

ANEXO

ÍNDICE

I. PRIMEROS DOCUMENTOS DE TRABAJO	5
I. 1. INVENTARIOS I y II.	5
I. 2. CUESTIONARIO PARA PROYECTOS INNOVADORES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	8
I. 3. GUIÓN PARA ENTREVISTA:	9
I. 4. PLANTILLA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS	10
I. 5. RESOLUCIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA POR LA QUE SE APRUEBAN LOS PROYECTOS DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES (23 DE OCTUBRE DE 1990).....	11
II. ANEXO DE INFORMACIONES Y MATERIALES SOBRE LOS GRUPOS DE INNOVACIÓN ESTUDIADOS	13
II. 1. ANEXO- GERMANÍA 75.....	15
II. 2. ANEXO- ADARA EDITORIAL.....	57
II. 3. ANEXO- HISTORIA 13-16	67
II. 4. ANEXO- GRUPO DE HUMANÍSTICA	75
II. 5. ANEXO- CRONOS	87
II. 6. ANEXO- BITÁCORA.....	103
II. 7. ANEXO- AULA SETE.....	117
II. 8. ANEXO- ÍNSULA BARATARIA	133
II. 9. ANEXO- GEA-CLÍO	145
II.10. CUESTIONARIO A JOSEP FONTANA LÁZARO	183

I. PRIMEROS DOCUMENTOS DE TRABAJO

I. 1. INVENTARIOS I y II.

INVENTARIO I de planes de estudio, autores y colectivos que han procurado la innovación en la enseñanza de la Historia

1895 Rafael Altamira La enseñanza de la Historia

1903 Plan de Estudios

1913-1914 Rafael Ballester y Castell Clío. Iniciación al estudio de la Historia y Curso de Historia (1917)

1931 Pedro Aguado Bleye Compendio de Historia de España y Curso de Historia para la segunda enseñanza, 2 vols. (1935)

1932 José María Igual Merino Tratado de Didáctica de la Historia

1933 Daniel G. Linacero Mi primer libro de Historia e Historia e Historia. Mi segundo libro (1934)

1934 Cuestionarios para la enseñanza

1935 Ferrán Soldevilla Història de Catalunya. Primeres lectures e Història. Primeras lecturas (1936)

1937 Plan de Estudios para la Escuela Primaria (Circular de 11 de noviembre)

1940 Artur Martorell, Carme Serallonga y Alexandre Galí reclutados por Higinio Inglés para la escuela alemana de Barcelona.

1948 Víctor García Hoz: Un programa de enseñanza social en la escuela primaria

1953-1965 Intentos modernizadores en el tardofranquismo

1957 Plan de Estudios que introduce la modalidad de «unidades didácticas»

1957 Centros de Colaboración Pedagógica auspiciado por Adolfo Maíllo.

1958 Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria (CEDODEP)

1960 Jaume Vicens-Vives Cives. Historia Universal y de España. Inicio de la editorial Teide.

---- Antonio Domínguez Ortiz, Adela Gil Crespo, ¿Terán Sobrequés?

1960-1970 Movimientos de Renovación Pedagógica

1964 Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza creada por A. Maíllo

1969 Instituto de Ciencias de la Educación

1975-1976 Alternativas Democráticas para la Enseñanza

1970-1983 Reinención espontaneísta de tradiciones innovadoras

1983-1995 Oficialización del discurso renovador (inicios de la reforma educativa en el periodo democrático y primeras aplicaciones)

Grupo de Maestros Rosa Sensat (1965)

Grupo Germanía 75:

- Consejo Educativo (Castilla y León)
- Adarra (País Vasco)
- Acción Educativa (Madrid)
- Grupo Clarión (Departamento de Ciencias Sociales del Instituto Pedagógico de Somosaguas)
- Grupos Garbí y Llavors (Valencia)
- Grupo 13-16 (Barcelona)
- Colectivo de los Martes (Zaragoza)

Revistas:

- 1920-1930 Revista de Pedagogía impulsada por Lorenzo Luzuriaga y María L. Navarro.
- 1956 Enseñanza Media
- 1958 Vida Escolar
- 1963 Cuadernos para el diálogo
Perspectiva Escolar
- 1975 Cuadernos de Pedagogía
- 1976-1978 Escuelas de Verano (desde 1966 se venía realizando)

INVENTARIO II

1887 CREACIÓN DEL MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL
1887-1915 CONFERENCIAS PEDAGÓGICAS PROVINCIALES
1907 CREACIÓN DE LA JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS
1909 CREACIÓN DE LA ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MAGISTERIO.
1910 PUESTA EN FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS

1909-1922 -como profesora de Historia- MAGDALENA DE SANTIAGO FUENTES (discípula de Rafael Altamira en el Centro de Estudios Históricos). Se nombraron discípulas suyas ÁNGELA CARNICER, ROSA ROIG, FRANCISCA VELA, MARÍA SÁNCHEZ ARBÓS, CONCEPCIÓN ALFAYA Y RODOLFO LLOPIS.

ROSA ROIG, ALFREDO JARA URBANO, LUIS LEAL, ÁNGELA CARNICER, MIGUEL BARGALLÓ, PABLO CORTÉS, CONCEPCIÓN ALFAYA, DOLORES GONZÁLEZ-BLANCO, JOSÉ SALAZAR, TEÓFILO SANJUÁN Y DANIEL GONZÁLEZ LINACERO

1910-1918 SECCIÓN «METODOLOGÍA DE LA HISTORIA. TRABAJOS DE SEMINARIO» dirigida por Rafael Altamira en el CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS.

Lista de alumnos y colaboradores de Altamira en esta sección:

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-FUENTES

1918 CREACIÓN DEL INSTITUTO-ESCUELA

- MEMORIAS DE PENSIONADOS POR LA JAE REFERIDAS A:
INNOVACIONES PEDAGÓGICAS:

1912 E.SOLANA (Publicada)
 ¿1921? RODOLFO LLOPIS (Inédita)
 1925 A. RODRÍGUEZ (Publicada)
 1926 N. HERNANZ (Inédita)
 1931 M. AGUDO (Inédita)

METODOLOGÍA DE LA HISTORIA:

1918 y ¿? C. ALFAYA (Inéditas)
 ¿1921? R. LLOPIS (Inédita)
 1927 L. LEAL CRESPO (Inédita)
 1931 y 1934 R. ROIG (Inéditas)
 1936 F. DÍAZ LORDA (Inédita)

LECCIONES MODELO Y EXPERIENCIAS DE AULA SOBRE LA HISTORIA

1935-1936 JUAN FRANCISCO GARCÍA GARCÍA
 1925-1935 FRANCISCO MARTÍ ALPERA

MANUALÍSTICA ESCOLAR EN HISTORIA

1935 GLORIA GINER DE LOS RÍOS
 1933-1934 DANIEL GONZÁLEZ LINACERO

REVISTAS PROFESIONALES (1900-1970)

BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (1877-1936)	LA ESCUELA MODERNA (1891-1934)	REVISTA DE PEDAGOGÍA (1922-1936)	REVISTA DE ESCUELAS NORMALES (1923-1936)	LA ESCUELA EN ACCIÓN (1903-1996) EL MAGISTERIO ESPAÑOL (1866-2006)	ESCUELAS DE ESPAÑA (1929-1931;1934-1935)	REVISTA AVANTE (1927-1936)	REVISTA ATENAS (1930-1958)	REVISTA BORDÓN	VIDA ESCOLAR
--	--------------------------------	----------------------------------	--	---	--	----------------------------	----------------------------	----------------	--------------

BOLETÍN DE EDUCACIÓN (1933-1939)

I. 2. CUESTIONARIO PARA PROYECTOS INNOVADORES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A) BASES TEÓRICAS Y CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO.

- Antecedentes (autores y líneas de carácter innovador)
- Principios básicos y finalidades del proyecto.
- Rasgos que lo caracterizan y diferencian de otros grupos.

B) HISTORIA DEL PROYECTO.

- Origen y contexto en el que surge.
- Sistema de organización.
- Tipo de materiales editados, breve descripción de los mismos.
- Relación del grupo inicial con otros grupos innovadores, contacto con otros docentes, con centros escolares y valoración del grado de expansión del proyecto.
- Grado de contribución a los procesos de reforma.
- Valoración de la situación actual.

C) LA APLICACIÓN EN EL AULA

- ¿Quiénes aplicaron el Proyecto? ¿En qué contextos y circunstancias? Centros, cursos, profesores...
- ¿Cómo funcionaba en la práctica? ¿Qué dificultades se planteaban? ¿Qué aceptación tuvo por el alumnado?
- ¿Se sigue utilizando hoy en día este proyecto tal y como se planteó al principio? ¿Qué cambios se han producido? ¿Por qué?
- ¿Cómo fue la difusión y qué valoración tiene de la misma?
- ¿Por qué no se generalizan este tipo de Proyectos?

D) OTROS PLANTEAMIENTOS INNOVADORES QUE DESTACARÍA.

E) INFLUENCIA O RELACIÓN CON EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.

I. 3. GUIÓN PARA ENTREVISTA:

- ORIGEN DEL GRUPO: CONTEXTO, PROCEDENCIA Y NOMBRE DE LOS COMPONENTES. LUGAR EN EL QUE SE CONSTITUYE. (Porqué el nombre elegido)
- INCIDENCIA DE LA LGE.
- IMPORTANCIA FORMATIVA DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO.
- CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO: REFERENCIAS HISTORIOGRÁFICAS, OBJETIVOS, CONTENIDOS Y METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.
- DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD INNOVADORA (TIEMPO DE VIGENCIA, INCORPORACIÓN DE OTRAS PERSONAS,...)
- RELACIÓN DE CON OTROS GRUPOS O INFLUENCIA EN OTROS PROYECTOS (ROSA SENSAT, GERMANÍA 75, HISTORIA 13-16,...)
- LA CONVIVENCIA DEL PROYECTO (INNOVADOR) CON LA ENSEÑANZA TRADICIONAL HABITUAL: ¿CONFRONTACIÓN, COEXISTENCIA, CARÁCTER COMPLEMENTARIO...?
- LA APORTACIÓN AL PROCESO DE REFORMA LOGSE.
- ELABORACIÓN DE MATERIALES Y SUS CARACTERÍSTICAS. EXPERIMENTACIÓN (CONTEXTOS EN LOS QUE SE APLICÓ Y RESULTADOS)
- BALANCE: ELEMENTOS FAVORABLES, OBSTÁCULOS; DISOLUCIÓN DEL GRUPO: MOTIVOS Y TRAYECTORIAS QUE TOMAN.

I. 4. PLANTILLA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS

1. CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL EN EL QUE SURGE. PRECEDENTES. INSPIRADORES.
2. CRITERIOS QUE SE APLICAN PARA LA INNOVACIÓN.
3. CÓMO HACER LLEGAR LOS PLANTEAMIENTOS A OTROS INTERLOCUTORES Y CÓMO SE LES EXPONE (CURSOS, CONGRESOS, JORNADAS, SIMPOSIOS, ETC.)
4. PROCEDIMIENTOS/HERRAMIENTAS PARA INNOVAR Y PARA SU APLICACIÓN EN EL AULA.
5. OTRAS DISCIPLINAS QUE SE HAYAN TENIDO EN CUENTA O HAYAN INTERVENIDO EN LA RENOVACIÓN DE LA HISTORIA ENSEÑADA.
6. FINALIDADES QUE SE PROCURAN RESPECTO A UNA NUEVA DIDÁCTICA.
7. RELACIÓN ENTRE LOS NUEVOS MATERIALES Y LOS TRADICIONALES (COMPLEMENTARIEDAD, YUXTAPOSICIÓN, DIALÉCTICA)
8. DISCURSO QUE SE GENERA.
9. EL DISCURSO OFICIAL Y LA CONVERSIÓN DE LO NUEVO EN RUTINA.

I. 5. RESOLUCIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA POR LA QUE SE APRUEBAN LOS PROYECTOS DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA PARA LA ELABORACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES (23 DE OCTUBRE DE 1990).

Conservatorio de Almendralejo:
Solfeo y Teoría de la Música, primero a quinto.
Conjunto coral, primero y segundo.
Conjunto instrumental, primero y segundo.
Formas musicales.
Armonía y Melodía Acompañada, primero y segundo.
Repentización, Transposición Instrumental y Acompañamiento, primero y segundo.
Piano, primero a sexto.
Violín, primero a sexto.
Violoncello, primero a sexto.
Viola, primero a quinto.
Flauta, primero a quinto.
Clarinete, primero a quinto.
Oboe, primero a quinto.
Fagot, primero a quinto.
Trompa, primero a quinto.
Guitarra, primero a quinto.

Conservatorio de Alcázar de San Juan-Campo de Criptana:
Solfeo y Teoría de la Música, primero a quinto.
Conjunto coral, primero y segundo.
Conjunto instrumental, primero y segundo.
Armonía y Melodía Acompañada, primero y segundo.
Formas musicales.
Repentización, Transposición Instrumental y Acompañamiento, primero y segundo.
Piano, primero a sexto.
Violín, primero a sexto.
Violoncello, primero a sexto.
Viola, primero a quinto.
Flauta, primero a quinto.
Clarinete, primero a quinto.
Oboe, primero a quinto.
Fagot, primero a quinto.
Trompa, primero a quinto.
Guitarra, primero a quinto.
Instrumentos de púa, primero a quinto.

Conservatorio de Tarazona:
Solfeo y Teoría de la Música, primero a quinto.
Conjunto coral, primero y segundo.
Conjunto instrumental, primero y segundo.
Armonía y Melodía Acompañada, primero y segundo.
Formas musicales.
Repentización, Transposición Instrumental y Acompañamiento, primero y segundo.
Piano, primero a sexto.
Violín, primero a sexto.
Violoncello, primero a sexto.
Viola, primero a quinto.
Flauta, primero a quinto.
Clarinete, primero a quinto.
Oboe, primero a quinto.
Fagot, primero a quinto.
Trompa, primero a quinto.
Guitarra, primero a quinto.

Madrid, 26 de octubre de 1990.-P.D. (Orden de 2 de marzo de 1988), la Directora general de Centros Escolares, Carmen Maestro Martín.
Ilma. Sra. Directora general de Centros Escolares.

28151 *ORDEN de 26 de octubre de 1990 por la que se autoriza la impartición de las enseñanzas del Curso de Orientación Universitaria al Centro privado de Bachillerato «Santo Domingo de Silos», de Pinto (Madrid).*

Examinado el expediente incoado a instancia de don Miguel Martínez García, como Presidente de la Sociedad titular del Centro privado de Bachillerato «Santo Domingo de Silos», de Pinto, con fecha 27 de abril de 1990, en solicitud de autorización para impartir las enseñanzas del Curso de Orientación Universitaria.

Resultando que el citado Centro ha sido clasificado definitivamente en la categoría académica de Homologado para impartir las enseñanzas del Bachillerato Unificado y Polivalente por Orden de 24 de octubre de 1990.

Resultando que los espacios que se destinan a COU están anteriormente vinculados al Bachillerato por la Orden ministerial antes citada.

Resultando que la Dirección Provincial de Madrid ha elevado la correspondiente propuesta de resolución acompañada del preceptivo informe de Servicio de Inspección Técnica de Educación.

Vistos: La Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970 («Boletín Oficial del Estado» del 6) y la Orden ministerial de 17 de julio

de 1980 («Boletín Oficial del Estado» del 24) reguladora de la autorización para impartir el Curso de Orientación Universitaria y demás legislación complementaria aplicable.

Considerando que del informe emitido por el Servicio de Inspección Técnica de Educación en fecha 13 de julio de 1990 se deduce que el Centro reúne todos los requisitos necesarios para impartir el Curso de Orientación Universitaria.

Este Ministerio ha resuelto autorizar la impartición de las enseñanzas del Curso de Orientación Universitaria al centro de Bachillerato que a continuación se indica:

Provincia: Madrid.
Municipio: Pinto.
Localidad: Pinto.
Denominación: «Santo Domingo de Silos».
Domicilio: Calle - Parque de Pinto.
Titular: L.I.C.A.E.N.S.A.

La presente autorización surtirá efectos a partir del curso 1990/91. Esta autorización para impartir COU sirve para cualquier número de unidades, siempre que las mismas estén incluidas en la capacidad total del Centro de Bachillerato, señalada por la Orden ministerial de su clasificación, y el Centro imparta efectivamente Bachillerato Homologado. Las ampliaciones que sobrepasen dicha capacidad legal habrán de ser autorizadas mediante nueva Orden ministerial. La pérdida de la clasificación como Centro Homologado conllevará la extinción de la autorización para COU.

Lo que comunico a V. I. para su conocimiento y efectos.
Madrid, 26 de octubre de 1990.-P. D. (Orden de 26 de octubre de 1988), el Secretario de Estado de Educación, Alfredo Pérez Rubalcaba.

Ilma. Sra. Directora general de Centros Escolares.

28152 *RESOLUCION de 23 de octubre de 1990, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se resuelve el concurso nacional para la elaboración de materiales curriculares.*

Por Resolución de la Secretaría de Estado de Educación de 31 de enero de 1990 («Boletín Oficial del Estado» de 1 de marzo), por la que se convoca el concurso nacional para la elaboración de materiales curriculares, a propuesta del jurado de selección establecido en dicha disposición.

Esta Secretaría de Estado de Educación ha resuelto conceder el concurso nacional para la elaboración de materiales curriculares a los trabajos que se relacionan en el anexo a la presente Resolución.

Madrid, 23 de octubre de 1990.-El Secretario de Estado, Alfredo Pérez Rubalcaba.

Ilmo. Sr. Director general de Renovación Pedagógica.

ANEXO

Relación de trabajos seleccionados en el concurso nacional para la elaboración de materiales curriculares

EDUCACIÓN INFANTIL

Propuesta de Materiales Curriculares para la Educación Infantil. María Luisa del Carmen Martín y María Luisa Luna (6.900.000 pesetas).
Propuesta para Educación Infantil. Rodolfo Luis Ferradás Blanco y otros (3.600.000 pesetas).

Espacio y sociedad 3-16. José Ignacio Juanbeltz Martínez y otros. Educación Infantil, Primaria y Secundaria (11.901.000 pesetas).

Proyecto para la elaboración de materiales curriculares de Educación Infantil en el mundo rural. Carmen Álvarez Acero y otros (3.313.520 pesetas).

EDUCACIÓN PRIMARIA

El área artística como eje globalizador de la Educación Primaria. Carlos Angoloti Hergueta y otros (7.135.000 pesetas).

Educación plástico-visual en Primaria. Juan M. Balibrea Piqueras (3.240.000 pesetas).

Conocimiento del medio natural y social. Mercedes Barabá González y otros (8.000.000 de pesetas).

Proyecto curricular de orientación constructivista para el lenguaje escrito. Josep Calm i Masó y otros (3.095.000 pesetas).

Educación Física. Josefa Carrión Rodrigo y otros (7.975.433 pesetas).

Matemáticas. Carmen Gómez Granell y otros (10.250.000 pesetas).

Un proyecto de currículum de Matemáticas. Francisco Hernán Siguero. Grupo Cero (11.872.600 pesetas).

Estudio del medio natural y social. Lengua y Literatura y Matemáticas. José Luis López Álvarez y otros (12.000.000 de pesetas).

Elaboración de materiales curriculares para el desarrollo moral y la educación ética. Educación Primaria y Secundaria. Miguel Martínez Martín y otros (7.000.000 de pesetas).
Educación artística. David Rodríguez Blanco y Daniel Lovecchio (9.900.000 pesetas).
Conocimiento del medio. Angel Rodríguez Cardena y otros (3.831.000 pesetas).
Lengua y Literatura. José María Tejedas Rivas (3.250.000 pesetas).
Matemáticas. Montserrat Torra Billoch y otros (7.880.000 pesetas).
Diseño de 36 unidades didácticas de Inglés con sus materiales constructivo-creativos y comunicativos para segundo y tercer ciclo de Enseñanza Primaria (8-12 años) y primer ciclo de Enseñanza Secundaria obligatoria (12-14 años). Paula Vázquez Pérez y otros (12.000.000 de pesetas).

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Francés. Milagros Andrés de Paul. Grupo Tarot (7.200.000 pesetas).
Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Rosa Ascón Borrás y otros (11.997.000 pesetas).
Medida y realidad. Carmen Azcárate Giménez y otros. Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas (4.765.000 pesetas).
Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Clara Barreiro Barreiro y otros (10.965.000 pesetas).
Matemáticas. María Paz Bujanda Jáuregui y otros (10.500.000 pesetas).
Material didáctico complementario para la Educación Física. Alfonso Búrdalo Avila y otros (4.165.000 pesetas).
Tecnología. Manuel Cainzos Peteiro y otros (6.500.000 pesetas).
Propuesta de elaboración de materiales curriculares para el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Guillermo Castán Lanasa. Grupo Cronos (11.974.000 pesetas).
Matemáticas. María Dolores Eraso Erro y otros (4.170.000 pesetas).
Lengua y Literatura. Francisco García García e Isidoro Arroyo Almaraz (7.800.000 pesetas).
Matemáticas. Santiago Gutiérrez Vázquez. Grupo Azarquiel (11.340.000 pesetas).
Matemáticas para la Secundaria obligatoria. Francisco Hernán Siguero. Grupo Cero (11.672.600 pesetas).
Ciencias de la Naturaleza. José Hierrezuelo Moreno. Grupo Axarquía (12.000.000 de pesetas).
Propuesta de elaboración de materiales curriculares para el área de Ciencias de la Naturaleza. María Pilar Jiménez Aleixandre y otros (10.365.000 pesetas).
Propuesta de elaboración de materiales curriculares para el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Ramón López Facal y otros (9.420.000 pesetas).
Propuesta de elaboración de materiales curriculares para el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Isabel Mainer Baqué y otros (11.775.000 pesetas).
Elaboración de materiales curriculares para el área de Lengua y Literatura de Secundaria obligatoria. Eloy Martos Núñez. Grupo Alborán (3.875.000 pesetas).
Ciencias de la Naturaleza. Grupo Arquimedes (11.817.500 pesetas).
Propuesta de elaboración de materiales curriculares para el área de Ciencias de la Naturaleza. Félix Prats Guerrero e Inmaculada de la Madrid (10.000.000 de pesetas).
Material curricular para Lengua y Literatura. Francisco Rincón Ríos. Grupo Cerdanola-Barberá (10.998.000 pesetas).
English Language Modules. José Manuel Vez Jeremías y otros (11.000.000 de pesetas).
Materiales curriculares para el área de Lenguas Extranjeras (Francés e Inglés). José Luis Atienza Merino y otros (5.230.000 pesetas).
Educación visual y plástica. María Jesús Banciella Suárez y otros (4.141.000 pesetas).

28153 RESOLUCION de 15 de noviembre de 1990, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se hace pública la relación de Centros públicos a los que se les conceden los premios a la experimentación, de acuerdo con la Resolución 22229, de 7 de septiembre de 1989, de la Secretaría de Estado de Educación.

De acuerdo con lo dispuesto en la Resolución 22229, de 7 de septiembre de 1989 («Boletín Oficial del Estado» del 14), por la que se apoyaba la experimentación de los proyectos Atenea y Mercurio en los Centros escolares y se regulaba el procedimiento para seleccionar 25 Centros a los que se les concedería los premios a la experimentación. Esta Secretaría de Estado ha resultado:

Conceder los premios a la experimentación a los siguientes Centros escolares:

1. CP Cristo del Valle. Fuentealbilla. Albacete.
2. IB Padre Feijoo. Gijón. Asturias.

3. CP Costa y Llovera. Portol Marratxi. Baleares.
4. Agrupación Rural:
CP Santa Bárbara. Guijo de Santa Bárbara. Cáceres.
CP San Miguel Arcángel. Robledillo de la Vera. Cáceres.
5. IB Gabriel y Galán. Plasencia. Cáceres.
6. IB Torres Quevedo. Santander. Cantabria.
7. IB Fray Andrés. Puertollano. Ciudad Real.
8. CP Nuestra Señora de Manjavacas. Mota del Cuervo. Cuenca.
9. CP José Luis Arrese. Aldeanueva de Ebro. La Rioja.
10. IFP de Calahorra. Calahorra. La Rioja.
11. IB Arquitecto Peridís. Leganés. Madrid.
12. CP Francisco de Quevedo. Alcalá de Henares. Madrid.
13. IB Parque de Lisboa. Alcorcón. Madrid.
14. IB San Pascual. Madrid. Madrid.
15. CP Asunción Rincón. Madrid. Madrid.
16. CP Alfonso X el Sabio. Yecla. Murcia.
17. CP Nuestra Señora del Mar. Cartagena. Murcia.
18. CP Ginés García Martínez. Mazarón. Murcia.
19. CR Carrechiquilla. Carrechiquilla. Palencia.
20. IPFP Palencia. Palencia. Palencia.
21. CP San José Obrero. Segovia. Segovia.
22. CP Ibáñez Martín. Utrillas. Teruel.
23. IB Antonio Tovar. Valladolid. Valladolid.
24. CP Los Salados. Benavente. Zamora.
25. IB Miguel Servet. Zaragoza. Zaragoza.

Lo que se comunica para su conocimiento. Madrid, 15 de noviembre de 1990.-El Secretario de Estado de Educación, Alfredo Pérez Rubalcaba.

Ilmos. Sres. Directores generales de Centros Escolares, Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa, Renovación Pedagógica y Coordinación y Alta Inspección.

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL

28154 RESOLUCION de 16 de octubre de 1990, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el Registro y publicación de la revisión salarial para 1989 del Convenio Colectivo de Jardinería.

Visto el texto de la revisión salarial para 1989 del Convenio Colectivo de Jardinería, que fue suscrita con fecha 7 de febrero de 1990, de una parte, por CEHOR, en representación de las Empresas del sector, y, de otra, por CC.OO. y UGT, en representación de los trabajadores, y de conformidad con lo dispuesto en el artículo 90, apartados 2 y 3, de la Ley 8/1980, de 10 de marzo, del Estatuto de los Trabajadores, y en el Real Decreto 1040/1981, de 22 de mayo, sobre registro y depósito de Convenios Colectivos de trabajo, Esta Dirección General de Trabajo acuerda:

Primero.-Ordenar la inscripción de la revisión salarial del citado Convenio Colectivo en el correspondiente Registro de este Centro directivo, con notificación a la Comisión Negociadora.

Segundo.-Disponer su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Madrid, 16 de octubre de 1990.-El Director general, Francisco José González de Lena.

CONVENIO ESTATAL DE JARDINERIA

A las dieciséis treinta horas del día 7 de febrero de 1990 y en su domicilio, José Abascal, 56, 7.º, se reúnen, previa convocatoria, la Comisión Paritaria del Convenio Colectivo Estatal de Jardinería con la asistencia de los representantes de los trabajadores y de los empresarios. Actúa como Secretario don José M. Zalbidea.

La finalidad de la reunión es la de proceder a la actualización del Convenio para el período comprendido entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 1989, obteniéndose los siguientes acuerdos:

Artículo 25. Salario convenio.-Se considera salario convenio para 1989 el que figura como tal en el anexo número 1, resultante de aplicar al salario de 1988 un incremento del 9,4 por 100, correspondiente a la revisión salarial según la cláusula establecida en el mismo artículo 25.

Como resultado de los anteriores acuerdos se han confeccionado las tablas de salarios vigentes para 1989, que ambas partes firman en señal de conformidad y que se acompañan como anexo a la presente acta.

II. ANEXO DE INFORMACIONES Y MATERIALES SOBRE LOS GRUPOS DE INNOVACIÓN ESTUDIADOS

II. 1. ANEXO- GERMANÍA 75

ENTREVISTA REALIZADA A JOAQUIM PRATS CUEVAS SOBRE EL GRUPO GERMANÍA 75.

(28.11.2011, a través del sistema Skype; 13 páginas)

— ORIGEN DE GERMANÍA 75: CONTEXTO, PROCEDENCIA Y NOMBRE DE LOS COMPONENTES. LUGAR EN EL QUE SE CONSTITUYE. (Porqué el nombre elegido)

Germanía es un grupo de didáctica que surge en los primeros años de la década de los setenta con dos núcleos de procedencia, no distinta pero sí que venían de dos ámbitos diferentes. Uno era el grupo de Historia que había en el Colegio de Licenciados de Valencia que allí se agrupaba en torno a un seminario que se llamaba el seminario de pedagogía, que publicaba una revista que se llamaba Escuela 75 que era un núcleo muy innovador para su época porque introdujo en aquel momento pensadores pedagógicos que no se conocían en España como Talyzina, Makarenko sí pero poco y de ahí surgió una serie de profesores de instituto que estaban interesados por la renovación didáctica. Y el otro grupo del que yo formaba parte, éramos profesores, estábamos en la universidad, yo era becario de investigación, no era profesor todavía, había profesores ayudantes, que en un momento determinado optamos por hacer oposiciones a cátedra de instituto entre otras razones porque nos iban a echar de la universidad, por otra razón. Decidimos hacer cátedra de instituto. 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 y en nosotros, este grupo que estaba integrado por Paniagua que ahora es profesor de la UNED, por un tal Castelló, eran la relación de los hilillos estos de Germanía, 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, yo era en aquel momento más partidario, por eso toda la estructura del material de Germanía se basa en el sistema de los modos de producción, al menos en los dos primeros cuadernillos que son los que yo hice básicamente, después el último ya no tanto. 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. Yo ya me vine de catedrático a Barcelona y lo que hacía era, me desplazé aquí y creé un grupo propio de Germanía aquí en Cataluña.

(Aunque tuviera 23 años ya era catedrático de instituto fuimos muy precoces en eso, éramos muy jóvenes, o 24, pero entonces nos vimos abocados e hicimos una opción por el instituto más que por la universidad porque además entramos en muy buena posición. En aquella época ser catedrático de instituto era mucho más de lo que habíamos soñado nosotros porque éramos penenes, puros penenes, entonces no teníamos el certificado de buena conducta pero sí el de penales con los cual éramos catedráticos pero no podíamos ser penene era una contradicción del franquismo)

(min./seg. 05:03) Y le pusimos Germanía porque en Valencia, las germanías equivale a un movimiento de insurrección contra Carlos V de unas características un poco similares a las comunidades de Castilla aunque no es exactamente igual. Un movimiento urbano de lo que llamaríamos hoy la burguesía local de aquella época y entonces tenía como una connotación de rebelión, de ir contra el poder y como éramos así bastante izquierdosos en el sentido de que estábamos viviendo el final del franquismo, muchos de nosotros habíamos estado muy comprometidos políticamente, incluso reprimidos, pues buscamos un nombre de un grupo popular valenciano que reflejara esa tendencia que nosotros también queríamos defender. Y el 75 se llamó porque la primera versión que sacamos en papel que también tiene una historia muy divertida y curiosa como se hizo porque la hice yo con un señor que le faltaba una mano, un verano en una imprenta en agosto, yo iba y ponía las letras. Él me decía ponga la “a” y yo ponía la “a” pues ser el 75 aunque ya nos habíamos reunido en el 73, cuando hubo un primer papel impreso que nos pagó el ICE de la universidad de Valencia, luego lo editó Anaya, pero en principio lo editó el ICE de la universidad de Valencia y aquel era el año 75 pues le pusimos Germanía por las germanías y 75 porque fuera la primera aparición pública que tuvo ese grupo a través de documentos que además ya no eran sólo para nuestro uso. Los habíamos hecho inicialmente en fotocopias o ciclostil, no recuerdo, muy caseros, y ahí ya le pusimos color, le pusimos diseño y ahí ya fue nuestra aparición pública. Mucha gente piensa que fue el 75 pero realmente llevábamos dos años trabajando esos materiales en formato más artesanal. Y así se creó el grupo que estaba compuesto por, yo no recuerdo el número, creo que son siete, ocho o diez personas, no recuerdo, no muchos, aunque realmente como todos los grupos éramos cuatro o cinco los que nos dedicamos a hacer los materiales y a llevar un poco... Después había aplicadores, parte del grupo eran aplicadores, nunca redactaron nada pero ellos lo aplicaban y hacíamos evaluaciones. Y luego aquí en Cataluña que yo ya estaba aquí destinado pues también había un grupo que se convirtió en aplicador ya en la fase de fotocopias y después en la fase de papel impreso en imprenta. Posteriormente, lo editó la editorial Anaya y se convirtió en un producto que se vendía comercialmente, no recuerdo muy bien el año, debería ser el 77 o por ahí.

— INCIDENCIA DE LA LGE.

(min./seg. 8:50) Propició mucho, mucho más de lo que podría uno pensar o de lo que dice la ley. La ley general de educación del año 70 creaba el BUP, bachillerato unificado polivalente, y en la asignatura de primero de bachillerato la asignatura se denominaba «Historia de las civilizaciones» que a diferencia de las historias que se daban en el bachillerato antiguo, era una historia como más social y cultural, ya no era una historia tan de hechos, eso que se dicen tradicionalmente de batallas y fechas y reyes sino que se explicaban un poco las sociedades. Eso ligaba mucho con nuestras inquietudes historiográficas, fuésemos marxista o de la escuela de Vicens o de Annales que éramos mucho más para allá de la historia social que diríamos ahora aunque en aquel momento no la llamábamos así. La aparición de esta asignatura dio pie a que al

tener que preparar la asignatura porque era la primera vez porque era nueva pues casi fue la excusa para hacer el grupo porque los profesores de instituto más antiguos pues ellos estaban también preocupados de cómo plantear la nueva asignatura y nosotros que veníamos de la universidad pues nos creíamos que esa asignatura permitía orientar mucho, sin romper la ley o el currículum que diríamos ahora, los contenidos hacia otra manera de ver la historia. De hecho lo que hicimos no fue una historia de las civilizaciones, yo cuando iba a explicar eso por los cursillos que dábamos a lo largo del año en diversos ICES o escuelas de verano, yo criticaba con mucha dureza la historia de las civilizaciones porque creía que era una historia de Toynbee de Spengler y defendíamos la historia marxista pero en el fondo, ahora visto con distancia, veíamos que la historia de las civilizaciones nos propició a dar un enfoque socioeconómico de la historia y nosotros lo radicalizamos un poquito más pero yo creo que fue la gran oportunidad, o sea la Ley nos puso a trabajar buscando nuestra propia alternativa pero gracias a que había un cambio curricular. Solamente si la situación hubiera sido anterior, que los programas eran muy episódicos, muy de historia factual, probablemente si lo hubiésemos hecho no nos hubiéramos atrevido a hacer una cosa pública, publicada y defendida pero bueno 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. Mezclamos esos cuatro componentes y ese fue el núcleo fundamental que impulsó al grupo.

(min./seg. 12:00) [Otras preguntas que surgen de la entrevista]

- ¿Hay bibliografía de Vicens sobre el cambio en la historia?

Vicens Vives hizo mucho más que eso, hizo una editorial de libros de texto, que no se llama Vicens Vives, se llama Teide, todavía existe. Él muere muy temprano, muere en el 59 si no recuerdo mal, ahora conmemorábamos el centenario de su nacimiento, este año pasado, (...) o sea que estoy hablando de mucho antes de la aparición de Germanía. Él que estuvo de catedrático de instituto, me parece que estuvo en Cantabria y en algún sitio más y estaba obsesionado por la renovación de la didáctica de la historia e introdujo con sus cuñados (que todavía son los dueños de la editorial Teide), introdujo pues toda una serie de cosas que eran nuevas en aquella época como por ejemplo los mapas mudos que se usaban tradicionalmente pero él tuvo mucho interés por la cartografía, introdujo también algunos libros de documentos históricos que los ofrecía para los profesores en general que podían acceder a documentos y sus discípulos directos, concretamente Joan Reglá, que fue su heredero fundamental que también desgraciadamente murió a la edad casi la misma que Vicens, 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. En aquella época era muy normal que la mayoría de estudiantes pues se dedicara a la enseñanza. Entonces nos impulsó mucho aunque él no era tan aficionado a la didáctica, sí que nos impulsaba que buscásemos métodos nuevos. Él tenía un libro que llama «Introducción a la historia», en catalán se llama «Comprende el món», comprender el mundo, donde también hace reflexiones sobre ese tipo, en la línea de Vicens.

- ¿Hubo otros grupos coetáneos a Germanía 75 en ese momento o se puede considerar a Germanía pionera?

En el momento inicial que se crea Germanía, te estoy hablando del año 73, en el ámbito de la enseñanza secundaria, en el bachillerato, si los había yo no los conozco. Sí que es cierto que cuando en los años 76, 77, 78, sobre todo tres o cuatro personas que éramos los que dábamos los cursos, fuimos a Salamanca, a Andalucía, a Madrid, a Santiago, en fin a muchos lugares, sí que encontramos grupos de profesores que trabajaban juntos

temas de renovación pero no estaban constituidos realmente como grupos. Por ejemplo, recuerdo que di un curso en Salamanca y poco tiempo después apareció un grupo que se llamaba Cronos. Pues todos estos de Cronos eran miembros del cursillo que se dio en el ICE de Salamanca y yo ya vi que ellos mismos tenían una vinculación y que estaban planteándose cosas y hacían cosas de renovación pero quizá no habían llegado a cuajar tanto como grupo; en nuestro caso reconocido por el ICE de la universidad que nos financió las fotocopias durante mucho tiempo, luego financió la primera edición de *Germanía* en imprenta, y esto no lo había. En cambio en la educación primaria sí que había grupos más establecidos en el seno de lo que llamábamos entonces y ahora también, movimientos de renovación pedagógica. Ahí en primaria, por ejemplo yo, en la escuela de verano «Rosa Sensat» del año 75 que se hizo aquí y que yo impartí allí un curso de didáctica, aquel caso de didáctica de la historia del arte, no era de *Germanía* era otro grupo que se llamaba **Idós** que creé en aquella época también (donde por cierto llevé a una alumna mía de bachillerato que se llamaba Isabel Coixet como alumna de dieciséis años que explicó un montaje que ella había hecho, de audiovisual). Pues en esa escuela de verano, por ejemplo, ya había algunos cursos de didáctica de las ciencias sociales que se impartían para maestros de primaria y lo impartía grupos que estaban ligados a ese movimiento, por ejemplo en aquel caso era el de Rosa Sensat que era un movimiento de aquí pero había otros grupos de otros movimientos, que Rosa Sensat es uno de ellos que hay creo que doce, me parece. Y había otros grupos que estaban ya muy constituidos en el seno de esos movimientos. Pero yo en bachillerato no recuerdo grupos formalmente constituidos aunque sí había en los ICES gente que trabajaba y que hacía cosas. En cambio sí que lo hubo en matemáticas, lo había en ciencias. En matemáticas estaba el «Grupo Cero», salió también del seminario de pedagogía, en ciencias otro grupo que dio origen a la revista *Enseñanza de las Ciencias* que tenía mucho éxito pero en historia no. En aquel momento no recuerdo, te estoy hablando del año 73,74, 75 que son los años iniciales del grupo.

— IMPORTANCIA FORMATIVA DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO.

(min./seg. 18:30) Pues toda, toda y yo lo sigo dando. Yo acabo de publicar unos manuales en Graó, ahí hay una parte que si la lees casi es lo mismo que diría en aquella época. Yo siempre he defendido la tesis: que gran parte de la renovación didáctica en historia se ha producido un poco de la mano de la renovación historiográfica. Y Vicens es un caso y yo soy otro, para entendernos. Y, por tanto, el conocimiento histórico ha sido importante para la renovación pero también ha sido muy importante para la elaboración de la metodología didáctica porque lo que defendemos, defendíamos en aquella época, quizá no lo sabíamos formalizar y ahora lo digo, quizá en aquella época no me acuerdo si llegaba a decir tanto, pero nadie decía lo contrario por otra parte, pero lo que sí decíamos es que cada materia determina su propia didáctica. Es decir, no es lo mismo hacer didáctica de la matemática, didáctica del inglés que didáctica de la historia. Y el contenido de esa materia determina de alguna manera la manera de enseñar esa materia porque la estructura de conocimiento del pensamiento histórico o de la lógica matemática pues está muy presente en la manera de aprender los contenidos de esa materia. Nosotros eso en aquella época no lo defendíamos porque nadie dijo lo contrario nunca pero en el fondo pensábamos eso todos y de una manera yo diría que unánime. Ahora con el tiempo lo tengo que decir y escribir porque hay gente que opina de manera distinta sobre esta cuestión.

- Esta pregunta formulada con anterioridad va en el sentido que dice Rafael Altamira para el que el conocimiento de la historia educa la inteligencia humana y el espíritu, y

tiene un valor social muy importante. En ese sentido le preguntaba por la importancia formativa de la historia para Alemania.

(min./seg. 20:40) No lo diría igual que Altamira pero en el fondo diría lo mismo porque la inteligencia humana quiere decir que si tú enseñas a pensar históricamente a una persona, estás enseñando a desarrollar sus habilidades intelectivas, lo que llaman los ingleses *habilities*: la capacidad de analizar, la capacidad de comparar, la capacidad de organizar, la capacidad de criticar, la capacidad de interpretar, ...; todo eso son capacidades intelectivas y eso la historia es una materia absolutamente destacadísima, yo diría que hay pocas que lo permitan. Cuando Altamira habla del espíritu, yo diría que es lo que digo en ese libro que se podría coger de ahí, eso no sé si lo decía Alemania, lo digo yo, porque claro lo digo ahora, quizá en ese momento nosotros teníamos un nivel de formalización de todo esto mucho más bajo o sea que no todas estas cosas, éramos un poco intuitivos para entendernos, pero 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, puramente de didáctica general. Nosotros éramos muy contrarios a los pedagogos de la época, que en aquella época era la pedagogía y la didáctica oficial era una cosa que rechazábamos mucho. Estaba en manos de las teresianas y de gente que venía del mundo clerical y porque era la enseñanza a través de la nada, es decir, la didáctica de la nada. Nosotros nos enfrentamos mucho en aquella época ya con los pedagogos, porque pensábamos que el conocimiento histórico tenía una función fundamental en el proceso didáctico y no te digo en el proceso educativo que lo considerábamos fundamental.

(min./seg. 22:26) En aquella época incluso los que éramos marxistas (en el grupo no todos eran marxistas) que éramos unos cuantos, pensábamos como dice Fontana que era un elemento de transformación social, un elemento de cambio social y político. En ese momento, defendíamos la tesis de Fontana que creo que siguen siendo casi las mismas. Ahora no sé si lo diría. Nosotros estas discusiones no las teníamos, nosotros estábamos muy preocupados por hacer materiales y aplicarlos en las clases. Luego cuando tuvimos que dar los cursillos a los ICES y en las escuelas de verano, los cuatro que siempre íbamos (Paniagua, Balanzá, Castelló, otra compañera que me vendrá en nombre de un momento a otro y yo mismo) tuvimos casi que inventarnos las cosas que íbamos a decir y decíamos esto pero fue como a posteriori. Un poco en plan práctico, estábamos muy preocupados por hacer el material el día que tocaba, llevarlo al aula, experimentarlo, discutirlo luego y, claro, todas estas cosas que ahora las decimos en aquella época quizá no nos daba tiempo a discutir las porque estábamos en un tema como mucho más de profesores de a pie, de aula, de querer hacer las cosas, no tanto de buscarle el sentido.

— CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO INNOVADOR: REFERENCIAS HISTORIOGRÁFICAS, OBJETIVOS, CONTENIDOS Y METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

(min./seg. 24:20) La metodología fue una metodología que en aquel momento nosotros incorporamos lo que en la literatura pedagógica se llamaba la “escuela activa” que se enfrentaba de alguna manera a la escuela donde el alumno era un elemento absolutamente pasivo y receptivo. Y había todo un movimiento que estaba más en la primaria que en la secundaria de lo que llamaban la escuela activa que era incorporar al alumno al proceso de enseñanza poniendo mucho hincapié en el aprendizaje. Y esa metodología que era así como muy grosera, en el sentido de que la teníamos poco elaborada pues es lo que da sentido y cubre todo lo que es la metodología de Alemania que se basa fundamentalmente que el alumno a través del análisis y el estudio de

documentos históricos, va construyendo conceptos y va de alguna manera pues editando una explicación hecha por él mismo de lo que es la evolución histórica desde ese punto de vista de los sistemas de producción, de los modelos de producción marxista. La práctica, en el artículo ese que cita usted del libro de Carretero, yo digo que eso era así pero que no funcionaba bien. 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 porque los chicos se hartaban de hacer eso y porque muchas veces cuando llegábamos al tema que se daba en febrero que era la transición del feudalismo al capitalismo, donde yo que me había propuesto ser el Dobb y el Sweezy de la historiografía española porque me dediqué a estudiar eso, desde que hacía la carrera en un archivo con mi maestro Reglá que me puso ahí para que me estrellara porque quería hacer lo mismo, me atreví a poner a unos chicos de catorce años el debate sobre la transición entre Dobb y el Sweezy y aquello no había manera que lo entendiesen y que funcionase, pero bueno era una manía mía y se impuso allí y los otros como vieron que estábamos muy puestos en historia debieron pensar que había que hacerlo pero cuando llegamos allí que era hacia el mes de febrero, ahí teníamos la crisis siempre, metodológica, y luego la cosa se solventaba cada uno como podía. Por tanto la metodología era muy sencilla, no era una metodología nada sofisticada ni adaptada a lo que hoy haríamos que vas intentando pues pasar de lo más sencillo a lo más complicado, ir construyendo los conceptos muy poco a poco, empezar por niveles muy elementales de análisis de documentos pues todo eso que yo creo que lo resolví con el 13-16, es lo que le 13-16 me aportaba, en la metodología de Alemania no estaba resuelto. Por tanto, la metodología era como muy de alpargatas: pues tienen los chicos que hacer las cosas, no hay que explicar, hay que hacer que ellos descubran las ideas, para ello hay que darle lo que tenemos los historiadores que son documentos y lo que tenemos que hacer son las preguntas para que lean los documentos bien leídos y luego hacer unos debates en clase para que salgan las ideas, pues eso para la época...

Yo, a veces, cuando he discutido con Mario Carretero, que yo lo criticaba eso después, a finales de los setenta principios de los ochenta lo criticaba, pero en aquella época eso era revolucionario, de explicar nada más y pedir el libro de memoria, a hacer eso, aquello era un cambio brutal. Pero claro, en aquel momento, nosotros así lo veíamos. Luego cuando llevábamos un tiempo vimos los defectos metodológicos que tenía.

(min./sec. 28:30) Y los objetivos ya los he dicho antes, eran básicamente: hacer de la historia un arma de compromiso y de cambio a través de un acercamiento a lo que entendíamos que era también instrumento social de transformación que era la historia marxista. Después cuando lo explicábamos pues también hablábamos en el artículo ese que cita de Alemania que hice con Paniagua en Cuadernos de Pedagogía, hay una serie de objetivos pues ahí también indica otros que están más ligados a la metodología..., pero bueno, la idea fuerza era la otra.

Y las referencias historiográficas las he dicho, por un lado, nosotros somos el grupo más joven, éramos discipulísimos que no conocimos a Vicens como es lógico pero estuvimos con sus epígonos absolutamente directo y luego pues como mucha gente joven de nuestra época evolucionamos hacia el materialismo histórico.

[Otras preguntas]

- ¿Tuvisteis en algún momento como referente la Institución Libre de Enseñanza?

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.

— DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD INNOVADORA (TIEMPO DE VIGENCIA, INCORPORACIÓN DE OTRAS PERSONAS,...)

(min./seg. 30:30) De inicio fueron los mismos que hasta el final, lo que pasa es que había dos o tres personas que provenían del colegio de licenciados que eran mayores que nosotros y que ya llevaban el tema de la innovación al colegio de licenciados y luego tres o cuatro que veníamos de la universidad. Y ese grupo éramos los que, por ejemplo, a la hora de hacer los materiales pues el primer cuadernillo de los tres que hay pues me parece que lo hicimos entre dos personas y el segundo entre tres más o cuatro máximo. Es decir que a la hora de hacer los materiales éramos muy pocos. Luego a la hora de aplicarlos y a la hora de discutirlos y a la hora de mejorarlos sí eran todos. Ahí sí que había una discusión porque la gente se llevaba las fotocopias a su clase, las pasaba, y cómo le iba, nos reuníamos, cómo te ha ido este ejercicio, o lo cambiamos, esto no se entiende..., pero siempre fuimos los mismos. Lo que ocurre es que al final, a partir del año 77, algunos nos fuimos descolgando. Yo me descolgué porque entendí que ese método me parecía más ineficaz y menos sofisticado que el 13-16, que conocí en Inglaterra creo que en el año 77-78 o 78 y, por ejemplo, yo me fui desligando y alguna otra persona se desligó porque se fue de la enseñanza media pasó a otras responsabilidades y, entonces, no se incorporaron sino que fueron quedando menos, al contrario. Pero ya no hubo ninguna cosa destacada de nuevas aportaciones, de materiales sino que casi siempre se trabajó con los mismos materiales. Aunque ya no estando yo, a fines de los años 77,78 se intentaban hacer algunos cambios y crear unos materiales que no sé si se llegaron a publicar porque yo tenía amistad y el contacto pero yo diría que no hubo una gran renovación metodológica ni de materiales que se quedaron un poco en lo que creamos en el año 73,74,75. Y yo creo que después, ya la memoria me falla porque al no estar presente no me acuerdo, ya al final de los setenta se fue desdibujando el grupo porque aparecieron otros grupos en la misma Valencia, parte de estos miembros hicieron el grupo de Geografía Garbí y se dedicaron más al tema de Geografía y tampoco hubo un empuje de cambio en el sistema y se fue agotando desde mi punto de vista. Claro yo a partir del 77-78 no lo puedo recordar bien porque ya lo conozco por mis conversaciones con ellos pero ya no iba a las reuniones y ya pues no sé exactamente cómo fue el final, la verdad.

— RELACIÓN DE GERMANÍA CON OTROS GRUPOS O INFLUENCIA EN OTROS PROYECTOS (ROSA SENSAT, HISTORIA 13-16, GARBÍ)

(min./seg. 34:00) Hubo mucha influencia en Garbí, yo diría que el hijo más destacado de Germanía es Garbí. Garbí es un grupo dedicado a la didáctica de la geografía que hace unos materiales y que en el fondo copia la misma metodología. Lo que pasa es que al ser geografía era más vistoso porque al ser más manipulativa, hay que hacer gráficos, dibujar mapas, pero en el fondo el método Germanía es el que se aplica Garbí y yo diría que la descendencia directa de parte del grupo Germanía, yo ya no estuve en Garbí, pero Garbí se nutrió básicamente de gente que provenía de Germanía con nuevas incorporaciones. Había gente que no se le dejó entrar en Germanía porque era un grupo excesivo y al hacer Garbí entonces sí se incorporó Santacana. Garbí es del año 76 me parece, que también es muy nuevo, muy reciente, casi coetáneo, un poquitín posterior, pues se incorporó Joan Santacana que es el que hace conmigo el libro este que te he

citado antes, que él estaba de catedrático en Valencia, Rafael Valls que es un catedrático también de didáctica de Valencia, también fue miembro de Garbí y algunas otras personas muy interesantes que yo diría que le dieron un aire como más moderno a Garbí que Germanía y yo diría que es la gran descendencia directa porque en el fondo fue los mismos que estábamos en Germanía: ¡vamos a hacer uno para segundo! Porque primero era la historia y segundo de BUP se daba la geografía, pues ya tenemos primero ahora vamos a hacer segundo, la geografía. Y así surgió Garbí. Tan sencillo como esto y ese es el direte. Luego, descendientes de Germanía sí que hay diversos grupos en España por ejemplo hay unos materiales que publicó la editorial Akal, que los publicó para 1º y para 3º que son prácticamente copia, yo diría lo copian totalmente, en el de 3º creo que estaba incluso uno de Garbí, Santacana, o sea que ya había vivido aquello. 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.

[Otra pregunta al hilo de la entrevista]

- ¿Ínsula Barataria puede ser otro de estos grupos?

