



Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2024



Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2024

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

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/>

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>

En portada: Detail of Attic black-figure hydria (water jar) attributed to the Priam Painter, with a scene of women at a fountain house. Priam Painter – Wikimedia Commons

Edición 2024

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:

Consejo Editorial de Panta Rei.

Depósito legal: MU-966-1995



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]

Duce Pastor, Elena [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Espinosa Espinosa, David [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Jiménez Vialás, Helena [Arqueología, Universidad de Murcia]

López Mondéjar, Leticia [Didáctica de la Historia, Universidade de Santiago de Compostela]

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]

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>

Artículos

- Los “ídolos placa” y las relaciones político-ideológicas durante el Neolítico Reciente y la Edad del Cobre en el Sureste de la Península ibérica* 7
Vicenta López Reyes, Gabriel Martínez Fernández, Liliana Spanedda, Alberto Dorado Alejos, Rafael Sánchez Susí y Juan Antonio Cámara Serrano
- Artesanos greco-continetales en el sureste peninsular: sobre la transferencia de conocimiento técnico en la decoración arquitectónica ibérica* 31
Jesús Robles Moreno
- Vida y carrera política de Cornelio Tácito: una propuesta de interpretación* 59
Juan Luis Posadas
- Las mujeres de la antigua Grecia en la producción historiográfica de Emilio Castelar* 81
Unai Iriarte
- Una nueva figurilla mágica (galo-romana) conservada en el Musée Dobrée (Nantes)* 101
Paula Arbeloa Borbón
- Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado* 125
Elisa Arroyo Mora, Myriam J. Martín-Cáceres y José María Cuenca López
- Cambio y continuidad de la asignatura de Historia en la enseñanza secundaria. Entre reformas e innovaciones* 149
Olga Duarte Piña
- Necesidades de formación continua para la enseñanza de competencias de pensamiento histórico en secundaria* 177
Catalina Guerrero Romera
- Digital Resources for Teaching and Learning History: A Research Review* 199
Oswaldo Rodrigues Junior, Diana Marín Suelves, Silvia López Gómez y Jesús Rodríguez Rodríguez
- Concepciones sobre el futuro y su enseñanza en maestros en formación inicial. Un estudio comparativo entre España e Italia* 227
Noelia Pérez-Rodríguez, Nicolás de-Alba-Fernández, Elisa Navarro-Medina y Luisa Zecca
- Sensibilidad histórica y futuro en las sociedades capitalistas globalizadas. Las proyecciones históricas de los jóvenes chilenos* 247
Graciela Rubio Soto, Fabián González Calderón, Fabián y Cristian Leal Pino
- Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática* 269
Paola Andrea Reyes-Parra, Claudia Patricia Navarro-Roldán y Antoni Santisteban Fernández
- Differentiated Instruction in History Education – A Subject-specific Analysis of Why and How* 293
Wouter Smets

Reseñas

- D. Charpin (2022), En quête de Ninive. Des savants français à la découverte de la Mésopotamie, Paris: Collège de France – Les belles lettres* 317
Juan Álvarez García
- D. A. Hernández de la Fuente (2023), Prolegómenos a una ciencia de la Antigüedad, Madrid: Síntesis* 321
Carlos Diez Adán
- D. Chapinal Heras (2023), La voz de los dioses, los oráculos y la adivinación en el mundo griego, Barcelona: Ático de los libros* 325
Elena Duce Pastor
- G. A. García Fernández (2022), ¿Qué historia enseñar y para qué? Historia, educación y formación ciudadana. Dos estudios de caso: Chile y España (2016-2017). Madrid: Marcial Pons* 329
Francisco Laguna Álvarez
- K. C. Barton y L.C. Ho (2022), Curriculum for justice and Harmony: Deliberation, Knowledge, and Action in Social and Civic Education, Nueva York: Routledge* 335
Verónica Pardo Quiles

Cambio y continuidad de la asignatura de Historia en la enseñanza secundaria. Entre reformas e innovaciones

Change and Permanence of the Subject of History in the Secondary School. Between Reforms and Innovations

Olga Duarte Piña
Universidad de Sevilla
oduarte@us.es
0000-0001-7341-6689

Recibido: 12/03/2024
Aceptado: 30/07/2024

Resumen

Este estudio comprende un período que comienza a principios del siglo XX y llega a la actualidad. Analiza la Historia como disciplina escolar, en todas sus acepciones como asignatura, a través de las disposiciones curriculares y en las propuestas de innovación. En tan amplio arco temporal el objetivo principal es destacar, mediante un análisis cualitativo, diacrónico y de contenido, la evolución de tres categorías: contenidos, orientaciones metodológicas y finalidad del conocimiento histórico. Se constatan escasas confluencias entre reforma e innovación, también que, siendo diversos los cambios normativos, el esquema decimonónico de una Historia por edades, positivista y eurocéntrica ha permanecido; y aunque surgieran nuevos paradigmas historiográficos que influyeron en la selección de contenidos y orientaciones metodológicas centradas en el estudiante y su aprendizaje, la asignatura llegó incluso a perder valor académico y social; sin embargo, se comprueba que, en todo este recorrido, hubo cambios, sin lograr una transformación generalizada en la práctica, pero sí en ciertos ámbitos donde la actividad innovadora pudo influir.

Palabras clave

Enseñanza de la Historia, Reforma de la educación, Innovación pedagógica, Legislación educacional, Historia de la educación.

Abstract

This study begins at the beginning of the 20th century and reaches the present day. It analyses history as a school discipline, in all its meanings as a subject, through curricular provisions and innovation proposals. In such a broad time frame, the main objective is to highlight, through qualitative, diachronic and content analysis, the evolution of three categories: contents, methodological orientations and the purpose of historical knowledge. There are few confluences between reform and innovation; also that, with various regulatory changes, the nineteenth-century scheme of a History by ages, positivist and Eurocentric has remained; and although new historiographical paradigms emerged which influenced the selection of content and methodological orientations focused on the student and their learning emerged, the subject even lost academic and social value; however, it can be seen that, throughout this journey, there were changes, without achieving a generalised transformation in practice, but in certain areas where innovative activity may have had an influence.

Keywords

History education, Educational reform, Teaching method innovations, Educational legislation, History of education.

Para citar este artículo: Duarte Piña, Olga (2024). Cambio y continuidad de la asignatura de Historia en la enseñanza secundaria. Entre reformas e innovaciones. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 149-175. DOI: 10.6018/pantarei.606991

1. Introducción

“El Ratón se aclaró la voz con aires de importancia. — ¿Estáis preparados? —preguntó. He aquí la cosa más seca que conozco.” (Carroll, [1865] 1998, p. 53). Respecto a esta cita, el traductor de la obra *Alicia en el país de las Maravillas*, en *Notas* aclara: “El lector no dejará de apreciar que lo «más seco» que conoce el Ratón es el libro de Historia que tenían que aprender las niñas Liddell en la escuela! No creo que las cosas hayan cambiado mucho desde entonces.” (de Ojeda, 1998, p. 173).

Si la educación es el medio por el que se prepara a los estudiantes para conocer, saber hacer, conocerse y aprender a convivir e, inicialmente, estos muestran todo el interés ante tan elevados principios (Luengo, 2009), el sistema educativo español está encerrado en planes de estudio y métodos caducos que tienen al libro de texto como principal soporte y guía de las prácticas de enseñanza de la Historia (Miralles y Rodríguez, 2015; Molina y Fernández-Rufete, 2018; Valls y López, 2011).

Cuando el libro es un trasunto de lo que la norma dicta no puede servir como herramienta que posibilite el desarrollo de aprendizajes críticos y significativos ni propuestas de innovación y cambio educativo. Sólo cuando hay una relación directa entre el currículum y lo que acontece en el aula, entre profesores y alumnos, puede decirse que es posible la transformación de la enseñanza (Stenhouse, 2010 [1984]). Pero esta relación directa no es fácil si nos encontramos ante un profesorado de educación secundaria con una deficiente preparación didáctica frente a su especialización historiográfica (Valls y López, 2011), perdiéndose las muchas posibilidades que el estudio de la disciplina histórica proporciona para impulsar aprendizajes relevantes y útiles en la formación integral del alumnado. Esta formación integral, Prats y Santacana (2001) la definen como intelectual, social y afectiva, sin embargo, en este trabajo añadimos la dimensión transformadora del conocimiento histórico para la mejora no sólo del proceso educativo, sino de la implicación crítica del sujeto social en su entorno, para “saber intervenir en la sociedad” (Ortuño-Molina et al., 2024). En este marco, tiene sentido el estudio que realizamos pues pretendemos una aproximación a la disciplina escolar y su evolución, destacando los cambios, las confluencias y las permanencias en la relación entre reformas e innovaciones, es decir, las relaciones directas entre currículum y docencia, con el objetivo de trazar posibles líneas de innovación y planificación curricular efectivas para el cambio deseable en la enseñanza de la Historia.

Con el propósito de caracterizar la disciplina escolar nos planteamos si el currículum representa todo aquello que los docentes han de enseñar en sus aulas para una formación histórica y ciudadana competente e integral del alumnado. Para tal fin, las preguntas de esta investigación son: ¿qué contenidos se seleccionan para la enseñanza de la Historia?, ¿qué orientaciones metodológicas se ofrecen?, y ¿qué finalidad formativa se propone? A partir de estas preguntas se han examinado las disposiciones curriculares y se han contrastado con las propuestas de innovación, ofreciendo un análisis cualitativo (Mayring, 2000) y descriptivo de las categorías: contenidos, metodología y finalidad del conocimiento histórico. Por tanto, nos preguntamos e indagamos sobre la formulación del contenido en los programas de estudio, en las orientaciones metodológicas sugeridas y en la finalidad del conocimiento histórico a través de los distintos planes de enseñanza; y sobre los contenidos seleccionados, los métodos propuestos y los fines perseguidos en los intentos de mejora llevados a cabo por el profesorado recogidos en manuales, materiales para el aula y proyectos curriculares publicados.

