



Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2022





Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2022

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: <https://revistas.um.es/pantarei>

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Edición 2022

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt



En portada: Niños españoles exiliados en México.
Fotografía original de Manuel Rodríguez Villegas.
Extraída de Wikimedia. Usuario: Marrovi.

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial de Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Secretaria

Arias Ferrer, Laura [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Editores

Bellatti, Ilaria [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Jiménez Vialás, Helena [Prehistoria, Universidad Complutense de Madrid]

Martínez Gil, Tània [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José
[Historiador, Profesor de Secundaria]

Ortiz García, Jónatan [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Romero Molero, Alberto [Arqueología, Universidad Isabel I]

Sáez Giménez, David Omar [Historiador, Profesor de Secundaria]

Sáez Rosenkranz, Isidora V. [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Sánchez Mondéjar, Celso Miguel [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

Responsables de traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

Albaladejo Albaladejo, Sara [ISEN-Universidad de Murcia]

.....
Para conocer el consejo asesor de la revista y los revisores de los artículos de este volumen, consulte la página web de la revista:

<https://revistas.um.es/pantarei>

Índice de artículos

<i>Cogotas I en la Campiña Madrileña: un análisis de la relación entre yacimientos y vías de paso</i> L. Alberto Polo Romero y Diana Morales Manzanares	7
<i>Some Notes on the Distribution of Goods in Egyptian Private Mortuary Cults: Three Case Studies</i> Raúl Sánchez Casado	37
<i>En los albores de la escultura ibérica. Notas sobre las facies antiguas (fines del s. VI – mediados del V a.C.) en la provincia de Albacete</i> Arturo García-López	59
<i>Prospecciones arqueológicas y dinámicas del poblamiento en la campiña de Tarifa (Cádiz). Las raíces protohistóricas del territorio de Baelo Claudia</i> Ignasi Grau Mira, Helena Jiménez Vialás, Pierre Moret y Fernando Prados Martínez	83
<i>Arqueología experimental con fines de investigación en la reconstrucción de caballería feudal europea del siglo XI. El caballero normando</i> Darío Español-Solana, Laura Jiménez Martínez y Arnau Moratona Martí	107
<i>La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores</i> Olga María Duarte Piña	135
<i>La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada</i> Judith Sabido-Codina, Isidora Sáez-Rosenkranz, Cristina Yáñez de Aldecoa y Betlem Sabrià	163
<i>Concepciones sobre la Historia del Arte en la formación didáctica inicial</i> Raúl López-Castelló	191
<i>Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio</i> Sergio Sampedro-Martín y Jesús Estepa-Giménez	217
<i>Lugares y rutas de memoria en el contexto de la educación patrimonial: la visión del equipo educativo del Museo Memorial del Exilio (MUME)</i> David González-Vázquez y María Feliu-Torruella	241
<i>La construcción del conocimiento histórico sobre el patrimonio local: comparación entre las teorías epistemológicas y las competencias del alumnado</i> Ana Isabel Ponce Gea y Helena Pinto	267
<i>Greece: The Myth of Krypcho Scholeio [“Secret School”]. Issues of Historical Understanding and Historical Culture</i> Eleni Apostolidou	291

Índice de reseñas


- F. Rodríguez, C. Conejero, J. de la Montaña, T. Groves, A. Hernández, I. Chato, F. J. Jaraiz, A. Moreno, R. Pérez, D. Porrinas, S. Riesgo, J. Soto, R. Tena, S. Vázquez y F. Solís (2021). *Carlos V y la Vera. Proyecto didáctico para aprender descubriendo. El emperador que meditaba en la Vera* 309
Antonio Santamaría García
- J.M. Pons-Altés (2021). *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavallda* 315
Albert Irigoyen Zaragoza
- B. M. Lavelle (2020). *Archaic Greece. The Age of New reckonings* 319
Unai Iriarte
- J.A. Molina Gómez (2022). *El imperio huno de Atila* 323
José Ángel Castillo Lozano
- R. M. Cid López, A. Domínguez Arranz y R. M. Marina Sáez (2021). *Madres y familias en la Antigüedad. Patronos femeninos en la transmisión de emociones y patrimonio* 327
Alba del Blanco Méndez
- I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats Cuevas (eds.). (2020). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* 335
José Ignacio Ortega Cervigón
- C. López-Ruiz (2022). *Phoenicians and the making of the Mediterranean* 341
Elena Duce Pastor
- S. Casamayor Mancisidor (2019). *La vejez femenina en la antigua Roma: cuerpos, roles y sentimientos* 347
Alba del Blanco Méndez
- S. Casamayor Mancisidor, R. Portero Hernández y E. Álvarez Fernández (eds.) (2021). *La violencia en la historia* 351
Jorge Ortiz de Bruguera

La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores

History Teaching in Secondary Education: Educational Change Through Innovative Didactic Projects

Olga María Duarte Piña
Universidad de Sevilla

oduarte@us.es

 0000-0001-7341-6689

Recibido: 08/02/2022

Aceptado: 16/06/2022

Resumen

La enseñanza de la Historia viene implicando un modelo didáctico principalmente transmisivo y un aprendizaje memorístico que no facilita la comprensión del hecho histórico ni su investigación. Aunque desde fines del siglo XIX podemos destacar importantes propuestas de cambio, nos detendremos en el último tercio del siglo XX para estudiar los grupos de innovación formados por profesores de bachillerato que promovieron nuevos paradigmas a través de sus modelos didácticos y proyectos para el aula. Por ello esta investigación pretende describir y comprender las propuestas de tales grupos desde sus fundamentos teóricos a los materiales publicados y experimentados. Los datos se recogieron mediante entrevistas y el análisis de los documentos generados por cada grupo de innovación. Se expone lo que caracterizó a aquellos proyectos didácticos y se evidencian los cambios en la enseñanza de la Historia que pretendieron, dejando constancia de estos referentes para las actuales tendencias de renovación pedagógica.

Palabras clave

Enseñanza de la Historia, Innovaciones pedagógicas, Métodos de enseñanza, Desarrollo curricular.

Abstract

The teaching of History has involved a mainly transmissive didactic model and rote learning which does not facilitate the understanding of the historical fact or its investigation. Although we can highlight important proposals for change since the end of the 19th century, we will focus on the last third of the 20th century to study the innovation groups formed by secondary school teachers who promoted new paradigms through their didactic models and classroom projects. Therefore, this research aims to describe and understand the proposals of these groups from their theoretical foundations to the materials published and experimented. Data was collected through interviews and analysis of the documents generated by each innovation group. What characterised those didactic projects is presented and the changes in the teaching of history that they sought to bring about, leaving a record of these references for current trends in pedagogical renewal.

Keywords

History education, Educational innovations, Teaching methods, Curriculum development.

Para citar este artículo: Duarte Piña, O. M. (2022). La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 137-161. DOI: 10.6018/pantarei.510591



1. Introducción

El comienzo de un discurso innovador en la enseñanza de la historia ha de situarse en nuestro país a fines del siglo XIX con una obra de 1891, mejorada y ampliada en 1895, titulada *La enseñanza de la Historia* cuyo autor fue Rafael Altamira y Crevea. Las propuestas de Altamira influyeron en originales formas de concebir la didáctica de la historia, nuevos enfoques que pueden encontrarse en las publicaciones de profesores de institutos como Rafael Ballester Castell y Antonio Jaén Morente o en las de los profesores normalistas Teófilo Sanjuán Bartolomé, Daniel González Linacero y Gloria Giner de los Ríos García que incidieron en el cambio a través de ediciones ampliamente difundidas entre 1913 y 1935 (Mainer, 2009).

Esta primera etapa innovadora llegó hasta la Guerra Civil, con ensayos y manuales para la enseñanza de la historia (Duarte, 2018). La segunda etapa, de la que se ocupa nuestro trabajo, empieza con la Ley General de Educación de 1970 y sin solución de continuidad avanza con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) hasta fines de esa década. El periodo ha sido investigado a través de distintos informantes, miembros fundadores de grupos de innovación, que han respondido a un cuestionario o han sido entrevistados, a lo que se ha añadido la revisión y análisis de las publicaciones académicas y de los proyectos curriculares y materiales didácticos editados. Y aunque hubo una cierta eclosión, y podríamos referir otros grupos como Aula Sete, Bitácora, Grupo Humanística para Formación Profesional, Espacio y Sociedad, Pagadi o Innovación y Renovación Escolar (IRES), aquí investigaremos aquellos que, amén de potenciar la actividad innovadora, publicaron manuales escolares, con los que difundieron y experimentaron sus propuestas, significando, para este estudio, el cambio educativo durante el periodo acotado. Estos son *Germanía 75*, *Historia 13-16*, *Cronos*, *Ínsula Barataria* y *Gea-Clío*. Por tanto, entendiendo tal actividad innovadora como un hito irreplicable en nuestra historia de la educación pretendemos caracterizarla y exponer el grado de contribución a la renovación de la enseñanza de la historia en la educación secundaria.

2. Marco Teórico

El modelo que, de forma generalizada, ha representado la didáctica de la historia en Secundaria es de corte positivista, centrado en un relato principalmente político, de hechos y personajes que llegan a mitificarse, un relato transmitido por el docente a los estudiantes (Boyd, 2001; Maestro, 2002; Molina y Fernández-Rufete, 2018). No es que eso haya cambiado mucho hoy en día, a lo que hay que añadir que la historia ha perdido peso educativo y valor social, circunscribiéndose a un mero relato cultural de hechos pasados en torno a una galería de personajes célebres (Gruzinski, 2018). Pese a todo, la innovación es inmanente a la enseñanza, y aunque pareciera que fenece al contacto con la realidad institucional de la escuela (Tyack y Cuban, 2001) ello no es así, porque surge de la propia realidad escolar y el deseo de mejorar la práctica. En este sentido, las propuestas de los grupos de innovación seleccionados, desde un modelo didáctico alternativo, apartaron los formatos oficiales comúnmente aceptados para la enseñanza de la historia con una práctica anquilosada, defendiendo una enseñanza conectada con el presente como proyecto educativo crítico y para el cambio social y cultural.

