparta de los viejos esquemas constituidos por las monarquías y los grandes personajes en una esquematización cronológica del currículum o centrada en contenidos históricos con una perspectiva global a través del concepto de civilización (1970) y de sociedades y cambio en el tiempo (1990); es decir, en una Historia como contenido de la cultura, y que como tal había de transmitirse, a una enseñanza más centrada en el alumno y el desarrollo de sus capacidades donde la Historia interesaba por su método, para finalmente volver al viejo esquema de una Historia como conducto de la cultura y ejercicio de la memoria (2013).

«Ha habido cambios, pues, en las ideas, en los programas, en las formas de sociabilidad, en el estilo y atuendo personales, en el talante y tono de las relaciones intersubjetivas, en el conjunto, por así decirlo, de los usos sociales que poseen más plasticidad y sensibilidad ante el influjo de las ideas socialmente dominantes. Mudanza rápida igualmente, desde 1975, de los mensajes ideológicos más tradicionales y ruina y expulsión de la mitología nacionalista, castellanista y etnocatólica, de tan dilatada existencia en la sociogénesis de la disciplina y, en suma, remozamiento modernizante del contenidos visible de los textos de acuerdo con un marco historiográfico más actualizado.» (Cuesta, 1997, 334).

Esta cita resume un tiempo de cambios, hasta la fecha de la misma son útiles las afirmaciones, pero como se verá en el siguiente capítulo, regresaron los viejos discursos condicionados por una práctica tradicional que permanece y alimenta el saber histórico regulado.

La Historia es objeto de enseñanza en los discursos de reforma y objeto de conocimiento en los procesos de innovación. Como objeto de enseñanza es continua y única en su formulación, responde a un diseño cronológico dado como consustancial; como objeto de conocimiento, ya se ha visto en los capítulos anteriores, es discontinua y múltiple, son líneas de fuga. Y en el tiempo de las competencias, en el siglo XXI, es cuando más insignificantes son los contenidos de la Historia.

Las leyes de reforma después de la Ley de 1990 van quitando o poniendo según interese a la orientación política que la promulga y a la demanda del sector de la sociedad y educativo al que atiendan. Aunque se llamen leyes orgánicas más bien resultan planes de estudio tal y como se ha expresado anteriormente en el análisis de los

mismos. También, después de 1990, momento éste en el que los grupos innovadores aprovecharon la coyuntura reformadoras como reactivo para promover innovaciones curriculares y metodológicas, se ha vuelto a un modelo de instrucción y la concesión a la acción renovadora del profesorado se ha difuminado tal y como se explica en la conclusión al capítulo anterior. Ello es prueba de que las últimas reformas de la Historia (2002, 2006 y 2013) no suponen innovación y que la innovación no siempre tiene cabida en los procesos de cambio normativo, ésta es cíclica, se evidencia o se oculta, está en la vanguardia o en la retaguardia, mostrando las dificultades objetivas y subjetivas de transformación, pero siempre está ahí al igual que la reforma, y sólo cuando hay confluencia entre ambas es posible alterar las permanencias de la *Historia regulada y enseñada* y devenir la una hacia la otra y la otra hacia la una, ampliándose el horizonte innovador y dejando la Historia de ser *soñada*.

CAPÍTULO V
ENTRE REGRESOS Y RETORNOS

5.1. Después de un siglo.

La confianza en la utilidad educativa y el valor social de la Historia escolar se pone de manifiesto desde el primer momento, iniciándose la caracterización del *código curricular*⁴²⁷ desde el propio *código disciplinar*, es decir, un estudio para la adquisición de cultura, para el conocimiento del pasado de la nación y como herramienta de distinción social desde una Historia nacional, memorista y elitista. «La historia es un saber-poder que en el curso de su sociogénesis ha esgrimido diversas estrategias de persuasión y muy variadas vestiduras para reforzar o encubrir, según los casos, las ventajas reales de su posesión a través del estudio y el aprendizaje.» (Cuesta, 2002, 26). Son las circunstancias, las «agencias productoras de discursos», las corrientes de pensamiento y los agentes (políticos, intelectuales, historiadores y profesores) los que van usando y abusando de la Historia dando utilidad o generando perjuicios a la Historia que ha de ser enseñada. Por ello, desde principios de siglo XX, en diferentes situaciones la utilidad educativa y el valor social irá cambiando por mor de los discursos y propuestas de renovación, reforma y contrarreforma. Así, la utilidad educativa y el valor social desde Rafael Altamira y hasta la Guerra Civil será forjadora de personalidades y cualidades, y regeneradora del sentir colectivo de la patria; durante el franquismo la asignatura de Historia formó el espíritu desde unos particulares valores nacionales y católicos justificativos del régimen; en el tardofranquismo enseñar Historia entendíase para cambiar la realidad y en el cambio social se cifraba su utilidad y valor. Con el periodo democrático, de primera reforma educativa, la utilidad de la Historia fue forma de conocimiento y potencia de los valores ciudadanos democráticos aunque, en divergencia, se desarrolló el discurso de la innovación, crítica con el espontaneísmo tardofranquista y capaz de desarrollar un discurso propio emancipado de la oficialidad reformadora-renovadora; éste avalaba la utilidad educativa desde la alfabetización racional y crítica para la emancipación de los individuos capacitados en pensar históricamente los problemas de su mundo. El segundo envite reformador en democracia supuso el retorno progresivo a la Historia nacional, cultural y memorista, a los valores esenciales de su enseñanza. Y así entre discursos tradicionales e innovadores, entre regresos y retornos, va *el código curricular* desplegándose hasta el repliegue *retrohumanista* en torno a fines de los noventa, un siglo después de la

⁴²⁷ «La fijación del *código curricular* de la historia tuvo un escenario privilegiado: los institutos de segunda enseñanza.» (Cuesta, 2002, 33).

publicación de la obra que Rafael Altamira, con la que se inicia este trabajo, al considerarse paradigma originario del discurrir innovador.

5.2. El debate de las humanidades y la «contrarreforma» educativa.

En las conclusiones al capítulo anterior se registra una cesura hacia 1996 que corta la proyección innovadora. De este año son las últimas publicaciones de materiales curriculares innovadores auspiciados por el MEC, los de Cronos e Ínsula, y en este año se editan las actas del último *Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)*, encuentro que había tenido lugar en septiembre del año anterior y en el que se propone un giro en la acción de los grupos innovadores para constituir una federación. También, en 1996, Esperanza Aguirre declara que la Historia no enseña los personajes clave de nuestra Historia ni los principales acontecimientos de la misma dejando a los alumnos en un desamparo histórico. Con su discurso, hábilmente supo atraer a los historiadores y profesores desencantados con la enseñanza de la Historia acarreada por la LOGSE. Y los resultados de un debate, que empezó por estos años, desembocaron en la reconstrucción de una Historia conservadora asaz tiempo apartada de los discursos de la *Historia regulada y soñada*. Volvieron a tener centralidad de los contenidos como exponente de la unidad de la Historia y, principalmente, la de España.

«El comienzo de los intentos cada vez menos velados de reformar lo reformado por parte de las autoridades educativas –cabría hablar de una auténtica espiral “revisionista” que literalmente ahogó las posibilidades transformadoras de la LOGSE en un marasmo de indigesta literatura burocrático-administrativa y de reglamentaciones absurdamente reiteradas por mor de una difícilmente admisible interpretación de la descentralización del Estado–, se tradujo en una percepción creciente de fracaso del propio sistema educativo, antes incluso de haberse puesto en funcionamiento. En este contexto resultaba habitual oír voces que invitaban a reconducir las cosas hacia una supuesta normalidad que implicaba la revitalización de métodos y enfoques tradicionales: por lo que hace a nuestra área de conocimiento, se preparaba el camino de la tan cacareada reforma de las humanidades cuyo estandarte pronto enarbolaría el principal partido de la derecha española desde su llegada al poder en 1996.» (Mainer, 2001a, 11).

El debate iniciado a partir de las manifestaciones de la ministra de Educación con motivo de la inauguración del curso académico para las Reales Academias, expresadas

ante la Real Academia de la Historia, se extendió a los ámbitos político y educativo y en esa extensión se acabó deformando al interpretarse desde diferentes *campos de poder* (Bourdieu, 2002) constituidos al margen de las culturas «pedagógica» y «práctica». Las voces llegaron hasta la prensa⁴²⁸ haciéndose eco no solo historiadores sino periodistas y escritores de reputada firma. De nuevo la Historia enseñada se encontraba en boca y en manos de quienes no la enseñaban, en los políticos y periodistas, en el debate social. Y la asignatura sometida a enjuiciamientos diversos y dispares.

Si sintetizo brevemente, y en un balance de los discursos, no ha habido asentamiento posible. Regresan siempre los mismos cuestionamientos, atribuciones y acusaciones a la Historia y su enseñanza. Desde Rafael Altamira y los primeros planes de estudio, fue la Historia sometida a los vaivenes políticos y sociales que una vez fueron coincidentes y otros cambiantes y siempre, en medio como una *meseta*, el devenir-innovador, «el movimiento gracias al cual la línea se libera del punto», la innovación se libera de la reforma para constituirse una *antimemoria* respecto a lo hegemónico y territorializado (Deleuze y Guattari, 2010, 293).

Javier Tusell (2 y 11 de noviembre de 1996), Rafael Sánchez Ferlosio (13 d enero de 1998) o Juan Goytisolo (28 de enero de 1998) escribieron en la Tribuna de El País expresando la crisis de identidad y de valor social de la Historia. Recojo algunas argumentaciones de quienes menciono. Javier Tusell encabeza su artículo de 2 de noviembre «Humanidades: una propuesta de consenso» habida cuenta la situación controlada desde el ministerio y desde el que se solicita enmiendas a su propuesta de contenidos. Unos contenidos que proponen multiplicadamente la Historia cronológica y de las individualidades cuyos apartados «resultan infinitamente discutibles y susceptibles a un género de jarana carpetovetónica inacabable». Reflexiona el autor porqué aparece la II República española y no la primera, o porqué un reinado de Alfonso XIII frente a una España democrática, también cuestiona porqué se denomina a la dictadura «época de Franco». Y se pregunta porqué recurren a ellos, a los historiadores, cuando el ministerio ya tienen una lista ya elaborada, y porqué no a todos los implicados en el sistema de educación de nuestro país, desde comisiones para el

⁴²⁸ El 15 de octubre de 1996, la portada del Diario ABC estaba ocupada con tres imágenes: Julio César, un bisonte de Altamira y Felipe II; le titular decía: «La mayoría de los alumnos de la ESO terminará sus estudios sin oír hablar de Felipe II, Julio César y las Cuevas de Altamira». El Editorial de ese día estuvo dedicado a tal noticia.

consenso que «hicieran propuestas no sólo relativas a esas enumeraciones de apartados, sino mucho más globales y de fondo, incluso relativas a horarios y planes de estudios.» Critica la concepción rancia del conocimiento histórico y se aleja de cualquier intervención puntual, de cirujía sobre los contenidos, pues estos deben consensuarse en base un criterio orientador sobre qué Historia se ha de enseñar. Es la mejora de la enseñanza y su papel en los estudios medios lo que ha de ocupar el debate y no la selección de unos contenidos que garanticen «la visión unitaria de la Historia de España» (Tusell, 1998, 103).

Para comprobar cuánto se estaba escribiendo y discutiendo en prensa, el inicio del artículo de Rafael Sánchez Ferlosio:

«El artículo “De historia y amnesia”, de José Álvarez Junco (El País, 29-XII-97)», no sólo me ha quitado de la boca el pésimo sabor que me había dejado Javier Pérez Royo con su “Educar ciudadanos” (El País, 26-XII-97), sino el rechazo por la indigna querrela actual sobre la enseñanza de la historia (...).»

Una querrela que se situaba ya en el terreno de lo patriótico, y que el escritor denuncia por concentrarse «exclusivamente en la enseñanza de la historia, arrojándose todos sobre ella con furor de depredadores que se pelean por una carroña, precisamente por su función, como bien dice Manuel Cruz, de “maquinaria productora de identidad nacional”.»

La crisis historiográfica, comentada en las páginas de conclusión del capítulo anterior, sirve a Goytisolo en «Historias, historietas e historia» para argumentar sus ideas y convenir, de nuevo y coincidiendo con Tusell, en la imperiosa necesidad de un consenso sobre la Historia que ha de enseñarse.

«La balcanización teórica en curso tiende a provocar respuestas autoritarias prácticas: la emergencia de la taifa de, *jueces indomables* nos advierte que los rescoldos pueden avivarse pronto. Todo ello era previsible desde hace tiempo y el deseable convenio en torno a una historia fragmentada e incómoda requerirá un paciente esfuerzo de autocritica y de reflexión. Los ciclos del pasado pueden repetirse con actores nuevos y si, dejamos al país en manos de salvapatrias y desaprensivos, entraremos quizá en otra variación sinfónica del conocido *Bolero* de Ravel.»

Traer el ejemplo de un historiador y dos novelistas permite reconocer en sus argumentaciones que el debate sobre la función educativa de la Historia y su utilidad social estaba vivo en la sociedad, al igual que lo estuvo en el tránsito finisecular un siglo atrás, y que la Historia escolar seguía en boca de todos. No sólo sufriendo su identidad disciplinaria o científica, también el desprestigio social, intromisión de otras corporaciones, cuestionamiento del enseñante y el método. Así, el enseñante, de manera generalizada, reaccionó defendiendo su estatus profesional y su control de la disciplina como campo de saber-poder.

Aunque Cuesta (1997, 322) sitúe la crisis de identidad de la Historia desde el periodo de escolarización de las masas, en este trabajo se ha escrito sobre los continuos debates desde fines del siglo XIX. Y se acentúan de nuevo cuando la Historia se convierte en oposición sustantiva de las Ciencias Sociales con la LOGSE. Una crisis sobrevenida porque los programas y planes de enseñanza de la Historia llevaban mucho tiempo de cambios, quizás haya sido el que más cambios y oscilaciones aguantara. La Historia que durante un breve tiempo de transición, en el tiempo llamado de la nueva aventura innovadora (1975-1996), se había dejado en manos de los profesores volvió a estar controlada oficialmente. Ésta Historia y su enseñanza que había servido para transformar el sistema educativo y contribuir al cambio social en los setenta y primeros ochenta, en esos momentos, estaba siendo cuestionada y enjuiciada. En definitiva, sufría una crisis por agotamiento porque la enseñanza de la Historia se programó en sus contenidos mínimos por el Ministerio⁴²⁹ y se desarrolló en cada comunidad autónoma, y aunque algunas comunidades recogieron el testigo de la innovación anterior⁴³⁰, en otras fue hacer su propia Historia; con lo que a fines de los noventa se acometió una «vuelta a

⁴²⁹ «En 1983 el MEC elaboró una primera propuesta provisional, cuyo programa para historia sólo se experimentaría un curso, el 84-85. En él los contenidos se organizan en una unidad introductoria que incluía referencias a los “aspectos de la actividad humana (medio físico, economía, sociedad, ...)”, al tiempo histórico y a las fuentes; y 6 unidades temáticas sobre grandes modelos de sociedades históricas (“una sociedad depredadora”, “un imperio agrícola” “una sociedad estamental”, etc). En septiembre de 1985, ese programa de contenidos de historia, fue sustituido por otro que se hacía más eco del creciente interés por la enseñanza de métodos y destrezas históricas.» (Domínguez, 1993, 34).

⁴³⁰ «En algunos de los diseños anteriores [se mencionan los del MEC, Valencia, Andalucía y Cataluña], especialmente en los del MEC y la Generalitat Valenciana, era perceptible el intento por aunar, por un lado, los planteamientos heredados de los proyectos renovadores de los setenta (estructuras sociales, transiciones entre estructuras) y, por el otro, la mayor atención a los métodos de la historia que habían difundido experiencias como el *History 13-16* (introducción al método del historiador, estudios en desarrollo, estudios del mundo contemporáneo). En este sentido, como se decía unos párrafos más atrás parafraseando a R. Cuesta, es evidente que la reforma educativa significaba la traducción a los programas oficiales de las nuevas propuestas introducidas por la renovación didáctica de la historia.» (Domínguez, 1993, 36).

lo básico» (Cuesta, 1997, 323): al conocimiento del pasado como conocimiento de la nación y objeto de identificación subjetiva. Y puede concluirse que la esencia del *código disciplinar*: elitismo, nacionalismo y memorismo regresó.