Consideramos que, esta investigación sería válida al presentar una amplia panorámica de las variaciones por las que ha pasado la asignatura de Historia ya que destaca los cambios, las permanencias y las posibles confluencias, más la dificultad de concretar y difundir la mejora de su enseñanza en la práctica.

2. Marco Teórico

En nuestro país, las leyes educativas han ido generando diferentes discursos, constituyendo capas sucesivas de cambios y continuidades. “Se ha confiado demasiado en la influencia de la legislación elaborada “desde arriba”, a pesar de que muy a menudo esta no alcanza el impacto deseado, y se han adoptado reformas que responden a un movimiento pendular entre distintas ideologías” (Egido, 2020, p. 20). Los procesos de reforma intentan incidir en los contenidos, en las metodologías, en las rutinas de aula y en una serie de tradiciones y culturas escolares consolidadas, pero una acción es cambiar el sistema educativo y otra diferente es alterar las prácticas de enseñanza que preexisten a cualquier reforma e innovación.

Este trabajo atiende a la dimensión curricular de las reformas, aunque ésta coincida con otros cambios estructurales, organizativos o políticos-administrativos (Viñao, 2006), cambios legislativos promovidos por la administración educativa (Fernández-Estébanez y Álvarez-Blanco, 2024). Nos preocupa la regulación del currículum educativo teniendo en cuenta que los cambios legislativos no han dado solución a los problemas de la práctica de la enseñanza de la Historia (Miralles y Rodríguez, 2015). Y respecto a las innovaciones, entendemos que pueden partir de un proceso de reforma, pero las que llegan al aula son las que resultan de la iniciativa docente, pues los profesores son piedra angular de cualquier innovación (Zabalza, 2000). Ejemplo de ello lo vamos a tener a lo largo de la historia de la enseñanza de la Historia (Duarte, 2018). En consecuencia, si la reforma no tiene en cuenta la formación y el desarrollo profesional docente, no es posible el cambio porque la ley no hace la realidad (Martínez-Bonafé, 2020), y la formación didáctica es crucial para la mejora de la enseñanza (Valls y López, 2011). Frente a la norma jurídica, la innovación puede conseguir la mejora de la práctica siempre que no sea una demanda burocrática (Zabalza, 2000), una moda sujeta a las derivas institucionales (Luna, 2019) o un discurso pedagógico de la agenda política educativa (Quilabert et al., 2023), puesto que se nutre de la experiencia de un profesorado con una doble perspectiva crítica sobre el currículum y su aplicación en el aula, desde las que se definen fundamentos, principios y fines para el cambio educativo, con nuevos métodos y el diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje (Fullan, 2012), que superan la situación anterior. Pero tampoco hay innovación ni verdadero cambio “sin recibir primero de la historia, a veces de la historia más antigua, aquello que puede alimentar nuestra capacidad de inventar y crear” (Bellamy, 2021, p. 171). La innovación no lo será verdaderamente sin reconocer una tradición innovadora, y en los procesos de reforma educativa no puede ignorarse. Como se expone, no han sido éstos sino los de innovación los que han generado cambios sustantivos en la didáctica de la Historia y su práctica.

En torno a reformas e innovaciones se ha escrito para mal más que para bien. En este sentido se argumenta sobre el fracaso de las reformas (Montero, 2020; Viñao, 2006), que las innovaciones caducan o fenecen al contacto con la realidad (Del Pozo, 2009; Tyack y Cuban, 2001) o son el resultado de experiencias voluntaristas (Valls, 1999). Sin embargo, queremos evidenciar que no siempre las reformas se malogran y no siempre las

innovaciones desaparecen. Los procesos de reforma pueden incentivar las innovaciones o las innovaciones responder a reformas insuficientes para la formación histórica del alumnado. Pero para entender por qué hemos tenido más continuidad que cambio, en la enseñanza de la Historia, el análisis ha de enfocarse sobre varias cuestiones clave: la evidente separación entre historiografía, investigación didáctica e innovación educativa; la persistencia de la transmisión cultural como finalidad de la enseñanza; la selección de unos contenidos que condiciona el papel de la Historia en el currículum; la escasa retroalimentación entre investigación y metodologías de enseñanza; y el modelo didáctico docente centrado en la trasmisión de la teoría y no en la práctica útil del aprendizaje (Abellán, 2016; Duarte 2022; Egea y Arias, 2021; Maestro, 1994; Miralles y Rodríguez, 2015; Valls, 1999; Valls y López, 2011).

Los trabajos sobre la enseñanza de la Historia tienen como objeto la mejora de la práctica, es decir, la mejora del aprendizaje en las aulas, cuestión que, como en el mito de Ocnos, no llega a producirse porque la tradición consolidada y reiterada siempre engulle lo nuevo. En nuestro país, los estudios, pueden remontarse a fines del siglo XIX con un trabajo pionero de Rafael Altamira (1895) y la exploración sobre la enseñanza de la Historia en otros ámbitos (Alemania, Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Bélgica y otros países). Plá (2012) realiza un interesante esclarecimiento terminológico en torno a elementos fundamentales de la enseñanza de la disciplina, aclara las diferencias entre enseñanza de la Historia, didáctica y educación histórica, entre conocimiento escolar, saber disciplinar y conocimiento histórico, aborda su situación en distintos espacios del continente americano y de la península ibérica, y afirma que existe una relación dicotómica y desigual entre investigación y didáctica en la identidad del historiador, interesando la primera sobre la segunda. Valls y López (2011) tratan los problemas que contiene la enseñanza de la Historia en nuestro país y en el contexto occidental, esbozando cambios y continuidades en la formación docente y los manuales, manifestando la desconexión entre la formación historiográfica y didáctica del profesorado que repercute directamente en el aprendizaje del alumnado sobre la asignatura. También, se ha estudiado la evolución de la didáctica de las Ciencias Sociales en España y en el contexto internacional (Egea y Arias, 2021). Incluso, se han investigado cuestiones esenciales de la asignatura en la formación histórica del alumnado: finalidades, competencias, contenidos, metodología o evaluación (Abellán, 2016; Gómez y Miralles, 2015; Molina y Fernández-Rufete, 2018; Ortuño-Molina et al., 2024, Santisteban, 2011).

Pensamos que no se produce un aprendizaje trascendente y crítico de la Historia mientras la selección de los contenidos implique una enseñanza transmisiva que solo permita un conocimiento a través de la memorización; mientras la concepción de la asignatura se reduzca exclusivamente al estudio del pasado, sin investigarlo, eludiendo habilidades que lleven a los estudiantes a pensar, razonar, juzgar, elegir y proponer. Arias-Ferrer y Egea-Vivancos (2022) nos hablan de habilidades del pensamiento histórico y otras que pueden ser trabajadas como la empatía histórica, el cambio y la continuidad, la causalidad o la relevancia histórica. Para que esto sea posible, la finalidad del aprendizaje ha de estar en consonancia con los contenidos de la disciplina y con metodologías centradas en un aprendizaje reflexivo y transformador (González-Valencia et al., 2020) porque “las finalidades influyen en todos los aspectos del currículo: en la selección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales curriculares, las actividades o la evaluación” (Santisteban, 2011, p. 64).

La Historia como asignatura no es una fuente de cultura o erudición sino una fuente de aprendizajes compleja, para entender el mundo en el que se vive y situarse en él desde un conocimiento histórico que guíe la acción humana y ciudadana con capacidad de mejorarlo. Para ello, en nuestro país, hace tiempo, desde los años 90, se propone una selección de los contenidos basada en problematizar el presente (Cancer, 2003), en cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos (Ortega-Sánchez y Pagès, 2022; Santisteban, 2019), con metodologías activas y unos fines comprometidos con la formación de ciudadanos reflexivos y participativos socialmente, que convierten el estudio de la Historia en un aprendizaje en el presente y para el futuro. Con todo, estos intentos de mejora no consiguen quebrar el esquema originario de enseñanza de la Historia.

Así pues, nos planteamos abordar los contenidos, las metodologías y la finalidad de conocimiento histórico para ofrecer una panorámica amplia en torno a las vicisitudes por las que ha pasado la disciplina escolar en nuestro país.

3. Metodología

Para responder a las preguntas de esta investigación nos hemos centrado en el primer nivel de concreción curricular porque partimos del primer Cuestionario que unifica los contenidos a nivel nacional y continuamos con este nivel para mantener la coherencia en los elementos investigados. No se ha estimado una aproximación a los ámbitos autonómicos pues supondría abrir otra línea de trabajo que quizá sea interesante en un futuro. En paralelo, se revisaron las publicaciones de carácter innovador que han tenido repercusión por su nivel de difusión.

3.1. Contexto, objetivos y procedimiento

En el contexto del análisis tomamos 1927 como fecha de partida, cuando se publica el primer cuestionario unificado de contenidos de la disciplina para todo el país (Cuestionarios 1927), y llegamos a 2022, año en el que entra en vigor el Real Decreto que establece la ordenación y enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en el marco de la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). En este arco temporal analizamos la evolución de la asignatura de Historia en la Enseñanza Secundaria acudiendo a las siguientes normas: cuestionarios de bachillerato de 1927, 1934, 1939, 1954, 1957, 1967 y 1975; Ley de Reforma de 1938, Decreto del Plan de Estudios de 1953, Ley General de Educación de 1970, Orden de 1975 que regula el Plan de estudios de Bachillerato y el Curso de Orientación Universitaria; Leyes Orgánicas de Educación y sus correspondientes Reales Decretos (de 1990 a 2022). En los métodos y proyectos curriculares revisamos aquellos que se difundieron y se aplicaron, a saber, los publicados entre 1895 y 1935; los materiales que aparecen desde los años 60 a fines de la década de los 70 y los proyectos curriculares publicados a partir de los años 90 y hasta el final de la década.