([min./seg. 37:37](#)) Bueno Ínsula Barataria es posterior y yo diría que ya ha pasado demasiado tiempo, Cronos es más de finales de los setenta. Ínsula Barataria ya parte de unos planteamientos socio-críticos ya yo creo que es otro momento, que es el momento LOGSE. En torno a LOGSE sí que hubo una serie de grupos, muchos están en Fedicaria, por ejemplo, los años anteriores y los inmediatamente posteriores, sí porque tuvieron una subvención del ministerio para hacer unos materiales. Bueno hay una serie de grupos algunos están algunos en Fedicaria y otros han desaparecido que yo diría que si tienen una referencia debe ser muy lejana porque ya pasó mucho tiempo desde la muerte de Germanía en la práctica hasta la creación de estos grupos, pero entremedio hay unos grupos que son menos conocidos, voy a citar los dos que recuerdo como eran Akal que era un grupo de gente aunque el nombre se lo da la editorial pero podían ser parecido a lo de Germanía, un grupo de profesores, pues Antonia del Baño, una serie de profesoras que algunas eran de aquí de Barcelona incluso y yo diría que la primera época de Cronos yo les veo el hilo más directo. Y luego los pequeñitos. Tuvo mucha influencia, la verdad, surgieron en cantidad de lugares, cosas así muy artesanales, hechas muy locales, muy en ICES, y yo diría que se replicó mucho el modelo. Por eso yo escribí en el 89 con tanta dureza contra Germanía en el artículo porque me daba la impresión que eso que había tenido mucha importancia había que superarlo, entonces los editores del libro, Carretero, Pozo y Asencio se enfadaron mucho con mi artículo porque dijeron que eso para mí sería una cosa pasada pero para mucha gente era lo primero y que no diese tan fuerte pero yo ahí fui un poco radical en ese artículo.

- Refiere a J. Santacana y a A. del Baño pero ellos ¿pasaron a Historia 13-16?

([min./seg. 40:08](#)) Santacana empezó con Garbí y alguna persona más que ahora no recuerdo y Antonia del Baño y alguna más, Milagros Martínez de Sanz (Milagros era de otro grupo de estos de imitación que hubo aquí en Germanía). Bueno de las personas que incorporamos a Historia 13-16 casi todas ellas provenían de grupos de este tipo, por ejemplo, Gonzalo Zaragoza había creado un grupo aquí en Barcelona que no recuerdo

su nombre pero era muy pequeñito, era de los otros institutos donde él estaba de catedrático de instituto que hacían materiales un poquito parecidos a los de Alemania. Antonia del Baño hizo los de Akal si no recuerdo mal, Martínez de Sanz me parece que también, y luego había un grupo en el ICE de la Autónoma que tenían vinculación a primaria, a los grupos de Rosa Sensat y de ahí es cuando constituimos el Grupo 13-16. Gente que ya venía con experiencias, yo diría en la línea Alemania para entendernos.

— LA CONVIVENCIA DEL PROYECTO (INNOVADOR) CON LA ENSEÑANZA TRADICIONAL HABITUAL: ¿CONFRONTACIÓN, COEXISTENCIA, CARÁCTER COMPLEMENTARIO...?

(min./seg. 41:24) Por parte de los que lo aplicábamos, yo diría que nada complementario sino que era absolutamente sustitutivo del uso del libro de texto. No todos los miembros del grupo se atrevieron, también tengo que decirlo. Hubo alguno que estaba menos vinculado al núcleo duro que le daba miedo dejar el libro de texto pero eran los menos. El núcleo duro siempre lo tuvimos como una alternativa al libro de texto, una alternativa absolutamente radical. Nosotros rechazábamos el libro e instruíamos por estos materiales. Por tanto, en el grupo no hubo confrontación sino que todo el mundo estaba de acuerdo. Ahora bien, cuando empezamos a difundir la experiencia esta innovadora sí que nos encontramos con mucha resistencia, incluso yo ahora vengo esta semana de Santiago y Lugo, pues recuerdo un curso que di ahí en el año 77 o 76, donde prácticamente salí por la ventana porque los profesores que invitaron, el ICE que es quien organizaba solicitó a catedráticos y me dijo he dejado venir a dos agregadas, como una gran..., y claro eran unos señores mayorcísimos, muy de la vieja escuela y yo un muchacho de veinte pocos años, con el pelo muy largo, que explicaba historia marxista y además que no había que leer el libro y que no había que explicar. En estos ambientes la verdad que tuvimos un gran rechazo, incluso muchas críticas porque ellos entendían, estoy hablando del grupo más radical en contra. Luego entre medio encontramos todas las gamas pero claro ahí puede ser una ruptura demasiado fuerte, yo diría tanto por la orientación historiográfica como por la manera de enseñar sustituyendo al libro y a la explicación como base de la didáctica. Y en ese sentido sí se puede hablar de confrontación con otros. Por ejemplo, yo estaba en un instituto en Cataluña, en Badalona concretamente, donde al ser yo el catedrático y todas las que entraron eran profesoras jóvenes, allí no hubo ni coexistencia, todo el mundo se apuntó a ello, todo el mundo lo hizo, incluso crearon un nuevo grupo cuando yo me fui, el grupo de profesoras creó un nuevo grupo, que intentaba hacer la historia al revés, empezando por ahora. Pero, en cambio en aquella época, los catedráticos teníamos mucho poder al menos real. En el instituto donde los que daban clase eran catedráticos sino que eran agregados pues ahí mal coexistían muchas veces, tenían que decir que lo hacían pero que también hacían lo otro; hubo muchos problemas en algunos lugares para poderlo aplicar y tuvieron que hacer sistemas mixtos y en algún sitio era tolerado y con otro coexistía, en un grupo se hacía esto y en otros grupos pues hacían el libro tradicional. (min./seg. 45:12) Y todas las casuísticas pero claro los que éramos, digamos, catedráticos, en aquella época podíamos hacer lo que nos daba la gana y, en ese sentido, también había una retracción de la inspección porque como estábamos en los años de transición, los inspectores no se atrevían mucho porque no sabían por dónde iban a ir las cosas y es mucho más, por ejemplo, yo que he tenido responsabilidades en educación, es mucho más impositiva y controladora la inspección hoy que en aquella época aunque parezca paradójico porque en aquella época los inspectores viejos pensaban que les iban a cortar la cabeza y entonces se dulcificaron mucho, tanto es así, por ejemplo, en el año 77 creo o 76, personas como yo que éramos marxistas declarados

pues estuve de presidente de un tribunal de oposiciones de agregados de instituto en Granada donde por cierto se examinó Merchán que fue uno de los que se presentó y aprobó. Era muy buen opositor. ¿Qué quiere decir eso? Pues que las inspecciones que designaban los tribunales muchos vieron que se tenían que cambiar la camisa: ahora viene otra cosa, no sabrían qué vendría y entonces qué pasó. A los que liderábamos un movimiento de cambio se nos toleraba. Nunca ningún inspector me dijo en aquella época porqué no tiene usted libro de texto, en absoluto, sino que incluso se nos premiaba. Nos agasajaban por lo que pudiese venir, me imagino, quiero pensar y en ese sentido fueron unos años de una cierta inoperatividad de la administración que luego con posterioridad, a partir de los años 90, las inspecciones han sido muy controladoras si no tienes el programa curricular de centro, tienes que entregar las programaciones, todo eso en aquella época estaba, me imagino que quizás en algún lugar en la privada, pero en la pública los que éramos catedráticos éramos intocables. Y eso permitió que pudiese funcionar Germanía en tantos lugares porque aunque el grupo éramos pocos la verdad es que la gente que lo aplicó durante dos o tres años era bastante, aquí en Barcelona casi había quince o veinte profesores que lo hacían y en Valencia muchísimos más. Y luego los otros Germanías también se impusieron mucho en aquella época. Por tanto hubo un momento, yo diría, de gran posibilidad de la innovación, cosa que después de la LOGSE no ha sido así.

— LA APORTACIÓN AL PROCESO DE REFORMA LOGSE.

([min./seg. 47:25](#)) Germanía se queda muy atrás, hombre, está en la base del cambio de los años 70 y gran parte de los que cogen un cierto protagonismo en los grupos de la LOGSE pues lo conocían y habían vivido y lo habían incluso experimentado algunos. Yo creo que está en los antecedentes pero ni mucho menos está en el momento, en la elaboración de la LOGSE ni en los grupos que surgen en torno a la LOGSE. La LOGSE fue el gran productor de los grupos de innovación de finales de los ochenta, principios de los noventa, eso de Germanía ya estaba enterrado hacía tiempo.

— ELABORACIÓN DE MATERIALES Y SUS CARACTERÍSTICAS. EXPERIMENTACIÓN (CONTEXTOS EN LOS QUE SE APLICÓ Y RESULTADOS)

([min./seg. 48:41](#)) Lo hacíamos todo muy intuitivamente, por ejemplo nosotros teníamos que hacer una prueba inicial, pues la hacíamos, teníamos un cuadernillo que la verdad es que no he encontrado ninguno pero he estado buscando, había un cuadernillo editado donde había una prueba inicial de conocimientos, luego si se pudieran recuperar las actas de las reuniones que deben estar, si existen en el ICE de Valencia porque se hacía acta de cada reunión porque estábamos financiados y elaborábamos un acta de las reuniones, como las tenemos de 13-16, que por eso Sallés pudo recuperar muchas cosas porque yo conservaba las actas, a máquina, de aquella época. Pues si ahora pudiésemos revisar las actas que no sé quién las tiene, veríamos que en las reuniones se hacía un programa de experimentación, digamos, sistemático y controlado pero por gente que no sabíamos mucho experimentar, también tengo que decirlo, que así era. Vamos a hacer este ejercicio o este grupo de ejercicios, se iba a las clases, tomábamos nota de cómo nos había funcionado, luego nos juntábamos en reunión, lo comentábamos de una manera muy intuitiva, como haría una persona que no tiene una formación muy didáctica. Ahora haríamos registros precisos, observaríamos cosas muy concretas. En aquella época no, lo hacíamos muy intuitivamente pero sí que hubo todo un proceso de experimentación controlado, discutido y, en ese sentido, es un grupo que para la época

era ejemplar en didáctica porque no era eso que haces una cosa lo aplicamos y adiós, sino que teníamos un autoseguimiento, seguíamos nuestro trabajo.

(min./seg. 50:53) Incluso en una ocasión nos reunimos con un grupo de innovación didáctica de matemáticas que se llamaba Grupo Cero que para mí ha sido el grupo más importante que ha habido y alquilábamos, recuerdo una vez que alquilamos una casa de ejercicios espirituales llamada La Purísima y nos encerramos tres días para explicarnos unos a otros cómo estábamos experimentando nuestros materiales. Ellos nos explicaban los suyos, nosotros los nuestros, por tanto, sí que se puede hablar de una experimentación sistemática, para la época ya la quisiera yo para hoy, para muchos profesores, ya la quisiera para hoy. Y yo diría que con una cierta perspectiva de mejora. Lo que pasa es que esto es muy agotador porque esto se hacía todo gratis. En aquel momento no había las horas de clase que hay ahora, había más, y luego pues también tenía un coste incluso económico para nosotros porque el ICE lo que nos daba era para pagar el material pero el reconocimiento tenía un costo pero, claro, éramos muy jóvenes, estábamos muy ilusionados. Después los que viajábamos más, yo recuerdo que cada año me iba a la escuela de verano del País Vasco donde había un curso sobre Alemania que duró caso cuatro años y cada año lo daba pues para la gente joven esto era lego, recompensaba mucho, ibas allí, te escuchaban y conocías a otros. O sea había como una recompensa profesional muy importante.

(min./seg. 52:00) Y luego hacíamos una cosa que se ha perdido desgraciadamente, que los que llevábamos el liderazgo de la renovación pedagógica éramos los profesores y no los de la universidad. Éramos de instituto, éramos de enseñanza media y éramos los que 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 ellos son los principales protagonistas de la innovación y nos lo tomábamos muy en serio, hacíamos nuestros registros, nuestras pruebas iniciales, pruebas finales que no se han conservado. Una pena porque era interesante ver qué exámenes nos poníamos nosotros para ver si los chicos habían aprendido. Y eso lo hacíamos, probábamos todos, probábamos la misma, con lo cual era un sistema que no era individual sino era colectivo. Yo diría que como grupo de innovación, para la época que surgió era bastante ejemplar. No tanto como 13-16 que era un grupo más, habíamos vivido la experiencia de Alemania y Garbí y lo hicimos todavía muy riguroso, pero yo diría que para los años sesenta, aquello era, vamos, ojalá hubiera muchos grupos aquí, ahora, así, como aquél.

— BALANCE: ELEMENTOS FAVORABLES, OBSTÁCULOS; DISOLUCIÓN DEL GRUPO: MOTIVOS Y TRAYECTORIAS QUE TOMAN.

(min./seg. 53:44) El balance yo creo que es muy importante porque fue la gran primera ruptura en Secundaria, en bachillerato, que hubo de la enseñanza de la historia de manera organizada, con grupos reconocidos, con un material específico, aunque todo el mundo cuando yo le hablo de esto dice: ah!, pues había un profesor que ya hacía... Sí, muchos, no uno, muchos. Había muchos profesores que hicieron rupturas, que hicieron innovaciones, incluso antes que Alemania. Aquí en Barcelona mismo había un grupo que eran discípulos directos de Vicens Vives pero que eran de instituto, eran Montserrat Llorens, Rosa Ortega, Ramón Guber, había un grupo aquí en Barcelona: Juan Roig, que son luego los que hicieron los libros de Vicens, por cierto, los libros de Sociales de Vicens. En aquella época y hasta hace muy poco tiempo, luego se incorporó Pilar Benejam. Pues ese grupo no era un grupo en el sentido estricto, pero por ejemplo aquí en Barcelona, ellos habían sido discípulos de Vicens, directos, no como yo, que éramos de segunda generación, incluso Montserrat Llorens había escrito un libro con Vicens, conjuntamente, que se llamaba *Industrials i politics*, pues estos aquí estaban haciendo

cosas muy renovadoras, muy renovadoras, pero la diferencia que tenía con nosotros es que ellos lo hacían a título individual, un poco para ellos, pero no tuvieron la ocasión de querer hacer un material, editarlo, venderlo y explicar [aplicar], y eso yo creo que es la diferencia de ese grupo con muchos otros que debían existir en cada provincia seguramente. Y, por tanto, yo creo que el balance fue como muy positivo porque difundió mucho una manera distinta de enseñar la historia, con todos los defectos que pueda haber y, por tanto, el balance es positivo. También, las trayectorias que tomaron las personas que luego formaban parte del grupo fueron distintas. Yo diría que algunos optamos por otros modelos como el 13-16 que luego, también, se incorporó Santacana; otras personas, por ejemplo, Paniagua en Castellón y alguna otra de Germanía hicieron unos materiales en el ICE de la universidad de Valencia, una vez acabado Germanía que lo hicieron con una idea parecida pero también cambiante, que no recuerdo cómo se llamaban, no sé si tenían nombre del grupo, tendría que buscarlo, hay unos materiales publicados y éstos se distinguían también por una vía distinta de Germanía y como mucho más, digamos, social. Otros se quedaron estancados ahí, también hay que decirlo y, por tanto, las trayectorias fueron un poco diferentes. Y otras personas siguieron haciendo eso hasta final de su jubilación porque creo que el único no jubilado de ese grupo pues me imagino que soy yo. Bueno, Paniagua no, Paniagua todavía está de profesor en activo en la UNED, que aunque él ya dejó la didáctica desde hace muchos años pero el otro día haciendo repaso de los miembros del grupo, me parece que ya nadie queda dando clases, ya todo el mundo fue desapareciendo. Algunos se jubilaron haciendo eso o cosas parecidas.

[Me quedo con una frase de la que tomé nota cuando leí la entrevista que le hacían en la revista Escuela, que a mí me gustó porque llevo pensando en ello un tiempo y dice así: «Hacer de la profesión una actividad creativa, llena de inteligencia y acción que lidere los procesos de cambio pedagógicos.»]

(min./seg. 57:51) Bueno eso es lo que intento seguir haciendo no sé si lo consigo pero cuando doy mis clases aún a día de hoy que doy clase en dos másters. Todavía esa frase la tengo casi como un lema para mí y, además, nunca utilizo lo del año anterior, siempre me las preparo por primera vez aunque reutilice materiales, porque yo creo que si los alumnos no perciben que es algo vivido, que lo has creado, te pillan; la rutina, el repetir, y yo diría que en ese sentido pues esa frase que ahora cuando la has dicho me parece que está muy bien, aunque la he dicho yo, pues yo creo que es un poco lo que hay que yo siempre, no a mí sino a los grupos de renovación que yo he conocido y, sobretodo, los de esta época que fueron, una época con muchas más posibilidades creativas porque a partir de la LOGSE yo creo que se estropea la innovación en España porque se hace una escolástica de la didáctica. Te lo dan todo como hecho: contenidos procedimentales, actitudinales, conceptuales, el diseño según niveles de concreción..., te lo dan todo hecho.

(..)

Me ha recordado, la chica que ha hecho la tesis, que hay un autor que se llama Egan que dice que todas estas cosas que explicamos en las universidades, de cómo hay que hacer..., cómo ser buen profesor: tienes que hacer los objetivos, luego viene no sé qué, todos esos pasos que ponen los libros, Egan que es un autor del año ochenta y pico, pues dice que eso está bien pero que eso en el fondo es muchas veces, que esquilma un poco la creatividad y él propone modelos como mucho más imaginativos, que también tienen que ser sistemáticos, rigurosos, hay que registrar lo que uno piensa... Yo creo que la innovación, antes, en esa época tenía, porque no había nadie que mandase, no había líderes pedagógicos en la enseñanza media, no había en la universidad nadie que tuviese

credibilidad para ello, porque nosotros teníamos buenos profesores de historia pero no de didáctica. (min./seg. 1:00:03) Yo cuando hice el CAP, que lo hice en el año 73 o por ahí, pues los que nos daban clase de pedagogía es que te echabas a reír, lo que decían, unas cosas que no tenían nada que ver con dar clase, con palabras muy raras, con terminologías... Y entonces no teníamos líderes y nosotros nos convertimos en líderes, con ese espíritu. Yo diría que eso fue muy productivo a la didáctica y a la pedagogía española. Ahora yo creo que vuelve a haber un movimiento así, me da la impresión, que estamos en una fase también muy creativa en estos momentos. Aquí en Cataluña, nosotros en el departamento tenemos un seminario de profesores de secundaria y yo creo que ellos en cinco años reuniones cada mes, y ello se autoorganizan, nosotros les damos protección, en el grupo de investigación y lo financiamos, y ahí hay grupos muy ligados, claro todo esto ha venido porque son gente treintañera, muy ligados a las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías han entrado porque son chicos que saben. Por ejemplo, este mismo año hemos hecho un proyecto sobre educación política, no sería historia propiamente dicha, pero es una cosa donde han participado pues si no recuerdo mal pues casi cincuenta profesores de instituto, hemos hecho seminarios, hemos publicado materiales y yo he visto ahí, de nuevo, gente que es una esperanza que se ha planteado las cosas y que yo diría que ahí hay un camino, de nuevas personas que ya no son las generaciones estas que todavía son de mi generación. Yo diría que ahora le toca a gente de veinte o treinta años coger el relevo pero con ese espíritu de la cita que ha mencionado.

ENTREVISTA A JUANA BRAVO BONILLA, MIEMBRO DEL GRUPO GERMANÍA 75, LUEGO GERMANÍA-GARBÍ.

(13/08/2012 en Denia, Alicante; 19 páginas)

Parte 1(duración 2min: 36 seg)

Los componentes, a pesar de lo que dice este señor, aquí los puedes ver, en la primera publicación que nos hizo el INCIE, el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. Es decir que ahí estamos una serie de personas muchos más numerosas que lo que este señor decía, por supuesto él figura en ese momento y su actuación ya desde el año 76 fue conseguir que Anaya hiciera una segunda edición. Esa fue su aportación.

No he traído los tres libros, he pensado que quizá tú los conocieras. La primera edición fue premiada y además financiada a través del ICE por el INCIE que era una edición mucho más cuidada, con la idea primitiva que teníamos de que fueran folletos separados para poder intercalar en el cuaderno, para poder hacer ciertas actividades que pedíamos en los espacios libres indicados. Entonces, antes de esta publicación del INCIE, del año 78 y desde el 75, pues 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 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.

Parte 2 (duración 1h: 46 min: 27 seg)

... Abandono voluntario...De otras personas que habían estado en las primeras sesiones, en las discusiones sobre contenidos, sobre metodología, pero que esto significaba un trabajo extra y en aquellos años teníamos incluso en algunas ocasiones 24 horas de clase con grupos de alumnos de 40. Unos años antes yo he llegado a tener en Historia del Arte 63 alumnos. Eso te lo digo porque parece que estamos regresando a esas condiciones. Bueno, como esto significaba un trabajo extra y además bastante minucioso de búsqueda de fuentes, de elaboración de los temas, de discusión en grupo, porque claro 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.

El ICE nos daba su apoyo, dábamos cursos de pequeña duración (que esos no los tengo aquí), si entras en la páginas del ICE de Valencia –que por cierto desapareció- pues allí están los cursos que dábamos y que nos financiaban, pero bueno que todo era un trabajo extra, a parte del CAP, parte teórica y parte práctica. O sea que claro había personas, bastantes, que en un principio estuvieron muy interesadas por entrar en el proyecto pero claro se vieron desbordadas por la situación, eso era insostenible para algunas personas.

Te dejo el material. La «Guía Didáctica» con reflexiones, comentarios, evaluaciones, baremaciones, etc, etc..., ignoradas por alguna persona. El papel está ya como toca, con los años que tiene.

Bueno, entonces empezamos bastantes más personas de quienes integramos luego el grupo y he intentado sintetizar cronológicamente los elementos básicos. El primero podemos decir que es un Seminario de pedagogía del Colegio de Licenciados de Valencia, no es que el seminario de este Colegio fuera una cosa extraña en España puesto que muchos otros colegios de Licenciados, en aquel momento te estoy hablando del año 72/73 habían organizado semejantes grupos de trabajo. Generalmente, estaba integrado por personas que pertenecían a distintos niveles de la enseñanza, me estoy refiriendo a Primaria y Secundaria, no a Universidad, y de distintas especialidades, por ejemplo en el de Valencia tuvieron mucho empuje y mucha importancia el grupo de matemáticas que se llamó el Grupo Cero. Hay dos grupos Cero, uno de Barcelona [Grupo Zero] que no es el nuestro, no es el de Valencia y el grupo Cero de Valencia. Y luego un grupo de Física y Química también muy activo.

(03: 58) Entonces, tres aspectos nos interesaban. Uno, básicamente hacer una reflexión crítica del contexto y el contexto veíamos que tenía tres problemas básicos que se podían centrar en dos: por una parte, el educativo y por otra parte el social. El educativo pues estábamos en un momento en que había que recurrir a un tipo de enseñanza memorística, erudita, con unas finalidades en el caso de la Historia de exaltación, de qué bonita es mi patria, de vamos a estudiar Historia para amar nuestra tierra, cosas de este tipo. Claro, efectivamente, eso no era el planteamiento que se derivaba ni de nuestra formación universitaria ni de nuestra reflexión. Y si a eso añades que el ambiente social, en aquellos años, faltaban tres para el final del franquismo y para el principio de la transición. Entonces claro, ahí nos centramos más concretamente en dos aspectos: ¿cómo podía ser una clase de Historia activa?, es decir, no un alumnado pasivo y que recibiera, entre comillas, lo que explicara el profesor y luego regurgitaba (esta palabra la utilizo yo siempre porque me parece que es absolutamente plástica), lo que el profesor le contaba. Luego, unos supuestos psicopedagógicos sobre todo de psicología evolutiva que prácticamente estaban si no ausentes casi ausentes en los planteamientos de nuestros niveles. Y, por otra parte, la gestión democrática de los centros. Los centros en aquellos años estaban dirigidos por un director no de cuerpo de directores a la francesa pero sí nombrado por la administración que en algunas ocasiones si se consideraba que el claustro era un poco levantisco se transformaba en comisión de director. Te podría hablar de un instituto cerca de Sevilla donde esa función la tuvo un amigo mío catedrático de Latín. Entonces, el tercer problema que nos preocupaba era la gestión democrática de los centros. ¿Cómo?, pues intentando a través de la composición de los claustros ir haciendo una serie de cambios que potenciaran de alguna forma que se oyese al profesorado, por otra parte que el profesorado no estuviera tan jerarquizado a la hora de intervenir en los claustros porque claro estaba el catedrático, los agregados y los interinos que paradójicamente en aquellos años un interino podía ser jefe de departamento y, sin embargo, un agregado no podía ser jefe de departamento por cuestiones de tipo administrativo.

Bueno, entonces esos son los planteamientos digamos básicos. Dice Prats y es cierto que el Colegio de Licenciados publicaba una revista llamada Escuela 75 lo que sucede es que como su nombre indica, Escuela 75 empezó a salir después de este proceso que te digo como, de alguna manera, síntesis, lugar abierto para que se recogieran allí éstas y posteriores reflexiones.

(07: 29) En estos años es cuando la Ley Villar Palasí plantea un cambio en la enseñanza y naturalmente ese cambio curricular con las reflexiones y los planteamientos que nosotros nos habíamos hecho pues pensamos que había que darle una alternativa y esa

alternativa nos reunió a una serie de profesores y profesoras quizá hayas visto que somos mayoritariamente profesoras que teníamos una profesión, algunos similar porque habíamos estudiado en la universidad de Valencia y otros diferente porque habían estudiado en etapas anteriores o bien porque provenían de otros centros universitarios. De todas formas quienes empezamos allí no tengo más remedio que nombrarte a varias personas, por ejemplo, a Manuela Balanzá.

Manuela Balanzá 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. Esta persona efectivamente cuando llegó a España pues tenía esa necesidad, ese interés, por realizar una serie de cambios que habíamos reflexionado en el foro que te digo. Y entonces, claro, empezó a contactar con personas que o bien conocía ya o bien que se tenía contacto porque en aquella época, que posiblemente es cuando tú estudiabas, el PREU se coordinaba con la universidad, es un decir. Y entonces todo el profesorado que iba a impartir COU pues nos reuníamos y allí debatíamos, proponíamos,... incluso en algunas ocasiones se llegó a proponer documentos, es decir, elementos prácticos para el examen de selectividad.

(09: 24) Hablamos de Manuela Balanzá, podemos hablar también de Lola Bellver que estuvo en Madrid en la primera reforma, la de Maravall, habían empezado a trabajar con documentos históricos en el instituto de Catarroja. Catarroja es una población de la periferia de Valencia cerca de La Albufera y ya puedo hablarte por mí misma, y 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, ya te comentaré luego un poco si viene a cuento, y la música también. De hecho la música puesto que tratábamos que los estudiantes y las estudiantes conocieran y pudieran utilizar el lenguaje verbal, el plástico, el numérico, etc... pues también el lenguaje musical sin que yo aspire, no diga, ni nunca, ni ahora, ni entonces, que supiera de teoría musical pero sí creía que cada época, cada cultura, cada momento tenía, tiene, su manifestación musical. Entonces, en el barroco, oíamos la primavera de Vivaldi, cuando hablábamos de las campañas napoleónicas 1812 que musicalmente, realmente, es una filfa, con perdón de Tchaikovsky, una obra de encargo pero que daba mucho el ambiente, quizá la motivación para entrar en lo que se iba a estudiar. 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 compartíamos porque vimos que las iniciativas individuales se quedaban en eso, en individuales. Porque antes más que ahora cada departamento, entonces llamado «seminario didáctico» era un reino de taifas, es decir, sin comunicación incluso dentro, parcelado, cada persona defendía aquello del derecho a la libertad de cátedra. Pues entonces claro, la libertad de cátedra no se podía ofrecer ningún tipo de alternativa que coartase y tal. Bueno, pues con esa conclusión pensamos que únicamente en grupo, organizándonos a manera de cooperativa, podíamos llevar a cabo algo que tuviese algún

tipo de incidencia y cuando digo algo quiero decir, por una parte que fuese en parte un foro de reflexión, es decir, allí nadie iba a pontificar ni a dar lecciones a nadie sino que entre todos, exponía cada uno su idea, su teoría, teniendo en cuenta que en principio había personas de muy distinta ideología; podemos hablar para simplificarlo desde la democracia cristiana hasta el movimiento troskista. Entonces, ahí se podía reflexionar con respeto a todo el mundo pero sin dejarse aleccionar desde muchos ángulos.

(13: 39) Un foro de reflexión y luego un intento enseguida, que fue una de las primeras cosas que hicimos, aportar materiales didácticos. En principio, claro, no estructurados puesto que lo que se trataba es de una cooperativa de materiales para luego poderlos articular, organizar y darle el contenido de currículum, entonces eso no se decía así, se decía programa. Digamos que el desencadenante, o el momento ya clave para formarse el grupo, fueron unas jornadas en la universidad de Valencia, una parte de ellas de Geografía y otra de Historia. 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. [... sobre el contacto que he establecido con Fontana] De hecho, el último contacto digamos así institucional que tuvimos el grupo nuestro fue cuando dos, Manuel Balanzá y yo, estuvimos en Barcelona en la primera convocatoria de «formador de formadores», no sé si te suena esto, pues ya te lo diré conforme vayamos avanzando.

Una de las personas más solventes que dieron ponencias en aquel curso, fue un postgrado fue Fontana, y claro contactamos con él y el respaldo fue desde el principio.

(16: 10) [Podemos hacer una parada y ¿te pregunto?: Has dicho al principio de la entrevista que había un planteamiento de enseñanza de la Historia basada en una exaltación nacional, desde un punto de vista tradicional, basado en el estudio de memoria y que por vuestra formación universitaria con eso había un choque. Entonces quiero saber sobre vuestra formación universitaria] A eso voy. 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 Reglá de la universidad de la universidad de Cataluña, discípulo directo de Vicens Vives (bueno, luego hablaremos de las referencias a 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 en el aspecto que te digo. 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. Ahí, naturalmente, todo el mundo que empezó con nosotros en el grupo, no me refiero a quienes publicaron, no comulgaban con esto. Entonces, el exceso de trabajo más este tipo de planteamiento hizo que se autoexcluyeran de la experiencia. 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. [¿Pero no tiene nada que ver con los planteamientos de «taller del historiador» que hace Historia 13-16?] Oh no!, oh no! Por eso te digo que muy entrecomillado y muy entre nosotros.

(19:25) [Yo he encontrado una línea de relación entre Altamira, Rafael Altamira, y vosotros. ¿Por qué? Porque Rafael Altamira tuvo una serie de discípulos, esos discípulos aunque después de la Guerra Civil fueron muchos depurados, sancionados, esos, a su vez fueron profesores de Vicens Vives. Están Deleito y Piñuela discípulo de Altamira y Bosch Gimpera, profesores de Vicens y Vicens tiene sus discípulos que son vuestros maestros. En definitiva, hay una continuidad, hay una trasmisión de ideas de la enseñanza de la Historia,... ¿Es así o no?] Es así pero tengo que hacer una salvedad y la salvedad es la siguiente, como tú has dicho muy bien 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, hasta que por una serie de personas que han hecho su tesis doctoral, sobre todo desde Alicante pues han ido rescatando, poniendo al día y reutilizando todo lo que tú me estás diciendo que estoy de acuerdo contigo. [Entonces, vosotros no teníais esa referencia pero, sin embargo, estabais utilizando planteamientos que ya se habían hecho] Indirectos, indirectos. Además, te tengo que decir otra cosa también que eso, además, se te ha escapado. Que en Barcelona había desde estos años un movimiento de renovación pedagógica muy importante de una institución que se llama Rosa Sensat. Entonces, los materiales de Rosa Sensat nosotros los conocimos, estuvimos en contacto con ellos, de hecho fuimos no sé si en dos, tres o cuatro ocasiones invitados por ellos y por la universidad de Barcelona a presentar nuestra experiencia y a debatir con ellos. Entonces, ahí está también el enlace, no directamente con Altamira por lo que acabo de decir pero sí indirectamente a través de estas fuentes que tú has visto muy bien.

(22:15) La tradición pedagógica de la II República, la verdad es que, Institución Libre de Enseñanza, etc, etc, se ha ido descubriendo, aunque haya quien diga que no, se ha ido descubriendo muy tarde. Posiblemente sus principios fue, casi, con la celebración del centenario de la Institución. ¿Por qué? Bueno por la censura política, la criba del profesorado como tú acabas de decir, etc, etc, había cortado multitud de iniciativas, multitud de líneas, incluso de divulgación de materiales.

Te voy a decir una cosa que es colateral a esto pero que también tiene su cierto sentido. Cuando yo hacía la tesina, la tesina la hice en trabajo de prensa que también me gusta mucho utilizar. El primer periódico que se publicó en Valencia en 1792, El diario de Valencia. 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», 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. Por eso, cuando en alguna ocasión nos han dicho a la generación nuestra «es que erais catedráticos del franquismo». Chits!, oiga usted, entramos en los cuerpos de agregados y catedráticos en la época franquista pero eso no quiere decir que fuéramos catedráticos franquistas, maticemos.

(24: 10) [Perdona, aunque hagamos otro inciso porque yo no entiendo muy bien la jerarquía de los cuerpos de entonces. ¿Qué eran lo agregados?]

Había y sigue habiendo, aunque quizá con otro nombre, había una parcelación. Se entraba por una oposición diferente al cuerpo de catedráticos, por una oposición diferente al cuerpo de agregados y luego los interinos eran personas contratadas. Entonces cada departamento podía tener un catedrático o dos, por ejemplo, Matemáticas o Lengua Española que se considera que tenía, bueno y tiene, y ha tenido siempre más extensión numérica de grupos de alumnos pues entonces un catedrático no era suficiente y tenía que tener dos. Eran Matemáticas y Lengua, el resto no. La cátedra podía estar vacante. Las oposiciones se convocaban en Madrid para toda España y, además, con muy poquitas plazas, es decir, en relación a ahora parece una cosa absurda que haga referencia a esto pero cada plaza se podía optar 10 personas, además con unas peculiaridades que también son bastante curiosas, por ejemplo, había (estoy hablando del 67 que es cuando yo saqué mi oposición), un cupo dentro de las plazas que se convocaban para hijos de mutilados de la guerra y mutilados de la guerra. Entonces, en mis oposiciones se presentó un hombre mayor que nunca sacaba las oposiciones a pesar de que tenía reservado ese cupo. No me acuerdo cuántas plazas teníamos pueden ser 28 y 3 de esas estaban reservadas. La proporción entre personas que firmábamos la oposición y quienes obteníamos plaza, no equivalía no si quiera a 1 por cada 10. Porque si el tribunal correspondiente pensaba que no había más que 2, 3 o 4 personas que daban la talla para acceder a la asignación de plazas pues las otras se quedaban vacantes. Había cátedras vacantes, agregadurías vacantes, cómo se nutrían aquellas plazas, pues a través de personas interinas. Personas interinas que, en los años que te digo, primero no tenían seguridad social, no eran pagados hasta diciembre, si el instituto al que estaban adscritos tenía en secretaría una cantidad suficiente para adelantarles el dinero se lo adelantaban y si no pues iban tirando con su familia o como fuera hasta el mes de enero o quizá finales de diciembre que cobraban los tres meses atrasados. Cuando había una cátedra o una agregaduría vacante una persona interina podía hacerse cargo del puesto de profesor pero no un agregado, con lo cual la persona interina tenía un horario más reducido que los agregados y como no le descontaban porque no tenía seguridad social, sus emolumentos eran más elevados que los de los agregados. Luego eso cambió pues no me acuerdo exactamente, en los años 70, 70 y poco. Ya desde el tardofranquismo y los primeros años de la Transición hubo una gran movida sindical. Al principio, los sindicatos completamente ilegalizados, los clásicos que conoces y uno que fue nuevo y algunos fuimos fundadores del Sindicato Asambleario de los Trabajadores de la Enseñanza. En el que por ser asambleario había desde el bedel de instituto, pasando por maestro y profesores de instituto. Mi propia madre que era maestra fue también una de las personas. Mi propia madre que era maestra de la República, entonces del Plan Profesional. Total, ese sindicato y los de izquierdas en general hubo una movida muy grande para conseguir que se cambiase el acceso a los cuerpos de enseñanza y, entonces, en los años 70, no sé si fue en el 77 o 76, se arbitró un procedimiento como el de la universidad, es decir, de agregación se podía pasar a cátedra con una serie de publicaciones, memorias, etc, y se cubrían plazas de esa forma. Y, luego, con posterioridad, me parece que eso ya entró con la LOGSE, directamente la oposición es «agregación», no se llama así se llama titular, creo y, a partir de ahí, pues se puede ir por medio de lo que te digo, igual que la universidad acceder también a la cátedra. Con lo cual hay algunas cosas curiosas como por ejemplo mi último instituto, el Cabanillas de Valencia, éramos cuatro miembros, cuatro catedráticas. O sea que la cosa es bastante paradójica. Ahora, sin embargo, con lo ahorros, no sé en Andalucía, pero en la comunidad Valenciana, y en otras muchas se amortizan las plazas de las personas que

nos hemos ido jubilando, otras no se cubren y se reducen los claustros de profesores de una forma drástica mientras que la enseñanza concertada no solamente es financiada en sus niveles obligatorios sino también en el bachillerato, con lo cual ahí se produce lo ya que te puedes imaginar, un desfase social impresionante. También en otro sentido porque el profesorado que da clase en los centros concertados resulta que tiene unos horarios más extensos que los de la enseñanza pública, tampoco se les considera especialistas absolutamente, entonces pueden impartir distintas áreas de conocimiento y están pagados por la administración pero administrados por sus centros con lo cual la última movida que yo conozco de Valencia ha sido de los profesores de la enseñanza concertada que no cobraban. O sea que la situación es bastante peculiar por decirlo así.

(31: 38) Íbamos en que después de las jornadas estas de la universidad nos constituimos... La primera constitución fue como «Seminario Permanente de Geografía e Historia» del ICE de Valencia, eso fue en 1974. Ahora bien, y eso hay que tenerlo presente, quienes integramos ese seminario pues éramos muy variopintos, por ejemplo, Manuela Balanzá era la más antigua en la enseñanza y otros íbamos detrás pero casi con veinte años en la enseñanza pública y algunos trabajando en ella mientras estudiábamos. Mientras que hubo gente que se integró entonces después de haber sacado oposiciones, punto y final; y habiendo impartido EGB por ejemplo en una filial de Patronato en Valencia o en un colegio de Salesianos de Valencia durante el año 72/73, luego sacando sus oposiciones a cátedra e incorporándose al grupo con lo cual, evidentemente, el bagaje no era el mismo.

Lo primero que se hizo en ese momento, a parte 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. [Por tanto, primero partisteis de lo que teníais cada uno] Claro que sí. 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 durante una serie de años. No sé si conoces los repertorios, y claro se iban utilizando, seleccionando digamos, en el momento correspondiente para incorporarlos. Y entramos en el año 73/74 y es que este documento te puede aclarar muchas cosas, lo hicimos al igual que un par de textos que te he preparado esta mañana, lo preparamos para un máster de Didáctica de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte que hicimos unas cuantas personas de los grupos en Valencia. Y lo presentamos..., pedían un trabajo práctico, para tener una serie de créditos y presentamos el organigrama y luego redactamos lo que era o lo que había sido, o lo que pensábamos que había sido nuestra experiencia en este documento (te lo quedas y lo lees tranquilamente). Me interesa que lo veas por distintas razones: primero, la temporalización casi año a año está explicitado cómo se iba trabajando; por otra parte, el paralelismo entre Alemania y Garbí, que no fue un añadido, que no fue una serie de personas que no se qué, que no se qué..., si no que realmente era una cosa, digamos, orgánica y que si empezó a funcionar Garbí el año siguiente fue por una cuestión meramente práctica, que al empezar a funcionar el bachillerato Villar Palasí el primer curso fue el curso de Historia de las Civilizaciones. Y al empezar con la Geografía Humana y Económica comenzamos con las dos líneas en paralelo. Aquí en esta parte tienes los aspectos psicopedagógicos y didácticos implicados porque, realmente, había una reflexión, no es que fuéramos allí a dar una serie de papelitos y punto final sino que, realmente había una reflexión desde los distintos ángulos que creo que te dicho.

(36: 37) Cada semana, o a veces, cada dos semanas nos reuníamos en institutos diferentes pero al terminar cada curso teníamos unas jornadas en plan casi de encierro. Los primeros fueron en el seminario de Moncada, luego en un cenobio en Gilet [Monasterio de Sancti Spiritu de Gilet], 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. Entonces, aquí tienes cómo se fue elaborando, con qué presupuestos, con qué variantes en cada uno de los momentos y, una cosa muy importante, es que no solamente creábamos materiales sino que nos servía de autoformación porque a la hora de reflexionar no se puede reflexionar en el vacío, había que leer, había que estar en contacto con otras personas de la propia zona o de fuera que trabajaban en temas similares, entonces eso era un foro..., comillas..., de autoformación, teniendo en cuenta varias cosas. Primero, que para nosotros era relativamente fácil reunirnos y hacer este tipo de tareas porque no todos trabajábamos en Valencia. Yo trabajaba en ese momento en Sueca, Paniagua también, sacó sus oposiciones y estuvo en Sueca, Carmen Lasso en Gandía, en una serie de institutos, el más lejano era el de Castelló, en la provincia de Castellón, en Benicassim quizá, claro, nos podíamos reunir una vez a la semana o una vez cada quince días dependiendo del trabajo y de la actividad del instituto y luego era importante el stash, que le llamábamos, de final de curso porque allí estábamos todos obligatoriamente, todos aportábamos las críticas, las reflexiones, las propuestas y así íbamos funcionando.

En el momento que empezamos con Garbí tenemos la publicación en Cuadernos de Pedagogía que ya, a partir de aquí, nadie firmó individualmente sino que aprendimos y, a partir de ahí, claro es que si aparece el nombre firmando cosas que no han hecho pues entonces la cosa es un poquito más sangrante. Estos son los presupuestos: una geografía crítica, te sonará eso de «geografía un arma para la guerra», posiblemente, el que entonces le dimos. Capel era uno de nuestros geógrafos de cabecera, la revista Geocrítica muy importante y de allí tomamos eso de la geografía un arma para la guerra. Y como realmente era un momento, y sigue siendo, por fortuna o por desgracia, no sé cómo llamarle, de nacionalismos no exclusivamente castellano. Esto es de Revista de bachillerato, de la misma publicación que te envié de Alemania es este de aquí. Y esta es una secuencia de las distintas programaciones. Esto son de unos folios que viene de una comunicación que me tocó a mí presentarla en unas jornadas en el 83 en la universidad de Madrid, en la Complutense de Madrid, unos coloquios internacionales de universidad y enseñanzas medias en 1982. Esto parte de la comunicación pero únicamente para que vieras como primero hubo, se dice aquí pero ahí está más desarrollado, una primera experiencia que también está criticada por lo que no nos resultaba útil porque estaba articulada en torno al eje de la ciudad pero como muchos de nosotros trabajábamos en zona rural y algunos en zona muy rural por decirlo de alguna manera, pues claro sonaba descontextualizado y no era i útil ni por supuesto comprensibles los conceptos, ni matizables ni nada apropiado para el alumnado. Entonces, este fue el primer planteamiento que al cabo de un año pues..., estos son los planteamientos teóricos y luego ya al año siguiente..., esto es continuación, desglose, y al año siguiente lo desglosamos en dos ejes para que entrase el mundo urbano y el mundo rural y se organizó de esa manera, paralelamente una cosa y otra.

(42: 42) Y me gustaría que tuvieras muy en cuenta eso, que son experiencias paralelas de casi las mismas personas y que tiene unos presupuestos científicos, didácticos, pedagógicos, etc., como ves.

La continuidad en Llavors, yo creo que hoy no la vamos a hablar porque ya tenemos bastante material, entonces, en todo caso, te enviaré por internet a pesar de que yo escribo..., yo pienso muy rápido y con la mano escribo muy rápido pero en internet me cuesta mucho. Por eso siempre he creído que era más práctico que te enviase por correo.

Volvamos al material del máster. Para hacer ese trabajo para el máster, el máster duró dos años, entonces hicimos uno que es el general, y otro que ya te daré que es el más específico. Entonces, aquí de manera sintética pero yo creo que muy clara está gran parte de lo que hemos estado hablando. Yo te lo he fotocopiado porque creo que te será bastante fácil tenerlo. Y, luego, la referencia de quienes lo elaboramos. Con eso no quiero decir que lo nombres pero que aquí estábamos personas de Garbí y de Germanía que participábamos en el máster. En ese máster también quisimos desarrollar algo que nos pareció siempre que era novedoso en nuestros planteamientos, o relativamente novedoso, que es la utilización de los medios audiovisuales pero no como ilustración, no como extraescolar, sino incorporado al cuerpo de nuestras unidades didácticas. Aquí está la explicación y no sé si te he pasado una sobre las pruebas iniciales...

Ah!, «Los recursos del tema 0». El «tema 0» que es el que en principio nos abrió lo que era el trabajo y lo costoso que podía ser el trabajo. El «tema 0»... Mira he traído estas publicaciones que vamos a ir viendo. No me quedan más porque se agotaron en su momento. Es el «tema 0» de Garbí pero el «tema 0» de Germanía es el librito pequeño..., éste, «La prueba inicial», las pruebas iniciales, entonces aquí tenemos materiales que utilizamos para decidir los niveles, en principio de conocimientos pero luego sobre todo operativos de los alumnos. Aquí están los presupuestos teóricos, la plantilla que utilizábamos para hacer la evaluación que cuando la veas verás que la cosita es un poco minuciosa, y luego muestras de cómo fuimos haciendo las evaluaciones. Estos son los dossiers de Garbí que se hicieron después de que la universidad nos financiara el proyecto... No, vamos a ver, primero nos lo financió fotocopiado, luego Vicens Vives que como tú has recordado tiene tradición en todo esto, pues Ana Vicens, la hija de Vicens, se puso en contacto con nosotros y nos pidió esto. Entonces lo organizamos en la forma de cuadernillos, para que fuera flexible, se pudiese utilizar en orden diferente porque nosotros pensábamos que el diseño para nosotros era orgánico de la forma que lo habíamos hecho pero, realmente, según las necesidades de cada profesor, de cada instituto, podían ser diferentes. Vicens lo publicó, y eso también hay que decirlo, como una primera experiencia en blanco y negro, pesando que iba a tener poca difusión..., tuvo difusión. Y a la hora de plantearse el que se difundiera más, pues resulta que el que nos editara Anaya, Salamanca, el que nos editara Vicens, Barcelona, era bastante costoso, aparte de que los rendimientos económicos eran mínimos, ya te puedes imaginar, 10% para el autor y repartido entre los miembros del grupo, o sea que no nos movía el lucro económico, aunque pudiéramos darnos luego un caprichito de una cena todos juntos. Total, que en Valencia se creó un consorcio de editores que estaba interesado en editar todo lo que fuera obra de autores valencianos fuese desde el punto de vista pedagógico, desde el punto de vista artístico...; publicaron una Historia del Arte valenciano magnífica y entonces nos fueron publicando. La primera publicación de la última formulación de Garbí la hizo la universidad como tal seminario permanente que éramos y luego empezó a funcionar el consorcio de editores y nos lo editó de esta forma que tuvo bastante difusión. [¿En la comunidad valenciana?] Fuera de la comunidad valenciana.

(49: 49) La difusión de las experiencias tanto una como otra pues fue como dice Prats en Escuelas de verano. La primera fue en la primera escuela de verano del País

Valenciano organizada por el Colegio de Licenciados y la universidad en donde se atribuye la presentación él y Paniagua. Realmente, a mi me dieron la encerrona: entra y presenta tú la experiencia y luego nosotros llevaremos los materiales, es decir, que ahí colaboramos todos. En la segunda escuela de verano, al año siguiente, pues ya otros llevamos a nuestros alumnos porque como era un trabajo activo, realmente allí el protagonista era el alumno, entonces llevamos a nuestros alumnos también, allí estuvimos mostrando la experiencia, me parece que fuimos tres personas Carmen Lasso, Lola Bellver y yo misma, y dos institutos, Catarroja estas dos personas, y Sueca yo. Entonces, pues aquello resultó vivo, el primer año también, pero bueno era un poco más ir entrando en el profesorado que estaba, como te diría yo, un poco reticente, por decirlo de alguna manera, muchos con ganas de cambio pero otros reticentes porque «esto es marxista», «¿dónde nos va a llevar»? , algunos compañeros de instituto decían «eso no es Historia, eso es política, eso es marxismo», etc. Entonces, ahí había la distinta recepción. Garbí se presentó luego. [¿La primera escuela de verano en qué año fue?] El 74 o 75, no me acuerdo, pero eso es fácil de mirarlo en internet. En casa debo tener incluso los programas donde se especificaba qué se hacía, porque aquello fue muy trascendente porque vinieron personas desde las universidades españolas y extranjeras a personas prácticas de Electricidad o de temas de este tipo. Fueron unas experiencias bastante enriquecedoras y además, como estaban financiadas por la Administración, en parte, y los que participábamos no recibíamos emolumentos, pues en fin se extendieron bastante por eso. 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 de eso, pues te hablo de Zaragoza, el País Vasco, de etc., etc., es decir que, se divulgó en las distintas escuelas de verano y, efectivamente, por dos personas generalmente en cada una de ellas, rotatorio. Aunque, quizá, lo más curioso de la difusión, aparte de unas jornadas en 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 Germanía que era la que estaba medianamente elaborada.

(54: 30) De esas escuelas de verano, del CAP, del Colegio de Licenciados, de las publicaciones, el boca a boca, etc., etc., pues se extendió a distintos institutos, en la Comunidad Valenciana, llamada luego, o fuera de la Comunidad Valenciana. Luego, un catedrático lo llevó a su centro y lo encargó a sus agregados y a sus interinos, con lo cual cuando nos reunimos en las jornadas de Sueca que organicé cuando yo era secretaria pues tuvo que venir una interina a explicar cómo había marchado la experiencia y no nombro a nadie pero quizá lo deduzcas. Bueno, en consecuencia, fuimos marchando. [¿Vosotros también controlabais las experiencias que se hacían fuera de vuestro ámbito?] No controlábamos, recibíamos comentarios, recibíamos sugerencias, recibíamos críticas evidentemente y, dentro de lo posible, pues las íbamos incorporando, a aquello famoso del feed-back, a lo que íbamos elaborando, reflexionando, etc., y el CAP, desde luego, siempre ha sido, a pesar de su inutilidad y a pesar de todo, siempre ha sido una plataformita en donde se podían hacer estos intercambios. Total que no controlábamos nada pero recibíamos referencias, críticas, etc., y a la vez nosotros proponíamos a través del CAP o a través de nuestros propios departamentos o, en fin, la universidad. La universidad en el año..., es que claro no

tengo referencias de todas las actividades a que nos invitaron en la universidad de Valencia, de Barcelona, etc., ésta sí porque al buscar los materiales en casa encontré los programas, incluso alguna comunicación pero de otros la verdad es que no lo he encontrado pero en fin, en la de Valencia y en la de Barcelona ha sido casi sistemático.

¿Aceptación? ¿Recuerdos? Pues mira, te puedo decir a nivel anecdótico que cuando ha empezado eso tan denostado del Plan Bolonia, ha habido algunos estudiantes y algunos profesores que han recordado nuestra experiencia. Y, concretamente, te puedo hablar de una alumna mía bibliotecaria del Politécnico de Valencia que me lo recordaba hace poco en una reunión de antiguos alumnos del instituto donde ella estudió o la directora de la Cátedra de Divulgación de la Ciencia de la universidad de Valencia. Como llevamos tantos años en esto, por nuestras aulas han pasado personas muy valiosas en muchas ocasiones y que tienen puestos en las universidades o en actividades de tipo intelectual, profesional y que por fortuna recuerdan nuestras experiencias. Generalmente, no tan mal como las críticas que se nos han hecho.

Elaboramos grandes estructuras en forma de bloques temáticos que aproximadamente están ordenados según los sistemas de producción, mejor dicho, los modos de producción. 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. El trabajo en forma de clase activa es muy lento (tu director de tesis, estuve en Sevilla con ellos hace unos años y me dijo que estaba trabajando en la función, posibilidad del trabajo de grupos en el aula), el trabajo de grupos en el aula es muy lento, es muy costoso si quieres que haya una dinámica en los grupos, traje una cosa pero me la he dejado en casa, una valoración de algún grupo de alumnos de lo que significa trabajar en grupos, pues «el alumno es el profesor», «todos tenemos voz», «lo aprendemos mejor porque lo reflexionamos y lo debatimos», etc.