Para describir el concepto de *modelo didáctico* (García, 2000; Gimeno, 1981) actualizaremos la definición tomando a García y Porlán (2017), entendiendo que éste se sustenta en creencias, en teorías interiorizadas, no explicitadas a veces y fruto de la experiencia, que conforman una

epistemología docente y un conocimiento práctico profesional (Delord y Porlán, 2018a; Porlán, Rivero y Solís, 2010). En la constitución de un modelo docente alternativo vinculado a un aprendizaje útil para el estudiante (Gargallo et al., 2018) hay que reconocer ese conjunto de saberes, teorías y principios que forman parte de la cultura y hábitos académicos (Bourdieu, 2002; Escolano, 2002; Valls, 1999), cuestionar los paradigmas historiográficos, metodológicos y teleológicos para abocarlos a una acción que rompa inercias infructuosas, para permitir el paso de un modelo tradicional a un modelo innovador (Espejo y González-Suárez, 2015; García y Porlán, 2017; Pérez-Gómez y Soto, 2011).

Las investigaciones han categorizado varios modelos didácticos formalizados (García, 2000; Mayorga y Madrid, 2010; Pérez y Gimeno, 1988), sin embargo, el análisis que pueda hacerse de un modelo didáctico ha de estar relacionado con la práctica de aula, de tal manera que lleve a conocer las concepciones docentes y a poder detectar los obstáculos, para así mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo gradualmente alternativas que los superen (Larkin, 2012). En este sentido, los modelos didácticos innovadores pretenden cambiar aquello que dificulta la enseñanza de la disciplina y el aprendizaje del alumnado. Así, la actuación docente debería incidir en todos los elementos de un sistema didáctico, no solo en los contenidos disciplinares o en la metodología, a fin de que la transformación educativa sea completa y no parcial. Para entender esta afirmación precisamos definir los elementos e interacciones de un *sistema didáctico*, sirviéndonos de García y Porlán (2017).

El sistema didáctico se encuentra condicionado por la cultura académica, profesional y práctica en la que el docente está inmerso, pero han de extraerse y cuestionarse objetivamente sus elementos y enfocarlos hacia una innovación posible. Los elementos del sistema didáctico, que deben estar interrelacionados coherentemente, son las finalidades de la enseñanza, los contenidos, la metodología y la evaluación. “Estos elementos no son piezas sueltas, sino que establecen influjos, condicionamientos, obstáculos y sinergias entre ellos; en definitiva, interacciones que dan lugar a un determinado funcionamiento de ese conjunto que podemos considerar como un sistema, es decir, un “sistema didáctico” (García y Porlán, 2017, p. 96). Para el cambio, hay que liberar estos elementos de la carga que frena la innovación, tanto en la dimensión epistemológica del conocimiento, en la dimensión sobre el aprendizaje y en la dimensión ideológica alejándose de las relaciones unidireccionales propias de un modelo tradicional y acercándose a relaciones dialécticas y de retroalimentación que se generan en un modelo innovador coherente con la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al definir la innovación afirmamos que hay una diversidad de aproximaciones y definiciones del concepto (Delord y Porlán, 2018a y 2018b). No se entiende la innovación de la misma forma por quienes planifican la política educativa que por los docentes, ni tiene la misma proyección el cambio cuando se constriñe a una dimensión puramente discursiva o metodológica que cuando éste afecta a todos los elementos que componen un sistema didáctico y, además, llega a la práctica.

La innovación es cambio porque genera una situación nueva a lo preexistente; pero el cambio puede ser efímero si no se incorpora a la realidad educativa de forma efectiva, es decir, en su dimensión práctica, único ámbito donde se verifican las transformaciones. Por ello, coincidimos con los requisitos que establece Zabalza (2000) respecto de la innovación: que ha de ser viable y útil, que debe presentar resultados y que supone una aportación susceptible de incorporarse a

los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, entendemos que la innovación es recursiva siendo paradigma y sintagma; también es proceso y contenido, cuestiones que desarrollaremos más adelante. Siguiendo a Fullan (2012), tomamos en consideración los tres elementos del cambio que califica de necesarios:

(1) el posible uso de *materiales* nuevos o revisados (recursos didácticos tales como materiales curriculares o tecnología), (2) el posible uso de nuevos *enfoques didácticos* (es decir, nuevas estrategias o actividades docentes), (3) la posible alteración de las *creencias* (es decir, de las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas). (p. 70)

En este trabajo se tendrán en cuenta dichos elementos entendiendo el cambio de creencias desde los fundamentos teóricos de los grupos de innovación; los nuevos enfoques didácticos a partir de los modelos y principios didácticos definidos, y el uso de los materiales para el aula y los proyectos curriculares como elementos tangibles y propiciadores del cambio en la práctica.

No obstante, hay que tener en cuenta varios vectores para abarcar los procesos de cambio. Éstos se corresponden con el contexto y con las circunstancias en las que se genera el cambio, la finalidad del mismo, su extensión y aplicación pero, sobre todo, con los agentes que lo promueven e implementan. El cambio no se consuma si no implica a los profesores y al alumnado, y las innovaciones no trascienden porque se agotan en sí mismas (Duarte, 2018; Fullan, 2012; Hargreaves, 1999, Tyack y Cuban, 2001, Zabalza, 2000). Tres conceptos se convierten en ejes del cambio según Fullan (2002, p. 12): *reestructuración*, *reculturización* y *retemporalización*, es decir, nuevos espacios y relaciones con el exterior, nuevos hábitos y habilidades, nuevos tiempos para la enseñanza y el aprendizaje.

Finalmente, a partir de una reflexión de Pardo (2011), en torno al concepto de Historia en Deleuze donde afirma que las acciones de cambio no caducan, como otros autores proponen (Del Pozo, 2009), ni envejecen, acaso “se conservan “archivadas” como los estratos geológicos de un terreno milenario” (p. 10), podríamos concluir que las innovaciones, en las que se basa este trabajo, recogen los momentos de cambio y son momentos de creación, que rompen la continuidad cronológico-histórica de las reformas, porque estas innovaciones paradigmáticas actúan contra el tiempo escolar e institucional. Son un ejemplo de otras formas de enseñar la historia que está en consonancia con reivindicaciones actuales (Massip et al., 2020). En este sentido, captan la novedad de su tiempo, es decir, la actividad innovadora supone una afinidad y una resonancia con un deseo de cambio en los profesores que diagnostican y cuestionan la práctica, para intervenir en el sistema didáctico y definir un modelo de enseñanza y aprendizaje que trascienda una tradición estéril para la enseñanza de la historia, a la que se le niega el presente, el pensamiento, la investigación y el razonamiento, a fin de transformar su valor dentro del currículum actual y el necesario valor social de su conocimiento. Efectivamente, a pesar del tiempo transcurrido, las innovaciones no envejecen ni caducan, aunque estén archivadas, su estudio puede servir de base para nuevos procesos de cambio que se inicien.

3. Metodología

3.1. Problemas, objetivos e hipótesis

El objeto de este estudio se centra en tres cuestiones: ¿cuáles son los fundamentos para una enseñanza innovadora de la historia? (Maestro, 2002; Valls, 1999); ¿qué características presentan los modelos didácticos innovadores? (García y Porlán, 2017); y ¿qué posibilidades han tenido de modificar o mejorar la práctica? (Fullan, 2012; Zabalza, 2000). Para las caracterizaciones de los modelos didácticos se ha seguido el esquema de los elementos de un sistema didáctico, materializados en los proyectos curriculares seleccionados, y para conocer la difusión y generalización de las propuestas, se ha indagado en la relación que ha existido entre las propuestas innovadoras y la extensión de las mismas, llegando a averiguar, finalmente, su contribución al cambio en la enseñanza de la historia.

Teniendo en cuenta que se analizan los grupos de innovación Germanía 75, Historia 13-16, Cronos, Ínsula Barataria y Gea-Clío, las cuestiones planteadas nos permiten organizar un esquema de trabajo, dividido en tres partes, que definen los objetivos de la investigación. El primero centrado en conocer los fundamentos de los procesos de innovación en estos grupos; el segundo consistente en describir y analizar los modelos que adopta la innovación a través de los elementos de sus sistemas didácticos; y un tercero que estudia el desarrollo o involución de los procesos de innovación, intrínsecamente relacionado con la difusión y repercusión de aquellas iniciativas.

En las hipótesis establecidas inicialmente se estima que ha de darse un contexto político, social y cultural propicio para la innovación que, coincidiendo con un proceso de reforma educativa, se consigue extender y cualificar. Al mismo tiempo, las innovaciones dependen de quienes las promueven y de la difusión de las propuestas, siendo los docentes los que principalmente las sostienen y favorecen ante la constante continuidad del sistema educativo. Defendemos que la innovación surge a partir de procesos de revisión, reflexión y creación que encuentran límites a su exterioridad y perdurabilidad en la tradicional estructura de la escuela, si bien algunas de las propuestas acaban integrándose en el sistema y sus reformas, con lo que éste no siempre es el mismo tras la incidencia de la innovación. Por tanto, otra hipótesis plantea que la innovación es consustancial a la educación e immanente pero no trasciende ni transforma sustantivamente el plano de referencia escolar.

3.2. Método y procedimiento

El tipo de investigación recurre a una metodología de carácter cualitativo y de análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2016). Se podría decir, de manera sintetizada, que es interpretativa en tanto en cuanto describe, analiza y explica los modelos didácticos innovadores definidos y experimentados en la enseñanza de la historia en la educación secundaria. Incorpora esta metodología el estudio de casos (Stake, 2007; Martínez, 1988), es decir, el conocimiento y la valoración de los grupos innovadores, seleccionados por su relevancia en el campo de la investigación didáctica, los docentes y sus circunstancias, sus relaciones y los contextos, incluyendo el análisis y el comentario de los métodos y proyectos curriculares que editan, además de entrevistas o cuestionarios a los autores de los procesos de innovación que se desarrollan a partir de 1975 para, así, comprender y evaluar adecuadamente sus modelos didácticos desde cada

una de las perspectivas: las teorías y propuestas de cambio, el sistema didáctico concretado en los materiales curriculares y los cambios en la práctica.