«A mi juicio la posición que defendió la Ministra, Esperanza Aguirre, en ese momento no fue la que defendió después el PP, que fue una posición mucho más conservadora, la de intentar reconstruir la España conservadora. En aquel momento se estaba muy lejos de las posturas que mantienen ahora Pío Moa o César Vidal. Entonces algo así era impensable. Allí lo que hizo Esperanza Aguirre fue coger hábilmente aquel documento que habían escrito historiadores como José Varela Ortega, Valdeón y otros, y que habían apoyado Fernando Savater y Antonio Muñoz Molina, para utilizarlo en el debate, lo que permitía mostrarse como liberal frente a los nacionalistas quienes le decían: *Usted quiere reconstruir la historia de Menéndez Pelayo*. Y ella decía: *No, yo la de Menéndez Pelayo no, la del señor Valdeón*. Y eso creó un debate fuerte en el seno del PSOE, porque había una parte que decía que Aguirre tenía razón pues estaba muy deteriorada la enseñanza de la historia, de las humanidades, y que por qué no se iba a rectificar adonde había llegado la LOGSE (...)» (García Santesmases en Varela, 2007, 66).

Frente a la vuelta a aquello que, aun siempre cuestionado, daba seguridad al profesor⁴³¹ y facilitaba con simpleza el aprendizaje de los alumnos y el control del aula (Merchán, 2005), la Historia que oficial y legítimamente desde los gabinetes se había decidido, se mantuvo una didáctica innovadora y crítica que, en discursos y prácticas, se va a consolidar en el ámbito de la Federación Icaria. No obstante, los discursos administrativos habían tomado, durante los ochenta, buena parte del bagaje innovador desplegado en los setenta. Estos discursos se presentaron revestidos de renovación didáctica, manteniendo enfoques psicológicos y epistemológicos para la defensa de una disciplina enmascarada de constructivista. Un baile de máscaras, una celebración, cuyo desenlace fue regresar al origen, un *eterno retorno de lo mismo* haciendo uso de la expresión que teoriza Nietzsche.

En poco menos de una década, el primer periodo de reforma cayó en desgracia y el constructivismo como teoría oficial, con todo lo que acarreó. Porque gran parte de las

⁴³¹ Parafraseando lo ya citado de Tyack y Cuban (2001, 107), todas las decisiones estaban encaminadas a reorientar la enseñanza de la Historia, que la primera reforma educativa de la democracia (1990) había alterado, y se hacía necesario que los profesores cumplieran de manera predecible sus deberes y se enfrentaran a las tareas cotidianas sin incertidumbres ni zozobras.

aulas habían permanecido sin apenas modificaciones a pesar de lo acontecido (activismo, marxismo, constructivismo, materiales para el aula, proyectos curriculares, unidades didácticas innovadoras,...); las rutinas docentes reproductoras de una enseñanza y un aprendizaje de la Historia caracterizado por el culturalismo, el eurocentrismo y el aprendizaje memorístico, permanecieron en una suerte de quietismo que no perturbaba la tranquilidad de las aulas, nada que ver con el origen de la innovación para la enseñanza de la Historia.

«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, 873)

5.3. Constitución y desarrollo de la federación de grupos de innovación *Icaria*.

Durante los cinco primeros años de *Seminarios sobre Desarrollo Curricular* (1991-1996) se articuló todo un programa de investigación e innovación educativa que dio sus frutos en materiales curriculares y unidades didácticas, cultivándose también un programa de formación del profesorado porque, progresivamente, fue desatendido en el ámbito de las «agencias productoras de discurso» que acabaron convirtiéndose en agencias de emisión de méritos en consonancia con el aire burocrático de la reforma, tal y como se ha expuesto en páginas anteriores. Aun así conviene recordar que algunos de los profesores, miembros de grupos de innovación, participaron en los ochenta como asesores en los Centro de Profesorado pero, cuando perciben el rumbo tecnocrático de la reforma, se apartan para continuar su particular camino.

En la Federación *Icaria* no va a ser la renovación pedagógica simplemente lo que ocupe sus reflexiones, de esto ya se encargaban muchos colectivos, en una vulgarización de la innovación sobrevenida con la reforma, sino la «crítica de la cultura dominante, de la naturaleza del propio conocimiento escolar y de la propia escuela capitalista (...), el análisis de las dinámicas de poder y contrapoder que operan en los contextos escolares, de los hábitos profesionales propios del campo docente, etc.»
(Mainer, 2001a, 12).

Quienes constituyen Fedicaria sitúan su origen en el curso 1995 y 1996, entre el Seminario de Sevilla coordinado por Grupo IRES y el de Pamplona llevado por Pagadi. En palabras de Mainer (2001a, 13), en Pamplona se cierra una etapa y se abre una nueva. Al decir se cierra refiere que es el último de los Seminarios dedicados al análisis de las producciones curriculares para la Reforma y la apertura hacia nuevos horizontes va a concentrarse en la revista *con-Ciencia Social* que desde 1996 aparecerá anualmente y en los «Encuentros» bienales.

Hubo una etapa «pre-fedicariana de acumulación de experiencias y afinidades entre los grupos configurados en torno a unos objetivos comunes: la producción de materiales didácticos para la ESO inspirados de manera general en una perspectiva crítica» concentrada en torno a los Seminarios de Desarrollo Curricular a la que sigue la fundación de una federación de grupos en la que están inicialmente Cronos, Ínsula Barataria, Aula Sete, Gea-Clío, Asklepios, Pagadi e IRES; constituida formalmente, el 25 de noviembre de 1995 en Madrid y aprobada por el Ministerio de Justicia e Interior el 5 de febrero de 1996 (Cuesta y Mateos, 2013, 51-52).

Las nuevas líneas de reflexión fedicariana llevan a una profundización intelectual que va a abordar los problemas de la práctica educativa desde nuevas aportaciones, ya esto se ha dicho en las conclusiones del capítulo anterior, pero están más detalladas en la cita que transcribo:

«Un enriquecimiento teórico y conceptual que no escapa a la revisión del método genealógico en autores como F. Nietzsche, M. Foucault o J. Varela, pero que tampoco descuida a los padres fundadores de la teoría crítica, en particular a T. W. Adorno y W. Benjamin o a los enfoques postestructuralistas –P. Bourdieu, T. S. Popkewitz– y neomarxistas –M. Apple, B. Bernstein, H. Giroux–; ideas y conceptos extraordinariamente ricos como la crítica de la didáctica, didáctica de la crítica, genealogía del conocimiento escolar, código disciplinar, código y campo profesional, doble contextualización, didáctica basada en problemas sociales... son revisitados y reinterpretados en el marco de este sugestivo cóctel de lecturas compartidas.» (Mainer, 2001a, 14-15).

Evidentemente, el alejamiento de la práctica lo fue para teorizarla convenientemente, contraponiéndose al voluntarismo y activismo de los setenta y ochenta que criticaron

como periodos de escasa sedimentación teórica, de mucha acción práctica pero, también, de sometimiento a los dictados de la oficialidad de las que ellos, a principios de los noventa, se apartaron. Es ahora cuando cuaja el rumbo de la innovación como *ruptura asinificante*, es decir, ruptura con lo anterior para continuar en otra dirección, frente a la ruptura significativa de las reformas que son *planos de organización o trascendencia* (Deleuze y Guattari, 2010)⁴³², aunque los proyectos curriculares de los grupos que conforman Fedicaria y que participaron en el concurso del MEC (1990) ya lo postularan desde dentro. Una transformación de la escuela, no reducida a las metodologías de enseñanza, sino una transformación desde la comprensión y aprehensión holística del sistema. La finalidad en mientes era dar un cuerpo de conocimientos a la innovación educativa y a los profesores hacia los que iban dirigidas las propuestas curriculares y didácticas, «poco familiarizados con la reflexión teórica y excesivamente escépticos con la idea de que los discursos teóricos sean capaces de regular las prácticas emancipatorias» (Mainer, 2001a, 16).

Abiertamente manifiestan que el profesor si se precia innovador debe transformar la escuela y sus rutinas, devenir-intelectual para llegar a ser innovador. Puede tacharse esto de elitista pero si se quiere transformar la realidad escolar la línea de fuga es leer-reflexionar-actuar-crear-generar haecidades⁴³³, líneas de actuación y de transformación. Esta es la base que sustenta el proyecto federativo de innovación: la de «ser una plataforma de trabajo intelectual» (Gimeno, 2013, 78), a la que se acude en libertad y para producir ideas críticas sobre la didáctica y defender valores alternativos a los hegemónicos de la realidad escolar con actitud cooperativa e intención de transmitirlos socialmente (Cfr. Gimeno, 2013, 79-80).

En los grupos de innovación fedicarianos hay una apuesta por las Ciencias Sociales para seleccionar los contenidos, como motor del cambio frente al conocimiento histórico disciplinar que tradicionalmente se ha centrado en los acontecimientos políticos, institucionales y militares, pero esta apuesta no deriva de la estructuración de las Ciencias Sociales como área de conocimiento para la reforma de 1990 sino que

⁴³² «(...) el plan de organización no cesa de actuar sobre el plan de consistencia, intentando siempre bloquear las líneas de fuga, detener o interrumpir los movimientos de desterritorialización, lastrarlos, reestratificarlos, reconstituir en profundidad formas y sujetos.» (Deleuze y Guattari, 2010, 272).

⁴³³ «Una haecidad no tiene ni principio ni fin, ni origen ni destino; siempre está en el medio. No está hecha de puntos, sólo está hecha de líneas. Es rizoma.» (Deleuze y Guattari, 2010, 266).

recoge una larga tradición de diálogo entre la Historia y las nuevas ciencias sociales que ya vino dándose con la conjunción de otras disciplinas como la Sociología y la Economía en las tesis históricas del marxismo y en la escuela francesa de los Annales, una Historia total o integrada. Para estos grupos que tienen, en sus inicios, tales referentes historiográficos, la renovación de la Historia como asignatura pasa por considerarla en su carácter genealógico, diacrónico e interdisciplinar para el estudio de los problemas del presente que proponen analizar como los contenidos del área de conocimiento de Ciencias Sociales en Enseñanza Secundaria Obligatoria. No obstante, para la innovación del área se establecen unas jerarquizaciones, baste recordar que Ínsula defiende el concepto de Ciencia Social donde la Historia y la Geografía están priorizadas y en Cronos la Historia es la base sobre la que se asienta el estudio de los problemas contemporáneos.

Las claves del cambio están en la *plataforma de pensamiento* ratificada en el VII Seminario de Fedicaria, celebrado en julio de 1998 en Salamanca y coordinado por Grupo Cronos. Allí se invitaba a la federación de grupos a hacer suyos, como divisa de una investigación didáctica de orientación crítica, los siguientes postulados: «problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales.» (Cuesta y Fernández Cuadrado, 2000, 16).

Las actas de los Seminarios van a ceder el testigo a la revista *con-Ciencia Social* que aparece por primera vez en 1997. La revista-anuario dedicada a la didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales, hasta el momento de conclusión de este trabajo, consta de dieciocho números y desde el principio han estado los miembros de Cronos e Ínsula Barataria en permanente vigilia. La revista se ha convertido en una plataforma de difusión de ideas, reflexionadas, debatidas y compartidas «sobre todos los aspectos que intervienen y confluyen en la construcción, enseñanza y distribución del conocimiento social» (Cuesta *et al.*, 2008, 75).

No es Fedicaria una asociación al uso, la afiliación a la misma es abierta y desinteresada, es una «plataforma de trabajo intelectual» (Gimeno, 2013, 78) en torno a unos principios críticos que no constituyen doxa sino que son «post-tradicionales» (*Op. cit.*, 79).

Tampoco se constituye Fedicaria como un campo para la didáctica específica de las Ciencias Sociales pues critican que éste, constituido coetáneamente en el ámbito universitario, responda a una doxa hegemónica académica. Como toda empresa innovadora, el voluntarismo, la fidelidad, la amistad y el trabajo constante es lo que ha caracterizado a la federación. Hacia 2002, en el encuentro de Gijón, se fija un plan de acción basado en unas ideas-fuerza sostenidas ante el panorama de cambios. Por un lado, dar entidad e identidad a grupos de innovación desintegrados para incorporarse a la estructura federativa como agrupaciones territoriales, por otro lado, el giro en los objetos de reflexión y producción literaria: de los proyectos y materiales curriculares a la didáctica crítica y la crítica de la didáctica; más la convicción de que las posibilidades de cambio a partir de las reformas eran limitadísimas, deducida de las conclusiones de las tesis doctorales defendidas por algunos profesores que habían formado parte de los grupo de innovación.

«No obstante, este giro hacia una mirada deudora de la sociología crítica, la historia social del curriculum y la genealogía de la institución escolar contó con la resistencia y oposición de quienes concebían Fedicaria como una organización de docentes orientada a la actividad práctica en el aula o, como mucho, a la elaboración de documentos de uso didáctico.» (Cuesta y Mateos, 2013, 54).

En este momento se produce una divergencia entre los que ellos denominaron «teóricos» y «prácticos» que se alargó seis años, entre 2002 y 2008, con un momento crítico en 2006-2007 en el que se produce la salida de Grupo Asklepios y Gea-Clío. A partir del Encuentro de Sevilla de 2008, dedicado a «Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela» la federación va a continuar en la multiplicidad de sus líneas de trabajo, *líneas de fuga*, principio de *desterritorialización* que se conecta con otras líneas y *heterogeneidad*, determinaciones y dimensiones que van cambiando su naturaleza en una *cartografía* de postulados críticos y contrahegemónicos de la realidad escolar sobre la que se piensa y actúa.

Los ámbitos de investigación fedicariana clasificados por Cuesta (en Mainer 2001, 116) son seis, siendo el último de ellos el resultado de la convergencia de los anteriores: Proyectos y materiales para la enseñanza, problemas sociales y problemáticas socioambientales, conocimiento escolar y disciplinas escolares, ideas de los alumnos, innovación y transformación de la escuela y fundamentos para una didáctica crítica. En

estos ámbitos se halla la confluencia de los intereses de los distintos grupos de innovación que conforman la federación y la trayectoria innovadora de los mismos. Trayectoria centrada desde los inicios en la edición de materiales de enseñanza, interesada en los contenidos escolares y las disciplinas de referencia; luego, en la explicación sociohistórica de su recontextualización escolar y, siguiendo la idea de origen que retorna pero ya no es el mismo, problematizar los contenidos, atender a las concepciones de los alumnos y la continua preocupación de transformar la escuela (Cuesta en Mainer, 2001a, 111-112).

«Estas y otras ideas formuladas en el curso de los últimos años han de concretarse, en el porvenir, en proyectos de investigación y formación, que repercutan sobre nuestra práctica profesional como docentes. En este horizonte, la reelaboración de materiales didácticos congruentes con una perspectiva crítica, no debe dejar de estar siempre presente.» (*Op. cit.*, 113).

A la altura de 2013, habiendo dedicado cada anuario de la revista a un tema y a una entrevista⁴³⁴, el pasado inmediato fedicariano es analizado en presente por Cuestas y Mateos (2013) al encontrarse en un momento de «debilitamiento organizativo y creativo» y es el momento de tratar sobre los afiliados a Fedicaria, los suscriptores de la revista, la difusión e influencia de su producción intelectual, los procesos de investigación y formación generados, la relación con otras instituciones y las perspectivas de futuro, asuntos en los que se constata que todo ha ido a menos. Menos personas vinculadas la federación, menos suscriptores de la revista, menor producción intelectual, menor repercusión institucional y escaso recambio generacional, «de no renovarse en un plazo razonable [el Consejo editorial], se va aproximando a la imagen de un “Consejo de ancianos”. La antigüedad y perseverancia del “núcleo duro” de

⁴³⁴ A modo de ejemplos, el número 1 de Conciencia-Social estuvo dedicado a «Materiales curriculares para la enseñanza de las CCSS» y fue entrevistado el profesor Josep Fontana; el número 2 tuvo como tema del año «Constructivismo o constructivismos: epistemología, psicología y didáctica de las Ciencias Sociales», entrevistándose a Julia Varela. Con el número 3 se inicia el despegue de la tradición anterior mantenida por los grupos, introduciéndose ya el estudio de la didáctica crítica en las Ciencias Sociales, siendo entrevistado Valeriano Bozal. Se van incluyendo en estos tres números ensayos sobre la enseñanza en Alemania, Reunido Unido, Francia o Argentina dejándose de incluir en los siguientes. En las últimas ediciones de la revista, pasado el momento crítico de mencionado, los temas del año se dedicarán a «Biopolítica, ciencia y sociedad» y la entrevista a José Luis Peset (nº 13); «Pensamiento social y prácticas educativas», el entrevistado es Ignacio Fernández de Castro (nº 14); «El lugar de la memoria en la educación» y la obra de Carlos Lerena (nº 15); «Crítica de la crítica» y Julio Aróstegui es entrevistado (nº 16); «Formas de resistencia y modos de educación» contando con un trabajo sobre «Lecturas y usos de la obra de Michel Foucault» (nº 17); y «El derrumbe de la idea de progreso y la reconstrucción del pensamiento crítico», dedicada la entrevista a Ángel I. Pérez Gómez (nº 18).

consejeros, sin duda, ha hecho posible la persistencia de la federación, pero no garantiza su futuro a medio plazo.» (Cuesta y Mateos, 2013, 57).