(1: 00: 05) Todo eso ha ido decayendo conforme ha pasado el tiempo porque el alumno también ha variado, pero bueno, en principio... [¿el alumnado también ha variado?] Muuuucho, sí. Y en algunas cosas, digamos, que hacia vertientes no críticas y hacia actitudes cómodas. Entonces, todo lo que signifique un esfuerzo..., en alguna ocasión, últimamente, ha habido, en la universidad, con respecto a comentarios del Plan Bolonia, algún grupo que le ha dicho a su profesor: «mire, mire, usted sáquese sus notas de toda la vida, nos explica, nosotros tomamos apuntes y parte de ellos están ciclostilados y los vendemos de un curso para otro, y eso es mucho más cómodo. En lugar de trabajar de las maneras que no te voy a contar porque tú ya sabes. Bueno, el esquematismo venía en parte por eso. Claro, lo que significa dos cosas: 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, un choque con los manuales enorme porque los contenidos-la estructuración no tenían mucho que ver. Pero, bueno, resultaba fácil, es decir, te dan la receta, te dan el material estructurado, tú lo expones allí en grupitos y luego pues que te escriban. Entonces..., eso no era la experiencia.

Crítica: Se ha utilizado de esta manera que te estoy diciendo. Y efectivamente ha sido así. ¿Culpa de quién? Pues yo qué sé, de la formación general del profesorado, de la falta de tiempo, del exceso del horario de trabajo que no deja dedicación para que cada

uno remodele, etc., etc. Ahora bien, 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 pues libros de pequeña extensión, con un lenguaje al alcance de los alumnos, que siempre hemos pedido que formaran parte de la biblioteca de aula y, 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 pues 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. A parte de eso pues, también utiliza ya te he dicho algo de música, material audiovisual del tipo que fuera y dedicar siempre sesiones al comentario. Ah! Y fuera del aula, porque la división entre actividades extraescolares y escolares nunca hemos conseguido convencernos de que era así. Entonces, dos tipos de actividades extraescolares, por una parte las visitas, en Valencia hay una serie de museos que organizan, tienen algunos su gabinete didáctico con lo cual las experiencias allí pueden ser muy creativas, muy interesantes para los chavales, otros no lo han tenido y entonces pues se lo hemos organizado nosotras, digo nosotras porque mayormente éramos mujeres; archivos, por ejemplo la visita al Archivo del reino, para los pequeños no, pero a nivel de PREU, COU, siempre ha sido para mí muy importante porque aparte de que allí está, fuentes de la Historia y las tocan, es decir, aquí está el contrato de matrimonio de Felipe IV que se casó en Valencia o cosas de ese tipo, entonces eso para ellos «la Historia no es lo de los libros sino que es algo que está aquí» y que se va elaborando. Esa es una idea que siempre hemos tenido presente siempre tanto en la Historia como en la Geografía, que la ciencia nunca está acabada siempre es un proceso en elaboración y en crítica. Luego aparte la cuestión de archivo, también de museo, pero más de archivo, significaba el abrirles eso que se llama un yacimiento de trabajo, porque claro, en el archivo están los restauradores, están los propios archiveros, están los que hacen el papel para restaurar, etc., etc., y cosas que les llamaba mucho la atención era la conservación, por ejemplo, «¿y qué son esas trampitas que hay en los estantes?» pues son unos elementos que tienen feromonas y así atraen a los bichitos y por lo tanto se defienden los libros o los documentos que sea de esa forma. «Ah! pues eso estaría muy bien, ser conservador o ser restaurador,...» Ahí tienes, la Historia sirve también para algunas profesiones que no puedes pensar en un principio. Entonces, archivos, museos, exposiciones, bibliotecas efectivamente. Yo recuerdo lo que disfrutaron, por ejemplo la del IVAM, la del Instituto Valenciano de Arte Moderno, pues allí les organizaron toda una exhibición de lo que puede ser la bibliografía sobre Arte, la que tienen acceso estudiantes e investigadores, que eso también es enriquecedor, o sea que esquematismo, dossieres, clase, trabajo de grupos pero, ya es un tópico lo que te voy a decir, pero para mí siempre ha sido importante: el aula no tiene que tener paredes. Tanto el trabajo se debe hacer en una sala de un centro si no cambiando la actividad y siempre incorporando el currículum, nada como un añadido ni como una cosa extraescolar.

(1: 07: 50) [Me has dicho que hasta 2004, aproximadamente, está Alemania funcionando y yo te pregunto por qué desaparece]

Por defunción de dos miembros, Manuel Tamborero fue el primero que falleció y luego M^a Antonia Cercós que también falleció y luego las jubilaciones han ido por tandas, primero Manuela Balanzá, Maribel Martín, luego yo misma, Alfons Ginés, es decir, hemos ido jubilándonos.

[Por tanto habéis estado activo hasta ahora mismo, algo que desconocía...] y nos reuníamos en institutos o en casas particulares, para tener a nuestro alcance libros propios para consultar o bien para estar con más tranquilidad, para tomarse un té cuando a uno le apetecía o cotillear entre nosotros, tampoco lo vamos a dejar de lado. Entonces, hemos seguido sí, hasta que bueno, con los nuevos diseños curriculares... no sé si, creo que sí, que te mandé un artículo que nos publicaron en la revista de Historia Medieval de Valencia. [«A través de 4 cuatro años», ¿ese es?] Sí, ese no ha llegado nunca a ponerse en práctica por que por eso, porque hemos ido desapareciendo del grupo y ya no había masa crítica para hacerlo.

[Pero entonces, ¿ese periodo que va del 90 al 2004, en toda la puesta en funcionamiento de la LOGSE qué hacéis vosotros?]

Mira, hacemos dos experiencias de Llavors, seguimos con Alemania y con Garbí, damos todas las conferencias, cursos, CAP, etc., etc., entramos Manuela Balanzá y yo en el curso de formador de formadores con lo cual después Manuela Balanzá se incorpora al [CEP] de Burjassot, cerca de Valencia y yo misma al de Valencia durante un tiempo, y luego nos volvemos a nuestro instituto, seguimos dentro de lo posible utilizando nuestros materiales, modernizando cosas, incluyendo otros materiales que nos parecían importantes o que podían alternar con los tradicionales y, bueno, intentando diseñar el proyecto de «A través de cuatro años» y a parte de todo criticando los diseños oficiales. No llegamos a publicarlo, se escribió pero no llegamos a publicarlo porque, bueno, tampoco parecía que tuviese mucho sentido en el momento en que, a ver como lo digo... 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 y ahí vamos, por ejemplo, a 13-16, ahí vamos a el Grupo Sete y ahí vamos a los diseños curriculares de la Comunidad Valenciana, fueron diseños unipersonales y con intención de imponer, a través de una serie de actividades de divulgación que cesaron muy pronto porque se pensaba que la difusión iba a ser en cascada pero claro aquello era costoso en dinero, costoso tiempo y una parte del profesorado no estaba dispuesto a hacerlo si aquello no significaba pues alguna compensación. Y eso te puedo hablar directamente porque se planteó de una manera bastante dura cuando yo estaba en el CEP de Valencia. Pues el profesorado decía que si no había compensación en horario, si no había compensación en número de alumnos, claro el horario significa también número de alumnos, con lo cual correcciones, exámenes, cuadernos que para esto es necesario los cuadernos

diariamente. Entonces, ni compensación de horarios, ni compensación de grupos de alumnos, ni compensación profesional de otro tipo, ni compensación económica, entonces si no había esa compensación, «mire usted eso es mucho más costoso, pues conmigo no cuenta».

Entonces, se empezó esa difusión, pero esa difusión resulta que fue muy corta. Costosa y yo no puedo valorar, eso te lo dirán quizá las personas que hicieron su diseño y luego intentaron divulgarlo, te podrán valorar hasta dónde llegó y cómo llegó. Únicamente te puedo decir que en unos institutos del complejo educativo de Cheste, utilizaban nuestro Garbí en lugar de los materiales de la reforma. No entro ni salgo, simplemente que les resultaba más, llamemos operativo, para entendernos.

(1: 14: 22) Entonces en los años 90 estábamos haciendo todo este tipo de cosas, trabajando en Llavors, que tuvimos distintos diseños, haciendo la divulgación a través de universidad, de jornadas, de CAP, de CEP, cuando los CEP pasaron a CEFIRE [Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació de la Generalitat Valenciana], resulta que no estando como asesor o asesora, sí nos convocaban para dar cursos, conferencias, etc. Claro, cada uno podemos hablar de nuestra experiencia, pues yo después de ser asesora en el de Valencia, colaborando con los otros, trabajé en un proyecto europeo, en un COMENIUS, de Didáctica de museos, con una correspondencia de instituto en Leeuwarden en Holanda, en Irlanda en la parte británica de Irlanda y en Dijon en Francia. Esto era un trabajo de elaboración de materiales, de reunir a profesorado, de divulgarlo en el CEFIRE ya, de viajar porque claro había que ir a cada uno de aquellos centros que eran nuestros corresponsales y eso no llevó dos años. Mientras tanto, estábamos haciendo algunos, planes de formación en centros, porque teniendo en cuenta que la formación del profesorado es tan costosa, tan difícil, tan etc., etc., pues algunos pensamos que en nuestro centro era la mejor manera de hacerlo. Entonces en el centro que yo estaba en el Cabanilles, pues diseñé el Plan de Formación de Centro, coordinándolo con la universidad y con una secuenciación que tuvo, vamos a ver, desde el año 93 hasta el 2003, me parece. Ese fue un trabajo, el programa europeo, el seguir con todo esto, el CAP,...

[Porque en definitiva los contenidos seguían siendo los mismos, ¿lo que habían cambiado un poco eran las formas?] Las formas.

[Yo no quiero cansarte...] No, a mí me encanta, yo estoy encantada!

[Pienso, aquí mientras hablo contigo, que se produce una continuidad, aunque no un recuerdo, pero sí en los planteamientos entre Altamira y vosotros.] Sí. [Pero a partir de los 90, estos nuevos grupos que surgen Cronos, Aula Sete, Ínsula son diferentes, ya no hay... ¿ellos no tienen una relación con vosotros?] Sí. [¿La tienen?] Los de Aula Sete concretamente, Xosé Manuel Souto, [Souto es Gea-Clío] hay Gea, perdona... pues desde el principio ha reconocido que su interés por la innovación didáctica era hijo de Germanía-Garbí era hijo de Germanía-Garbí. Luego, claro, cada uno trasforma, elabora, trabaja, personaliza, profundiza, lo que tú quieras llamar así, y además, Xosé Manuel Souto es un profesional muy solvente, yo le aprecio muchísimo, como compañero le quiero dicho así y es muy trabajador además. Se ha llevado bastantes disgustos en este punto. Así es que es una persona a la que hay que respetar en muchos sentidos.

[En definitiva, Gea-Clío sigue en activo] Pues no te lo sé decir. [Yo he contactado con Souto pero aún no tengo concluido el texto sobre ellos] Es que ellos no lo tienen

concluido tampoco. En Gea-Clío han tenido desde el principio un procedimiento de trabajo que es más similar a otros grupos aunque no digo que sea idéntico. Vamos a ver no ha habido..., eso nosotros decimos que nuestro caso fue a lo mejor demasiado atrevido y demasiado utópico en su momento. El tratar de hacer un diseño porque nos parecía que hacer unidades aisladas pues no nos satisfacía por decirlo sencillo. Y grupos como Gea-Clío se han centrado a trabajar en profundidad en algunos temas que, claro, está muy bien, que han aportado materiales, reflexiones, evaluación etc., muy bien, estupendo, ahora..., no era nuestro planteamiento como tampoco nuestro planteamiento era el 13-16 que tradujo materiales ingleses. O sea que nuestro planteamiento era diferente. El IRES lo conoces tú mejor que nadie, nos conocimos, espérate, en unas jornadas en Alicante cuando Xosé Manuel Souto estaba allí en el CEP de Alicante, pues yo que sé hace... los años 70 finales, primeros de los 80, no me acuerdo y estuvieron Paco y Javier contando sus planes sobre cómo cambiaba Sevilla con la Expo, que estaban muy ilusionados con todo eso. Y luego, algo les hemos seguido pero..., en fin, ya no demasiado.

(1: 20: 12) [¿Habéis tenido relación con Cronos, Ínsula,...?] A través de la Revista Conciencia Social y en principio anualmente y luego con otra periodicidad pues ha organizado una serie de jornadas en distintos sitios y distintos miembros del grupo han asistido. Entonces, yo fui concretamente a unas que tuvieron en Huesca, aprovechando que iba con mi tesis a Huesca pues estuve en esas. También estuvieron Maribel Martín..., bueno, cuatro personas, no me acuerdo.

(1: 21: 01) [¿Por qué quedáis, al final en los últimos documentos aparecéis sólo mujeres, por qué cuatro personas?] Porque los hombres abandonan antes. Es una broma. Sí, sí. De todas formas ha habido unos paréntesis de extranjería. ¿Sabes el sistema de extranjería? [No] Pues el Ministerio español tiene centros de enseñanza españoles en el extranjero, entonces, se puede optar a ellos. En el año 79, me parece que fue, optamos dos personas, Manuela Balanzá a Roma y yo misma a París y nos lo concedieron. Yo (...) tuve que renunciar y estuvo en París Amparo Montagud, que viene del Garbí, un año. Manuela Balanzá estuvo en Roma. ¿Alguien más? Sí, M^a Antonia Cercós creo que estuvo en París, después. Bueno, hubo una serie de ..., ah!, no, claro, el que estuvo más tiempo fuera fue Alfons Ginés. Alfons Ginés que estuvo en Londres nada menos que seis años, es decir, enlazó dos etapas de tres años. Lo cual no quiere decir que perdiera el contacto. Y que sus hijos han sido alumnos nuestros también, concretamente mío en Llavors. A pesar de esos distanciamientos geográficos luego cada vez que venía al acabar el trimestre pues seguíamos reuniéndonos con los comentarios que hubiera necesidad.

(1: 23: 15) [Hemos hablado que el proyecto, en definitiva, tiene una buena difusión en la comunidad valenciana, también en España, pero...,] perdona, matización, estamos convencidos que tanto los materiales publicados por Anaya como los de Vicens y quizá también los del Consorci se vendieron a Latinoamérica pero eso no lo pudimos controlar nunca. 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.

[Entonces, ¿hubo de todas maneras, porque hay un momento en la entrevista a Joaquim Prats donde me dijo que hubo confrontación, que hubo rechazo...?] Es así, es así, es así. Pero, por otra parte, ¿bastantes profesores aceptaron?] Naturalmente. El rechazo empezó, ya te lo ha sugerido al principio, por los planteamientos marxistas. Hubo parte

del profesorado que decía que eso no era Historia. Naturalmente, todo aquél que se consideraba de una escuela historiográfica o de una ideología no inclinada a esas interpretaciones pues, efectivamente, rechazó. Luego estaba el rechazo del esquematismo, es decir, se decidan muchas horas y los contenidos que se aprenden son menos. Bueno, pues sí señor, si usted le da un manual y le dice «apréndete desde aquí hasta aquí», y aquí hay cuarenta contenidos, el niño lo puede memorizar, que lo recuerde al cabo de 15 días..., porque es una frase que yo he repetido muchas veces: «fulanito, yo te apruebo pero sé que no sabes Historia». O sea que, si los contenidos que a lo largo de todo ese trabajo lento, etc., etc., adquirirían eran más escasos que los que podían adquirir con la clase de transmisión verbal y el manual. Una advertencia, nunca nos hemos negado a tener manual, lo hemos tenido en la mayor parte de las ocasiones como libro de consulta. Si en algún momento determinado, puesto que no había biblioteca de aula, había que buscar algún dato, algún lo que fuera, 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 y se hacía aconsejar por su papá, su mamá o el profesor particular completando aquello. Eso una parte, el planteamiento marxista, la lentitud del trabajo, «¡bueno es que...», y es cierto, «...si se trabaja así no se termina ni con el segundo dossier!», pues es verdad. Hay veces que por la naturaleza de los grupos, porque quizá los debates que proporciona la materia en la clase pues son más vivos o más profundos, o lo que sea, pues el trabajo es más lento y entonces no se pueden agotar los temas, pues dicho así, no tenemos empacho, hemos llegado hasta aquí, entonces cogemos «niños, los últimos temas los vamos a trabajar de otra manera». A mí me ha gustado mucho hacer mapas conceptuales y a través de esos mapas conceptuales sí explicando, comillas, los conceptos.

(1: 27: 18) Más rechazo: causas ideológicas, y dentro de quienes, en su momento, podían o querían, o de hecho compartieron el planteamiento de historiografía marxista, un marxismo esquemático. Cierto, es verdad, pero no podía hacer otra cosa. Un planteamiento teleológico, finalista, pues es verdad ese planteamiento de la historiografía marxista por modos de producción pues acaba así. Ahora bien, para algo estábamos nosotros para decir «aquí estaba el modo de producción asiático pero no lo vamos a poder utilizar en nuestros trabajos porque tal...», aquí..., bueno lo que sea, matizándolo. Pero, claro, viendo los materiales y el boca a boca, «no, no, no, por favor, eso es muy esquemático, un marxismo muy esquemático. Y, luego, hay otro aspecto de rechazo, que es que hay quien quiere limpiar sus pecados de juventud y si el marxismo no ha dejado de estar a la orden del día, incluso en los partidos socialistas, pues hay que aborrecer el marxismo y, por tanto, hay que dejarlo de lado. Esas eran una de las razones. Luego había otras, espérate, yo no sé si era, cómo se llamaba este profesor de Oviedo que falleció, era de nuestra edad pero falleció hace unos años, que lo planteaba de una forma así muy gráfica, decía: «es que vuestro control del aprendizaje consiste o se hace a través de la caja negra y entonces lo que hay que hacer es controlar el aprendizaje a través de la caja blanca y transparente». Y decías, bueno, bien, pues empecemos, muéstranos cómo hemos llegado a eso. Y otra cuestión, no me acuerdo lo que decía Valdeón realmente pero me parece que te mandé la fotocopia de una mini-crítica de Valdeón.

(1: 29: 41) Es que durante algunos años hubo un debate en el que no entramos porque nos parecía que no era nuestro campo y que tampoco podíamos aportar excesivo conocimiento, quizá reflexión sí pero conocimiento no. En el BUP 1º y luego en la 2ª etapa de la ESO había que plantear disciplinas, asignaturas digámoslo a la manera tradicional, o Ciencias Sociales globalizadas, entonces con todos los respeto para los

niveles de EGB o luego 1º ciclo de la ESO, 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 porque igual que la historia de una persona, de una familia, de una comunidad se explica desde los ancestros hasta ahora, no se puede andar con pinceladas de aquí y de allá y de acullá. De hecho, para trabajar en Historia de España y también en Universal aunque menos, con menos incidencia, es muy útil hacer que los chicos hagan un ejercicio que en la EGB está muy divulgado que es la historia de tu familia, claro luego hacer el paralelismo con la Historia Universal, «pues en tal año que vivía tu abuelo fue la Primera Guerra Mundial, ¿fue tu abuelo? No. ¿Por qué? Por que España no entró en la Primera Guerra Mundial, etc.» Bueno, ya sabes de qué se trata. El utilizar la memoria, llamémosle histórica, familiar, o lo que tú quieras, y aprovecharlo, ya sabemos que eso no es hacer Historia pero puede servirnos como base, como encuadre, igual que el estudiar en Geografía pues hemos estudiado el instituto, el barrio, la localidad, la provincia, la comunidad autónoma, claro, luego se salta a otras dimensiones porque sobre todo los chicos que están amorrados a la televisión o que utilizan internet habitualmente tampoco puedes hacer... ¡vamos a estudiar el río Turia! Y luego, el Ebro o el Nilo ya se sabrá por donde fuera, porque, a veces, para ellos el entorno es el que ven en los medios de difusión de masas que el próximo. A lo mejor no han salido nunca del Ebro y, sin embargo, han visto en televisión lo que es el Nilo. O sea, eso es un problema, el estudio del entorno que también lo hemos tratado alguna vez, y que de una forma muy simplificada lo hemos planteado como te digo.

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.

[Pues yo estoy de acuerdo con mantener esos criterios, en definitiva le dan orden a la enseñanza de la Historia e innovar y romper con lo que es útil o permite, también al alumno aprender, pues romper con todo por romper a veces genera más problemas didácticos]

Sí, sobre todo de incardinación de esos temas. Si estudias muy en profundidad un aspecto muy concreto de la Historia del Arte, de la Demografía, de lo que quieras, pero eso te queda sin base sólida, para decirlo claro. Eso está muy de acuerdo con la metodología de Gran Bretaña. Es que durante muchos años se trajo por la Universidad,

y luego por los ICE, por los CEP, expertos ingleses para que nos explicaran sus experiencias y, claro, pues resultaba que, por ejemplo, el mundo feudal, se estaba todo un curso estudiando el mundo feudal con dramatizaciones, con etc., etc., (nosotros hacíamos dramatizaciones pero no duraban tanto), eso estaba muy bien pero resulta que nos venían, estos chicos que te digo, los hijos de Alfons Ginés que estudiaron parte en Gran Bretaña, con muy buenos rendimientos, unos chicos magníficos, uno de ellos es doctor en Historia, muy premiado, yo lo tengo muy a gala porque ha sido alumno mío, el otro es arquitecto, también magnífico; pues al llegar aquí, la primera cuestión era: -«hombre, ya que venís a ver, explicadnos ¿cómo se ha estudiado la revolución inglesa en Gran Bretaña?» Y así partimos la Historia contemporánea de la primera revolución... -«Allí no hemos estudiado la revolución inglesa», -«¿Qué habéis estudiado?», -Pues todo un año «El Monasterio», todo el año «El Castillo», todo el año el no sé qué..., pero hasta ahí hemos llegado. No sólo es exclusivo de Inglaterra, hemos tenido, sobre todo en el Cabanilles en el último que he estado, hemos tenido bastantes alumnos que venían en intercambio, y entonces, estaban en nuestras clases. Uno de ellos, un norteamericano, estudiosísimo, magnífico, dominado el castellano bien: -«Bueno, cuéntenos la revolución americana», -«porque aquí estamos en noviembre, hay unas elecciones en Norteamérica, vamos a ver cómo es el sistema electoral, de dónde viene eso, relaciónalo luego con la revolución francesa que es nuestro tema más directo...», -«Ah!, no...», -«¿Cómo que no?», -«No, es que allí no estudiamos así.»

(1: 37: 57) La metodología anglosajona, tampoco es que pueda yo decirte mucho, pero en las catas que hemos podido hacer pues es diferente de lo que nosotros hemos pensado. La escuela francesa nos ha pesado mucho.

[...]

(1: 41: 38) Nosotros hemos utilizado Literatura, no solamente con las lecturas que te digo. Verás, por ejemplo, en el tema de la revolución industrial hemos utilizado a Dickens ..., como hace tantos años hay cosas que se me olvidan, pues sí la Literatura es fundamental, para mí personalmente es fundamental, uno de los cursos que me llamó Xosé Manuel para dar en el CEP, CEFIRE de Valencia, era ese «Literatura e Historia», que mi tesis ha ido por ahí. (...) En la Historia, tenemos una serie de elementos... Yo lo he hecho siempre, a parte del listado para que los leyeran y vieran películas o series de televisión en verano, junto con el boletín de notas, el impresito con las sugerencias. Luego, leían o no leían, visionaban o no visionaban. Y al principio de curso, siempre que tenía un grupo nuevo, nuevo por nivel o nuevo porque no les conocía, en su ficha personal: «Escribe aquellos libros que has leído que no sean los manuales de Historia», «di las películas que has visto que no sean...», y, a partir de ahí, ya podíamos empezar a trabajar algunas cosas. Y otra cosa que se me ha olvidado decirte que también les gustaba mucho, a mí también, que era hacer «itinerarios urbanos», entonces en algunos, iba yo con ellos. Y luego, ya al final, sobre todo porque en fin eran ya mayores y de otra forma, pues les organizaba el itinerario, su plano, el recorrido que tenían que hacer, las indicaciones de cada elemento que tenían que visitar y, organizados en grupos, cuatro o cinco, ellos hacían su recorrido y luego un diario de viaje y una recensión más extensa ilustrada para poner en el tablón de la clase, por etapas, pues hacíamos el Gótico valenciano, el Barroco valenciano, siempre de la ciudad claro. ¡Es que la Historia puede ser una maravilla para trabajarla!

Parte 3 (duración 00: 52 seg)

Los procedimientos y las técnicas con base psicopedagógicas pero despreciando las materias. Y he ahí el totum revolutum, estoy haciendo una caricatura de las Ciencias Sociales. Ciencias Sociales como globalización y no como disciplinas separadas. [Pero, por tanto, vosotros decís «el contenido de la materia determina de alguna manera la...] Eso es cierto, realmente, eso era lo que defendíamos pero no explicita qué era en frente de aquellos que siguiendo las directrices de la segunda reforma pensaban que la lógica en la didáctica de cualquier materia era la misma, o que la didáctica de cualquier materia debía seguir la lógica que marcaban los psicopedagogos.

Parte 4: (duración 1 min: 12 seg)

Otras materias se trabajaban también en grupo. Entonces, el Grupo Cero, cuando coincidimos en algún instituto trabajaba en grupo, nosotros trabajábamos en grupo. Y decían: «bueno, ya está bien, nos obligáis a trabajar en grupo y hay que cambiar los pupitres...», había quienes se quejaban pero leerás las valoraciones y no era general.

Y luego esto que dice aquí del debate sobre la transición, se lo puso a chicos de 14 años y se lo puso a palo seco pues tenía que fracasar. Pero 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. La cuestión estaba en simplificarlo, adaptarlo a sus lenguajes, percepciones, lo que tú quieras llamar.

relativamente cohesionados desde el punto de vista pedagógico o no, etc. Tampoco hay constancia de cómo se difundieron a través de ICEs y Escuelas de Verano; de cómo se ejecutaron o no en la formación del Profesorado; de cómo podrían implementarse en las programaciones de los Seminarios o Departamentos. Estos aspectos, y quizás otros que voy surgiendo pueden ser el contenido de lo que trabajemos hoy aquí.

Por otra parte, 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 ICE de la Universidad de Valencia nos acogió desde el principio, proporcionándonos locales cuando era necesario, modesta financiación, posibilidad de reproducir y de editar nuestros materiales. A cambio, nosotros colaboramos organizando ciclos de conferencias de actualización científica y pedagógica, impartiendo cursos nosotros mismos, y, anualmente, haciéndonos cargo del denominado CAP.

Las sucesivas Escuelas d'Estiu, organizadas por el

3

Collegio de disenciados de Valencia, fueron también foros de difusión y discusión de nuestras experiencias.

De todo ello fuimos dejando constancia en unas actas, elaboradas en cada sesión y cada actividad, que, desgraciadamente destruimos en un momento determinado: la desaparición de los ICEs. Teniendo en cuenta que el forro se reunía, en un principio, 1 día por semana, luego 2 (al comenzar el Proyecto Garbí), y luego hasta 3 (con Flavores), el volumen de "literatura pedagógica" generado fue considerable.

Si estas actas no existen ya, te quedan otras publicaciones: aquí tenéis una muestra de ellas: los 3 libritos del Proyecto Germania 75 y su Guía del Profesor; los 3 intentos de conectar el Proyecto Garbí; los 2 de Flavores. No están todos, pero puede ser una muestra significativa de lo que se publicó.

1. ¿Cuánto y cómo surgió la Experiencia?
2. ¿Por qué surgió?

Me vaís a permitir que sea un poco "rupturista" respecto al completo guiso de análisis propuestos por los organizadores, y aborde conjuntamente estos dos aspectos.

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.

4

En el País Valencià, había comenzado un Movimiento de Renovación Pedagógica, centrado en el Colegio de Licenciados, que dió lugar al nacimiento de un seminario didáctico, y posteriormente a los inicios de l'Escola d'Estiu.

Durante el curso 1973-1974, un grupo de profesores con inquietudes similares contactamos a través de ~~los~~ foros: el citado Colegio de Licenciados, las reuniones relacionadas con el desarrollo del COV, y finalmente, unas Jornadas en la Facultad de Económicas, dirigidas por Fontana, en otoño de 1974. Estos contactos y la preocupación compartida por los problemas pedagógicos y didácticos, se concretaron en la formación del Seminario Permanente del ICE de Valencia.

El grupo se fundamentaba en la constatación de que ^{mucho} 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. Por otra parte, el grupo potenciaba la cooperación entre sus miembros, y la autoformación mediante el contraste con el grupo: el debate desde el principio tuvo mucho importancia en el funcionamiento de Bermamia-Garbí.

Pero el grupo, numeroso en sus inicios, era muy diverso en su composición: en cuanto a su formación académica, a la experiencia docente, a su grado de estudio y

d. ¿Tuvos éxito? ¿Por qué dejó de tener éxito y se abandonó?

1. - posibilidades de difusión
2. - evaluación de Proyecto

- dificultades inherentes a la propia experiencia: edición prematura, no renovación en ediciones posteriores (parte x estar con Garbí; parte por inercia Editorial) → se usaba en clases, en CAP, en oposiciones!

- práctica mecánica, debido a falta de información del Profesor
- poca difusión Garbí-Alavés: entusiasmos editoriales / error de "hacer país"

- dificultades relacionadas con la situación general:

- profesorado
- alumnos
- horarios
- estructura rígida Centros

- dificultad hacer compatible las horas de clase con la innovación (actualización, búsqueda de materiales y en concreción; incluso tiempo para las sesiones de reunión del grupo), y la difusión (en Formación del Profesorado, y en publicaciones, por otra parte infravaloradas por ser colectivas, p.e. en concursos de traslado)

- fin de los ICEs: decisivo en cuanto a desconexión con Universidad (sustituido por Servicio de Formación, con escaso presupuesto, y preocupado preferentemente por su propio personal).

- Críticas:

- Valdesol: "la experiencia germania hoy (1989) resulta inaceptable: pretendía aplicar a niños de 1º de BUP (4-15 años) una historia conceptual, cuando los psicólogos del aprendizaje dicen que hasta los 16 años no se adquiere un nivel de pensamiento lógico formal".

FICHA DE LOS MATERIALES CURRICULARES GRUPO GERMANÍA 75

AUTOR/ES: GRUPO GERMANIA-75 (M. Balanzá, M ^a D. Bellver, J. Bravo, J. E. Castelló, M ^a A. Cercós, A. Ginés, C. Lasso de la Vega, M ^a I. Martín, X. Paniagua, J. Prats, L. Sanz y M. Tamborero)	EDITORIAL: I.C.E. Universidad Literaria de Valencia.
TÍTULO: Historia SUBTÍTULO: Materiales para la clase (Proyecto experimental de didáctica de la Historia para un primer curso de B.U.P.)	LUGAR DE EDICIÓN: Valencia
	IMPRESIÓN: Fermar, Valencia; España
AÑOS DE EDICIÓN: 1977	Depósito legal: V. 9 – 1978
NÚMERO DE EDICIÓN: 1 ^a edición	ISBN: 84-370-0039-4
DIMENSIONES: 22×30.5 cms.	TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Rústica encolada
NÚMERO DE PÁGINAS: 85	
ÍNDICE: Fascículo 2º (1977): — IV. El feudalismo, — V. El tránsito del feudalismo al capitalismo, — VI. La Revolución Industrial.	
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970-1990)	
AUTOR/ES: GRUPO GERMANIA-75 (M. Balanzá, M ^a D. Bellver, J. Bravo, J. E. Castelló, M ^a A. Cercós, A. Ginés, C. Lasso de la Vega, M ^a I. Martín, X. Paniagua, J. Prats, L. Sanz y M. Tamborero)	EDITORIAL: Ediciones Anaya, S.A.
TÍTULO: Historia III SUBTÍTULO: Materiales para la clase (Proyecto experimental de didáctica de la Historia para un primer curso de B.U.P.)	LUGAR DE EDICIÓN: Madrid
	IMPRESIÓN: Editorial Eléxpuru, S.A.L., Zamudio (Bilbao); España
AÑO DE EDICIÓN: 1982	Depósito legal: BI. 79 -1982
NÚMERO DE EDICIÓN: 1 ^a edición	ISBN: 84-207-1369-4
DIMENSIONES: 21×30 cms.	TIPO DE ENCUADERNACIÓN.
NÚMERO DE PÁGINAS: 64	
ÍNDICE: — Las revoluciones políticas y sociales en el siglo XIX — El siglo XX	
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970-1990)	

AUTOR/ES: BALANZÁ et al. (M. Balanzá, M ^a D. Bellver, J. Bravo, J. E. Castelló, M ^a A. Cercós, A. Ginés, C. Lasso de la Vega, M ^a I. Martín, y M. Tamborero)	EDITORIAL: Ediciones Anaya, S.A.
TÍTULO: Guía del profesor SUBTÍTULO: Materiales para la clase. Historia	LUGAR DE EDICIÓN: Madrid
	IMPRESIÓN: Offigraf, S.A, Madrid; España
AÑO DE EDICIÓN: 1982	Depósito legal: M. 26.109-1982
NÚMERO DE EDICIÓN: 1 ^a edición	ISBN: 84-207-2249-9
DIMENSIONES: 19×25 cms.	TIPO DE ENCUADERNACIÓN:
NÚMERO DE PÁGINAS: 80	
ÍNDICE: Presentación, I. Planteamientos didácticos, II. Objetivos generales, III. Metodología (conocimiento del alumno), IV. Orientaciones sobre el contenido, explotación y evaluación de cada uno de los temas, V. La experiencia valorada por los alumnos.	
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970-1990)	

II. 2. ANEXO- ADARA EDITORIAL

Guión del cuestionario para ADARA EDITORIAL:

- ORIGEN: CONTEXTO EN EL QUE SURGE LA INICIATIVA Y EXPLICACIÓN DE POR QUÉ SE PLANTEA EN 1977, UNA NUEVA ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.
 - * NOMBRE DE LOS COMPONENTES DEL PROYECTO Y PROFESIÓN.
 - * LUGAR EN EL QUE SE CONSTITUYE. (Porqué el nombre elegido)
 - * INCIDENCIA DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970).

- CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA: REFERENCIAS DE OTROS PROYECTOS INNOVADORES Y RELACIÓN CON PROYECTOS O AUTORES COETÁNEOS, REFERENCIAS TEÓRICAS. VALOR FORMATIVO QUE SE LE DA AL CONOCIMIENTO HISTÓRICO. ¿QUÉ LES LLEVA A PREPARAR LOS MATERIALES (TALLER DE DOCUMENTOS) Y POR QUÉ ESA SELECCIÓN DE DOCUMENTOS?

- DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: APOYO INSTITUCIONAL, TIEMPO DE VIGENCIA, NIVEL DE DIFUSIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, INCORPORACIÓN DE OTRAS PERSONAS.

- CARACTERÍSTICAS DE LA EXPERIMENTACIÓN (CONTEXTOS EN LOS QUE SE APLICÓ Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA)

- LA INCIDENCIA DE LA PROPUESTA EN EL CONTEXTO TRADICIONAL: ¿CONFRONTACIÓN, COEXISTENCIA, CARÁCTER COMPLEMENTARIO...?

- BALANCE: ELEMENTOS FAVORABLES, OBSTÁCULOS; DISOLUCIÓN: MOTIVOS Y TRAYECTORIAS QUE TOMAN LOS PROMOTORES.

Breve historia de Adara Editorial narrada por Antonio León Molina

(Recibida por correo electrónico el 3 de julio de 2013; 3 páginas)

El guión que sigue Antonio León no es el que le fue remitido con fecha 16/07/2013, adaptado al ser una editorial el proyecto innovador, del Guión para entrevista que se reproduce en el anexo y cuyo formato se adjunta en la página anterior.

* El grupo:

-Quiénes lo constituían, cuál era su situación profesional, cómo se formó, cuál era su dinámica de trabajo, qué trayectoria siguió...

La Editorial Adara se formó con un equipo de compañeros profesores, que trabajábamos todos en un colegio de Coruña, Santa María del Mar, de los jesuitas, que en aquel momento vivía una etapa de gran dinamismo, con propuestas novedosas en el terreno didáctico, etc. Permanecimos en el colegio aproximadamente entre 1969 y 1974.

El grupo estaba integrado por Francisco Álvarez Fontenla, licenciado en Química; Ramón Pimentel Sierra, licenciado en Filosofía; José Luis Vázquez Dequidt, licenciado en Derecho; Consolación Pereira, licenciada en Química y Antonio León Molina, licenciado en filosofía. Las personas que abandonamos el trabajo en el colegio y nos integramos laboralmente en la editorial fuimos Ramón Pimentel, José Luis Vázquez Dequidt y Antonio León. A nosotros se nos unió Nicolás Vázquez Dequidt, que procedía de la gestión empresarial.

El trabajo en la editorial se desarrolló a través de la publicación de varias colecciones: a) Toda la Tierra, de libros dedicados al público juvenil, y que incluía obras de literatura clásica juvenil, algún relato de tipo histórico y una serie de libros dedicados a favorecer la observación y una relación más activa con el mundo natural (“Actividades para un joven naturalista”, etc.).

b) Una colección dedicada al ensayo pedagógico, donde aparecieron obras sobre la interdisciplinariedad, et. Algunos títulos: “Por una nueva educación religioso-moral”, de Enrique Miret Maddalena; “El mundo del juguete. Cómo elegir”, de A. Martín González, etc. En esa colección publicamos 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.

c) La publicación de la revista EDINFORME, que era una publicación dedicada a abstracts de artículos de revistas de educación de España, Europa y América.

d) La publicación de la colección dedicada a carpetas de documentos históricos (“El taller de documentos”) como base de una nueva enseñanza de la historia.

Los que nos integramos en la editorial abandonamos nuestra vinculación directa con la enseñanza y nos dedicamos completamente al trabajo editorial.

Los hermanos Vázquez Dequidt, que habían aportado la mayor parte del dinero, llevaban la gestión económica. Ramón Pimentel y yo nos dedicábamos más a las tareas editoriales.

La vida económica de la editorial resultó muy complicada desde el primer momento porque las ventas de libros no respondieron a las expectativas iniciales. 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.

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. Algunos optamos por la administración pública, otros por la empresa privada.

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

* El proyecto:

-En que principios y teorías se basaba; qué referentes tenía (otras experiencias, autores, lecturas...). Rasgos más característicos del proyecto y de los materiales publicados.

Durante nuestra permanencia en el colegio Santa María del Mar formamos un equipo muy compacto. 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. Felipe Trillo, profesor de didáctica en la Facultad de las Ciencias de la Educación en Santiago y alumno del colegio aquellos años, hizo la semblanza del ambiente del centro en esa época en una pequeña publicación que os incluyo como archivo adjunto.

Estábamos en contacto con publicaciones inglesas, especialmente en lo relacionado con la enseñanza de la geografía y la historia, y en general con las diferentes propuestas de aplicación a las aulas del método científico. En aquella época, parte de la enseñanza de las ciencias en el colegio se hacía a través del método SCIS (Science Curriculum Improvement Study) de la Universidad de California en Berkeley, de mucho predicamento en la época.

* La aplicación y difusión:

-Dónde se aplicó por parte de los autores: centros, alumnos y profesores. ¿Cómo se difundió? ¿Qué grado de difusión alcanzó? Es decir, además de los autores, dónde se aplicó. ¿Qué trayectoria siguió la aplicación del proyecto?

Nuestro trabajo fue fundamentalmente de carácter editorial y por lo tanto no hicimos un seguimiento personal de la aplicación de los materiales que publicamos. Sí recibimos impresiones y opiniones personales de profesores que los utilizaron, pero no tenemos un estudio realizado de carácter sistemático de su aplicación.

Sobre los libros de ciencias, por ejemplo, recibimos múltiples comentarios positivos, de profesores que los utilizaban en sus clases de ciencias y del dinamismo nuevo que introducía.

También de las carpetas de documentos recibimos algunas impresiones, aunque más matizadas. Chocaban frontalmente con la estructura del currículum, fundamentalmente por el tiempo de dedicación que suponían. Desarrollar un tema con esa metodología suponía bastante tiempo y el profesor no podía dedicar un mes a estudiar, por ejemplo, la “Gloriosa” y olvidarse del resto de los temas que debería abordar en ese tiempo. Por otra parte, 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. Que yo recuerde, de las carpetas de documentos sólo se hizo una primera edición inicial, que fue- si no me falla la memoria- de 1000 ejemplares de cada una.

En la colección de libros de pedagogía que editábamos, publicamos una guía para la utilización de las carpetas.

* Balance:

-¿Qué balance haces de aplicación del proyecto? ¿Qué logros y mejoras se alcanzaban con su aplicación? ¿Qué circunstancias eran favorables? ¿Qué dificultades encontraba su aplicación? ¿Por qué crees que este tipo de proyectos no se generalizan?

Como las preguntas supongo que se refieren al aspecto técnico didáctico de los materiales, no hay mucho más que añadir.

Su mayor virtualidad era la introducción de una estrategia de actividad mental en el alumnado. A nosotros nos gustaba mucho insistir en que la actividad de verdad no era que los alumnos estuviesen de un lado a otro haciendo cosas, sino que desarrollaran realmente una actividad intelectual, que se plantearan preguntas y fuesen capaces de empezar a responderlas.

La impresión general que tenemos es que, aparte de los problemas generales de desarrollar una empresa editorial de esas características desde la periferia gallega, nuestros materiales se anticiparon un poco a los tiempos.

De todos modos, en aquella época, que coincidió con la implantación de la Ley General de Educación de 1970, se vivía una auténtica época de renovación. Hubo grandes sectores del profesorado implicados en proyectos de mejora, de actualización, de cambio... No estoy muy seguro de que un proyecto como las carpetas de documentos históricos tuviese hoy mayor éxito. Probablemente sólo tendría sentido con el apoyo de un gran grupo editorial y “arropado” con otro tipo de materiales más convencionales, como libros de texto.

Como es lógico, este tipo de iniciativas no se generalizan en un sistema educativo como el español, tan anclado en las tradiciones del esquema explicación-repetición-examen.

Actualmente, con el debate sobre las competencias básicas, que a las personas de más de sesenta años nos resulta como “dèjà vu”, quizá este tipo de materiales encontraría algún hueco. De hecho, hay diferentes manuales de historia que incorporan el trabajo con documentos originales dentro de su propuesta didáctica...

Correo de Antonio León enviado el 29 de agosto de 2013

Asunto

Re: Texto sobre Adara Editorial

Remitente Antonio Leon

Destinatario Olga Duarte Piña

Fecha 29/08/2013 12:34

Estimada amiga:

Acabo de leer tu texto sobre editorial Adara. Me parece bien y no tengo ninguna valoración que hacer en conjunto. Solamente concretar algunos detalles; trato también de responder a algunas de tus preguntas.

-Mi nombre es Antonio León Molina, y no Antonio León Romero, como aparece varias veces en tu texto.

-Incluyes entre las obra juveniles "Las artes de subsistencia...", de Ramón Valdés. Esa obra se publicó en una colección de carácter no juvenil, donde también apareció una "Aproximación a la antropología cultural de España" de Carmelo Lisón Tolosana. Entre las obras de literatura juvenil clásica apareció alguna obra de Mark Twain, como "Viejos tiempos en el Mississipi".

-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.

-Cuando citas a los hermanos Vázquez Dequidt, hablas de José María. Su nombre era José Luis.

-La editorial dejó de publicar libros en torno a 1978-79, aunque no sé cuál fue su fecha de extinción oficial como sociedad mercantil.

-Yo opté de nuevo por la enseñanza e hice oposiciones al cuerpo de profesorado de EGB y después de Secundaria.

-Creamos en concreto esas colecciones porque conocíamos bien el mundo del libro juvenil y didáctico en aquel momento y pensamos que respondían a una demanda real del público juvenil y escolar. Después se fueron ampliando en función de la experiencia de cada uno y de las incitaciones del mercado.

-Creo que de la obra "Una nueva estrategia..." no hubo más que una edición, que es la que tú debes haber manejado.

-Yo no experimenté después con esos materiales así que no puedo hacerte una valoración al respecto.

Gracias por tu valoración positiva de nuestro trabajo.

¡Ah! Veo que en tu texto aparece alguna vez el adverbio "solo" acentuado. Recuerda que ahora no lleva acento gráfico. Ahora tengo que revisar muchos textos profesionalmente, en gallego y castellano, y ando muy maniático al respecto.

Un saludo,
Antonio León.

Correo de Antonio León enviado el 2 de septiembre de 2013

Estimada amiga:

Trato de responder a tus preguntas.

- La influencia inglesa ¿puede concretar algún autor?, ¿se conocía a Lawrence Stenhouse?

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 alumnos 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.

- ¿Hubo algún planteamiento que fundamentara la decisión de desarrollar las colecciones o se debía a vuestra experiencia docente?

Creamos en concreto esas colecciones porque conocíamos bien el mundo del libro juvenil y didáctico en aquel momento y pensamos que respondían a una demanda real del público juvenil y escolar. Después se fueron ampliando en función de la experiencia de cada uno y de las incitaciones del mercado. 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.

Un saludo,
Antonio León

FICHA DE LOS MATERIALES CURRICULARES ADARA EDITORIAL

AUTOR/ES: ADARA EDITORIAL	EDITORIAL: Adara
TÍTULO: El taller de documentos. SUBTÍTULO: Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales.	LUGAR DE EDICIÓN: La Coruña
	IMPRESIÓN: CROMOGRAF (Madrid)
AÑO DE EDICIÓN: 1977	Depósito legal:M-20770-1977
NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición	ISBN: 84-385-0053-6
DIMENSIONES: 13.5×20 cms.	NÚMERO DE PÁGINAS: 67
TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Rústica	
ÍNDICE: I. REFLEXIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II. QUÉ ES UN TALLER DE DOCUMENTOS III. GUÍA PRÁCTICA PARA LA UTILIZACIÓN DE LOS TALLERES IV. TALLER DE DOCUMENTOS PUBLICADOS	
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970-1990)	

AUTOR/ES: ADARA EDITORIAL	EDITORIAL: Adara
AÑO DE EDICIÓN: 1976	LUGAR DE EDICIÓN: La Coruña
NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición	IMPRESIÓN: CROMOGRAF (Madrid)
DIMENSIONES: 35×23 cms.	TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Carpetas con hojas sueltas de documentos numerados
ÍNDICE DE CARPETAS: Nº 1 Las peregrinaciones medievales: el Camino de Santiago Nº 2 La primera revolución científica: Copérnico Nº 3 Una actividad humana: la pesca Nº 4 Preparativos del descubrimiento de América Nº 5 La industrialización: los primeros ferrocarriles en España Nº 6 Vida y costumbre de los Pieles Rojas Nº 7 La construcción de El Escorial Nº 8 El hundimiento del Maine Nº 9 Culturas precolombinas: Los Aztecas Nº 10 El dos de mayo de 1808 Nº 11 Una revolución en España: Septiembre de 1868 Nº 12 La independencia de los Estados Unidos Nº 13 La batalla de Trafalgar Nº 14 Culturas precolombinas: Los Incas Nº 15. Un hombre del renacimiento: Leonardo da Vinci Nº 16 La Armada Invencible Nº 17 La Revolución Francesa Nº 18 La organización colonial del Nuevo Mundo Nº 19 Lutero y la Reforma Nº 20 El Santo Tribunal de la Inquisición	
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970-1990)	

CORRESPONDENCIA DE LAS CARPETAS DEL TALLER DE DOCUMENTOS (1976) CON EL CURRÍCULO OFICIAL

66

CORRESPONDENCIA DE LOS TALLERES DE DOCUMENTOS CON LA PROGRAMACION OFICIAL

	1.º BUP	3.º BUP	COU
Taller 3. Una actividad humana: la pesca (1).	(1)		
T. 1. Las peregrinaciones: el camino de Santiago.	V/12 La sociedad feudal-señorial.	10 Reconquista y repoblación. 11 Reinos ibéricos.	
T. 9. Culturas precolombinas: los aztecas.	II/5 América prehispánica.	15 La acción de España en el Nuevo Mundo.	
T. 14. Culturas precolombinas: los incas.	II/5 América prehispánica.	15 La acción de España en el Nuevo Mundo.	
T. 6. Vida y costumbres de los pieles rojas.			
T. 2. La 1.ª revolución científica: Copérnico.	V/16 La Europa del Renacimiento.		
T. 15. Un hombre del Renacimiento: Leonardo da Vinci.	V/16 La Europa del Renacimiento.		
T. 4. Preparativos del descubrimiento de América.	V/17 Los grandes descubrimientos.	15 La acción de España en el Nuevo Mundo.	
T. 18. La organización colonial del Nuevo Mundo.	V/17 Presencia española en América.	15 La acción de España en el Nuevo Mundo.	
T. 19. Lutero y la Reforma.	V/18 Transformaciones de la conciencia europea.		
T. 7. La construcción de Escorial.	VI/19 Absolutismo y lucha por la hegemonía.	18 Aspectos culturales de la España de los Austrias.	
T. 20. El Santo Tribunal de la Inquisición.	V/18 Transformaciones de la conciencia europea.	17 Las crisis del siglo XVII.	
T. 16. La Armada Invincible.	VI/19 Absolutismo: lucha por la hegemonía.	16 Hegemonía política.	
T. 12. La independencia de los Estados Unidos.	VII/26 La 1.ª descolonización: América.		
T. 17. La revolución francesa	VI/21 La crisis del Antiguo Régimen.		
T. 13. La batalla de Trafalgar.	VII/23 Evoluciones político-sociales.	21 La descomposición del Antiguo Régimen.	
T. 10. El dos de mayo de 1808.	VII/23 Evoluciones político-sociales.	21 La descomposición del Antiguo Régimen.	I España desde la Guerra de la Independencia.
T. 11. Una revolución en España: septiembre de 1868.	VII/23 Evoluciones político-sociales.	25 Sexenio revolucionario.	II Revolución y restauración en España.
T. 5. La industrialización: los primeros ferrocarriles en España.	VII/22 Transformaciones económicas.	24 Los comienzos de la industrialización.	I Evolución industrial.
T. 8. El hundimiento del Maine.	VII/24 Imperialismo y colonialismo.	26 La España de la Restauración.	II Imperialismo y colonialismo.

67

(1) El Taller n.º 3 corresponde al tema 2 del programa de 2.º de BUP: «La pesca. Su papel en la alimentación mundial.»

II. 3. ANEXO- HISTORIA 13-16

CUESTIONARIO A JESÚS DOMÍNGUEZ CASTILLO, MIEMBRO DE GRUPO HISTORIA 13-16.

(Recibido por correo electrónico el 3 de octubre de 2011; 3 páginas)

A) BASES TEÓRICAS Y CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO/TRABAJO.

VER CAP. 1 TESIS

- Antecedentes (autores y líneas de carácter innovador)

Autores: Antonia del Baño Caesar, Jesús Domínguez Castillo, Camino García Abadía, M^a Antonia Loste Rodríguez, Milagros Martínez de Sas, Joaquín Prats i Cuevas, Imma Socías i Batet, Gonzalo Zaragoza Ruvira. En 1979–80 se incorporó al grupo Joan Santacana i Mestre.

- Principios básicos y finalidades del proyecto.

El “Grupo 13–16” tomó su nombre del proyecto del Schools Council inglés: History 13–16. (Ver tesis, Cap 1, pg. 14, nota 5 y pgs. 22–24). Se aplicó con alumnado de 1º de BUP, asignatura de Historia de las civilizaciones.

- Rasgos que lo caracterizan y diferencian de otros grupos.

- Sobre todo un gran énfasis en el aprendizaje de los métodos de la historia. 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 (evidences), 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).
- Las siguientes unidades del proyecto inglés no se tradujeron, aunque hubo alguna unidad original elaborado por el grupo español. Yo sólo conozco bien la “Cómo vestía Europa, s. XV a XIX” de 1980, en la que participé. Creo que se elaboró alguna unidad más, pero no las conozco y no puedo hablar de ellas. Entre los años 1982 y 84 estuve en la Universidad de Londres y apenas colabore 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.

B) HISTORIA DEL PROYECTO.

- Origen y contexto en el que surge.

Seminario didáctico de Geografía e Historia en el seno del ICE de la Univ. Autónoma de Barcelona

- Sistema de organización.

Reunión semanal.

1os. años (1977–79): Experimentación de los materiales ingleses de “Qué es Historia” por cada miembro del grupo de trabajo, con un grupo de alumnos de 1º de BUP, en la asignatura de Historia de las Civilizaciones.

A partir de 1979-80 se elaboraron materiales originales españoles, combinando la introducción a la historia con unidades complementarias que permitían una visión cronológica de la historia (lo que demandaba el plan de estudios de la asignatura “Hª de las Civilizaciones”).

- Tipo de materiales editados, breve descripción de los mismos.

- 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.
- Así ampliados, los materiales del “¿Qué es Historia?” cubrían el trabajo de dos trimestres en 1º de BUP. El curso se completaba con un estudio en desarrollo: “Cómo vestía Europa, siglos XV a XIX”, también original del G 13–16. 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.
- Tampoco se tradujeron otros tipos de unidades de los tipos de estudios que ofrecía el proyecto inglés (“Estudios en desarrollo”, “Estudios en profundidad”, “Estudios del mundo contemporáneo” y “La historia a nuestro alrededor”). Desconozco si posteriormente a 1985 se elaboraron unidades de otro tipo.