El análisis se realiza tras un proceso de reflexión sobre la importancia de los elementos del sistema didáctico y sus interacciones (García y Porlán, 2017). Entendemos que los principios epistemológicos, psicológicos e ideológicos, es decir, qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar, son claves para entender el sentido de los procesos de reforma e innovación y sus resultados, pues ofrecen evidencias sobre el cambio educativo y la influencia de los procesos de reformas y las innovaciones en éstos. Por ello, hemos tomado como unidades

relevantes y significativas (García et al., 1994) tres categorías: contenidos, metodología y finalidad del conocimiento histórico (Tabla 1).

Tabla 1

Categorías y dimensiones analizadas para los elementos investigados

Elementos investigados	Categorías	Dimensiones
Cuestionarios, Planes, Leyes y Reales Decretos	Contenido	Cambio
Propuestas de innovación publicadas y difundidas a nivel nacional	Metodología	Confluencia
	Finalidad	Continuidad

Fuente: Elaboración propia

El objetivo principal es proporcionar una evolución de la disciplina escolar (1) en la selección de los contenidos, (2) en las orientaciones para su enseñanza, (3) en la finalidad del conocimiento de la Historia. Dicho objetivo nos lleva a un proceso analítico sobre las reformas y las propuestas de innovación, del que se derivan unos objetivos de segundo nivel, consistentes en indagar sobre los cambios, las confluencias y en caracterizar las transformaciones, para considerar si han sido efectivas o si, por el contrario, ha prevalecido la continuidad.

Para dar respuesta a las preguntas de investigación y los objetivos, realizamos un análisis diacrónico y del contenido (Bardin, 2002) de las disposiciones curriculares y la actividad innovadora, concretada en publicaciones, profundizando en el significado de las categorías, a lo largo del periodo acotado, y observando su formulación en los planes de estudios y en las propuestas de innovación.

El procedimiento de análisis de los documentos se ha caracterizado por combinar procesos deductivos e inductivos para interpretar y explicar el discurso. Este procedimiento ha seguido una serie de fases:

- Lectura de las disposiciones curriculares y publicaciones (libros, materiales de aula y proyectos curriculares), identificando las unidades de información referidas a las categorías.
- Organización de la información y estudio de cambios, confluencias y permanencias.
- Análisis temporal y global para dar respuesta a los objetivos de investigación y llegar a unas conclusiones.

4. Resultados y discusión

4.1. El currículum de Historia en enseñanza secundaria y la innovación educativa

La primera mención al conocimiento de la Historia para la segunda enseñanza aparece en la reforma al Plan General de Estudios de 1845. Así, en el primer año está la materia *Mitología y principios de Historia general* y en el segundo año *Continuación de la Historia con especialidad la de España*. En la reforma a este Plan, acometida el 24 de julio de 1846, las anteriores materias son sustituidas por *Elementos de Historia General y con especialidad*

la de España para 3.º y Continuación de la Historia en 4.º de bachiller (Sánchez Pascua, 1996). El programa de estas asignaturas va a crear un modelo con una parte introductoria que define la naturaleza del conocimiento histórico y el objeto de su estudio, seguida de una organización de los contenidos según una cronología continua y por edades (Cuesta, 1997). Desde este momento, la historiografía determinará la selección y organización de los contenidos, una forma de entender el currículum, e incluso prefijará elementos clave de la docencia (Maestro, 2002).

Hay que distinguir entre leyes educativas y planes de estudio. La Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano, tendrá vigencia hasta 1970, año en que se aprueba la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Aquélla fue una ley general de ordenación del sistema educativo, una *reforma global y estructural* siguiendo la definición que, sobre este tipo de proceso de cambio, ofrecen Coll y Porlán (1998). En el marco de dicha Ley se aprobaron los planes de bachillerato de 1926, 1934, 1938, 1953, 1957 y 1967. Los planes son mejoras y adaptaciones a la realidad en el marco de una Ley, son reformas *parciales o sectoriales* (Coll y Porlán, 1998, p. 5).

En 1990 es aprobada la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE) y, entonces, se fijaron unos contenidos mínimos para todo el territorio nacional transfiriéndose las competencias educativas y la concreción del currículum a las comunidades autónomas, concreción en la que no entramos porque no es objeto de este análisis. Después de 1990 se han aprobado las leyes de 2002, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE); la de 2006, Ley Orgánica de Educación (LOE); en 2013, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) cuya aplicación ya se ha implantado en todos los cursos de la Educación Secundaria.

Las primeras propuestas de cambio y renovación pedagógica ligadas a la enseñanza de la Historia aparecen a principios del siglo XX en nuestro país y tienen dos referentes principales: el libro de Rafael Altamira *La enseñanza de la Historia* publicado en 1895 y el movimiento de la Escuela Nueva que se inició hacia 1875. Del Pozo (2009, p. 197) considera que este complejo movimiento “permitió el fortalecimiento de una conciencia educativa global y la internacionalización de los problemas pedagógicos”, que encontraron concreciones en instituciones que apoyaron las tesis de renovación y su experimentación en la práctica con el “convencimiento absoluto de que la sociedad podría mejorar a través de la educación” (p. 199) y cuyo fin era transformar radicalmente la realidad escolar. También afirma que el espíritu de la Escuela Nueva no se extinguió por completo y volvió a manifestarse en los movimientos renovadores de los años 60 y 70, e incluso en autores relacionados con la pedagogía crítica que mantienen su reflexión sobre algunos de los interrogantes que ya surgieron entonces y siguen sin resolverse en la educación contemporánea. A esta conclusión también llegan trabajos recientes como el de Egea y Arias (2021).

Con esta breve síntesis, situamos los hitos y cuestiones que desarrollaremos en la investigación.

a. La dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República (1923-1939)

El Plan de Estudios de 25 de agosto de 1926 distinguía dos niveles en la segunda enseñanza: el bachillerato elemental de tres cursos y el universitario, con un año común y dos para la sección de Letras o la sección de Ciencias. Mediante Real Orden de 13 de diciembre de 1927, se aprobó el primer Cuestionario de enseñanza unificado para todas las asignaturas de bachillerato del territorio español. Para el bachillerato elemental, las asignaturas dedicadas a la enseñanza de la Historia fueron *Nociones de Geografía e Historia Universal* en primer curso, *Nociones de Geografía e Historia de América* en segundo, *Geografía e Historia de España* en tercero; y en el año común del bachillerato universitario se incluyó *Historia de la Civilización española en sus relaciones con la universal*. La asignatura de segundo y la del curso común suponen una variación novedosa respecto del modelo originario de 1846, por la incorporación de contenidos que superan el estudio político, impulsando una Historia de la cultura y las civilizaciones. Esta selección de los contenidos volverá a aparecer en posteriores etapas. Lo que motivó dicho cambio fue una perspectiva vinculada a la historiografía profesional y a propuestas de enseñanza ya aplicadas en la práctica como las del catedrático de universidad Antonio Ballesteros Beretta (Cuesta, 1997). En este momento, innovación y reforma confluyen en dicho Plan de estudios.

La siguiente reforma, durante la II República, se desarrolló con el Plan de Estudios de 1934. El bachillerato se organiza en dos ciclos y Geografía e Historia se combinan en todos los cursos. Los tres primeros cursos están destinados a una enseñanza elemental e intuitiva con carácter cíclico, sirviendo de enlace entre la etapa primaria y los estudios del segundo ciclo; pero en cuarto y quinto curso se propone enseñar los conocimientos de forma razonada y ordenada “reservándose para el segundo grado (sexto y séptimo año), la estructuración científica en la enseñanza y el vigor y profundidad que requieren unas disciplinas, que han de servir de tránsito para los estudios universitarios” (Decreto de 29 de agosto de 1934, p. 1872). La concreción de la asignatura de Historia en bachillerato, en el Cuestionario publicado el 1 de octubre de 1934, sólo se realizó para el primer curso de *Geografía e Historia Universal y de España*, organizándose a través de narraciones que contenían breves biografías y relatos históricos desde *La Vida del hombre prehistórico* a *Simón Bolívar*. En el resto de los cursos se mantuvieron los contenidos, en orden cronológico y por edades, desde *La Prehistoria* a *La cultura española en la Edad contemporánea*, último contenido de séptimo de bachillerato dedicado a los siglos XVIII a XX.

De este albor de la innovación queremos destacar los inicios de una actividad centrada en una selección crítica de los contenidos y el planteamiento de nuevas propuestas metodológicas. El magisterio de Rafael Altamira y los postulados de la Escuela Nueva influirán en determinados profesionales cuyas publicaciones verán la luz a lo largo del primer tercio del siglo XX. Por ello, hay que reconocer los manuales de varios historiadores, catedráticos de instituto o profesores normalistas, con propuestas pedagógicas originales para la enseñanza de la disciplina (Duarte, 2018). Dichas propuestas surgen en un contexto que las propicia y son el resultado de esfuerzos anteriores que van generando un movimiento de renovación de los discursos y las prácticas; además, como publicaciones destacaron por el nivel de difusión que tuvieron (Mainer, 2009).