3.3. Instrumentos

La muestra selecciona los grupos de innovación desde 1975 a 1995 y, dentro de estos, a aquellos que aplicaron, publicaron y consiguieron difundir sus proyectos de enseñanza. Los grupos en los que se centra la investigación son Germanía 75, Historia 13-16, Cronos, Ínsula Barataria y Gea Clío. Se analizaron, los proyectos curriculares, materiales para el aula y publicaciones de este periodo correspondientes a cada grupo. Amén de ello fueron entrevistados personalmente dos docentes de Germanía 75, uno de Historia 13-16 (que con anterioridad fue miembro de Germanía) y uno de Gea-Clío; a través de cuestionario fueron entrevistados un profesor de Grupo Historia 13-16, uno de Grupo Cronos y dos de Ínsula Barataria; en total, dos mujeres y cinco hombres.

El estudio se estructura siguiendo el sistema de categorías de análisis que se muestra a continuación.

Tabla 1
Sistema de categorías

	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
Dimensiones	Fundamentos	Modelo y sistema didáctico	Cambio y continuidad
Variables	Epistemología	Finalidades	Materiales curriculares
	Historiografía	Contenidos	Publicaciones académicas
	Ciencias Sociales	Metodología- Actividades	Difusión y repercusión
	Didáctica	Evaluación	

4. Resultados

En el análisis que establecemos, van de la mano los contenidos relativos a las publicaciones y los resultados de las entrevistas y cuestionarios. Las primeras aparecen referenciadas como bibliografía, aunque debe advertirse que, desde 1991 a 1996, gran parte de las producciones quedaron recogidas en las Actas de los *Seminarios sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia* que cada año organizaba uno de los grupos. Las entrevistas o cuestionarios se han codificado con la letra I mayúscula, que corresponde a Informante y cuando se añade un número es para distinguir a cada docente dentro del mismo grupo; las siglas distinguen la pertenencia al grupo (G75, GH13-16, GCR, GIB y GG-C) y le sigue el tipo de instrumento utilizado.

4.1. Categoría 1: Fundamentos

El proyecto diseñado por Germanía 75, fraguado a inicios de la década de los 70, va a ser muy novedoso porque desde una base historiográfica marxista, basada en la sucesión de los modos de producción, realizan la selección de los contenidos; también por la metodología de trabajo para el alumno concebida como un proceso de formación permanente y por las pruebas iniciales de conocimientos. Pero, principalmente, por la interconexión entre enseñanza de la historia y formación social y crítica del sujeto, entendido como ciudadano con capacidad de interpretar el mundo a través del contenido histórico. No obstante, se mantienen dos elementos de la tradición didáctica: la estructura disciplinar y el continuo histórico.

En relación con el aprendizaje, siguen la teoría de la programación de los procesos de asimilación del conocimiento que formula Nina Talyzina en cinco etapas: crear una concepción preliminar de la tarea, dominar la acción utilizando objetos, dominar la acción en el plano del habla, transferir la acción al plano mental y consolidar la acción mental (Grup Germanía-75, 1982; Grupo Germanía, 1978; Prats y Paniagua, 1977).

A diferencia de Germanía, el proyecto Historia 13-16 rompe con la tradicional estructura cronológica y desarrolla una fundamentación educativa a partir de los presupuestos del proyecto inglés *History 13-16 Project*, a saber, la función de la Historia como materia de enseñanza, las capacidades de los adolescentes para su aprendizaje y la definición de una forma de conocimiento, a través de varias etapas, vinculada a ejercitar el método del historiador (introducción al contenido histórico y la cronología, al conocimiento de los métodos de la investigación histórica: análisis de las pruebas, naturaleza de las mismas y discriminación; el aprendizaje en torno a la elaboración de preguntas para entender la causalidad y el cambio), y las técnicas de trabajo intelectual (tratamiento de la información, análisis de datos, resolución de problemas, comunicación de los aprendizajes). En los años 90, este proyecto se adapta a la reforma curricular tomando problemas históricos concretos que permitan aplicar el método y con los que desarrollar las habilidades de los estudiantes para lograr los aprendizajes.

Aunque Grupo Cronos, a principios de los años 80 y en la línea interpretativa de la Historia que marca Germanía 75, ofrece un manual para el profesorado y otro para los estudiantes basados, respectivamente, en una selección de textos historiográficos, concernientes a los principales debates sobre la historia, y en ejercicios con preguntas que procuraran resolver tales problemáticas como fundamento del proceso de aprendizaje. En este trabajo nos interesa su proyecto curricular que, en la década de los 90, constituye un nuevo paradigma frente a la persistencia de un conocimiento escolar dado exclusivamente a la transmisión de los contenidos de la disciplina. En los fundamentos del proyecto está la definición del profesor como un *intelectual transformativo*, tomada de Henry Giroux (1990). A ello se une una perspectiva crítica de la educación y de las Ciencias Sociales, con la influencia de pensadores como el citado, Michael W. Apple, Wilfred Carr y Stephen Kemmis. Además, se toma a este último para fundamentar la manera de abordar la ciencia social desde la idea de problematizar el presente y de actuar cuestionando lo establecido (Grupo Cronos, 1991, p. 55).

Los principios básicos de su proyecto curricular responden a los postulados de una *plataforma de pensamiento*, consensuados con otros grupos de innovación (problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando, impugnar los códigos pedagógicos y

profesionales). Esta plataforma la conforman junto con Ínsula Barataria, Aula Sete, IRES o Asklepios aunque en algún momento estuvieran Germanía 75, Bitácora, Espacio y Sociedad o Gea-Clío, con los que, en los *Seminarios sobre Desarrollo Curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Secundaria* (<http://www.fedicaria.org/encuentros.html>) debaten y comparten ideas sobre la formación e innovación docente, la experimentación y el análisis de los materiales diseñados. Así, consiguen mediante su proyecto curricular unir docencia e investigación, que el docente investigue, proyecte y desarrolle su formación en la producción de nuevos diseños y su experimentación en el aula, favorecido todo ello por el intercambio de ideas y teorías, y la revisión o adaptación de los materiales. Estos principios ya aparecen en la justificación de su primer manual publicado en 1984 (Baigorri et al., 1984).

Entre 1990 y 1993, los miembros de Ínsula Barataria redactan un proyecto curricular donde se define un *modelo teórico dialéctico* de inspiración marxista que constituye el fundamento del sistema didáctico, ambos estrechamente vinculados. Este modelo tiene sus límites en las propias disciplinas que lo fundamentan, “la geografía radical y humanista, la historiografía marxista y antiestructuralista francesa, la historiografía radical anglosajona y alemana, la historiografía marxista británica, algunas de las nuevas tendencias de la historia social y la sociología histórica anglosajona de tradición marxista e inspiración weberiana” (Grupo Cronos, 1991, p. 103). El modelo se apoya en las fuentes de conocimiento presentadas en el Diseño Curricular Base de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aunque las orientan y sintetizan en tres: la fuente sociológica que inspira un modelo de profesor-investigador, la fuente disciplinar de la Ciencia Social incorporando las perspectivas dialéctica y contrahegemónica; y la fuente psicopedagógica de la que se deducen las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Grupo Cronos, 1991, p. 98).

Esta concepción de la enseñanza de la historia conlleva abordar la parte que no se desvela cuando la historia se construye desde los grandes personajes y acontecimientos, una parte que asocia la Literatura, el Arte, el Cine o el Periodismo como fuentes de conocimiento del ser humano histórico (Grupo Aula Sete, 1993, p. 76), ciencias auxiliares de la historia tal y como fueron entendidas por Rafael Altamira (1895).

Por la entrevista realizada a un miembro de Gea-Clío, sabemos que hubo un encuentro importante para el grupo que fue la organización de unas jornadas en los Centros de Profesores de Xàtiva y Alzira en 1993, en las que se debate sobre los problemas de la innovación y las soluciones, y a la que invitan a profesores relacionados con los fundamentos del proyecto, como Lawrence Stenhouse, Jack Sanger y John Jennings; también, el geógrafo Alois Müller, y de la estrecha relación con Pilar Maestro González, los miembros del grupo conocieron la renovación historiográfica que hubo en Inglaterra y la construcción de los conceptos estructurantes en la historia.

A diferencia de otros grupos analizados, que explicitan un marco teórico, en Gea-Clío es la confluencia entre los intereses e investigaciones de cada grupo de profesores, los problemas sociales y ambientales locales y la perspectiva de análisis de expertos, los que configuran el enfoque disciplinar y el didáctico. Por tanto, el marco teórico se nutre de las aportaciones de investigadores o especialistas que colaboran con los profesores de Gea-Clío y, a partir de este confluir de problemas y conocimientos específicos, las actividades o las salidas del aula permiten

que el alumno construya su aprendizaje con este peculiar e interesante discurrir del proceso formativo.

4.2. Categoría 2: Modelo y sistema didáctico

En Alemania 75 entienden que los conceptos históricos sólo pueden ser abordados mediante actividades, adecuadamente secuenciadas, que contemplen la amplitud y recurrencia de los conceptos y la traslación a distintos contextos. Por ejemplo, “el feudalismo” como núcleo conceptual es trabajado en otros contextos y periodos, contribuyendo con su abordaje a nuevas conceptualizaciones como causalidad, polémica historiográfica y transición en el proceso de cambio histórico.

La finalidad principal que guía su acción es hacer de la historia una disciplina para el conocimiento del pasado relacionado con el presente de los alumnos, entendiendo el estudio de la historia como una fuente de conocimiento para la transformación social. Siendo ésta la idea-fuerza, sus finalidades didácticas están centradas en la enseñanza de la historia como un proceso vivo y útil donde los materiales didácticos y el trabajo del alumnado propicien reflexiones, opiniones y un espíritu crítico que lleve al estudiante a exigir y conocer los argumentos de cualquier afirmación y que los conocimientos perduren más allá del periodo de escolar, que sea posible el autoaprendizaje y que las técnicas de trabajo fomenten la solidaridad del grupo y eviten la competencia (Grup Germanía, 1977 y Grupo Germanía 75, 1978).