Con estas últimas palabras se constata adónde desembocó la innovación tras la segunda fase analizada, pero no hay que valorarla en el punto final sino en toda su trayectoria de producción literaria, de discursos y de formación e investigación porque la innovación ya se ha evidenciado que no tiene fin, siempre recomienza. Y aunque en estos años, entre el regreso de un *código disciplinar* reafirmado y el sostenimiento de la innovación que, en esta última fase se reduce a «microsociedad contrahegemónica» federada (Cuestas y Mateos, 2013, 55), puede concluirse que habrá continuidad de una Historia innovada en retorno y transformación y permanencia de una Historia disciplinar.

CAPÍTULO VI
CONCLUSIONES

«El origen es, pues, aquello que está en vías de volver, la repetición hacia la cual va el pensamiento, el retorno de aquello que siempre ha comenzado ya, la proximidad de una luz que ha iluminado desde siempre.» (Michel Foucault, 2012, 345)

«El alumno *crea* a sus maestros y a sus libros de textos»
(*Sobre la certeza*, Wittgenstein, 2015, 231)

Compendiar las ideas principales de lo ya expuesto a lo largo de este trabajo ha de ser el objeto del último capítulo pero también reflexionar sobre esta Historia de la innovación, los cambios, continuidades y permanencias. Y exponer la utilidad de esta detenida mirada al pasado innovador y, cuando digo utilidad, me refiero a escribir sobre de qué manera puede servir o qué interés puede generar para mejorar y transformar la Historia enseñada, la de hoy y la que vendrá.

He presentado un primer tiempo de propuestas para innovar la enseñanza de la Historia que respondía a una tradición en la que se había ido acuñando un *código disciplinar*. Esta tradición en las enseñanzas medias no llevaba mucho tiempo asentada pero ya recogía un tratamiento escolar de la Historia como disciplina de conocimiento donde se producía una traslación desde la Historia «sabia», elaborada en los gabinetes, a los programas y libros que ordenaban la dinámica de enseñanza en las aulas, «el tránsito desde los espacios de las disciplinas (...) al espacio social de la escuela» (Popkewitz, 1994, en Cuesta, 2007, 27). Luego de una ruptura, no sólo con esta tradición sino también con el albor de la Historia innovada de «pedagogización del conocimiento histórico» (Cuesta, 2007, 42), se inicia otro tiempo en el que permanece la Historia «sabia» como referente del conocimiento escolar y recomienza la innovación en una segunda etapa. Una innovación que no recupera lo creado con anterioridad porque, como se ha explicado, en los profesores de instituto de mediados de los setenta no hay memoria de ello, aunque sí supone una continuidad pues se reiterarán los mismos discursos y parecidas fórmulas para cambiar la Historia enseñada. Conviene recordar la idea de *continuidad soterrada* o la preservación de una memoria de renovación en discursos y prácticas de aquellos profesores universitarios que formaron a quienes crearon los primeros grupos innovadores, particularmente Germanía 75 que constituyó

un «paradigma»⁴³⁵ en los años 70 y primeros 80. He aquí una constante: la permanencia de la Historia disciplinar en la práctica de su enseñanza y la reiteración de discursos y planteamientos para renovar los contenidos y métodos de la Historia enseñada.

Lo que hace más de un siglo criticó Rafael Altamira sigue siendo posible enjuiciarlo casi en los mismos términos hoy en día. El nudo gordiano se ha intentado desatar varias veces a lo largo del tiempo que la disciplina es asignatura pero nunca se ha conseguido deshacer definitivamente y estos intentos han sido impulsos innovadores discontinuos. En cada impulso o acontecimiento innovador se han ido añadiendo formatos y atribuciones, cambios en forma de ensayos, manuales, metodologías, materiales para el alumnado y proyectos curriculares, cualificando su valor educativo y utilidad social desde Rafael Altamira a Grupo Gea-Clío. Cada innovación ha echado sus propias raíces, constituyendo *rizomas*, ha arraigado en circunstancias y colectivos afines al cambio de la «gramática de la escuela» (Tyack y Cuban, 2001) o de la «cultura práctica» (Escolano, 2002), al cambio educativo, social y cultural, creándose relaciones con distintas intensidades, velocidades y líneas de fuga. Son desviaciones, lo opuesto a la versión única que constituyen las reformas que, también, han supuesto procesos de cambio escolar para el conocimiento histórico. Éstas, en tanto que raíz única, han generado una «estructura hojaldrada», utilizando el concepto de Lévi-Strauss, de repeticiones y permutaciones, cada hojaldrado como organización de sentido cronológico y jerárquico, y muy parecidos en su forma; sus caracteres expresados en el currículo como versión de la reforma, se convierten en seña de identidad unificadora de la institucionalización educativa, en referente de lo hegemónico en relación a la Historia que se ha de enseñar.

La innovación ha sido constante aunque discontinua, ha adoptado diferentes representaciones en función de los contextos, corrientes y agentes porque la innovación es a posteriori, es decir, después de la experiencia y es inmanente, es decir, inherente a la enseñanza. Y en esto, el deseo de innovar es contrahegemónico y tal deseo genera una cultura innovadora que cambia con las generaciones y las epistemes (episteme y código en Foucault), también cambia porque el sistema al que se opone no es el mismo, si bien ha mantenido una misma orientación: que la enseñanza de la Historia sea útil en

⁴³⁵ En Cuesta (1998, 134-142) se caracteriza así a este grupo que fue referente de renovación pedagógica.

la formación del alumnado, desarrolle su pensamiento y subjetividad; y consiga explicar y comprender el presente desde los precedentes, anudándolo a un proyecto de futuro.

La innovación no caduca pues la innovación se sitúa al margen del tiempo cronológico-histórico de las reformas y afirma siempre su novedad. Es el tiempo indefinido del acontecimiento y devenir-innovador, *Aïon* frente a *Cronos* (Deleuze, 2010), innovación frente a reforma. Sí ocurre que las propuestas dejan de tener vigencia pues se elaboran en un contexto determinado, empero los postulados de la innovación retornan desde el origen en un retorno que no hace nunca volver lo mismo. Hay, por tanto, una discontinuidad innovadora distinguible en varios momentos: un origen innovador que desde ese momento está en vías de volver (1895-1935); otro momento donde el pasado innovador no está en el presente, es una ausencia consistente hacia la que va el pensamiento innovador (1935-1975); luego, el tiempo en el que la ausencia se deja conducir por una nueva presencia, operador distinguido de la ausencia que la hace volver, recomenzando la innovación (1975-1996); y un último momento, para este trabajo, en el que la innovación converge a un terreno *insituable* a partir de 1996 en la Federación *Icaria*.

La innovación introduce multiplicidades, formas diferentes de renovar, y se va mertamorfoseando no sólo por los contextos y agentes, también en las propuestas y proyectos. Es un proceso de cualificación continua que no conforma estructura ni jerarquía sino *rizomas*. Las multiplicidades son líneas de fuga, hacia el exterior, *multiplicidades de transformación* que cambian de naturaleza al conectarse con otras y al ser línea puede interrumpirse pero siempre recomienza como se ha ido exponiendo a lo largo de este trabajo. Están las líneas de los manuales, la de las metodologías, las líneas de las lecturas que luego se metamorfosearon en los materiales para el aula o curriculares, las guías para el profesor o los documentos-fuentes reunidos en carpetas de trabajo. Algunos cambios, propuestos desde la multiplicidad innovadora, han pasado simbólicamente como mejoras del sistema en sus sucesivas reformas y en éste se han naturalizado como rutinas.

A grandes rasgos hay una serie de conceptualizaciones que han ido articulando las nuevas explicaciones de la Historia innovada y que han sido referidas en el análisis de los libros seleccionados. Estos conceptos son el de civilización, problema social, sujeto

colectivo, unidad de la Historia en su sentido orgánico, la relación entre el pasado y los problemas del presente, en el sentido de «enseñanzas vitales de la historia» (Maestro, 2000), la utilidad social de su estudio y la importancia de su método para el desarrollo del intelectual del alumnado. Pero, en cada fase de cambios, hay permanencias de una Historia política e institucional que organiza los contenidos del programa, una Historia de personajes políticos o héroes que hicieron la Historia, fragmentada según sus hazañas y narradas progresivamente del pasado hasta llegar a un presente perfecto.

Serán clave en los procesos de innovación de la enseñanza de la Historia, que se van a suceder, tres cuestiones: una es el estatuto de la ciencia histórica y su relación con otras disciplinas, la perspectiva crítica de análisis de la realidad, la conexión con los problemas del mundo actual, la capacidad transformativa del conocimiento histórico situado en el ámbito de los fines y los valores y la formación del docente.

6.1. Los impulsos de la innovación.

Los contextos:

Los contextos de cambio político e institucional suponen impulsos de la innovación, así en el tránsito finisecular y el primer tercio del siglo XX se produce la confluencia entre la cultura institucional y pedagógica que favorecerá la innovación particularmente en su nivel *científico-educacional* (Luis y Rozada, 1997 –reed. 1989–). Antes se había producido la alianza entre pedagogía y krausismo durante el Sexenio revolucionario que se conservó e infiltró por mor de la Institución Libre de Enseñanza.

Desde principios de siglo, se promueven planes de estudio para el bachillerato que contribuyen a cambiar el ámbito educativo: el primer Plan de estudios de bachillerato (1903), los primeros cuestionarios unificados para todo el territorio nacional (1927) y el Plan de bachillerato de 1934. Y en el contexto político, tanto el regeneracionismo y como el socialismo republicano tienen intenciones claras de cambiar una realidad nacional improductiva, confiando en el desarrollo del sistema educativo. En las primeras décadas hubo confluencia entre la cultura institucional y la cultura pedagógica, con la República coincidieron ampliamente los intereses de las tres culturas: la institucional, pedagógica y práctica (Escolano, 2002), encarnadas en políticos, intelectuales, pedagogos y profesores.

La «edad oscura» definida así por Beltrán Llavador (1991) trajo consigo reformas y planes de estudio para esterilizar del sistema educativo de cualquier traza anterior. Luego, se inició la apertura del régimen franquista, a mediados de los 50, obligada por la evolución socioeconómica española⁴³⁶ que va a permitir progresivamente cambios en los distintos niveles educativos y, entre estos, como exponentes y cauces de la apertura: la creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria (CEDODEP), de la revista *Vida Escolar* o el despojo lento de la ampulosidad fascista en los programas escolares. No obstante, los impulsos innovadores en tal contexto están aún soterrados.

Los años postreros del franquismo, que había condenado la innovación aunque no consiguió anularla definitivamente —sí que esta buscara otros cauces y se alojara en otros espacios como el universitario, la Asociación de Maestros Rosa Sensat o el Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia—, evidencian el desapego hacia una enseñanza de la Historia muy condicionada por el régimen que la concibió y, en paralelo, el tránsito del *modo tradicional-elitista* al *tecnocrático de masas* y la «llegada masiva al profesorado oficial de una generación de posguerra curtida en los movimientos antifranquistas» (Zaragoza, 1997 —reed. 1989—, 170).

La Ley General de Educación de 1970 vino a reconocer la necesidad de adecuar el sistema educativo a una sociedad y cultura que habían ido sufriendo destacados cambios y que demandaban más. El impulso principal para la innovación en la enseñanza de la Historia, aun en un contexto poco favorable, fue utilizarla como espoleta para el cambio de régimen. La innovación se sitúa en la vanguardia porque el acto de innovar es el resultado del diagnóstico de la realidad para transformarla.

Durante la democracia empiezan a descubrirse los discursos innovadores del primer periodo aquí analizado, aquella ausencia consistente durante el franquismo, y ya hay saber innovador acumulado de estudios y experiencias desarrolladas en la Transición. El cambio educativo cifraba el cambio político, al igual que en el periodo de la

⁴³⁶ «Tras el prolongado periodo autárquico de la posguerra, será a mediados de los años cincuenta cuando aparezcan los primeros rasgos que apuntaban hacia una liberalización y modernización del sistema económico. Hechos como la composición del quinto gobierno franquista (1957), con la entrada de varios ministros pertenecientes al Opus Dei, la reforma de la Administración realizada en 1957 y el Plan de Estabilización llevado a cabo en 1959, han sido interpretados como expresiones de la adopción de un modelo de desarrollo que diese respuesta a determinados problemas que tenían planteados la sociedad española del momento.» (Luis y Rozada en Carretero *et al.*, 1997 —reed. 1989—, 243)

Restauración y el de la II República pero el fervor por el cambio, aprobada la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), empieza a declinar y desde entonces no se han dado contextos propicios para la innovación por lo que ésta ha ido replegándose. La democracia deriva hacia una realidad política jerarquizada de arriba abajo y el sistema educativo nacido con ella también. A título enunciativo y retórico el sistema político-educativo promociona la innovación desde una realidad orgánica, pero la verdadera, en estos días, está alejada de la oficialidad, se halla en la retaguardia.

Las agencias:

El Centro de Estudios Históricos (CEH) donde estuvo Rafael Altamira dirigiendo la «Sección de Metodología de la Historia», la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) con la concesión de pensiones para viajar y conocer cómo se desarrollaba la enseñanza de la Historia en otros países de nuestro entorno, la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio (EESM) y la Cátedra de Pedagogía Superior en la Universidad Central de Madrid son las primeras «agencias productoras de discursos» y en estas agencias se formarán o se desarrollarán profesionalmente los autores estudiados en la primera etapa de la Historia innovada. Antonio Jaén fue alumno de Altamira en el CEH y también becado por la JAE, al igual que Rafael Ballester y Gloria Giner; ésta junto a Teófilo Sanjuán y Daniel González-Linacero serán alumnos de la ESSM y también profesores de Escuela Normal. Las agencias promoverán la formación docente, la innovación y la generación de nuevos discursos para la enseñanza de la Historia.

En los años sesenta las «agencias productoras de discursos» van a ser las universidades, la de Valencia sobre la que he escrito destacadamente, pero también puedo referir las de Barcelona, Salamanca, Sevilla o Madrid; la Asociación de Maestros «Rosa Sensat» y, en los setenta, los Colegios de Doctores y Licenciados, los Institutos de Ciencias de la Educación, los Movimientos de Renovación Pedagógica, las Escuelas de Verano y, en los ochenta, los Centro de Profesorado. A fines del siglo, de la segunda etapa de la Historia innovada, la constitución de la Federación *Icaria* va a suponer un nuevo tipo de «agencia productora de discursos», no desde el ámbito de las instituciones públicas aunque su labor intelectual y profesional sea con un fin público.

Las agencias contextualizarán y difundirán los discursos innovadores, sirviendo de catalizador y amplificador. Y las agencias serán por quienes las ocupan que, como se ha

escrito, pero en la etapa democrática acabaron convirtiéndose en agencias meritocráticas. Jugó contra la labor de las agencias que fueran ocupadas por políticos ajenos a los intereses docentes o docentes que al implicarse en la política abandonaron sus preocupaciones de enseñanza. En esta deriva, el saber se convirtió en poder y hubo aspiraciones al poder. Algunos de aquellos profesores absorbidos por el sistema acabaron como técnicos de educación, una técnica cada vez más alejada de las aulas.

En el albor de la Historia innovada, «las agencias productoras de discurso» habían sido también centros de formación del profesorado. Hoy las agencias son centros de emisión de méritos y la formación no se ha articulado adecuadamente ni a través de éstas ni en la formación inicial de los licenciados en Historia. Pudo haberse hecho durante el periodo de Reforma que culminó con la LOGSE y se demandó tanto por algunos asesores de los Centros de Profesorado como por los grupos innovadores pero se actuó desde la macroestructura política, como se ha analizado en las conclusiones del capítulo III, anulando el voluntarismo inicial y la vocación docente hacia la innovación. Las demandas de un plan de formación docente no se atendieron y por ello los grupos de innovación constituidos, en este periodo, acabaron ellos mismos articulándolo en los Seminarios de Desarrollo Curricular.

Las corrientes de pensamiento:

«Historiografía y didáctica aparecen (...) como insoslayables caras de una misma moneda en cualquier proyecto renovador de ayer, de hoy y de mañana.» (Mainer y Cuesta en Altamira, reed. 1997, 10). Pero las relaciones entre historiografía y didáctica han cambiado a medida que la didáctica específica de la Historia se ha desarrollado. Desde los años ochenta se fue institucionalizando en las universidades el campo de la «Didáctica de las Ciencias Sociales» que fue «desplazando progresivamente a una indagación didáctica más vinculada a las iniciativas espontáneas y desinstitucionalizadas de los grupos y movimientos de renovación pedagógica» (Cuesta Fernández en Mainer, 2002, 106). Además, si la historiografía tuvo en el pasado un papel revulsivo de cara a la innovación, ahora no lo tiene.

