

Teaching History: innovation and continuity since Rafael Altamira

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

Olga DUARTE PIÑA, PhD. Lecturer. Universidad de Sevilla (oduarte@us.es).

Abstract:

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

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

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

Resumen:

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

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

Revision accepted: 2017-09-20.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 269 of the *revista española de pedagogía*. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Duarte Piña, O. (2018). La Enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira | *Teaching history: innovation and continuity since Rafael Altamira*. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 141-155. doi: 10.22550/REP76-1-2018-07

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

year LXXVI, n. 269, January-April 2018, 141-155
revista española de pedagogía



141 EV

de cambio y mejora y tenerlos como referente a la hora de entender y comprender las actuales iniciativas.

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

1. Introduction

When analysing the processes of innovation, it is important to take into account the areas where innovative activities are possible. In the broader framework of this research¹ we have studied the political-educational and cultural settings, legislation, currents in historical thinking, agents, and *agencies that produce discourses*². Consequently, this article considers and classifies as changes or continuities the characteristics of innovation in teaching methods and projects, how socially valuable and educationally useful historical knowledge is regarded as being, the teaching materials published, and, essentially, the repercussions for the teaching system. The sources for this research are works by a series of authors from the first third of the twentieth century that form the basis of innovative history teaching and have been chosen according to how they are implemented and their level of diffusion. Other sources include questionnaires and interviews with teachers who took part in innovation groups during the last third of the 20th century, publications in the academic field, and the classroom materials published.

It could be argued that a favourable political and cultural context is needed to make educational innovation possible, but that if this context does not occur, innova-

tion still happens because it is immanent to teaching and does not necessarily need to be connected to a process of educational reform. Nonetheless, if the two elements –innovation and reform– are both present, it becomes possible to amplify the former and give it the necessary features. However, innovations depend on the people who promote them –the teachers– and the dissemination of their teaching proposals, as they are the ones who support and develop innovations in the face of the continuities of the education system, even though the system changes with the society it is part of and which it teaches. Innovation develops through processes of revision, reflection and creation, but it finds limits to its spread in the traditional structure of the school. Nonetheless, some proposals do become incorporated into the education system, and so the system is not always the same after the impact of the innovation.

Taking into account the plans for innovative actions mentioned above, various moments in the process of innovation in history teaching can be identified: an initial period dating back to 1895 with the publication of the work *La enseñanza de la Historia* (Teaching History) by Rafael Altamira and continuing until 1935; a second period of *underground continuity* (1935-1975); a period in which innovation returns through groups of teachers (1975-

1995) who published and disseminated their materials for teaching at baccalaureate level; and a final period that started in 1996 and continues up to the present day in which the discourses and projects of the teachers who intervened in the previous period follow other paths. This will be analysed in this work that provides an overview of an extensive period which focuses on the most significant moments, what could be referred to as the *drivers of innovation*, in particular in the teaching of history in secondary education.

2. Initial proposals and initiatives for change in teaching history

History had to be created as a subject for the baccalaureate, and its presence in the curriculum dates back to the 1836 to 1838 period. Nonetheless, for the teaching of history to be conceived as a social science and as an innovative educational project for the first time, we must move forward nearly sixty years to the period between 1891 and 1923. In this period, Rafael Altamira did part of his work, publishing *La enseñanza de la Historia*, the second extended and improved version of which appeared in 1895, *Valor social del conocimiento histórico* (The social value of historical knowledge, 1922), and *Ideario pedagógico* (Pedagogical thinking, 1923). With these essays, the teaching of history was for the first time viewed as a transformative social action, a practical activity, and a useful activity for training individuals and peoples.

If Rafael Altamira is to be considered as the instigator of a process of renovation of history as a science and field of teaching, then it is important to consider his in-

tellectual precursors and list some of the moments and authors that form the origins of innovation as a project for creation in education and in training the individual, given that Altamira's work brought together ideas about science and pedagogy that had been developing for some time.

Marías (2005, p. 339) states that throughout the eighteenth century in Spain «there is no creative philosophy» and this would not appear until the late-nineteenth century with Unamuno and Ortega y Gasset. Midway through the century, a change in the ideas and character of Spanish liberals can be seen, and outside the political field, this change affected education, art, literature, and religion. Millán Chivite (1975) called the human type that arose from this dynamic «the new man of the Generation of 1868». This generation was complex in its composition and substantive in its range of political-cultural trends. From the generation of the *new man*, a generation that made the revolution, we wish to emphasise the «academic democrats»³, followers or admirers of Julián Sanz del Río who were also influenced by Krausism.