- Relación del grupo inicial con otros grupos innovadores, contacto con otros docentes, con centros escolares y valoración del grado de expansión del proyecto.

Ver Cap. 1 Tesis

- Grado de contribución a los procesos de reforma.

Ver Cap. 1 Tesis

- Valoración de la situación actual.

C) LA APLICACIÓN EN EL AULA/EXPERIMENTACIÓN.

-¿Quiénes aplicaron el Proyecto? ¿En qué contextos y circunstancias? Centros, cursos, profesores...

El proyecto lo aplicamos los autores y algunos profesores más, pero en número bastante reducido

-¿Cómo funcionaba en la práctica? ¿Qué dificultades se planteaban? ¿Qué aceptación tuvo por el alumnado?

– “¿Qué es 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 cambio rápidos y, a veces, violentos o traumáticos; cómo y por qué se producen los cambios (explicación causal, empatía, etc.), cómo los explican los historiadores, etc.

-¿Se sigue utilizando hoy en día este proyecto tal y como se planteó al principio? ¿Qué cambios se han producido? ¿Por qué?

No lo sé, creo que no se sigue utilizando, pero tengo muy escasa información.

¿Cómo fue la difusión y qué valoración tiene de la misma?

En los 1970 y 80 la difusión fue a través de cursos de verano (yo por ejemplo impartí cursos en la Escuela de verano de Aragón de 1981 y Madrid, 1982) y algunos seminarios didácticos presenciales (recuerdo, por ejemplo, en el ICE de la UAB y en el Colegio de Doctores y Licenciados de Barcelona). También los distintos miembros del grupo participamos en simposios y congresos sobre didáctica. Por supuesto, se publicaron artículos y capítulos sobre la experiencia, principalmente en la década de 1980 (ver tesis, cap. 1).

- ¿Por qué no se generalizan este tipo de Proyectos?

En mi opinión, el proyecto no logró completar un programa que cumpliera a grandes rasgos con el currículo de uno o de dos cursos de historia para el BUP y la FP de aquellos años.

D) OTROS PLANTEAMIENTOS INNOVADORES QUE DESTACARÍA.

(ver tesis, cap. 1).

E) INFLUENCIA O RELACIÓN CON EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.

Bibliografía

- DOMINGUEZ CASTILLO, Jesús.: Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia, tesis doctoral dirigida por J. I. Pozo, Depart. Història Moderna i Contemporània, Universitat Autònoma de Barcelona, 1993. (Title of the thesis: Interpretative Concepts and Explanatory Procedures in Historical Explanation and their Implications for Historical Understanding).
- “Grupo Historia 13–16”: Hacer historia, Editorial Cymys, Barcelona, 1983.
- “Grupo Historia 13–16”: Cómo vestía Europa. Los cambios a través del tiempo (del siglo XV al XIX), Editorial Cymys, Barcelona, 1983.

Unidades del Proyecto 13-16 desde 1978 a 1985 (Sallés, 2009; Anexo, 44 a 47)

<p>Schools Council. Proyecto Historia 13-16. Edición experimental (1978). ICE-UAB</p>	<p>Grupo Eina. Seminario permanente de didáctica de la Historia del ICE de la UAB (1979). Hacer Historia. Primera fase de la investigación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - «¿Qué es Historia?» - «El trabajo de detective»: El misterio de Mark Smith El hombre de Tollund El misterio de la tumba vacía - «Analizar las pruebas»: ¿Cómo conocemos la Grecia Clásica? ¿Cómo conocemos a los caballeros medievales? ¿Cómo conocemos la España actual? - «El problema de las pruebas»: El caso de Ricardo III y los príncipes desaparecidos El derby de las Sufragistas de 1913 - «Hacer preguntas»: ...Y las expediciones descubridoras - «Hombres en el tiempo» 	<ul style="list-style-type: none"> - «El trabajo de detective»: El hombre de Morín El misterio del Cerro de la Cruz - «Analizar las pruebas»: ¿Cómo conocemos el imperio de Augusto? ¿Cómo conocemos a los artesanos? - «El problema de las pruebas»: El caso de Juana I de Castilla Ferrer Guardia - «Hacer preguntas»: El motivo de los descubrimientos geográficos

<p>Seminario de didáctica de la Historia-ICE UAB (1981). Hacer Historia. Primera fase de la investigación</p>	<p>Grupo 13-16 (1983). 13-16 Hacer Historia. Barcelona: Cymys.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - «¿Qué es la Historia?» Los hombres en el tiempo - «El trabajo de detective»: La extraña muerte de Luis Puig El secreto de la momia de Vic El misterio del Cerro de la Cruz - «Analizar las pruebas»: ¿Cómo conocemos el imperio de Augusto? ¿Cómo conocemos a los artesanos? - «El problema de las pruebas»: El caso de Juana I de Castilla - «Hacer preguntas»: El motivo de los descubrimientos geográficos - «Unidades complementarias» Interrogando mundos sepultados De la aldea al imperio En Europa hace 800 años... 	<ul style="list-style-type: none"> - «¿Qué es la Historia?» Los hombres en el tiempo - «El trabajo de detective»: La extraña muerte de Luis Puig El secreto de la momia de Vic El misterio del Cerro de la Cruz - «Analizar las pruebas»: ¿Cómo conocemos el imperio de Augusto? ¿Cómo conocemos a los artesanos? - «El problema de las pruebas»: El caso de Juana I de Castilla - «Hacer preguntas»: El motivo de los descubrimientos geográficos - «Unidades complementarias» Interrogando mundos sepultados De la aldea al imperio En Europa hace 800 años...

<p>Grupo 13-16 (1985). 13-16 Hacer Historia. Barcelona: Cymys.</p>	<p>Grupo 13-16 (1990). Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales. Madrid: Ediciones de la Torre. Proyecto Didáctico Quirón¹.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - «El trabajo de detective»: <ul style="list-style-type: none"> La desaparición de Gurutxe Mendieta El misterio del Hombre de Moría El tesoro escondido - «Analizar las pruebas»: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo conocemos el imperio de Augusto? ¿Cómo conocemos a los artesanos? - «El problema de las pruebas»: <ul style="list-style-type: none"> El caso de Juana I de Castilla - «Hacer preguntas»: <ul style="list-style-type: none"> El motivo de los descubrimientos geográficos Los hombres en el tiempo - «Unidades complementarias» <ul style="list-style-type: none"> El tiempo histórico Interrogando mundos sepultados De la aldea al imperio En Europa hace 800 años 	<ul style="list-style-type: none"> - «El trabajo de detective»: <ul style="list-style-type: none"> La extraña muerte de Marta El caso de los elefantes. El misterio de los pozos. - «Analizar las pruebas»: <ul style="list-style-type: none"> El enigma de Aldovesta Egipto en imágenes. Cómo descifrar los mensajes de los faraones Los esclavos en el mundo antiguo De la aldea al castillo El caso de Juana I de Castilla Drake, ¿pirata o héroe? Causas y motivos de los descubrimientos geográficos Cuando sobrevivir era un problema De la farga al alto horno Ferrer Guardia El mundo en guerra. Las causas de la II Guerra Mundial

¹Del listado de esta última publicación he dejado las unidades tal y como las encuentro en el Anexo de la autora, pero encuentro que algunas en la edición misma que yo he manejado de 1990 no se titulan como la autora refiere y, además, ella no cataloga todas las unidades, según las fases del aprendizaje del método, como lo ha hecho para las anteriores ediciones. En este sentido, la unidad Ferrer Guardia editada, por primera vez en 1979 y para la fase «El problema de las pruebas», aparece en 1990 en el apartado «Análisis de pruebas» y lo mismo ocurre con la unidad El caso de Juana I de Castilla.

FICHA DE MATERIALES CURRICULARES. GRUPO HISTORIA 13-16

AUTOR/ES: GRUPO 13-16	EDITORIAL: Ediciones de la Torre.
TÍTULO: Taller de Historia	LUGAR DE EDICIÓN: Madrid
SUBTÍTULO: Proyecto Curricular de Ciencias Sociales. Guía Didáctica	IMPRESIÓN: Gráficas Cofás, S.A., Fuenlabrada (Madrid)
AÑO DE EDICIÓN: 1990	Depósito legal:M-33.450-1990
NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición	ISBN: 84-86587-72-7
DIMENSIONES: 16×24 cms.	NÚMERO DE PÁGINAS: 110
TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Rústica a cola caliente y cosido de cuadernillos.	
ÍNDICE: Introducción Unidades (1 a 14) La evaluación	
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990-2006)	

AUTOR/ES: GRUPO 13-16	EDITORIAL: Ediciones de la Torre.
TÍTULO: Taller de Historia	LUGAR DE EDICIÓN: Madrid
SUBTÍTULO: Proyecto Curricular de Ciencias Sociales.	IMPRESIÓN: Gráficas Cofás, S.A., Fuenlabrada (Madrid)
AÑO DE EDICIÓN: 1990	Depósito legal:M-33.451-1990
NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición	ISBN: 84-86587-86-7
TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Caja de cartón con cuadernillos grapados	
ÍNDICE DE CUADERNILLOS: Unidad 1. La extraña muerte de Marta Unidad 2. El caso de los elefantes. Unidad 3. El misterio de los pozos Unidad 4. El enigma de Aldovesta Unidad 5. Egipto en imágenes. Cómo descifrar los mensajes de los faraones Unidad 6. Los esclavos en el mundo antiguo Unidad 7. De la aldea al castillo Unidad 8. El caso de Juana I de Castilla Unidad 9. Drake, ¿pirata o héroe? Unidad 10. Causas y motivos de los descubrimientos geográfico Unidad 11. Cuando sobrevivir era un problema Unidad 12. De la farga al alto horno Unidad 13. Ferrer Guardia y la Semana Trágica de 1909 Unidad 14. El mundo en guerra. Las causas de la II Guerra Mundial	
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990-2006)	

II. 4. ANEXO- GRUPO DE HUMANÍSTICA

Guión del cuestionario para GRUPO DE HUMANÍSTICA ICE-UPB:

- ORIGEN: CONTEXTO EN EL QUE SURGE LA INICIATIVA Y EXPLICACIÓN DE POR QUÉ SE PLANTEA EN 1983 LA PROPUESTA DE FORMACIÓN HUMANÍSTICA.
 - * DE LOS COMPONENTES DEL PROYECTO EN EL CURSO 1º APARECEN COMO AUTORES SEGURA, FREIXENET, MONCOSÍ PESQUEIRA TRAYNER Y TURMO, PARA EL CURSO 2º SÓLO ESTÁN SEGURA, FREIXENET, PESQUEIRA Y TRAYNER. ¿POR QUÉ SE REDUCE EL GRUPO?
 - * DEDICACIÓN PROFESIONAL DE LOS COMPONENTES.
 - * LUGAR EN EL QUE SE CONSTITUYE. (Porqué el nombre elegido)
 - * INCIDENCIA DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970).

- CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA:
 - * FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA (CORRIENTES INNOVADORAS) O COMO RESULTADO DE LA PROPIA EXPERIENCIA.
 - * RELACIÓN CON OTROS PROYECTOS INNOVADORES O CON AUTORES QUE IMPULSAN LA PROPUESTA.
 - * VALOR FORMATIVO QUE SE LE DA AL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN FORMACIÓN PROFESIONAL.
 - * ¿QUÉ LES LLEVA A DECIDIR POR EL FORMATO EN CARPETAS DE LOS MATERIALES Y POR QUÉ ESA SELECCIÓN DE DOCUMENTOS?

- DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: APOYO INSTITUCIONAL, TIEMPO DE VIGENCIA, NIVEL DE DIFUSIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

- CARACTERÍSTICAS DE LA EXPERIMENTACIÓN (CONTEXTOS EN LOS QUE SE APLICÓ Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA)

- LA INCIDENCIA DE LA PROPUESTA EN EL CONTEXTO TRADICIONAL: ¿CONFRONTACIÓN, COEXISTENCIA, CARÁCTER COMPLEMENTARIO...?

- BALANCE: ELEMENTOS FAVORABLES, OBSTÁCULOS; DISOLUCIÓN: MOTIVOS Y TRAYECTORIAS QUE TOMAN LOS PROMOTORES.

CUESTIONARIO A FRANCISCO PESQUEIRA MUS DE GRUPO DE HUMANÍSTICA ICE-UPB.

(Recibido por correo electrónico el 4 de septiembre de 2013; 3 páginas)

- ORIGEN: CONTEXTO EN EL QUE SURGE LA INICIATIVA Y EXPLICACIÓN DE POR QUÉ SE PLANTEA ESTA PROPUESTA DE FORMACIÓN HUMANÍSTICA.

En el año 1969 se crean los ICEs, uno en cada universidad, con la finalidad de apoyar la investigación educativa y la formación del profesorado (en la que fue, en general, parte destacada la impartición del curso del CAP -curso de aptitud pedagógica) para todos los ámbitos educativos. Así, en este momento en Cataluña hubo tres ICEs (Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma y Universidad Politécnica), frecuentemente en manos de equipos de la escuela pública adscritos bajo la figura de la comisión de servicios. Éste no fue el caso del ICE de la Politécnica (universidad bastante ajena en aquellos momentos a las inquietudes pedagógicas ni propias ni de los centros de los niveles previos a la universidad), que creó su personal de forma bastante aleatoria. 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.

Como complemento de lo dicho, pareció de interés animar el trabajo del profesorado con la propuesta y creación de diversos grupos de trabajo que bajo la organización y coordinación del ICE reflexionase y crease propuestas didácticas para los distintos campos. En una convocatoria inicial se reunió en el ICE a un grupo de profesores interesados y se inició el trabajo. El grupo inicial fue relativamente numeroso –de ahí que aparezcan nombres diversos que usted ha encontrado–, 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 a ponerlos en común en general un día a la semana (experiencia que duró, si no recuerdo mal, unos cinco años y fraguó un conocimiento y una cierta especialización entre los miembros del grupo, además de una relación remuneradora y productiva).

* DE LOS COMPONENTES DEL PROYECTO EN EL CURSO 1º APARECEN COMO AUTORES SEGURA, FREIXENET, MONCOSÍ PESQUEIRA TRAYNER Y TURMO, PARA EL CURSO 2º SÓLO ESTÁN SEGURA, FREIXENET, PESQUEIRA Y TRAYNER. ¿POR QUÉ SE REDUCE EL GRUPO? Esta pregunta creo que puede considerarse contestada en el punto anterior.

* DEDICACIÓN PROFESIONAL DE LOS COMPONENTES. Y ésta también. Tanto Freixenet (Escuela de Cornellá), como Fernández (Escuela de Sant Joan Despí), como M^a Pau Trayner (de una de las dos

escuelas públicas de FP de Hospitalet) eran profesores de las escuelas oficiales. Yo estaba adscrito sólo al ICE.

* LUGAR EN EL QUE SE CONSTITUYE.

* ¿POR QUÉ EL NOMBRE ELEGIDO PARA EL GRUPO? Era el nombre de la asignatura de FP, formación humanística, que incluía básicamente historia, pero también, especialmente en el 2º grado, algo de psicología, sociología y antropología.

* INCIDENCIA DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970). Como conceptos, la LGE supuso una posibilidad de mirar la educación de otra manera, aunque su éxito fue bastante reducido porque no funcionó, como desgraciadamente suele ser frecuente en nuestro país, el seguimiento y el control.

- CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA:

* FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA (CORRIENTES INNOVADORAS QUE INFLUYAN) O VIENE DE LA PROPIA EXPERIENCIA (LA PRÁCTICA ALIMENTA LA TEORÍA).

Es un modelo basado en especial en la propia experiencia. El alumnado de FP de la época necesitaba mejorar los aspectos instrumentales (lectura y comprensión, asociación...) y nuestro modelo intentaba conseguirlo haciendo perder el miedo al texto y a las representaciones gráfica, asociando conceptos y extrayendo conclusiones.

* RELACIÓN CON OTROS PROYECTOS INNOVADORES O CON AUTORES QUE APOYEN LA PROPUESTA. ¿QUIÉNES SON?

En el campo de la FP no recuerdo que hubiese demasiados proyectos innovadores. Quizá podamos mencionar el 13-16, de otro equipo también de Cataluña.

* VALOR FORMATIVO QUE SE LE DA AL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN ESTA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN 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.

* ¿QUÉ LES LLEVA A DECIDIR POR EL FORMATO EN CARPETAS DE LOS MATERIALES Y POR QUÉ ESA SELECCIÓN DE DOCUMENTOS?

Simplemente por la manejabilidad. 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.

- DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD: APOYO INSTITUCIONAL, TIEMPO DE VIGENCIA, NIVEL DE DIFUSIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

Fue un modelo bastante conocido. Su presentación se hizo en diversas ocasiones, en especial en varias y sucesivas Escuelas de verano. Por tanto, la difusión y aprovechamiento fue bastante individual por parte de profesores que se interesaron y que incorporaron todas o parte de nuestras sugerencias, incluyendo el modo de trabajar en la clase.

- CARACTERÍSTICAS DE LA EXPERIMENTACIÓN (CONTEXTOS EN LOS QUE SE APLICÓ Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA)

- Creo que puede considerarse parcialmente contestado en el punto anterior. La aplicación de un modelo innovador supone una convicción en el modelo que se adopta. 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.

- LA INCIDENCIA DE LA PROPUESTA EN EL CONTEXTO TRADICIONAL: ¿CONFRONTACIÓN, COEXISTENCIA, CARÁCTER COMPLEMENTARIO...?

Preferentemente coexistencia. En ocasiones, aprovechamiento parcial de documentos, pero obviamente estas temerosas aproximaciones desvirtuaban la utilidad del modelo.

- BALANCE: ELEMENTOS FAVORABLES, OBSTÁCULOS; DISOLUCIÓN: MOTIVOS Y TRAYECTORIAS QUE TOMAN LOS PROMOTORES.

Creo que puede extraerse de lo dicho hasta aquí.

FICHA DE MATERIALES CURRICULARES. GRUPO HUMANÍSTICA ICE-UPB

AUTOR/ES: GRUPO HUMANÍSTICA ICE-UPB	EDITORIAL: I.C.E. Universidad Politécnica de Barcelona
TÍTULO: Formación Humanística SUBTÍTULO: Guía del profesor F. P. 1-1º	LUGAR DE EDICIÓN: Barcelona
	IMPRESIÓN: Grafismar, Barcelona; España
AÑO DE EDICIÓN: 1983	Depósito legal: aparece D.L.B.-25.773/83
NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición	ISBN: no se indica
DIMENSIONES: 21×29.5 cms.	NÚMERO DE PÁGINAS: 51
TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Rústica pegada a cola caliente	
<p>ÍNDICE:</p> <p>OBJETIVOS, CRITERIOS CRONOLÓGICOS, PROGRAMA</p> <p>UNIDAD 1 Guía de clase Evaluación</p> <p>UNIDAD 2 Guía de clase Evaluación</p> <p>UNIDAD 3 Guía de clase Evaluación</p> <p>UNIDAD 4 Guía de clase Evaluación</p> <p>UNIDAD 5 Guía de clase Evaluación</p> <p>EVALUACIÓN FINAL</p>	
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970-1990)	

AUTOR/ES: GRUPO HUMANÍSTICA ICE-UPB	EDITORIAL: I.C.E. Universidad Politécnica de Barcelona
TÍTULO: Formación Humanística SUBTÍTULO: Guía del profesor F. P. 1-2º	LUGAR DE EDICIÓN: Barcelona
	IMPRESIÓN: Grafisrmar, Barcelona; España
AÑO DE EDICIÓN: 1983	Depósito legal: aparece D.L.B.-25.773/83
NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición	ISBN: no se indica
DIMENSIONES: 21×29.5 cms.	NÚMERO DE PÁGINAS: 39
TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Rústica pegada a cola caliente	
ÍNDICE: OBJETIVOS, CRITERIOS CRONOLÓGICOS, PROGRAMA UNIDAD 1. CAPITALISMO Y MERCADO DE TRABAJO Programa Guía de clase Evaluación UNIDAD 2. DEMOCRACIA Y REGÍMENES POLÍTICOS Programa Guía de clase Evaluación UNIDAD 3. CATALUNYA Y ESPAÑA Programa Guía de clase Evaluación UNIDAD 4. PAISES DESARROLLADOS Y SUBDESARROLLADOS Programa Guía de clase Evaluación UNIDAD 5. EL ARTE EN LA HISTORIA Programa Guía de clase Evaluación	
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970-1990)	

AUTOR/ES: GRUPO HUMANÍSTICA ICE-UPB	EDITORIAL: I.C.E. Universidad Politécnica de Barcelona
TÍTULO: Formación Humanística F. P. 1-1º SUBTÍTULO: Los Misterios; La Sexualidad; La Delincuencia; La Guerra y Los Medios de Comunicación.	LUGAR DE EDICIÓN: Barcelona
	IMPRESIÓN: Grafisrmar, Barcelona; España
AÑO DE EDICIÓN: 1983	Depósito legal: aparece D.L.B.-25.773/83
NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición	ISBN: no se indica
DIMENSIONES: 21×29.5 cms.	NÚMERO DE PÁGINAS: Según la carpeta
TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Carpetas en cartulina con hojas fotocopiadas de documentos para el alumnado.	
UNIDAD 1. Los Misterios (22 documentos) UNIDAD 2. La Sexualidad (14 documentos) UNIDAD 3. La Delincuencia (14 documentos) UNIDAD 4. La Guerra (15 documentos) UNIDAD 5. Los Medios de Comunicación (13 documentos)	
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970-1990)	

AUTOR/ES: GRUPO HUMANÍSTICA ICE-UPB	EDITORIAL: I.C.E. Universidad Politécnica de Barcelona
TÍTULO: Formación Humanística F. P. 1-2º SUBTÍTULO: Capitalismo y Mercado de Trabajo; Democracia y Regímenes Políticos; Catalunya y España; Países desarrollados y Subdesarrollados y El Arte en la Historia.	LUGAR DE EDICIÓN: Barcelona
	IMPRESIÓN: Grafisrmar, Barcelona; España
AÑO DE EDICIÓN: 1983	Depósito legal: aparece D.L.B.-25.773/83
NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición	ISBN: no se indica
DIMENSIONES: 21×29.5 cms.	NÚMERO DE PÁGINAS: Según la carpeta
TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Carpetas en cartulina con hojas fotocopiadas de documentos para el alumnado.	
UNIDAD 1. Capitalismo y Mercado de Trabajo (12 documentos) UNIDAD 2 Democracia y Regímenes Políticos (17 documentos) UNIDAD 3. Catalunya y España (16 documentos) UNIDAD 4. Países desarrollados y Subdesarrollados (3 documentos) UNIDAD 5. El Arte en la Historia (7 hojas que contienen una misma tabla repetida en la primera fila dividida en dos columnas: Observaciones y Aspectos de la realidad histórica; en la segunda fila, dividida en 5 columnas: época, observación descriptiva, interpretación de intenciones -se corresponde con el apartado «Observaciones»- y Económicos, Sociales, Políticos, Culturales -se corresponde con «Aspectos de la realidad histórica»). El resto de columnas y filas están en blanco para que sean rellenadas por el alumnado.	
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970-1990)	

FORMACIÓN HUMANÍSTICA, F. P. I- 1º

— AUTORES: José Fernández, Dolors Freixenet, Jordi Moncosí, Francisco Pesqueira, María Pau Trayner y Conxita Turmo.

— Edición: Institut de Ciències de l'Educació/Universitat Politècnica de Barcelona

— Año de edición: 1983; págs. 54

— Guía del profesor:

- Presentación.
- Índice.
- Objetivos.
- Criterios cronológicos: 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).
- Programa.
- Desarrollo de las unidades (Guía de clase -objetivos, actividades, evaluaciones- y Evaluación):

Unidad 1: Los misterios.

Apartados²: 1. Los extraterrestres (cultural); 3. Los descubrimientos geográficos (económico, cultural y político); 4. La religión y Galileo (social y cultural); 5. La mitología (cultural).

Unidad 2: La delincuencia.

Apartados: 1. La delincuencia juvenil en barrios (social); 2. El trabajo de los menores (económico y social); 3. Los esclavos negros (económico y social); 6. El código de Hammurabi (social y político).

Unidad 3: La sexualidad.

Apartados: 1. La planificación familiar (económico); 3. La exaltación del cuerpo (cultural); 6. El culto a la fertilidad (económico y cultural); 7. La promiscuidad (social y cultural).

Unidad 4: La guerra.

Apartados: 1. El imperialismo (económico y político); 4. Las cruzadas (económico, social y político); 5. La rebelión de los esclavos (económico, social y político); 7. El hacha de piedra, instrumentos (económico y cultural).

Unidad 5: Los medios de comunicación.

Apartados: 1. La televisión (cultural); 2. La prensa (social, político y cultural)

FORMACIÓN HUMANÍSTICA, F. P. I- 2º

— AUTORES: José Fernández, Dolors Freixenet, Francisco Pesqueira y María Pau Trayner.

— Edición: Institut de Ciències de l'Educació/Universitat Politècnica de Barcelona

— Año de edición: 1983; págs. 42

— Guía del profesor:

- Índice.
- Objetivos.

² Los apartados se relacionan numéricamente con los criterios cronológicos.

- Desarrollo de las unidades (Programa, Guía de clase -actividades-, Evaluación)

Unidad 1: Capitalismo y mercado de trabajo.

Apartados y subapartados: 1. Análisis del paro en la actualidad —Descripción del paro; Evolución; Situación del paro por edad y sexo. Sectores de actividad económica más afectados; Causas— 2. La empresa y el sistema capitalista —Propiedad privada; Medios de producción; Sectores productivos; Mercado; Características de la empresa productiva—3. Las organizaciones obreras —Inicio del movimiento obrero; Las centrales sindicales— 4. Evolución del sistema capitalista.

Unidad 2: Democracia y regímenes políticos.

Apartados y subapartados: 1. La situación de cambio de régimen —Aspectos económicos, políticos, sociales y culturales— 2. Cambio de mentalidad en el siglo XVIII —Ideas básicas de las revoluciones americana y francesa; Influencia en las épocas posteriores— 3. Evolución política de Europa y América de los últimos siglos —Los regímenes políticos en la actualidad; La distribución territorial en las Europas Moderna y Contemporánea; Descolonización americana y formación de los Estados Unidos y de Iberoamérica; El reparto colonial y su repercusión en la I y II Guerra Mundial; El proceso de descolonización de África tras la II Guerra Mundial y la formación del Tercer Mundo— 4. Régimen político y ordenación legal — Los sistemas políticos; La Constitución Española; L'Estatut de Catalunya—

Unidad 3: Catalunya y España.

Apartados y subapartados: Catalunya: 1. Primeros pobladores (paleolítico y neolítico). 2. Romanización (esclavismo). 3. Formación de Catalunya (s. IX-XIV: feudalismo). 4. Final de la Edad Media (s. XIV-XVII: final del feudalismo y transición al capitalismo). 5. Uniformismo centralista (s. XVIII-XIX: capitalismo). 6. Industrialización en Catalunya (s. XX: Actualidad). España: a) Primeros pobladores de España: íberos y celtas. b) El Imperio romano en España. c) Invasión árabe y reconquista. d) Los Reyes Católicos y el descubrimiento de América. e) Guerra de Sucesión.

Unidad 4: Países desarrollados y subdesarrollados.

Apartados y subapartados: 1. Desarrollo y subdesarrollo —Origen histórico y características diferenciadas; Estatuto económico y localización geográfica; Demografía; Ciencia y técnica y desarrollo económico; Otros aspectos—

Unidad 5: El Arte en la Historia.

Apartados y subapartados: 1. Paleolítico —Necesidades primarias y aprovechamiento del medio; Valoración de la trascendencia del hombre y sus hechos— 2. Neolítico (Egipto y Mesopotamia) —Agricultura y ganadería; Las ciudades: justificación, organización y jerarquización social; Mitologías y religión; Cuadro de valores y formulación legal— 3. Esclavismo (Grecia y Roma) —El Imperio: la guerra y las vías de comunicación; Las ciudades; Arte y técnica; Mitología y religión; Estructuración social; Valores culturales (estética, destreza, fuerza,...— 4. Feudalismo (Imperio árabe y occidental) —La cultura: características, progreso y retroceso; La religión; Estructura social y político-religiosa; La guerra; Arte, agricultura y artesanía— 5. Transición del feudalismo al capitalismo —Antropocentrismo; La vuelta a lo clásico; Arte y religión; Crecimiento de las ciudades; Idealismo; realismo y pesimismo— 6. Capitalismo —La sociedad industrial; Cuadro de valores; Romanticismo y realismo— 7. Siglo XX —Estructura social; Cuadro de valores; Individualismo y colectividad; Tendencias del arte—

II. 5. ANEXO- CRONOS

DOCUMENTOS DE PRESENTACIÓN DEL PROYECTO APROBADO POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990)

PROYECTO CRONOS

CIENCIAS SOCIALES, HISTORIA Y GEOGRAFÍA

SEGUNDO CICLO E.S.O.

AUTORES:

GRUPO CRONOS

Formado por: GUILLERMO CASTÁN LANASPA
RAIMUNDO CUESTA FERNÁNDEZ
MANUEL FERNÁNDEZ CUADRADO

Un material de carácter innovador, diseñado en función de un razonado modelo didáctico, y que cumple todas las exigencias ministeriales para el área de Ciencias Sociales, Historia y Geografía del 2º ciclo de E.S.O.

EN COEDICIÓN CON EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA



EDICIONES DE LA TORRE

Espronceda, 20 - 28003 MADRID
Tel. (91) 442 77 93 - Fax. (91) 442 59 40

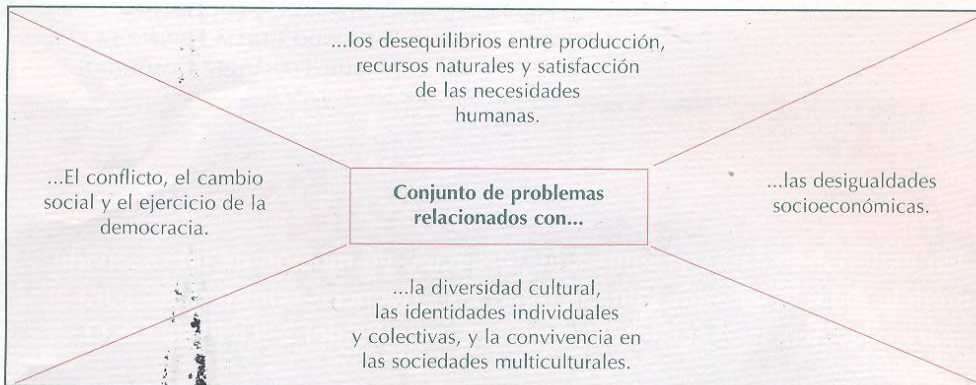
El **PROYECTO CRONOS DE CIENCIAS SOCIALES, HISTORIA Y GEOGRAFÍA**, para el Segundo Ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se compone de:

— GUÍA PARA EL PROFESORADO (que incluye los fundamentos teóricos, los criterios de selección, organización y secuencia de los contenidos, las orientaciones didácticas y la descripción pormenorizada de las unidades didácticas)

— OCHO UNIDADES DIDÁCTICAS, cuatro para cada curso del ciclo, en las que se recogen los materiales de trabajo y las actividades que los alumnos deben desarrollar en clase, así como una exposición de los contenidos, conceptos y teorías fundamentales que se deben manejar y conocer.

Elaborado durante los últimos años por el **GRUPO CRONOS de Salamanca**, y financiado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia en el marco del Concurso nacional para la producción de materiales curriculares, *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.*

En cuanto al criterio para la selección y organización de los contenidos, el GRUPO CRONOS parte de la **gran potencialidad educativa que presentan las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia** en tanto que conjunto ordenado de conocimientos que permiten explicar la sociedad; una sociedad que se presenta en permanente conflicto y en permanente cambio; de ahí que EL PROYECTO CRONOS DE CIENCIAS SOCIALES, HISTORIA Y GEOGRAFÍA articule los contenidos del ciclo en torno a los **PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES DEL PRESENTE Y DEL PASADO**, cuyas expresiones más significativas se desenvuelven a través de las tareas básicas de toda sociedad: trabajar, habitar, tener normas y producir y comunicar ideas. La definición de los problemas sociales básicos y de las tareas sociales dibujan unos mapas conceptuales que, junto con los contenidos de procedimiento y de valores del currículo obligatorio forman el mapa general de contenidos del área.



En cuanto al **modelo didáctico**, hay que partir de la base de que **EL PROYECTO CRONOS** no propone un único método de enseñanza, hay diversos estilos y maneras de enseñar que pueden resultar igualmente válidos. Por tanto, el modelo didáctico se compone de una serie de principios y de suposiciones de orden psico-pedagógico que **ORIENTAN** la acción del profesor, así como de una secuencia de actividades muy pautada que dibuja las grandes fases por las que discurre el aprendizaje, y que ha servido para la construcción de las unidades didácticas —que responden, así, a un mismo modelo:

- A) **presentación** del problema en estudio.
- B) **adquisición de nueva información** a través de vías más deductivas o inductivas.
- C) **aplicación de los nuevos conocimientos** a otras situaciones -normalmente una **indagación** en estudio de casos o líneas de desarrollo
- D) **recapitulación.**

Cada una de estas grandes fases por las que discurre el aprendizaje se desarrolla en varias actividades-tipo que aparecen siempre ligadas a contenidos concretos y a objetivos didácticos.

A partir de la caracterización de los ciclos y del establecimiento de unos criterios generales de secuencia, se proponen las ocho unidades didácticas para el ciclo, cuatro por curso, que son las siguientes:

3º E.S.O.
UNIDADES DIDÁCTICAS

**1. BARRERAS FÍSICAS,
FRONTERAS HUMANAS**

A) Fronteras, territorios y conflictos. B) Conjuntos espaciales: pasado y presente de la diversidad de pueblos y culturas del mundo. C) Estudio de casos: conflictos de nuestro siglo. D) Guerra a la guerra.

2. ARTE, BELLEZA Y GUSTO

A) ¿Qué es el arte? B) La formación del gusto y la evolución de las ideas estéticas a lo largo de la historia. C) El traje y la moda; la moda juvenil y el consumo cultural. D) La conservación del patrimonio cultural y artístico.

**3. ESPAÑA Y EUROPA:
NACIONES Y ESTADOS AYER Y HOY**

A) Naciones y estados. B) La formación de España y de Europa. Historia y funcionamiento de la Unión Europea. C) Los conflictos nacionales en la Europa de hoy. El conflicto de Euskadi. D) ¿Una o varias Europas?

4. LA POBLACIÓN Y LOS RECURSOS

A) Un sistema global. B) La población y sus necesidades. C) Los límites del crecimiento. D) El desarrollo sostenible.



4º E.S.O.
UNIDADES DIDÁCTICAS

5. MERCADERES E INDUSTRIALES

A) Causas del desarrollo económico y cambio histórico. B) Hacia una economía mundial. Europa y el mundo en la Edad Moderna. C) Dimensión dinámica y causal de la industrialización. La industrialización de Gran Bretaña. El cambio económico en la España contemporánea. D) El cambio económico en la perspectiva histórica. Valoración del pasado y perspectivas de futuro.

**6. REVOLUCIONES DEL MUNDO
CONTEMPORÁNEO**

A) Cambios históricos, conflictos y revoluciones. B) Por qué las revoluciones. Análisis de la revolución francesa y de la revolución rusa. C) Revoluciones y revolucionarios del siglo XX. D) Cambios ayer y hoy en España. ¿Hay algo que cambiar?

7. TRABAJO, PARO Y OCIO

A) La principal preocupación de hoy. B) Por qué trabajamos. Trabajo, paro y ocio ayer y hoy. Desigualdades y conflictos sociales en nuestro mundo. C) Los que esperan. Trabajo, paro y ocio en la juventud. D) El futuro inmediato.

**8. NUEVOS HÁBITOS CULTURALES:
EL PODER DE LA INFORMACIÓN**

A) Una lluvia constante de mensajes. B) Comunicación, cultura y poder. La historia del problema: libertad de comunicación, libertad de expresión. C) El control de los medios: informe sobre la información. D) Cómo defenderse de los medios.

Cada unidad didáctica está pensada para una duración de entre 15 y 20 clases, considerando que, dada la abundancia de materiales y actividades que se sugieren, los profesores harán su propia selección. Todas estas cuestiones, así como LA TRANSVERSALIDAD, EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD y LAS ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN, se pueden consultar con más detalle en la ya citada GUÍA PARA EL PROFESORADO.

CUESTIONARIO A RAIMUNDO CUESTA FERNÁNDEZ DE GRUPO CRONOS.

(Recibido por correo electrónico el 20 de julio de 2011;3 páginas)

ANTECEDENTES Y PRODUCCIÓN INTELECTUAL DEL GRUPO CRONOS

Parece necesario establecer una información previa a la respuesta al cuestionario, de modo que se puedan ver las coordenadas dentro de las que se produjo el proyecto. Un buen balance del proyecto se puede consultar en:

CUESTA FERNÁNDEZ, R.y FERNÁNDEZ CUADRADO, M.: “El proyecto Cronos para la enseñanza de las ciencias sociales: balance y perspectivas de un itinerario pedagógico”. En VV.AA.: Aspectos didácticos de Ciencias Sociales. 14. ICE de la Universidad de Zaragoza, 2000, pp. 99-135.

Pertenezco al grupo Cronos, que desde su fundación en 1981, como seminario permanente dentro del ICE de Salamanca. He trabajado en la renovación pedagógica, la formación del profesorado de ciencias sociales y la divulgación histórica. En 1984 el grupo Cronos obtuvo el primer premio "Francisco Giner de los Ríos" a la innovación educativa con el trabajo titulado Experiencia de configuración de un grupo de renovación pedagógica para la enseñanza de la Geografía y la Historia en Bachillerato. En 1987 las Cortes de Castilla y León premiaron su trabajo sobre Las Cortes de Castilla y León. Un proyecto didáctico para conocer nuestra Región.

Entre 1990 y 1995-97 trabajamos en la elaboración, difusión y experimentación del Proyecto Cronos Ciencias Sociales para la etapa 12-16 años de la ESO.

CUESTIONARIO

A) BASES TEÓRICAS Y CARACTERÍSTICAS

EL Proyecto Cronos de CCSS 12-16 se publica entre 1995 y 1997. Sus datos completos son los siguientes:

Proyecto Cronos. Ciencias sociales, historia y geografía. Segundo ciclo de la ESO. Guía del profesor y ocho unidades didácticas para los alumnos. Ediciones de la Torre/Ministerio de Educación, 1995-1996 (existe otra versión en lengua vasca, a cargo de Ediciones de la Torre y el Gobierno de Navarra).

Ciencias Sociales, geografía e historia. Primer ciclo. Materiales para el desarrollo curricular del Proyecto Cronos. Hespérides, Salamanca, 1996-1997 (consta de siete unidades didácticas, de cuya autoría participan otros profesores además del grupo Cronos).

Este proyecto nació de un programa de investigación, inicialmente formado por tres miembros de Cronos y dos del grupo Asclepios (profesores de la Universidad de Cantabria), que optamos y ganamos un concurso nacional de proyectos curriculares convocado por el Ministerio de Educación con vistas a desarrollar ejemplos que permitieran a los profesores manejar el nuevo concepto de currículo abierto introducido en la LOGSE. Tuvo ayuda financiera ministerial durante los tres primeros años de su elaboración. Y finalmente vio la luz en 1995 en una coedición entre una editorial

privada y el mismo Ministerio de Educación. Finalmente los autores de lo publicado fueron exclusivamente los miembros de Cronos, ya que, al final, no hubo coincidencia con los planteamientos de Asclepios.

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.

La idea general y las características se pueden ver en el folleto escaneado que adjunto en tres archivos anexos a este texto. En ese folleto dábamos cuenta de nuestras intenciones a los futuros usuarios. 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.

Coincidimos con otros grupos (IRES, Barataria, etc.) en muchos planteamientos y ello estuvo en el origen de Fedicaria, plataforma de pensamiento crítico que nació en 1995 de los encuentros entre los autores de diversos proyectos que caminaban en líneas parecidas. Había muchas diferencias de matiz, pero las similitudes, sobre todo, con Barataria, eran profundas. Quizás un elemento diferencial consistía en que en nuestro proyecto cada unidad formaba un cuadernillo independiente, lo que permitía, por decirlo así, a cada profesor o profesora organizar su propia selección de unidades dentro de cada ciclo.

B) HISTORIA DEL PROYECTO

El contexto en que nace el proyecto es la aplicación de la ley de 1990, que implicaba poner a disposición del profesorado material renovador.

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. Con los recursos económicos pudimos tener liberados de docencia a un par de profesores durante un año. El resto de la inversión se hizo en compra de material y formación del propio grupo.

El tipo de material resultante fue un libro del profesor y las unidades didácticas, como puede verse en el folleto adjuntado en archivos.

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. El primero fue en Salamanca en 1991 y éste fue el germen de lo que luego sería Fedicaria.

Con el proyecto colaboraron un grupo externo, pero próximo de profesores, dentro de un seminario del CEP de Salamanca.

El proyecto tuvo una expansión muy limitada. Probablemente medio centenar de centros en toda España y cinco en Salamanca.

C) APLICACIÓN EN EL AULA/EXPERIMENTACIÓN

Empezamos a aplicarlo en el curso 1995-1996, con grandes dificultades y ninguna ayuda, ni pública ni privada. Hubo dificultades para publicar los materiales por razones

burocráticas. Creamos por nuestra cuenta en el CEP de Salamanca, del que yo fui director hasta 1990, un seminario de experimentación y seguimiento del proyecto.

El periodo de aplicación del proyecto en mi instituto (IES Fray Luis de León de Salamanca, que era el núcleo de Cronos y del proyecto) fue entre 1995 y 2000. Luego se siguió utilizando de manera parcial y fragmentaria. Hubo dificultades de aceptación por parte del profesorado más tradicional de departamento e incluso se practicaron dos programaciones opcionales dentro del mismo. 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 entre 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. En general, acabó imponiéndose la ley de los libros de texto, una vez más. La generalización no se dio porque, excepto los autores, no había nadie interesados en que se diera: ni el Ministerio ni las editoriales. Ambos poderes dieron marcha atrás (nunca creyeron de verdad) en la idea de currículo abierto y pronto, a través de los decretos de enseñanza mínimas, se regresó a los programas de siempre cerrados y de fuerte impronta disciplinar, tal como hoy ocurre.

El fracaso de estos proyecto fue el fracaso de una ola reformistas educativa de los años ochenta en España. En esos años en otros países (USA, Inglaterra) ya se había iniciado la contrarrevolución curricular que impera hoy. A esta última se sumaron los gobiernos españoles de los años noventa y prosiguen hoy en las mismas.

La situación actual es de destrucción del moviendo de reformas y de asentamiento del discurso tecnicista y la pedagogía eficientista de las competencias, la calidad y otros embelecocos.

De todo lo anterior algunos sacamos la lección de 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. Por mi parte, este aprendizaje de la decepción me llevó desde 2003 hasta hoy a llevar los problemas relevantes de nuestro mundo a la vida de los centros a través de experiencias superadores de las leyes espaciotemporales de los centros. Este trabajo lo hice público en el libro *Los deberes de la memoria en la educación* (Barcelona: Octaedro, 2007)

ANEXO [enviado por el autor]:

Publicaciones con el GRUPO CRONOS (1984-1997):

Historia de España, 3º de BUP. Libro del Profesor. ICE de la Universidad de Salamanca, 1984, 727 págs. [Recensión en *Studia Paedagogica*, nº 14 (1984), pp. 139-140, a cargo de J. Ortega Esteban] [recensión en *Aula de Acción Educativa*, nº 28 (1984), pp. 53 y 54, a cargo de Feliciano Páez Camino].

Cuaderno de Clase. Historia de España (3º de BUP). ICE de la Universidad de Salamanca, 1985, 157 págs.

Experiencia de configuración de un grupo de renovación pedagógica para la enseñanza de la Geografía y la Historia en el Bachillerato (cursos 1981-1984). Salamanca, 1984, 166 págs. (texto mecanografiado por el que se obtiene el I Primer Premio Giner de los Ríos a la Innovación Educativa).

“Experiencia de configuración de un grupo de renovación pedagógica para la enseñanza de la Geografía y la historia en el Bachillerato”. *Nueva Revista de Enseñanzas Medias*, nº 7, 1984, pp. 48 y 49.

Elementos para una didáctica de las Ciencias Sociales. El comentario de textos históricos; la excursión geográfica y la utilización del video. ICE de la Universidad de Salamanca, 1985, 213 págs.

Lacoste, Yves: La enseñanza de la Geografía. (introducción, traducción y notas a cargo del grupo Cronos), ICE de la Universidad de Salamanca, 1986, 105 págs.

“La utilización didáctica de la imagen. Cine e Historia”. Comunicación presentada al VI Coloquio Metodológico- Didáctico, 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, 12 págs. (texto mecanografiado).

“Estudio de la ciudad: didáctica del fenómeno urbano”. Comunicación presentada al VI Coloquio Metodológico-Didáctico, 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, 14 págs. (texto mecanografiado).

Líneas de tendencia de la innovación pedagógica en la enseñanza de la Geografía y la Historia. Ponencia presentada a las I Jornadas de Renovación Pedagógica del CEP de Salamanca, 1986, 11 págs. (texto mecanografiado).

La utilización del cine en la enseñanza de la Historia. Ponencia presentada a las I Jornadas de Renovación Pedagógica del CEP de Salamanca, 1986, 4 págs. (texto mecanografiado).

“Renovación pedagógica en la enseñanza de la Geografía y la Historia”. En VV. AA.: *Aulas sin fronteras. Premios Francisco Giner de los Ríos a la innovación educativa 1983/86*. Fundación Banco Exterior, Madrid, 1987, pp.87-99.

“Geografía urbana: un diseño didáctico”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 153, 1987, pp.

“Para saber más”. Cuadernos de Pedagogía, nº 153, 1987, pp.

Enseñar la ciudad. Didáctica del fenómeno urbano. Ediciones de la Torre, Madrid, 1987, 131 págs. [Recensión en Historia 16, nº 153 (1989), pp. 102 y 103, a cargo de Jesús Domínguez.

El oficio de enseñar Historia. Historia 16, nº132, 1987, pp. 92-93.

“El estudio de la ciudad. Didáctica del fenómeno urbano”. Ponencia presentada a las II Jornadas para la Renovación Metodológica de las EE. MM. organizadas por el ICE de la Universidad del País Vasco, Boan, Bilbao, 1988, pp.107-118.

“Didáctica de la Historia en la Enseñanza Media”. Ponencia presentada a las II Jornadas para la Renovación Metodológica de las EE. MM. organizadas por el ICE de la Universidad del País Vasco, Boan, Bilbao, 1988, pp. 119-132.

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,

(coord.): Reflexiones sobre la enseñanza de la Geografía y la historia en el Reino Unido y España. Introducción y traducción, ICE de la Universidad de Salamanca, 1988, 118 págs.

La utilización del cine como recurso en la enseñanza de la Historia. MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica, Colección Documentos y propuestas de trabajo, Madrid, 1987, 47 págs.

“Una unidad didáctica: trabajo, paro y ocio”. Cuadernos de Pedagogía, nº 178, 1990, pp. 20-23.

España: siglo XIX (1789-1833). Anaya, Madrid, 1991,

España: siglo XIX (1834-1898). Anaya, Madrid, 1991, 96 págs.

Propuesta de secuenciación de los contenidos del área de Geografía, Historia y Ciencias sociales. Educación Secundaria Obligatoria. Vitigudino (Salamanca), 1991, 78 págs.

(con Asklepios): “Proyectos, materiales y desarrollo curricular. Estado de la cuestión en el área de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria”. Investigación en la Escuela, nº 15, 1991, pp. 85-97.

(con Asklepios): “Ideas para el diseño y desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia”. En Grupo Cronos (coord.): Proyectos de enseñanza de la Ciencias Sociales. Amarú, Salamanca, 1991, pp. 51-77.

(con Asklepios) “Sociedad, renovación curricular y enseñanza de las Ciencias Sociales en España (1970-91)”. En Grupo Cronos (coord.): Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales. Amarú, Salamanca, 1991, pp. 13-50.

(con Asklepios) “Un projecte d'investigació sobre l'ensenyament de les Ciències Socials en l'etapa 12-16”. Espais Didàctics, nº 3, 1991, pp. 23-26.

“Los contenidos de enseñanza como problema teórico y práctico. Un proyecto curricular basado en el estudio de problemas sociales”. Aula de Innovación Educativa, nº 8, nov., 1992, pp. 10-16.

“Bibliografía”. Aula de Innovación Educativa, nº 8, nov., 1992, pp. 41-42.

“Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias sociales”. Signos, nº 7, 1992, pp. 62-79.

“Aproximación a un modelo didáctico en el marco del proyecto curricular”. En Aula Sete (coor.): Proyectos curriculares de Ciencias Sociales. II Seminario sobre Desarrollo curricular en el área de CC. SS., Geografía e Historia, Educación Secundaria, Universidad de Santiago de Compostela, 1993, pp. 37-65.

"Propuesta de Secuencia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Propuesta B". En VV.AA.: Propuestas de secuencia. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia/Escuela Española, Madrid, 1993, pp.101-185.

"La selección y organización de las actividades y los materiales en la enseñanza de las CCSS". Aula de Innovación Educativa, nº 19, 1993, pp. 7-14.

"Proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales: el modelo didáctico". En Barataraia (coor.): Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos. Mare Nostrum, Madrid, 1994, pp. 139-162.

"Contenidos de enseñanza y secuencia de aprendizaje en un proyecto curricular de ciencias sociales, geografía e historia". En VV. AA. La seqüenciació a l'area de Ciències socials. VI Trobada de Seminaris i Departaments de Geografia, Història i Ciències Socials d'Ensenyament Secundari, 12-14 de setembre de 1994, ICE de la Universitat de Barcelona-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1994, pp. 260-282.

"Los contenidos y actividades de enseñanza en un proyecto de ciencias sociales". En Trobada d'Intercanvi d'Experiències. Geografia, Història, Art i Coneixement del Medi. Ecir, Valencia, 1994, pp. 218-227.

"La ciudad en la didáctica: lecturas aconsejables y materiales de interés". Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, nº 3, (1995), pp. 75-83.

"Trabajo, paro y ocio: una unidad didáctica". Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, nº 5 (1995), pp. 81-93.

Proyecto Cronos. Ciencias sociales, historia y geografía. Segundo ciclo de la ESO. Guía del profesor y ocho unidades didácticas para los alumnos. Ediciones de la Torre/Ministerio de Educación, 1995-1996 (existe otra versión en lengua vasca, a cargo de Ediciones de la Torre y el Gobierno de Navarra).

Ciencias Sociales, geografía e historia. Primer ciclo. Materiales para el desarrollo curricular del Proyecto Cronos. Hespérides, Salamanca, 1996-1997 (consta de siete

unidades didácticas, de cuya autoría participan otros profesores además del grupo Cronos).

"Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular en Ciencias Sociales. Balance provisional de cinco años (1990-1995)". En Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (coord.): Experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas. Ponencias del V Seminario de Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e historia (Educación Secundaria Obligatoria), Alfar, Sevilla, 1996, pp. 151-175.

"El proyecto de enseñanza de la Ciencias Sociales del Grupo Cronos". Nexo. Revista del Profesorado de Cantabria, nº 7/8, febrero, 1996, pp. 103-107.

"El proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales del Grupo Cronos. Una propuesta de trabajo". Revista del C.P.R. de Salamanca, nº 6, (1996), pp. 13-18.

"Aportaciones historiográficas y renovación de la enseñanza de la Historia en los años setenta". En Jornadas sobre la formación del feudalismo en la península ibérica. Un Balance historiográfico, 24-26 de octubre de 1996, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Salamanca.

"El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las Ciencias Sociales entre problemas y disciplinas". Aula de Innovación Educativa, nº 61, mayo, (1997), pp. 6-8.

Entrevista a Josep Fontana, en Con Ciencia Social, nº 1 (1997), pp. 103-120.

"Aportaciones historiográficas y renovación de la enseñanza de la Historia en los años setenta". En M^a José Hidalgo et al. (eds.): "Romanización" y "Reconquista" en la península ibérica. Nuevas perspectivas. Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1998, pp. 57-69.