«Hoy, después de unos años de transformación y de progreso indudablemente de las prácticas y las doctrinas del historiar, estamos en una situación en la que no se producen hallazgos de suficiente generalidad como para que representen vías plausibles para

ulterior avance. Lo que el panorama muestra es una cierta detención de las innovaciones, un cierto escolasticismo temático y formalista, volcado a veces hacia la historia de trivialidades —la historia *light*—, un neonarrativismo, aun cuando con cierta inclinación etnológica, que tiene más de *revival*, efectivamente, que de innovación, el interminable epigonismo de la historiografía francesa de los *Annales*, cuando no esa especie de huida hacia adelante que parecen significar algunas posiciones recientes más *diletantes* que efectivas.» (Aróstegui, 1995, 34).

La pérdida de referentes historiográficos conlleva la fragmentación en múltiples estudios de lo histórico desde lo local, lo autonómico, lo nacional, la historia de las mentalidades, de la mujer, etc., que caracteriza Valdeón (1989) como de «una notable pobreza teórica y metodológica». El esfuerzo por recomponer el panorama educativo que realizan Cronos, Ínsula Barataria y los grupos innovadores que se suman a la *plataforma de pensamiento*, se opone a lo anterior con la unión entre investigación y enseñanza; y es la didáctica no un instrumento de enlace entre el contenido y el alumno sino una actividad crítica teórico-práctica en el docente y en el alumnado. Una Historia crítica, dialéctica, y de problemas frente a una Historia conservadora, defensiva y de certezas.

Cuando Grupo Cronos realiza su primera propuesta de programación renovada reconoce «la penuria teórica de la que partimos a la hora de fundamentar, desde las ciencias de la educación, una alternativa de didáctica de la Historia coherente.» (Baigorri *et al.*, 1984, 10). Sin embargo, cuando en los 90 presentan su *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía*, ya no está como referente la investigación historiográfica sino la investigación educativa que había avanzado en ese tiempo, combinándose el ámbito *científico-educacional* desde la Teoría crítica del aprendizaje a la Filosofía de raíz foucaltiana y la Sociología bourdiana.

Ya se ha dicho que la Historia «sabía», la historiografía académica positivista, se traducían a los programas de enseñanza que eran un resumen de la Historia que se investigaba y en reacción a esta trasposición lineal, Altamira miró a la Escuela Metódica francesa interesada en la metodología de la Historia. Tal interés por el cambio de la enseñanza a través de la metodología llega hasta los noventa, en casi un siglo de discontinuidad innovadora; siendo, principalmente, el cambio metodológico garante del cambio educativo y representante de la innovación.

La influencia de transformación de la enseñanza desde los cambios metodológicos viene de Francia. También la colaboración entre historiografía y enseñanza nos llegó de Francia, Altamira aprenderá de Lavissee, Langlois, Seignobos o Monod. Y en este país, entre historiadores y profesores, ciencia y sociedad, historia y enseñanza, pasado y problemas del presente, en la sociedad posbélica de los años cuarenta, y años más tarde, en los sesenta, se establecieron las conexiones entre historiografía y didáctica desde la perspectiva de la función social del historiador-profesor (Maestro, 2000, 103), conexiones que llegarán a España por la vía universitaria e impulsarán la innovación de la enseñanza de la Historia en el bachillerato en los años 70. En relación con esto, la historiografía académica de Annales trajo, además, renovaciones curriculares como la de 1970 y la corriente materialista francesa repercutió en las innovaciones de grupos Alemania 75, Cronos o Grupo Humanística. Créase que el cambio de paradigma historiográfico, elegido desde posiciones profesionales e intelectuales críticas, cambiaría la forma de conocer la Historia y de abordar la realidad como proyecto social, avivando el sentido crítico en el alumnado. Existió, por tanto, una dependencia entre ciencia histórica e Historia social, también en las iniciales experiencias de los profesores que formarán los grupos en los 90 donde hay una clara dependencia del materialismo histórico como fundamentación de sus propuestas didácticas. La bifurcación de caminos entre ciencia, pedagogía y didáctica, entre profesores y técnicos se inicia a mediados de los ochenta y se territorializa con el Diseño Curricular Base y la constitución del campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, más el Debate de las Humanidades y la contrarreforma o la vuelta a las formas originarias del conocimiento histórico. Un regreso a los orígenes o una permanencia del *código disciplinar*, pasando la innovación a la retaguardia, hacia posiciones federadas o individuales. En definitiva, un cierto empobrecimiento intelectual del profesorado y de cerrazón en los límites de un campo didáctico específico desvinculado las más de las veces de la ciencia histórica, de la cultura práctica de los profesores de Historia y de la propia práctica de su enseñanza sobre la que teorizan.

El desarrollo de una «crítica de la didáctica y didáctica de la crítica» caracteriza la fase final de la segunda etapa innovadora. Esta etapa que comenzó con los cambios historiográficos en un devenir-metodológico, algunos de cuyas mejoras incorpora la LOGSE y en el capítulo dedicado a las reformas y en el apartado del Grupo Historia 13-

16 se destacan, hacia el final de la misma se produce una divergencia de fundamentaciones. Por un lado, la fundamentación oficial de la reforma ocupada por la psicología constructivista y la Historia como forma de conocimiento que acarreó una «una orientación materialista» (Luis y Rozada (1997 –reed. 1989–, 252), es decir, la vuelta a las disciplinas académicas para buscar en ellas las fuentes provocando el eterno retorno del conocimiento disciplinar⁴³⁷ como se ha explicado en los capítulos IV y V, una vuelta hacia el origen y no en el sentido de retorno foucaltiano, sino «el mismo idealismo pedagógico de siempre, más tecnicismo metodologista que nunca y un nuevo e invasivo academicismo, que quedan muy, muy lejos de los resortes emancipatorios que movieron la historia soñada en los años setenta» (Cuesta, 2007, 45). Por otro lado y contraponiéndose al anterior, hay una nueva fundamentación de la innovación desde una base originaria y con una estructura nueva que la define como disciplina, en los usos de ésta en su dimensión escolar, en relación a su dependencia curricular y para su utilidad social y formativa. Esta nueva fundamentación para la enseñanza de la Historia en la etapa secundaria, consensuada en el seno de Fedicaria, enuncia cinco principios orientadores (problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales) y tres estrategias vinculadas a la producción y usos de los materiales escolares, la desactivación de los espacios y tiempos impuestos por la institución escolar y la problematización de la raíces identitarias del profesorado y alumnado en tanto que sujetos constituidos y constituyentes de la realidad escolar (Cfr.Cuesta, 2007, 46 y 62).

Los agentes:

En la introducción *En busca de la enseñanza de la Historia innovada*, hice uso de un autor que definía la generación de 1868 y caracterizaba a sus hombres como *el hombre nuevo de la Generación de 1868* (Millán Chivite, 1979, 24) como los promotores del cambio político y cultural, educativo en singular, que van a provocar una ruptura con el estatus anterior, serán impulsores de reformas significativas y referentes de acción posteriores. Digo esto porque encuentro en Cuesta (1998, 174) una idea que me permite establecer un paralelismo generacional entre los albores de la innovación y la que

⁴³⁷ «Pero —a falta, en nuestra opinión, del nivel necesario de teorización educacional—, y dada que ni la metodología activa ni el estudio del medio en el que la escuela se inserta son suficientes por sí mismos como principio para la secuenciación de los contenidos, entendida como *una* de las fases del diseño de un currículo, estas instancias renovadoras, en el desarrollo de sus programas, se vieron obligadas, de hecho, a recurrir a la estructura de las disciplinas científicas.» (Luis y Rozada, 1997 -reed. 1989-, 252).

retorna a mediados de los años setenta del siglo XX, es decir, justo un siglo después de 1868.

«(...) una buena porción de los profesores de Historia de BUP no haya puesto reparos a la renovación de los contenidos históricos que se opera en los textos visibles de la nueva educación histórica iniciada en los planes de mediados de los setenta, y que, asimismo en el conjunto profesional subyazca un componente ideológico avanzado. De ahí que la impregnación ideológica y las retóricas progresistas no sean, ni mucho menos, ajenas a una parte considerable de los profesores de Historia de «generación del 68».»

Todo este trabajo dedicado a la innovación está encarnado en los profesores que van a estar en la «agencias productoras de discurso», implicados o afectados en los procesos de reforma, pensadores o hacedores de otra enseñanza de la Historia. Profesores, historiadores, pedagogos, más adelante psicólogos, técnicos, asesores,... *campos de poder* que se irán conformando desde mediados de los ochenta e irán atomizando la acción de cambio educativo distinguiéndose una innovación tecnocrática (en la que no solo están los técnicos, también pedagogos y profesores que ejercen su poder) alejada de la «cultura práctica» y centrada en los medios y una innovación crítica⁴³⁸ vinculada a la realidad escolar y a la «función emancipadora y finalista del conocimiento» histórico (Cuesta, 1998, 217).

Se ha escrito sobre cuán importante es contar con el profesorado, con la *cultura práctica*, a la hora de reformar, por ello en todo el periodo estudiado, salvo en el breve lapso del primer bienio republicano, no han confluído las tres culturas de la escuela (institucional, pedagógica y práctica) en el momento del cambio; y cómo, en los años ochenta, desde la macroestructura educativa se pensaba aplicar la reforma en un proceso descendente que implicaría necesariamente al profesorado, también se ha escrito sobre el voluntarismo que el profesor innovador despliega, voluntarismo que se agota al no tener respaldo institucional, al no vincularse la acción de *abajo-arriba*. Así, si durante el primer bienio republicano con un gobierno socialista hubo acercamiento entre las tres culturas escolares, con el primer gobierno socialista tras la dictadura éstas iniciaron un distanciamiento que aun hoy permanece.

⁴³⁸ «La crítica, como contenidos y como práctica pedagógica, se convierte en una modalidad de ilustración reflexiva de las conciencias docentes y discentes.» (Cuesta, 1998, 219).

Según Jurjo Torres (en Varela, 2007, 114) las reformas contribuyeron a la desprofesionalización del profesorado⁴³⁹. Incluso la «invención institucional del campo de la didáctica especial de las Ciencias Sociales en el marco universitario» ha venido a limitar la propia profesionalización del docente en Secundaria, al convertirse este espacio en el campo de producción de saber-poder que controla una didáctica hegemónica a modo de práctica de la enseñanza «y a la creación de sus propios espacios de socialización profesional y divulgación periódica» (Mainer, 2001a, 11). También la reflexión de Julio Valdeón que hace una crítica al postmodernismo educativo que ensalza el «arte» de enseñar subyugando el conocimiento de la disciplina y con esto, poco a poco, se va perdiendo la importancia por el conocimiento histórico y la ciencia de referencia. Así, Aróstegui (1995, 36) viene a afirmar, que «los historiadores salidos de nuestras universidades carecen, por lo común, de *teoría* y de *método*. La formación recibida es puramente memorística y más que mediocre». Con esto, la innovación en la enseñanza de la Historia se torna cada vez más difícil porque para innovar hay que ser un intelectual crítico que conoce ampliamente la disciplina y su didáctica con la intención de innovarla y transformarla y, desde fines de los noventa, se han reiterado de la manera más abstrusa en la cultura institucional y práctica la defensa del *retrohumanismo* y la orientación «materialista» de los contenidos, la didáctica como medio y no como fin y en un amplio sector del profesorado la desconfianza hacia técnicos y asesores o bien una desmedida atención a la formación permanente meritocrática, también el rechazo a las reformas o innovaciones y todo ello se traduce en la continuidad de la *gramática de la escuela*.

La innovación educativa ha dejado de constituir un valor para los docentes, más interesados en desenvolver sus conocimientos específicos particulares para beneficio propio y no en favor de los alumnos; o bien se recurre a enfoques de multitud de escuelas de moda «que profesan su fe en un enfoque concreto, con el que se puede explicar y resolverlo todo: estudio de las mentalidades o de las representaciones, microhistoria, posmodernismo, postcolonialismo...» y que explican la realidad desde

⁴³⁹ «(...) puede decirse que el PP contribuyó a desprestigiar mucho al profesorado, en especial al de la red pública. (...) Si ya apenas tenían autonomía, se la recortaron más. Recuerda que el PSOE había creado los CEPs, que al principio tenían bastante autonomía para programar y organizar actividades, aunque luego, como ya dije, cometió el error de poner al frente a alguien que precisaba el carnet del PSOE o de la UGT, y llegó un momento en que impuso un mayor control sobre ellos, recortándoles autonomía. Cuando entró la derecha esa tendencia intervencionista se acentuó aún más.» (Torres en Varela, 2007, 139).

una perspectiva cultural «desdeñando la vieja preocupación por estudiar los datos de la economía y de la sociedad» (Fontana, 2003, 15).

6.2. Los formatos de la innovación y sus variaciones.

La Historia, por influencia de Altamira, ocupó un lugar destacado en la Institución Libre de Enseñanza, también en el CEH y por esto en la JAE. El magisterio de Altamira y su obra consiguieron que la Historia tuviera valor educativo y social: una forma de conocimiento crítico y de desarrollo del intelecto y una forma de enseñanza de la historia para la vida, de las experiencias humanas vitales, con una dimensión pública hacia ciudadanía, que entrara en los planes de formación del profesorado con estas atribuciones. A partir de su discurso y planteamientos sobre el conocimiento histórico y su utilidad formativa irá la asignatura desprendiéndose de la retórica y el culturalismo para constituir un proyecto de regeneración social y cultural en los libros analizados de la primera fase innovadora.

En el ámbito universitario la Historia traslució, durante la «edad oscura», el cambio que se planteaba allende nuestras fronteras. Y en la enseñanza secundaria aunque haya llegado a concebirse como materia para la alfabetización cultural y crítica, ya en los años noventa, desde sus origen innovador fue maestra para la vida y para una vida cultivada, también clarificadora del presente, instrumento para el cambio social y cultural, método para el desarrollo del intelecto aunque, a la par de todo ello, ha servido para justificar, vaivenes patrióticos y autonomistas, estatus políticos-nacionales determinados, todos valores relictos del tradicionalismo de la historia enseñada que permanecen y van surgiendo⁴⁴⁰ a demanda de las circunstancias y modos y modas educativos.

⁴⁴⁰ «(...) el argumento de la Historia como maestra de la vida de la que se pueden tomar «lecciones» sigue presente cuando se destaca el valor cívico de la disciplina, sólo que ahora, en lugar de cargar las tintas sobre episodios y personajes ejemplares, se prefiere la denostación de hechos históricos contrarios a los valores dominantes, centrándose más en la capacidad de la Historia para hacer ver lo que debe evitarse que para seguir modelos de conducta.» (Merchán, 2005, 30). La Historia para comprender el presente «se ha convertido en la piedra angular de la arquitectura del discurso sobre la asignatura.» Cuesta (1998, 32), dando por hecho que sólo por estudiar, memorizar o comprender el pasado, los alumnos van a entender el presente.

La narración cronológica de hechos políticos e institucionales, la identificación con la nación, la memoria como potencia formativa, el libro de texto como representación ilustrada de los contenidos programados fueron rasgos que consolidaron el *código disciplinar* de la segunda enseñanza (Cuesta, 1998, 32) y, hoy en día, siguen siendo los elementos característicos de la enseñanza de la Historia en la educación secundaria. En todo el arco temporal trazado desde principios de siglo XX hasta principios de siglo XXI, la Historia se ha renovado en el sentido de volver a su primer estado. Aunque cambiaran los contenidos entrando la Historia económica y social o su organización desde el paradigma materialista, o la Historia se planteara como forma de conocimiento, y la metodología llegó a ser activa y la Historia más cercana a los intereses de los alumnos, hoy en día, de todo lo dicho hay un poco en las aulas donde se enseña la Historia con lo que la Historia enseñada sufre una crisis de identidad al no estar definidas en su didáctica sus finalidades y valores.

Altamira abogaba por un periodo de cultura general que evitaría el estudio de los mismos temas en primaria y en secundaria. Con la reforma LOGSE hubo un momento en el que los contenidos se organizaron por ciclos y la secundaria obligatoria incluyó un carácter más global y pedagógico pero en los planes actuales permanece la reiteración cronológica de los contenidos históricos en las etapas obligatorias de la formación del alumnado.

Las metodologías de enseñanza fueron de la tradicional a la tecnocrática, de la activa a la investigativa, pero el modelo didáctico tradicional sigue como garante de la enseñanza de la Historia oficial.