Para la adaptación de los contenidos seleccionados a los objetivos definidos, los autores formulan un conjunto de capacidades: conceptualizar la historia, interrelacionar los factores concurrentes y diferenciar los tiempos y ritmos de la historia (Grup Germanía, 1977, pp. 17-18) que han de desarrollarse durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En relación con esto, la metodología de trabajo está diseñada en tres fases. En la primera el profesor presenta la actividad y el alumno ejecuta individualmente la tarea (análisis de un texto y comprensión de los conceptos). En la segunda, se organizan grupos de trabajo en los que se expone la tarea y se expresan las opiniones. Y finalmente, se realiza una puesta en común a través de un debate sobre las ideas, mediando el profesor, para conseguir que los alumnos lleguen a conclusiones, es decir, que expresen con sus propias palabras los conceptos, reconozcan las relaciones entre ellos, los sitúen temporal y espacialmente, y realicen conjuntamente la corrección de la actividad que cada uno hizo individualmente.

Los tipos de actividades, en consonancia con la metodología, están por fases. La 1ª fase -aprendizaje de un concepto-; la 2ª fase -análisis de un concepto y comprensión mediante el traslado a otros contextos-; y en la fase final de cada unidad (3ª fase-consolidación de los aprendizajes) hay actividades para relacionar los hechos históricos aprendidos con la realidad presente. Es importante destacar que el método de análisis de textos históricos fue impulsado por Vicens Vives, recuperándose y reelaborándose por Alemania para la *Historia de las civilizaciones y del Arte* de 1º de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP).

En la evaluación hay que considerar una herramienta de análisis de las ideas de los alumnos que va a resultar novedosa, las llamadas *Pruebas iniciales*. Éstas se conciben para conocer su situación de partida, aunque también se elaboraron repertorios para indagar la predisposición y capacitación del profesorado que acogió el modelo didáctico. En relación a los docentes, se

elaboraron dichas pruebas debido a la diversidad de concepciones en el tratamiento de los contenidos históricos y para analizar sus metodologías, a fin de organizar grupos de trabajo homogéneos y competentes; y en el alumnado permitían hacer visibles las capacidades y destrezas de partida y el nivel de comprensión y definición de las conceptualizaciones básicas que se iban a enseñar. La prueba inicial incluso se utilizaba para conocer la evolución y el momento final de los aprendizajes.

La clave del proyecto Historia 13-16 fue entender la historia como una forma de conocimiento y no un objeto de estudio, siendo la forma el método para desarrollar los aprendizajes. Los contenidos empleados en la primera parte del proyecto van a constituir el paradigma, un ejercicio de investigación previa, del que deducir la metodología de trabajo para la segunda fase dedicada propiamente a los estudios históricos. Y son cuatro los estudios propuestos: de historia contemporánea universal, de un periodo característico del pasado, un estudio monográfico y un estudio del entorno del alumnado. Con este sistema, el alumnado se acercaba a diferentes periodos históricos como un detective, mediante el análisis de pruebas, el problema de las pruebas, la formulación de hipótesis, la confrontación y las conclusiones.

Joaquim Prats (1997) señala varias particularidades de este método de estudio de la historia. Por un lado, se realiza el aprendizaje desde la memoria pública de los problemas actuales, también contribuye a la identidad personal con el estudio de personas, lugares y situaciones de épocas diferentes; por otro lado, permite entender el cambio y la continuidad en asuntos y elementos cercanos a los alumnos y reflexionar con espíritu crítico sobre realidades humanas mediante el estudio de situaciones pasadas.

En el último apartado de la *Guía didáctica* dedicado a la evaluación se explican los elementos que la conforman: informes individuales, debates, juicios críticos, ejercicios, materiales creados por el alumnado (cassettes, vídeos o diapositivas) y pruebas escritas. Finalmente, y en relación con las pruebas escritas, se exponen y ejemplifican sus tipologías vinculadas a las habilidades y capacidades intelectuales que ha de adquirir el alumnado con este método de conocimiento de la historia: formular hipótesis, relacionar y comparar elementos, explicitar el cambio y la continuidad, observar y relacionar espacios, aprender contenidos conceptuales clave, analizar situaciones contradictorias, explicar los cambios en el tiempo y saber generalizar y sintetizar (Grupo 13-16, 1990, pp. 94-108).

En Grupo Cronos la perspectiva crítica, sobre la organización disciplinar de los contenidos, y la perspectiva dialéctica se unen en la fundamentación de *para qué enseñar* basado en la observación, el entendimiento, el análisis y el juicio; “perseguimos una ilustración racional de las conciencias y una socialización crítica de nuestros alumnos/as encaminada a la comprensión y transformación de la sociedad.” (Grupo Aula Sete, 1993, p. 38).

Especificar el *modelo didáctico* sugerido supone: “(...) soldar la “conciencia” con la “experiencia” estableciendo una unidad entre pensamiento y acción, y aportando un sentido “útil”, profesionalmente hablando, a nuestra propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales.” (Grupo Ínsula Barataria, 1994, p. 140). Además, el *modelo didáctico* contiene un conjunto de *conjeturas psicopedagógicas* sobre el aprendizaje de lo social, que incluye una serie de *principios-guía* para encauzar el trabajo del docente entendiendo objetivos, contenidos y actividades como red tridimensional e interconectada para la planificación de unas *actividades-tipo*.

Los *principios-guía* se definen en torno a una serie de proposiciones vinculadas al sistema didáctico del proyecto: el rechazo a un aprendizaje centrado exclusivamente en estrategias individuales de repetición y memorización; la atención a las ideas de los alumnos y sus experiencias para aproximarse a la realidad y tratarla a partir de sus problemáticas; el conflicto y la reestructuración de las ideas; la definición de situaciones de aprendizaje diversas que faciliten el trabajo cooperativo y se adapten a los diferentes ritmos del alumnado para que éste pueda llegar a otros ámbitos mediante la investigación, y la toma de consciencia de sus limitaciones y avances, superando la línea de lo conocido por el estudiante; que el docente explicita la trama de contenidos objeto de aprendizaje y pueda seleccionar los materiales didácticos en coherencia con los elementos del currículum; también, que exprese los principios morales e ideológicos de su acción, no siendo neutral ni impositivo; finalmente, la evaluación ha de incluir criterios para valorar las capacidades individuales y la competencia curricular (Grupo Aula Sete, 1993, p. 55; Grupo Ínsula Barataria, 1994, p. 143).

La enseñanza, en base a los problemas sociales relevantes seleccionados, los lleva a diseñar una *retícula organizadora* de los conocimientos alrededor de una serie de núcleos conceptuales denominados *tareas o funciones básicas de la vida social y nociones sociales básicas*. Estos núcleos organizadores tienen un “doble valor: analítico y pedagógico” (Grupo Cronos, 1995, p. 18).

Las *tareas* son cinco: trabajar, habitar, comunicarse, tener normas y producir ideas; desarrollándose a lo largo de la etapa secundaria y reiterándose su tratamiento didáctico según el ciclo (primer y segundo ciclo). Las *nociones sociales básicas* intervienen para modular las problemáticas, situándolas y orientándolas en función de la *plataforma de pensamiento*; en este sentido, contribuyen y enriquecen el tratamiento de los problemas sociales en clave crítica, para generar valores y actitudes sociales en el alumnado.

A partir de las *tareas y nociones* se concreta el conocimiento escolar en un *Mapa General de Contenidos*, mediante la triple clasificación de contenidos conceptuales o *tareas-nociones*, contenidos procedimentales que incorporan el tratamiento de la información, la causalidad múltiple y las técnicas de indagación e investigación; y los actitudinales que recogen el rigor crítico y la actitud científica, la valoración y conservación del patrimonio y la tolerancia y solidaridad (Grupo Cronos, 1995, p. 24). En un nivel mayor de concreción están los *Grandes Temas* o *Bloques temáticos* (grandes unidades de conocimiento). El proyecto Cronos plantea una serie de pautas para la elaboración de los *Grandes Temas*, para las unidades didácticas y para el diseño de materiales (Grupo Aula Sete, 1993, pp. 47-48).

Las *actividades-tipo* son diez: presentación, comprobación de conocimientos, confrontación de ideas, síntesis parciales, recepción de información, análisis de la información, indagación, trabajo de campo, elaboración de informes y puesta en común (Grupo Ínsula Barataria, 1994, pp. 151-152). La secuencia de las actividades deriva de la *Pauta para la instrucción* diferenciada en cinco fases que van desde el planteamiento de un problema a la reelaboración de ideas, la conciencia crítica y la producción de discursos orales y escritos (Grupo Cronos, 1991, p. 69).

La evaluación del trabajo de los alumnos no se reduce a un examen al final de cada unidad sino mediante una *actividad-tipo* llamada de comprobación. Las sugeridas en el proyecto curricular no representan un esquema jerarquizado unidireccional y cerrado, así que la actividad de comprobación aparece tanto al inicio de la unidad como ejercicio para la detección de ideas

previas o bien como prueba en las sucesivas fases. Por tanto, el profesor consigue, en los momentos que determine, obtener información específica sobre la evolución de los conocimientos y aprendizajes del alumnado a nivel individual.

El *modelo teórico dialéctico* de Ínsula Barataria constituye el marco de referencia para el análisis e interpretación de las actividades humanas en el espacio y en el tiempo, fijando los criterios para seleccionar y organizar los contenidos a la hora de enseñar la Ciencia Social.

Frente al currículo prescrito, que no ofrece criterios unánimes para la selección de los contenidos, y para poder articular el estudio de la sociedad a partir de la historia y la geografía, este grupo plantea seis hipótesis de trabajo. De entre ellas destacamos tres (Grupo Cronos, 1991):

Una reflexión sobre la memoria colectiva de la humanidad, en un intento de conocer, analizar y superar los planteamientos lastrados del pasado, y proyectar un futuro digno y emancipador.

El conocimiento y la valoración del patrimonio de la humanidad: natural y cultural, propiciando la sensibilidad estética y la responsabilidad ante su defensa y conservación.

El análisis crítico como mecanismo de conocimiento social, a través de principios de interacción, causalidad, información variada y contrastada, equilibrio de escalas, etc. (pp. 82-83).