"El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las Ciencias Sociales entre problemas y disciplinas". En VV. AA.: Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos. Graó/Editorial Laboratorio Educativo, Barcelona, 2002, pp. 31-37 (Es reedición del artículo publicado en Aula de Innovación Educativa, nº 61, mayo, (1997), pp. 6-8).

FICHA DE LOS MATERIALES CURRICULARES GRUPO CRONOS

AUTOR/ES: GRUPO CRONOS (J. Baigorri, G. Castán, R. Cuesta, M. F. Cuadrado, F. Gómez, R. J. López)	EDITORIAL: I.C.E. Universidad de Salamanca/Ediciones de la Universidad de Salamanca.
TÍTULO: Historia de España (3º de B.U.P.) SUBTÍTULO: Libro del profesor	LUGAR DE EDICIÓN: Salamanca
	IMPRESIÓN: José Ramón García Hernández, Vitigudino (Salamanca); España
AÑO DE EDICIÓN: 1984	Depósito legal: S. 226 – 1984
NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición SERIE: Documentos didácticos	ISBN: 84-7481-286-0
DIMENSIONES: 17×24.5 cms.	TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Rústica cosida a cuadernillos
NÚMERO DE PÁGINAS: 727	
<p>ÍNDICE:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Instrucciones para el manejo de este libro. — Introducción General (I. Planteamientos teórico-metodológicos, II. Los contenidos en el programa de Historia de España, III. Objetivos y métodos de trabajo, IV. Los materiales de trabajo, V. El sistema de evaluación), — Unidad I. Geografía Física; Unidad II. Las Sociedades Prehistóricas; Unidad III. Colonizaciones y Desarrollo del Sistema Esclavista; IV. La Crisis del Esclavismo y la Transición al Feudalismo del Bajo Imperio a la Hispania Visigoda (SS. III-VIII); Unidad V. Las Sociedades Peninsulares en la Edad Media; Unidad VI. Estado Absoluto y Feudalismo Tardío en las Sociedades Hispánicas de los Siglos XVI y XVIII; Unidad VII. La crisis del Antiguo Régimen, la Revolución Burguesa y la Implantación del Capitalismo en España (1789-1917); Unidad VIII. La España del Siglo XX (1917-1978); Bibliografía. 	
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970-1990)	

AUTOR/ES: GRUPO CRONOS (J. Baigorri, G. Castán, R. Cuesta, M. F. Cuadrado, F. Gómez, R. J. López)	EDITORIAL: I.C.E. Universidad de Salamanca/Ediciones de la Universidad de Salamanca.
TÍTULO: Historia de España (3º de B.U.P.) SUBTÍTULO: Cuaderno de clase	LUGAR DE EDICIÓN: Salamanca
	IMPRESIÓN: Gráficas Varona, Salamanca; España
AÑO DE EDICIÓN: 1985	Depósito legal: S. 501 – 1985
NÚMERO DE EDICIÓN: 3ª edición SERIE: Documentos Didácticos	ISBN: 84-7481-262-3
DIMENSIONES: 21.5×31.5 cms.	TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Rústica cosida a cuadernillos
NÚMERO DE PÁGINAS: 157	

ÍNCICE:

- Unidad I. Geografía Física; Unidad II. Las Sociedades Prehistóricas; Unidad III. Colonizaciones y Desarrollo del Sistema Esclavista; IV. La Crisis del Esclavismo y la Transición al Feudalismo del Bajo Imperio a la Hispania Visigoda (SS. III-VIII); Unidad V. Las Sociedades Peninsulares en la Edad Media; Unidad VI. Estado Absoluto y Feudalismo Tardío en las Sociedades Hispánicas de los Siglos XVI y XVIII; Unidad VII. La crisis del Antiguo Régimen, la Revolución Burguesa y la Implantación del Capitalismo en España (1789-1917); Unidad VIII. La España del Siglo XX (1917-1978); Bibliografía.

LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970-1990)

AUTOR/ES: GRUPO CRONOS (G. Castán, R. Cuesta, M. F. Cuadrado)	EDITORIAL: Ministerio de Educación/Ediciones de la Torre
TÍTULO: Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. SUBTÍTULO: Guía para el profesorado	LUGAR DE EDICIÓN: Madrid IMPRESIÓN: Gráficas Cofás, Móstoles (Madrid); España
AÑO DE EDICIÓN: 1995	Depósito legal: M. 28.864-1995
NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición Proyecto Didáctico Quirón nº 75	ISBN (volumen): 84-7960-127-2 ISBN (obra completa): 84-7960-118-3
DIMENSIONES: 19.5×26 cms.	TIPO DE ENCUADERNACION: Rústica a cola caliente y cosido de cuadernillos con cáñamo.
NÚMERO DE PÁGINAS: 85	

ÍNCICE:

- Naturaleza del proyecto
- Principios básicos
- Los contenidos de enseñanza
 1. Los problemas sociales, fuente a la selección de contenidos
Enunciado de los problemas sociales relevantes
 2. Las tareas básicas de la vida social como organizadores de los contenidos
 3. Las características del 2º ciclo y la secuencia de unidades didácticas
- Orientaciones didácticas
- Descripción de las Unidades didácticas
 - I. Barreras físicas. Fronteras humanas
 - II. Arte, belleza y gusto
 - III. España y Europa: naciones y estados ayer y hoy
 - IV. La población y los recursos
 - V. Mercaderes e industriales
 - VI. Revoluciones del mundo contemporáneo
 - VII. Trabajo, paro y ocio
 - VIII. Nuevos hábitos culturales. El poder de la información
- Nota bibliográfica

LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990-2006)

SINOPSIS DE CONTENIDOS CONCEPTUALES EN LA ETAPA Y CICLO ³				
PRIMER CICLO				
	TAREAS	NOCIONES	GRAN TEMA	UNIDAD DIDÁCTICA
1	Trabajar Tener normas Comunicarse Producir ideas	Desigualdad Conflicto/diversidad Interdependencia	Qué problemas tenemos	“Trabajamos y descansamos y tenemos normas”
	Habitar	Interdependencia		“Vivimos en ciudades”
2	Habitar	Diversidad/interdependencia	Mundos distintos	“Un mundo con fronteras”
	Comunicarse	Interdependencia/diversidad		“Viajeros y conquistadores”
	Habitar	Diversidad/desigualdad/ Interdependencia		“Campos, ciudades y pueblos de España”
3	Tener normas	Diversidad	Quiénes somos	“Territorio, Estado y Gobierno”
	Producir ideas	Diversidad/conflicto		“Todos somos extranjeros”
4	Trabajar	Desigualdad/interdependencia	Problemas de hoy y del pasado	“Naturaleza y economía, ayer y hoy”
	Producir ideas	Diversidad /conflicto		“La tierra se mueve”
	Trabajar	Desigualdad/conflicto		“Esclavos, siervos y proletarios”.
SEGUNDO CICLO				
	TAREAS	NOCIONES	GRAN TEMA	UNIDAD DIDÁCTICA
5	Habitar	Diversidad/conflicto Interdependencia	Pueblos, culturas y estados del mundo	“Fronteras físicas. Fronteras políticas”
	Producir ideas	Diversidad/interdependencia		“Belleza y gusto artístico: presente y pasado”
	Tener normas	Diversidad		“España y Europa: Naciones y Estados ayer y hoy”
6	Habitar	Desigualdad/interdependencia	Los desequilibrios mundiales: las fronteras del desarrollo	“La población y los recursos”
	Producir ideas	Desigualdad/interdependencia		“Ciencia, técnica y progreso”
7	Trabajar	Desigualdad/conflicto	Las sociedades cambian	“Mercaderes e industriales: hacia una economía mundial”
	Tener normas	Conflicto		“Revoluciones del mundo contemporáneo”
8	Trabajar	Desigualdad/conflicto	Problemas de hoy y del futuro	“Trabajo, paro y ocio”
	Producir ideas	Diversidad/interdependencia		“Esperanzas de un mundo mejor”
	Comunicarse	Diversidad/interdependencia		“Nuevos hábitos culturales: el poder de la información”

³ Cfr. Grupo AULA SETE -coord.-, 1994, 49.

II. 6. ANEXO- BITÁCORA

ENTREVISTA REALIZADA A MONTSERRAT OLLER SOBRE EL GRUPO BITÁCORA

(12.01.2012 a través del sistema Skype; 9 páginas)

— ORIGEN DE BITÁCORA: CONTEXTO, PROCEDENCIA Y NOMBRE DE LOS COMPONENTES. LUGAR EN EL QUE SE CONSTITUYE. (Porqué el nombre elegido)

El Grupo Bitácora empezó en el año 90. Éramos cinco personas que nos conocíamos anteriormente porque habíamos trabajado en experiencias de renovación pedagógica. Y, entonces, me parece que fue el mismo año 90 o el 89, salió la convocatoria de proyectos para la innovación que era del Ministerio pues entonces nos presentamos como un grupo y a ver si nos conceden esta ayuda del Ministerio y entonces fue cuando se formalizó como grupo Bitácora.

Todos los que éramos, que éramos cinco, por un parte Rosa Ascón Borrás era profesora del departamento de Geografía de la Autónoma, luego estaba Emili Muñoz que era un profesor de Secundaria de Badalona pero que ya en aquellos momentos había dejado momentáneamente el instituto para estar en el ICE de la Autónoma. Luego dejó el ICE y ahora está en un instituto, o sea que era una persona que se conocía bien la secundaria. Otra persona era Neus Olivé que también era profesora de Secundaria de un instituto pero un instituto municipal del ayuntamiento de Barcelona, y estaba Araceli Vilarrasa que también era profesora de un centro que dependía del ayuntamiento de Barcelona pero ella en aquel momento ya tampoco estaba en el instituto sino que estaba trabajando en la gestión del ayuntamiento de Barcelona y luego estaba yo que estaba en una escuela de EGB haciendo ciclo superior de EGB y estaba como asociada en la universidad, asociada de Didáctica de las Ciencias Sociales. Entonces los cinco nos conocíamos porque habíamos trabajado sobre todo en la institución Rosa Sensat y habíamos hecho cosas de Ciencias Sociales en Rosa Sensat y entonces apareció la convocatoria del ministerio y pensamos: si nosotros habíamos trabajado en secundaria, en hacer cosas para secundaria y además nos conocemos trabajando pues más o menos había buena relación de trabajo, en temas personales es otra cosa, había buena relación de trabajo, pensamos porqué no presentarnos como un grupo al ministerio o ver si nos financia el proyecto o no nos lo financia. Entonces yo creo que esto fue en el año 89/90 y nuestro proyecto acabó en el 93. Me parece que duraba tres años, yo creo que era del 90 al 93. Justamente estos días pensando me he dado cuenta que han pasado 20 años. Y entonces claro, ya las fechas, algunas cosas ya te quedan muy lejos.

(aprox. min./seg. 05:02) Entonces, gentes de procedencia diversas, que habíamos trabajado anteriormente, que ahora estábamos en situaciones diferentes; por ejemplo, yo dejé la EGB en la que trabajaba, creo que era el 88 o 89, porque ya era asociada a la universidad y ya abandoné la EGB y entonces me centré durante unos cuantos años mientras fui asociada en una secundaria procedente de una antigua Formación Profesional y entonces ya me centré más en secundaria pero, sobre todo, nos unía más el pasado que es lo que pusimos en juego en el momento de decir: bueno nos han aprobado un proyecto y vamos a pensar cómo deberían ser las Ciencias Sociales en la secundaria. El proyecto lo centramos en un proyecto de 1º a 4º de ESO pensando en la nueva secundaria que estaba emergiendo porque en aquellos momentos estaba aún en consolidación porque los planes nuevos empiezan a hablarse de cambio en la enseñanza en el año 85. Por tanto, en el 89/90 pues se intuía que habría nueva secundaria. Me

parece que estaba implantada en algún centro, hacían proyectos de reforma, se anticipaban un poco a la reforma que iba a venir pero la secundaria no estaba generalizada, la secundaria nueva, la ESO.

Esto fue, un poco, nuestro origen y sobre todo lo que nos movió fue diseñar una secundaria como a nosotros nos gustaría, unas Ciencias Sociales en secundaria como a nosotros nos gustaría que fuera. Que otra cosa fue si lo logramos o no lo logramos, en todo caso este era nuestro interés.

Todos éramos de Barcelona aunque Emili Muñoz trabajaba en Badalona (...sobre la distancia de Barcelona-Badalona). Inicialmente lo que nos unió fue el trabajo en Rosa Sensat, de aquel trabajo primero salieron algunos libros de texto de editorial Casals, bueno, salieron cosas distintas, y entonces se formalizó en el Proyecto Bitácora.

— INCIDENCIA DE LA LGE.

(aprox. min./seg. 08:11) [convengo con la profesora entrevistada dejar este punto aparte porque vamos a centrarnos en Bitácora que surge en los noventa]

— IMPORTANCIA FORMATIVA DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO.

[Le hablo a Montserrat de Rafael Altamira. Pienso que a este autor no se le tiene presente a la hora de elaborar los proyectos, que ya son otros autores posteriores que reflexionan sobre la utilidad de la Historia para el conocimiento como Nietzsche o Benjamin y en determinados grupos como Cronos e Ínsula.]

(aprox. min./seg. 09:27) Esta será la parte que no sé si te servirá mucho para tu trabajo porque claro cuando vi la pregunta ésta, pensé: yo no sé si lo centramos mucho en conocimiento histórico y a lo mejor eso es lo que a ti te interesa más. Nosotros desde siempre lo que teníamos claro es que nosotros hacíamos Ciencias Sociales y esto tiene sus ventajas y sus inconvenientes, por ejemplo, si tú quieres centrarlo en Historia, a mí se me hace muy difícil separar, es decir, cómo nos planteábamos la Historia. Nosotros lo que hicimos es decir nosotros queremos enseñar Ciencias Sociales.

[Pues vamos a verlo desde la perspectiva de las Ciencias Sociales]

(aprox. min./seg. 10:43) 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 disciplinarianidad, 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, imaginémonos, 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; por ejemplo, uno de los temas era la desigualdad pues bueno, la desigualdad tenía una connotación geográfica: el mundo es desigual, hay unas zonas más avanzadas, otras menos, los países desarrollados, los no, ..., pero lo que hacíamos, además de explicar qué era, en qué consistía, qué diferencias teníamos y esto porqué pasó y, por tanto, aquí es donde recurríamos a la Historia, el explicar por qué se ha dado esto: pues se ha dado por unas relaciones diferentes, por un desarrollo desigual pero sobre todo porque ha habido unos países que fueron colonias de los países europeos y entonces esto produjo que se utilizaran unos recursos que servían para el desarrollo

industrial de los siglos XVIII y XIX y que expoliaba o no enriquecía, por ejemplo a los países de África. Y en este momento es cuando recurríamos a la Historia. En otros casos podía darse una situación contraria, por ejemplo, para nosotros sí que fue muy determinante el trabajar en aquellos momentos el siglo XX en España y quería decir Guerra Civil porque claro, vuelvo a repetir, estábamos en el año 90, todo aquello aún era reciente (el trabajar la Guerra Civil). 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.

Otro ejemplo. Hicimos una unidad llamada «El sistema mundo» y esta unidad lo que hacía era explicar el mundo de los años 90 desde una perspectiva básicamente económica: el mundo diferente, interdependiente, etc. Entonces, en aquel momento, hicimos uso de la Economía, Economía al nivel de la ESO y explicar el mundo teniendo en cuenta otra ciencia social que era la Economía. Esto fue lo que enfocó nuestro proyecto y, además, con mucho interés en dejar de lado todo lo que eran las ciencias disciplinares y cambiar hacia este conocimiento más macro que ocupaba todas las Ciencias Sociales.

[¿Vosotros llegasteis a publicar los materiales con alguna editorial?]

(aprox. min./seg. 17:01) Nosotros publicamos algunas cosas en editorial Praxis aunque, en aquel momento, nuestra intención no era demasiado la publicación porque en los años 90, aunque algunos estábamos en la universidad y, por tanto, la publicación era una cosa valorada no había la presión que hay ahora. (...sobre la situación en la universidad respecto a las obligaciones de publicar) En aquel momento nosotros los mirábamos como algo más, bueno publicamos pero no era la finalidad y, por otra parte, también había otra cosa, que nuestro proyecto no dependía de un departamento universitario porque éramos personas, por ejemplo yo estaba en el departamento de didáctica, Rosa Ascón estaba en el departamento de Geografía y los otros tres Araceli, Emili y Neus no estaban en la universidad. No dependíamos ni el departamento nos decía publicad. Nosotros si publicábamos era porque nos parecía interesante, o alguna revista nos lo pedía: ¿podéis hacer alguna publicación de vuestro proyecto? Pero no era un requisito que tuviéramos como principal. Sí que hay publicadas algunas unidades de las que hicimos publicadas yo te las puedo mandar.

El proyecto era para tres años y dijimos cada año vamos a hacer una cosa. El primer año, en la fase primera, podríamos decir, que nos ocupó más tiempo, sobre todo lo que hicimos fue leer mucho porque estábamos en los inicios de un nuevo plan de estudios y una reforma educativa y entonces lo que necesitabas era empaparte de muchas cosas que eran nuevas. El primer año nos centramos en la epistemología en la que debía fundamentarse el proyecto Bitácora. Vamos a ver epistemológicamente qué opciones hay y buscar el paradigma con el que nosotros nos identificáramos y entonces esto marcará las fases siguientes, y según en qué paradigma nos situemos las unidades que tengamos que desarrollar serán de una u otra manera. Esta fue la tarea que hicimos en un primer momento. En el segundo momento, que ya te digo no coincidió con un año, estaba centrada con la selección y articulación de los contenidos que nosotros queríamos para toda la secundaria. Los concretamos en una macrosecuencia que iba desde 1º hasta

4º de secundaria para enseñar las Ciencias Sociales. Y en el tercer momento lo que se hizo fue centrarlo en la intervención pedagógica, aquella macrosecuencia la convertíamos en unas unidades que, si no recuerdo mal, yo creo que había..., ahora no sé si 6 u 8 por cada curso, por tanto 24 o 32, esto te lo tendría que mirar. Nos pusimos a elaborar estas unidades con todos los materiales necesarios para que se pudieran llevar a cabo en una clase, es decir, que si nosotros decíamos pues aquí se necesitan mapas o textos pues buscábamos aquello y teníamos las unidades armadas para entendernos y para poder llevarlas a la clase; y pensando de qué manera se podían ir implementando. No centrándonos en un grupo concreto sino, por ejemplo, esta actividad la pensamos para que sea una actividad de grupo o esta actividad la pensamos para que sea una actividad individual pero detallándolo bastante porque nuestra intención era que si alguien iba a la clase con aquello que le fuera realmente un material útil y solamente tuviese que adaptarlo al contexto de sus alumnos, es decir, que todo ya estuviese más o menos orientado y planificado pero que entonces tendría que hacer algo que era concretarlo en sus propios alumnos.

(aprox. min./sec.: 23.38) Esta fue la manera como nosotros nos organizamos el trabajo. Una de las cosas, que tú también en alguno de los puntos me lo preguntabas, es qué experimentación se hizo. Aquí es donde nosotros tuvimos problemas, bueno más que problemas, es que nosotros no experimentamos íntegramente el proyecto. Y luego experimentamos... A ver, de entrada ya te he dicho que de entrada estábamos en situaciones distintas, todos procedíamos de la secundaria o teníamos como punto de partida la secundaria porque, por ejemplo, Rosa Ascón que era la que ya estaba en la universidad había hecho su tesis doctoral sobre la enseñanza de la Geografía en secundaria; por lo tanto, también había manejado y había estado en clases de Geografía en secundaria pero en aquel momento nosotros no estábamos en un aula así directamente para decir vamos a implementar este proyecto. Y, por otra parte, esto tenía tres años, era un proyecto de tres cursos, y no hubo renovación, es decir, no se alargó, que nosotros habíamos pensado: a lo mejor lo renovamos, lo alargamos, pedimos a ver si es posible prolongar el proyecto, ... pero esto yo no recuerdo cómo fue, si nos dijeron que no, yo no recuerdo en este momento cómo fue, el caso es que al cabo de tres años finalizamos el proyecto y pudimos experimentar alguna cosa porque Emili Muñoz que estaba en el ICE le pidieron una asesoría de Ciencias Sociales en Menorca. Había grupos de profesores que pedían asesoramiento para implementar la renovación de sus programas y entonces le pidieron en Menorca. Él dijo: es la ocasión para presentar el proyecto Bitácora y hacer que estas personas de Menorca lo experimenten y ver nosotros qué va, qué no va,... Era una experimentación no directamente por parte nuestra pero sí controlada por uno de nosotros. Él tuvo varias sesiones en Menorca que yo en este momento no te podría decir cuántas fueron pero hacía un curso de cuatro o cinco días que se iba a Menorca y allí trabajaba con los profesores. Los profesores iban aplicando las unidades. No sé si todas pero sí algunas de las unidades que nosotros habíamos hecho. El problema que yo tengo es que de esto no tengo resultados porque como era una cosa que ya fue posterior al año 93 pues nosotros sabíamos que Emili hacía esto pero lo que no hicimos, porque yo creo que esto debió ser sobre el 94 o 95 y los resultados hubiesen sido hacia el 96 porque ya te digo no fue durante estos tres años, fue cuando nosotros ya habíamos acabado. Y entonces valoración de cómo fue esta implementación yo no la tengo. Fue una cosa que vino de sorpresa porque si no se hubiese dado la oportunidad ésta pues resulta que esto no 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.

[¿Aspirabais vosotros que se llevara a la práctica?]

(aprox. min./seg. 28:22) Nosotros en los primeros tres años, nuestro interés era hacer el proyecto, es decir, la práctica pasaba para una segunda fase. Nosotros nuestro interés es decir: vamos a hacer un proyecto y esto quizá también venía un poco de cómo habíamos trabajado anteriormente en Rosa Sensat éramos un grupo de trabajo que lo que hacía era pues esto pensar cómo se podrían trabajar las Ciencias Sociales de otra manera, de la manera distinta a cómo se trabajaban en los años 80 que era el libro de texto básicamente. Rosa Sensat era un movimiento de renovación y lo que hacía era decir: aparcemos el curriculum y vamos a organizar lo que se debería enseñar de otra forma. Y para nosotros: vamos a hacer lo que ya hacíamos, lo que pasa que en los años 70 y 80 nosotros estábamos en la clase y por lo tanto cuando trabajábamos con el grupo de trabajo de Rosa Sensat pues lo que podíamos hacer es decir: ahora yo voy a hacer esto o vamos a pensar cómo podría ser esta unidad y alguien de nosotros la va a llevar a cabo en su clase. Como en este momento a nosotros nos cogía en otras circunstancias no teníamos esta facilidad o esta conexión más directa con un aula y entonces claro sobre todo para nosotros fue hacer un proyecto que si después nos daban más recursos, se nos alargaba el proyecto y lo podíamos implementar pues ya pensaríamos cómo. En principio nuestro interés no fue decir llevarlo a la práctica, lo que interesaba era el proyecto.

— CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO INNOVADOR: REFERENCIAS HISTORIOGRÁFICAS, OBJETIVOS, CONTENIDOS Y METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

(aprox. min./seg. 30:34) Yo lo que había pensado era que te podía mandar las publicaciones que hicimos que fueron. Publicamos en una revista que se llamaba Germanía que era de Valencia, publicamos en Cuadernos de Pedagogía. Me parece que hay tres publicaciones: una es Germanía, Cuadernos y yo creo que hay otra que ahora en este momento no te sé decir cuál es. Luego, la otra cosa que hicimos, también en los años noventa, cuando ya habíamos acabado, esto que te decía de publicar algunas de las unidades que nosotros hicimos. 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. Por tanto, cuando tú les dices: (y a mí me pasa con los estudiantes que tengo de prácticas) buscad materiales diversos y haceros vuestra unidad didáctica, vuestra secuencia, esto tiene mucho trabajo y ellos lo que ven cuando hacen prácticas es una clase y un libro de texto. (...) La tendencia que hay es que el centro escoge un libro de texto y se van haciendo el libro de texto en el orden que dicen los temas del libro de texto. (...) Y entonces, estas unidades que publicamos yo pienso que están desfasadas porque hay datos de los años 90, por ejemplo la que hicimos con Rosa Ascón que fue «El sistema mundo», para mí, actualizando los datos, aún es una unidad válida. El mundo ha cambiado pero muchas de las cosas que hay allí, quizá ahora ampliaríamos cosas porque lo que ha pasado en

los trece últimos años no lo teníamos previsto, pero que el mundo era desigual, que había interdependencia..., todo esto es aún válido hoy. Ahora lo que sí que hay que los datos son del año noventa y se tendría que actualizar en este sentido. Yo si quieres esto te lo puedo mandar.

(aprox. min./seg. 37:12) La otra cosa que teníamos es que los grupos que tú ya me has citado antes: Germanía, en Cantabria también había un grupo, en Zaragoza Ínsula Barataria, éstos yo no sé si porque tenían más relación o porqué razón constituyeron un grupo en el que cada año se reunían, yo fui un año. Nosotros normalmente no participábamos en estas reuniones pero me parece que una año seguro porque fui yo a Galicia, a Santiago, y allí estaba Paco García y Javier yo creo que también. Y entonces allí lo que hacían era dos o tres días donde nos explicábamos un poco los proyectos, lo que hacíamos en cada uno de los proyectos y, entonces, de allí a veces también salía alguna publicación. También hay la publicación de Santiago donde está una parte que esta quizá ya la tienes. Y, luego, otra publicación que salió fue que el ICE de la Autónoma, no el ICE de la Universidad de Barcelona hacía unas jornadas para profesores de Secundaria anual y hubo un año, no te puedo decir qué año era, debía ser el 95, el 96 o el 97, sobre los años 90. En estas jornadas cada año trataban una temática y un año fueron los proyectos de Ciencias Sociales de secundaria; esto también te lo puedo pasar porque un año trataron el tema de proyectos innovadores para entendernos de Secundaria y entonces aquí vinieron, aquí en Barcelona, yo creo que de Sevilla también. Yo no recuerdo quien vino pero recuerdo que vino alguien de Salamanca y cuatro o cinco grupos. De allí también salió una publicación que si quieres te la puedo enviar si no la conoces. Se expusieron también algunas cosas de los distintos proyectos y bueno yo creo que de actividades de estas conjuntas con otros grupos yo creo que no hicimos nada más. La que hicimos en Santiago estuvieron me parece Rosa Ascón, yo misma y no sé si Araceli Vilarasa, si estuvimos tres, y luego esta del ICE de la Universidad de Barcelona que esta sí porque fui yo también y estas la recuerdo bien. Yo no sé si hubo alguna más yo no te lo sabría decir pero quizá alguna otra que a mí se me escape pero yo creo que no.

[Me has mencionado la relación con Rosa Sensat pero durante el periodo de creación del proyecto ¿hubo relación con grupos como por ejemplo Germanía 75 o Historia 13-16 o no hubo con esos grupos que ya entonces estaban funcionando como grupos de innovación?]

(aprox. min./seg. 41:18) No, no porque mira el Historia 13-16 era en aquellos momentos un grupo de ICE de la UB y Rosa Sensat era un grupo de movimiento de renovación pedagógica que no dependía de ninguna institución, es decir, ni ahora depende puede tener relaciones. También hay que decir que a finales de los ochenta estaba mucho menos planificado e instituido y, en todo caso, Rosa Sensat era una institución independiente, no dependía ni de facultades ni de ICES ni de ministerios ni de la Generalitat que empezaba por aquí. Justamente lo que quería ser es independiente porque de alguna forma éramos críticos con los curriculum que iban apareciendo tanto de la Generalitat como del ministerio y nosotros lo que queríamos antes y con el grupo Bitácora pues ser libres, en el sentido de decir: nosotros queremos hacer nuestro proyecto, nosotros no queremos tener relaciones y entonces claro, la Historia 13-16 fue yo diría que de los años 80 más bien, un grupo innovador que sí dependía del ICE y yo creo que con Germanía me parece que en aquel momento tenían una revista y yo recuerdo que me parece que en Valencia estuvo una profesora que se llamaba Pilar Maestro, creo que era del grupo Germanía, creo? Nosotros con Ximo Prats en aquel momento no tuvimos ninguna relación, ninguna, porque conocíamos su proyecto de la

Historia 13-16 pero no estábamos vinculados con ellos, no tuvimos ningún punto de contacto pero sabíamos lo que ellos estaban haciendo.

— LA CONVIVENCIA DEL PROYECTO (INNOVADOR) CON LA ENSEÑANZA TRADICIONAL HABITUAL: ¿CONFRONTACIÓN, COEXISTENCIA, CARÁCTER COMPLEMENTARIO...?

(aprox. min./seg. 45:24) Nosotros partíamos cuando nos constituimos dentro del círculo de Rosa Sensat o centrados en Rosa Sensat, lo que nosotros ya habíamos hecho era trabajar sin libros de texto pero esto ya te digo era en los años 70 y 80 que nosotros desde allí lo que hacíamos era hacer los materiales. Nos reuníamos una vez cada quince días y decíamos: vamos a pensar en 6º de Básica en aquel momento, cómo podríamos organizar los temas. Pues a ver: la Prehistoria pues en vez de hacer el paleolítico y el neolítico vamos a ver de qué se vivía cuando no se conocía... cuando se vivía de la caza y de la recolección, qué supuso la revolución neolítica y esto, en aquellos momentos, en los años 80 era innovador porque era romper con el libro de texto. Y entonces nosotros lo que hacíamos en el grupo era buscar materiales, hacer diapositivas (para poder trabajar la prehistoria) y como no tenemos libro de texto para poder trabajar con los alumnos la prehistoria. Teníamos materiales franceses, materiales anglosajones y nosotros nos hacíamos nuestro propio libro. Para nosotros fue un poco decir no lo experimentamos pero como hemos estado ya haciendo esto vamos a hacer lo mismo en el proyecto y nuestro interés no era decir: ahora vamos a buscar un centro que esto seguramente ahora, actualmente sería lo que haríamos, es decir, no vamos a hacer un proyecto sin experimentar las unidades o los materiales que estamos produciendo. En aquel momento nosotros pensábamos en las escuelas o institutos que habíamos estado y, por tanto, decíamos: hacemos esto porque en mi centro, en el centro que yo había estado pues esto se podría hacer perfectamente porque conocíamos a los alumnos, conocíamos el contexto escolar, conocíamos la forma de trabajar de estos centros y, por lo tanto, esto lo podríamos hacer perfectamente y en todo caso la experimentación hubiese servido para matizar y decir: este texto que hemos buscado es muy complicado por tanto busquemos otro pero en ningún caso nos planteábamos decir: cómo vamos a romper la rutina de los profesores porque nosotros ya partíamos que antes no teníamos la rutina del libro de texto sino que ya partíamos de hacer lo que nos venía bien. Y esto fue lo que a mí me parece recordar de todo el tema de la experimentación.

— LA APORTACIÓN AL PROCESO DE REFORMA LOGSE.

— ELABORACIÓN DE MATERIALES Y SUS CARACTERÍSTICAS.
EXPERIMENTACIÓN (CONTEXTOS EN LOS QUE SE APLICÓ Y RESULTADOS)
— BALANCE: ELEMENTOS FAVORABLES, OBSTÁCULOS; DISOLUCIÓN DEL GRUPO: MOTIVOS Y TRAYECTORIAS QUE TOMAN.

(aprox. min./seg. 49:11) Yo te puedo hacer mi balance de lo que supuso en aquel momento trabajar en Bitácora, claro no es un balance consensuado, es mi opinión, y todo esto que te he explicado es lo que yo recuerdo y en veinte años la memoria..., seguramente yo he perdido memoria y me he guardado solamente aquello que me interesaba porque la memoria es selectiva. Por lo tanto, del balance que yo haría yo creo que el Proyecto Bitácora nos fue muy útil para entender la reforma educativa que se quería hacer. 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 a pesar de que tuviéramos trabajo anterior, básicamente lo que hacía era qué contenidos conceptuales enseñás a los alumnos. De alguna forma lo que te movía era tengo que enseñar la prehistoria pues a ver cómo la voy a enseñar de otra forma. Y hubo todo el tema de actitudes y valores que yo pienso que fue una novedad importante y que en aquel momento nos trajo a leer mucho porque todos decíamos que debíamos enseñar valores pero cuando allí había en los primeros documentos del ministerio que decían: normas, actitudes y valores y pensabas: ahora le dan tres nombres pero qué quieren decir en cada una de estas cosas. O, por ejemplo, cuando nosotros armamos la secuenciación partimos de unas ideas clave, decimos a ver: en Ciencias Sociales pues al final de la ESO los alumnos tendrían que tener seis ideas clave y entonces nos dedicamos a definir cuáles serían aquellas ideas (...) Esto lo encontrarás en los materiales. Nosotros lo decimos siempre, nosotros partimos de seis ideas clave. De alguna forma a mí me sirvió mucho para entender qué se podía hacer con las propuestas que iban apareciendo del ministerio y por tanto cuando se hablaba de curriculum abierto porque claro esto después con el tiempo cambió pero que en aquel curriculum abierto que el profesor podía organizar el currículum como quisiera pues esto te daba una serie de facilidades y de flexibilidad pero que tenías que saber qué quería decir lo que era los conceptos, los procedimientos (aprox. min./seg. 52:58) a fines de los noventa esto era un campo terminológico que tenías que conocer. Yo desde mi punto de vista me sirvió para entender la reforma que se proponía. En los años 80, propuso el partido socialista cuando llegó al poder, y que empezó a remover, a hacer una reforma educativa. Por otra parte, al tener que hacer unas unidades y estas unidades pensarlas de nuevo porque los títulos y todo, y el tema pretendía ser innovador y pretendía dejar de lado la formación del curriculum disciplinar y en cambio ir a un curriculum de Ciencias Sociales, pues claro también me sirvió para ver que los contenidos curriculares prescritos se podían organizar de muchas maneras y que el libro de texto lo organizaba de una manera pero que nosotros lo habíamos organizado de otra. Por tanto yo pienso que en este sentido nos sirvió mucho.

Yo creo que acabar con el grupo Bitácora y una de las cosas a lamentar fue que nosotros presentamos este proyecto al ministerio, finalizado, y el ministerio nos dijo: muy bien pero yo creo que lo guardo en un cajón. Es decir, que no tuvo ningún interés ni de contrastar con nosotros o de reunirnos alguna vez con todos los que habíamos tenido proyecto y decir: debatan ustedes los proyectos que han hecho, que esto hubiese sido muy interesante. Si el grupo de Salamanca, y el grupo de Zaragoza y el grupo de Cataluña y de Cantabria, pues si todos estos grupos han hecho un proyecto pues por lo menos que los conozcan íntegramente y debatan entre ellos y se hagan una crítica. Pienso que por el dinero que nos habían pagado hubiese sido interesante pues este tipo de crítica o de exposición crítica a los demás compañeros que también habían hecho su proyecto. Pero nosotros en el caso de nuestro proyecto nunca tuvimos, no nos pidieron nada más, o sea presentamos al final todo el proyecto, 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. Y entonces claro, el grupo de alguna forma como ya estábamos en funciones muy distintas en el sentido de que uno estaba en la universidad, el otro estaba en el ICE, el otro en la gestión del ayuntamiento de Barcelona pues ¿qué pasó que como grupo ya no tuvimos necesidad (para entendernos) de decir nos seguimos viendo para ir preparando materiales porque nuestra situación personal en los años 90 era distinta a la que habíamos tenido en los años 80. (aprox. min./seg. 57:04) El grupo se disolvió como grupo de trabajo y solamente quedó que en los primeros años nos reuníamos por lo menos una o dos veces

al año y nos reuníamos los cinco y nos íbamos a comer o a cenar. Claro, esto poco a poco se ha ido diluyendo en el sentido de que ahora en este momento ya no tenemos estos contactos aunque sean informales, lo que pasa que todos guardamos buena relación. Yo, por ejemplo, hoy mismo de Emili Muñoz he recibido un correo electrónico para otra cosa, pero mantenemos el contacto personal. El contacto como grupo se acabó con el proyecto Bitácora. Yo a nivel de grupo agradezco el haber participado porque pienso que a mí me sirvió mucho para aclararme con todo lo que estaba viviendo en la reforma educativa. Ahora, a nivel de trascendencia pues ya te he explicado porque poca, trascendencia de lo pongo en la práctica y a ver qué pasa, o a ver qué dicen los profesores pues esto no tuvo continuidad.

[Se nos ha quedado una pregunta en el tintero: ¿Por qué se le puso al grupo el nombre de Bitácora?] No sabíamos qué nombre ponerle y entonces nosotros dijimos como a lo que emprendemos es un camino conjuntamente pues esto será, tendremos que hacer el cuaderno de Bitácora y por lo tanto el grupo lo vamos a llamar Bitácora. Es como si nos pusiéramos a navegar y como navegamos los cinco en el mismo barco pues esto será como nuestra hoja de ruta, lo que nos sucede y por tanto vamos a hacer el cuaderno de bitácora. Y por tanto nuestro grupo se llama Bitácora. No hubo más profundidad que ésta. Sencillamente encontrarnos haciendo una cosa conjunta, emprendemos un viaje, emprendemos un proyecto que en aquel momento la cosa de los proyectos era muy innovador porque yo era asociada a la universidad y por lo menos el departamento de didáctica no tuvo proyectos así financiados hasta más tarde, hacia los años 90. Cuando nos dieron este proyecto al grupo Bitácora y además éramos independientes porque queríamos ser independientes, yo recuerdo que mi departamento en la universidad preguntó: cómo lo habéis conseguido y qué hacéis; o sea fue un interés por conocer qué es lo que estábamos haciendo porque en aquel momento en el departamento de didáctica no había ningún proyecto. Después si, en los años 90 Pilar Benejam que era la que dirigía el departamento pues ya empezó a pedir proyectos, investigaciones y todo esto y fueron dando ya proyectos pero ya te digo en el noventa fue la primera vez en el departamento universitario que yo estaba. El departamento de Geografía sí que tenían proyectos pero no eran de didáctica, eran proyectos de Geografía, estudios que hacían desde el departamento de Geografía pero de didáctica fue prácticamente el primero en nuestro territorio, donde nos movíamos nosotros cinco, los cinco que formábamos el grupo.

MATRIZ DE DESARROLLO CURRICULAR

UNIDADES DIDÁCTICAS

PRIMER CICLO

PRIORIZACIÓN

SECUENCIACIÓN

1. Conceptos específicos-hechos-casos-problemas-escalas

2. RELEVANCIA SOCIOLÓGICA

3. RELEVANCIA EPISTEMOLÓGICA Y PARADIGMÁTICA

ABSTRACCIÓN

4. COHERENCIA

COMPLEJIDAD

5. APLICABILIDAD

INTERPRETACIÓN

6. ARTICULACIÓN

ESPECIFICIDAD

7.

8.

SEGUNDO CICLO

9.

10.

11.

12.

13.

14.

15.

16.

17.

18.

19.

La identidad de la condición humana: crear y comunicar

La sociedad humana interactúa con su medio

La sociedad humana se divide en diferentes relaciones sociales

La sociedad humana se organiza según distintas formas de poder

Las sociedades humanas son interdependientes

El conocimiento de las sociedades es una construcción humana

1

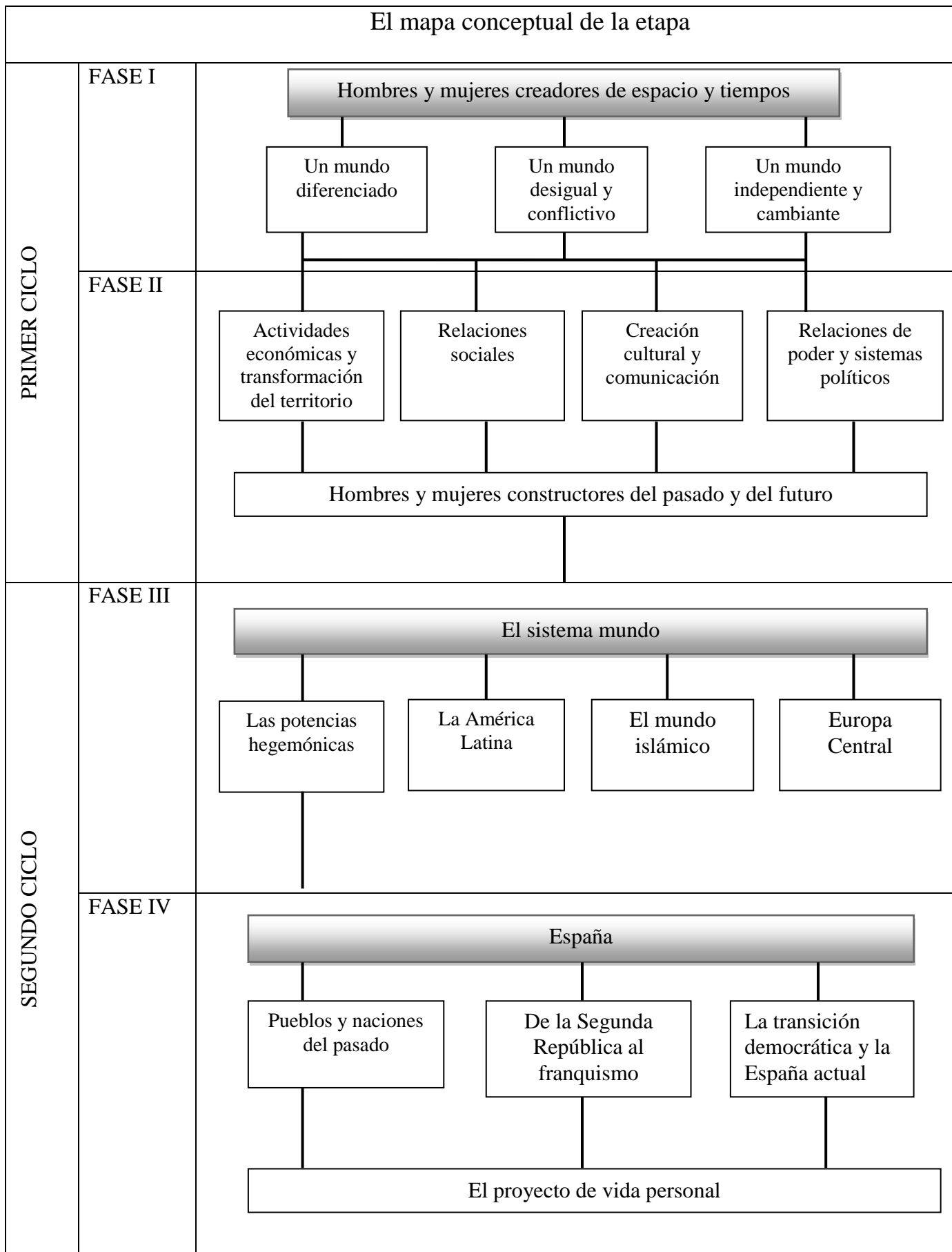
2

3

4

5

6

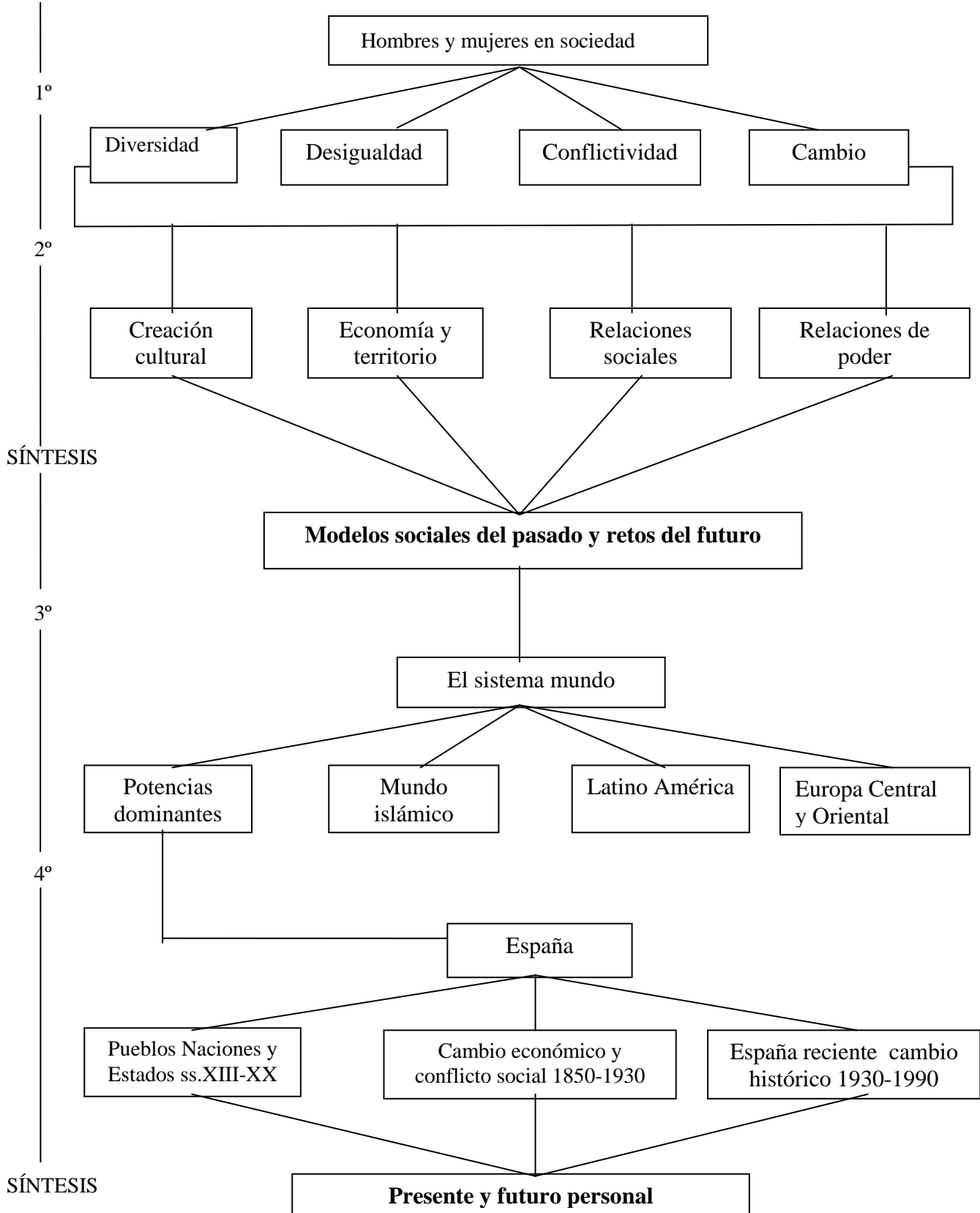


Cuadro tomado de la revista Cuadernos de Pedagogía, nº 57, 1996, 39.

- Unidades introductorias
- Unidades de síntesis

FASES DE LA ELABORACIÓN DE UNA ETAPA.

INTRODUCCIÓN



Documento elaborado a partir del Cuadro 2 publicado en Grupo Aula Sete (1993, 31)

II. 7. ANEXO- AULA SETE

CUESTIONARIO A RAMÓN LÓPEZ FACAL DE GRUPO AULA SETE

(Recibido por correo electrónico el 5 de junio de 2011;6 páginas)

Consideraciones previas sobre el cuestionario:

No me resulta fácil responder a un cuestionario tan abierto que, quizá debería ser objeto más de una entrevista personal semi-estructurada, o de un formulario más concreto. Con todo intentaré responder a lo que creo que puede ayudarte.

Por otra parte, yo he participado en varios proyectos, que podría denominar “difusos” o no formalizados, pero que forman un continuum a lo largo de mi actividad profesional como profesor de secundaria, sin que pueda diferenciar muy bien momentos iniciales o consecuencias fácilmente definibles en un determinado momento.

Muy brevemente:

Empecé a dar clase en un IES en 1975 y, en los años '70 y primero '80 colaboraba con otros colegas de mi IES, sobre todo de Ciencias Naturales, pero también de otras materias, en ofrecer una alternativa a nuestra docencia para el BUP, fundamentalmente para 1º y 2º cursos. Tratábamos de poner en marcha lo que entonces llamábamos un proyecto interdisciplinar; cambiamos los contenidos de 1º de BUP (Historia) para 2º y los de 2º (Geografía) para primero, para poder diseñar actividades (salidas...) con el seminario de Ciencias. Comenzamos a experimentar con la utilización del video, tanto en las aulas como en las salidas; utilizamos y adaptamos materiales bastante variados, desde los de Germanía, los de Akal, los 13-16... y elaboramos materiales propios, de baja calidad (a ciclostil...). Colaboramos con otros profesores de otros centros en temas específicos (grupo Segá de Geografía, con Souto, Pérez Alberti et al., sobre todo en la organización de salidas escolares, pero también intercambiando materiales e ideas)⁴.

En torno 1990 empezó una nueva etapa, con profes de Historia y Geografía, con los que formamos el grupo Aula Sete.

En Aula Sete éramos un grupo un poco heterogéneo, con miembros de 5 o 6 localidades diferentes, lo que dificultaba enormemente mantener relaciones fluidas y estables.

⁴ He relatado estas experiencias en López Facal, 2005, “Reflexiones de un profesor autodidacta”, en Ibernón (Coord.). *Vivencias de maestros y maestras*. Barcelona: Graó, pp. 119-130.

Participamos en la convocatoria para elaborar materiales curriculares del MEC, después de la aprobación de la LOGSE (1993) que ha dado lugar a algunos materiales (unidades didácticas para la ESO) que algunos de nosotros hemos utilizado en las aulas, aunque de manera poco coordinada: no todos utilizamos todos ni los mismos materiales. 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.

De esta experiencia nació después la elaboración de materiales para la enseñanza de la historia en 2º de Bac., de nuevo con algunas personas procedentes de Aula Sete y otras no. Los materiales se convirtieron en un libro que tuvo bastante difusión en Galicia, pero que no hemos querido adaptar a posteriores modificaciones del currículo.

Después de haber disuelto Aula Sete, una parte de ese grupo junto a personas “nuevas”, comenzamos a trabajar en torno la Fundación 10 de Marzo (de CC OO) poniendo en marcha una revista (Dez-Eme) y varias exposiciones que han ido acompañadas con unidades didácticas, sobre la Segunda República, la guerra, varias sobre el franquismo, la transición...

De las personas que hemos colaborado en las exposiciones de la Fundación 10M, la mayoría hemos constituido una asociación, Sine Nomine, junto con algunas personas diferentes, que intercambiamos experiencias y materiales, organizamos seminarios, cursos y charlas sobre la enseñanza de las ciencias sociales (Cine documental e historia..., educación para la ciudadanía...); algunos orientados a otros profesores y otros de carácter más interno, de autoformación, debate, compartir lecturas...

Algunos hemos participado, y participamos en otras experiencias más o menos innovadoras para secundaria, como el Proxectoterra (<http://proxectoterra.coag.es/>), de nuevo con algunas personas que están en Sine Nomine y otras que no están...

Como comprenderás me resulta muy difícil responder a mi participación en “un” proyecto, porque para mí todos ellos son uno, o al revés, son tan diferentes que me resulta imposible proporcionar respuestas concretas sobre uno de ellos.

A pesar de todo esto, veré lo que puedo decirte del cuestionario que me mandas.

A) BASES TEÓRICAS Y CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO.

- Antecedentes (autores y líneas de carácter innovador)

Entre mis primeras lecturas sobre educación que pueda citar como “antecedentes” tal vez debería citar a Paulo Freire y, en otro plano a Piaget. Posteriormente Habermas, Novak... más recientemente Peter Seixas, Von Borries, Jörn Rösen...

- Principios básicos y finalidades del proyecto.

Si trato de responder globalmente a esta cuestión, tal vez señalaría que creo que siempre he pretendido desarrollar una educación crítica que capacite al alumnado a cuestionarse el mundo en el que vive, a tratar de entender por qué las cosas son como son y no de otra manera (causalidad); que desarrolle su capacidad de razonar y argumentar, dudando de cualquier afirmación incluidas sus propias convicciones.

- Rasgos que lo caracterizan y diferencian de otros grupos.

Quizá que nunca ha sido un grupo como tal, sino una agrupación flexible y poco formalizada. Que en los colectivos de los que he formado (y formo) parte son bastante plurales, con experiencias, militancias y propuestas diferentes, a veces contradictorias, pero que nos sirve como antídoto al dogmatismo. (Los inconvenientes creo que resultan obvios también: dispersión, falta de constancia...)

B) HISTORIA DEL PROYECTO.