Las principales características de este periodo, en relación a la selección de los contenidos, la metodología de enseñanza y la finalidad del conocimiento histórico, están determinadas por las Historias Generales y la historiografía positivista donde la didáctica sólo ofrece

procedimientos para facilitar la trasmisión del contenido (Maestro, 2002); pero, frente a esto, toman fuerza las corrientes que propugnan la legitimación de la Historia como ciencia (Ruiz-Torres, 1993) y la renovación de su enseñanza (Colon, 2001). Ello genera dos dimensiones: una de continuidad en los planteamientos de la asignatura en la legislación y otra de cambio para ciertos cursos del bachillerato y, especialmente, en las propuestas de profesores, que se hacen eco de este cambio necesario, materializadas en ensayos y manuales que recogen una concepción orgánica del contenido histórico, donde el concepto de civilización supera al hecho político, al que se añade el valor social del conocimiento (Altamira, 1922), con la aplicación del método del historiador que procura despertar el interés del estudiante y su capacidad crítica. Así encontramos el estudio de la Historia como conjunto de historias interrelacionadas, el aprendizaje del método del historiador y la incorporación de disciplinas auxiliares como la Literatura en forma de relatos históricos. Podemos concluir que, en este periodo de cambios, confluencias y continuidades, se enfrentan la escuela tradicional *logocéntrica- magistocéntrica* y la escuela nueva *paidocéntrica* (Del Pozo, 2009), focalizada en el estudiante y sus intereses de aprendizaje desarrollando sus capacidades intelectuales y socioculturales. Estos dos modelos se prolongarán, a lo largo de los siguientes periodos, aunque cambien sus denominaciones.

b. El Franquismo y la Transición (1939-1981)

En 1938, en plena Guerra Civil, se promulga la Ley de Reforma de la Enseñanza Media. “En realidad, más que plantear un modelo educativo específicamente totalizador, se optó no tanto por destruir lo existente, como por depurar lo que había y reforzar el principio de autoridad” (Villanueva, 2011, p. 582). En el Cuestionario, que desarrolla los contenidos bajo el título *Instrucciones metodológicas para la enseñanza de la Historia*, se dice que la enseñanza ha de ser cíclica y procurar una formación gradual consistente en “adquirir una noción sucinta, pero clara, de las principales etapas de nuestra Historia, hasta lograr un conocimiento suficiente de lo que ha sido nuestra Patria en sí misma y en relación con la historia y civilización universales” (Cuestionario (1939) de Geografía e Historia, p. 23); concluyendo que: “Se harán oportunas aplicaciones al Glorioso Movimiento Nacional y a la Formación de la Nueva España, defensora de la verdadera Civilización que es la Cristiandad” (Ibid., p. 24). Aunque ciertamente, el Cuestionario mantiene el carácter cíclico de las enseñanzas, ya planteado con anterioridad en el Plan de 1934, la apología se impone a la pedagogía y esta reforma impide cualquier concreción o impulso innovador para la enseñanza de la Historia. A partir de ahora, ciertos elementos considerados novedosos empiezan a trasladarse de una a otra norma jurídica, generando una suerte de continuidad.

Asentado el régimen franquista, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (1953) responde al tipo de *reforma parcial y de calidad de la enseñanza*. Le acompaña el Plan de estudios de 1953 que incluye en el bachillerato la asignatura *Historia del Arte y de la Cultura* para 5º y la implantación del curso Preuniversitario conocido como PREU. El último de los artículos, dedicado a las orientaciones metodológicas, prescribe de manera general para los métodos del bachillerato elemental que se eviten las nociones abstractas, adecuándose a la edad del alumnado, y propone el conocimiento directo de la realidad, en las asignaturas propicias para ello, citándose expresamente a la Historia (Decreto de 12 de junio de 1953, p. 4012). Estas nociones pedagógicas muestran un débil flujo de apertura, considerándose veladamente el protagonismo del alumno al referir el conocimiento directo de su realidad histórica, pero los contenidos descritos en el Cuestionario de 1954 mantienen

el esquema originario de una Historia política, universal y nacional, de linealidad cronológica, con escasas menciones a la sociedad y la cultura de estos periodos, centrándose en la memorización como principal forma de conocimiento. Se establecen seis cursos de bachillerato y así se mantendrá hasta la Reforma de 1970. La *Historia universal y de España* está como asignatura en 3º (Prehistoria, Antigua y Media), en 4º *Moderna y Contemporánea*, e *Historia del Arte y la Cultura* para 5º curso.

En el preámbulo del Plan de Bachillerato de 1957 el discurso reitera el triple criterio expuesto en el Plan de Estudios de 1953, a saber, descongestionar en lo posible las enseñanzas teóricas, evitar la excesiva reiteración de los contenidos y acentuar el cultivo de las asignaturas más importantes y formativas. En este tiempo, la Historia se imparte en dos cursos: *Historia Universal y de España* en el último curso del Bachillerato Elemental e *Historia del Arte y de la Cultura* en el último curso del Bachillerato Superior.

Las asignaturas *Historia Antigua y Media Universal y de España* e *Historia Moderna y Contemporánea Universal y de España*, en el Cuestionario de 1967 del Bachillerato Elemental, siguen orientaciones metodológicas reseñables de las que citamos algunos párrafos porque fueron causa del diseño de nuevas prácticas para el aprendizaje y, además, recuerdan, en cierta medida, a las propuestas de cambio del primer tercio del siglo en la que la experiencia y la actividad del alumnado se tuvieron en cuenta:

Para que la enseñanza de la historia sea lo más intuitiva posible, el profesor apelará a la lectura comentada de textos históricos, a la presentación y análisis de diapositivas, filmas, grabados y cuadros de reconocido valor documental, a la visita de monumentos y museos y, naturalmente, al estudio de los vestigios que haya dejado el pasado en la localidad y en la región donde esté situado el Centro.

Para que esta enseñanza sea plenamente formativa, el profesor procurará la participación activa de los alumnos en la clase mediante frecuentes y hábiles preguntas que sirvan para estimular su actividad mental y para ejercitar su espíritu de observación y de reflexión. (Orden de 4 de septiembre de 1967, pp. 13427-28).

Este discurso normativo favoreció una actividad innovadora en las aulas, gestada en la retaguardia del sistema educativo durante los años 60, que avanzará hasta los años 70 junto con los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), para constituirse en vanguardia del cambio en la enseñanza de la Historia. Se editan algunos libros por Editorial Teide, dirigida por Vicens Vives, entre los que destaca el de Montserrat Llorens *Metodología para la enseñanza de la Historia* (1960) que recuerda a los manuales de la etapa anterior; y docentes formados en las universidades de Valencia y Barcelona, por discípulos de Vicens Vives, entre ellos Joan Reglá y Josep Fontana, se animan en sus clases de Historia a introducir nuevos métodos y recursos para el estudio de los contenidos (Duarte, 2015).

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa derogó la Ley Moyano de 1857. Fue una *reforma global, estructural y de calidad de la enseñanza*. Es global puesto que afectó a todo el sistema educativo; estructural, al organizar las diferentes etapas y ciclos reduciéndose los cursos de bachillerato de seis a tres; y de calidad, pues define itinerarios formativos para el alumnado y nuevas vías de formación y perfeccionamiento para el profesorado. Expresamente se dice que la norma no regula de manera uniforme e imperativa el sistema educativo, aunque no es una *reforma de abajo-arriba*.

(...) las llamadas reformas de abajo-arriba, en las que la iniciativa y el protagonismo recaen sobre los colectivos más directamente implicados en el hecho educativo –sobre todo, el profesorado, y más raramente el alumnado y las familias–, reservándose a las instancias de la administración educativa la responsabilidad de apoyar el proceso, de crear las condiciones adecuadas y de adoptar las medidas oportunas para su generalización; y a las reformas de arriba-abajo, en las que se da justamente la situación contraria, es decir, son las instancias responsables de la administración educativa las que asumen el protagonismo y la iniciativa en la definición y gestión del cambio (Coll y Porlán, 1998, p. 7).

En cierta medida, se confió al profesorado la acción renovadora y, para favorecer dicha acción, la Ley crea los Institutos de Ciencias de la Educación (I.C.E.) dependientes de las universidades y regulados en el artículo 73 (Ley 14/1970 de 4 de agosto, p. 12534). Su puesta en funcionamiento será un hito fundamental porque dichos centros se convirtieron en espacios de reunión y de comunicación de experiencias docentes, apoyando las nuevas propuestas de enseñanza y su extensión. En los I.C.E. de Valencia, Barcelona y Salamanca se crearon, en estos años, los grupos de innovación didáctica Germanía 75, Historia 13-16 y Grupo Cronos, respectivamente (Duarte, 2015).

Con esta Ley, surgen nuevas asignaturas para la enseñanza de la Historia, lo que favorece una renovación en la selección de los contenidos: *Historia de las Civilizaciones* para el primer curso del Bachillerato Unificado Polivalente, *Historia de España y de los países hispánicos* en 3º de BUP, la *Historia del Mundo Contemporáneo* en el Curso de Orientación Universitaria (COU sustituto del PREU) e *Historia del Arte* como optativa del bachillerato de Letras en COU.

Hay que recordar que en el Plan de estudios de 1926 se propuso una *Historia de la Civilización española en sus relaciones con la universal*, e igual que entonces, ahora es otra perspectiva historiográfica, la escuela de Annales, la que condiciona la selección y organización de los contenidos y se convierte en el marco de referencia. Julio Valdeón (1988, p. 9) lo describe con estas palabras:

(...) los programas de las asignaturas de historia del Bachillerato, implantados en la década de los setenta, sancionaban el entierro de la vieja historia. En su lugar se imponía una «historia de las civilizaciones» que debía mucho a Braudel y a la escuela francesa de los Annales.

Por primera vez, en este periodo analizado, se menciona la metodología de aprendizaje basada en el trabajo del historiador, estrategia que ya fue incorporada en los manuales innovadores de principios de siglo, un ejemplo está en *Clío. Iniciación a la Historia* de Rafael Ballester, editado en 1913 y que contó con siete ediciones hasta 1945 (Mainer, 2009). Igualmente, se indica al profesor que establezca las necesarias relaciones entre los contenidos históricos y el momento presente. Con lo dicho, podría afirmarse que regresan discursos y planteamientos coincidentes con aquellos del primer tercio del siglo XX e, igualmente, se apoyan institucionalmente publicaciones y materiales para el aula creados por determinados grupos de innovación que iniciaron el cambio educativo durante el periodo de la Transición política y cultural.