Así pues, el *modelo teórico dialéctico* y las hipótesis establecidas determinan una primera selección de tópicos en cinco *grandes temas* que se corresponden con los ejes temáticos del Diseño Curricular Base. A partir de éstos, se enuncian veintitrés *bloques de contenidos* para la etapa secundaria obligatoria. Estos contenidos, por su valor formativo, ligados a las intenciones educativas y al *modelo teórico dialéctico*, se convierten en objetivos-contenidos y contenidos-valores (Grupo Ínsula Barataria, 1994, p. 90).

Los *bloques de contenidos* quedan divididos en *temáticos*, vinculados a *grandes temas* donde aparecen las *nociones científico-disciplinares*, y a una serie de nociones de la historia de España —considerada relevante para afianzar la relación espacio-temporal que establece el alumno con su realidad y para trabajar los conceptos de conflicto y cambio en su entorno—. Junto a éstos, los *bloques de síntesis* que permiten establecer las relaciones dialécticas y las conceptualizaciones básicas (modelos de ocupación espacial, crisis, modelos de transición y revolución, formación socioeconómica, proyecto transformador), contribuyendo a los niveles de profundidad, gradación y recurrencia del aprendizaje, y compendiando los *principios explicativos* de la Ciencia Social. Por último, los *bloques de contenidos instrumentales* constituyen un cuerpo de procedimientos propios de la Ciencia Social, empleados no como fines sino como medios del aprendizaje en torno a la geografía y la historia, y presentes a lo largo de la etapa. Los *bloques de contenidos* no son unidades didácticas, sino una plataforma para abordar didácticamente la Ciencia Social y un acicate para la investigación del profesor.

En el último nivel de concreción del proyecto curricular se encuentran los *núcleos organizadores*, que articulan los enunciados-problema como líneas de investigación, para diseñar y experimentar materiales, y como facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje que se produciría en distintas fases. En La primera (*fase I-* presentación del problema) el alumnado reconoce sus propias ideas y evidencia su interés por el problema social que se plantea. A continuación, en la *fase II-* (emisión y comprobación de hipótesis), se contraponen el primer nivel con el de los conceptos

que informan sobre la problemática y se exploran nuevas informaciones. En tercer lugar, (*fase III- indagación y estudios de caso, combinación de la secuencia temporal presente-pasado-presente*), se traslada el aprendizaje a otros contextos, se estudian otros casos, y se plantean nuevos interrogantes o suposiciones. En último término, (*fase IV- reinterpretación del problema inicial, síntesis integradora y proyección hacia el futuro*), se toma conciencia de lo aprendido, se manifiesta el conflicto cognitivo y moral, reinterpretándose y sintetizándose las ideas adquiridas para buscar posibles soluciones, es decir, comprometiéndose al alumnado en la enunciación de propuestas de mejora (Grupo Ínsula Barataria, 1994, p. 90).

La evaluación no es una actividad final, sino que va inserta en el conjunto de actividades. Esta concepción de la evaluación, integrada en el proceso, tiene un carácter dialógico que quedaría anulado con una evaluación de carácter finalista. Así, el docente ha de valorar y analizar la viabilidad de la propuesta didáctica y el alumno ha de conocer la situación en la que se encuentra: lo alcanzado y lo pendiente.

Gea-Clío desarrolla un proyecto curricular basado en una serie de propósitos: autonomía para que el profesorado interprete la Ley a la hora de abordar los problemas sociales y ambientales a tratar en el proceso de enseñanza y aprendizaje; la construcción del aprendizaje en base a los conocimientos que posee el alumnado; y la geografía y la historia, como materias vertebradoras con las que se construye la identidad del individuo a través del espacio y el tiempo, completadas con disciplinas afines y otros enfoques teóricos pertinentes.

Como los problemas sociales y ambientales son el eje organizador de su currículo, especifican una serie de principios relativos a la selección y secuenciación de los contenidos sociales y ambientales. En coherencia, tienen que ser relevantes para el profesor y para el estudiante, estar relacionados con los problemas que histórica y geográficamente afectan o han afectado al ámbito donde esté el centro escolar y responder a los contenidos prescritos oficialmente; unido a esto, la experiencia de especialistas en la problemática a tratar. Además, los propósitos iniciales de cada proyecto se cualifican disciplinar y didácticamente por las interrelaciones entre los profesores, los expertos y los alumnos.

Conciben la geografía como “una forma de conocimiento que permite comprender la manifestación de intereses y proyectos de las personas y de los grupos sociales en un determinado ambiente.” (Pérez et al., 1997, p. 15). De la historia, también entendida como forma de conocimiento, resaltan las permanencias y los cambios de la humanidad en el tiempo para generar el diálogo entre el presente y el pasado, en la que los hechos y acciones individuales se explican por una relación mutua con aspectos sociales, políticos, económicos, ideológicos o culturales.

Su apuesta por la enseñanza es calificada de cambio radical y fue compendiada en seis puntos que sintetizamos como siguen: las unidades didácticas han de recoger situaciones problemáticas y convertirlas en objeto de estudio; los problemas sociales relevantes deben estar en consonancia también con la normativa educativa; el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso de investigación para el profesorado y para el alumnado; los contenidos deben estar al servicio de los problemas, estar abiertos y tener una dimensión interdisciplinar; el profesor ha de conocer su método y a los estudiantes, con sus capacidades e intereses, también seleccionar y secuenciar adecuadamente todos los elementos del problema que se va a trabajar en el aula; las

actividades y ejercicios son claves para dinamizar el trabajo de aula y alcanzar las posibles respuestas al problema objeto de estudio (Pérez et al., 1997, pp. 15-16).

Los contenidos se organizan en función de su conceptualización y de las destrezas que implica su aprendizaje (vocablos, términos y conceptos propios de las disciplinas), en función de los procesos que suponen la construcción del conocimiento (estructuras que permiten relacionar conceptos entre sí); y por el uso de informaciones que ilustren conceptos y estructuras. Asimismo, el método aplicado ha de provocar el cambio conceptual y actitudinal en el alumnado, por lo que los contenidos deben desarrollar la creatividad, la crítica, la tolerancia, la disciplina en la aplicación del método de aprendizaje y el valor de la experiencia de aprender (Pérez et al., 1997, pp. 16-17).

Sobre la secuencia de cada unidad didáctica hay una serie de elementos-clave: presentación del problema (qué sabemos, definición y plan de trabajo), actividades de investigación, tareas o ejercicios puntuales, actividades de síntesis con reflexión mediante el contraste con las ideas de partida, comprobación de hipótesis y argumentación.

Sobre la evaluación del proyecto curricular y del aprendizaje se señalan dos condiciones: ser un elemento para la investigación educativa del docente y permitir la reconstrucción de las ideas de los alumnos desde las iniciales a las finales. Particularmente, a los exámenes dedican una explicación dentro del apartado *El control del aprendizaje* (Grupo Ínsula Barataria, 1994, pp. 223-225). Según el momento de la experimentación puede hacerse un examen para los conceptos fundamentales de la unidad (en la primera fase del aprendizaje) cuando aún el alumnado no es capaz de relacionar ideas y conceptos. En un segundo momento, se valora la capacidad del alumnado para explicar e interpretar la realidad y las preguntas se convierten en tareas de tipo técnico e instrumental. El tercer momento, pretende que el alumnado consiga conceptualizar y relacionar un problema, y darle solución.

4.3. Categoría 3: Cambio y continuidad

El proyecto de Alemania 75 tuvo una gran difusión, gracias a las escuelas de verano y los seminarios a los que asistieron para contar su modelo didáctico y sus experiencias. No obstante, hubo detractores entre el profesorado que consideraba dicha manera de enfocar la historia muy condicionada por el paradigma historiográfico marxista censurado en aquellos años. Aún así, la difusión fue fundamental para extender su modelo didáctico, pero hay que tener en cuenta las palabras de una de las profesoras del grupo:

[I.G75, entrevista] (...) lo primero es que quien toma esos materiales y quiere utilizarlos tal cual, al pie de la letra, como un recetario, pues está falseando lo que es la experiencia y como se decían que eran “materiales para la clase” pues había parte del profesorado que pensaba que eran los ejercicios del final del manual. Entonces, se produjo un choque con los manuales enorme porque los contenidos y la estructuración no tenían mucho que ver con la aplicación tradicional.

Si el primer material, se publica en 1975, del que hubo una reedición en 1977, posteriormente, la editorial Anaya lo reimprime dándole una amplia expansión por todo el país llegando a muchos institutos de bachillerato. Estos materiales fueron germen de procesos innovadores posteriores y base para otros grupos de innovación como Aula Sete o Gea-Clío tal y como se registra en una investigación más amplia a tenor de mi tesis doctoral (Duarte, 2015).

La aplicación de los materiales de Historia 13-16, durante el curso escolar 1977/1978, se hizo en cinco centros públicos de bachillerato y un centro privado. Una vez adaptado el proyecto anglosajón, algunos de los componentes participaron en *escoles d'estiu* y organizaron cursos de formación en el seno del Instituto de Ciencias de la Educación y en el Colegio de Doctores y Licenciados de Barcelona (Sallés, 2009). “A partir de 1979-80 se elaboraron materiales originales españoles, combinando a la vez la introducción a la historia con unidades complementarias que permitían una visión cronológica (lo que demandaba el plan de estudios de la asignatura H^a de las Civilizaciones” [I.GH13-16, cuestionario]. La buena aceptación del proyecto llevó a incluir un centro de Educación Primaria y otro de Formación Profesional y, a principios de los años 80, los componentes del grupo encargan a la editorial Cymys la difusión de los materiales (Sallés, 2009). Años después, el mismo proyecto será presentado como Proyecto Curricular de Ciencias Sociales publicado por Ediciones de La Torre y adaptado a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) pero éste no tuvo la extensión esperada.

El proyecto curricular elaborado por Cronos fue primeramente experimentado por un grupo externo de profesores del Centro de Profesorado de Salamanca. Luego, se entregó al Ministerio de Educación y Ciencia en 1993 que, con Ediciones de la Torre, editan una *Guía del profesor* y ocho unidades didácticas para segundo ciclo de ESO (1995). En el curso 1996-1997, editorial Hespérides publica siete unidades didácticas para primer ciclo de ESO, ya sin el apoyo ministerial.