Los libros de texto convencionales han repercutido negativamente en el desarrollo de materiales innovadores pero éstos han dejado una herencia de la que se han aprovechado las editoriales «la mercancía libro de texto como emblema visible, siempre y cada vez más presente, del conocimiento escolar» (Cuesta, 2007, 28). Así, en los libros de texto, hoy en día, es donde se fragua el conocimiento escolar y puede el profesor manejarse con el tema que conserva la esencia del *código disciplinar* aunque pueda hacer un sondeo estándar a las ideas de los alumnos, trabajar con textos históricos, imágenes, mapas, síntesis o propuestas de investigación detectivesca. Porque la reducción de contenidos, ya iniciada en los Cuestionarios de 1954, que llega a la LOGSE y deja al profesorado autonomía para elaborar su proyecto curricular devino en

arbitrio editorial, encargándose las empresas de siempre de la programación de los contenidos a enseñar, generando esto un crecimiento desmesurado y progresivo del mercado de libros de texto y provocando lo que podría decirse en palabras de Altamira, casi cien años después:

«Así, en lugar de decrecer el valor instrumental del libro de texto en la primera y segunda enseñanza, ha crecido hasta convertirse en el eje de esas enseñanzas, con grave peligro de suprimir al maestro mismo, único vivo de la didáctica, y único también en quien puede fundarse, si se le dirige y forma como es debido, una verdadera eficacia de la educación escolar.» (Altamira, 1927, 8).

A modo de síntesis de lo dicho, la innovación puede encontrar un contexto propicio, puede haber agencias encargadas de sostenerla y difundir sus discursos y producciones curriculares, servirse de corrientes de pensamiento que fundamenten sus propuestas pero, en última instancia, ha de haber un espíritu crítico y generativo, con capacidad para crear una manera de enseñar que escape a la reproducción y suponga seducción educativa en el aula donde el acto de enseñar se produce.

«Sin unos profesores que conozcan bien sus disciplinas (hoy se insiste mucho en que lo importante no es «saber» sino «saber enseñar», ¡como si fuera posible lo segundo sin lo primero!) y que tengan ilusión por su profesión ninguna reforma, por bien intencionada que esté, triunfará.» (Valdeón, 1988, 68-69).

Porque como afirma Merchán (2005, 25-26), la Historia escolar es «el principal obstáculo en la formación histórica de los jóvenes». También y siguiendo al mismo autor, otro de los motivos que bloquea la innovación es que los profesores de Historia «(...) prefieran ser considerados como expertos en un saber abstracto y académico –la Historia– que como expertos en un saber práctico –la enseñanza o la pedagogía–, como es el caso de los maestros, y que gozan de tan escaso prestigio en la sociedad.» (*Op. cit.*, 38). Y a los profesores de Historia, en una amplia mayoría, les gusta ser investigadores de tema históricos sin que esto revierta en su docencia y sí en su curriculum personal, más que enseñantes de Historia, creándose mundos paralelos el del profesor y el historiador. Sólo en los profesores innovadores coincide la doble condición y su preocupación por el avance de la ciencia y de su enseñanza.

La ausencia de una formación inicial previa es una realidad y «forma parte también de la idiosincrasia de la profesión en este nivel de la educación secundaria» (Cuesta, 1998, 40). El profesor de secundaria se entiende con su propio saber y cree que puede transmitirlo pero como decía Teófilo Sanjuán (1929, 11): «nadie mejor preparado que el investigador de los hechos para maestro de Historia» y es, por tanto, el sentido moral de la profesión, el entusiasmo y la vocación lo que han de conjuntarse para que el profesor sea un «intelectual crítico» (Cuesta, 1998, 218). Pero el camino trazado, por ahora, en la formación inicial y permanente está desierto de ideas y de acciones críticas.

«Los argumentos principales en que se fundamenta la sensación de indigencia intelectual que ofrece esa preparación universitaria no son difíciles de enumerar. Una exposición, sin pretensiones de exhaustividad desde luego, tendría que señalar por lo pronto, dos aspectos claves del problemas. Primero, la *nula preparación teórica y científica* que recibe el aspirante a investigador de la historia, a historiador. Segundo, la *nula enseñanza de un «oficio»* que se procura en los centros universitarios. Es palpable que esta doble carencia se inserta en un contexto que se extiende a otras muchas carencias de la universidad actual y que puede concretarse también, por otra parte, en lo que se refiere a la enseñanza y preparación en las ciencias sociales y en las llamadas «humanidades».» (Aróstegui, 1995, 35).

6.3. Cambios y permanencias. Futuro del devenir-innovador.

El sistema escolar ha cambiado se ha masificado dejando de ser un sistema para las élites. En consonancia con el aumento del número de alumnos, centros y recursos, se han incorporado profesores de muy distinta orientación didáctica y social, pero el sistema ha variado poco aunque éste haya permitido el desarrollo de innovaciones en su seno, porque la innovación es a partir de la experiencia, surge en la práctica de una determinada cultura profesional. Y habiendo cambios por la actuación decidida de los profesores, Ocnos sigue trenzando juncos, se dejaron de lado determinados obstáculos del sistema educativo a la innovación como la propia estructura escolar y la organización crono-espacial. Aun así, la Historia que se enseña en las aulas hoy en día, se comprueba más cercana a los alumnos porque ciertamente ha habido un progreso en los planteamientos didácticos que ha dejado un recuerdo de aquellas innovaciones en forma de recursos como proyecciones, audiciones, comentarios de textos y mapas, en la atención a los problemas del entorno, en la descentración del profesor como

protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje o en el cuestionamiento del libro de texto como herramienta única.

No cabe duda que las reformas han dejado su huella en la «cultura práctica», como capas que se suceden y se sedimentan lentamente e incluso interaccionan entre ellas (Tyack y Cuban, 2001, 151). Y de las innovaciones, que fueron incorporadas a las reformas y a las aulas, quedan testimonios hoy en día porque de ella se han tomado aspectos y elementos válidos para mejorar la práctica, pero no para mejorar la institución escolar y su estructura organizativa, así permanecen estrategias innovadoras como el manejo de diversas fuentes para el estudio de la Historia, la articulación de distintos procedimientos –ideas previas, debate o método de investigación–, el trabajo en grupo o la conexión con la realidad del alumno, pero son innovaciones rutinarias porque se practican sin intención transformadora, más bien epifenómenos de la rutina práctica. Y si a lo largo del periodo analizado en este trabajo, la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria se ha innovado, no se ha conseguido conculcar una enseñanza memorista o culturalista, base de un código difícilmente quebrantable por su carácter estructural y de unicidad.

Cambió el nombre de la asignatura de Historia, en distintos momentos de este recorrido por la innovación, pero no por ello cambiaron sustantivamente los contenidos. Frente a las Ciencias Sociales que entraron en el currículo de 1990 para la enseñanza secundaria, con el riesgo de convertirse en un cajón de sastre o en una suma de disciplinas sin cohesión o lo que resultó un nombre nuevo para la tradicional Historia Universal y de España, los grupos de innovación consiguieron articular propuestas donde la Historia quedaban a salvo por primarse sus contenidos en el trabajo en torno a problemas para que el alumno a fin y a la postre comprenda mejor la sociedad en la que vive indagando y pensando históricamente los problemas. Paralelamente, las reformas de este periodo redujeron los conceptos y ampliaron los procedimientos, luego llegaron las competencias, descargándose las conceptualizaciones disciplinares y sobrecargándose las habilidades propias de las disciplinas sociales. Y al reducirse los conceptos se redujeron los programas. Y al desarrollo de los programas acudieron las editoriales que, desde entonces, son las encargadas de planificar los contenidos orientados hacia la clase magistral, la facultad memorística para el estudio y la finalidad cultural de la enseñanza de la Historia, todo ello escasamente conectado con los

intereses de los estudiantes en la enseñanza secundaria pero, generosamente, conectado con los intereses de los profesores y de las editoriales mismas.

En palabras de de Cuban (1984, 245), las creencias de los profesores dan forma a lo que deciden hacer en su clase y explican la perdurabilidad, la continuidad de su práctica. Aunque, puede decirse, *a contrario sensu*, que también explicarían el cambio de las mismas. Que lo profesores enseñan tal y como a ellos les enseñaron, según Cuban (1984), y si a ellos les enseñaron principalmente de forma tradicional este modelo didáctico se mantiene y las prácticas escolares son estables, esto no explica la resistencia al cambio según Viñao (2002, 118). Y se comprueba, con este trabajo, pues gran parte de los profesores innovadores, que principalmente recibieron una formación académica clásica, fueron capaces de generar cambios educativos. Aún así, tras todo el periodo de innovaciones, de multiplicidades, de transformaciones que durante más de un siglo ha sido analizado, éstas no permanecen como tampoco lo han hecho las reformas, quedan algunos testimonios de las mismas, porque no han cambiado la práctica resistente a ambas.

Hay factores que inciden como el sistema de formación del profesorado o el acceso a la función docente que sigue siendo decimonónico, aunque, reitero, con tales obstáculos se han producido las innovaciones analizadas a lo largo de este trabajo. Pero si al sistema decimonónico de formación y de selección docente se llega desde una formación en Historia en la etapa pre-universitaria *retrohumanista*, las posibilidades de desarrollar una enseñanza innovadora en un futuro serán cada vez menores.

Innovación, cambio y continuidad titulan este trabajo y, también, lo concluyen porque ha habido tantas innovaciones y cambios como continuidades y resistencias. La innovación ha permeado en las reformas y las reformas han generado innovaciones o ambas han divergido. Pero las experiencias innovadoras analizadas sólo han trascendido cuando se ha producido su difusión y divulgación por convencimiento externo siendo apoyadas por agencias, ámbitos como el académico o editorial y en un contexto propicio. Pero si la innovación no es apoyada en su complitud sino en determinados elementos que introducidos no alteran lo establecido o bien porque permiten hacer un paréntesis a la rutina, para darles puntualmente paso, la innovación puede acabar convirtiéndose en «simples añadidos que no se integran al resto, y (...) se queda en un mero repintado para tapar las grietas y desconchados, disimulando la caduca vejez del

edificio» (Fontana, 1975, 1). Han sido los profesores los principales artífices de los cambios, individualmente, en grupos o en federación, y en uno y otro sentido, con distinta intensidad y participación.

Para cambiar hay que conocer la base, ya estudiada por R. Cuesta y Fco. J. Merchán, de un *código disciplinar* y de la práctica de la enseñanza de la Historia en las aulas porque quienes, en última instancia se encargan de aplicar los cambios son los profesores que encarnan un conocimiento disciplinar, profesional y didáctico y a dónde, en última instancia, llegan reformas e innovaciones es a las aulas. Y en el aula son otros los problemas que gobiernan.

«Los docentes, por su parte, no intervienen siempre con arreglo a sus deseos o incluso sus convicciones sobre lo que debiera ser la enseñanza, sino que en el cotidiano devenir de la clase deben hacerse cargo de situaciones en las que la trasmisión del conocimiento puede acabar jugando un papel secundario, y son otros los problemas que deben resolver sin abandonar –al menos formalmente– el objetivo de la enseñanza» (Merchán Iglesias, 2005, 222).

Pareciera que las innovaciones fenecen al contacto con la realidad institucional de la escuela (Tyack y Cuban, 2001, 120) pero ello no es así pues surgen de la propia realidad escolar y el deseo de cambiarla, aunque el coste personal en tiempo y energía y la ayuda necesaria para poner en práctica innovaciones complejas son dos razones que Cuban (1984) arguye para explicar la permanencia, razones que, a lo largo de este trabajo, han referido los profesores entrevistados para «la nueva aventura innovadora o el retorno de una tradición» y que para ellos no han sido freno a su impulso innovador.

Coste y ayuda han estado permanentemente en vigor desde el origen de la enseñanza de la Historia innovada y ha pervivido la innovación a través de la comunicación intergeneracional entre profesores y alumnos y en sus círculos afines. Ocurrió entre Altamira, Ballester y Pere Bosch con sus discípulos que, a su vez, fueron maestros de los profesores universitarios de Joana Bravo y Joaquin Prats, de los que salió Germania que influyó en Cronos y Gea-Clío; y Cronos en Ínsula y entre ellos y Aula Sete, Asklepios, IRES, Pagadi crearon la *plataforma de pensamiento* innovador; o la Asociación Rosa Sensat de la que salieron los miembros de Bitácora; y, hoy en día, Gea-Clío trabaja la innovación con en el alumnado en la formación para profesor de

Secundaria. Y en todos fue la presencia de la Historia como proyecto formativo y para el cambio social, conectada con el presente como proyecto crítico. Ésta sobresalió, se situó en la vanguardia en determinadas coyunturas políticas y sociales favorables y llegó a difundirse por cauces institucionales. Sin embargo, hoy en día, se encuentra en la retaguardia significativamente destacada en pequeños grupos de innovación que la sostienen como Gea-Clío y todavía en las secciones territoriales de la Federación *Icaria*.

A partir de ahora, habrá que indagar en las nuevas líneas de fuga, las multiplicidades y transformaciones, el nuevo devenir-innovador cuyo fulgor parece de otra vez agostado. Habría que hallar lo coincidente y lo cambiante de los nuevos movimientos con la enseñanza de la Historia innovada presentada en este trabajo y volver a evidenciar que la innovación está siempre, no tiene principio ni fin, es consustancial a la enseñanza de la disciplina, es un retorno de un origen que ilumina siempre.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía.

ADARA EDUCACIÓN (1977). *El taller de documentos. Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. La Coruña: Adara editorial.

— (1976)

Taller de documentos nº 2: *La primera revolución científica: Copérnico*.

Taller de documentos nº 5: *La industrialización: los primeros ferrocarriles en España*

Taller de documentos nº 8: *El hundimiento del Maine*

Taller de documentos nº 10: *2 de mayo de 1808*

Taller de documentos nº 11: *Una revolución en España: septiembre de 1868*

Taller de documentos nº 13: *La batalla de Trafalgar*

Taller de documentos nº 17: *La Revolución francesa (1)*

ALBÁS, A. L. (2005). *La pregunta*. Tríptico para celebrar el Día de las Letras en Aguilar de la Frontera, Córdoba.

ALTAMIRA, R. (1997, reedición de 1895). *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Ediciones Akal. [Estudio preliminar y edición de Rafael Asín Vergara]

— (1927). *Epítome de Historia de España (Libro para los Profesores y Maestros)*. Madrid: Ediciones de la Lectura.

— (1923). *Ideario pedagógico*. Madrid: Editorial Reus.

— (1922). *Valor social del conocimiento histórico*. Discurso leído ante la Real Academia de la Historia, 24 de diciembre, 47 págs. Madrid: Editorial Reus. Servicio de Reproducción de Documentos de la Real Academia de la Historia, Caja 1006, nº 24127.

ARÓSTEGUI, J. (2002). «La teoría de la Historia en Francia y su influencia en la historiografía española». En Pellistrandi, B. *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España* vol. nº 80, 365-402. Madrid: Collection de la Casa de Velázquez.

ARÓSTEGUI, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Editorial Crítica.

ASCÓN, R. *et al.* (1992). «El Proyecto Bitácora». *Revista Pedagógica Espais Didàctics* 3, 15-18. Valencia: Universidad de Valencia.

— (1994). «Seqüenciació i articulació dels continguts en el Projecte Bitàcora». VI Trobada de seminaris i departaments *La seqüenciació a l'àrea de Ciències Socials*. Barcelona: ICE UB/ICE UAB; págs. 246-259.

ASCÓN BORRÁS, R. y OLLER FREIXA, M. (1998). *El sistema mundo y las desigualdades económicas*. Unidad didáctica preparada por el Proyecto Curricular Bitácora, 70 págs.

ASÍN VERGARA, R. (2005). «Proyecto político y obra científica en Rafael Altamira». Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes; 19 págs. Artículo obtenido el 4 de junio de 2012 desde <http://www.cervantesvirtual.com/obra/proyecto-politico-y-obra-cientifica-en-rafael-altamira-0/>.

AZORÍN, LAÍN, MARÍAS, ARANGUREN, MENÉNDEZ PIDAL (1969). *Experiencias de la vida*. Madrid: Alianza Editorial.

AA.VV. (1995). Diseño y unidades didácticas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 4. Barcelona: Graó.

BAIGORRI, J., CASTÁN, G., CUESTA, R., F. CUADRADO, M., GÓMEZ, F. y LÓPEZ, R.J.; Grupo CRONOS (1984a). *Historia de España (3º de B.U.P.). Libro del profesor*. Salamanca: ICE/Ediciones de la Universidad de Salamanca.

— (1985). *Cuaderno de clase. Historia de España (3º de B.U.P.)*. Salamanca: ICE/Ediciones de la Universidad de Salamanca.

BAIGORRI JALÓN, J., CASTÁN LANASPA, G., CUESTA FERNÁNDEZ, R. y FERNÁNDEZ CUADRADO, M.; Grupo CRONOS (1984b). *Elementos para una didáctica de las ciencias sociales. El comentario de textos históricos; la excursión geográfica y la utilización del vídeo*. Salamanca: ICE/Ediciones de la Universidad de Salamanca.

BALLESTER y CASTELL, R. (1933- 5ª ed. inmodificada). *Clío. Iniciación al estudio de la Historia*, 2 volúmenes. Tarragona: Editorial R. Ballester. [1ª edición 1913]

BÉCQUER, G.A. (1982). *El libro de los gorriones*. Madrid: Ed. Cátedra.