Así pues, en el tiempo que duró el Bachillerato Unificado Polivalente (1970-1990) hubo grupos de profesores que fueron un ejemplo paradigmático de una enseñanza innovadora

de la Historia, y sus materiales didácticos sirvieron de referente a nuevas generaciones de docentes. La asignatura abandonó el carácter apologético, la simplificación del conocimiento en base a un pasado nacional glorioso, marcadamente culturalista y reducida a la formación en una identidad nacional, para proyectarse hacia un futuro en el cual conocer y pensar históricamente permitieran transformar la sociedad y provocar un cambio en las mentalidades. Destacan Grupo Germanía 75, cuyo material experimental para el primer curso de bachillerato es aprobado en 1976 por la Dirección General de Ordenación Educativa; los materiales de Grupo Historia 13-16, centrados en el método del historiador como estrategia didáctica para aprender la Historia; y las carpetas de documentos de Adara Editorial que contaba con fuentes primarias desde las que aprender y comprender la Historia. A principios de los 80, Grupo Cronos publica un material, editado por el ICE de la Universidad de Salamanca, constituido por una selección de textos historiográficos con la intención de contribuir a la comprensión y construcción del conocimiento histórico por el alumnado; asimismo, cabe citar el proyecto de Grupo Humanística para la Formación Profesional que proponía un estudio regresivo de la Historia desde el presente al pasado.

Las corrientes historiográfica y pedagógica que influyen en este periodo, *grosso modo*, son el positivismo y el conductismo, respectivamente, pero hacia el final del mismo, ya en los años 60, como se ha comentado, hay una oposición a un modelo de escuela centrada en los contenidos, a un docente como simple ejecutor de los programas escolares y al aprendizaje memorístico.

Respecto a lo dicho, y siguiendo las orientaciones metodológicas del Cuestionario de 1967, la irrupción de las nuevas tecnologías (Otero, 2009) será aprovechada por docentes críticos con el modelo de enseñanza de la Historia, que se atreven a llevar al aula el cine o la música (Duarte, 2015). Y las propuestas de innovación, vinculadas a la Ley de Reforma de 1970 introducirán una adaptación de la historiografía marxista a los planteamientos didácticos, diferenciándose de la Escuela de Annales, que el currículum tomaba como fuente. Insistían en los contenidos y en el diseño de actividades, desde una metodología que cambiara directamente la práctica del aula y se consiguió, aunque se hizo depender la enseñanza de la transmisión de determinadas visiones historiográficas y empezó a consolidarse una conceptualización harto abstracta de los procesos históricos (feudalismo, mercantilismo, liberalismo...), que llega hasta hoy, dificultando la interpretación del contenido por parte del alumnado (Prats, 2017).

Pero ni la innovación como proyecto ni la reforma como sistema contribuyeron a amplificar el cambio, sí a introducir modificaciones que, a modo de testimonios de este periodo, se instalaron en la nueva enseñanza de la Historia: el proceder del historiador como estrategia para conocer la disciplina y la importancia dada a los aspectos psicológicos y al desarrollo cognitivo del adolescente.

c. El periodo democrático (1982-2020)

La Ley Orgánica General, 1/1990 de 3 de octubre, conocida como LOGSE, supuso una *reforma global de tipo estructural* al desaparecer BUP y COU, que son sustituidos por la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, de 12 a 16 años) y el Bachillerato (de 16 a 18 años). Se definió como una ley para la calidad de la enseñanza y se sucedieron, antes de su aprobación, dos periodos característicos: el primero de *reforma de abajo-arriba* (1983-1987) con un amplio proceso de debates y experimentaciones curriculares; y el segundo

de *reforma de arriba-abajo* (1987-1989) recogida en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) que desatiende las propuestas curriculares y las experiencias docentes, unifica el currículum y obstaculiza las posibilidades de innovación.

Aunque la autonomía pedagógica de los Centros se anuncie como la gran novedad y, unida a ésta, la formación permanente del profesorado (Cf. Ley 1/1990, p. 28936), una y otra acabaron burocratizándose y no tuvieron la proyección que se pretendía en el espíritu de la Ley.

El Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, establece un modelo de currículum novedoso que se organiza en objetivos, contenidos y criterios de evaluación, frente a los cuestionarios y programas anteriores que solo detallaban un listado de contenidos de la asignatura de Historia a modo de temario. Otro cambio importante estuvo en la clasificación de los contenidos en conceptos, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. La situación fue aprovechada por los grupos de innovación activos en este periodo, ya que se dejaba al profesorado la concreción y la adaptación del currículum en proyectos y planificaciones que se ajustaran a la realidad y la práctica del aula.

La Geografía y la Historia se integraron en el área de Ciencias Sociales en Enseñanza Secundaria Obligatoria, un área de conocimientos a la que confluían contenidos de Antropología, Ecología, Economía, Historia del Arte o Sociología. El área se dividió en cuatro bloques dedicados al estudio de los seres humanos en sociedad y sus problemáticas: “Sociedad y territorio”, “Sociedades históricas y cambios en el tiempo”, “El mundo actual” y “La vida moral y la reflexión ética”. No obstante, el conocimiento histórico quedó circunscrito a un único bloque combinándose Historia Universal y de España que, aun contando con siete apartados y el primero titulado “Iniciación a los métodos históricos”, seguía una organización cronológica por sociedades según las edades históricas. En este sentido, hubo cambios, pero también continuidad pues la selección de los contenidos de la asignatura quedó limitada por el *continuum* cronológico, al estudio de la Historia de Occidente y a la división universal o nacional, según una selección de acontecimientos políticos excepcionales que permitirían la comprensión del presente. Al no ofrecerse unas orientaciones metodológicas específicas sino dejarlas a criterio de los docentes, inferidas desde los objetivos o en los procedimientos concretados, todo siguió metodológicamente igual. Máxime cuando, en el artículo 18 de la Ley, se recogía: “La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararlos para la incorporación a la vida activa (...)” (Ley Orgánica 1/1990, p. 28931).

En el Bachillerato están *Historia* e *Historia del mundo contemporáneo*: la primera como materia común, dedicada a la Historia de España contemporánea y sus relaciones con la Historia universal y, la segunda, en la modalidad de Ciencias Sociales. Los contenidos de ambas asignaturas se centran en los siglos XIX y XX en una Historia episódica, escasamente ligada a la compleja configuración del presente, aunque en el discurso introductorio se especificaran valores y finalidades propias del estudio histórico, a saber, la Historia como una forma de conocimiento, los procedimientos propios del método historiográfico y la contribución a la comprensión del presente (Cfr. Real Decreto 1178/1992, p. 8 y p.46).

En el marco de esta Ley elaboraron sus proyectos curriculares para Educación Secundaria grupos de profesores que insistían en mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las

asignaturas de Historia. Continúan su labor innovadora Grupo Cronos que inicialmente se une a grupo Asklepios (Cantabria), Historia 13-16 (Barcelona) y Germania 75 (Valencia), aunque este último no llega a aplicar sus propuestas y desaparece en este periodo de reforma. Además, se constituyeron Plataforma Asturiana de Educación Crítica, Ínsula Barataria (Zaragoza), Aula Sete (Vigo), Bitácora (Barcelona), Proyecto Investigación y Renovación Escolar - IRES (Sevilla), Gea-Clío (Valencia), Grupo Kairós (Valencia) y, en Navarra, Grupo Pagadi y Grupo Espacio y Sociedad (Duarte, 2015).

Los mencionados grupos materializaron una alternativa didáctica frente a una enseñanza de la Historia basada en la lógica originaria de la disciplina. Así los profesores acogieron el reto de crear sus proyectos curriculares como la normativa marcaba, tomando como criterio orientador, para la selección y organización de los contenidos, las problemáticas sociales relevantes del presente, yendo a su raíz histórica, con la finalidad de alfabetizar cultural y críticamente al alumnado y dando al conocimiento una dimensión social para educar en ciudadanía. Estas propuestas metodológicas estaban centradas en el alumnado y su realidad, mediante un aprendizaje basado en el método del historiador o de investigación. Al mismo tiempo, los proyectos se concibieron, también, como un modelo para el desarrollo profesional docente y la formación del profesorado.

Podemos afirmar que se produce una confluencia entre pedagogía e historiografía porque los grupos de innovación se fundamentan en nuevas corrientes para su nueva didáctica, una didáctica crítica y una crítica a la didáctica, que incorporaron en sus proyectos curriculares. A pesar de tal actividad, dichos grupos no tuvieron suficiente apoyo para la difusión de los proyectos y materiales curriculares diseñados, no todos consiguieron editarlos en el formato de libros de texto, y el cambio que la Ley propugnaba no llegó a la práctica, salvo en los institutos de bachillerato donde los profesores, que idearon los proyectos, enseñaban Historia. Pese a ello, quedan sus producciones como ejemplos de la innovación que fue posible en este periodo (Duarte, 2018; 2022).

La Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE) fue una ley que no se aplicó por ello no entra en este análisis; sin embargo, se harán determinadas referencias ya que aparecen algunos de sus planteamientos en las leyes posteriores, lo que corrobora que la reforma educativa, las más de las veces, no supone un proceso de cambio a mejor, sino que adolece de continuidad.

Los posteriores currículos de 2007, (...) que fueron impulsados por una administración socialista, no cambiaron apenas los planteamientos establecidos en 2001, para frustración de muchos de los que creíamos en que las cosas podían modificarse para bien o, al menos, no continuar empeorando en relación con lo que la investigación didáctica internacional de la historia venía diciendo y confirmando. (Valls y López, 2011, pp. 78-79)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) vino a derogar la Ley 1/1990 (LOGSE), ambas promulgadas por gobiernos socialistas y para regular situaciones muy diferentes. La de 1990 como se ha dicho fue la primera del periodo democrático tras la dictadura franquista, la de 2006 quiso frenar todos los desajustes y descontentos que había provocado la primera y que la LOCE intentó encauzar, por ello, entre LOCE y LOE hay muchas coincidencias, aunque sean de gobiernos ideológicamente distintos.