La difusión de su proyecto se organizó en red: un *equipo central* dedicado a los diseños y producción de materiales, una serie de *equipos de asesores y colaboradores permanentes* que contribuyeron a las tareas del grupo central y a los procesos de formación y debate de las experiencias; *círculos de difusión y formación* con seminarios de trabajo y en centros escolares; y *círculos de intercambio informal* con los que se establece un flujo para la evaluación crítica del proyecto (Grupo Cronos, 1991, pp. 70-71).

“El proyecto tuvo una expansión muy limitada. Probablemente medio centenar de centros en toda España y cinco en Salamanca” [I.GCR, cuestionario]. Ello fue debido, principalmente, a la dificultad de mantener activo un núcleo de profesores para llevar a cabo el proyecto que, además, realizaran las valoraciones de la experiencia y contribuyeran a la continuidad del mismo proponiendo las mejoras posibles. También a “la carencia de una red de centros asociados al proyecto” (Cuesta y Fernández, 2001, p. 14)

La experimentación del proyecto Ínsula Barataria correspondió, primeramente, a los miembros del grupo que tutelaban seminarios desde los Centro de Profesores y Recursos. Elaboradas las primeras unidades didácticas, fue en los institutos San Alberto Magno (Sabiñánigo), Martín Vázquez de Arce (Sigüenza), Carreño Miranda (Avilés) y Cueto de Arbas (Cangas de Narcea), donde se pusieron en práctica. En el curso 1992/1993, se aplicaron en el IES Martín Vázquez de Arce unidades didácticas para 3^{er} curso de ESO. En el año escolar 1994/1995, cuatro institutos de Secundaria aplicaron los materiales de 3^o de ESO y en el siguiente, 1995/1996, se pusieron en práctica algunas unidades de 4^o [I1.GIB, cuestionario].

Las ediciones de los materiales de Ínsula Barataria son de 1995 y 1996, publicando la editorial Akal los cuatro libros correspondientes a cada curso de la educación secundaria obligatoria y las tres guías para el profesorado.

Respecto a la difusión realizada, cuando el material llega al formato de libro de texto y es distribuido por la editora, los autores tienen referencias como las que anotamos:

[11.GIB, cuestionario] A modo de ejemplo, en el año 96-97 nos liquidaron como derechos de autor los correspondientes a 10.763 ejemplares de los cuatro cursos de la ESO. En el año 2005 cesó la venta, pero ya desde el 2000 era meramente testimonial (788 ejemplares en dicho año, 135 en 2002, 32 en 2004).

[12.GIB, correo amplia-cuestionario] El editor, Ramón Akal, nos habló en alguna ocasión de centros de Madrid (incluso de la enseñanza privada) que habían adoptado nuestros libros y comentó que podíamos haber rozado el 2-3% del mercado de libros de Ciencias Sociales en aquellos años (1996, 1997,...).

En Gea-Clío fue muy importante el apoyo institucional que recibieron a través de los Centros de Profesores. Éstos fueron centros de reunión, de difusión de propuestas y promovieron la formación docente, la creación y coordinación de grupos de trabajo, la experimentación de las propuestas y la valoración de los resultados.

En la Comunidad Valenciana donde “había más sustrato social” la difusión de los libros fue mayor y en Galicia “que teníamos grupos en Vigo y Santiago, sólo se difundió en Vigo y Santiago” [I.GG-C, entrevista]. No obstante, la utilización de los materiales potenciaba la continuación de los grupos porque una de las finalidades de Gea-Clío era estar en constante debate sobre las experiencias de aula, las dificultades de la innovación y las posibles mejoras. En Galicia pronto se abandonó la línea de elaboración de materiales; sin embargo, en Valencia y Alicante, las ediciones rozaron los 10.000 ejemplares en todo el periodo que Nau Llibres estuvo como editora (1994-2008). Hay constancia de que, diversos institutos del territorio español y, a título personal, algunos profesores, usaron sus materiales.

Una mención muy importante dentro de esta categoría es para los *Seminarios sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*. El primero se celebró en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, coordinado por Grupo Cronos en 1991. A través de estos Seminarios, que se sucedieron hasta 1995, los grupos de innovación compartieron ideas y experiencias, proyectos y materiales curriculares. Los resultados han quedado publicados en las Actas de los encuentros ya referidas al inicio de este apartado. También hay que mencionar la Federación de Grupos Icaria (Fedicaria) constituida en 1996 y activa hasta 2013 con encuentros bianuales. En torno a estos dos hitos, Seminarios y Federación, se reúne un movimiento innovador y crítico con la enseñanza institucionalizada de la historia, también de la geografía. Un movimiento que arranca a mediados de los 70 y sostiene la investigación didáctica en el ámbito de las Ciencias Sociales, la formación del profesorado, la elaboración y discusión sobre los materiales curriculares experimentados y las nuevas posibilidades de la innovación.

5. Discusión

Las propuestas de los grupos analizados, donde teoría y práctica confluyen para construir la acción innovadora desde una didáctica crítica, coinciden con determinados planteamientos que expresara Rafael Altamira, un siglo antes, en su obra *La enseñanza de la Historia* (1895). De entre las varias citas que podríamos recopilar de dicha obra, para ilustrar las coincidencias, que nos permita comprender el trasfondo histórico de todo cambio e innovación para la enseñanza de la disciplina, ésta que transcribo resume bien nuestro propósito:

Ya no es la memoria –la memoria vulgar, puramente repetidora de nombres y fechas– la función intelectual que se pide a los estudiantes de la Historia ni se les hace esclavos del libro en que todo lo que podían aprender era un testimonio ajeno sobre las cosas que nunca se ponían ante sus ojos. Ya no es para ellos la Historia cosa pasada o muerta, que una curiosidad ociosa, ajena a toda preocupación útil se entretiene en desenterrar, sino cosa viva y presente en gran parte, que les rodea, que pueden ver y que se está haciendo constantemente ante sus ojos. (En el prólogo de la reedición de *La enseñanza de la Historia*, 1997, p. 23).

La cita conecta con el interés vivo de los grupos por tratar los problemas sociales del tiempo de los estudiantes y, a través de los problemas, llegar a una comprensión de los contenidos alejándose del canon eurocéntrico, positivista y memorista. Pero la ruptura con una enseñanza de la historia más tradicional, anudada al tratamiento de los problemas sociales relevantes y a un aprendizaje histórico crítico y comprometido, dio frutos en los entornos próximos a los grupos puesto que la tensión innovadora, además de un cambio en los materiales o en las estrategias y actividades, requiere un cambio en las creencias docentes (Fullan, 2012). Si estaban los nuevos materiales, las creencias en la mayoría del profesorado no se modificaron porque no reconocían los contenidos de la disciplina en los problemas planteados, o en las unidades didácticas de los nuevos materiales de los grupos de innovación (Cuesta y Fernández, 2001). La formación didáctica necesaria para este cambio, una formación permanente que se dio en el seno de los grupos, no alcanzó a la mayoría del profesorado que recelaba de la innovación. Sin embargo, constatamos que el cambio fue manifiesto, aunque desafortunadamente limitado.

A la luz de los resultados en las dimensiones podemos discutir lo que sigue:

5.1. Fundamentos

Las nuevas fundamentaciones y los modelos didácticos, coherentemente ensamblados a partir de unos principios definidos, fueron los motores de los discursos y de las prácticas innovadoras. Toda la actividad innovadora del último cuarto del siglo XX facilitó un movimiento entre aquellos grupos de docentes a partir de la revisión, reflexión, creación, acción y transformación, materializados en sus proyectos, cuya experimentación se comunicaba en departamentos de institutos, seminarios y reuniones anuales, convertidos en espacios de encuentro para el intercambio de proyectos y experiencias y la transformación educativa.

La creación de los Institutos de Ciencias de la Educación en 1970 y de los Centros de Profesores en 1984, vienen a dar cobertura a los nuevos paradigmas para el cambio educativo. Aunque ya desde fines de los años 60, estaban los movimientos de renovación pedagógica (MRP) y las escuelas de verano que retoman el modelo de las que se celebraron durante la II República. Conviene resaltar, por tanto, que los espacios de discusión y difusión de las experiencias:

instituciones como los Institutos de Ciencias de Educación o Colegios de Doctores y Licenciados, los departamentos de institutos, los Centros de profesores, las escuelas de verano y los seminarios anuales, van a ser espacios necesarios de divulgación y comunicación de las propuestas innovadoras para el cambio. Y si, en un principio, el deseo de cambio político y educativo, junto la renovación pedagógica, confluyeron en el desarrollo profesional y en la acción docente, esta ligazón fue debilitándose con los años. Tanto es así que Prats (2020) afirma que desde fines de la década de los noventa y hasta bien entrado el siglo XXI no hubo “demasiadas iniciativas visibles de renovación” (p. 12).

5.2. Modelo y sistema didáctico

El planteamiento educativo de Alemania 75 fue esencial y situó al grupo en la vanguardia de la innovación en aquellos años de Transición, no sólo porque cuestionó la tradición pedagógica e historiográfica impuesta, sino porque provocó y amplificó una reacción e influencia entre el profesorado de enseñanzas medias inclinado a la renovación, frente a un modelo didáctico que no generaba un pensamiento histórico, con una conciencia y un conocimiento intelectual y socialmente útil. Este grupo se convierte en referente para una nueva enseñanza de la historia y para la formación crítica del alumnado, aunque enfocado más hacia un cambio metodológico que curricular. También la propuesta de Historia 13-16 basada en el método de investigación abrió otro camino hacia el cambio en la didáctica de la asignatura. En ambos casos, el modelo alternativo de enseñanza combinaba conocimiento como estudio y método crítico, para propiciar modelos en los que el alumnado fuera protagonista de su aprendizaje. Este acercamiento entre Historiografía y Didáctica, “una Historiografía específica, más científica y de mayor compromiso social, con la que busca coincidencia, tanto en las finalidades científicas como en las sociales” (Maestro, 2002, p. 9) dotó a los materiales para el aula de contenidos, procedimientos y actitudes factibles para el estudio de la historia y la comprensión del presente. La principal dificultad que entrañaron las nuevas versiones de la enseñanza de la historia en este periodo, y al calor de Alemania 75, fue la influencia de una epistemología demasiado ceñida a un enfoque historiográfico materialista que determinaba los contenidos de la disciplina, entendiendo la didáctica como un mero trasvase a las aulas de un conocimiento ya elaborado por los docentes. Pero este es un obstáculo que, también, se observa en los proyectos curriculares que se sucedieron y que, a continuación, discutimos.