BENSO CALVO, C. (2006). «Tradition and innovation in the practical culture of school in Franco's Spain». *Paedagogica Historica* (vol. 42), 3, 405-430. Reino Unido: Carfax Publishing Limited. Obtenido el 12 de agosto de 2012 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1996097>

BELTRÁN, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

BLANCO GARCÍA, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia: Estudio de un caso*. Tesis doctoral dirigida por Dr. D. Ángel I. Pérez Gómez. Málaga: Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga); fotocopia del ejemplar.

BLOCH, M. (1957). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

BOLETÍN DE LA REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA (1996). «Crónica académica. Palabras de la Ministra Esperanza Aguirre»; Tomo CXCIII- Cuaderno III, septiembre-diciembre; págs. 567-571. Documento enviado por el Servicio de Publicaciones y Reproducciones de la Real Academia de la Historia.

BOYD, C. (2001). «El pasado escindido: la enseñanza de la Historia en las escuelas españolas, 1875-1900». *Hispania*, LXI/3, núm. 209, 859-878. Consultado el 27/07/2012, en <http://hispania.revistas.csic.es/index.php/hispania/article/view/280/281>

BOURDIEU, P. (2002). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

BRENAN G. (1978). *El laberinto español. Antecedentes sociales y políticos de la guerra civil*. Barcelona: Ibérica de Ediciones y Publicaciones.

CAMUS, A. (2009). *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets Editores.

CANCER, P. y MAINER, J., -coords.- (2011). *Vivir la Historia y enseñarla. Recuerdos y trabajos de Isabel Mainer*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

CANCER, P. (2003). «Problematizar el presente». Documento de trabajo del grupo Fedicaria-Aragón. Disponible en http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0304/4_problematizar.htm

CANETTI, E. (2005). *Historia de una vida*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

CAPEL, H. (1997). «La didáctica de las Ciencias Sociales en la educación básica española. Una tesis doctoral sobre el diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria», en *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 49 de 30 de septiembre; 17 páginas. Universidad de Barcelona. Obtenido desde <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-49.htm>

CARBONELL, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

CARDOSO, H. (2010). «Entrevista a Honorio Cardoso», en Blog *Multiverso Incognoscible*, entrada de 6 de enero de 2010, obtenida el 5 de noviembre de 2011 desde <http://dominbenito.com/2010/01/06/entrevista-a-honorio-cardoso/>

CARRERA ARES J. J. y FORCADELL ÁLVAREZ, C. (eds.) (2003). *Usos públicos de la Historia*. Ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea en la Universidad de Zaragoza, 2002. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia/Prensas Universitarias de Zaragoza.

CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASECIO, M. -compiladores- (1997, reedición de 1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

CASTÁN, G.; CUESTA, R.; F. CUADRADO, M. (1996). «Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular en Ciencias Sociales. Balance provisional de cinco años (1990-1995)». En Grupo Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES -coord.-, *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*. V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria). Sevilla: Ediciones Alfar; págs. 151-175.

— (1992). «Los contenidos de enseñanza como problema teórico y práctico. Un proyecto curricular basado en el estudio de problemas sociales». *Aula de Innovación Educativa* 8, versión electrónica leída a través de <http://guix.grao.com/revistas/aula/008-como-ensenar-ciencias-sociales--la-funcion-de-los-objetivos/los-contenidos-de-ensenanza-como-problema-teorico-y-practico> el 23/10/2014

— (1990). «Una unidad didáctica: trabajo, paro y ocio». *Cuadernos de Pedagogía* 178. Versión digital *33 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer

CLIMENT BARBERÁ, R. (1996). *Los orígenes de la humanidad*. 1^{er} ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Proyecto Gea-Clío. Valencia: NAU Llibres.

COLON, D. (2001). «Les historiens et «l'école méthodique» (note de synthèse)». Texto obtenido desde <http://www.needocs.com/document/academique-cours-politique-les-historiens-et-l-ecole-methodique.8390>, el 4 de septiembre de 2012.

COLL, C. y PORLÁN, R. (1998). «Alcance y perspectiva de una reforma educativa: la experiencia española». *Investigación en la Escuela*, 36, 5-29. Sevilla: Díada editora.

CONGOST, R.; NADAL, J. (2002). «La influencia de la obra de Pierre Vilar sobre la historiografía y la conciencia española.» En Pellistrandi, B. *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España* vol. n^o 80, 223-239. Madrid: Collection de la Casa de Velázquez.

COROMINA, J. y PASCUAL, J. A. (2000). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Editorial Gredos; 6 volúmenes.

COSSÍO, M.B. (2007). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*. Madrid: Biblioteca Nueva/M.E.C. [Edición de Eugenio Otero Urtaza]

CRESPO, A. (1981). *Antología de la poesía portuguesa contemporánea* (tomo I). Madrid: Ediciones Júcar.

CUBAN, L. (1984). *How teachers taught. Constancy and change in american classrooms 1890-1980*. New York: Longman (traducción F. J. Merchán Iglesias).

CUESTA, R. y MATEOS, J. (2013). «Pasado, presente y porvenir de la singladura fedicariana a la altura de 2013. Apuntes para un debate sobre nuestro futuro en el XV Encuentro de Madrid». *Ponencias y Materiales para el Debate*. XV Encuentro de Fedicaria (Madrid, 2, 3 y 4 de julio de 2013). Consultado en <http://www.fedicaria.org/pdf/TEXTOS%20XV%20ENCUENTRO.pdf> con fecha 04/04/2015.

CUESTA FERNÁNDEZ, R; GARCÍA PÉREZ, F. F.; MAINER BAQUE, J.; MATEOS MONTERO, J. y MERCHÁN IGLESIAS, F.J. (2008). «Fedicaria». *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 75. Edición digital *37 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

— (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

— (2002). «Apuntes genealógicos sobre la utilidad educativa de la historia». *Gerónimo de Uztariz*, 17-18, 25-47. Obtenido el 22 de mayo de 2012 desde <http://amarauna.org/uztariz/pdf/artikuluak/aldizkaria1702.pdf>

— (2001a). «Voces y ecos de la enseñanza de la historia en España (1875-1936)». *Aula* 13, 79-93. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca. Desde [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69392/1/Voces_y_ecos_de_la_Histo.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69392/1/Voces_y_ecos_de_la_ensenanza_de_la_Histo.pdf), obtenido el 22 de mayo de 2012.

— (2001b). «El Proyecto Cronos para la enseñanza de las Ciencias Sociales: Balance y perspectivas de un itinerario.» Conferencias editadas para el *Maratón de Recursos de Aula de Geografía e Historia*, 18 a 21 de abril de 2001. Sevilla: Centro de Profesorado de Sevilla/Junta de Andalucía.

— (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Ediciones Akal.

— (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

— (1997). «La Historia como inagotable esperanza crítica. Apuntes acerca de la obra de Josep Fontana». *Revista con-Ciencia Social* 1, 103-120. Madrid: Eds. Akal.

— (1990). «Del bachillerato a la educación secundaria: las Enseñanzas Medias en la Reforma del sistema educativo». *Bordón. Revista de Pedagogía* vol. 42, 3, 289-298. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía (SEP).

CUESTA, R. y MATEOS, J. (2002). «Pensando bajo la lluvia. En torno a la obra de A.Viñao». *Revista con-Ciencia Social* 6, 67-87. Sevilla: Díada Editora.

— (2002). «Conversación con Antonio Viñao». *Revista con-Ciencia Social* 6, 89-107. Sevilla: Díada Editora.

CUESTA, R. y FERNÁNDEZ CUADRADO, M. (2000). «El proyecto Cronos para la enseñanza de las Ciencias Sociales: Balance y perspectivas de un itinerario pedagógico». VV.AA. *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales* 14, 99-135. ICE de la Universidad de Zaragoza.

— (1997). «Entrevista a Josep Fontana». *Revista con-Ciencia Social* 1, 121-132. Madrid: Eds. Akal.

CUESTIONARIOS (1927) correspondientes a las distintas materias cuyas enseñanzas han de darse en los Institutos nacionales de segunda enseñanza, dispuesta su publicación por Real Orden de 13 del actual, inserta en la GACETA del 15. Gaceta de Madrid, núm, 357 de 23 de diciembre. [Obtenidos a través de búsqueda el 10/09/2014 en www.boe.es]

CUESTIONARIO (1934) de Geografía e Historia del nuevo plan del Bachillerato. Gaceta de Madrid, núm. 274 de 1 de octubre; págs. 6-14. [Obtenidos a través de búsqueda el 10/09/2014 en www.boe.es]

CUESTIONARIO (1939) de Geografía e Historia. Boletín Oficial del Estado, suplemento al núm. 128 de 8 de mayo; págs. 17-24. [Obtenidos a través de búsqueda el 10/09/2014 en www.boe.es]

CUESTIONARIO (1954) de Geografía e Historia. Boletín Oficial del Estado núm. 36 de 5 de febrero; págs. 681-683. [Solicitado al servicio de información de la página www.boe.es en fecha 13/08/2014]

CUESTIONARIO (1957) de Geografía e Historia. Plan de 1957. Boletín Oficial del Estado, núm. 170 de 2 de julio; págs. 528-536. [Solicitado al servicio de información de la página www.boe.es en fecha 13/08/2014]

DE PUELLES BENÍTEZ, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

— (2005). «Ocho leyes de educación en 25 años». *Cuadernos de Pedagogía* 348, 12-14. Edición digital *37 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.

DECRETO de 12 de junio de 1953 por el que se aprueba el nuevo plan de estudios del Bachillerato, en cumplimiento de los preceptos de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado nº 183 de 2 de julio; págs. 4010-4012. [Solicitado al servicio de información de la página www.boe.es en fecha 13/08/2014]

DECRETO 1106/1967, de 31 de mayo, para el establecimiento de un nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental. Boletín Oficial del Estado nº 131 de 2 de junio; págs. 7524- 7526. [Obtenido del servicio de información de la página www.boe.es en fecha 15/09/2014]

DECRETO 180/1975, de 23 de enero, por el que se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado nº 38 de 13 de febrero; págs. 3071- 3074. [Obtenido del servicio de información de la página www.boe.es en fecha 15/09/2014]

DELEITO Y PIÑUELA, J. (1918). *La enseñanza de la Historia en la Universidad española y su reforma posible. Discurso inaugural del año académico de 1918 a 1919*. Valencia: Tipografía Moderna/Universidad Literaria de Valencia.

DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

— (1997). *Rizoma. Introducción*. Valencia: Pre-textos.

DELGADO FERNÁNDEZ, A. (2010). «La residencia normalista de Cádiz (1922-1936). Revista *Tavira* 26. Obtenido el 25 de agosto de 2012 desde <http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/10725/34919053.pdf?sequence=1>

DOMÍNGUEZ CASTILLO, J. (1993). «Conceptos y procedimientos en la renovación de la enseñanza de la historia en España e Inglaterra». *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia*. Tesis doctoral dirigida por Dr. J.I. Pozo, departamento de Història Moderna i Contemporània. Universidad Autònoma de Barcelona. Capítulo 1; págs. 11-79.

ESCOLANO BENITO, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

ESTEPA, J. (2009). «Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales». *Investigación en la Escuela* 69, 19-30. Sevilla: Díada Editora.

— (1997). «Proyecto curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula». En Travé, G. y Pozuelos, F.J. *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad; págs. 61-78.

FEDICARIA. (1997). Materiales curriculares para la enseñanza de las CC.SS. *Revista con-Ciencia Social* 1. Madrid: Akal.

— (1999). Ideas y tradiciones para una didáctica crítica de las ciencias sociales. *Revista con-Ciencia Social* 3. Madrid: Akal.

— (2001). El significado y los límites de la innovación educativa. *Revista con-Ciencia Social* 5. Sevilla: Díada Editorial

— (2002). Políticas, reformas y culturas escolares. *Revista con-Ciencia Social* 6. Sevilla: Díada Editorial.

FERNÁNDEZ, J; FREIXENET, D; PESQUEIRA, F. y TRAYNER, M^a P. (1983a). *Formación humanística. Guía del profesor. F. P. I- 1º*. Barcelona: ICE-Universidad Politécnica de Barcelona.

— (1983b). *Formación humanística. Guía del profesor. F. P. I- 2º*. Barcelona: ICE-Universidad Politécnica de Barcelona.

— (1983c):

— *Los misterios. F. P. I- 1º*. Barcelona: ICE-Universidad Politécnica de Barcelona.

— *La delincuencia. F. P. I- 1º*. Barcelona: ICE-UPB.

— *La sexualidad. F. P. I- 1º*. Barcelona: ICE- UPB.

— *La guerra. F. P. I- 1º*. Barcelona: ICE- UPB.

— *Los medios de comunicación social. F. P. I- 1º*. Barcelona: ICE- UPB.

— *Capitalismo y mercado de trabajo. F. P. I- 2º*. Barcelona: ICE- UPB.

— *Democracia y regímenes políticos. F. P. I- 2º*. Barcelona: ICE- UPB.

— *Catalunya y España. F. P. I- 2º*. Barcelona: ICE- UPB.

— *Países desarrollados y subdesarrollados. F. P. I- 2º*. Barcelona: ICE- UPB.

— *El Arte en la Historia. F. P. I- 2º*. Barcelona: ICE- UPB.

FERNÁNDEZ SEGURA, J.; FREIXENET MAS, D.; PESQUEIRA MUS, F. y TRAYNER VILANOVA, M^a P. (1987). *Del presente al pasado*. Madrid: Editorial Alhambra.

FERNÁNDEZ, A.; LLORENS, M.; ORTEGA, R. y ROIG, J. (1978). *Historia de las civilizaciones y del arte. Occidente.BUP/1º curso*. Barcelona: Vicens-Vives, 4ª edición.

FERRER C. MAURA, S. (1975). «La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)». *Revista de Educación* 240, 41-50. Madrid: Ministerio de Educación. Lectura del artículo desde <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=00820073002900> el 4 de julio de 2012.

FONTANA, J. (2012). «El futur és un país estrany. Crisi econòmica i canvis socials». Conferencia mecanografiada enviada por el autor, 6 páginas.

— (2012). «Espacio global y tiempo profundo. Nuevas corrientes de la historia». *Tiempo y sociedad* Revista de Historia y Humanidades 7, 5-17
<http://tiemposociedad.files.wordpress.com/2012/03/espacio-global-y-tiempo-profundo.pdf>
Artículo enviado por el autor, 11 páginas.

— (2008). «¿Para qué enseñar historia?». Documento mecanografiado enviado por el autor, 3 páginas.

— (2006). «La caza del maestro», *El País*, edición de 10 de agosto. Consultado el 31 de julio de 2012 en http://elpais.com/diario/2006/08/10/opinion/1155160805_850215.html

— (2003). «¿Qué historia enseñar? En Clío & Asociados. *La Historia Enseñada* 7, 15-26. Obtenido el 15/05/2012 de bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/.../CLIO_7_2003_pag_15_26.pdf

— (2001). *La historia de los hombres*. Barcelona: Ed. Crítica.

— (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Ed. Crítica

— (1975). «Para una renovación de la enseñanza de la Historia». *Cuadernos de Pedagogía*, 11. Edición digital *33 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer; 5 páginas.

FOUCAULT, M. (2012). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI editores.

FRANCO GARRIDO, L. (2011). *Gilles Deleuze: sentido y acontecimiento*. Madrid: Ediciones Antígona.

GAIRÍN, J.M. (2001). «Grupo Cero, ¿nostalgia?». Revista *Suma* 38, 117-123. Consultado el 17/09/2012 a través de <http://revistasuma.es/IMG/pdf/38/117-123.pdf>

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2002). «La investigación en Didáctica de las Ciencias de las Ciencias Sociales». *Proyecto docente para optar a una plaza del cuerpo de Profesores Titulares de Universidad en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Sevilla: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, documento inédito; Capítulo 1, págs. 7 a 88.

— (2000). «Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela». *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 64. Barcelona: Universidad de Barcelona.

— (1991). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla; Serie: Instituto de Ciencias de la Educación, nº6.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?, en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 270 (122), vol. XII, de 1 de agosto. Barcelona: Universidad de Barcelona. (<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>.)

GRUP EINA (1980). «¿«Empollar» o aprender historia?». *Cuadernos de Pedagogía* 65. Edición digital *33 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.

GRUP GERMANÍA-75 (1983). «En una época de reformas». En FONTANA, J. *Enseñar Historia*. Cáceres: Institución Cultural El Brocense, Diputación de Cáceres; págs. 11-21.

— (1982a). *Guía del profesor. Materiales para la clase. Historia (Proyecto experimental de didáctica de la historia para un primer curso de B.U.P.)*. Madrid: Ediciones Anaya.

— (1982b). *Historia- III. Materiales para la clase (Proyecto experimental de didáctica de la historia para un primer curso de B.U.P.)*. Madrid: Ediciones Anaya.