- Origen y contexto en el que surge.

Voy a referirme a Sine Nomine, en el que sigo:

Como he mencionado en la introducción, a partir de un grupo de profes. de secundaria que participamos en actividades de la Fundación 10 de Marzo (de CC OO, pero que había y hay personas que no eran de CC OO)

- Sistema de organización.

Formalmente (por prescripción legal, porque somos una asociación legal) existe una presidenta, un secretario, un tesorero... En la práctica de forma asamblearia y por

autoconvocatorias para tratar temas diversos que van surgiendo, aunque tratamos de mantener más o menos una programación anual, y en cada reunión repasamos las tareas pendientes que nos hemos marcado

- Tipo de materiales editados, breve descripción de los mismos.

Unidades didácticas sobre el franquismo y la república, exposiciones, CDs con materiales temáticos sobre los ciclos de cine documental e historia para la enseñanza secundaria...

- Relación del grupo inicial con otros grupos innovadores, contacto con otros docentes, con centros escolares y valoración del grado de expansión del proyecto.

Relaciones informales y de tipo personal con miembros de grupos como Gea-Clio, Eleuterio Quintanilla, Fedicaria... Y más formales con el MRP Nova Escola Galega, que colabora con nosotros en la organización de los ciclos de cine. En Galicia hay un grupo de profesores y profesoras que participan habitualmente en nuestros ciclos de cine e historia. También mantenemos relaciones con algunas asesoras de centros de profesores, que nos han encargado cursos concretos. No “vendemos” un proyecto, sino que compartimos criterios educativos, por lo que resulta difícil evaluar el grado de influencia o expansión. En todo caso, limitado. Queremos estimular a nuestras colegas profes a que se organicen, mejoren su práctica docente y la compartan. No les ofrecemos ningún modelo al que adherirse.

- Grado de contribución a los procesos de reforma.

Hemos participado en algunos cursos de formación pero nuestro trabajo se materializa en nuestras aulas y en los centros en los que está cada uno. No ha existido una colaboración institucional o institucionalizada por lo que no puedo valorar si como colectivo hemos contribuido o no a los procesos de reforma. Me inclinaría por decir que no.

- Valoración de la situación actual.

Supongo que te refieres al colectivo (Sine Nomine) y no a la situación en general (deplorable). Hemos constatado que desconocíamos en gran medida el trabajo que cada

uno realizaba en sus aulas, así que esta es una de las tareas que nos hemos marcado de manera inmediata: intercambiar más cosas. Las relaciones internas son buenas pero las experiencias son variadas (profes de historia, mayoritariamente, pero también de filosofía...). Tenemos problemas para encontrar días libres en común para reunirnos y la asistencia se ha reducido al grupo de Santiago de Compostela (hace tiempo que no asisten las personas de Ourense y Coruña) con lo que se está convirtiendo en grupo muy local.

C) LA APLICACIÓN EN EL AULA

- ¿Quiénes aplicaron el Proyecto? ¿En qué contextos y circunstancias? Centros, cursos, profesores...

Los materiales comunes (las exposiciones de la F10M) son recursos complementarios para la docencia, no materiales alternativos al currículo. Yo he llevado alguna al IES Pontepedriña (cuando era profesor de secundaria, ahora ya no lo soy) y este año he utilizado la última, sobre la transición, con mis alumnos del Máster de Profesorado de Secundaria: vista, discusión de su virtualidad educativa. No tengo datos sobre otros miembros de Sine Nomine en sus centros.

- ¿Cómo funcionaba en la práctica? ¿Qué dificultades se planteaban? ¿Qué aceptación tuvo por el alumnado?

Con el alumnado de secundaria y bachillerato no he utilizado las unidades didácticas sino que sobre los paneles de la exposición he diseñado otras actividades (inspiradas en ella) con una puesta en común posterior. Creo que el resultado ha sido aceptable, pero no sustituía al trabajo en clase sobre el tema (el franquismo) sino que lo complementaba. Los problemas que recuerde estaban relacionados con la dificultad para identificar algunos personajes o situaciones.

Con el alumnado de Máster, este año, ha funcionado muy bien, nos ha permitido discutir a fondo las posibilidades educativas de este tipo de materiales. La dificultad con ellos, es que desconocían algún acontecimiento de la Transición (movimientos sociales campesinos en Galicia a finales de los años '70) que permitió cuestionarnos si esa manera de presentar el tema para alumnado de la ESO era o no adecuada.

- ¿Se sigue utilizando hoy en día este proyecto tal y como se planteó al principio?
¿Qué cambios se han producido? ¿Por qué?

Realmente no existe un proyecto, sino 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.

- ¿Cómo fue la difusión y qué valoración tiene de la misma?

Diferenciaría 2 planos: los materiales que producimos, que están a disposición de otros colegas (aunque su difusión es limitada), y los criterios que manejamos nosotros, cuya incidencia no creo que trascienda apenas a los integrantes de Sine Nomine. Nuestro proyecto es básicamente de autoformación, aunque ofrecemos lo que producimos a otros, pero no nos proponemos hacer proselitismo sobre nuestra práctica. De hecho, hemos limitado el número de posibles miembros de Sine Nomine a 20 porque si se masifica creemos que no sería posible la participación de todos en las reuniones y debates.

- ¿Por qué no se generalizan este tipo de Proyectos?

Porque implican una dedicación de tiempo y esfuerzo no remunerada

D) OTROS PLANTEAMIENTOS INNOVADORES QUE DESTACARÍA.

La innovación es el resultado de la reflexión que cada uno lleva a sus aulas y lo comparte con otros, no es la finalidad del colectivo Sine Nomine

E) INFLUENCIA O RELACIÓN CON EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.

Hemos mantenido alguna relación con el Departamento de Historia Contemporánea de la USC que nos ha respaldado (más que ayudado, aunque ha habido puntualmente alguna pequeña ayuda material). Actualmente estamos poniendo en pie la colaboración con la Facultad de Educación desde mi incorporación al área de didáctica de las CC SS.

CUESTIONARIO A ELADIO ANXO FERNÁNDEZ MANSO DE PROXECTO TERRA

(Recibido por correo electrónico el 9 de agosto de 2012;2 páginas)

El proxecto fue una iniciativa del Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia, iniciada en el año 2000. El objetivo era elaborar material didáctico para Secundaria sobre arquitectura y su influencia en el medio. Para elaborar dicho material los impulsores del trabajo contactaron con un grupo de profesores de distintos institutos gallegos, realizándose unha serie de reuniones formativas y de planificación.

En estas reuniones se decidió elaborar tres unidades didácticas para un nivel de segundo ciclo de la ESO, aunque con posibilidades de incluirse también en la programación de los cursos inmediatos. Las tres unidades fueron elaboradas por profesores de Secundaria (yo mismo participé en la redacción de dos de ellas) con la colaboración de profesores de la Escola de Arquitectura da Coruña. Al mismo tiempo de elaboraron materiales complementarios: vídeos, cómic, etc. y se organizaron una serie de visitas didácticas que tuvieron un papel fundamental en la asimilación y profundización de los contenidos y actitudes buscados. Posteriormente también se convocó un certamen-concurso para el alumnado con la colaboración del periódico Xornal de Galicia. Todo el material y su justificación puede consultarse en la web: <http://proxectoterra.coag.es/>.

Las tres unidades se diseñaron procurando una participación activa del alumnado, huyendo de formulaciones teóricas complejas. También se pretendió que el desarrollo de las mismas no abarcara muchas sesiones de clases, para facilitar su inclusión en las programaciones de aula. Tanto por su estructura como por su temática el proxecto suponía una ruptura con los usos habituales del aula de CC SS, siempre esclavos del desmesurado curriculum.

Las tres unidades constan de dos tipos de materiales: un cuaderno del profesor con información teórica y guía del trabajo a realizar en el aula, y un cuaderno del alumno/a con una serie de actividades basadas fundamentalmente en el análisis de imágenes.

La primera unidad: Arquitectura Popular, tiene como objetivo conocer las líneas básicas de la arquitectura popular y, partiendo de esa aproximación, valorar la arquitectura popular gallega y la importancia de su conservación. La segunda unidad: Arquitectura contemporánea tiene como finalidad que el alumnado conozca los elementos básicos de la tan denostada arquitectura contemporánea partiendo de lo construido en Galicia, y así pueda valorar su aportación de forma crítica. La tercera unidad: Identidade territorial, trata de la formación histórica del espacio, del territorio, gallego, incidiendo sobre todo en las transformaciones contemporáneas.

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 esa 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.

El proyecto fue extendiéndose y ampliándose durante este diez años. Hoy también ofrece material para la etapa de Primaria y se ha consolidado como un elemento de referencia para el profesorado de toda Galicia (se presentó a través de los centros de formación del profesorado), después de una aplicación inicial por parte del profesorado inicialmente contactado por los promotores del proxecto.

Su aplicación el aula rompe con la rutina académica en que habitualmente nos movemos y supone un estímulo tanto para el profesorado como para el alumnado. Su excelente estructura y calidad hacen que su tratamiento en el aula alcance unos resultados extraordinariamente positivos, según mi experiencia. Además de por el valor del material destacaría que su temática toca aspectos que forman parte de la vida del alumnado, del espacio en que viven, y esto hace que ello 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 estudiante sean capaces de reflexionar críticamente como ciudadanos responsables.

No conozco otro material tan completo y acabado como este, sólo experiencias aisladas que no forman un conjunto coherente y redondo como el Proxecto Terra. En gran medida, este Proxecto 'triunfó' por el impulso persoal de determinadas personas y por el apoyo coyuntural del Colexio de Arquitectos y la Administración. Otros trabajos innovadores, que si existen, carecen del apoyo de las autoridades y dependen del voluntarismo de uno o más profesores. 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. Para conseguirlo, entre otras cosas, sería muy importante que el profesado crítico e innovador tuviese foros donde poder compartir sus experiencias y modificar radicalmente los contenidos curriculares.

CUESTIONARIO A VÍCTOR MANUEL SANTIDRIÁN ÁRIAS DE ASOCIACIÓN SINE NOMINE

(Recibido por correo electrónico el 20 de noviembre de 2011;2 páginas)

Santiago de Compostela, 20 de noviembre de 2011

Alcalá de Guadaíra, 20 de noviembre de 2011

No formo parte, ni he formado, de ningún proyecto de innovación educativa reglado, institucionalizado.

Desde mi llegada a la enseñanza pública, en el curso 1987/88, he participado en actividades de formación del profesorado organizadas por distintos movimientos de renovación pedagógica. **¿Podría indicarme al menos el nombre de los grupos o del grupo en el que más tiempo haya permanecido?** A raíz de estas experiencias he participado en la elaboración de materiales curriculares, algunos de ellos publicados: unidades didácticas, libros de materiales... Nada de ello dentro de ningún programa institucional. **Quisiera, si es posible, una bibliografía básica de los materiales en los que haya participado.**

Soy miembro desde su creación de una Asociación Cultural llamada Sine Nomine, formada exclusivamente por profesorado de Secundaria, mayoritariamente de Ciencias Sociales. **¿Cuándo se funda?** Sus ámbitos de trabajo son, fundamentalmente, tres: Uno de carácter interno, de formación de sus miembros, con sesiones de lectura y de debate **¿cuáles son las temáticas que se abordan?**; en segundo lugar, la promoción de ciclos de cine documental e historia, orientados a profesorado de secundaria, como actividad de formación del profesorado. **Cuál es su finalidad, ¿integrar el cine en la escuela como recurso didáctica?** En 2011 se ha celebrado la quinta edición de esta experiencia.

Y, en tercer lugar, la confección, en colaboración con la Fundación 10 de Marzo, de exposiciones y material de apoyo de carácter didáctico, destinadas a los centros educativos. Las exposiciones se ofertan a los centros. No se hace un seguimiento de la utilidad de dichos materiales pero dadas las peticiones que hay, se puede afirmar que son bien acogidos (entre determinado tipo de profesorado).

En el cuestionario respondido por R. López Facal se me dice que a fines de los noventa se disuelve el grupo Aula Sete y quienes continúan forman la Fundación 10 de marzo y que de ésta surge Sine Nomine. No me quedan claras las relaciones. Intuyo que el intercambio y el trabajo en torno a temáticas concomitantes lleva a esta relación pero me gustaría que me explicara porqué.

Durante varios cursos he trabajado a tiempo completo en una fundación sindical, la Fundación 10 de Marzo (www.f10m.org), que siempre ha mostrado sensibilidad hacia temas educativos para difundir no sólo la historia de la clase trabajadora sino todos aquellos temas de relevancia de la historia social de Galicia y de España. Se ha prestado especial atención a la introducción de eso que se llama la “memoria histórica” en las aulas.

En la actualidad estoy intentando desarrollar una experiencia en la asignatura de Historia de 1º de Bachillerato que rompa, hasta cierto punto, con el DCB oficial. Se

trata de seleccionar aquellos temas del programa que den visibilidad a cuestiones socialmente relevantes y a grupos sociales que no aparecen en la historia oficial (<http://hoxe.webnode.es/>)

Por otra parte, llevo dos cursos recogiendo fotografías familiares para que el alumnado reflexione sobre su propia historia. A raíz de un documento fotográfico familiar, el alumnado tiene que escribir su propia historia.

No son buenos momentos para realizar este tipo de actividades. La administración está interesada únicamente en proyectos relacionados con las TIC (desde un punto de vista exclusivamente técnico: el profesorado tiene que aprender a utilizarlas; para qué es un problema que no se aborda ¿podría responderme para qué es importante a su juicio la enseñanza de la historia?) y con la formación del profesorado en idiomas (en inglés, claro). Los DCB están cargados de contenidos, la secuenciación de los mismos es bastante caótica (tanto dentro de una materia como de materia a materia: la interdisciplinariedad es casi imposible). El profesorado, en general, no está, por muchas razones, sensibilizado hacia la necesidad de trabajar de otra manera en las aulas.

Víctor Manuel Santidrián Arias
IES de Arzúa

Primer Ciclo		
<p>1. SOCIEDAD Y TERRITORIO</p> <p>1.1 El medio físico ofrece posibilidades variadas de explotación y ocupación, en función de los recursos naturales que posee y el nivel de desarrollo tecnológico de las personas que lo habitan,</p> <p>1.2 La utilización de las técnicas cartográficas, especialmente la interacción de escalas, permite analizar la diversidad del medio físico y los efectos de la intervención humana sobre él.</p> <p>1.3 La actividad humana es actualmente el factor principal de creación y modificación de los paisajes. En este proceso la Humanidad produce una cantidad creciente de residuos que afectan negativamente al medio.</p> <p>1.4 La localización espacial de la población y de las actividades humanas es diferente en diversas sociedades y ha variado a lo largo del tiempo. Los modelos espaciales actuales son el resultado de un proceso histórico.</p> <p>1.5 La desigual distribución de recursos y población en la Tierra genera desequilibrios y conflictos. La circulación e intercambio de personas, productos e ideas puede contribuir a mejorar el nivel de desarrollo de los más desfavorecidos y a compensar los desequilibrios entre los pueblos.</p>	<p>2. SOCIEDADES HISTÓRICAS Y CAMBIO</p> <p>2.1 La humanidad ha evolucionado desde formas de vida primitivas hasta el actual nivel de civilización. Esta evolución no ha sido lineal ni constante, ni afecta a todas las sociedades con ritmos idénticos.</p> <p>2.2 La Historia proporciona criterios e instrumentos para analizar e interpretar problemas del mundo actual, ya que una buena parte de éstos sólo son entendibles a la luz de su historia.</p> <p>2.3 Las variables básicas que explican los procesos sociales del presente y del pasado son de carácter económico, social, político e ideológico.</p> <p>2.4 Todas las sociedades del pasado se desarrollaron con arreglo a lógicas y sistemas organizativos diversos. Sus aportaciones sociales y culturales se prolongan en mayor o menor medida hasta la actualidad.</p> <p>2.5 El más rápido crecimiento económico y la expansión territorial de algunas culturas dio lugar a la destrucción de otras que poseían valores sociales y culturales relevantes, pero que habían alcanzado un menor grado de desarrollo tecnológico.</p>	<p>3. MUNDO ACTUAL</p> <p>3.1 El sistema político de democracia parlamentaria, que se ha extendido recientemente en el mundo occidental, está basado en el respeto a los derechos y libertades individuales de las personas, en la separación de poderes y en el sufragio universal.</p> <p>3.2 En todos los países, incluso en los más desarrollados, existen bolsas de pobreza y marginación. Las desigualdades entre grupos sociales son causa de conflictos de diverso tipo e intensidad.</p> <p>3.3 El actual modelo de desarrollo económico y tecnológico genera amenazas y peligros serios para el medioambiente.</p>

Segundo Ciclo

<p>1. SOCIEDAD Y TERRITORIO</p> <p>1.6 Los recursos disponibles en un territorio determinado y a nivel mundial son limitados. La actual explosión demográfica y una explotación irracional ponen en peligro el equilibrio ecológico del planeta. Las políticas de los estados deben prever un uso racional de los recursos.</p> <p>1.7 Las desigualdades entre las personas, los grupos sociales y los estados por razones de raza, religión, diferencias económicas y culturales, generan conflictos en el mundo actual. El respeto a la diversidad, la tolerancia y la solidaridad son valores que deben contribuir a la superación de estos conflictos.</p>	<p>2. SOCIEDADES HISTÓRICAS Y CAMBIO</p> <p>2.6 El desarrollo económico y tecnológico ha influido en las transformaciones sociales y culturales de forma diversa.</p> <p>2.7 Las relaciones entre culturas diversas han sido siempre desiguales y conflictivas, dando lugar al sometimiento de unos grupos a otros, pero también han dado lugar a la difusión de conocimientos.</p> <p>2.8 Las formas de organización política y social han ido cambiando a lo largo de la historia, unas veces de forma más lenta y otras como resultado de procesos revolucionarios rápidos. La democracia parlamentaria es un sistema político que se ha extendido recientemente en el mundo occidental.</p> <p>2.9 En la época contemporánea no existen sociedades aisladas. Los cambios económicos, políticos y sociales tienen repercusiones más o menos directas en todas ellas. Todas las sociedades y culturas tienen hoy unos rasgos específicos, fruto de una diferente evolución histórica, y otros comunes con las de su entorno debido a sus mutuas influencias.</p> <p>2.10 Todas las culturas poseen valores relevantes dignos de respeto. El estudio de la diversidad de culturas ayuda a conocer distintas formas de organización y sistemas de valores que conviven en el mundo actual.</p>	<p>3. MUNDO ACTUAL</p> <p>3.4 Actualmente existe una economía a escala mundial con fuertes desequilibrios fruto de un desarrollo desigual. La pobreza del Tercer Mundo está condicionada por su dependencia económica de los países desarrollados.</p> <p>3.5 Hoy coexisten diversas culturas y formas de organización social en el mundo que a pesar de sus diferencias están relacionadas y conectadas entre sí.</p> <p>3.6 El desarrollo económico y tecnológico en el mundo actual contribuye a eliminar barreras entre países y culturas, pero también puede destruir señas peculiares de identidad a base de imponer patrones culturales homogéneos.</p> <p>3.7 En el mundo actual existe un número elevado de situaciones conflictivas que tienen razones de diverso tipo: económicas, territoriales, ideológicas, étnicas ... Las grandes potencias y los organismos internacionales pueden contribuir con su intervención a acentuar o a atenuar estos focos conflictivos.</p> <p>3.8 Las políticas socialmente avanzadas se caracterizan por los intentos de compensar las desigualdades entre los grupos sociales y ofrecer oportunidades de desarrollo a los menos favorecidos.</p>
--	--	---

Contenidos por bloques temáticos				
Primer ciclo				
	SOCIEDAD Y TERRITORIO	SOCIEDADES HISTÓRICAS Y CULTURAS DIVERSAS	SOCIEDAD Y CAMBIO EN EL TIEMPO	MUNDO ACTUAL
Conceptos	escala; relieve, clima; vegetación natural y cultivada; paisajes; actividades económicas; densidad de población; modelos demográficos, espacio urbano; organización territorial; medioambiente; etc.	origen de la humanidad; prehistoria; paleolítico; neolítico; antigüedad clásica; romanización; edad media; feudalismo; renacimiento; arte clásico; románico; gótico; culturas precolombinas; descubrimientos geográficos; etc.	fuentes históricas; evolución del hábitat, del utillaje productivo, de las formas artísticas, de las construcciones; etc.	modelos y niveles de desarrollo; Tercer Mundo; energía y consumo; degradación ambiental; ordenación urbana; Comunidad autónoma; Nación; Estado; etc.
Procedimientos	lectura y manejo de planos y mapas; relacionar escalas; buscar y ordenar informaciones de fuentes diversas; identificar paisajes variados; relacionar distintas características espaciales con formas de poblamiento y sistemas de aprovechamiento de los recursos; confección de cuestionarios sencillos, realizar entrevistas, alguna indagación elemental sobre un problema ambiental; etc.	recoger y ordenar informaciones históricas; reconocer vestigios del pasado; utilizar convenciones cronológicas; reconocer y clasificar diversos factores causales; reconocer manifestaciones artísticas y relacionarlas con su época; etc.	ordenar cronológicamente datos, imágenes, etc.; manejar fuentes históricas sencillas, alguna indagación sencilla a partir de restos materiales; semejanzas y diferencias entre algún aspecto concreto (vida cotidiana...) en dos épocas diferentes; reconstrucciones imaginarias a partir de datos; etc.	toma de decisión; utilizar prensa, encuestas, etc., y elaborar algún informe sencillo; interpretar y elaborar mapas de distribución de población, de recursos, etc.; analizar imágenes, textos, planos; etc.
Actitudes	interés por conocer otros territorios y pueblos; actitud crítica y relativismo respecto a la idea de progreso; sensibilidad a problemas ambientales; etc.	curiosidad y respeto por otras formas de vida (del pasado y actuales); conocimiento y respeto por el patrimonio; actitud crítica y participativa en la sociedad; sensibilidad hacia manifestaciones artísticas; etc.	reconocer el pasado en el entorno; valorar vestigios del pasado como patrimonio colectivo; reconocer y respetar valores de sociedades pasadas; valoración crítica de cambios en el patrimonio (urbanismo...); etc.	interés por estar informados; valoración de problemas que afectan a la propia comunidad y a la sociedad española; solidaridad con personas y países menos favorecidos; sensibilidad ante problemas ambientales; etc.
Segundo ciclo				
Conceptos	modelos demográficos; industrialización; terciarización; desarrollo desigual; dependencia económica; reforma agraria; deforestación; proceso de degradación ambiental, etc.	monarquía absoluta; Antiguo Régimen; Ilustración; liberalismo; democracia; socialismo; imperialismo; descolonización; derechos humanos; cultura islámica; conflictividad internacional; organismos internacionales; etc.	revolución política, industrial, social, económica, científico-técnica...; proceso de descolonización, de transición política (España, países del este de Europa...); etc.	desigualdad económica; focos de tensión internacional; organismos internacionales; mercado; empresas y sindicatos; derechos, libertades y discriminación en el mundo; arte y urbanismo, etc.
Procedimientos	seleccionar la escala adecuada para analizar problemas geográficos e históricos; establecer relaciones entre aspectos geográficos, económicos, históricos...; manejo y tratamiento de datos estadísticos, tablas, confección de gráficos; etc.	diversidad de fuentes históricas; mapas conceptuales complejos; comparar diferentes sociedades históricas; causas y consecuencias a largo y corto plazo; relativismo cultural; algún informe o indagación a partir del medio próximo; etc.	representar procesos de cambio mediante ejes y cuadros; establecer relaciones dinámicas entre cambios y duraciones; diferenciar causas a corto, medio y largo plazo en los procesos de cambio; análisis de manifestaciones de cambio y continuidad en el ámbito local; etc.	manejar informaciones divergentes; informes a partir de fuentes variadas (orales, prensa, datos estadísticos, mapas, etc.); debates simulaciones, tomas de decisiones...; identificar antecedente históricos; análisis de formas artísticas; semejanzas y diferencias con épocas anteriores; etc.
Actitudes	comprender el impacto ambiental de distintos modelos de desarrollo; adquirir conciencia de las desigualdades y relaciones de dependencia entre diversos territorios; solidaridad con pueblos desfavorecidos por reparto desigual de recursos, etc.	tolerancia; rechazo del dogmatismo y de explicaciones etnocéntricas; valorar el papel de instituciones internacionales en la reducción de tensiones internacionales; etc.	valorar críticamente el progreso de sociedades contemporáneas; rechazo de los prejuicios y discriminaciones presentes en la sociedad; valorar la contribución de personas y sociedades del pasado a nuestro presente; etc.	interés por los principales problemas que afectan al mundo actual; actitud crítica y selectiva ante las informaciones que se reciben; interés por conocer nuevas manifestaciones artísticas; valoración de los principios e instituciones democráticas; tolerancia y respeto por el pluralismo ideológico y político; etc.

Fuente: Grupo Aula Sete –coord.– (1993, 20)

Unidades didácticas para la E.S.O.	
PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuánto se aprende viajando. 2. Construcciones, tiempo y patrimonio. 3. La vivienda y el hábitat a través del tiempo. 4. Formas de vida en el pasado. 5. Aprovechamiento del medio. 6. Somos muchos y mal repartidos. 7. Avanzamos todos hacia el bienestar. 8. Energía y medioambiente. 9. Caballeros, clérigos y mercaderes. 10. Europa hace 500 años. 11. Una cultura desaparecida. 12. Cómo nos organizamos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Del absolutismo a las democracias. 2. Algunos van más rápidos. 3. La lucha contra las desigualdades. 4. Desarrollo y subdesarrollo económicos. 5. El Islam y los países musulmanes. 6. Conflictos internacionales en el siglo XX. 7. ¿Hacia una cultura del bienestar? 8. Los nuevos caminos del arte. 9. Cultura contemporánea y medios de comunicación. 10. Derechos de las personas y participación ciudadana.

Cuadro publicado en Grupo Ínsula Barataria -coord.- (1994, 192).

II. 8. ANEXO- ÍNSULA BARATARIA

(Recibido por correo electrónico el 25 de julio de 2011; 4 páginas)

A) BASES TEÓRICAS Y CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO.

- Antecedentes (autores y líneas de carácter innovador)

Los autores del proyecto Insula Barataria somos Juan Mainer, Isabel Mainer, Ascensión Maqueda, M^a Angeles Méndez, Carmelo García y Pilar Cancer. Todos profesores de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria, vinculados con Aragón y, en mayor o menor medida, con la formación del profesorado en CPRs.

- Principios básicos y finalidades del proyecto.

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. Partíamos de la creencia de que el sistema educativo, en su complejidad, permite tomar opciones diferentes a los de la transmisión de los valores dominantes, lo que da la posibilidad de actuar, de introducir espacios de utopía en la escuela. En este sentido en el proyecto Insula Barataria hablamos de "una aproximación racional a valores contrahegemónicos y emancipatorios" o "una alfabetización cultural crítica".

- Rasgos que lo caracterizan y diferencian de otros grupos.

Estos planteamientos citados en el punto anterior no han fueron exclusivos de nuestro grupo. Con Cronos, Askepios e IRES coincidimos en situar en un primer plano la dimensión de los fines y valores educativos de nuestros proyectos de enseñanza de las CC.SS.

Lo diferencial de nuestro grupo es la concreción de Unidades didácticas a partir de núcleos organizadores recurrentes que cubren los cuatro cursos de la ESO y reflejan los problemas sociales previamente seleccionados: seis grandes problemas sociales que permitieran encontrar el origen de diferentes fenómenos sociales (actuales y pasados), enfocar su génesis y poner de manifiesto cómo las sociedades han resuelto -o hasta qué punto- estos problemas. Los enunciábamos bajo los siguientes epígrafes: "Vivir en la Biosfera sin destruirla" (hace referencia a la problemática medioambiental), "Recursos limitados, ¿población limitada?" (se refiere a la conflictividad que se genera entre el control de recursos y una población en crecimiento constante), "Trabajar para vivir o vivir para trabajar" (aborda las conflictivas relaciones que imperan en la esfera de lo laboral-económico), "Ser hombre, blanco y occidental" (representa los conflictos desencadenados entre individuos y comunidades que se perciben distintos), "Orden, seguridad y democracia" (se refiere a los conflictos surgidos en el interior de los estados y en las relaciones internacionales), "Cambiar para qué, ¿es posible la utopía?" (plantea las dificultades-posibilidades de la acción colectiva como motor del cambio social).

A posteriori los contenidos articulados en torno a estos ejes (núcleos y problemas sociales) se adaptaron al currículo oficial de la LOGSE. El resultado final del proyecto se materializó en cuatro libros de texto coeditados por el MEC y Akal.

B) HISTORIA DEL PROYECTO.

- Origen y contexto en el que surge.

El proyecto Insula Barataria se gestó en el año 1990 para concurrir al Concurso Nacional de Materiales curriculares convocado por el MEC-CIDE. Surge dentro del impulso reformista inicial de favorecer el desarrollo curricular por parte de las instancias oficiales.

- Sistema de organización.

La organización del trabajo por parte de los seis componentes del grupo se basaba en sesiones de trabajo semanal o quincenal que mantuvimos durante cinco años consecutivos, con compromisos de trabajo personal que se discutían en el grupo, donde finalmente se tomaron todas las decisiones desde las formulaciones iniciales del proyecto hasta los materiales concretos de cada una de las unidades.

- Tipo de materiales editados, breve descripción de los mismos.

Se editaron cuatro libros de texto para cada curso de la etapa y tres libros del profesor: uno para el primer ciclo u otros dos para cada curso del segundo ciclo de ESO. Se dan orientaciones muy pormenorizadas sobre el carácter de cada curso (la línea argumental), y sobre cada una de las unidades didácticas (cinco por curso) desarrolladas a base de fases y tareas (concretando el modelo didáctico del proyecto). También un folleto sobre el proyecto curricular.

- Relación del grupo inicial con otros grupos innovadores, contacto con otros docentes, con centros escolares y valoración del grado de expansión del proyecto.

Desde 1991, por iniciativa del grupo Cronos, nos empezamos a reunir anualmente con los restantes grupos de CC.SS, seleccionados por la convocatoria del Concurso Nacional de Materiales curriculares convocado por el MEC-CIDE, junto con otros grupos innovadores como IRES y Gemanía-Garbí.

El contacto con docentes y centros escolares se hizo sobre todo a partir de la red de CPRs en los que algunos desarrollamos nuestro trabajo como asesores, RACs o Formadores. El proyecto fue bastante conocido, otra cosa es el grado de expansión, en cuanto a la aplicación, que resultó muy restringido.

- Grado de contribución a los procesos de reforma.

Pronto se empezaron a constatar las dificultades para la innovación a partir sólo del trabajo con los nuevos materiales curriculares. Esta ha sido una de las líneas de la crítica de la didáctica desarrollada en el seno de Fedicaria desde hace bastantes años.

- Valoración de la situación actual.

Tanto la situación de los centros como los cambios curriculares habidos hacen muy difícil la asunción de proyectos de este tipo. Sigue habiendo experiencias innovadoras pero bastante aisladas y sin “revolucionar” totalmente los planteamientos curriculares oficiales, conviviendo como se puede con ellos (además del currículo oficial se desarrollan otras cosas como y cuando se puede)

C) LA APLICACIÓN EN EL AULA/EXPERIMENTACIÓN.

-¿Quiénes aplicaron el Proyecto? ¿En qué contextos y circunstancias? Centros, cursos, profesores...

El proyecto se aplicó de forma muy tutorizada por nosotros mismos en muy pocos centros: Aragón y Asturias. Otra cosa es el alcance de los libros de texto publicados por una editorial comercial que fue mayor y ya no controlado por nosotros.

-¿Cómo funcionaba en la práctica? ¿Qué dificultades se planteaban? ¿Qué aceptación tuvo por el alumnado?

Las dificultades derivaron de dos ámbitos: 1. El criterio de selección de contenidos se trasladó desde las disciplinas a los problemas sociales. La opción por los problemas sociales nos llevaba a cuestionar el papel y el lugar que ocupan las disciplinas en la selección y organización de los contenidos. 2. Lo anterior suponía una serie de cambios y otra nueva forma de encarar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las CC.SS. En nuestro proyecto hablamos de "modelo didáctico" entendido como un conjunto de hipótesis sobre cómo se favorece mejor el aprendizaje de las CC.SS. Estas hipótesis orientaron la elaboración de las Unidades Didácticas y adelantaban también algunas ideas sobre el trabajo en el aula. Intentábamos que las actividades y los materiales favorecieran un estilo docente, un ritmo de trabajo, una manera de hacer y "estar", tanto por parte del alumnado como del profesorado. El primer cambio visible sobre lo habitual fue el propio material, en nuestro caso el 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.

La primera dificultad la encontramos en el propio profesorado. A pesar del potencial transformador que pudiera encerrar el Proyecto, la tradición conservadora sigue pesando sobre la mayoría de los profesores (con reforma o sin ella). En cuanto a los alumnos, el cambio en los criterios de selección de contenidos no garantizaba la conexión entre los intereses espontáneos de los alumnos y los problemas sociales que son elegidos y formulados por el profesor, y -de entrada- no constituyen ningún problema para el alumnado de 14 años. Otra cuestión que no hacía fácil las cosas es que estos problemas, que habíamos identificado desde posiciones críticas y alternativas, son entendidos y tratados de una forma muy distinta desde la cultura dominante que es la que está marcando el conocimiento cotidiano de los alumnos.

-¿Se sigue utilizando hoy en día este proyecto tal y como se planteó al principio? ¿Qué cambios se han producido? ¿Por qué?

El proyecto actualmente no cumple con los requisitos legales del currículo oficial. No se está aplicando.

-¿Cómo fue la difusión y qué valoración tiene de la misma?

La difusión del proyecto completo fue restringida pero la valoración resulta muy interesante, como vía de acercamiento entre: a) un proyecto curricular, b) una determinada forma de entender la formación del profesorado vinculada al proyecto y c) la innovación didáctica que posibilitan estos proyectos en las aulas.

- ¿Por qué no se generalizan este tipo de Proyectos?

Por la exigencia que implica para el profesorado, unido a la creciente burocratización de los centros que carga de tareas extras a los profesores y, sobre todo, debido al cierre del currículo.

D) OTROS PLANTEAMIENTOS INNOVADORES QUE DESTACARÍA.

Destacaría sobre todo la potencialidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales articulada en torno a problemas sociales relevantes del mundo actual.

E) INFLUENCIA O RELACIÓN CON EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.

En nuestro caso no ha habido ninguna

Correo de Juan Mainer remitido el 6 de julio de 2011

Estimada amiga,

Le remito la bibliografía de la que le hablé. Aquí, básicamente, se incluyen artículos míos y otros realizados en colaboración con el resto del grupo Ínsula en los años en que nos dedicamos a ello (1989-1998).

Pilar Cancer escribió con mi hermana Isabel un largo artículo que se publicó en el ICE de la Universidad de Zaragoza sobre el proyecto. Por otro lado, en el libro que recientemente he coordinado con Pilar Cancer en homenaje a mi hermana, *Vivir la Historia y enseñarla*, publicado en PUZ, hay numerosas noticias sobre la existencia de Ínsula; yo mismo, recuerdo que en unas jornadas celebradas en el CPR de Sevilla hacia 1999, presenté una ponencia, que creo escribí, explicando la evolución de Ínsula de forma autocrítica.

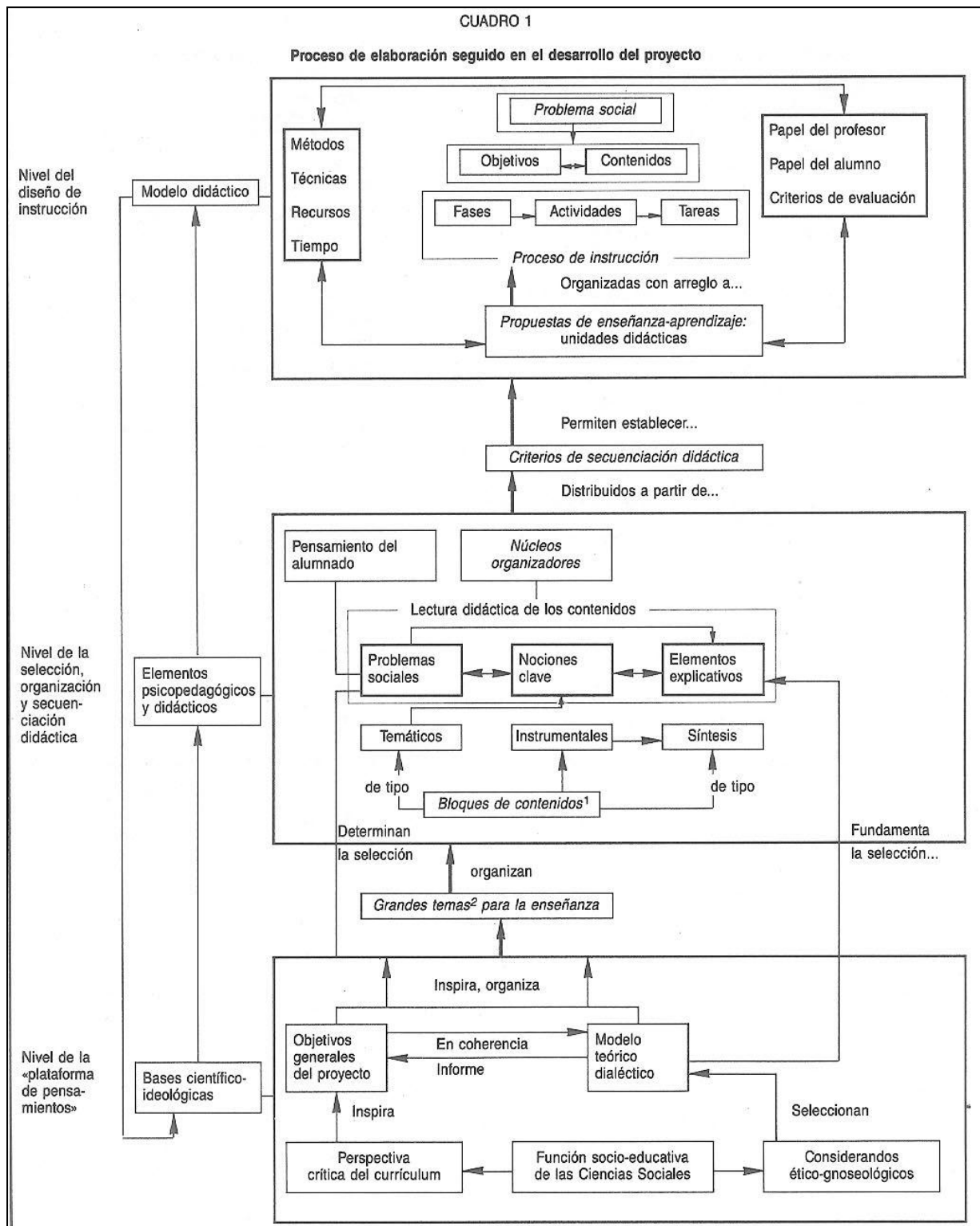
Con relación a la experimentación del proyecto, nunca tuvimos datos fiables de ello; el editor Ramón Acal nos habló en alguna ocasión de centros de Madrid (incluso de la enseñanza privada) que habían adoptado nuestros libros y comentó que podíamos haber rozado el 2-3% del mercado de libros de CCSS en aquellos años (1996, 1997...). Por nuestra parte, con quien mayor relación llegamos a mantener fue con varios centros de Oviedo, Cangas de Narcea y Avilés, la experimentación del proyecto en esos centros supuso la celebración de varios cursos, seminarios y reuniones con departamentos enteros de profes organizados por los Centros de Profesores de Oviedo, Gijón y Cangas en los años 95-98, si no recuerdo mal... De todo ello supongo le podrían dar noticia allí, si le interesa.

De todos modos, quedo a su disposición por si hubiera alguna pregunta específica que pudiera resolverle.

Un saludo

Juan Mainer

ARMAZÓN CURRICULAR DEL PROYECTO



Fuente: Cuadernos de Pedagogía 213 (1993)

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS DE LOS GRANDES TEMAS A LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

GRANDES TEMAS:	BLOQUE DE CONTENIDOS:	TRES PROBLEMÁTICAS:	NUCLEOS ORGANIZADORES	UNIDADES DIDÁCTICAS ¹
I. LAS ACTIVIDADES HUMANAS DE DESARROLLAN UN ESPACIO QUE ES ESCENARIO Y PRODUCTO.	I. BLOQUES TEMÁTICOS. 1. Conceptos de planeta y sus habitantes a lo largo del tiempo: Reflexiones entre el medio físico y la transformación del medio físico. 2. Hábitat del planeta aprovechando sus recursos y transformando el medio físico. 3. Productores y consumidores para satisfacer necesidades básicas: necesidades y no materiales. 4. Consumidores: necesidades espirituales, intelectuales y terciarias. 5. En el mundo actual estamos en un sistema económico capitalista. En este concepto mundial de mundo se divide en: 6. En el mundo actual la desigualdad nos divide: desarrollo y subdesarrollo. En España también existe esta división. 7. El mundo actual se divide en sociedades con distinto grado de participación y libertad a lo largo del tiempo y del espacio, pero muchas veces se marginan a los diferentes. 8. Hábitat y migración: un estado dinámico, función y papel en la integración de las sociedades en el espacio y en el tiempo. 9. Las "desigualdades" sociales y económicas crean clases sociales y generan conflictos. 10. Formas de vida y normas crean instituciones que regulan los intereses y la conflictividad social. 11. Vivimos en estados que se han ido construyendo a lo largo del tiempo y del espacio. 12. Los estados padecemos a lo largo de la historia, han dominado de diversas formas a sus vecinos, construyendo imperios. 13. El mundo actual caminamos hacia la caída del imperio. 14. Las sociedades han originado diversas culturas a lo largo de la historia como acontecimientos de la historia social. 15. Regiones sociales, la historia cuenta con tipos de poseedores, cultivos y artesanos han sido instrumentos de transformación social. 16. En la actualidad estamos ante un proceso de transformación social. Se genera la interdependencia (entre el espacio y la sociedad).	ECOLÓGICA-ECONÓMICA SOCIAL-CULTURAL POLÍTICO-SOCIAL	Primer curso <i>La sociedad y sus componentes</i> *DÓNDE VIVIMOS Y CUANTOS SOMOS (Modelos de ocupación espacial) *COMO SOMOS Y COMO VIVIMOS (Formación socioeconómica) *COMO EMPUJAZO TODO (Modelos de ocupación espacial) (Acción social) *HUMOS CAMBIADO (Conflicto, crisis-revolución) (Proceso conflictivo y dialéctico) Segundo curso <i>Los problemas de vivir en sociedad</i> *PODER PARA VIVIR (Formación socioeconómica) *CONTRABA Y PODER (Modelo de ocupación espacial) *MATA POR PENSAR DISTINTO (Acción humana) *TRABAJAR PARA VIVIR (Conflicto, crisis-revolución) *LOS PROBLEMAS DE VIVIR EN COMÚN (Proceso conflictivo y dialéctico) Tercer curso <i>La idea de hegemonía</i> *PODER Y PARTICIPACIÓN (Acción humana) *COMO LOS DOMINAR LA NATURALIZA (Modelos de ocupación espacial) *COMISIONES E INMISIONES (Formación socioeconómica) *COPULLEN EN CHORO (Conflicto, crisis-revolución) *EL PRESENTE PRODUCTO DEL AYER (Acción humana) (Modelo de ocupación espacial) (Proceso conflictivo y dialéctico) Cuarto curso <i>La conflictividad social</i> *EL HASTA EN PELIGRO (Modelo de ocupación espacial) *CRECIMIENTO DESARROLLO (Formación socioeconómica) *GUERRA O PAZ (Acción humana) (Conflicto, crisis-revolución) *ESPANA EN ESTE MUNDO (Proceso conflictivo y dialéctico)	Primer ciclo Primer curso. 1. Comax K9 se pierde en el espacio. 2. La vuelta al mundo. 3. No todos somos iguales. 4. Los dioses del Olimpo tienen cita en Barcelona 92. 5. El río que nos lleva. Segundo curso 6. Mr. Carter en la tierra de los franceses. 7. Todos los caminos llevan a Roma. 8. Castillos, señores y siervos (la vuelta de Martín el Guacero) 9. El rey encarga su retrato. 10. Dos gremios al sindicato. 11. ¡Deprisa, deprisa! Segundo ciclo Tercer curso 12. Mirando hacia atrás. 13. Un mundo sin ciudades. 14. Artistas y mecenas. 15. La burguesía al poder. 16. El Islam: tolerancia e intolerancia a través del tiempo. 17. Vivir en la ciudad. Cuarto curso 18. Paisajes cercanos y lejanos. 19. Mundo rico, mundo pobre 19. La tierra, ¿un lugar para todos/as? 20. La ley del más fuerte 20. El sar también existe. 20. Paisajes cercanos, paisajes lejanos. 21. América para los americanos, pero, ¿qué americanos? 21. Yo y los otros 22. ¿Y? ¿somos europeos! 22. Un mundo feliz 23. El patio de mi casa es particular, nuestro patio es colectivo. 24. ¿Un mundo feliz?
II. LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS SE ENCAMINAN A SATISFACER LAS NECESIDADES DE LOS GRUPOS HUMANOS.	II. BLOQUES DE CONTENIDOS. 17. En el mundo actual hay distintas maneras de organizar el espacio. Los modos de convivencia física, una historia y circunstancias e intereses diversos. 18. La conflictividad en una sociedad dada se resuelve a través de la revolución, la transición o la revolución. 19. Las distintas formaciones socioeconómicas integran todos los aspectos de una sociedad en un espacio dado. Se suceden y evolucionan desde la prehistoria. 20. Podemos transformar el mundo.	-Vivir en la biosfera sin destruirla. -Recursos limitados, ¿población limitada? -Trabajar para vivir o vivir para trabajar. -Ser hombre, blanco y occidental. -Orden, seguridad y democracia. -¿Cabe la utopía? Cambiar, ¿para qué?		
III. LAS ACTIVIDADES HUMANAS DAN LUGAR A DIFERENTES FORMAS DE ORGANIZACIÓN SOCIAL.	III. BLOQUES INSTRUMENTALES 21. Percepción geográfica. Los espacios y distribución espacial. Representaciones y escala. 22. El tiempo histórico. 23. El análisis crítico de fuentes de información visual y cartográfica.			
IV. LAS ACTIVIDADES HUMANAS REQUIEREN DISTINTOS GRADOS Y TIPOS DE REGULACIÓN POLÍTICO-JURÍDICA.				
V. LOS GRUPOS HUMANOS DEFINEN FORMAS CULTURALES O MODOS DE ENTENDER EL MUNDO.				

¹ El título de unidades didácticas ha sido tomado de Diego Insua Barrio (1992) y ha que aparecen en otro lugar en el presente documento. En la actualidad, el título de unidades didácticas ha sido tomado de Insua Barrio (1992) y ha que aparecen en otro lugar en el presente documento. En la actualidad, el título de unidades didácticas ha sido tomado de Insua Barrio (1992) y ha que aparecen en otro lugar en el presente documento.

FICHA DE LOS MATERIALES CURRICULARES GRUPO ÍNSULA-BARATARIA

AUTOR/ES: GRUPO ÍNSULA BARATARIA	EDITORIAL: Ediciones Akal
TÍTULO: Ciencias Sociales. Primer ciclo SUBTÍTULO: Libro guía del profesorado	LUGAR DE EDICIÓN: Madrid
	IMPRESIÓN: Grefol, S.A., Móstoles (Madrid); España
AÑO DE EDICIÓN: 1996	Depósito legal:M-33.127-1996
NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición	ISBN: 84-460-0654-5
DIMENSIONES: 21×28 cms.	NÚMERO DE PÁGINAS: 223
TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Rústica a cola caliente y cosido de cuadernillos con cáñamo.	
<p>ÍNDICE:</p> <p>I. PRELIMINAR</p> <p>II. EL PRIMER CICLO DE LA ESO EN EL PROYECTO ÍNSULA BARATARIA.</p> <p>III. PRIMER CURSO: LA SOCIEDAD Y SUS COMPONENTES (Unidades 1 a 5)</p> <p>IV. SEGUNDO CURSO: LOS PROBLEMAS DE VIVIR EN SOCIEDAD (Unidades 1 a 5)</p> <p>V. BIBLIOGRAFÍA SOBRE EL PROYECTO</p>	
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990-2006)	

AUTOR/ES: GRUPO ÍNSULA BARATARIA	EDITORIAL: Ediciones Akal
TÍTULO: Ciencias Sociales. 1º	LUGAR DE EDICIÓN: Madrid
	IMPRESIÓN: Orymu, S.A., Pinto (Madrid); España
AÑO DE EDICIÓN: 1996	Depósito legal:M-29.510-1997
NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición	ISBN: 84-460-0598-0
DIMENSIONES: 21×28 cms.	NÚMERO DE PÁGINAS: 271
TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Rústica a cola caliente y cosido de cuadernillos con cáñamo.	
ÍNDICE: Unidad I. KOMAX K9 SE PIERDE EN EL ESPACIO (9 Actividades) Unidad II. NO SOMOS IGUALES (9 Actividades) Unidad III. MR. CARTER EN LA TIERRA (9 Actividades) Unidad IV. MUNDOS DE AYER Y DE HOY (8 Actividades) Unidad V. DEL CAMPO A LA CIUDAD (6 Actividades)	
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990-2006)	

AUTOR/ES: GRUPO ÍNSULA BARATARIA	EDITORIAL: Ediciones Akal
TÍTULO: Ciencias Sociales. 2º	LUGAR DE EDICIÓN: Madrid
	IMPRESIÓN: Orymu, S.A., Pinto (Madrid); España
AÑO DE EDICIÓN: 1996	Depósito legal:M-29.418-1996
NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición	ISBN: 84-460-0655-3
DIMENSIONES: 21×28 cms.	NÚMERO DE PÁGINAS: 351
TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Rústica a cola caliente y cosido de cuadernillos con cáñamo.	
ÍNDICE: Unidad I. CHOZAS Y PALACIOS (7 Actividades) Unidad II. TODOS LOS CAMINOS LLEVAN A ROMA (5 Actividades) Unidad III. JUDÍOS, MOROS Y CRISTIANOS (5 Actividades) Unidad IV. DE PROFESIÓN SUS LABORES (6 Actividades) Unidad V. «DEPRISA, DEPRISA» (6 Actividades)	
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990-2006)	

II. 9. ANEXO- GEA-CLÍO

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA REALIZADA A XOSÉ MANUEL SOUTO

(Sevilla, 28 de junio de 2013; 21 páginas)

Parte 1 (duración 00:48:39)

— ORIGEN DEL GRUPO, EN QUÉ CONTEXTO SURGE, LA PROCEDENCIA DE LOS MIEMBROS, POR QUÉ SE LE DA EL NOMBRE GEA-CLÍO Y EN QUÉ SITIO SE CONSTITUYE (SEMINARIO DE TRABAJO, INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,...)