Pedagogy and reformism from then on became the premises for action of the Krausists. At the start of the 1860s, some of Sanz del Río's followers (Francisco de Paula Canalejas, Emilio Castelar, Miguel Morayta) adopted them as guidelines for political action. Although the «young democracy» from then on attracted a sector of the Krausists, these, as Canalejas himself notes, were not agitators but teachers. [...] The Krausists did not make the revolution, as Gil Cremades observes, but the revolution of 68 remembered them,

entrusting to them the key duties of its educational policy (Ruiz Torres, 2001, p. 65).

After the revolution had failed, those who trusted in perfecting humankind through education did not abandon their project, and with the reestablishment of the monarchy in 1874, which involved a return to positivism and the rejection of the educational project that had developed during the six years of the revolutionary period, they founded the Institución Libre de Enseñanza (Free Educational Institution, ILE) in 1876.

Thinkers, teachers, and artists, including Rafael Altamira, joined the ILE⁴. This elite was enthused by the need to renovate the education system, develop the sciences and the arts, and encourage research. «The teaching of history was, therefore, essential for the ILE's goal of raising a new generation of young Spaniards who would form the basis of a modern, democratic nation» (Boyd, 2001, p. 873).

At the same time, new institutions and structural reforms appeared that put education at the vanguard of the political moves to regenerate the country. To illustrate this process (see Mainer, 2009, pp. 51-52), the key moments in a period of the creation of institutions will be mentioned, starting in 1900 with the foundation of the Ministry of Public Instruction and Fine Arts. A year later, a course in general pedagogy was established at the Museo Pedagógico Nacional (National Pedagogical Museum). This course was the precursor of the chair in pedagogy founded at the Central University in 1904. The Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (Board for the

search) was created in 1907, two years after the Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (School of Advanced Studies in Teaching), and in 1910, the Centro de Estudios Históricos (Centre for Historical Studies) was founded.

Among this group of new institutions, it is important to distinguish those characterised as *discourse producing agencies*, «all of them spaces where the first signs of a renewed professionalization would start to appear» (Mainer, 2009, p. 61): the National Pedagogic Museum, the chair in Higher Pedagogy, the Board for the Expansion of Scientific Study and Research⁵, the School of Advanced Studies in Teaching and the Centre for Historical Studies, encouraging the dissemination of the new educational theories and practices.

It is important to note the impetus and scientific and pedagogical knowledge expressed in these spaces, with the participation of historians, university or school professors, professors at the Escuela Normal teacher training school, inspectors, and primary school teachers, who were regarded as the creators of a renovated discourse and practices. And it is also important to acknowledge them as the authors of works in which new methodologies for teaching history were originally conceived, considering their professional status, their involvement in the *discourse producing agencies* and the level of dissemination of their work. The university professor Rafael Altamira, the school professors Rafael Ballester y Castell and Antonio Jaén Morente and the teachers from the Escuela Normal Teófilo Sanjuán Bartolomé, Daniel González-Linacero, and Gloria Giner de los Ríos García stand out

in this dawn of innovative history. A choice that identifies them as the leading figures in the didactic transformation of history, figures whose ideas would, much later, reappear as the findings of other innovative teachers from the mid-1970s onwards.

The group of «founding fathers» (Mainer, 2009) of the didactics of history comprised Rafael Altamira with his work, *La enseñanza de la Historia*⁶ and the school professor Rafael Ballester with *Clio. Iniciación al estudio de la Historia (parte primera y segunda)* (Clio. Initiation in the study of history [first and second part]), the first edition of which was published in 1913 and the seventh and final one in 1945⁷. Altamira's book is an essay on the situation of history teaching in Europe's leading universities with ideas and guidelines about how to teach it, while Ballester's work is a textbook for teaching on the baccalaureate that eschewed verbose, lengthy, or unclear stories and was designed as a guide for the period of learning to which it was directed, with sufficient content to guide any later studies students might wish to pursue and on which they would be instructed in historical science, its auxiliary disciplines, and the historian's craft.