— (1978). «Un proyecto experimental de didáctica de la historia para 1º de bachillerato». *Revista de Bachillerato* nº 5, cuaderno monográfico nº 1, 41-47. Madrid: Ministerio de Educación, Dirección General de Enseñanza Medias.

— (1977). *Historia. Materiales para la clase (Proyecto experimental de didáctica de la historia para un primer curso de B.U.P.)*, fascículo 2. Valencia: I.C.E. de la Universidad Literaria.

— (1975). *Pruebas iniciales (Primera parte y Segunda parte)*. Valencia: I.C.E. de la Universidad Literaria.

GRUPO GERMANÍA-GARBÍ (1994a). «Una propuesta curricular para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO): El proyecto «A través de cuatro años»». *Revista d'Història Medieval* 5, 209-230. Universitat de València.

— (1994b). «Aprendizaje en transversalidad y conocimiento social». *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*, 55-66. Madrid: Ediciones didácticas Mare Nostrum.

— (1993). «Hace quince años y también ahora». *Revista Terra* 5, 11-12. Santiago de Compostela: Sociedade Galega de Geografía.

— (1990). «La experiencia Germanía-Garbí, un modelo de desarrollo curricular de BUP y COU». Documento de trabajo mecanografiado y firmado por Balanzá Pérez, Bravo Bonilla, Cercós Ramírez, Montagud Castelló, Mora Zinke. Valencia: Servei de Formació Permanent.

— (1989). «A través de cuatro años». *Revista Historia* 16, 154, 118-120.

— (1989). Las «Pruebas Iniciales» en la enseñanza de la Historia. *Historia* 16, 154, 107-108.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). «Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica». *Cuadernos de Pedagogía* 209. Edición digital *33 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.

GINER DE LOS RÍOS, G. (1935). *Cien lecturas históricas*. Madrid: Espasa-Calpe.

GIROUX, H.A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós/Centro de publicaciones del M.E.C.

GÓMEZ MENDOZA, J. (2001). «Antonio López y la geografía española». *El País*, sección Tribuna, edición impresa 1 de febrero -obtenido en hemeroteca digital-. Consultado el 24/09/2012 en http://elpais.com/diario/2001/02/01/sociedad/980982008_850215.html

GONZÁLEZ, A. (1976). *El grupo poético de 1927. Antología*. Madrid: Taurus

GONZÁLEZ LINACERO, D. e INSTITUTO DE ESPAÑA (1999). *Enseñar la historia con una guerra civil de por medio*. Barcelona: Editorial Crítica. Introducción de Josep Fontana.

GOYTISOLO, J. (1998). «Historia, historietas e historia». *El País*, 28 de enero de 1998, Tribuna. Consultado desde http://elpais.com/diario/1998/01/28/opinion/885942008_850215.html el 14/07/201.

GRUPO AULA SETE -coords.- (1993). *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del II Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.

GRUPO BITÁCORA (1996). «Propuesta para un proyecto curricular». *Cuadernos de Pedagogía* 252, 36-40. Edición digital *33 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.

GRUPO CRONOS (1995a). *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.

— (1995b). *Unidad didáctica IV, La población y los recursos*.

— (1995c). *Unidad didáctica VI, Revoluciones del mundo contemporáneo*.

— (1992, 2ª ed.). *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*. Salamanca: Amarú Ediciones.

— GRUPO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL PROYECTO IRES - coord.- (1996). *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*. Ponencias del V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria). Sevilla: Ediciones Alfar.

GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1993). «La elaboración de unidades didácticas». *Cuadernos de Pedagogía*, nº 213. Edición digital *33 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.

— (1994). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Ediciones didácticas Mare Nostrum.

— (1996a). *Ciencias Sociales 1º de ESO*. Madrid: Editorial Akal.

— (1996b). *Ciencias Sociales 2º de ESO*. Madrid: Editorial Akal.

— (1996c). *Libro guía del profesorado. Primer ciclo*. Madrid: Editorial Akal.

GRUPO 13-16 (1990a). *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales. Guía Didáctica*. Madrid: Ediciones de la Torre, Proyecto Didáctico Quirón.

GRUPO 13-16 (1990b). *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales*. Madrid: Ediciones de la Torre, Proyecto Didáctico Quirón.

GRUPO TRECE-DIECISÉIS (1983). «Hacer historia: un balance». Revista *Cuadernos de Pedagogía* 98, febrero. Edición digital *33 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.

GUIJARRO FERNÁNDEZ, A. (1997). *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la educación secundaria obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlo en torno al estudio de problemas actuales*. Tesis Doctoral dirigida por el Dr. Alberto Luis Gómez. Universidad de Cantabria, Departamento de Ciencias de la Educación, Santander.

— (1997). «El peso del pasado. Posibilidades y límites de algunas propuestas innovadoras para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria». Revista *con-Ciencia Social* 1, 13-76. Madrid: Akal.

HERNÁNDEZ, F. (1995). «En pos de una utopía». *Cuadernos de Pedagogía* 232. Edición digital *37 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.

HERNÁNDEZ FRAILE, P. (1987). «Museo Pedagógico Nacional». *Anabad XXXVII*, nº 4. Consultado el 4 de septiembre de 2012 a través del siguiente enlace http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&sqi=2&ved=0CD8QFjAE&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fservlet%2Fdcfichero_articulo%3Fcodigo%3D801049&ei=3h5GUOSeBInKhAeZsIQBQ&usg=AFQjCNEp8Nbrn2_az-PjfsOfHUT_rEvo1g&sig2=nUBXzTSU93QoSNvc9PxFg

HERY, E. (2007). *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignements secondaire au 20^e siècle*. Paris: L'Harmattan.

— (1999). *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire au lycée, 1870-1970*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

JAÉN MORENTE, A. (1935). *Lecturas históricas (Iniciación)*. Madrid: Imprenta de Salvador Quemades. Col. Estudios de Historia/Bachillerato.

JULIÁ DÍAZ, S. (2012). «Jaume Vicens Vives en la historiografía española». *España siglo XX. Blog de Tendencias21 sobre la historia reciente de España*. Obtenido el 24 de septiembre de 2012 desde http://www.tendencias21.net/espana/Jaume-Vicens-Vives-en-la-historiografia-espanola_a39.html

KLIEBARD, H.M. (2002). *Changing course. American Curriculum Reform in the 20th century*. New York: Teacher College Press (texto traducido por J. Merchán Iglesias).

LADRÓN DE GUEVARA LÓPEZ ARBINA, E. (2001). «El pensamiento pedagógico de Miguel de Unamuno». *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, 220, 403-420. Obtenido desde <http://revistadepedagogia.org/20070604172/vol.-lix-2001/n%C2%BA-220-septiembre-diciembre-2001/el-pensamiento-pedagogico-de-miguel-de-unamuno.html>

LAÍN ENTRALGO, P. y SECO SERRANO, C., -eds.- (1998). *España en 1898. Las claves del Desastre*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

LAVISSE, MONOD, HINDSALE, ALTAMIRA Y COSSÍO (1934). *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Ediciones de la Lectura (traducciones por Domingo Barnés).

LÁZARO, F. y TUSÓN, V. (1979) *Literatura española 2º*. Madrid: Eds. Anaya.

LE GOFF, J. (2005). *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

LEY de Reforma de la Enseñanza Media de 20 de septiembre de 1938. Boletín Oficial del Estado, núm. 85 de 23 de septiembre; págs. 1385- 1395. [Obtenida a través de búsqueda el 10/09/2014 en www.boe.es]

LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187 de 6 de agosto; págs. 12525-12546. [Solicitado al servicio de información de la página www.boe.es en fecha 13/08/2014]

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238 de 4 de octubre; págs. 28927-28942. [Solicitado al servicio de información de la página www.boe.es en fecha 13/08/2014]

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 307 de 24 de diciembre: págs. 45188-45220.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106 de 4 de mayo; págs. 17158-17207.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295 de 10 de diciembre; págs. 97858-97921.

LLÁCER PÉREZ, V. (2008). «Innovación, didáctica y cambios educativos en España. El Proyecto GEA-CLÍO. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008». Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica, 26 a 30 de mayo. Universidad de Barcelona; págs. 1 a 12. Consultado en <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/20.htm>, el 22/06/2011.

LLORENS, M. (1960). *Metodología para la enseñanza de la Historia*. Barcelona: Editorial Teide.

LÓPEZ ATXURRA, R. (1995). «Cultura, educación y estudios vascos: hitos para la recuperación de nuestra memoria histórica». XII Congreso de Estudios Vascos. *Estudios Vascos en el sistema educativo. Euskal Ikaskuntzak hezkuntza sarean*. Vitoria: 1993; Eusko Ikaskuntza, Donostia: 1995; págs.55-81. Consultado el 06/11/2013 a través del enlace <http://www.ehu.es/RafaelLADidacticaCCSS/CronoEV.pdf>

LÓPEZ FACAL, R. (2005). «Reflexiones de un profesor autodidacta», en IMBERNÓN, F. -coord.-: *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: editorial Graó; págs. 119-130.

LÓPEZ FACAL, R. DÍAZ OTERO, A., PEDROUZO VIZCAÍNO, O. (1995). «Algunas dudas sobre la elaboración de unidades didácticas». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 4. Barcelona: Editorial Graó [Versión electrónica].

LÓPEZ MORILLAS, J. (1956). *El Krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*. México: Fondo de Cultura Económica.

LOSTE RODRÍGUEZ, M^a. A. (1995). «Las unidades didácticas en el currículo de Ciencias Sociales de la Enseñanza Secundaria Obligatoria». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 4. Barcelona: Editorial Graó [Versión electrónica].

LÓPEZ SÁNCHEZ, J. M^a (2006). *Heterodoxos españoles: el centro de Estudios Históricos, 1910-1936*. Madrid: Marcial Pons. Ediciones de Historia.

LUIS GÓMEZ, A. (2001). «La ferretería, los romanos y el run, run, run. Discursos y realidades en la enseñanza de la Historia». *Biblio 3W*, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 293 de 17 de mayo. Universidad de Barcelona. Artículo obtenido el 21/01/2015 desde <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-293.htm>

— (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Sevilla: Díada Editora, Colección Investigación y Enseñanza, Serie Fundamentos n° 12.

— (1999). «Conocimiento académico y enseñanza: las preocupaciones de los historiadores españoles por los niveles no universitarios». *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 162 de 21 de junio. Barcelona: Universidad de Barcelona. Consultado el 27/07/2014 desde <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-162.htm>

— (1983). *La Geografía del bachillerato español (1836-1970): Historia de una crisis*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Horacio Capel Sáez. Universidad de Santander; vols. I y II.

LUIS, A. y ROZADA J. M. (1997 –reed. 1989–). «La Renovación de la Enseñanza de la Geografía Española en la EGB (1970-1984): Nuevos proyectos y viejos problemas». En CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASECIO, M. -compiladores-. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor; págs. 241-261.

MAESTRO GONZÁLEZ, P. (2000). «Didáctica de la Historia, historiografía y enseñanza». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 25, 91-111. Barcelona: Ed. Graó.

— (1997). «¿Historia o Ciencias Sociales?». *Investigación en la Escuela* 32, 103-114. Sevilla: Díada editora.

— (1994). «Procedimientos versus Metodología. Los procedimientos desde la disciplina y la metodología didáctica». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 1, 53-71. Barcelona: Ed. Graó.

— (1993). «Epistemología histórica y enseñanza». *Revista de Ayer* 12, 135-181. Obtenido desde http://www.ahistcon.org/PDF/numeros/ayer12_LaHistoriografia_RuizTorres.pdf, en fecha 16/11/2011.

MAINER BAQUÉ, J. (2009a). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

MAINER BAQUÉ, J. (2009b). *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico» (C.S.I.C.); Colección Estudios.

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. Madrid: Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, págs. 191-214. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3090.pdf>, obtenido el 6 de junio de 2012.

MAINER, J. -coord.- (2001a). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las CC.SS. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Diada Editorial.

MAINER, J. (2001b). «Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica de las Ciencias Sociales». *Conciencia Social* 5, 47-77. Sevilla: Díada.

MAINER, I. y CANCER, P. (2000). «De la reflexión a la acción: la propuesta del Grupo Ínsula Barataria», en TREPAT, C. y otros: *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza; págs. 169-208.

MARÍAS, J. (8ª ed, 2005). *España inteligible. Razón histórica de las Españas*. Madrid: Alianza Editorial.

MARAVALL, J. Mª. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.

MATA U GARRIGA, M. (1985) «L'Escola de Mestres Rosa Sensat de Barcelona». En Revista *Perspectives d'educació comparada* nº 1. París: UNESCO. Obtenido desde http://www2.rosasensat.org/files/1_escola_de_mestres_rosa_sensat_de_barcelona.pdf, el 25 de mayo de 2012.

MATE, M-R. (2009). *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de Walter Benjamin «Sobre el concepto de Historia»*. Madrid: Editorial Trotta.

MERCHÁN, F. Javier (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, págs. 65-77.

— (2010) *La mejora de la educación: experiencias, estrategias y políticas de cambio de la enseñanza en Andalucía. De la reforma pedagógica a la gestión empresarial de la escuela*. Memoria del trabajo de investigación realizado con motivo de licencia de estudios concedida por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía durante el curso 2009-2010; 286 páginas.

— (2006) *Innovación, reforma y práctica de la enseñanza*. Memoria del trabajo de investigación realizado con motivo de licencia de estudios concedida por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía durante el curso 2005-2006; 147 páginas.

— (2005) *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Ediciones Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona.

— (2000). «La Historia regulada. Un viaje de ida y vuelta». *Cuadernos de Pedagogía* 295, 52-56. Edición digital *37 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.

— (1994). «La didáctica de la Historia en Europa: líneas de trabajo sobre el problema de la selección y organización de los contenidos». *Investigación en la Escuela* 24, 23-34. Sevilla: Díada editora.

MERCHÁN IGLESIAS, F. J. y DUARTE-PIÑA, O. (2014). «La enseñanza de la Historia en España: innovación, cambio y continuidad». *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1993-2013)*. *Investigación 2009-2013*. Valencia: Nau Llibres; págs. 53-74.

MERCHÁN IGLESIAS, F.J., DE ALBA FERNÁNDEZ, N. y DUARTE-PIÑA O. (2012). «La enseñanza de la historia como formación para la participación ciudadana». *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, XXIII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales (2 vols.). Sevilla: Díada; págs. 193-202.

MILLÁN-CHIVITE, J. L. (1979). *Revolucionarios, reformistas y reaccionarios (Aproximación a un estudio de la generación de 1868)*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

— (1975) *El hombre nuevo de la generación de 1868*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Univesidad.

MIRALLES LUCENA, R. (2005). «Repensar la reforma, reformar el pensamiento». Entrevista a Edgar Morin. *Cuadernos de Pedagogía* 342, 42-46. Edición digital *37 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.

NIETZSCHE, F. (2010). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida [II Intempestiva]*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva [Edición de Germán Cano].

OLLER, M. y OLLÉ, N. (1979). «El intercambio escolar». *Cuadernos de Pedagogía* 57. Edición digital *33 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.

ORDEN de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios de Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado, suplemento al núm. 128, de lunes 8 de mayo; págs. 9-11. [Obtenida a través de búsqueda el 10/09/2014 en www.boe.es]

ORDEN de 21 de enero de 1954 por la que se aprueban los cuestionarios de Enseñanza Media para las disciplinas de Religión, Filosofía, Gramática española y Lengua y Literatura españolas, Griego, Latín, Geografía e Historia, Matemáticas, Física y Química, Ciencias Naturales, Música y Dibujo y las Orientaciones Metodológicas anejas para el desarrollo de los mismos. Boletín Oficial del Estado, núm. 36, de 5 de febrero (continuación de la Orden para los cuestionarios de Geografía e Historia del Bachillerato); págs. 681-683. [Solicitado al servicio de información de la página www.boe.es en fecha 13/08/2014]

ORDEN de 5 de junio de 1957 que aprueba los cuestionarios para el Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 170, de 2 de julio; págs. 528-536. [Solicitado al servicio de información de la página www.boe.es en fecha 13/08/2014]

ORDEN de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato y se regula el Curso de Orientación Universitaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 93, de 18 de abril; págs. 8049-8068. [Obtenido a través de búsqueda en www.boe.es el 4/09/2014]

ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria. Boletín Oficial del Estado núm. 174, de 21 de julio; págs. 31680-31828. [Obtenido a través de búsqueda en www.boe.es el 22/10/2014]

ORTEGA Y GASSET, J. (1987). *La deshumanización del Arte*. Madrid: Alianza editorial.

ORTEGA Y GASSET, J. (1984): *España invertebrada. Bosquejo de algunos pensamientos históricos*. Madrid: Espasa Calpe.