Comparando los preámbulos del Real Decreto 1007/1991 y del Real Decreto 1631/2006 en los respectivos Anexos dedicados a las Ciencias Sociales hay ciertas similitudes. Se recupera el carácter cíclico del proceso educativo. Los objetivos generales coinciden en ambos casos, pero desaparece el método científico como estrategia para el conocimiento de la Historia. La selección y organización de los contenidos son parecidas a la que propusiera la LOCE, sobrecargándose los cursos de contenidos conceptuales. Desde este momento, las etapas de la Historia y sus principales periodizaciones se separan de procedimientos y valores y, por tanto, impiden el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, la interpretación, comprensión e investigación de los hechos como fundamento del conocimiento. Con esta organización conceptual, el nivel curricular se convierte en un espacio cerrado y concluido (Prats, 2017) con escasas concesiones para la innovación didáctica.

La estructura del bachillerato (Real Decreto 1467/2007) mantiene la propuesta en la Ley 2/2002, con tres modalidades: Artes, Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales. Dentro de las materias comunes también hay coincidencia en relación a la Historia, que es *Historia de España*, cuyas raíces se sitúan en el legado romano y a partir de éste toda la secuencia política y económica que ha caracterizado a nuestro país desde los reinos cristianos al estado liberal, deteniéndose en las transformaciones económicas y sociales del siglo XIX y principios del XX, llegando a la crisis del estado liberal, la Segunda República y la dictadura franquista. La España actual, para una Ley de educación del siglo XXI, se expone brevemente en la última agrupación de contenidos sobre la transición política a la democracia (aspectos sociales, económicos y culturales) y las relaciones con la Unión Europea (Cfr. Real Decreto 1467/2007, pp. 45394-95).

Historia del mundo contemporáneo apenas ofrece variaciones en la selección de los contenidos respecto del Real Decreto 1178/1992, abarcando los mismos periodos. Cabe destacar el apartado 5, dedicado a las “Perspectivas del mundo actual”, al ocuparse de los conflictos y la globalización como focos del estudio contemporáneo. Esto sería interesante si, en las orientaciones metodológicas, el estudio del mundo actual se enfocase en torno a sus problemáticas políticas, sociales, ambientales y culturales y más, en una asignatura específica de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, pero ello no dio pie a un cambio de perspectiva ya que la selección de los contenidos respondió al mismo patrón aplicado a la *Historia de España*, es decir, una Historia cronológica en la que predominaba la dimensión político-institucional.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es una ley de *reforma parcial* o *sectorial* que no afecta a la organización de las etapas y ciclos pero sí a los procedimientos y criterios de promoción y evaluación del alumnado, al sistema de itinerarios y vías formativas y a la estructura y organización de los centros. Es una *reforma de arriba-abajo* que no contó, ni siquiera en su discurso preliminar, con la participación de los docentes e instituciones afines al funcionamiento del sistema.

Desaparece el área de Ciencias Sociales como promoviera la LOCE y las asignaturas son Geografía e Historia combinándose de 1º a 3er curso, dedicando 4º curso a la Historia contemporánea. La finalidad del conocimiento es meramente cultural sin la posibilidad de una aproximación sociocrítica y así se enuncia: “La Historia estudia las sociedades a lo largo del tiempo, siguiendo un criterio cronológico a lo largo de los dos ciclos de la ESO.” (Real Decreto 1105/2014, p. 297), quedando reducido el conocimiento a una selección de contenidos conceptuales en correlación con los criterios y estándares de evaluación.

El Bachillerato se mantiene organizado en las tres ramas que ya propusiera la LOCE en 2002. Además, *Historia del Mundo Contemporáneo* se presenta como asignatura optativa para primer curso en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y en la de Artes. *Historia de España* es una asignatura troncal en todas las modalidades de segundo curso de bachillerato.

Coincidimos con Molina y Fernández-Rufete (2018) en el análisis que hacen sobre los contenidos seleccionados en esta disposición curricular, con un tratamiento tradicional de los mismos, en un *discurso único y cerrado*, que imposibilita el pensamiento histórico y la formación cívica, a lo que se une la ausencia de orientaciones metodológicas. Y si en esta Ley se defiende, un aprendizaje basado en las competencias, “permanecemos bajo un modelo de enseñanza de la historia de carácter tradicional y enciclopédico, en el que prima la memorización y descripción (...) resulta difícil el desarrollo del pensamiento crítico y la movilización de competencias históricas en el alumnado” (p. 167).

La nueva Ley de educación, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, recupera el espíritu de cambio de la Ley Orgánica General de 1990 y emplea un nuevo discurso, con nuevas denominaciones, para los principales elementos curriculares y, por consiguiente, los vinculados a este análisis, entre ellos competencias generales y específicas, saberes básicos y situaciones de aprendizaje.

La Historia en Secundaria Obligatoria supone un acercamiento a lo local y a sus problemáticas con la integración de procedimientos y actitudes muy válidos para el aprendizaje crítico y la formación ciudadana. Se dice en su preámbulo que es una etapa “que precisa de experiencias formativas que le permitan construir su criterio, su identidad, su autonomía para desenvolverse en su entorno social” (p. 95). Específicamente se define el pensamiento histórico y las competencias están relacionadas con su tratamiento. Curiosamente se parte del presente con un primer bloque de contenidos llamado “Retos del mundo actual” asociado al ámbito de la Geografía; el segundo bloque está dedicado a “Sociedades y territorios” centrado en el estudio de la Historia como ciencia social, es decir, ligada a una interdisciplinariedad necesaria para su construcción; y, en el tercero, los saberes básicos se centran en el “Compromiso cívico local y social” que, en la medida en que pueda interrelacionarse con los dos bloques anteriores, contribuiría a la formación integral del alumnado. Este nuevo formato de la asignatura deja abiertas vías posibles a la innovación, si bien se comprobará a medida que cuaje su aplicación.

En Bachillerato, la *Historia de España* es una asignatura común para el segundo curso e *Historia del Mundo Contemporáneo* solo se ofrece como optativa en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Ambas comparten los mismos bloques de saberes básicos, con un abordaje regresivo de la Historia en la de España y más cronológico en la Contemporánea, donde las competencias específicas juegan un papel crucial para generar situaciones de aprendizaje que, teniendo en cuenta el presente, indaguen en el pasado para promover en el alumnado compromisos ante los retos del siglo XXI.

En las orientaciones metodológicas aparecen en los principios de ESO: la capacidad de aprender por sí mismo y el trabajo en equipo, la realización de proyectos significativos y relevantes, y la resolución colaborativa de problemas o el fomento del espíritu crítico y científico. En bachillerato hay una mención muy genérica relativa a “la capacidad del

alumnado para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados” (p. 7).

Puede concluirse que el currículum de esta nueva Ley para Educación Secundaria Obligatoria está “alineado con las propuestas recientes del Consejo de Europa sobre enseñanza de la Historia de calidad” tal y como nos dice Gómez (2023, p. 13). Aunque aún es pronto para valorar si habrá confluencia entre reforma e innovación, puede afirmarse que, en esta ocasión, la reforma es un cambio a mejor y se ha adelantado a la innovación.

Pensamos que es novedosa la selección y organización de los contenidos, unidos a unas competencias específicas en las que toma relevancia aprender a construir las narrativas del pasado desde las problemáticas actuales y aplicando estrategias del método del historiador, lo que nos hace volver a los planteamientos epistemológicos e ideológicos de principios del siglo XX ya comentados al inicio de este trabajo y que resurgieron entre los años 70 y 90.

En todo este periodo tanto a nivel historiográfico como pedagógico se han producido avances y retrocesos. El constructivismo fue un revulsivo e impregnó los inicios, pero los vaivenes políticos han ido mitigando su influencia con cada reforma. La historiografía positivista volvió a organizar los contenidos y la innovación docente empezó a declinar entrando ya la nueva centuria, en contrapartida ha avanzado una innovación institucionalizada, es decir, de *arriba-abajo*, haciendo uso del término de Coll y Porlán (1998).

5. Reflexiones finales

Cambio y continuidad se han sucedido desde el primer Cuestionario (1927) que unificó los contenidos para la enseñanza de la Historia en Secundaria, las confluencias han sido puntuales, pero no anecdóticas. Los ensayos y manuales, en los inicios influyeron en las reformas y viceversa. Los proyectos innovadores de los grupos incorporaron las reformas y las adaptaron a su modelo didáctico (Tabla 2).

Los contenidos para la enseñanza de la Historia no deben formularse como un conjunto cerrado y lineal de conocimientos, preparados para la memorización con el objetivo de una formación cultural. Este planteamiento ha tenido continuidad desde las primeras asignaturas dedicadas a la disciplina académica en el ámbito de la enseñanza media. Sin embargo, en determinados momentos donde aparecen nuevas asignaturas (1927, 1934, 1975, 1991, 2022), se introducen contenidos y metodologías acordes con el desarrollo del pensamiento histórico y el estudio crítico de los mismos. Pero la formulación no alcanza suficientemente la transformación de la práctica. Los contenidos enciclopédicos, la metodología transmisiva y el estudio memorístico continúan hasta 1970 y desde 2006 a 2013. Pese ello, siempre ha habido profesores dedicados a la mejora de la enseñanza de la Historia, antes del Franquismo, en la fase final éste y durante la Transición a la democracia, generando un flujo que se ha comunicado sin solución de continuidad al periodo democrático, hasta fines de los años 90 donde hay una vuelta a la continuidad. Así los grupos de innovación creados y activos desde 1975, gracias a instituciones que les dieron cobertura (Colegios de Doctores y Licenciados, Escuelas de Verano, Movimientos de Renovación Pedagógica e Institutos de Ciencias de la Educación), pudieron difundir y comunicar ampliamente sus innovaciones en

forma de materiales y proyectos curriculares. En síntesis, en este periodo se transitó desde el cambio metodológico al cambio sistémico, es decir, no sólo a los elementos del sistema didáctico (contenidos, metodología y finalidad) sino a la investigación historiográfica y didáctica, y a la formación y desarrollo profesional docente.