En los proyectos curriculares de Cronos e Ínsula Barataria, teniendo en cuenta la conexión de intereses y la creación de una *plataforma de pensamiento*, se fundamentaron todos los niveles del sistema didáctico desde los contenidos a la evaluación, desde una didáctica crítica de las ciencias sociales para definir los principios de un modelo docente; también, comprendía el proyecto la investigación educativa y los principios para una formación y acción docente, caracterizado éste como un *intelectual transformativo* siguiendo a H. Giroux. Los postulados *pensar históricamente* y *problematizar el presente*, yendo a la raíz histórica de los problemas socialmente relevantes, con la incorporación de las ciencias auxiliares de la historia, cualificó sus proyectos sin perder de vista el currículum como referente a partir del cual propiciar las innovaciones. No obstante, los obstáculos principales que estos dos grupos detectaron fueron que los problemas relevantes para el estudio de la historia estuvieran elegidos por ellos mismos y no por el alumnado; y que la cultura académica, pedagógica y práctica de la mayoría de los docentes no filtraba, adecuadamente, este cambio para salir de la lógica disciplinar del aprendizaje. Pero no solo el

profesorado, también las instituciones académicas y educativas fueron renuentes a las innovaciones propuestas (Cancer, 2003; Cuesta y Fernández, 2001).

Aún así, fue fundamental que entre docentes, estudiantes y actividades se establecieran las relaciones necesarias para validar el modelo didáctico desarrollado. En relación con ello, la apuesta de Gea-Clío, el único de los grupos aún en activo con nuevos formatos, dio al contexto del alumnado el valor y la utilidad necesarios para la comprensión de la geografía y la historia reestructurando sus relaciones con el entorno.

5.3. Cambio y continuidad

Los cambios no fueron fáciles ni rápidos, pero sí acontecieron en momentos coyunturales propicios y en un contexto formativo seguro. Los proyectos sostuvieron el desarrollo profesional docente y los profesores conocieron el cambio educativo a través de su experimentación. Un cambio en los hábitos y hacia una práctica centrada en los estudiantes (Gargallo et al., 2018). Por tanto, teniendo en cuenta los resultados expuestos, hubo una *reculturización, retemporalización y reestructuración*; y un cambio en los *enfoques didácticos*, en las *creencias* y en los *nuevos materiales* (Fullan, 2012) que, principalmente, quedó constreñido a los círculos inmediatos de los grupos y no fenecieron al contacto con la realidad institucional (Tyack y Cuban, 2001) si bien ésta no siempre sostuvo la promoción de la innovación crítica.

Considerando el nivel de extensión de los proyectos innovadores, se podría decir que hubo dos niveles, el interno o particular y el externo o público. Al que denomino interno es la fase de difusión inicial, casi todos los grupos pasan por esta primera fase en la que los materiales se comparten entre profesores-compañeros e institutos donde están destinados; el externo se da cuando el proyecto lo asume una institución o editorial y la difusión alcanza ámbitos de mayor amplitud, incluso el ámbito de difusión internacional.

A esta información sobre la difusión del material, se une una reflexión a partir de lo que es la conversión del proyecto en libro de texto: «supone la pérdida efectiva del control sobre los posibles usuarios de un material que nació en un principio con vocación de responder a la concepción anglosajona de proyecto curricular.» (Grupo Proyecto IRES, 1996, p. 39).

La concepción anglosajona, que se menciona en la cita, la promueven los grupos Cronos e Ínsula Barataria, una aportación consistente en la reflexión, la formación y el desarrollo profesional vinculado no sólo a la elaboración de los materiales sino a su aplicación y a la valoración de los resultados para continuar con la innovación. Esto acabó siendo una tarea titánica para casi todos los grupos que no contaron con los apoyos necesarios. El interés del Ministerio de Educación “se redujo finalmente a recibir y evaluar los materiales didácticos de los grupos y, en la mayoría de los casos, a almacenarlos sin realizar el más mínimo esfuerzo para su edición y distribución por los establecimientos educativos.” (Cuesta y Fernández, 2001, p. 13). He de decir que el 31 de enero de 1990 (BOE de 1 de marzo), el Ministerio de Educación y Ciencia convocó un concurso para la elaboración de materiales curriculares. En la Resolución de 23 de octubre de ese mismo año, son seleccionados cinco proyectos de Ciencias Sociales, entre ellos Grupo Cronos (Salamanca) e Ínsula Barataria (Zaragoza), y de ahí la valoración que la cita recoge.

“Si sabemos algo es que el cambio no puede ser impuesto” (Fullan, 2002, p. 13), también sabemos que no es posible innovar cuando no se define un modelo didáctico y de formación que pueda comprender, aprehender y experimentar los cambios necesarios, en las creencias, en los materiales y en las estrategias, para promover un nuevo desarrollo educativo tangible y evaluable (Zabalza, 2000). Las innovaciones difícilmente se extienden sin un programa de formación del profesorado acorde a los fundamentos de un proyecto y un apoyo institucional público o privado. Cuando esto no ocurre, las innovaciones quedan circunscritas, principalmente, al ámbito de los grupos que conciben y diseñan la innovación. Salvo en el caso de Alemania 75, no hubo apoyo suficiente del Ministerio para la extensión de los proyectos a todos los centros educativos del país, más allá de la coedición de los materiales (Duarte, 2018). Y si Gea-Clío mantiene su actividad innovadora es gracias a la red creada entre docentes, expertos y centros de profesores (<https://geaclio.wordpress.com>), con el apoyo constante de la editorial Nau Llibres.

6. Reflexiones finales

Las reflexiones finales defienden la innovación como motor del cambio educativo en la enseñanza de la historia. Este trabajo trata una historia cuyos contenidos no pueden ser considerados historia ya pasada, sino al contrario, su repercusión en una actualidad, con un cambio normativo de por medio, puede hacer confluír reforma e innovación. Consideramos que es del máximo interés este esfuerzo por hacer historia de la innovación en la enseñanza de la historia, puesto que para innovar hay que conocer las tradiciones anteriores, sus avances y obstáculos. Innovaciones que no han perdido vigencia porque los modelos y proyectos se conservan *archivados* (Pardo, 2001) definiendo lo más propio de esa época ya que fueron procesos de creación y, en mayor o menor medida, son válidos aún para la mejora de la enseñanza de la disciplina en las aulas de educación secundaria. Su lectura permite entender el sentido y significado de la innovación y su alcance, también pretende contribuir a la formación de los docentes en tanto en cuanto la innovación como paradigma y proceso no se circunscribe al cambio metodológico o tecnológico, sino que ha de fundamentarse y abarcar todos los elementos de un sistema didáctico (finalidades, contenido, metodología y evaluación). Con ello pueden descubrirse las posibilidades y las dificultades para mejorar la práctica escolar, objetivo que, en último término, da sentido a la profesión docente y al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tras todo este periodo analizado concluimos que la historia ha ido perdiendo valor en los planes de estudio, su valor es meramente testimonial y no performativo. Ello viene condicionado por una falta de paradigmas historiográficos nuevos, también porque los modelos didácticos y el valor social de la disciplina, están sometidos, principalmente, por una rutina escolar que va de la explicación docente, a través del libro de texto, al ejercicio de memorización para un examen, sin otras dimensiones intelectuales y sociales formativas posibles. Frente a esto, las potencialidades de los proyectos innovadores siguen intactas en sus elementos: el estudio de problemas sociales o ambientales, el trabajo en grupo, la consideración de las ideas de los alumnos y la investigación de la historia para pensar y aprender sobre ella críticamente. Así, tales proyectos, debidamente actualizados, abrirían nuevos cauces para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina. Y estos hallazgos, que desde hace más de un siglo se vienen reivindicando como útiles para una enseñanza de la historia renovada, aún pueden implicar un cambio en estos momentos de agotamiento, aunque haya nuevos atisbos como asegura Prats (2020).

Las hipótesis iniciales planteaban que ha de darse un contexto propicio para la innovación y que si innovación y reforma confluyen amplían su proyección, por tanto, podría concluirse que no siempre el contexto político ha sido favorable. Durante los años 70 no lo era y sí en los 90, pero la actividad innovadora tuvo más alcance entonces que después. Los proyectos curriculares de los 90, mucho más ensamblados e integrados con la política educativa, con el objetivo de perfeccionar los criterios de la Reforma, no consiguieron los apoyos necesarios para su extensión y cualificación, porque la innovación acabó institucionalizándose en una acción *de arriba hacia abajo* (Coll y Porlán, 1998; Duarte, 2018). Se confirma que la innovación depende de quienes la promueven y que, más allá de sus propios círculos, la acción y el cambio se debilitan si no hay un apoyo institucional. Pero fueron estos profesores los que demostraron que la práctica de la enseñanza de la historia se podía modificar a mejor. En los 70 la propuesta de Germanía fue calificada de radical y siendo más radical el cambio propuesto por Cronos o Ínsula Barataria, pues planteaban una selección de contenidos desde los problemas sociales y ambientales del presente del alumnado, tuvieron una menor difusión, a excepción de Gea-Clío que movilizó todo un ámbito comunitario de actuación.

De las cuestiones que se han verificado podríamos plantear nuevos interrogantes, que delimiten nuevas líneas de investigación, en este contexto de la enseñanza de la historia en educación secundaria. Así pues, ¿cuál es el sentido de la innovación actual?, ¿existen grupos de profesores que trabajen por la innovación y desde qué paradigmas?, ¿qué posibilidades y dificultades sigue habiendo para transformar la enseñanza de la historia y su práctica hoy en día?