After these founding fathers, others continued their work. Teófilo Sanjuán's *Cómo se enseña la historia* (How history is taught) was published in 1923 and republished five times up to 1933 in the «Serie Metodológica» collection (Methodological series) of the journal *Revista de Pedagogía* and was intended for trainee teachers⁸. In the concepts of his methodology, history teaching appears as an organic overview that educates the intel-

lect and shapes citizens; it incorporates the use of literature as an auxiliary discipline to history and advises using real objects to clarify and illustrate teaching. But what is notable with this author is the organisation of content based on elements that synthesise human development, what he calls *lines of association* that become conceptual milestones of a civilisation and connections to new knowledge, their gradation remaining in the judgement of the teacher, who must trace the course of each civilisation. Illustrating the coincidences in innovation, it is worth noting that without being aware of this methodological proposal, the Cronos group's curriculum project of the early 1990s organised the content of history into *basic tasks or functions of social life*, also called *facets*, and *basic social notions*. These organisational nuclei have a «dual analytical and pedagogical value» (Grupo Cronos, 1995, p. 18) and make it possible to specify educational knowledge.

The works by the professor at the Palencia Escuela Normal Daniel González-Linacero, *Mi primer libro de Historia* (My first history book, 1933, second edition 1935) and *Mi segundo libro de Historia* (My second history book, 1934)⁹ are books for primary school teaching that are dedicated to a version of history that starts from the child's immediate setting, told simply so that it is understandable, addressing students from a position that is close to their own life.

The textbooks by Antonio Jaén Morente, *Lecturas históricas (Iniciación)* (Historical readings: Introduction) and Gloria Giner de los Ríos, *Cien lecturas históricas* (One hundred historical readings) were published

in 1935. Jaén's book presents summarised stories from history, covering what is important in knowledge with the intention of making students feel history and «educating spirits, not people who sit exams» (Jaén Morente, 1935, p. 5). Rafael Ballester, in his textbook *Clío*, also draws on a simplified version of history that is not overburdened with names, dates, and secondary episodes. González Linacero says the same thing but in other words to provide a useful history that is free from «showiness and sensationalism» (González Linacero, 1999, p. 33). His book is an original collection of fragments from literary texts as sources for studying history: *auxiliary Literature for History* as Altamira proposed¹⁰.

Broadly speaking, this stage is characterised by the importance it attributes to learning in primary and secondary teaching with the aim of ensuring that the student develops a general knowledge of the discipline, something Altamira describe as a period of *general culture*. This period contains a series of changes that define the new teaching proposals. On the one hand, new conceptualizations: the concept of civilisation and of internalist history that included all of the orders of life compared with politics as the organising principle of the content, the social subject in contrast with the historical character or hero, and history in its organic sense with the reciprocal influence of all of its parts in contrast with a particular and exclusionary history. Furthermore, there are its teaching aims in the intrinsic regenerative relationship between the past and the present and, related to this, its capacity to educate people. Finally, there is the importance of learning the histor-

ical method for the intellectual development of students, contrasting with the exclusive exercise of the memory.

The period of these publications ran from 1895 until 1935, the final year of the selected innovative publications, because the main changes in the discourses and teaching of history of this first period occurred in this time. This is also because these educational proposals can be compared with those that were implemented elsewhere in Europe under equal intellectual and pedagogical conditions.

During the Second Republic, there were convergences between what Escolano (2002) calls the «political-institutional culture» and the «pedagogical culture», but the changes and improvements in the scope of school practices did not become generalised because the business of change and innovation responded to the *principle of multiplicity*¹¹ but was not a mass phenomenon. There were changes in the areas and practices in which they spread and in which innovative teachers engaged: the National Pedagogical Museum, the chair in Higher Pedagogy, the Board for the Expansion of Scientific Study and Research, the School of Advanced Studies in Teaching, and the Centre for Historical Studies, and the publications were still there as examples of a methodological discourse on the teaching of History with a new pedagogical thinking.

When concluding this section, we do not infer that innovation is doomed to failure but, instead, to a constant process of *restarting*¹² that will be seen in the following sections.