El grupo nace claramente en el contexto de la Reforma en los años 80. En el año 89 se estaba experimentando la Reforma que después dio lugar a la LOGSE en el año 90. Entonces entre el año 89-90 que es cuando yo llego a Valencia, precisamente, empiezo a hacer un diagnóstico de lo que se estaban haciendo en los grupos de reforma y ciclo superior de EGB y reforma de Enseñanzas Medias, te estoy hablando de final del 89 y principio del 90, y contacto con una serie de personas que yo ya conocía por haber trabajado durante dos años o tres en Alicante y algunos porque conocía de referencias de la Reforma. A partir del año 90-91 en que se me nombra coordinador de Geografía en unión de Pilar Maestro que llevaba Historia, se empiezan ya a consolidar esos grupos que estaban en Burjassot, Xàtiva, Alcoi, Picanya, porque estaban entonces centros que pertenecían al ciclo superior de EGB y otros a la reforma de enseñanzas medias, que como sabes a acabarán dando lugar al ciclo 12-16. Estamos hablando de final del 89 y junio del 91 donde se configura el grupo Gea-Clío muy poco a poco, lentamente. ¿Por qué?, porque yo acudo a personas con las que yo tenía confianza que habían trabajado muy bien. Por ejemplo, en el grupo de Alicante yo contacto con los que habían trabajado conmigo en el instituto de Ibi que son Juan José Ponsoda, José Ramón Valero Escandell (que ahora está en la Universidad pero en ese momento estaba también en el instituto), Vicent Llácer que estaba también en un instituto, en ese momento en Sueca, pero que había trabajado conmigo en Ibi, es decir, yo me uno a personas con las que yo tenía una confianza porque trabajaban muy bien pues habíamos trabajado juntos en el instituto de Ibi y ellos me conectan a su vez con los que ellos tenían confianza que son profesores de Villena (Juan José Ponsoda), profesores de Ibi, Alcoi, que es José Ramón Valero y entro en contacto con otra persona que yo conocía que es Francesc Blay en Alcoi y, después, a través de lo que son los grupos de la Reforma: María Jesús Mancilla en Burjassot, los compañeros de Segorbe a través de Vicente Gómez Benedito, las personas de Silla a través del grupo de Silla-Benetússer con María Pilar Benito; entonces, empezamos a conformar pequeños grupos locales. ¿Por qué esa estrategia de pequeños grupos locales?, porque yo seguía apostando que desde el diagnóstico de lo que pasaba en los centros y a través de la confianza necesaria que tenían que darse los profesores, unos respecto a otros en los centros, se tenían que configurar pequeñas células que fueran avanzando en función de sus necesidades, de su problemática y de lo que ellos creían que podían hacer. Lo que hago en ese primer año 90-91 es visitar, por ejemplo, al grupo de Suhaila de Silla y me dicen que quieren trabajar en el entorno con Pilar Benito, Miguel Ángel Vera y una serie de profesores que están allí. Visito el grupo de Burjassot y me dicen que quieren establecer pautas comunes de evaluación y me voy a trabajar con ellos en su colegio, el colegio Juan XXIII, y trabajamos allí todo lo que es el 12-16 desde la perspectiva de la evaluación. En esa perspectiva quiere trabajar el grupo de Carcaixent y les pongo en contacto con ellos. En cambio, el grupo de Alcoi y José Ramón Valero, que yo conocía del instituto de Ibi, quieren trabajar más

en la formación de unidades didácticas o construcción y elaboración de unidades didácticas y trabajamos unidades didácticas que tienen que ver con la problemática geodemográfica y la revolución industrial que trabajan en Alcoi.

Quiere decir con esto que 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, que es el Libro de la Reforma en Geografía. Por eso, el Libro de la Reforma en Geografía da opciones plurales para llevar a cabo el cambio y opciones plurales, porque respondían a las cosas que me estaban diciendo a mí los profesores en esos diferentes grupos.

Se llama Gea-Clío porque queríamos unir la Geografía y la Historia. Nosotros habíamos dicho que desde la Geografía, el espacio, y desde la Historia, el tiempo, era posible construir la explicación de los problemas sociales. Hemos apostado siempre por esa vía de ir construyendo la explicación de los problemas sociales desde la identidad que tiene un individuo respecto al lugar donde está viviendo, ocupando, realizándose socialmente y respecto a la experiencia que tiene de pasado para construir una perspectiva de futuro. Esos son los dos ejes por lo que se llama Gea-Clío.

[El nombre de los componentes, aunque me has ido dando y en otro momento me enviaste algunos nombres más,...]

Hay más componentes. Te estoy hablando de grupos de Alcoi, de Silla, de pueblos por tanto cercanos a Valencia,.. [¿eso que son Cep's o institutos?] No, ahí hay colegios de ciclo superior de EGB que conectan con las enseñanzas medias que es, por ejemplo, el colegio Juan XXIII de Burjassot (éste es concertado), pero después hay colegios públicos como es el de Mislata donde está Santos Ramírez, que está desde el principio, o están colegios como es el de Picanya que ahora no recuerdo el nombre, donde estaba Baltasar Vives que después fue Director general, una persona conocida allí en Valencia. Él no daba clases, en ese momento, de ciclo superior de EGB, pero yo tenía esa referencia. Después estaba el colegio Crist del Miracle de La Llosa de Ranes donde estaba Josué que hizo unos trabajos muy importantes de evaluación. Después estaba el colegio Attilio Bruschetti de Xátiva e institutos estaba, no estaba en la Reforma pero colaboraba, que era el instituto Padre Victoria de Alcoi donde estaba Françecs Blay, después estaba el instituto Fray Ignacio Barrachina donde yo había estudiado y trabajado y estaba José Ramón Valero, el instituto de Segorbe donde trabajaba Vicente Gómez Benedito; más tarde se unieron los institutos de Mislata con Mila Belinchón o el instituto de Malilla donde estaba Alejandro Roch; el colegio Jaume I de Paiporta donde estaba Covadonga Tirado que es de las primeras que entra y yo creo que me puedo perder en algunos más, pero creo que esencialmente son esos los primeros colegios, ah! el colegio Reyes Católicos de Silla. Había una proporción bastante equilibrada entre colegios que llevaban el ciclo superior de EGB e institutos que estaban en la Reforma o no hacían la Reforma pero sus profesores estaban haciendo cosas que a mí me parecían las que había que hacer para llevar adelante un proceso de innovación en didáctica de las Ciencias Sociales.

[Al hilo de lo que me está diciendo le pregunto: Hay una serie de trabajos previos antes de la implantación de la LOGSE, por tanto, ¿son reflexiones y trabajos que realizan los profesores para después aportarlos a la Reforma?]

El ejemplo más claro que te voy a dar, que me ha venido a la cabeza, porque esto de recordar hay que hacerlo poco a poco. Yo había colaborado en dos años que estuve trabajando en Alicante con el Grup Tossal, un grupo que era del ICE de la Universidad de Alicante. Este grupo estaba formado por profesores y profesoras que trabajaban en Benidorm, en Alicante, en Elda, o sea que estaban todo en la zona alrededor de Alicante. Pues bien, a ese grupo yo le pedí que unos materiales que habíamos hecho con una editorial pequeñita de Alcoi, llamada editorial Marfil, me permitieran utilizarlos en la Reforma porque me parecía un buen material. Ellos me dijeron: pues sí, claro. Entonces, con permiso de ellos y de la editorial Marfil, hice un cuadernito de propuestas para trabajar la Geografía urbana. Entonces, como tú dices, al principio eran propuestas de trabajo del grupo de Ibi (José Ramón Valero y yo que había trabajado en Ibi) y otras personas que habían trabajado en Villena, eran propuestas para trabajar la Geografía de la población, los problemas geodemográficos, además lo llamábamos así: problemas geodemográficos. Las propuestas de Grup Tossal para trabajar la Geografía urbana, las propuestas de Alcoi, que tenían una gran tradición de arqueología industrial, para trabajar la Revolución industrial. Fueron surgiendo diferentes proyectos vinculados a personas que generaban una serie de propuestas de unidades didácticas que estaban experimentando en el aula. Después de ver cómo funcionaba en el aula, nosotros intentábamos generalizar como propuesta de innovación. De tal manera que en los primeros años surgieron algo así como ocho o nueve unidades didácticas, de las cuales también yo hice, personalmente, propuestas como «Un globo, dos globos, tres globos», o sea espacio subjetivo y Geografía, esto lo hice sin haberlo experimentado más que muy parcialmente, algunos ejercicios, pero no toda la unidad. Y la propuse para trabajar en el aula, concretamente, en los centros Silla, Picanya, en los centros que estaban en el primer ciclo, ya en el año 91-92, de la ESO. Eso fue el origen del grupo, coger trabajos de profesores.

[¿Pilar Maestro y usted elaborasteis el Decreto de la Reforma en Valencia?]

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. Yo en ese momento estaba intentando volverme a mi tierra, a Galicia, y de hecho estoy hablando de los años 86-87 en que conozco a Pilar, 85-86-87, en Alicante. Yo en el año 88-89 me vuelvo a Galicia y después hago un curso de formador de formadores en Barcelona. Como mi mujer no podía irse a Galicia por esos problemas burocráticos, Pilar me dice: vente otra vez para acá. Y claro me interesa porque estoy haciendo viajes Galicia-Valencia, Valencia-Galicia y ahí se me va parte del dinero y de la salud. Por tanto, acepto volver allí y, cuando vuelvo, vuelvo en comisión de servicios para hacer el Decreto de la LOGSE que es del año 92. Así que yo entro en el 90, me dan plazo de dos años para hacer el Decreto de enseñanza de Geografía de la LOGSE. Y tanto Pilar como yo lo hacemos a partir de lo que veíamos en la experimentación. Ella llevaba tiempo trabajando, llevaba dos años, y cuando llego, ella dice: tú encárgate de la Geografía porque nos conocemos de todas esas conversaciones, tú trabajas más la Geografía y yo trabajo más la Historia. A mí me

viene bien porque me permite centrarme, en lo que a mí más me da seguridad, que es trabajar en la propuesta de una Reforma desde Historia. Y, efectivamente, empezamos en el año 91 a hacer la propuesta de cómo cambiar desde Geografía y desde Historia todo lo que es una propuesta para el 12-16 de Ciencias Sociales. En qué acaba convirtiéndose eso, primero en unos libros y unos materiales para experimentar en el aula y a dos años y pico el Decreto. El Decreto una vez que se publica, si no recuerdo mal, en junio del 91, la propuesta del MEC, y se nos dice: tenéis que hacer una propuesta desde la Comunidad Valenciana. La propuesta de la Comunidad Valenciana era muy diferente a la que había en el MEC que era una estructura donde todavía se podía ver el corte cronológico en Historia y los factores regionales en Geografía. Nosotros estábamos haciendo una cosa totalmente diferentes porque eran las sociedades del presente, los problemas ecogeográficos, las relaciones entre sociedad y territorio, las sociedades y sus problemas de transición, etc. Y me acuerdo muy bien de todas las sesiones que tuvimos con los asesores jurídicos donde comparando un Decreto y otro no entendían nada y decían: bueno, esto como casa porque, según ellos, había que poner el 65% de tal... Recuerdo muy bien reuniones de acabar a las doce de la noche y una de la madrugada en los despachos de Consellería porque teníamos una concepción muy diferente de lo que eran las propuestas del MEC. Pero nosotros acabamos haciendo un Decreto, que era diferente porque planteaba propuestas de construcción de conocimiento en Geografía e Historia que lo pudieran desarrollar los profesores porque eso es lo que estábamos experimentando, es decir, queríamos abrir un camino para que los profesores pudieran experimentar lo que quisieran. Como vimos que ese camino se iba a trancar porque veíamos que el contexto estaba cambiando mucho, primero porque el PSOE estaba perdiendo confianza en los profesores. Lo que era del Decreto de los Centros de Profesores, que había unos representantes de los profesores en el consejo de dirección y eso daba lugar e elecciones, yo en el 85-86 estuve en Alicante en los Centros de profesores, eso se corta en el año 92 y se dice que no va a haber más elecciones a consejo directivo; y, por otra parte, se dice que hay que empezar a orientar, en contacto con las editoriales lo que hay que hacer en el aula. Para mí dos hitos muy importantes en el año 92: desaparece el control de los centros de profesores por los profesores porque allí en Valencia, a diferencia de Andalucía y otros sitios, sólo podía intervenir en la gestión de los centros de profesores quienes formaban parte de grupos de trabajo si no, no podías participar en el consejo directivo. Y, en segundo lugar, que el Ministerio y después la Consellería de Valencia miméticamente dice que el profesorado tiene que empezar a trabajar más de acuerdo con unos cánones, con unas estructuras ya establecidas por un Decreto, que no era las posibilidades de desarrollar la ideas genéricas que nosotros proponíamos. Entonces, es en ese momento cuando empezamos a trabajar con los grupos de profesores de dos maneras. Pilar todavía continúa en el equipo de la Reforma, pero yo dimito, es cuando entra José Ignacio Madalena en el equipo de la Reforma y yo me paso a trabajar en un centro de enseñanza Secundaria y después paso a ser asesor del Centro de profesores de Valencia. Estoy en la Reforma, me voy a un centro, el instituto Luis Simarro de Xátiva y después vuelvo como asesor porque mi línea de trabajo era más trabajar con grupos de profesores que trabajar desde Decretos. Yo creía que mi camino en los Decretos había culminado y así lo hice constar en mi carta de dimisión y me volví a mi centro y cuando vuelvo, vuelvo con la idea de montar grupos de profesores. **[¿Qué es lo primero que me ha contado?]** No, ya antes teníamos el sustrato, ahora es cuando lo configuramos como grupo Gea-Clío porque hasta entonces era el germen, nos conocíamos, realizamos la unidad de «Robinsones y colmenas», lo que después se llama «Vivienda y ciudades», hacíamos «Un globo, dos globos, tres globos», «Nosotros somos el mundo», pero en este momento, estamos ya en el año 92-93, ya decidimos constituirlo y, además, viendo que no era posible desarrollar

eso dentro de las líneas en el ámbito de la Generalitat Valenciana, es cuando 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.

[Queda sólo una duda porque cuando me habla al inicio de la conversación que empieza a coordinar o reunir grupos de trabajo, quiero saber en ese momento si es asesor, profesor,...]

En ese momento es cuando he vuelto de Galicia a Valencia y soy asesor de la Reforma. Lo que ocurre que a mí me dijeron: antes de escribir nada ¿cuál es tu proyecto? Mi proyecto es hacer un diagnóstico de lo que están haciendo los profesores y me lo concedieron. La verdad que hay que decir que la Generalitat Valencia, y también por respaldo de Pilar Maestro, fueron muy generosos conmigo porque yo tuve, lo que hoy llamaría alguien un curso sabático, que 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. (20:00)

— INFLUENCIA DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, DEL CONTEXTO ANTERIOR INNOVADOR. APORTACIÓN AL PROCESO DE REFORMA LOGSE.

[Bueno, la siguiente cuestión es: aportación al proceso de reforma LOGSE, que más o menos ya me lo ha contado. También hay una cuestión, que sí le planteé a Juana Bravo de Germanía-75 y no sé si la LGE, en definitiva, hay algo de ese funcionamiento, algo de ese contexto donde ya había innovaciones, que facilite el funcionamiento de vuestros grupos, o...]

(20:37) Nosotros dependía mucho de los grupos. Si nosotros hablamos del grupo que nació en el instituto Fray Ignacio Barrachina de Ibi que somos Vicent Llácer, José Ramón Valero, Juan José Ponsoda y yo mismo, cuatro personas, y estábamos en contacto con Alcoi que está a 20 kms, donde está Françecs Blay pues diríamos que ahí, nosotros hicimos una cosa, y estoy hablando del año 85, 84-85, que hoy en día lo cuentas y parece una novedad pero antes había algunos centros que se atrevían a hacerlo que es establecer un horario de horas A y de horas B. Las horas A es donde tú impartías el contenido didáctico del currículo pero en las horas B dividías los grupos, en este caso el 1º de BUP. Entonces, el 1º de BUP tenía un grupo que estaba en la biblioteca trabajando de una manera y otro grupo que estaba contigo en el aula porque tenías que hacer lo que hoy se llama diversidad, refuerzo y no sé qué más. O un grupo que se iba conmigo al archivo del ayuntamiento y trabajaba allí, y otro grupo que se quedaba haciendo otras tareas. Había ese tipo de división y, además, eran grupos, los 1º, estoy hablando sólo de 1º de BUP que era interdisciplinar, de tal manera que con Dibujo, Lengua y Ciencias nosotros hacíamos actividades que podían ser desde construir una maqueta de lo que era la comarca de la Foia de Castalla, una comarca que es una depresión, un valle grande, hasta hacer salidas interdisciplinares de Ciencias, Historia y

Geografía, hasta trabajar la publicidad y el lenguaje sexista que existía y desde Sociales y Lengua, es decir, que ahí establecimos una serie, diríamos hoy, de laboratorios de investigación. Con todo eso que compartimos José Ramón, Juan José, Vicent y yo fuimos elaborando una teoría de que para cambiar cualquier aspecto de la educación era necesario, por una parte, tener un criterio de interdisciplinariedad, de saber cómo relacionarse con otras materias y, por otra parte, de que el profesor necesitaba tener una iniciativa para poder crear. Si eso no se daba era muy difícil hacer innovación, por eso yo te dije, lo primero que hice cuando voy a ver los centros es ver que estaban haciendo. Y le digo a mis compañeros de Alicante, del Grup Tossal, del que yo formé parte: oye, ¿puedo utilizar eso que vosotros habéis hecho de Urbana para generar un proceso de reforma? Sí; José Ramón: ¿podemos hacer tú y yo una propuesta de cómo trabajar la geodemografía? Sí; entonces, son en esos años 89, 90, 91 hasta antes de institucionalizarnos. Como ves, 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.

(23:40) [No sé si pasar ya a las características del Proyecto aunque hay una serie de cuestiones que se podrían tratar ahora o después, por ejemplo, la mayoría de los grupos de innovación que he trabajado van desapareciendo, con el fin de la LOGSE y sobre los 2000, ya no están en activo ni Ínsula Barataria ni Cronos, pero vosotros habéis continuado. Ahí ha habido un proceso de adaptación, de reacción,...]

Pasamos por diferentes etapas o y por crisis. La próxima reunión que tenemos es el 3 de julio, el próximo miércoles, donde nos vamos a reunir. Para que se entienda el grupo, es decir, el grupo se reúne y hace, generalmente, unas reuniones que tienen primero una parte muy formativa de ver los problemas del aula, de explicar problemas que pueda haber en la innovación de Geografía e Historia, pero también tiene una parte de catarsis, es decir, los problemas que hay y que tenemos cada uno de nosotros y cómo nos podemos ayudar y cómo podemos construir colectivamente. El próximo día 3, nos reuniremos, fundamentalmente, para acabar el curso, ver lo que hay, incluso apoyar el movimiento social de las víctimas del metro porque es una cuestión que nos parece de justicia. Entonces, el grupo hoy está tratando de reflexionar sobre lo que está pasando en el aula a partir de nuestra experiencia pero antes pasó por otras etapas. En los primeros años, del 94 al 98, en elaborar materiales (libros del profesor y libros del alumno) para poder generar pequeñas investigaciones al lado de innovaciones, ahí se hacen tesis doctorales (Robert Sardá, Enric Ramiro), se hacen memorias de licenciatura (Armando Cervellera una gran tesis de licenciatura sobre el conocimiento del clima en los alumnos de Primaria); trabajos de investigación de esos proyectos que se piden, como son Vicente Gómez Benedito, Eladia Boils, es decir, que en ese momento hay una gran producción tanto para otros profesores, elaborándoles materiales como de investigación propia. Una segunda etapa que empezaría, yo creo, sobre el 99 o así, donde ya más o menos veíamos que era muy difícil seguir avanzando, porque estamos viendo que las condiciones de trabajo, en ese momento, ya no eran las que teníamos, ya no podíamos seguir en los centros de profesores o nos habían tirado o estábamos en una situación marginal, no podíamos seguir allí trabajando y entonces desde el aula era mucho más complicado, en el año 99 y empieza una etapa de repliegue del grupo. Del 94 al 99 es una gran expansión, incluso se llegan a constituir grupos en Galicia. En ese momento, hay grupos en Galicia que elaboran sus propios materiales adaptando los de Valencia no sólo en la cuestión idiomática (catalán o castellano a gallego) sino de hacerlo con su propio contexto y sus propias realidades. Y Edicions Xerais de Galicia que es una sucursal que tiene Anaya edita sus materiales. Alrededor del año 99-2000 empieza una

etapa de contracción y una etapa de crisis porque no sabemos si seguir haciendo nuestras cosas de innovación por libre o responder al reto que era la LOCE, la Ley Orgánica de Calidad Educativa del año 2002, que implicaba hacer materiales por curso escolar y no por ciclo. Nosotros hacíamos siempre materiales muy libres que cada uno lo cogía y lo adaptaba a su ciclo educativo. Eso está relatado en la Actas, cada mes más o menos se suele hacer una reunión de Gea-Clío, [eso le iba a preguntar, la frecuencia de las reuniones] sí, mes o mes y medio. Hay ciento y pico de Actas que tenemos registradas, pues yo debo tener unas sesenta guardadas en el ordenador, claro al principio no se guardaban a ordenador ni nada, pero muchas de esas debo tener guardadas. Y, en ese año, hay un debate muy grande sobre si seguir haciendo materiales o no, porque los materiales hay que hacerlos para curso. Al final, se decide continuar haciendo materiales y por curso. Es cuando las cuatro unidades didácticas de cada curso se formalizan en un libro y son materiales para 1º, 2º, 3º, y para 4º de la ESO, y también hay uno de 2º de bachillerato. Los de Primaria ya no los hacemos y los de 1º de bachillerato tampoco podemos. Así, se hacen todos esos materiales y da lugar a que desde el año 2001 al 2005 se esté divididos en diferentes grupos de trabajo, elaborando materiales, viendo cómo van funcionando en el aula, rectificándolos y así podemos decir que llegamos al año 2007-2008. En esta fecha llegamos al convencimiento que los materiales lo único que hay que hacer es mantenerlos, y mantenerlos, además, de acuerdo con las innovaciones que hace cada uno en sus plataformas informáticas, de tal manera que por ejemplo Arnaldo Mira dice: para trabajar con los gitanos y con los chavales que tienen más problemas del barrio de la Coma (un barrio de acción preferente) yo lo que hago es trabajar en relación con Lengua y, por tanto, estos son los materiales que hago adaptando los de Gea-Clío. Santos Ramírez dice: yo cuelgo en mi página web del instituto de Picanya y aquí hay estos materiales alternativos y quien quiera entrar que vaya entrando. Y así hay diferentes alternativas. Salvador Menor (si no me falla la memoria, es al lado de Almusafes, Benetúser creo que es el pueblo) dice yo trabajo así la Geografía. Entonces, empiezan a surgir alrededor de Gea-Clío opciones más individuales, es decir, lo que hacemos es esto y quien quiera beneficiarse yo lo pongo aquí sobre la mesa y quien quiera que lo aproveche. Hay gente que sigue trabajando con los libros que cada vez quedan menos pero se siguen aprovechando y se hace una renovación de materiales en 2º y 3º porque se había agotado el material y al hacerlo hablamos con la editorial y dijimos todo el libro no lo queremos cambiar pero una parte sí y se nos permitió hacer un cuadernillo que son los cuadernillos de 2º y 3º de ESO.

(30:46) Y ahora, en este momento, a partir de los años 2010-2011 estamos trabajando dos grupos complementarios. Un grupo más de investigación que por ejemplo estoy investigando cómo influyen las PAU, las pruebas de acceso a la universidad, en la enseñanza de Historia y en la enseñanza de Geografía, está vinculado más a personas jóvenes que están en los másteres y que están investigando, y personas que están trabajando en los institutos y colaboran en proyectos internacionales como es el de Bogotá, La Serena, Valencia (BOSEVA) que estamos impugnando el concepto de población activa, desde cómo se trabaja en el aula el concepto de población activa, o estamos trabajando, desde el aula, los materiales curriculares, viendo hasta donde llegan y cuáles son las posibilidades de cambio que hay con esos materiales curriculares. Esto es lo que hay y lo que se ha descartado es continuar con la edición de materiales didácticos, es decir, el Grupo Gea-Clío ya no edita materiales didácticos, todo lo que hace es pues renovar lo que hay, modificar pero ya no es construir nuevo material didáctico. Eso en estos momentos, el grupo ha decidido trabajar en esta línea que te digo de proyectos internacionales, de ver condiciones concretas del alumno y problemas que

puedan tener. Ese sería el último ciclo desde ahora el 2008 a ahora el 2013. Desde 2008, con la renovación de los cuadernillos de 2º y 3º de ESO, materiales nuevos son ediciones ex profeso. Por ejemplo, material para trabajar durante dos semanas la geografía de la población para impugnar el concepto de geografía de la población activa y ver nuevas alternativas de espacio y ocio; cosas así, materiales concretos.

[¿Y la difusión de los materiales que habéis ido editando aunque ya no se editen ha sido amplia?]

No. Primero porque las editoriales son muy pequeñas tanto Nau Llibres como Xerais en Galicia son editoriales pequeñas y, además, hemos visto que con Nau Llibres sí se difundió más porque había más sustrato social, en cambio en Galicia que teníamos grupos en Vigo y Santiago, y sólo se difundió en Vigo y Santiago. Lo que se demuestra, clarísimamente, es que para poder innovar y para poder difundir estos materiales hace falta sustrato social. Allí donde había grupos sociales, el material se utilizó. Donde no había grupos sociales, no se ha utilizado. Por tanto, en Galicia rápidamente se abandonó esa línea de materiales didácticos porque no creció. Se necesitaba crecer en grupos, así como se constituyó el grupo de Santiago y el grupo de Vigo, sería preciso constituir grupos en Pontevedra, en El Ferrol, en Orense, en Lugo y no fuimos capaces. Por diferentes razones, porque no conectamos con el profesorado, porque no había esa sensación de estímulo de innovación que había otros años, el caso es que no se logró avanzar y se quedó un grupito pequeño en Boiro que es en la ría de Arosa y no hubo más.

En Valencia y Alicante sí, se dieron grupos muy fuertes en Valencia-San Juan (San Juan es San Juan de la Albufereta al lado de Alicante), se dieron grupos en Alcoi, en Elda, en Silla y a lo largo de estos años sí que hubo muchos grupos. Y las ediciones, seguro que cada unidad pasaron de los 10.000 ejemplares que se hicieran al final en todos, es decir, si tú cuentas las ediciones de «Un globo, dos globos, tres globos» y en su versión «Espacio subjetivo y Geografía» o «El mundo es un globo donde vivo yo», claro que todo eso daría lugar a toda esa suma pero no es una difusión masiva, ni mucho menos, es lo que decíamos nosotros, para una inmensa minoría. Es algo muy pequeñito, muy controlado y que tenía que estar siempre muy apoyado en profesores. Para ponerte un ejemplo, nunca fue la difusión de Germanía-Garbí, nunca llegamos a ese nivel porque Germanía-Garbí se difundió en toda España y nosotros nos difundimos simplemente en la comunidad Valenciana con estos grupos que te digo y en Galicia con los grupos que teníamos. 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.

— CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO INNOVADOR. REFERENCIAS HISTORIOGRÁFICAS, OBJETIVOS, CONTENIDOS, METODOLOGÍA.

(35:50) [Podemos hablarlo en general, es decir, qué autores o qué grupos de innovación o qué movimientos renovadores han influido en Gea-Clío y cuáles son los postulados básicos del proyecto. Yo he leído aquí en lo que tengo escrito que vosotros vais de las disciplinas y, a partir de las disciplinas formuláis los problemas y otros grupos que parten de los problemas sociales y tiene a las disciplinas como fuentes. Y me gustaría que me comentara todo esto]

Es que esa dicotomía yo no la acepto, ¿sabes? ¿Por qué?, porque los problemas están más allá de las disciplinas, lo que ocurre es que nosotros explicamos los problemas con las disciplinas. Las disciplinas para nosotros, siempre lo hemos dicho, es la carga conceptual que permite entender los factores que están subyacentes, por debajo de la realidad aparente, de la realidad superficial. Los problemas están más allá de las disciplinas, aunque no hubiera disciplinas los problemas seguirían, por tanto, no es que se vaya de las disciplinas a los problemas o de los problemas a las disciplinas, no. Las disciplinas están para explicar los problemas. Entonces, en qué nos basamos, en qué corrientes historiográficas, geográficas nos basamos, bueno desde el punto de vista de la Historia es evidente que la figura de Pilar Maestro 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. Eso influyó mucho pero nosotros, después, lo que avanzamos un poco más es para trabajar problemas concretos como consecuencia de los que te decía de los grupos locales, por ejemplo, ¿por qué trabajamos toda la problemática de la industrialización?, aparte que sea un contenido relevante que aparece en cualquier curriculum de Geografía e Historia, es porque nosotros teníamos un grupo muy importante en Alcoi que conocía muy bien cómo se había operado la revolución industrial en un lugar como es Alcoi que es un modelo emblemático en España, entonces conocía los problemas de la estructura obrera, de las renovaciones tecnológicas, de los cambios ambientales y la propuesta que hacen no sólo es cambios y continuidades sino qué transformaciones origina un proceso tecnológico en la estructura sindical, en el movimiento social, en la contaminación ambiental, es decir, que hace una perspectiva mucho más integrada, mucho más completa. Cuando queremos trabajar, por ejemplo, sobre globalización nos encontramos al grupo de Segorbe, concretamente a Vicente Gomez Benedito que estaba trabajando muy relacionado a Intermón, al grupo Ong's, sobre la globalización desde un punto de vista económico sino también desde un punto de vista cultural y desde un punto de vista geográfico ambiental. Lo que hacen no sólo es el desarrollo de sistemas económicos sino que, también, lo que va a hacer es plantear las diferencias que hay en el tratamiento de los residuos, en el tratamiento ambiental, etc. ¿Y todo esto porqué lo podemos hacer? Pues todo esto lo podemos hacer porque hay unos grupos, sin esos grupos no se podría hacer, y porque esos grupos conectan, y esta es la clave para mí de Gea-Clío, con profesores y profesoras que conocen muy bien de lo que estamos hablando, esa es la disciplina; por ejemplo, voy a poner estos dos casos: en el caso primero de Alcoi pues trabajan con Torró que era una persona que estaba trabajando muy bien la revolución industrial desde el punto de vista científico y les ayuda a entender las claves que tienen que ser puestas en marcha, desarrollarlas para explicar bien lo que es la industrialización. Cuando trabaja Vicente Gómez Benedito todo el problema de la globalización, nos ponemos en contacto con una profesora y con un profesor de Geografía, Julia Saló y Javier Esparcia Pérez, que estaban trabajando los sistemas geoeconómicos pero es que, además, nos ponemos en contacto con Encarna Gil que había hecho una investigación sobre los estereotipos que tenían los alumnos sobre el tercer mundo. Así, con ese avance, cualquier profesor tenía un libro del profesor que decía si tú quieres trabajar la globalización tienes que entender lo que son los sistemas geoeconómicos y tienes que entender los estereotipos que tienen los alumnos sobre el tercer mundo porque, si no, te vas a encontrar que no sabes explicar lo que es la globalización, porque no tienes buenos argumentos conceptuales, y cuando vayas a hablar con los alumnos no sabes que ellos están pensando otra cosa. Entonces, en todos libros del profesor, nosotros tratamos de buscar, cuando era posible, porque eso siempre se hacía evidentemente *gratia et amore*, no había más compensación que una cosa

ridícula de derechos de autor, a personas que hubieran trabajado ese problema. Por ejemplo, queremos trabajar todo lo que es el problema urbano y lo vinculamos a la vivienda pues nos fuimos a Oviedo a buscar a Sergio Tomé que era la persona que, en ese momento, estaba trabajando mejor el problema de la vivienda. Es decir, todo esto que hoy está floreciendo de las plataformas de desahucios y no sé qué más, nosotros ya planteamos que para entender la ciudad había que entender el problema de la vivienda, que estaba ahí, y lo planteamos en el año 94, porque había una persona que era Sergio Tomé que nos dijo si trabajáis la ciudad hay que trabajarlo; o Mercè Tatjer que desde Barcelona nos dice: si vais a hacer una salida, tened en cuenta que los alumnos cuando salen ven esto, no ven estas otras cosas.

(41:35) 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. Y ese es el valor que le hemos dado siempre a las disciplinas, que las disciplinas lo que nos permitían era encontrar lo que estaba debajo de, y eso es muy difícil, también, de llevar al profesorado porque, cuando hemos hecho curso con profesores, había profesores que creían que eso lo sabían y nosotros les decíamos: para entender, por ejemplo, el problema de libertades y ciudadanía hay que entender el problema de la mujer, para saber porqué protestaron después de 1789 y porqué no se contentaron con la revolución de la toma de la Bastilla y hay que oír la voz de la mujer ahí, o la voz de los sans-culottes; — ah! eso ya lo estudiamos en Historia contemporánea; — sí pero vamos a tú ver cómo lo trabajas en tu libro de texto, dónde está, yo no lo veo. Y se cogían rebotes muy grandes. 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. Esto es lo que nosotros hemos atacado que el problema más grande que había en el debate de Geografía e Historia y Ciencias Sociales es que las personas habían confundido lo que es el plural de las Geografías o el plural de las Historias con el singular. Entonces decían: que Geografía es la suma de geofactores, o sea la Geografía regional y la Historia el relato ordenado con evidencias de los hechos del pasado, el positivismo histórico. Por eso, nosotros hemos insistido mucho que si no se entendía que Geografía es un plural e Historia es un

plural, y, por eso, la necesidad de un estudio interdisciplinar, estábamos abocados a repetir lo que de una manera natural nosotros creíamos que era Geografía e Historia y eso porqué, porque nos lo dijeron muy bien los que hicieron reformas tanto en el Reino Unido como en Alemania. En Reino Unido en Historia, vinieron, yo me acuerdo de Jack Sanger y toda esta gente que estaba muy relacionada con Stenhouse, con todos los proyectos de innovación que había allí, y que vinieron con John Jennings y los centros de profesores (Jennings era un compañero amigo de Stenhouse que estuvieron varios días con nosotros, contándonos los problemas de innovación que ellos tenían y cómo se hacía y en el caso de la Geografía Aldous Miller que era un profesor de Baviera, nos decía las dificultades que tenían para poder ellos trabajar desde el proyecto «las geografías en las funciones sociales», esto es que las geografías debe intentar explicar el mundo del trabajo, el mundo del transporte o de la movilidad, el mundo de la alimentación, etc. y cómo eso costó mucho, a pesar de ser una idea super básica, de introducir una enseñanza..., porque cambiar los esquemas de lo que era la Geografía cuesta mucho. Eso hoy, también, en Argentina lo dicen, hay artículos muy buenos de Victoria Fernández España, bueno hay bastantes personas.

(46:19) Entonces nosotros veíamos que mientras no rompiéramos esa barrera epistemológica, por eso es epistemológica, es teórica, de creer que la Geografía y creer que la Historia es un singular no podíamos innovar y por eso ha sido esa lucha tan grande de querer transformar las ideas, de que enseñar Geografía, enseñar Historia es abrirse, primero la cabeza de que no estamos hablando de una Geografía, no estamos hablando de una Historia, estamos hablando de muchas Geografías y muchas Historias, porque se ha construido así. Por eso yo no acepto la dicotomía de que se parte de los problemas sociales o se parte de disciplinas, eso es una lectura interesada de la realidad. 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. Ahora, ¿tú cuando los ves cómo los ves? ¿Con ojos de Geografía y de Historia tradicional o con ojos renovados de Geografía e Historia para intentar ver lo que hay subyacente? Y si los ves así, ¿cómo profundizas en interacción con los alumnos que son los que van a aprender esos nuevos contenidos para explicárselos a otras personas? Ese es el planteamiento que nosotros hacíamos.

[Con esta explicación me aclara la relación simple que yo establecía entre disciplinas y problemas. De todas maneras, creo entender que no existe la formulación de un proyecto como, por ejemplo, modelo teórico y didáctico. ¿Ese cuerpo de texto elaborado no existe en Gea-Clío, no?]

Sí, sí, sí, tienes razón porque un proyecto único no porque nosotros dejamos mucha libertad a que el profesor lo acabe modelando en su práctica de aula. Nosotros lo que le decimos es que los principios básicos son: 1º. Autonomía para interpretar la Ley, es decir, así como nosotros interpretamos los Decretos de Enseñanza Medias, de Enseñanza Secundaria, después cuando fue el 12-16 o el Decreto de bachillerato o cualquier otra cosa, tú tienes la libertad de interpretar porque para eso eres como un juez, o eres...

Parte 2 (duración 00:44:43)

Es un proyecto que se ha criticado a veces, incluso, porque teóricamente lo que propone es, desde el punto de vista legislativo la autonomía del profesor para interpretar, igual que hace un juez, la Ley, y por tanto nosotros siempre hemos dicho que desde

interpretarla la Constitución, hasta interpretar la LOGSE, hasta interpretar el Decreto de enseñanzas mínimas, el profesor tiene que tener criterios y nosotros le vamos marcando en el librito ese de cómo abordar problemas sociales y ambientales desde el aula, criterios para interpretar y lo hará o no lo hará, eso es responsabilidad del profesor. Después, desde el punto de vista psicológico sí que damos, o de psicología del aprendizaje, sí que damos algunos consejos que tienen mucho que ver con lo que se ha llamado constructivismo. Nosotros creemos que se construye el aprendizaje a partir de los conocimientos espontáneos, vulgares, todo eso que podemos discutir de la terminología, que una persona tiene y que esa persona es capaz de ir construyendo un nuevo significado siempre y cuando sea capaz de plantear un pequeño guión de para qué hago esto y para qué no lo hago. Y en tercer lugar, nosotros decimos que las materias básicas con las que vamos a trabajar, Geografía e Historia, permiten acercarnos a la identidad del espacio y del tiempo en el que vives, que te da una relación social con otras personas. Sobre esos tres pilares nosotros hemos organizado el proyecto. Son pilares abiertos porque una persona puede decir: yo voy a seguir más la Geografía radical y menos la de la percepción; yo voy a trabajar más con la narración histórica y menos con la historia estructural; yo voy a trabajar más con estos principios que con estos otros de la Ley, interpretándolo a mi manera. Y, bueno, nosotros creemos que eso debe ser así, que el profesor tiene que tener libertad. Entonces cuales son los puntos mínimos para que una persona se vea dentro de Gea-Clío o no, pues que el esquema de construcción de una unidad didáctica lleva un tiempo por eso nosotros hemos hechos tres o cuatro unidades por año, no puede haber más, porque una unidad didáctica tiene que responder a un problema y resolver ese problema. Nosotros siempre hemos dicho que se necesita de tres a cuatro meses. No se puede resolver así de repente. Entonces, de tres a cuatro meses tú puedes plantear dos temas, puedes poner una primera parte, por ejemplo: Ciudadanía y libertades que es la construcción de las libertades individuales y después el proceso de globalización que habla ya de los derechos sociales. Así, quien quiera trabajar en Gea-Clío sabe que el tiempo de aprendizaje no es el tiempo de pregunta respuesta de un tema cada semana. Un tema te puede llevar dos o tres meses. Segundo que el aprendizaje es responsabilidad del alumno, el profesor lo que tiene que hacer es generar una serie de actividades que le permitan a él aprender pero las responsabilidades es de él y, por tanto, el profesor lo que tiene es que buscar situaciones para fomentar el aprendizaje individual y colectivo, lo cual quiere decir que tiene que haber actividades grupales también. Y, por último, dentro de esos criterios mínimos, es decir, cómo se reconoce una persona que es de Gea-Clío, es aquella persona que entiende que la evaluación no es el control de los exámenes sino que la evaluación es el seguimiento del proceso que se registra en diarios del profesor, en cuadernos de clase, en dossier, en trabajos grupales, en una serie de instrumentos que se han escrito, incluso, en ese libro de evaluación del aprendizaje, diferentes criterios no sólo para los alumnos sino también para el profesor. Esto sería un profesor que se siente de Gea-Clío, ahora nosotros no le vamos a dar un estrella para que se sienta de Gea-Clío. Si él quiera sentirse de Gea-Clío va a venir a las reuniones que vamos haciendo cada mes, mes y pico, depende de los meses del año y que sabe, por supuesto, que allí puede venir desde acabar tomando una cerveza como el próximo día 3, hasta estar reunido durante dos horas o dos horas y media discutiendo asuntos más sesudos sobre asuntos, por ejemplo, cómo se plantea entre Binet y Gardner las diferencias de lo que es la psicología del aprendizaje porque tenemos personas dentro del grupo que se especializan más en psicología del aprendizaje y nos dan una charla sobre cómo funcionan los adolescentes o cómo se construye una unidad didáctica a partir de los postulados de la Historia de no sé qué. Depende de los temas, lo que vayamos haciendo, otras veces los temas son más de catarsis.

(05:07) Qué pasa cuando los alumnos, en principio, se rebelan contra esta propuesta de aprendizaje, entonces cada uno va diciendo: pues, yo lo que he hecho es esto y me funcionó muy bien; otro: pues yo trabajé con internet porque tengo un aula de informática; ay!, yo lo que tengo es el aula-materia y me está funcionando muy bien. Cada uno va contando diferentes estrategias. Eso es para reconocerse en Gea-Clío pero, ya digo, que tampoco a nadie le damos marchamo de que sea de Gea-Clío no nada. Uno es de Gea-Clío si quiere o no quiere.

[O sea, que Gea-Clío más que un grupo es una comunidad] Sí, es una comunidad de personas que entra, sale. Date cuenta que en Gea-Clío han pasado desde cuando empezamos en el 89-90 hasta ahora, casi cien personas, creo que iban unas ochenta, ochenta y pico. Han pasado muchas personas y han pasado personas con diferentes estrategias, hay que decirlo y es claro. Han pasado personas que vinieron allí, hicieron su librito y así tuvieron méritos para su concurso de traslado o lo que sea y, por tanto, los libros, a veces, los firmaban hasta seis y siete personas, porque si eran de un grupo de trabajo de Sagunto, lo firmaban los siete que han hecho eso. Yo no voy a decir: tú no lo firmas, lo firman todos. Y, entonces, desde esas personas que han ido sólo por conseguir unos puntos de méritos, hasta personas que no han abandonado Gea-Clío más que ahora al jubilarse como, por ejemplo, Mila Belinchón; hasta personas que han dicho vamos a hacer otra cosa nueva desde Gea-Clío y han propuesto un trabajo desde la educación informal con personas que no son profesores, para hacer salidas y trabajos de campo como hemos hecho ya seis ediciones para ver los problemas de reconversión industrial en Sagunto, la institucionalización del patrimonio cultural en Segorbe, los problemas de la conservación de los medios arqueológicos en la cueva de Laraña; los fondos europeos y el problema de Aras de Alpuente o Aras de los Olmos. Entonces, fuimos viendo diferentes problemas, ayudándonos también en profesores expertos. Por ejemplo, cuando fuimos a ver los problemas de la energía, llamamos (es una cosa que parece un poco extraña pero es para que comprendas cómo nosotros enfocamos los problemas de energía), entonces, llamamos a una persona que estaba en esos movimientos de energías alternativas pero, también, llamamos a un entomólogo que trabaja en la lucha de insectos porque se está produciendo un consumo de energía para evitar que utilices insecticidas, abonos,...; entonces no explicó, en la práctica, en Altea que es un pueblo de la costa, cómo funciona un municipio sin plaguicidas, sin herbicidas, sin abonos, sin fertilizantes, simplemente a partir de la lucha vegetal. Y eso dio lugar a que ahora estemos en contacto con agricultores que ya no es sólo que nos suministren de productos directamente, sino que esos agricultores enseñan a los alumnos de magisterio cómo funciona un huerto ecológico. Quiere esto decir que dentro de Gea-Clío se puede entender que es una comunidad abierta que los problemas educativos, muchas veces los escolares se relacionan con los de la educación no formal y que lo que está haciendo es producir reflexión sobre la educación, sobre como aprenden las personas, basándose en las Ciencias Sociales, no hablamos de Física, Química, Matemáticas pero sí que ha ido abriendo mucho su campo de reflexión, por ejemplo con el Practicum, con lo que son las prácticas tanto de magisterio como de enseñanza Secundaria. Pep Císcar, que tú lo has mencionado hace un momento, tiene un trabajo fabuloso, de lo mejorcito que he visto y creo tengo un poco de experiencia, en cómo tutorizar a una persona que te llega para hacer las practicas del máster de Secundaria; es una persona que tiene ya una actitud de enfrentarse a los problemas que se ha ido a ver lo que estaban haciendo en el Instituto de Educación de Londres, que estuvo viendo diferentes manuales que se hacían en Cataluña, que estuvo viendo mucho para decir: yo soy tutor porque estoy en el instituto de «Tavernes Blanques» y voy a recibir a una persona y lo tengo que recibir con unas ciertas garantía de calidad. ¿Cómo

me preparo yo para hacer tutor y qué es lo que le puedo decir a otras personas? Y eso ¿a qué da lugar? A que, por ejemplo, él haya ya formado una comunicación para un congreso internacional con tres tutorandos, que yo haya firmado aquí, en Sevilla, la comunicación que traía con una alumna de magisterio y otra del máster de Secundaria, es decir, que vayamos integrando gente joven que aunque no sean ahora profesores en activo pero tienen una reflexión muy buena sobre educación. Entonces, es una cosa extraña, yo sé que 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; por ejemplo, ahora hay una persona que nos está aportando mucho y que espero que se integre más en Gea-Clío cuando tenga tiempo, que nos está aportando mucho en lo que es la educación de menores con medidas judiciales. Esta persona que tiene una experiencia fantástica nos dice qué ocurre en ese ambiente tan duro en el que hay que levantar la medida judicial para que se puedan ir al campo con ellos porque tienen miedo a que se les escapen, claro. Entonces, todo eso es Gea-Clío, es una cosa bastante compleja, desde fuera supongo que suena muy extraña a veces. **[No, no, no, para nada. Me resulta interesantísimo acudir a personas conocedoras del tema que se va a tratar después en el aula para informar primero a los profesores y después a los alumnos]** Sí, eso es lo que nosotros hemos buscado siempre. Ya digo, para una salida, vamos a hacer una salida a Porto Sagunto y nos van a recibir los sindicalistas que se pelearon con Solchaga en el año 84 por mantener allí los altos hornos de Sagunto, pero primero a un profesor de Geografía le dijimos: analiza bien todo eso y ahora que ha pasado el tiempo dínos cuál es tu diagnóstico. — Esto es un poco de compromiso porque yo puedo estar a favor o en contra de la reconversión. Bueno, tú dínos lo que piensas. Y, después, nos fuimos allí, hablamos con los sindicalistas y nos contaron lo que pensaban y qué estaban haciendo hoy con las naves de Porto Sagunto. Esto es un ejemplo de lo que es preparar una salida para no ir simplemente a verla sino para enterarnos. O queremos saber lo que pasa con eso que se dice tanto de las Agendas 21. Primero contactamos con una persona que sepa de las Agendas 21, que conozca muy bien lo que es, y después nos vamos al ayuntamiento a L'Elia y dejamos que nos cuenten porque les vamos a hacer preguntas sobre la participación, los problemas del agua, o sea que hay preguntas que se pueden hacer porque antes has escuchado una información porque siempre hacíamos la salida, primero el martes o jueves cuando pudiera el conferenciante o el ponente que nosotros invitábamos como experto, trabajábamos con él dos o tres horas y el sábado todo el día íbamos al lugar para hablar con los agentes o con los sujetos que realmente vivían ese problema y que nos lo contaran y que nos enseñaran. Así hemos visto muchas cosas: refugios de la guerra civil, problemas de patrimonio arqueológico, Agendas 21, patrimonio cultural en Segorbe, la reconversión industrial, los parques naturales,... **[Porque ¿esos problemas están vinculados a otros problemas más amplios que se están trabajando en el aula durante dos o tres meses?]** Claro, claro y que, incluso, lo que queríamos ahí demostrar es que si nosotros no sabíamos explicarle a personas que venían con nosotros que eran inspectores médicos, que eran funcionarios, que estaban trabajando en cualquier puesto en la administración, si no éramos capaces de convencerlos para montarse en un autobús, un sábado, para ver un problema, cómo íbamos a convencer a los alumnos por mucho que estén allí guardados y que no puedan salir del aula, que estén castigados a permanecer tantas horas, no va a tener interés. Teníamos que ver una persona que de repente se pone a pasear por Chelva, porque le va a interesar que allí convivieron judíos, cristianos y moriscos, o bueno, primero musulmanes, después mudéjares, después moriscos. ¿Por qué le puede interesar eso? Algo hay que hacer para que tú puedas plantear ese problema, que una persona que está

en la calle como funcionario de hacienda le pueda interesar, y eso es lo que intentamos demostrar, también, a partir de ahí. Por eso, la educación para nosotros es un lugar donde vamos investigando cosas y si podemos las llevamos al aula, que ese contacto con el aula nos interesa muchísimo. Por eso seguimos teniendo siempre esa reflexión con el aula, de hecho el día 3 la mitad de las personas que vienen están todavía en el aula, en Secundaria, bueno alguna en Primaria, una, pero, sobre todo, en Secundaria.

(14:45) Lo que fallamos fue en Primaria, eso sí, no fuimos capaces más que de tener tres, cuatro grupos: el Martín Sorolla..., a lo mejor, cinco o seis grupos en Primaria pero que hoy por hoy fueron desapareciendo. No lo supimos hacer. Como procedíamos casi todos de Secundaria, no supimos llegar a todo lo que era Primaria, y cuando nos tiraron de los CEP's, cuando llegó el Partido Popular, ya no tuvimos capacidad de reaccionar porque nosotros desde los CEP's teníamos una plataforma muy buena, nos dedicamos a ir a buscar los grupos de trabajo que hacían cosas innovadoras, por ejemplo, ahí fue cuando encontramos a Martín Sorolla que estaba trabajando en Primaria muy bien; ahí fue cuando encontramos a Rei en Jaume de Xirivella que hicieron una unidad didáctica para 3-7 años con personas de Infantil, donde estaba el colegio Balmes también. Entonces, ahí sí que había seminarios de Primaria pero cuando nos fuimos a nuestro centro no supimos mantener esos centros de Primaria. Creo que no supimos y ya está.

— DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD INNOVADORA (TIEMPO DE VIGENCIA, INCORPORACIÓN DE OTRAS PERSONAS,...)

[Sobre esto hemos hablado. Entiendo que habéis participado en los cursos de adaptación pedagógica y en el máster de formación de profesorado y ¿eso ha ido atrayendo a profesores hacia el proyecto?]

Sí, efectivamente. Fíjate, tú me preguntabas por los inicios que era el debate que dio lugar a la LOGSE, desde esa participación en la reforma de la LOGSE a cursos de formación de profesorado que hicimos en los centros de profesores, cursos de formación que hicimos en Forem en CCOO, cursos de formación que hicimos en centros escolares que los llamaban «Programas de formación en centros», en muchos sitios; jornadas en ayuntamientos, es decir, tenemos un amplio abanico, movimientos de renovación pedagógica, las escuelas d'estiu, escuelas de verano; por tanto, hemos aprovechado todos los lugares donde nos invitaban para tratar de infundir esta nueva manera de entender la educación que se tendría que formalizar en actividades que se pudieran llevar al aula y que, después, cada profesor tenía que ser como ya hemos dicho responsable de hacerlo o no hacerlo. Entonces, personas nuevas fueron entrando como consecuencia de estos cursos. Ahora han entrado las personas del máster de Secundaria y del máster de investigación, son las personas que hoy están nutriendo, están dando más energía a Gea-Clío porque llegan con proyectos de investigación muy claros; por ejemplo, cómo influyen las PAU en la enseñanza de Geografía e Historia, en Geografía de 2º de bachillerato, en Historia de 2º de bachillerato; ¿cuáles son las historias de vida de un profesor?, la tesis esta de **¿Hoverman?** de que uno empieza con entusiasmo, después se desencanta..., pero ¿puede ser que haya otro esquema que explique mejor lo que son las historias de vidas de profesores? Entonces, Vicent Llácer que es un compañero nuestro de hace mucho tiempo, había hecho su trabajo de investigación sobre lo que es el contexto político-organizativo de los centros, es decir, cómo se crea a veces una comunidad política de personas muy comprometidas con una idea de escuela, y él lo estudió muy bien en el instituto de bachillerato Cid y cómo eso implica un salto cualitativo muy grande en innovación. Eso él tiene publicado algunos artículos en

didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales que, precisamente, es una tesis que nosotros consideramos muy válida para enfrentarla a los ciclos de vida de Hoverman. Y eso es lo que ha desarrollado Ana Muñoz que es una alumna del máster en su trabajo fin de máster. Esto es lo que estamos haciendo, por ejemplo, Carmen Machi sobre argumentación a través de los libros de texto; otra cuestión muy interesante, Ana M^a Rives, ¿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?, y eso lo está haciendo en el marco de ese trabajo de Bogotá, Serena, Valencia. Se ha ido a cuatro centros de Valencia, dos centros que son de personas de Gea-Clío (Pep Císcar y Santos Ramírez, Picanya y Tavernes), un centro que no tiene nada que ver que es Algemés, y un centro que es Tavernes Blanques, que en esto le ha ayudado yo, donde hay una persona que está en Gea-Clío y otra que no, 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. Todo esto lo tenemos grabado en vídeo, lo tenemos analizado en cuestionarios que le hemos pasado a los alumnos y en entrevistas a profesores. Bueno, pues, eso son ejemplos de trabajo que ahora se están haciendo, en este momento. Lo que te estoy diciendo es que estos trabajos están en marcha o, por ejemplo, ¿qué tipo de reacción tienen los profesores ante la jerga de las competencias?, ¿cómo se enfoca este nuevo reto de las competencias con todo lo que ello supone? Son trabajos concretos que se están haciendo; otro más, Xavi que tiene que ver con lo que hace aquí Paco de la participación y la idea de democracia cómo entra en los centros.