Los grupos de innovación estudiados ofrecieron una forma diferente de interpretar el esquema rígido, enciclopédico, cronológico y erudito de la enseñanza de la historia oficial, erosionando las certezas y verdades de la historia disciplinar. Por ello queremos, con este trabajo, que no se pierda la labor de aquellos docentes que participaron en dichos grupos creando espacios de renovación pedagógica e impulsando el cambio en el último cuarto del siglo XX, al igual que el flujo transformador que hubo a principios del mismo siglo (Duarte, 2018).

Las claves del cambio analizado estuvieron en los fundamentos y fuentes de la ciencia histórica, en una perspectiva crítica de la realidad y de la didáctica que comprometía a los estudiantes con el conocimiento de la historia y a los docentes en su formación y profesionalización. Pero la actividad generada por los grupos de innovación, demostrada en sus proyectos curriculares, no se impuso a la continuidad de una enseñanza de la historia que todavía sigue condicionada por los libros de texto.

Agradecimientos

A los profesores y profesoras que accedieron a contar sus historias innovadoras para la enseñanza de la historia en la investigación de mi tesis doctoral, especialmente, a quienes tienen protagonismo en este trabajo: Joana Bravo Bonilla, Joaquim Prats Cuevas, Jesús Domínguez Castillo, Raimundo Cuesta Fernández, Pilar Cancer Pomar, Juan Mainer Baqué y Xosé Manuel Souto González.

Bibliografía

- Altamira, R. (1997). *La enseñanza de la Historia*. Akal. (Original publicado en 1895)
- Altamira, R. (1922). *Valor social del conocimiento histórico*. [Discurso leído ante la Real Academia de la Historia]. Reus.
- Baigorri, J., Castán, G., Cuesta, R., F. Cuadrado, M., Gómez, F. y López, R.J.; Grupo Cronos (1984). *Historia de España (3º de B.U.P.)*. Libro del profesor. ICE/Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Bourdieu, P. (2002). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Boyd, C. P. (2001). El pasado escindido: la enseñanza de la Historia en las escuelas españolas, 1875-1900. *Hispania*, LXI/3 (209), 859-878. <http://hispania.revistas.csic.es/index.php/hispania/article/view/280/281>
- Cancer, P. (2003). *Problematizar el presente*. Recuperado el 10 de febrero de 2022 de http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0304/4_problematizar.htm
- Coll, C. y Porlán, R. (1998). Alcance y perspectiva de una reforma educativa: la experiencia española. *Investigación en la Escuela*, 36, 5-29.
- Cuesta, R. y Fernández, M. (2001). El Proyecto Cronos para la enseñanza de las Ciencias Sociales: Balance y perspectivas de un itinerario. En *Maratón de Recursos de Aula de Geografía e Historia*, 18 a 21 de abril. Centro de Profesorado de Sevilla. (Documento de trabajo).
- Delord, G. y Porlán, R. (2018a). Del discurso tradicional al modelo innovador en enseñanza de las ciencias: obstáculos para el cambio. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 35, 77- 90. <https://doi.org/10.7203/DCES.35.12193>
- Delord, G. C., Porlán, R. y Duro, G. (2018b). La innovación en la enseñanza de las ciencias también es una cuestión política e ideológica. I: la génesis y fundamentos del Proyecto IRES. *Investigación en la Escuela*, 95, 1-14. <https://doi.org/10.12795/IE.2018.i95.1>
- Del Pozo, M^a M. (2009) (ed.). *Teoría e instituciones contemporáneas de educación*. Biblioteca Nueva.
- Duarte, O. M^a (2018). La enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira | Teaching history: innovation and continuity since Rafael Altamira. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 141-155. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-07>
- Duarte, O. M^a (2015). *La enseñanza de la Historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/30778>
- Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Biblioteca Nueva.
- Espejo, R. y González-Suárez, J. M. (2015). Aprendizaje transformativo y programas de investigación en el desarrollo del docente universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 161-177. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5431>
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.

- (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-14.
- Gargallo, B., Sahuquillo, P. M^a., Verde, I. y Almerich, G. (2018). ¿Qué ocurre cuando los profesores utilizan métodos centrados en el aprendizaje? Efectos en los enfoques de aprendizaje, en las capacidades del alumno y en su percepción del enfoque de aprendizaje. *Revista de Educación*, 382, 163-198. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-396>
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya.
- García, F. F. y Porlán, R. (2017). Los Principios Didácticos y el Modelo Didáctico Personal. En R. Porlán (coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 93-104). Morata.
- García, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>
- Grupo Aula Sete (coords.) (1993). *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del II Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Grupo Cronos (1995). *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Guía para el profesorado*. Ediciones de la Torre/Ministerio de Educación y Ciencia; Proyecto Didáctico Quirón.
- (1991). *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria). Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria*. Amarú Ediciones.
- Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (coord.) (1996). *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas. Ponencias del V Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria Obligatoria)*. Alfar.
- Grupo Ínsula Barataria (1993). La elaboración de unidades didácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 213, 28-34.
- (1994). *Enseñar y aprender en Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Mare Nostrum.
- Grup Germanía-75 (1982). *Guía del profesor. Materiales para la clase. Historia (Proyecto experimental de didáctica de la historia para un primer curso de B.U.P.)*. Anaya.
- Grupo Germanía 75. (1978). Un proyecto experimental de didáctica de la historia para 1o de bachillerato. *Revista de Bachillerato*, 5(1), 41-47.
- (1977). *Historia. Materiales para la clase (Proyecto experimental de didáctica de la historia para un primer curso de B.U.P.)*, fascículo 2. I.C.E. de la Universidad Literaria.
- Grupo 13-16 (1990). *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales. Guía Didáctica*. Madrid: Ediciones de la Torre, Proyecto Didáctico Quirón.
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la Historia?* Alianza.

- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Larkin, D. (2012). Misconceptions about «misconceptions»: preservice secondary science teachers' views on value and role students ideas. *Science teacher education*, 96(15), 927-959. <https://doi.org/10.1002/sce.21022>
- Maestro, Pilar (2002). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 16, 3-33.
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Mainer, I. y Cancero, P. (2000). De la reflexión a la acción: la propuesta del Grupo Ínsula Barataria. En C. Trepato y otros (Eds.), *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales* (pp. 169-208). ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Martínez, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, 41-50. <http://hdl.handle.net/11441/59162>
- Massip, M; Castellví, J. y Pagès, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las Ciencias Sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, (14)2, 167-196. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445831>
- Mayorga, M. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de Enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*, 15, 91-111. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1934>
- Molina, S. y Fernández-Rufete, M. (2018). La enseñanza de la Historia en España: un largo camino hacia las competencias históricas. *Andamio* 5(1), 153-176.
- Pardo, J. L. (2011). Prólogo. En L. Franco Garrido. *Gilles Deleuze: sentido y acontecimiento*. Antígona.
- Pérez, P., Ramírez, S. y Souto, X. M. (coord.) (1997). *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?* NAU llibres (Proyecto Gea-Clio).
- Pérez, A. I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez-Gómez, A. I. y Soto E. (2011). Lesson study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuaderno de Pedagogía*, 417, 64-67.
- Porlán, R., Rivero, A. y Solís, E. (2010). Un modelo de formación para el cambio del profesorado de Ciencias. I Jornadas de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/25491>
- Prats, J. (2020). Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad. Dos mundos que viven de espaldas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 100, 10-14. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/IBER-didactica-de-la-historia-en-secundaria.pdf>
- Prats, J. (1997 –reed. 1989–). Las experiencias didácticas como alternativa al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Germanía-75» e «Historia 13-16». En

- M. Carretero; J.I. Pozo y M. Asencio -compiladores-. *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 201-210). Visor.
- Prats, J. y Paniagua, X. (1977). Didáctica de la Historia en 1o de B.U.P., la experiencia "Grup Germania-75". *Cuadernos de Pedagogía*, 34, 16-19.
- Sallés, N. (2009). L'aprenentatge de la història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l'ensenyament secundari. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. www.tesisenxarxa.net
- Resolución de 31 de enero de 1990, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convoca concurso nacional para la elaboración de materiales curriculares. Boletín Oficial del Estado 52, de 22 de noviembre de 1990 (pp. 6029-6031). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-5317
- Resolución 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. Boletín Oficial del Estado 280, de 1 de marzo de 1990 (pp. 34705-34706). <https://www.boe.es/boe/dias/1990/11/22/pdfs/A34705-34706.pdf>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Valls, R. (1999). De los manuales de Historia a la historia de la disciplina escolar. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 18, 169-190.
- Van Dijk, T. (2016). Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 137-162. [http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10\(1\)Van%20Dijk.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v10n01/DS10(1)Van%20Dijk.pdf)
- Zabalza, M. A. (2000). Innovación en la enseñanza como mejora de los procesos y resultados de los aprendizajes: Condiciones y dilemas. En A. Estebaranz (Ed.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 199-225). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) es la institución encargada de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

PANTA REI is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality and being of interest to the reader.

CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) is the institution in charge of the coordination and management of this journal. This is the centre from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través del correo electrónico a la dirección pantarei@um.es. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su sexta edición. La extensión máxima de los trabajos será de 30 páginas. La tipografía será Arial 11, con interlineado sencillo y sin espacio alguno entre párrafos. El texto deberá ir justificado a ambos márgenes y sin sangría en los primeros párrafos. Los márgenes serán de 2,50 cm. En los casos en los que fuera necesario incorporar notas, éstas irán a pie de página, enumeradas consecutivamente, con tipografía Arial 10, interlineado sencillo y justificadas a ambos márgenes.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <https://revistas.um.es/pantarei/>.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. In this way, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

The articles will be exclusively submitted by email to pantarei@um.es. The texts will be submitted in DOC format and the images in JPEG or TIFF format, and with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

The sixth edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the papers must not exceed 30 pages. Typography will be Arial 11, with simple line spacing and no space between paragraphs. The text must be justified on both margins without indentation in the first paragraphs. Margins size will be 2.50 cm. Where it could be necessary the incorporation of notes, they will be at the bottom of the page, consecutively numbered with typography Arial 10, simple line spacing and justified on both margins.

More detailed information is available on the website: <https://revistas.um.es/pantarei/>.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and possess the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal; for this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts can be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.