3. Underground continuity

Although, there have been attempts to prove that after the Civil War, all of the pedagogical and didactic knowledge that had previously been built and upheld disappeared, authors such as Laín Entralgo and Seco Serrano (1998, p. 17) argue that there was «an underground continuity, affected but not destroyed: much that appeared to have been eradicated continued to exist, albeit in another form, with a different position in life, accordingly acquiring a new configuration». While it is true that many of the intellectuals and teachers who facilitated the change in teaching approaches and in their practices from the last quarter of the nineteenth century had been expelled from their chairs or purged from their teaching roles, not all of them left the country; a minority remained who, despite being restricted in their functions, maintained this prized knowledge to give it life carefully¹³.

After 1939, history textbooks again contained the traditional models of the political tale of heroes and their deeds, presented to exercise the students' memories. «Francoism did everything it could to control, monitor, and put under state command the dissemination and practice of innovations in the school» (Mainer, 2008, p. 7) and it created institutions to this end such as the Centro de Documentación Didáctica para la Enseñanza Media (Didactic Documentation Centre for Secondary Education, 1954) and in 1958 the Centro de Documentación Didáctica para la Enseñanza Primaria (Didactic Documentation Centre for Primary Education). The pathway for going beyond the ideological discourses and educational prac-

tices imposed by the regime was narrow. The journal *Vida Escolar* (1958)¹⁴ became a medium for expressing and exchanging ideas in which previous theories about didactic innovation would start to appear: references to active methodologies, to the use of audiovisual media and reflections about the teacher's role. In 1965, the Servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica (Pedagogic Research and Experimentation Service) confirmed the gradual opening of the education system.

However, it was primarily in universities that, in the 1950s, a historiographic renovation was promoted that would be clearly reflected in the teaching of history. Jaume Vicens Vives in his efforts to bring Spanish historiography up to date and transform it, and in his dedication to teaching and to publishing didactic works, considered the teaching of history based on academic rigour and social commitment¹⁵. In this period, it was mainly university professors who recovered the lost steps of historiography and of the teaching of history. Consequently, and supporting the hypothesis of continuity in proposals for renovation and innovation in history teaching, a line can be traced from masters to followers, starting with Rafael Altamira and Rafael Ballester, taking in José Deleito and Pere Bosch-Gimpera, reaching Jaume Vicens, continuing with Joan Reglà, Miquel Tarradell, Emili Giral, continuing up to Josep Fontana¹⁶ and connecting with those who, despite still being university students would, as school teachers, go on to create *Grupo Germania 75*, *Grupo Historia 13-16*, and *Grupo Cronos*. This line preserves the paradigms that focus on perpetuating the historical science and the innovative teaching of it.

In the universities of the 1960s –Valencia, Barcelona, Salamanca and Madrid– students of Philosophy and Literature discovered the new historiographic currents, principally of French influence, from the *Annales* School to historical materialism, currents that would make it possible to change the teaching of history in the Polyvalent Unified Baccalaureate and argue for a new didactics, suggesting methodological innovation and choice of content in light of these schools of historical thought.

4. The new innovative adventure or the return of a tradition

In the mid-1970s, coinciding with the educational reforms of the General Education Act of 1970, groups of teachers started to appear based on previous individual experiences that would be the basis of new educational changes. Some of these teachers travelled to England and France to discover how history was taught in those countries and reflected new didactic concepts in their classroom projects and materials, in contrast with the stultifying educational milieu of the classrooms of the late Francoist period. Once again, foreign journeys acted as a spur for teacher training and the incorporation of educational models and innovative experiences, recalling what Altamira and other contemporary teachers had done through the Board for the Expansion of Studies.

In 1975, the year of the publication of the baccalaureate syllabus and the first edition of the *Pruebas Iniciales* (First tests) by Germanía 75, the journal *Cuadernos de Pedagogía* was founded.

Issue 7-8 of July and August contains an article by Gonzalo Zaragoza –who went on to become part of the Historia 13-16 group– called *Algunas ideas sobre la nueva historia* (Some ideas about the new history), and in the November issue the historian Josep Fontana wrote *Para una renovación de la enseñanza de historia* (For a renovation in the teaching of history). In his text, Josep Fontana, who had been a student and follower of Vicens Vives, and provided intellectual support to Grupo Germanía 75, proposes revising the content and traditional schemes of history teaching for all levels of instruction so that students can reflect critically on the society in which they live.