(20:36) [Al hilo de lo que me dice me surge una pregunta: ¿qué ha influido en Gea-Clío, en los desarrollos, en los momentos de parada..., la situación política o el profesorado?]

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. [¿pero, sin embargo, sí hay alumnos en formación para profesor?] Sí, efectivamente, eso es lo bueno porque, además, yo te dije que hubo un momento que tuvimos un gran conflicto con profesores jóvenes. Cuando hicimos seminarios con profesores que llevaban dos, tres años en la educación tuvimos un conflicto muy grande, fue cuando nosotros, estamos hablando del año 2003/2004, cuando nosotros dijimos: aquí algo falla. Porque nos decían, ¿vosotros que tenéis canas, contáis esto?, ¿cómo podéis decir esto de los alumnos si los alumnos nos dan allí la vara y no nos dejan trabajar, no nos dejan tal? Entonces dijimos: Uff! Aquí hay un problema muy gordo porque no es un problema generacional de que los viejos están cansados y los jóvenes tengan ganas de trabajar, sino que los jóvenes están entrando con un planteamiento muy tecnocrático en el aula y nosotros venimos con una idea de que es posible modificar las condiciones de ambiente de aula a través de la disciplina, de la materia, de los problemas que nosotros les planteamos. Ahí fue donde nosotros vimos que esa situación podía llevar una deriva de crear culturas diferentes y, efectivamente, muy poca gente de..., nosotros no tenemos, prácticamente, gente de entre treinta y cuarenta y cinco años, muy poca, creo que tenemos dos o tres. Entonces nos falta eso, ¿por qué? Ahí, es lo que estamos tratando de explicar, algo ha pasado para nosotros, por eso que dices tú, en el contexto político de los años 95 a 2000, de tal manera que los que entraron en la profesión docente tenían una visión muy divergente de lo que es la enseñanza y de lo que es el análisis de los problemas sociales de lo que teníamos nosotros. Y, ya digo, chocamos, hombre no llegamos a las manos ni nada, pero de un

debate fuerte que se reflejaba y yo debo tener por ahí los diarios de clase de una tensión fuerte. Y todos los profesores de Gea-Clío, todos, porque ese curso lo hicimos, fue un desafío, también un reto para nosotros, ese curso lo llegamos a dar 17 o 18 personas, era entre 15 y 20 segurísimo, en el Centro de profesores de Valencia, fue durante dos meses, dos días a la semana e íbamos dos personas de Gea-Clío a impartir diferentes sesiones de trabajo para desarrollar, pues, cómo incidir desde lo que era la ciudadanía, cómo incidir desde lo que eran los conceptos, como trabajar la evaluación, cómo trabajar la metodología, cómo programar,... ¡Y fue aquello una merienda de negros!, un conflicto grande, y fue cuando dijimos aquí algo está pasando cuando no somos capaces de conectar con estos profesores. Bueno, llegó la cosa a que nosotros tuviéramos que decir, a compañeros nuestros: oye, si os queréis ir, iros!; pero que no es manera de estar en una clase con unas chanclas, encima pones los pies en la mesa...; o sea, decirles una cosa así para cortar la comunicación, porque no había posibilidad. Fue muy duro y ahí fue donde nosotros llegamos al convencimiento de que estaba fallando algo grave en la formación del profesorado, que había un problema muy fuerte de formación inicial y que tenía que ver con tu pregunta, con que no había esa inquietud ideológica, social, para transformar desde la educación la relaciones sociales, las relaciones personales; como si la educación fuera otra cosa, que no fuera transformación social. Ahí lo vimos meridiano. Y me acuerdo cuando explicó esta chica, que lo hace muy bien, lo que es la adolescencia... — ¿Qué vas a saber tú lo que es la adolescencia? — Oye, que yo estoy dando clase, que yo estoy en un instituto. — Bueno sí, ¡serán maravillosos tus alumnos! — Pero, ¿cómo que maravillosos?, mis alumnos son personas, no son alumnos sólo. Entonces, ahí hubo enfrentamientos que después alguna persona... Porque el compromiso era de ir de dos en dos pero siempre acompañamos una serie de personas allí para discutir y para generar seminario y hubo personas que dijeron: yo no voy más, esto no tiene sentido.

(25:39) Es otro de los hitos. Hay una serie de hitos en Gea-Clío que yo creo que son muy interesantes para determinar su historia.

— RELACIÓN CON OTROS GRUPOS O INFLUENCIA EN OTROS PROYECTOS.

Sí claro, nosotros hemos tenido mucha relación con los grupos de Fedicaria y con grupo Kairós. Con el grupo Kairós que es el encabezado por Pilar Maestro, en Alicante, porque todo el mundo dice Kairós y Gea-Clío juntos pero es que 180 kms. son 180 kms. y las reuniones mensuales o semanales, a veces, que hacíamos se pueden mantener cuando estás muy junto. Entonces, el grupo Kairós y el grupo Gea-Clío han tenido muchas semejanzas, también algunas diferencias y, después, grupos dentro de Fedicaria hemos tenido muchas semejanzas y, también, muchas diferencias. Influidos estamos por el colectivo de grupos de Fedicaria y también por Kairós y digo Kairós porque no estaba en Fedicaria. Los grupos que han influido a nosotros IRES, es al que nos vemos más cercano pero con diferencia, después de Ires nosotros nos vemos más cercanos a lo que era Germania-Garbí por estar allí en Valencia y hemos podido hablar mucho con ellos. Después, por este orden, estarían Cronos, Aula Sete de Galicia e Ínsula Barataria de Aragón.

Yo empiezo a trabajar en el año 79-80 y el primer mes de empezar a trabajar me reúno con Moncho Facal, Ramón, que estaba trabajando en el instituto Calvario, en la misma ciudad que yo, en Vigo, y decidimos ese mismo mes intercambiarnos materiales, después ya haríamos cada uno lo que fuera, pero teníamos que intercambiarnos materiales porque veíamos que teníamos cosas en común. Entonces, cuando se forma

Aula Sete y está Moncho y otras personas que yo conozco muy bien como Antonio Otero pues, evidentemente, con el grupo de Aula Sete, con Berta y otra gente que está allí, los conozco bien y tuve mucha relación con ellos.

— LA CONVIENCIA DEL PROYECTO CON LA ENSEÑANZA TRADICIONAL, COEXISTENCIA, CONFRONTACIÓN, CARÁCTER COMPLEMENTARIO,...

Hay que destacar que con la enseñanza tradicional han sido conflictos gordos. En los institutos en los que hemos trabajado no hemos podido imponer Gea-Clío, primero porque no queríamos. Mira, yo mismo como jefe de seminario pude haber dicho: los libros que aquí se trabajan son de Gea-Clío y no porque no viene a cuento, sería una perversión del sistema. Hemos tenido muchos problemas porque mientras la gente seguía trabajando con su libro de texto, tú querías trabajar con un material alternativo y eso no siempre se entendía bien por los compañeros. Es más decían: ¡no, es que hacen cosas raras! [¿O por los alumnos?] También, yo tengo anécdotas muy buenas. De alumnos que te dicen: oye profe, y ¿por qué hacemos una clase diferente a los demás?, o ¿por qué la manera de aprobar o suspender aquí es diferente a los otros cursos?, o ¿por qué no haces los exámenes como lo hace todo el mundo que son más fáciles? Todas esas cuestiones son de romper hábitos. La gran alegría es que, después, te encuentras cartas de alumnos, cuando ha pasado el tiempo, en un artículo que yo ahora tengo pendiente de publicación lo digo, un mail que me ha llegado en noviembre del año pasado, de 2012, de una alumna que estaba en diversificación curricular y va a entrar en la universidad, diciendo lo bien que le había venido trabajar con ese tipo de materiales.

[He anotado aquí para preguntarle: ¿si ha habido un seguimiento del alumnado ya formado con Gea-Clío?] Claro, lo que ocurre es que no hemos hecho registro estadístico de alumnos en concreto. Lo que hemos tenido la suerte es que algunas personas se han acercado y nos lo han dicho, por ejemplo, Andrea que es una alumna de 4º Magisterio nos dice: yo con esos materiales, yo trabajé. Y, entonces, hizo una cosa excepcional que yo te comento porque me parece maravilloso y es que se fue a entrevistar a la profesora que le había dado clase, a ver qué recordaba ella de cuando había trabajado con los materiales de Gea-Clío y cómo habían influido en su aprendizaje.

Hemos visto que esas personas que trabajan con Gea-Clío primero, tienen los materiales guardados, no los han tirado, sus cuadernos, los apuntes y todo esto; en segundo lugar, lo que dice es que eso le ha influido mucho en su metodología. Un trabajo que yo he hecho con alumnos que había tenido después de haber pasado dos años, lo que refieren sobre todo es el método, cómo les ha organizado el método para no tener que estudiar el día antes del examen sino para ir organizándose poco a poco. Y, después, lo que te encuentras que con esos materiales, tú no sólo vas a trabajar con los mejores alumnos también con alumnos de diversificación curricular, has podido trabajar. Y no sólo está la alumna que me ha enviado el mail sino otra alumna que ahora está en 3º de Magisterio y me dice: ¿sabes que esos libros que, además, nos dabas para leer los estamos leyendo, también, aquí en Magisterio? Y que tenían esa ilusión, incluso algunos profesores que decían que ya no servía para nada porque estaba en diversificación, ahora estoy aquí en la universidad.

No tenemos datos estadísticos, no podemos decir que esto haya funcionado tal o cuál, pero que sí que tenemos casos de alumnos que nos han dicho, es decir, serían casos de estudios de caso individuales sin ningún valor de inferencia ni de generalización que nos han dicho que eso les abrió perspectivas para estudiar ellos autónomamente.

[Entonces, habéis trabajado en vuestros institutos con Gea-Clío mientras otros compañeros seguían el método tradicional.]

Efectivamente, 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. Eso, ya digo, jamás se nos ha ocurrido imponer los materiales en un seminario porque si impusiéramos los materiales en un seminario romperíamos lo que te he dicho, ¿dónde está la autonomía del profesor para decidir lo que tiene que hacer? Aunque nos dolía porque nos gustaría llevar... Eso sólo lo logramos dos o tres años en algunos centros, que lo llevaron todo, desde Primaria a 4º de la ESO pero no fue en muchos centros y nos hubiera gustado ver lo que pasaba y no tenemos muchas observaciones de ese tipo. Claro, rompería por completo nuestro principio fundamental que el profesor tiene que organizar el aula. En algunos casos lo hemos visto pero poco, ahora en los pocos que lo hemos visto sí, recuerdo el Juan XXIII que le ha funcionado muy bien. Cuando pudieron coordinarse los profesores de 1º a 4º de la ESO con estos materiales, yo es que ahí asistía cada 15 días a esas reuniones, eran una maravilla, disfrutabas oyéndolos. [¿Y eran los materiales que habías hecho los que se utilizaban?] Los materiales, sí, que utilizaban. Entonces estaban hablando de cómo esos alumnos ya tenían muchísima capacidad para hacer redacciones, para hacer informes, pero tú veías que algo que está normalmente en las aulas, que un alumno no sabe redactar un informe, aquellos alumnos redactaban, y hay ejemplos recogidos en artículos nuestros.

[¿Hay artículos en los que aparezcan valoraciones de los resultados de las aplicaciones?]

Nosotros tenemos desde principios de la Reforma, nosotros hicimos un libro que se llamaba *Evaluación del proyecto curricular en Geografía* (1989) y ahí hay resultados de lo que podían hacer los alumnos y, después, otros que es *Evaluación y aprendizaje...*, también damos valoración de resultados; lo que no tenemos, y eso será un trabajo de tesis o de investigación, el análisis, el registro, de qué es lo que se consigue con dos o tres años seguidos. Ahora, lo que está haciendo Ana Mª Esbert, lo que consiguen en Picanya y Tavernes Blanques, en comparación con los cursos de control, los grupos experimentales que ella está analizando y vamos a coger 15 alumnos de cada sitio, aunque haya más en clase, pero vamos a coger sólo 15 para analizar muy bien sus redacciones, ver hasta dónde han llegado, ver qué tipo de explicaciones dan a lo que es el mundo del trabajo, el mundo del ocio y vamos a ver hasta dónde llegan. Es un corte que queremos hacer.

(35:18) — BALANCE (ELEMENTOS FAVORABLES, OBSTÁCULOS, DISOLUCIÓN DEL GRUPO). MOTIVOS Y TRAYECTORIAS QUE TOMAN LOS COMPONENTES.

[Bueno, esta cuestión es para los grupos que no han continuado con su actividad y vosotros seguís en activo, pero ¿quienes abandonaron Gea-Clío han continuado en la innovación?]

Nosotros lo que hemos tenido en los dos últimos años han sido cuatro jubilaciones. No, no necesariamente siguieron en la innovación. Por ejemplo, de Segorbe que ya le costaba mucho venir, sí que ha seguido la innovación y está en contacto por correo y alguna vez viene pero poca. Otras personas, yo creo que se han amoldado ya a quedarse con la idea de que, bueno, voy a esperar diez años que me voy a jubilar. Creo yo, pero no lo tengo muy claro. Ahora pienso en Mª Victoria que es una persona con la que

estuve hablando y lo que sobre todo es que está muy cansada y que ahora no le apetece una aventura en temas de innovación. No sé, tendría que ir pensando, Maribel sería otra que, también, ha dejado de venir porque está cansada. Yo creo que los que han dejado en los últimos años son dos casos. Eso sí que podría, al menos, hasta que se demuestre lo contrario, sería hipótesis bastante sólida: hay un caso que es el que se jubila y sigue, a veces, en contacto y viene a algún encuentro que otro, pero se jubila y se jubila, y algunos de los que se jubilan no quieren saber más de la educación porque están cansados y, después, los que están en activos y están cansados porque han aumentado el número de horas, han aumentado el número de alumnos y dicen que no merece la pena seguir investigando porque la profesión docente está poco valorada socialmente, y ellos ahora se retiran. Serían esos dos casos que como hipótesis, me valdría para explicar lo que pasa con casos que te he dicho nombres y me vendrían algunos más.

[¿Qué significa la incorporación de los materiales curriculares a la plataforma virtual moodle?]

A partir del año 2008 cuando dijimos que ya no íbamos a seguir sacando materiales, por ejemplo, el profesor Santos lo que dice: yo pongo todos los materiales que tengo, todos, tanto de Gea-Clío como míos propios, de explicaciones y demás, en la plataforma moodle del instituto y os doy acceso a todos vosotros para que los podáis coger, descargar y copiar. Hacemos el wordpress de Gea-Clío que ahí se puedan poner noticias, debates, libros del profesor, consejos...; y otras personas que están con proyectos muy concretos, por ejemplo, el caso de Arnaldo que están con alumnos de zonas de atención preferente en el barrio de la Coma que pueda poner cómo reinterpreta los materiales Gea-Clío a la luz de unir Lengua y Literatura con Geografía e Historia ya desde 1º porque hay que hacer un plan alternativo; gente que está trabajando con diversificación curricular, cómo reelabora las materias; entonces, ahora estamos en «yo tengo esto, tómallo», en vez de decir: vamos a hacer todos juntos un material. No, sino: yo tengo esto, tengo esto, coge lo que quieras para tu calse. Eso es un poco de resistencia ante la dificultad de crear materiales nuevos porque no hay tiempo para...; claro, antes quedábamos una tarde o dos a la semana pero qué es lo que ocurría, que estaba alguien en un Centro de profesores que podía coordinar, aunque ahora está María Blay no da abasto para poder hacer lo que requeriría los grupos de innovación porque no sé en Andalucía pero en Valencia los Centros de profesores se han burocratizado y se han llenado de cantidad de faenas que no tienen que ver nada con el seguimiento de un grupo de investigación. Sí, nos ha llamado a veces para intentar hacer cosas pero no hemos sido capaces tampoco. Eso sí que te lo puedo decir que sería otro fracaso de Gea-Clío que intentó remontar el vuelo, creando pequeños grupos aprovechando las invitaciones de María Blay en los últimos años, pero se vio que el contexto es muy diferente. La gente no ha asumido el desafío de decir: bueno, pues quedamos dentro de un mes para ver los resultados del trabajo en el aula; venían dos y dos sin el trabajo hecho. Yo lo siento mucho y en eso sí que soy muy estricto, si quedamos dentro de un mes con el trabajo del aula y vienen allí sin el trabajo del aula pues no hace falta, tomamos una cerveza pero nos vamos, no volvemos a vernos, para qué, es una tontería perder el tiempo. Esto nos ocurrió en los cursos de Torrent, por eso nos falta ese contacto con la generación de 30-45, algo pasó ahí que cuando nosotros le invitamos a hacer una investigación en el aula de lo que pasa con sus alumnos y hace quince o veinte años tú venías al cabo del mes y estábamos dos horas o tres discutiendo sobre esos materiales y no pasaba nada, nos lo pasábamos muy bien y llegábamos a conclusiones de porqué los alumnos decían tales cosas, ahora pues a lo mejor de un curso de 20 te viene uno con unos materiales fragmentados, con mucha menor calidad,

calidad de reflexión, es decir, de no saber muy bien porqué lo ha hecho. Entonces, bueno, pues se ha perdido interés. Eso se constata así. Esos son datos que más allá de la valoración, son datos que se pueden registrar con..., yo ahora no te puedo decir día tal pero se puede ir a los registros de CEP de Torrent y decirte: yo estuve el día 24 de noviembre y dije: el día 15 de diciembre quedamos aquí para valorar esta práctica con los alumnos y, al final, llegan dos personas con un material que no se puede ni discutir. De eso hay datos, es decir, que no es una valoración.

[Y usted ¿sigue en instituto?]

No, yo ahora ya estoy en la universidad. Yo al instituto mío voy porque tengo allí, claro tantos años, muchos amigos y lo que me han dejado es trabajar con algunos alumnos que yo había tenido en 3º de ESO y ahora están en 2º de bachillerato. Es lo único que he podido hacer este año. Ha sido poco, son clases, es decir, un día, otro día después, de allí un mes, no es una continuidad.

[Bueno, pues yo creo que están todas las preguntas hechas del guión y lo que tenía aquí anotado. Si tuviera alguna duda, como tengo su correo electrónico. Sí he anotado, mientras me hablaba, grupo Kairós del que he leído algún documento pero ya me dijo usted que iba a ser difícil contactar con Pilar Maestro]

Va a ser difícil, a ver si pudieran José Ignacio Madalena, pero es que yo creo que el grupo Kairós ya no funciona; no, no, no funcionan, ya lo dejó pero por lo menos sí que te podrían decir cómo se organizó, cómo funcionó..., voy a ver si hablo con José Ignacio o con Remedios Izquierdo a ver si tienes ganas. Es que estas cosas como los encuentros también. Ellos se han jubilado y a lo mejor tiene ganas de hablar de eso o está en otras cosas y no tiene ganas, no lo sé.

CUESTIONARIO A JOSEP CÍSCAR DE GRUPO GEA-CLÍO.

(Recibido por correo electrónico el 1 de julio de 2011; 3 páginas)

A) BASES TEÓRICAS Y CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO/TRABAJO.

- Antecedentes (autores y líneas de carácter innovador)

Supongo que ya mi compañero Xosé Manuel Souto le ha informado sobre cuales fueron los antecedentes del proyecto. Es por eso que mis respuestas se ceñirán a aquellos aspectos que mas tienen que ver con mi visión personal de lo que es el proyecto.

Lo cierto es que yo he sido, si no de los últimos en incorporarse –porqué el hecho es que las incorporaciones no han cesado (los últimos han sido tres alumnos que cursaron el Máster de formación del profesorado en su primera convocatoria)- si que he sido de los mas recientes. La incorporación en mi caso fue sencilla porque yo ya conocía y utilizaba materiales y metodologías que estaban muy emparentadas con aquellas que se seguían desde el proyecto Gea-Clío.

- Principios básicos y finalidades del proyecto.

Siempre he entendido que los principios básicos del proyecto se sustentaban en tres conceptos: innovación, investigación y reflexión teórica; aunque eso se ha traducido siempre en una serie de realizaciones prácticas que van desde los cursos de formación (a parados, a profesores/as en activo, a futuros profesores/as a través de nuestra participación en el Máster), participación en foros, congresos, conferencias, etc., reflexiones teóricas en diferentes publicaciones, realización de materiales didácticos y, últimamente, la incorporación del proyecto en la red a través de la plataforma moodle – aunque esa presencia en la red y en las TIC siempre ha sido una constante en nuestro proyecto-. El trabajo a través de la formulación de problemas sociales, ambientales, educativos, es básico en nuestra formulación.

- Rasgos que lo caracterizan y diferencian de otros grupos.

Para mí esa presencia concreta, “a pie de trinchera”, que se traduce en nuestra presencia como grupo y proyecto a nivel de “docentes” en diversos institutos, Centros de profesores, Sindicatos, congresos y similares, y últimamente formando a otros profesores y profesoras, es nuestra mejor seña de identidad.

B) HISTORIA DEL PROYECTO.

- Origen y contexto en el que surge.
- Sistema de organización.
- Tipo de materiales editados, breve descripción de los mismos.
- Relación del grupo inicial con otros grupos innovadores, contacto con otros docentes, con centros escolares y valoración del grado de expansión del proyecto.
- Grado de contribución a los procesos de reforma.
- Valoración de la situación actual.

C) LA APLICACIÓN EN EL AULA/EXPERIMENTACIÓN.

- ¿Quiénes aplicaron el Proyecto? ¿En qué contextos y circunstancias? Centros, cursos, profesores...
- ¿Cómo funcionaba en la práctica? ¿Qué dificultades se planteaban? ¿Qué aceptación tuvo por el alumnado?
- ¿Se sigue utilizando hoy en día este proyecto tal y como se planteó al principio? ¿Qué cambios se han producido? ¿Por qué?
- ¿Cómo fue la difusión y qué valoración tiene de la misma?
- ¿Por qué no se generalizan este tipo de Proyectos?

El proyecto se sigue aplicando. Hay que hablar pues en presente. El proyecto, concretado en un conjunto de materiales didácticos publicados por la editorial Nau Llibres, supone un material base imprescindible para nosotros en todos los niveles de ESO y en Segundo de Bachillerato (Geografía de España). Entendiendo, claro está, que es un referente básico pero no exclusivo ni inamovible. Sobre el armazón que este supone, y a través de la experimentación y la reflexión diaria este material va adaptándose a diferentes contextos sociales, educativos, etc. La última incorporación de materiales a la plataforma moodle, que no ayude a esa necesaria adaptación, ha motivado en el seno de Gea-Clío a un debate muy interesante, 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 convierta en un simple banco de datos.

En la práctica el proyecto plantea diferentes dificultades, algunas de tipo organizativo, otras de tipo didáctico, otras de tipo educativo-social. En primer lugar yo destacaría que no es fácil llevar un proyecto de este tipo en unos centros educativos donde proyectos de este carácter son la excepción. La gran mayoría de nuestros compañeros y compañeras de departamento –o de nuestras escuelas adscritas- no son receptivos a este tipo de proyecto lo que en principio plantea el problema de utilizar unos libros de texto diferentes. Esto supone graves dificultades a nivel organizativo (no se pueden pedir los libros hasta que no se han elegido los grupos donde impartirás clase, los repetidores han de comprarse un nuevo libro si no repites nivel, se ha de pedir permiso a las autoridades educativas o indicar que es un material recomendado, etc.) y educativo ya que se está empleando una metodología y un forma de trabajar totalmente diferente a la del resto de miembros del departamento. No es que sean frecuentes pero es fácil entender que con estos supuestos a veces se producen fricciones más o menos intensas. Otra gran dificultad es que es un material al que, no voy a negarlo, “cuesta acostumbrarse”, tanto al profesorado como al alumnado. Eso exige un cierta “práctica” por parte de unos y de otros, “hábito” que se obtiene con la “asiduidad”. Y es esta última la que, al no generalizarse esta manera de trabajo, se vuelve difícil. A veces da la sensación de estar siempre empezando de nuevo. Hace siempre, a nivel práctico, si no son grupos donde ya se ha utilizado el material, un periodo inicial de adaptación. Ese problema he observado, al menos yo, que se vuelve mas grave en el primer ciclo de secundaria. Es así pues que, la implementación del proyecto, supone un trabajo-esfuerzo suplementario, que además implica una reflexión teórica que nos permite escapar de planteamientos seguidistas, a veces de lo que se hizo en la universidad, y mas frecuentemente de lo que nos “mandan” los grandes grupos editoriales. Y tal vez por eso es por lo que cuesta mucho difundir el proyecto. Es mas fácil repetir lo que siempre se ha hecho que hacer un esfuerzo por cambiar. Además, quien 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 sí 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”. Y eso a pesar de los cambios y dificultades inherentes que en los últimos tiempos se están dando en la sociedad y en las aulas. Les es más fácil enfrentarse a esos cambios manteniendo sus posiciones inquebrantables y, si hace falta, externalizando las responsabilidades, que adaptarse realizando cambios en su manera de entender la educación. En momentos de dificultades y de cambios podemos pensar que una buena “tabla de salvación”, como pueden ser las normas y actitudes por las que siempre no hemos regido, nos puede dar una sensación de seguridad mayor que arriesgarnos a “lo desconocido”, aunque estoy convencido a que a larga la situación se convierte en insostenible.

D) OTROS PLANTEAMIENTOS INNOVADORES QUE DESTACARÍA.

E) INFLUENCIA O RELACIÓN CON EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.

CUESTIONARIO A MARÍA BLAY DE GRUPO GEA-CLÍO

(Recibido por correo electrónico el 13 de julio de 2011; 6 páginas)

A) BASES TEÓRICAS Y CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO/TRABAJO.

- Antecedentes (autores y líneas de carácter innovador)

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 profesor y pude conocer los materiales del proyecto, entonces editado por Anaya. La propuesta didáctica me pareció que estaba muy en línea con las corrientes historiográficas de la facultad de Geografía e Historia, léase materialismo histórico, escuela Anales y lejos del historicismo y positivismo. Además su propuesta era honesta y adecuada a las capacidades del alumnado de 1º de BUP que había de incluir TODA la Historia Universal. En aquel momento era sin duda el proyecto más innovador de toda España, suponía un claro recorte de los contenidos centrados en los acontecimientos políticos y pasaba el protagonismo a los aspectos económicos y de las mentalidades, además incluía actividades donde el alumnado “construía” su conocimiento, porque el proyecto era una propuesta de actividades a partir de fuentes de información primaria y secundaria, de diferente tipo (textos, mapas, cifras, imágenes) que el alumnado había de analizar y sacar conclusiones. Era innovador porque incorporaba las nuevas corrientes historiográficas y porque de forma consciente o no, incluía conocimientos no memorísticos como elaborar y analizar gráficos, analizar y comentar textos e imágenes, lo que se diría “saber hacer” o “contenidos procedimentales”, pero que en aquel momento ni se hablaba de ello. En ese momento no se hizo, o yo no lo recuerdo, una reflexión teórica ni de la propia disciplina, ni de los aspectos psicopedagógicos. Corría el año 1981-82. Desconozco si la había por parte de los miembros del grupo, sospecho que si, se buscaba la implicación del alumnado en el propio proceso de aprendizaje, que se llamaba entonces “método activo”.

En todo caso, no tuve ocasión de llevar a la práctica tal proyecto, sin embargo es un material didáctico que me ha sido de gran utilidad como fuente de información para recabar datos, y sobre todo textos, ya que había una selección muy cuidada de los mismos en cuanto a extensión, dificultad e importancia en relación al período histórico del que se trataba.

Posteriormente (1986) tuve ocasión de aplicar materiales experimentales en Cataluña para la LOGSE y fue entonces cuando descubrí que las clases eran más agradables y el contenido más aplicable y perdurable. En el curso 1990 en otro centro se utilizaba en “Proyecto Ariadna” de la editorial AKAL, aún con la Ley General de Educación. En ese momento no había ni libro del profesor ni nada de eso, simplemente el departamento didáctico elegía uno u otro material según preferencias del profesorado.

La LOGSE supuso pues una ruptura, a mi modo de ver de los materiales que recogían las propuestas más innovadoras, pues había que concretarlas en la CCAA y en el entorno del centro, con lo cual en el caso de la Geografía y la Historia resulta muy complejo para los intereses de las editoriales de tirada estatal y dejaron de editarse, los materiales que he comentado más arriba.

Durante el curso 1992/93 se ofreció a los centros la posibilidad de hacer un curso de 100 horas, de las cuales una parte era una memoria donde se aplicaba lo que se había trabajado en el curso. Fue entonces cuando tuve contacto con los planteamientos didácticos constructivistas (Ausubel y Novak) así como ejemplos de actividades planteadas teniendo en cuenta tales planteamientos. Aunque, los ejemplos eran de otras materias y no había estudios relevantes en España para Geografía e Historia. Para mi

fue una revelación, porque cobraba sentido, justificación teórica a mi experiencia docente. Fue un curso donde estábamos profesorado de FP y BUP conjuntamente, pues todavía no se había aplicado la LOGSE en la Comunidad Valenciana.

En el año 1995 se aplica en mi centro la LOGSE (otro centro distinto) y encuentro los materiales del grupo Gea-Clío para Geografía de 3º ESO, los cuales respondían al currículum de la Comunidad, estaban en Castellano y valenciano y respondían a mis expectativas metodológicas. Para Historia elegí el Proyecto de Ínsula Barataria, que aunque en Castellano abordaba el currículum de 4º de ESO.

Durante ese curso se incorporó una compañera al centro que pertenecía al grupo Gea-Clío, se alegró mucho de la elección de los materiales que había hecho y me invitó a participar en las reuniones del Proyecto (mensuales). A partir de entonces empecé a participar y tuve ocasión de colaborar en la edición de nuevos materiales a raíz de los cambios de la LOCE y la LOE en 2º y 3º de ESO. He utilizado también los de 4º de ESO para Historia.

- Principios básicos y finalidades del proyecto.

Los principios básicos que elaboraron las personas que constituyeron el grupo en origen (te enviaré adjunto un documento al respecto). Su finalidad, aparte de hacer materiales, era comprobar su viabilidad en el aula y disponer a través del trabajo cooperativo de materiales que permitieran la aplicación de la LOGSE. Aquí en la Comunidad esa ley se aplicó anticipadamente en algunos centros y con “retraso” en otros, lo que significó que no había materiales (dada la amplitud de la propuesta curricular).

- Rasgos que lo caracterizan y diferencian de otros grupos. Creo que el rasgo más diferenciador del proyecto Gea-Clío es en primer lugar su capacidad para adaptarse a las sucesivas normativas en relación al currículum lo que ha permitido simultáneamente, su actualización en la información. En segundo lugar, creo que desde el principio, el proyecto se centró en el currículum y en los criterios de evaluación especialmente, haciendo una propuesta seria, centrándose en los aspectos centrales de los contenidos de Geografía e Historia.

Cuando se aplicó la LOGSE, a causa de la apertura del currículum, surgieron muchas propuestas que podríamos catalogar como triviales “la moda, el calzado” que intentaban dar respuesta al bloque de contenidos de aspectos de larga o corta duración. En la Comunidad Valenciana se hicieron una serie de “prototipos” de propuestas didácticas con hondo calado teórico (disciplinar y psicopedagógico), y gran detalle en la aplicación de las actividades y con aplicaciones reales en el aula. Sin embargo esos excelentes materiales eran excesivamente farragosos, diríamos que lo contrario de la propuesta del grupo Alemania y se fueron fotocopiando parcialmente por los centros, a los que se daban ejemplares del profesor y alumnado con una guía didáctica para el profesorado. Es en ese contexto donde surgen los materiales del grupo Gea-Clío, más asequibles a las tareas de aula y más realista a las dificultades del alumnado, al tiempo del curso y a la amplitud que dejaba la LOGSE. Se elaboraron unos cuadernillos \pm trimestrales que se centraban en temas fundamentales del currículum como “del taller a la fábrica” para la revolución industrial. Además cada “cuadernillo” se acompañaba de un libro del profesor con una aportación teórica sobre el tema y una guía didáctica para la aplicación en clase. La relación de las publicaciones de los cuadernillos y las guías era la siguiente:

CUADRO 1: RELACIONES ENTRE PROBLEMAS Y CONTENIDOS BÁSICOS

UNIDADES DIDÁCTICAS	PROBLEMA PLANTEADO	CONTENIDOS BÁSICOS	EDADES Y CICLOS
Barrios y pueblos	Cómo se relacionan las personas en el medio local? ¿Qué ha cambiado en estos lugares?	Distribución de formas en el plano. Cambios y continuidades en localidades	8-10 años. Segundo ciclo de Primaria
Tiempo libre	¿Cómo utilizamos el tiempo libre en los medios urbanizados?	Localización. Funcionalidad social del ocio.	10-12 años. Tercer Ciclo de Primaria
Mi mundo y el globo	¿Cómo nos identificamos con un lugar?	Percepción, escalas. Simbolización e hitos espaciales.	12-14 años. Primer Ciclo Secundaria
La Tierra, planeta vivo	¿Por qué se destruye el equilibrio ecológico?	Interacción ecogeográfica y causalidad	14-16 años. Segundo ciclo de Primaria
Los desequilibrios regionales en España	¿Por qué hay territorios más ricos y más pobres?	Sistema geográfico y organización territorial	16-18 años. Bachillerato

A título de ejemplo todavía se puede visitar en la página web de editorial un material para Geografía de 2º Bachillerato.

<http://www.naullibres.com/html/aaa/descargas/geacliio/historia/libprof/desequilibrios.pdf>

B) HISTORIA DEL PROYECTO.

- Origen y contexto en el que surge.

Esto lo encontrarás en el material adjunto de la historia del grupo. También en la página web de la editorial sobre los siguientes puntos organización y respuesta a los programas de reforma. <http://www.naullibres.com/html/aaa/descargas/geacliio/actualproyecto.pdf>

- Sistema de organización. La organización fue cambiando. En un principio había más trabajo colaborativo para elaborar los materiales que luego se aplicaban en los centros y se hacían las rectificaciones correspondientes. Cuando me incorporé era en una etapa posterior y la organización se basaba en realizar tareas como unidades didácticas, analizar algún material o artículo, que se ponían en común en las reuniones. El grupo lo dirigía y dirige X. Manuel Souto y la organización era y es más o menos asamblearia. Las tareas han ido variando, como participar en encuentros, congresos, cursos, compartir materiales y reflexiones sobre diferentes aspectos relacionados con nuestra área.

- Tipo de materiales editados, breve descripción de los mismos.

La propuesta para Historia se centra en los materiales editados para ESO en 1º, 2º y 4º. Su carácter innovador es por una parte la ruptura con la secuencia cronológica de los

temas y el planteamiento temático en cuatro Unidades Didácticas. Por ejemplo en 4º de ESO son: una que aborda los aspectos técnicos i científicos “Progreso técnico y desarrollo social” (Revolución industrial a la actualidad), otra los aspectos políticos “Ciudadanía y libertades” (Revolución Francesa a Democracias), otra los aspectos territoriales Soberanía, fronteras y nacionalismos, el problema de España” (nacionalismos, CCAA) y finalmente el arte “El artista moderno”. Esta secuencia nos permite abordar TODOS los contenidos y criterios de evaluación del currículum, pues se integran en cada unidad las diferentes escalas de análisis (Mundo, España, Comunidad Valenciana), la utilización de diversas fuentes en documentos muy seleccionados y de diferentes códigos (gráficos, cifras, imágenes). Otro aspecto a destacar es la inclusión en los mismos temas, de las corrientes historiográfica recientes, como aspectos de género, menor etnocentrismo, por no hablar de las corrientes historiográficas más consolidadas del materialismo histórico, y las mentalidades.

- Relación del grupo inicial con otros grupos innovadores, contacto con otros docentes, con centros escolares y valoración del grado de expansión del proyecto.

La relación del grupo con otros se ha producido fundamentalmente en encuentros (Fedicaria, Innova).

Con otros docentes la experiencia ha sido a diario con nuestros compañeros en los respectivos centros donde tenemos el destino, pues casi todos estaban en centros públicos.

La relación con centros escolares ha sido mínima, anecdótica más bien.

En cuanto al grado de expansión del proyecto, diría que ha sido más bien de regresión. El contacto con nuestros compañeros en los centros respectivos de cada uno de los miembros del grupo, ha sido complicado pues partíamos de planteamientos didácticos distintos y cada vez menos departamentos han querido coger el material del grupo. ¿Qué motivos han dado? Que si no tenía contenidos (léase organizados cronológicamente), que si se había de trabajar mucho, que si la editorial no regala cañones o portátiles, como otras. Por ello las dificultades para utilizar los materiales han ido aumentando y la decisión de los departamentos donde trabajamos cada uno se ha terminado imponiendo con ofertas de las grandes editoriales. Aquí la que más se ha vendido hasta ahora ha sido Vicens Vives.

- Grado de contribución a los procesos de reforma.

El grado de contribución a los procesos de reforma ha sido importante. Lo que ha ocurrido es que en la Comunidad Valenciana la reforma se aplicó muy lentamente y hasta el curso 2004 aún había COU!!! en algunos centros. Es decir, ha habido y hay mucha resistencia por parte de las instituciones educativas a implantar la ley y, también del profesorado a asumir la etapa 12 – 16 en los centros de Secundaria y la inclusión del alumnado que no va seguir cursando bachillerato.

El Proyecto Gea-Clío se implicó desde el principio en el proceso de reforma y ha estado actualizando los materiales para responder a las sucesivas leyes educativas no sólo en la relación de contenidos temáticos sino también y aquí es donde fallan el resto de los proyectos, en los planteamientos metodológicos y en la inclusión de forma coherente de los contenidos propios de la Comunidad Autónoma. Quiero decir, sin añadir un cuadernillo al final con los contenidos de la Comunidad donde se repite otra vez el tema pero a otra escala.

- Valoración de la situación actual.

Actualmente casi nadie del grupo utiliza los materiales en su centro (la explicación es la que he puesto antes), con lo cual, los materiales se han dejado de editar en papel.

Llevamos un año estudiando la posibilidad de su edición digital, pero tenemos dos problemas, uno técnico (donde ponerlo gratis) y otro legal de permiso de la editorial. En realidad son dos problemas en uno, ya que la editorial se ofrece a ponerlos en su página web previo pago por parte del alumnado, pero eso sería un problema para quienes en su centro eligen otros materiales.

Lo que nos gustaría a los miembros del grupo es tener acceso a los mismos de forma gratuita para poder utilizarlos total o parcialmente en nuestras clases, complementando los materiales que tenemos por decisión del departamento. Sería una buena manera de terminar la etapa de elaboración de materiales y dar respuesta a la nueva era digital.

Hay discrepancias internas sobre la forma de hacerlo, de si ha de haber un administrador que sea el autor o no, si habrá que decirlo a autores que ya no están en el grupo, y ha de estar abierto a todo el profesorado de forma gratuita. Y ahora mismo estamos en esa disyuntiva, junto a la revisión, actualización y ampliación de los materiales con páginas web, vínculos a datos a videos etc. pero sin saber dónde irá “colgado”.

C) LA APLICACIÓN EN EL AULA/EXPERIMENTACIÓN.

-¿Quiénes aplicaron el Proyecto? ¿En qué contextos y circunstancias? Centros, cursos, profesores...

Esto se responde en la historia del grupo en la primera etapa. Después con la generalización de la LOGSE y las sucesivas reformas van desvinculándose los profesores y los centros por las circunstancias que he comentado más arriba.

-¿Cómo funcionaba en la práctica? ¿Qué dificultades se planteaban? ¿Qué aceptación tuvo por el alumnado?

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.

-¿Se sigue utilizando hoy en día este proyecto tal y como se planteó al principio? ¿Qué cambios se han producido? ¿Por qué?

Ya he comentado más arriba que el proyecto como tal ha tenido importantes cambios en la composición de las personas implicadas, los materiales, etc. También se ha mencionado su causa.

Sin embargo en el contexto actual de las CCBB es un material de gran valor didáctico y constituye una propuesta válida, de mucha mejor calidad que lo que están ofreciendo las editoriales estatales, pero no hemos sabido enfocarlo en ese sentido, la editorial tampoco.

-¿Cómo fue la difusión y qué valoración tiene de la misma?

La difusión por parte de la editorial fue pésima, en realidad no hubo tal difusión. Nos conformamos con la posibilidad de hacer un proyecto a la medida del grupo para llevarlo a nuestras aulas y eso con el tiempo se ha quedado pequeño, porque se ha impuesto la organización de los departamentos y al estar en distintos centros el proyecto no se ha aceptado como material. Yo lo utilicé el último curso en 2008 y no podía ponerlo a mis cursos. Parece ser que hay un impedimento legal para poner diferentes materiales didácticos.

- ¿Por qué no se generalizan este tipo de Proyectos?

A título personal, creo que el profesorado todavía mantiene un rol dominante en el aula y se siente seguro reproduciendo esquemas metodológicos como la clase magistral. Tiene dificultades para evaluar diferentes tipos de contenidos y aplicar diferentes instrumentos de evaluación. Cosa imprescindible ahora mismo para las CCBB.

Creo también que estos proyectos no han tenido el impulso editorial e institucional que se merecen y la hay una competencia desleal y desequilibrada cuando se trata de tiradas editoriales de carácter estatal.

D) OTROS PLANTEAMIENTOS INNOVADORES QUE DESTACARÍA.

Destacaría además de lo dicho anteriormente, el trabajo cooperativo que se ha desarrollado entre las diferentes personas que han pasado por el Proyecto. Hacer un proyecto para toda la ESO es una tarea difícil de abordar por una persona en activo, el Proyecto nos ha permitido compartir experiencias, materiales y como dice Perrenaud, 2007 “alejarnos del muro de las lamentaciones”, nos ha permitido incluir al alumnado con diferentes capacidades e intereses.

E) INFLUENCIA O RELACIÓN CON EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.

Creo que el grupo ha influido poco en el ámbito universitario, aunque quizá la universidad sí que ha influido en el grupo. De todos modos la Universidad se ha caracterizado por estar de espaldas a lo que se hace en los centros de secundaria y en la no injerencia en aspectos metodológicos, escaso compromiso en la elaboración de materiales didácticos bien fundamentados, etc. etc.

La relación con la universidad ha sido fluida con el departamento y después facultad de Geografía. En Historia no ha habido tanta relación como grupo, aunque si a título personal de algunas personas del grupo a través de investigaciones (arqueología), actividades, tesis doctorales.

AUTOR/ES: PILAR PÉREZ ESTEVE, SANTOS RAMÍREZ MARTÍNEZ Y XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ (coordinador)	EDITORIAL: NAU Llibres
TÍTULO: ¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?	LUGAR DE EDICIÓN: Valencia
	IMPRESIÓN: E.C.V.S.A, Valencia
AÑO DE EDICIÓN: 1997	Depósito legal:V-3373-1997
NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición	ISBN: 84-7642-506-6
DIMENSIONES: 17×24 cms.	NÚMERO DE PÁGINAS: 90
TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Rústica cosido a cola caliente	
<p>ÍNDICE:</p> <p>Proyecto Gea-Clío: Primaria (Área de Conocimiento del Medio), Secundaria (Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia).</p> <p>Introducción.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las intenciones educativas. 2. Áreas de Conocimiento y disciplinas científicas. 3. Criterios para la secuencia de contenidos. 4. Los resultados de la secuencia: las unidades. 5. La evaluación. 6. La optatividad y la diversidad. 7. Referencias bibliográficas. 	
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990-2006)	

AUTOR/ES: GRUPO GEA-CLÍO	EDITORIAL: NAU Llibres
TÍTULO: 1º CICLO ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA	LUGAR DE EDICIÓN: Valencia
	IMPRESIÓN: E.C.V.S.A. Valencia
AÑO DE EDICIÓN: 1996	NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición
DIMENSIONES: 21×29.30 cms.	TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Cuadernillos grapados
Cuadernillos analizados	
Mi mundo y el globo donde vivo yo	Depósito legal:V-2520-1993
	ISBN: 84-7642-302-0
	NÚMERO DE PÁGINAS: 54 páginas
Los orígenes de la humanidad	Depósito legal:V-558-1996
	ISBN: 84-7642-422-1
	NÚMERO DE PÁGINAS: 60 páginas
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990-2006)	

AUTOR/ES: GRUPO GEA-CLÍO	EDITORIAL: NAU Llibres
TÍTULO: 1º CICLO ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA	LUGAR DE EDICIÓN: Valencia
	IMPRESIÓN: E.C.V.S.A. Valencia
AÑO DE EDICIÓN: 1996	NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición
DIMENSIONES: 21×29.30 cms.	TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Cuadernillos grapados
Cuadernillos analizados	
Mi mundo y el globo donde vivo yo	Depósito legal:V-2520-1993
	ISBN: 84-7642-302-0
	NÚMERO DE PÁGINAS: 54 páginas
Los orígenes de la humanidad	Depósito legal:V-558-1996
	ISBN: 84-7642-422-1
	NÚMERO DE PÁGINAS: 60 páginas
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990-2006)	

AUTOR/ES: GRUPO GEA-CLÍO	EDITORIAL: NAU Llibres
TÍTULO: TEMAS DE DEBATE. ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA	LUGAR DE EDICIÓN: Valencia
	IMPRESIÓN: E.C.V.S.A. Valencia
AÑO DE EDICIÓN: 1997	NÚMERO DE EDICIÓN: 1ª edición
DIMENSIONES: 21×29.30 cms.	TIPO DE ENCUADERNACIÓN: Cuadernillo grapados
Cuadernillo analizado	
El Magreb, la orilla sur del Mediterráneo	Depósito legal: V-715-1997
	ISBN: 84-7642-458-2
	NÚMERO DE PÁGINAS: 51 páginas
LEY EDUCATIVA EN VIGOR: LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990-2006)	

II.10. CUESTIONARIO A JOSEP FONTANA LÁZARO

CUESTIONARIO A JOSEP FONTANA LÁZARO.

(Recibido por correo electrónico el 5 de junio de 2012; 3 páginas)

- *¿Qué supuso Vicens Vives en el ámbito de la renovación historiográfica y en el de la didáctica? ¿Cree que hay relación entre renovación historiográfica y renovación didáctica?*

Hay dos aspectos a considerar en el caso de Vicens. Por una parte, había sido profesor de Segunda enseñanza y se dedicó a renovar los libros de texto de este nivel, que pienso que en efecto influyeron en el profesorado que los usaba. En el terreno de la renovación historiográfica lo más importante fue su apertura a las nuevas corrientes que dominaban en el mundo, su papel en la introducción de la historia económica –escribió el primer manual de la materia- y su apuesta por potenciar la historia contemporánea.

- *La importancia de los postulados de Rafael Altamira, su discurso a favor de otra manera de abordar y enseñar la historia, apenas se ha reivindicado en la actualidad ¿por qué ha sido así?*

Altamira, que se había exiliado, era un personaje denostado y sus libros eran perseguidos, como lo era todo lo que estaba ligado a la renovación pedagógica iniciada por la Institución libre y continuada en gran escala por la Segunda república. He tratado personalmente de reivindicar la figura de un personaje como Linacero, y su “Mi primer libro de historia”, que fue una de las causas de que los falangistas le asesinaran en el verano de 1936.

- *Entiendo que sus propuestas para una renovación de la enseñanza de la historia como proyecto para la reflexión y la participación han sido referentes imprescindibles para la innovación educativa y docente en nuestro país. Tratemos de su contribución en circunstancias educativas y sociales cambiantes y en estos momentos de aparente calma.*

Tengo una larga experiencia de colaboración con los profesores de Segunda enseñanza, desde la época en que lo hice con el grupo Nueva 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. Cuando organizamos un seminario en la Universitat Pompeu Fabra, que sigue manteniéndose con pleno éxito al cabo de unos veinte años, se hizo sobre la base de que la gestión era mixta, y que eran los profesores de Segunda enseñanza quienes nos indicaban qué era lo que necesitaban, mientras nosotros nos limitábamos a buscar a quienes pudieran atender mejor sus demandas. Entendíamos que en lo que podíamos sobre todo ayudarles era contribuyendo a que enriquecieran los contenidos de su enseñanza.

- *Hablemos de la máxima transmitida por su maestro Pierre Vilar de «pensar históricamente». ¿Cómo se consigue inculcar a los profesores y a los estudiantes el “pensar históricamente”?*

“Pensar históricamente” significa utilizar la historia para comprender el mundo en que vivimos. De lo que se trata, en la enseñanza, es de buscar sistemas activos, que

exijan la participación de aquellos a quienes se enseña, y acertar a mostrarles en qué forma lo que aprendemos del pasado ayuda a entender la realidad. Del mismo modo que las ciencias naturales sirven para entender que vivimos en un paisaje físico cambiante, que contribuimos nosotros mismos a cambiar, no siempre para bien, las ciencias sociales, y en especial la historia, deberían servir para enseñar que también el paisaje social en que vivimos es cambiante, y que podemos contribuir a cambiarlo.

- *Usted reflexiona sobre la desconexión entre la sociedad y la escuela y entre los contenidos históricos tratados en la escuela y los que se tratan en los ámbitos externos a ésta y reivindica un mayor protagonismo del historiador y de la capacidad formativa de la historia. En este sentido, propone reestructurar la historia en torno a los grandes problemas que marcaron la evolución de la sociedad, condicionaron el desarrollo de la actividad política y que contribuyeron a configurar las conciencias de los distintos grupos sociales. Pero la enseñanza de la historia en torno a sus problemas cómo se puede organizar: ¿problematizando el presente y buscando las causas en el pasado o problematizando el pasado para entender el presente?*

Lo que hay que problematizar es en todo caso el pasado; su relación con el presente es algo que los propios estudiantes deben descubrir, orientados, pero no catequizados, por el profesor. Sólo lo que uno descubre por sí mismo se asimila plenamente. Enseñar listas de reyes no sirve para nada; eso, que era lo que proponía explícitamente la señora Thatcher, ya lo había denunciado Voltaire hace más de 250 años, y seguimos sin haberlo aprendido. Me ha ocurrido en diversas ocasiones encontrarme con viejos estudiantes míos y escuchar de ellos: “Te acuerdas de que un día nos dijiste que...?”. Yo, naturalmente, no me acordaba de aquello, pero lo sucedido bastaba para darme la idea de la enorme responsabilidad que significaba haber contribuido a enseñarles a pensar.

- *Por otro lado, comenta que la historia sea útil para el alumnado, que le ayude a comprender la sociedad en la que vive, que le enseñe a pensar, a dudar, a enjuiciar, que lo haga consciente de la memoria que comparte con otros sujetos y elabore o comprenda su identidad. Pero yo me pregunto ¿cree que el alumnado aprende a conocer su realidad dentro de la escuela por las limitaciones que tiene en cuanto estructura burocrática y examinatória? ¿Cómo habría que suscitarle ese interés?*

A mí sólo me corresponde señalar la utilidad de la tarea; la forma de llevarla a cabo la deben idear los profesores, y es posible que sea distinta en medios y circunstancias cambiantes. Cuando colaboraba con Nueva Alemania yo señalaba contenidos a desarrollar, y me sentía francamente admirado de la forma en que los profesores ideaban la forma de enseñarlos, con una capacidad y una imaginación de la que yo mismo carecía.

- *Si bien se ha intentando llevar al currículo, en distintos momentos de nuestra historia educativa, hacia propuestas de cambio en la enseñanza de la historia ¿por qué cree que no se han incorporado y que la historia que se sigue enseñando responde a un modelo cronológico y a una concepción de ésta como relatos del progreso humano? ¿Podríamos comparar la renovación pedagógica en nuestro país con el mito de Sísifo, repitiendo una y otra vez el mismo camino y empezando como si nunca hubiera ocurrido?*

A mí, con toda franqueza, el currículo es lo que menos me importa; porque tengo fe en la capacidad de los profesores para sacarle fruto. Lo que más me preocupa en estos momentos, atendiendo a lo que está sucediendo en el mundo entero –por ejemplo, a la destrucción sistemática de la enseñanza pública en Estados Unidos- es preservar la integridad de la enseñanza pública y abogar por que se proporcionen más recursos a la enseñanza secundaria, que es la más importante para la transformación de una sociedad –y sobre todo, cuando ésta debe integrar a un elevado número de hijos de inmigrantes. Tener una universidad de excelencia sirve para formar buenos profesionales que, carentes de oportunidades, marcharán a Alemania o a los Estados Unidos. Por lo que realmente hay que luchar en estos momentos es por salvar y mejorar la Segunda enseñanza como un servicio público. Lo demás ya lo iremos mejorando.