PALACIO LIS, I. (1985). «El valor formativo de la Historia en el ideario de Rafael Altamira y Crevea». *Saitabi* 35, 169-185. Obtenido el 16/02/2015 a través de <http://roderic.uv.es/handle/10550/26929>

PASAMAR ALZURIA, G. (2001). «La profesión de historiador en la España franquista». En Forcadell y Peiró (coords.), *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre la historia de la historiografía*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico» (C.S.I.C.); págs.151 a 165. Obtenido el 24/10/2013 desde <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/22/93/06pasamar.pdf>

— (1994) «La invención del método histórico y la historia metódica en el siglo XIX». *Revista de Historia Contemporánea* 11, 183-213. Universidad del País Vasco: Servicio Editorial. Obtenido de la versión digital el 5 de septiembre de 2012 desde http://www.historiacontemporanea.ehu.es/s0021-con/es/contenidos/boletin_revista/00021_revista_hc11/es_revista/adjuntos/11_09.pdf

PEIRÓ MARTÍN, I. y PASAMAR ALZURIA, G. (2002). *Diccionario Akal de Historiadores españoles contemporáneos (1840-1980)*. Madrid: Akal.

PELLISTRANDI, B. –coord.– (2002). *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España*. Madrid: Casa de Velázquez, vol. N° 80.

PÉREZ ESTEVE, P., RAMÍREZ MARTÍNEZ, S. y SOUTO GONZÁLEZ, X.M. -coord-; (1997). *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?* Valencia: NAU llibres (Proyecto Gea-Clío).

PÉREZ GUTIÉRREZ, F. (1979). *La generación de 1936. Antología poética.* Madrid: Taurus ediciones.

PESET, M. (2005). «Un discípulo de Rafael Altamira: José María Ots y Capdequí». *Biblioteca Jurídica Virtual.* México: Universidad Nacional Autónoma (UNAM). Obtenido desde <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1765/11.pdf>, el 27 de junio de 2012; págs. 459-470.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias.* Sevilla: Díada editora.

POZO, J.I.; ASENCIO, M. y CARRTERO, M. (1997 reedición de 1989). «Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia». En CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENCIO, M. -compiladores-. *La enseñanza de las Ciencias Sociales.* Madrid: Visor; págs. 211-239.

POZO ANDRÉS, M^a M. y BRASTER J. F. A. (2006). «The reinvention of de new education movement in Franco Dictatorship». *Paedagogica Historica* (vol. 42), 1-2, 109-126.

POZO ANDRÉS, M^a M., -ed.- (2004). *Teoría e instituciones contemporáneas de educación.* Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

— (2003). «La renovación pedagógica en la Restauración y en la II República española (1900-1939)». *Encuentro Hispano-luso sobre renovación pedagógica en España y Portugal.* Castelo Branco.

PRATS, J. (2000). «La enseñanza de la historia: un debate mal planteado». En *Histodidáctica. Enseñanza de la Historia/Didáctica de las Ciencias Sociales.* Histodidáctica. Enseñanza de la Historia/Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Obtenido desde http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=93:la-ensenanza-de-la-historia-un-debate-mal-planteado&catid=26:articulos-de-prensa-y-revistas&Itemid=118 el 25 de febrero de 2012.

— (2000). «Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española [1]». *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias*

Sociales 5. Venezuela: Mérida, Universidad de los Andes. Leído el 16/10/13 en la web *Histodidáctica. Enseñanza de la Historia/Didáctica de las Ciencias Sociales* http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=78:dificultad-para-la-ensenanza-de-la-historia-en-la-educacion-secundaria-reflexiones-ante-la-situacion-espanola-1&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118

— (1999). «La enseñanza de la Historia y el Debate de las Humanidades». *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 21, 57-76. Madrid: ICE Universidad Autónoma de Madrid.

— (1997). «La selección de los contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 12. Barcelona: Graó. Artículo leído la página web *Histodidáctica. Enseñanza de la Historia/Didáctica de las Ciencias Sociales*, en fecha 17/10/13 http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=7:la-seleccion-de-contenidos-historicos-para-la-educacion-secundaria-coherencia-y-autonomia-respecto-a-los-avances-ciencia-historica&catid=12:anterior-a-2005&Itemid=104

— (1997 –reed. 1989–). «Las experiencias didácticas como alternativa al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Germanía-75» e «Historia 13-16». En CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. -compiladores-. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor; págs. 201-210.

PRATS, J. Y PANIAGUA, X. (1977). «Didáctica de la Historia en 1º de B.U.P., la experiencia del “Grup Germanía-75”». *Cuadernos de Pedagogía* 34, octubre, 16-19. Barcelona: Laia.

POZO, J.I.; ASENSIO, M. y CARRETERO, M. (1997 –reed. 1989–). «Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia». En CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. -compiladores-. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor; págs. 211-239.

QUIRICO, V. (2002). *La didattica della Storia nella Spagna Contemporanea: riflessioni ed esperienze*. Tesi di Laurea leída en la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Milán el curso 2001-2002, dirigida por la dra. Silvia M. Pizzetti.

QUIÑONERO, J.P. «Luis Rosales y la reconstrucción de la arquitectura espiritual de España». En *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Documento obtenido desde http://www.ucm.es/info/especulo/rosales/jp_quinonero.html el 28 de mayo de 2012.

REAL DECRETO 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 152 de 26 de junio de 1991; págs. 7-47. [Extraído de la página www.boe.es en fecha 04/09/2014]

REAL DECRETO 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, suplemento del núm. 253; págs. 21193-21195. [Extraído de la página www.boe.es en fecha 07/10/2014]

REAL DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 158 de 3 de julio; págs. 25683-26066. [Extraído de la página www.boe.es en fecha 08/10/2014]

REAL DECRETO 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 159 de 4 de julio; págs. 26039-25735. [Extraído de la página www.boe.es en fecha 08/10/2014]

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 5 de 5 de enero de 2007; págs. 25683-25735. [Extraído de la página www.boe.es en fecha 04/09/2014]

REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan las enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, núm. 266 de 6 de noviembre de 2007; págs. 45381-45469. [Extraído de la página www.boe.es en fecha 22/10/2014]

REGLÁ CAMPISTOL, J. (1970). *Introducción a la Historia. Socioeconomía-Política-Cultura*. Barcelona: Editorial Teide.

REVISTA ESCUELA (2007). «Entrevista a Joaquín Prats Cuevas». Revista *Escuela* 3.753 (914), 22-23. Obtenida el 26 de noviembre de 2011 desde http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/historia_necesaria_formar_personas_criterio.pdf

ROBERT, A.D. (2007). «La Quatrième République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme». *Revue française de pédagogie* 159, 81-92. Lyon: ENS Éditions, École normale supérieure de Lyon. Obtenido desde <http://rfp.revues.org/1064> el 14 de noviembre de 2011.

— (2006). «Une culture contre l'autre: les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'État? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir». *Paedagogica Historica. International journal of the History of education* (vol. 42), 1-2, 249-261. Reino Unido: Carfax Publishing Limited. Obtenido el 5 de agosto de 2014 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973908>

RODRÍGUEZ FRUTOS, J. (1989). *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia, Col. Cuadernos de Pedagogía nº 46.

RUIZ BERRIO, J. (2006). «Las reformas históricas de la enseñanza secundaria en España». *Encounters in Theory and History of Education* 7, 95-111. Extraído el 11 de septiembre de 2014 desde <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/598>

RUIZ-MANJÓN O. (2007). «Gloria Giner de los Ríos. Noticia biográfica de una madrileña». *Cuadernos de Historia Contemporánea* vol. extraordinario; págs. 265-272. Obtenido desde <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3269.pdf> el 27 de agosto de 2012.

RUIZ TORRES, P. (2002). «De la síntesis histórica a la historia de *Annales*. La influencia francesa en los inicios de la renovación de la historiografía española». En Pellistrandi, B. *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España*. Madrid: Collection de la Casa de Velázquez, vol. nº 80; págs. 83-107.

— (2001). «Política y ciencia de la Historia en la universidad de Valencia entre 1868 y 1939». Biblioteca Virtual IFC, Institución Fernando el Católico. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Artículo obtenido desde <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/22/93/04ruiz.pdf> el 4 de junio de 2012, págs. 55-95.

SALLÉS I TENAS, N. (2009). *L'aprenentatge de la història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l'ensenyament secundari*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Joan Santacana i Mestre. Universidad de Barcelona: (www.tesisenxarxa.net).

— (2010). «La enseñanza de la Historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después». *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 10, 3-10. Barcelona: ICE UB/ICE UAB.

SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (1998). «Historia e 'identidad'». *El País*, 13 de enero de 1998, Tribuna. Consultado desde http://elpais.com/diario/1998/01/13/opinion/884646006_850215.html el 14/07/2011.

SANJUÁN BARTOLOMÉ, T. (1929). *Cómo se enseña la Historia*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía. [Cinco ediciones entre 1923 y 1933]

SOLANA MADARIAGA, J. (1990). «Refoma e innovación educativas». *Cuaderno de Pedagogía* 184. Edición digital *33 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2013). «Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar». *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XVII, 459. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-459.htm>.

— (1999). «El proyecto Gea-Clío». *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 161. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.ub.edu/geocriti/b3w-161.htm>

SOUTO GONZÁLEZ, X.M. -coord.- *et al.* (1994). *Viviendas y ciudades*. 1º ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Proyecto Gea-Clío. Valencia: NAU Llibres.

SOUTO GONZÁLEZ, X.M. -coord.- (1993). *Mi mundo y el globo donde vivo yo*. 1º ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Proyecto Gea-Clío. Valencia: NAU Llibres.

TIRADO JIMÉNEZ, C. (2002). «Proyecto Gea-Clío, Xosé Manuel Souto (Comp.). *La didáctica de la Geografía y la Història en un món globalitzat i divers*. Valencia: *Eines d'innovació educativa*». *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. VII, 343. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-343.htm>

TOLSTOI, L. (2010). *Ana Karenina*. Madrid: Alianza editorial.

TOLSTÓI, L. (2011). *Guerra y paz*, vol. II. Madrid: Alianza editorial.

TORRES ALBERO, C. (1988). «La calidad de la enseñanza en el bachillerato: un enfoque sociológico». *Revista de Educación* 286, 245-279. Madrid: MEC. Consultado el 15/09/2014 en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre286/re28614.pdf?documentId=0901e72b813c2fef>

TOURAINÉ, A. (1978). *Un deseo de Historia. Autobiografía intelectual*. Madrid: Zero. Col: biblioteca «Promoción del Pueblo», nº 31.

TRAPIELLO, A. (2011). *Las armas y las letras. Literatura y Guerra Civil (1936-1939)*. Barcelona: Ediciones Destino.

TRAVÉ GONZÁLEZ, G. y POZUELOS ESTRADA, F.J., -eds- (1998). *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

TRILLO ALONSO, J. F. (2009). «Hubo una vez un colegio... (1962-1975)» es un documento en pdf que me remitió Antonio León miembro de grupo editorial Adara y que he localizado en la Revista *Sarmiento* (2012) 16, 73-80 donde se puede leer online a través de http://ruc.udc.es/bitstream/2183/12161/1/SAR_16_2012_art_4.pdf

TUSELL, J. (1998). «El debate político e intelectual sobre el decreto de las Humanidades». *Revista Ayer* 30, 101-111. Consultada a través de http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer30_05.pdf el 30/07/2013.

— (1997). «Humanidades: una propuesta de consenso». *El País*, 11 de noviembre de 1997, Tribuna. Consultado desde http://elpais.com/diario/1997/11/11/sociedad/879202818_850215.html el 14/07/2011.

— (1996). «La ministra y la Historia». *El País*, 2 de noviembre de 1996, Tribuna. Consultado desde http://elpais.com/diario/1996/11/02/opinion/846889209_850215.html el 14/07/2011.

TYACK, D. y CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica

TYACK, D. y TOBIN, W. (1994). «The grammar of schooling: Why has it been so hard to change?», en *American Educational Research Journal* (vol. 32), 3, 453-479.

VALDEÓN BARUQUE, J. (1994). «Enseñar Historia. Todavía una tarea importante». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 1, 99-105. Barcelona: Ed. Graó.

— (1988). *En defensa de la Historia*. Valladolid: Ámbito.

— (1989). «¿Enseñar historia o enseñar historias?». En Rodríguez Frutos, J. (comp.) *Enseñar historia: nuevas propuestas*. Barcelona: Laia, págs. 19-31.

VALLS, R. (2005). «El currículum de historia en la enseñanza secundaria española (1846-2005): una aproximación historiográfica y didáctica». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 46, 9-35. Barcelona: Ed. Graó.

— (2001). «Discursos sobre la Historia y su enseñanza». *con-Ciencia Social* 5, 159-162. Sevilla: Díada.

— (2000). «Los materiales curriculares de Fedicaria». *Cuadernos de Pedagogía* 295, 68-70. Versión digital *37 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.

VARELA, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Ediciones Morata.

VICENS-VIVES, J. (1970). *Aproximación a la Historia de España*. Madrid: Biblioteca Básica Salvat.

VINCENT, B. (2002). «Le séminaire parisien de Pierre Vilar». En Pellistrandi, B. *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España*. Madrid: Collection de la Casa de Velázquez, vol. nº 80; págs. 217-222.

VILAR, P. (1971). *Historia de España*. Paris: Librairie Espagnole.

VILARRASA I CUNILLÉ, A. É, A. y OLIVÉ FERRER, N. (1997). *Un mundo desigual y conflictivo*. Unidad didáctica preparada por el Proyecto Curricular Bitácora, págs. 1-45.

VILLANUEVA ZARAZAGA, J. (2011). «La Ley educativa de 1938 y su desarrollo en los cuestionarios y libros de textos de Geografía e Historia». Biblioteca Virtual IFC, Institución Fernando el Católico. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Enlace consultado el 11 de agosto de 2014 a través de <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/30/71/21villanueva.pdf>

VIÑAO FRAGO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.

— (2001). «Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas» en *Revista Conciencia Social* 5, 27-45. Sevilla: Díada.

— (1989). «¿De qué reforma se habla cuando de la Reforma se habla?» *Cuadernos de Pedagogía* 176. Edición digital *33 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.

— (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones con la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI editores.

ZARAGOZA, G. (1997, reedición de 1989). «La investigación y formación del pensamiento histórico del adolescente». En CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASECIO, M. -compiladores-. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor; págs. 165-177.

— (1975). «Algunas ideas sobre la nueva historia». *Cuadernos de Pedagogía* 7-8. Edición digital *33 años contigo*. Barcelona: Wolters Kluwer.

AGRADECIMIENTOS

En qué o en quiénes pienso ahora que hago memoria de este trabajo que se inició a mediados del mes de octubre de 2010 y que concluye iniciado ya el verano de 2015. Pienso en obras literarias y autores como Tolstoi, Chéjov, Proust, también Galdós que me han acompañado y a las que he hecho hueco entre tantos libros y artículos específicos. Por otro lado, la música que he escuchado en programas radiofónicos de Radio Clásica, sintonizados en momentos de lectura o redacción. Literatura y música animaron y acompañaron este largo recorrido de trabajo.

Pero, principalmente, he de agradecer a las personas y evoco a mi abuelo Antonio Piña quien, cuando niña, dejaba cada tarde que me sentara a su mesa para hacer los deberes del colegio. Él, siempre serio y concentrado, me vigilaba mientras leía. Animó mis estudios y me aconsejó perseverancia. Agradezco a mis padres y a mi hermana que son mi familia. A Lauro Gandul y a don Manuel Ángel Cano.

Y, por supuesto, a mis compañeros de la Didáctica: mis maestros en lo personal y en lo profesional Rosa M^a Ávila y Paco García; también considero maestros a Rafael Porlán, Ana Rivero y José Eduardo García. Agradezco, igualmente, la generosidad de mis compañeros del departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales en estos años y, siempre, a Toti.

A quienes entrevisté Josep Fontana, Juana Bravo, Montserrat Oller, Xosé Manuel Souto y Joaquim Prats que me ofrecieron su tiempo, conocimiento y perspectivas de la innovación. Y a quienes han colaborado respondiendo a los cuestionarios y enviándome algunos artículos y materiales necesarios para desentrañar las entrañas de la innovación: Jesús Domínguez, María Pilar Cancer, Juan Mainer, Raimundo Cuesta, Ramón López, Eladio A. Fernández, Víctor M. Santidrián, José María Rozada, José Fernando Gállego, Antonio Martín, Miguel Ángel Zabalza, Juan José Larrea, Antonio León y Francisco Pesqueira.

A mis amigos historiadores y profesores de Historia con quienes he conversado sobre este trabajo y me han dado a conocer libros y autores desconocidos para mí. A Pablo Romero, Javier Jiménez y Antonio García Mora. A otros amigos que siempre se han interesado por este trabajo: Luis Jorge Gonçalves, Rafael Rodríguez y José Manuel Colubi.

Finalmente, a Javier Merchán, director de esta tesis, a quien he de agradecer la elección del objeto de mi investigación y la orientación del trabajo.