Con todo, desde la Ley de 2002 y hasta 2013, el discurso normativo no introdujo contenidos, perspectivas historiográficas ni orientaciones metodológicas nuevas y la Historia se anquilosó en su más originaria caracterización. La enseñanza de la disciplina llegó a convertirse en una auténtica reliquia curricular con la progresiva pérdida de valor académico y social.

La consecuencia ha sido la paulatina desvinculación del profesorado y, por ende, del alumnado respecto del aprendizaje de la Historia, de sus problemáticas, de su análisis e interpretación, con la pérdida de alternativas curriculares innovadoras, máxime cuando “la cuestión acerca de lo que se debe enseñar en las escuelas y cómo debe enseñarse, ha quedado atrás con respecto a la preocupación por los resultados y estándares” (Martínez-Bonafé, 2020, p. 2). No obstante, la implantación de la recientemente aprobada LOMLOE, quizá pueda suponer un punto de inflexión porque vuelve a dar sentido al conocimiento de la Historia, proponiendo un aprendizaje situado en un contexto, partiendo de un presente cercano al estudiante mediante metodologías activas y con unos fines centrados en la formación de una ciudadanía crítica (nada nuevo si recordamos los distintos hitos analizados).

Las cuatro cuestiones clave abordadas al principio de este trabajo nos llevan a la siguiente reflexión. Para superar esta situación habría que hacer confluír investigación historiográfica y didáctica de la disciplina, en una “nueva perspectiva didáctico-historiográfica” tal y como concluye Valls (1999, p. 190). Sin embargo, en el estudio sobre la evolución de la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina (Egea y Arias, 2021), se afirma que, a pesar de todo, no se ha conseguido “una retroalimentación efectiva de los resultados de la investigación y una discusión específica sobre la metodología a implementar” (p. 260). Es urgente una formación docente encaminada a la revisión crítica de las prácticas de enseñanza tradicionales y su utilidad. Esta formación ha de centrarse en la definición de un modelo didáctico personal (García y Porlán, 2017) para la formación integral del alumnado (Prats y Santacana, 2001) desde una perspectiva transformadora del conocimiento histórico en la que participen docentes y estudiantes, “comprometida con los problemas del presente y de superar, en lo posible, los usos eruditos o marcadamente culturalistas de los mismos.” (Valls y López, 2010, p. 81). Por lo que sigue siendo necesario plantear nuevos retos sobre “qué y cómo se enseña, qué y cómo se aprende Historia” (Miralles y Rodríguez, 2015). Uno de estos retos podría ser el que plantea Gómez (2023):

El reto del cambio en el enfoque de la enseñanza de la Historia está en plantear su aprendizaje tanto desde la necesidad de conocer los contenidos generados desde la larga tradición científica, como la de profundizar en los contenidos procedimentales propios del historiador, y la de debatir y confrontar narrativas clásicas con otras alternativas (p. 21).

Aunque todos estos planteamientos y limitaciones sí fueron debatidos en los distintos momentos innovadores por los profesores, o en el seno de grupos, y de ello resultó la edición de publicaciones y materiales didácticos para el alumnado, en síntesis, y dando respuesta

al objetivo de esta investigación, tanto reformas como innovaciones han supuesto cambios, pero ha predominado la continuidad.

Se ha constatado que no todas las reformas generaron innovación y que la innovación no siempre tuvo cabida en los procesos de cambio normativo, si bien la actividad innovadora hizo frente a las dificultades objetivas y subjetivas de la práctica escolar pues siempre está ahí, y sólo cuando hay confluencia entre ambas es posible alterar la continuidad y cambiar el formato originario de la enseñanza de la Historia.

También se ha mostrado en este trabajo que las innovaciones dependen de los docentes (Zabalza, 2000) y, más allá de lo que el currículum presenta, sirviéndose de éste como un instrumento de transformación de la enseñanza (Stenhouse, 1984), es posible ofrecer formas de enseñar significativas y útiles para el alumnado.

Aunque haya autores que consideren la actividad innovadora minoritaria, con visos de caducidad o el resultado de experiencias voluntaristas (del Pozo, 2009; Tyack y Cuban, 2001; Viñao, 2006), esto no constituye una máxima ya que queda demostrado que las únicas iniciativas que han actuado sobre la práctica del aula y han generado un conocimiento escolar diferenciado y transformador, superando la lógica tradicional de la disciplina, han sido las de los profesores y los grupos de innovación. Porque la Historia es objeto de enseñanza en los discursos de reforma y objeto de aprendizaje en los procesos de innovación. Más los cambios que surgieron de la iniciativa y la acción del profesorado, quien transforma la práctica adonde las reformas no llegan y donde se originan las innovaciones, llegaron a las aulas, cuando el currículum fue el elemento de encuentro y conexión entre el docente y el alumnado desde las múltiples concepciones y formas de enseñanza.

Obviamente este trabajo tiene ciertas limitaciones. La principal es la amplitud temporal abordada, quizá ambiciosa, si bien considerada oportuna. También, la intención de sistematizar no ha sido fácil más, si cabe, cuando las limitaciones de espacio impiden incluir casos de innovaciones concretas que supusieron un revulsivo en el panorama educativo de las enseñanzas medias en nuestro país, como fueron las de los grupos Alemania 75, Historia 13-16, Cronos, Ínsula Barataria, Gea-Clío o IRES, algunas de ellas analizadas en Duarte (2022). Con todo, las perspectivas futuras de contribuir a un cambio en la práctica de la enseñanza de la Historia animan a seguir investigando en esta línea, en base a la tradición innovadora y sus aportaciones actuales, para ofrecer una eficaz confluencia en las concreciones curriculares de las reformas.

Tabla 2

Breve síntesis de los elementos investigados en relación a las categorías y dimensiones (1927-2022)

Disposiciones curriculares	Contenidos	Metodología	Finalidad del conocimiento	Dimensiones
Cuestionario 1927	Selección de contenidos nuevos para 2º curso y el año común del bachillerato	La Historiografía condiciona propuestas innovadoras en los cursos mencionados	Cultural	Cambio y Confluencia entre reforma e innovación

Cambio y continuidad de la asignatura de Historia en la enseñanza secundaria. Entre reformas e innovaciones

Cuestionario 1934	Novedosa selección para el primer curso, continúa en cursos superiores la organización originaria por edades y principalmente de acontecimientos políticos	Salvo el primer curso, la transmisión del contenido se infiere como estrategia del análisis del cuestionario.	Cultural	Cambio en los primeros cursos Continuidad en los cursos superiores
Innovaciones publicadas hasta 1935	La Historia como conjunto de Historias y el concepto de civilización frente al hecho político	Introducción del método del historiador	Desarrollo de las capacidades intelectuales y socioculturales del alumnado	Cambio
Cuestionario 1939	Esquema originario Contenidos enciclopédicos	Metodología transmisiva Aprendizaje memorístico	Formación patriótica y cultural	Continuidad
Cuestionario 1954	Esquema originario con escasas menciones al conocimiento de las sociedades y su cultura	Introduce el conocimiento directo de la realidad, sin embargo, el listado de contenidos lleva a un aprendizaje memorístico	Formación patriótica y cultural	Continuidad
Cuestionario 1957	Solo Historia del Arte y de la Cultura ofrece una selección de contenidos más novedosa	Transmisión del contenido	Finalidad formativa y cultural	Continuidad
Cuestionario 1967	Menciones al desarrollo económico, cultural y social en un marco dominado por los hechos políticos	Introducción de nuevos recursos, reconocimiento de la actividad del alumnado para el aprendizaje Se sugiere eliminar la enseñanza memorística	Finalidad formativa cultural y práctica	Cambio en orientaciones metodológicas, continuidad en contenidos y en los fines Surgen algunas propuestas de cambio en determinadas prácticas docentes y publicaciones
Cuestionario 1975	Nuevas asignaturas que implican nueva selección de contenidos	La corriente historiográfica de <i>Annales</i> determina el estudio	Cultural y práctico	Continuidad Cambio

				Confluencia
Innovaciones publicadas	El materialismo histórico influye en la selección y organización de los contenidos	Nuevas perspectivas historiográficas y psicológicas definen nuevas metodologías	Crítico y transformador	Cambio Confluencia
Reales Decretos 1991, 1992	Nueva selección y organización de los contenidos (conceptos, procedimientos, destrezas, actitudes y valores) Permanece la historia cronológica	Constructivismo Se deja a criterio de los docentes en función de los objetivos y los procedimientos concretados. Prima el memorismo.	Cultural	Cambio Continuidad
Innovaciones publicadas	Selección de problemas socialmente relevantes buscando su raíz histórica	Investigación del docente y del estudiante Promueven la formación docente	Alfabetizar cultural y críticamente al alumnado	Cambio Confluencia historiografía y pedagogía
Reales Decretos 2006, 2007	Competencias Conocimiento conceptual y cronológico	Ausencia de orientaciones metodológicas	Cultural	Continuidad
Real Decreto 2014	Competencias Conocimiento conceptual y cronológico	Ausencia de orientaciones metodológicas	Cultural	Continuidad
Real Decreto 2022	Competencias y saberes que implican conceptos, procedimientos y actitudes-valores	Metodologías relacionadas con un aprendizaje competencial en situaciones de aprendizaje	Aprendizaje crítico y formación ciudadana	Cambio Se adelanta al devenir innovador

Fuente: Elaboración propia

Agradecimientos y financiación

Este trabajo ha sido realizado sin financiación.

Contribución específica de los autores

El presente artículo ha sido realizado por una única persona, por lo que su contribución a este trabajo corresponde íntegramente al autor firmante.