The events described above did not come about by chance, but instead were symptoms of changes in pedagogic discourses and practices. It could be said that a stimulus for didactic innovation *restarts*¹⁷, illuminated by an educational, social, and cultural transition and thanks to the General Education Act in the setting of new history syllabuses in the baccalaureate and in professional training. These syllabuses would lead to new teaching propositions. The 1970 act also created Institutos de Ciencias de la Educación (Educational Science Institutes), important bodies for covering and disseminating new approaches and ideas for educational change. Furthermore, from the end of the 1960s, the Pedagogical Renovation Movements (MRP) and Summer Schools were active, bringing back the model of the ones held during the Second Republic.

If *discourse producing agencies* were identified at the start of this article, the Educational Science Institutes, the

Centros de Profesores (Teachers Centres), the Colegios de Licenciados y Doctores (Associations of Graduates and Doctors), and the Summer Schools now became the spaces for communicating and disseminating innovative projects and materials.

Between the mid-1970s and early 1980s, Adara Editorial and the Germanía 75, Historia 13-16, Grupo de Humanística, and Cronos groups started a new period of innovation. The teaching of History, as the study of civilisations and for humanistic education, was implemented in classrooms which became workshops where students handled the selected sources in work files or workbooks and where the academic method of understanding history was recreated. What had already been proposed in the first quarter of the century returned in the minds of the teachers in this period of change, without them being aware that this had already happened.

Adara Editorial emerged following a teaching experience at the Santa María del Mar Jesuit college in La Coruña between 1969 and 1974. Once the company had been established, in 1977, its editors prepared and published *Una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (A new strategy for teaching social sciences) and *Taller de documentos* (Document workshop). The project proposed studying the past through historical sources and through a process of guided research by students. This was at the same time as Germanía 75 which introduced a radical renewal of content based on the tenets of historical materialism, methodological renewal, and the educational value given to knowledge of

history that sought social change. At the end of this decade, the members of Grupo Historia 13-16 prioritised learning the historian's methods over learning content as the basis of historical understanding, transferring the Schools History Project that was used in English schools. From the early 1980s, Grupo Humanística proposed studying history by starting with the present and moving backwards to the past, and Grupo Cronos chose to offer teachers a selection of historical texts based on the most relevant historiographic problems in the discipline that supported a renewed teaching programme with the aim of contributing to students' critical sense and intellectual development, encouraging a history teaching model where students, starting with sources and historiographic documents, would reconstruct the historical process in its general lines and acquire working habits and intellectual working techniques.

The groups' didactic projects and publications were widely disseminated throughout Spain, leading to a qualitative and amplified turn in history teaching practice in secondary education. The experiences and materials not only comprised plans for methodological change, but were also proposals for historiographic and ideological change and for contesting the existing educational and political system.

The materials that the groups Germanía 75 and Historia 13-16 published and Adara Editorial's folders of documents were of use to new teachers who were introduced to innovation through the example of these groups and their teaching proposals. Owing to their

degree of dissemination, other innovative experiences continued and appeared, as some teachers from Aula Sete, Ínsula Barataria, and Gea-Clío who were interviewed have said¹⁸, and these teachers' approaches for innovation and change successively influenced other groups of teachers.

In 1990 and before the implementation of the General Organisation of the Educational System Act (LOGSE), on 31 January (Official State Gazette of 1 March), the Ministry of Education and Science announced a contest to prepare curriculum materials for the Reform. In the resolution of 23 October of that year, Grupo Cronos (Salamanca), Ínsula Barataria (Zaragoza), Aula Sete (Santiago de Compostela), and Bitácora (Barcelona) were selected. At this juncture, Pagadi (Navarra), Espacio y Sociedad (Navarra), Investigación y Renovación Escolar (Seville), Plataforma Asturiana de Educación Crítica (Asturias), Kairós and Gea-Clío (Valencia), and circles of teachers who encouraged each other to innovate in their classes also appeared.

The curriculum projects proposed by these innovation groups were theoretical proposals based on research, experimentation, and teacher training that were accompanied by books for teachers and workbooks for students, thus setting them apart from the materials published by Germanía 75, Adara, and Historia 13-16 that were conceived as methodological proposals for directly transforming practice in classrooms.