Bibliografía

- Abellán, J. (2016). Finalidades de la enseñanza de la Historia y formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 35-47. <http://www.edicions.ub.edu/revistes/eccss15/default.asp?articulo=1276>
- Altamira, R. (1895, reedición 1997). *La enseñanza de la Historia*. Akal.
- Altamira, R. (1922). *Valor social del conocimiento histórico* [Discurso leído ante la Real Academia de la Historia]. Reus.
- Arias-Ferrer, L. y Egea-Vivancos, A. (2022). Tiempo e historia en Educación Primaria en España: Análisis de la legislación educativa estatal y autonómica. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 26(1), 415-438. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13659>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. (3ª ed.). Akal.
- Bellamy, F-X. (2021). Crisis de la transmisión y fiebre de la innovación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(2), 169-178. <http://doi.org/10.14201/teri.25407>
- Cancer, P. (2003). *Problematizar el presente*. Documento de trabajo del grupo Fedicaria-Aragón.
- Carroll, L. (1865, edición 1998). *Alicia en el país de las Maravillas*. Alianza.
- Coll, C. y Porlán, R. (1998). Alcance y perspectiva de una reforma educativa: la experiencia española. *Investigación en la Escuela*, 36, 5-29. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7851>
- Colon, D. (2001). *Les historiens et «l' école méthodique»* (note de synthèse). <http://storage.canalblog.com/69/91/796448/58839916.pdf>
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor.
- Del Pozo, M.ª M. (2009, 2ª ed.). El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. En M.ª M. del Pozo (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 197-219). Biblioteca Nueva.
- Duarte Piña, O. (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*, 16, 137-161. <https://doi.org/10.6018/pantarei.510591>
- Duarte, O. Mª (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. Mª (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>

- Egea, A. y Arias, L. (2021). La construcción de una disciplina: evolución de la didáctica de las ciencias sociales en España en comparación con el contexto internacional. *Foro de Educación*, 19(2). 245-267. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.787>
- Egido, I. (2020). Políticas, reformas y consenso educativo: retos de España en perspectiva europea. *Dirección y liderazgo educativo*, 6, 19-21. <https://www.dyle.es/politicas-reformas-y-consenso-educativo-retos-de-espana-en-perspectiva-europea/>
- Fernández-Estébanez, C. y Álvarez-Blanco, L. (2025). Cuando las innovaciones pedagógicas proporcionan una alternativa en la educación: impronta de los principios pedagógicos del pasado en la acción educativa del siglo XXI. *Estudios sobre Educación*. Early Acces:2024. <https://doi.org/10.15581/004.48.007>
- Fullan, M, (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- García, E., Gil, J., y Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 179–213. <https://hdl.handle.net/11441/77867>
- 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
- Gómez, C. J. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar Historia Moderna? Reflexiones epistemológicas y propuestas internacionales. *Studia Historica, Historia Moderna* 45(1), 7-42. <https://doi.org/10.14201/shhmo2023451>
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 1(52), 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A. y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- Luengo, J. (2009, 2ª ed.). La Educación como objeto de conocimiento. El concepto de Educación. En M.ª M. del Pozo (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 45-60). Biblioteca Nueva.
- Luna, D. (2019). Innovación didáctica en Historia: un estado de la cuestión en torno a cuatro ejes temáticos. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 13, 161-181. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/8>
- Maestro, P. (2002), El modelo de las historias generales y la enseñanza de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 16, 3-33. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2906>
- Maestro, P. (1994). La enseñanza de la Historia en Secundaria: el modelo didáctico del proyecto Kairós. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 8, 53-95. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3233/2844>
- 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.

- Martínez-Bonafé, J. (2020). Ausencias relevantes en la teoría del currículum. *Investigación en la Escuela*, 100, 1-10. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.01>
- Marying, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Miralles P. y Rodríguez, R. A. (2015). Estado de la cuestión sobre la investigación en Didáctica de la Historia en España. *Índice histórico español*, 128, 67-95. <https://doi.org/10.1344/ihe.2015.0.%25p>
- 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.
- Montero, A. (2020). El predecible fracaso de las reformas educativas. *Dirección y liderazgo educativo*, 6, 15-18. <https://www.dyle.es/el-predecible-fracaso-de-las-reformas-educativas/>
- Otero, E. (2009). La escuela de nuestro tiempo. El sistema educativo español actual. En M^o M. del Pozo (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 339-355). Biblioteca Nueva.
- Ortega-Sánchez, D., y Pagès, J. (2022). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. En J. C. Bel; J. C. Colomer y N. de Alba-Fernández (eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, vol. 2 (pp. 79-86). Tirant Lo Blanch.
- Ortuño-Molina, J.; Molina-Puche, S. y Maquilón-Sánchez, J.J. (2024). Iconos españoles en la cultura histórica de docentes en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop.602091>
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la Historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 163-184. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007&lng=es&tlng=es
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia. En P. Sanz Camañes, J. M. Molero García y D. Rodríguez González (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en educación secundaria* (pp. 15-32). Milenio.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En J. Prats, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (pp. 13-33). Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura.
- Quilabert, E., Moschetti, M. y Verger, A. (2023). Del discurso pedagógico a la política: la irrupción de la innovación educativa en la agenda pública. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35, 57-79. <http://doi.org/10.14201/teri.31221>
- Ruiz-Torres, P. (1993). Los discursos del método histórico. *Ayer*, 12, 47-77. https://www.revistaayer.com/sites/default/files/articulos/12-3-ayer12_LaHistoriografia_RuizTorres.pdf

- Sánchez-Pascua, F. (1996). Cambios políticos y sus consecuencias en la segunda enseñanza española. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 12, 289-300. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10244>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès, (2011) (coords). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 63-83). Síntesis.
- Stenhouse, L. (1984, reimpresión 2010). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Valdeón, J. (1998). *En defensa de la Historia*. Ámbito.
- Valls, R. (1999). De los manuales de Historia a la historia de la disciplina escolar. *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria*, 18, 169-190. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10848>
- Valls, R. y López, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la Historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 71-81. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/248894>
- Villanueva, J. (2011). La Ley Educativa de 1938 y su desarrollo en los cuestionarios y libros de texto de Geografía e Historia. En G. Vicente y Guerrero (coord. y ed. Lit.), *Historia de la Enseñanza Media en Aragón* (pp. 581-603). Institución Fernando el Católico (IFC). <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/30/71/21villanueva.pdf>
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones o posibilidades. J. Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 43-60). Morata.
- Zabalza, M. A. (2000). Innovación en la enseñanza como mejora de los procesos y resultados de los aprendizajes: Condiciones y dilemas. En A. Estebaranz (coord.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 199-225). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Fuentes

Cuestionarios (1927) correspondientes a las distintas materias cuyas enseñanzas han de darse en los Institutos nacionales de segunda enseñanza, dispuesta su publicación por

Real Orden de 13 del actual, inserta en la Gaceta del 15. Gaceta de Madrid, núm. 357 de 23 de diciembre.

Cuestionario (1939) de Geografía e Historia. Boletín Oficial del Estado, suplemento al núm. 128, de 8 de mayo de 1939 (pp. 17-24).

Decreto de 29 de agosto de 1934 para el Plan de Estudios de Bachillerato. Gaceta de Madrid, 242, de 30 de agosto de 1934 (pp. 1871-1874).

Decreto de 12 de junio de 1953 por el que se aprueba el nuevo plan de estudios del Bachillerato, en cumplimiento de los preceptos de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. Boletín Oficial del Estado 183, de 2 de julio de 1953 (pp. 4010-4012).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Boletín Oficial del Estado 187, de 6 de agosto de 1970 (pp. 12525-12546). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado 238, de 4 de octubre de 1990 (pp. 28927-28942). https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado 295, de 10 de diciembre (pp. 97858-97921). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado 340, de 30 de diciembre (pp. 122868-122953). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Orden de 5 de junio de 1957 que aprueba los cuestionarios para el Bachillerato. Boletín Oficial del Estado 170, de 2 de julio de 1957 (pp. 528-536). <https://www.boe.es/gazeta/dias/1957/07/02/pdfs/BOE-1957-170.pdf>

Orden de 4 de septiembre de 1967 por la que se aprueban los Cuestionarios del Bachillerato Elemental. Boletín Oficial del Estado 234, de 30 de septiembre de 1967 (pp. 13421-13447). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1967-15919>

Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975 de 23 de enero que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato y se regula el Curso de Orientación Universitaria. Boletín Oficial del Estado 93, de 18 de abril de 1975 (pp. 8049-8068). <https://www.boe.es/boe/dias/1975/04/18/pdfs/A08049-08068.pdf>

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, suplemento del número 152, de 26 de junio de 1991 (pp. 41-46). <https://www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/C00035-00077.pdf>

Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado 253, de 21 de octubre (pp. 21193-21195). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-23405>

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan las enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado 266, de 6 de noviembre de 2007 (pp. 45381-45469). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-19184>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado 3, de 3 de enero de 2015 (pp. 169-546). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-37>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado 76, de 30 de marzo de 2022 (pp. 1-198). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>

Real Decreto 243/2022 de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado 82, de 6 de abril de 2022 (pp. 1-325). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>

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.

Editum y el CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) son las instituciones encargadas 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.

Editum and CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) are the institutions in charge of the coordination and management of this journal. These are the centres from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archaeology, 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 de la plataforma OJS de la revista. 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 séptima edición. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas. La revista cuenta con una plantilla propia en la que se indican las normas editoriales, cuestiones de formato y ejemplos de referencias bibliográficas. Se ruega encarecidamente el estricto seguimiento de esta plantilla.

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. Thus, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

Articles will be submitted exclusively through the Journal's OJS platform. The texts will be submitted in DOC format, and the images in JPEG or TIFF format 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.

For the writing of the works, the Publication Manual of the American Psychological Association, in its seventh edition, will be taken into account. The maximum length of the works will be 25 pages. The magazine has its own template indicating editorial standards, formatting issues and examples of bibliographic references. Strict following of this template is strongly requested.

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 it possesses 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 may 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.