There were three key issues in the drive for innovation in this period: the expansion

of historical knowledge as it became linked to other social sciences, the educational value of the critical perspective of analysing reality, and connecting and studying the problems of the world one inhabits while seeking their historical significance. However, new political, educational, and cultural parameters were simultaneously being developed: the restoration of democracy, the process of establishing the autonomous regions and the development of a period starting in the mid-1960s that R. Cuesta (1998) called the *technocratic mass education mode*.

The socio-political circumstances that could permit a comparison with the innovative movement at the start of the twentieth century were no longer the same. We were not facing a centralised state but instead progressive decentralisation initiated with Spain's process of establishing the autonomous regions and transferring competences. Also, if the teaching programmes intended to create people capable of understanding and identifying with a homeland to regenerate it and the transformations were proposed from above, in the new democracy the innovative movement had taken the initiative but this leading role would soon start to be interrupted by the political management of the reform, eventually entrusted to experts who were unfamiliar with the reality of the classroom and not to teachers¹⁹. The curriculum projects that had won the competition called by the Ministry were not taken into account and the process of curricular experimentation in schools that viewed «the reform as something that would be generalised after being tested» (Rozada, 2003, p. 37) was ig-

nored, side-lining all of the proposals for innovation that could have transformed an education system that they knew in its theory and its practice.

When the groups chosen by Ministerial Order found out about the change in direction in educational policy, they promoted the *I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria* (First seminar on curriculum development in the field of social sciences, geography, and history. Secondary education) which was held in 1991 at the Institute of Educational Sciences of the University of Salamanca and coordinated by Grupo Cronos. Many of the groups mentioned attended these meetings, which continued until 1995 with ideas and debates on the design and testing of their curriculum proposals for teaching social sciences; the results were published in the proceedings of the meetings. In 1995, Cronos, Asklepios, Ínsula Barataria, Investigación y Renovación Escolar (Educational Research and Innovation) (IRES), Aula Sete, Gea-Clío, and Pagadi created the Federación de Grupos de Innovation *Icaria* (*Icaria* Federation of Innovation Groups) (*Fedicaria*), bringing together the innovation movement and taking the baton of didactic research in the field of the social sciences and in the field of teacher training. This federation, far from being weakened, worked from the principles of critical thinking, based on a *critique of didactics* and a *critical didactics*, an intrahistory of teaching, with new sources, primarily from French and German sociology and philosophy, despite the course that the teaching of history would take after 1997's «Debate on

the Humanities», the educational reforms of 2002 that were not eventually implemented, and the 2006 reforms as a result of which an encyclopaedic, factual, and Eurocentric teaching of history based on memorising facts has returned.

Through the annual meetings and the journal *Con-ciencia Social*, an innovative educational theory was forged based on new currents of thought with historiography no longer setting the pattern of didactics.

In summary, the period from the 1970s to the 1990s was the period of maximum dissemination of the proposals for innovation, change, transition, establishing the new political system, unleashing social transformations, and supporting new educational values. However, the initial determination to implement change and establish a new educational system, arising from the need for innovation, had petered out by the end of the 1990s as it did not have the necessary support of the political elites who did not direct their innovative spirit towards improving education.

After the late 1990s the innovation groups again gave way to people working individually or took on a new form in the federations of groups mentioned above, but it can also be seen in the film and history association *Sine Nomine*, in the *Fundación 10 de marzo* in which Ramón López Facal from the defunct Aula Sete participated, and in the books dedicated to history teaching published by Raimundo Cuesta of Grupo Cronos. Now the only remaining witnesses to all of the second innovative period are Investigación y Renovación Escolar and Gea-Clío.

Two ideas can summarise this section: there was a period of legislative change in 1970 with educational reforms that allowed innovation while not officially encouraging it because the political context was not favourable, and there was a period of reform conducive to innovation that started in 1983 and culminated in 1990, but this became institutionalised and was controlled by political authorities and experts in education without teaching experience. After this date, «with the reform movements discredited and the experimentation groups nullified, the system had no ideology and lacked a practical rationale» (Gimeno Sacristán, 2007, p. 27).

5. Conclusion

Innovative activity runs through the history of education; innovation does not perish as it is situated outside the chronological-historical timescale of the reforms and always affirms its novelty. What does happen is that the innovative proposals cease to be relevant as they are developed in a particular context, and yet the postulates of innovation always return with an original meaning, in a return that never brings back the same thing.

We maintain that there is an innovative future immanent to the teaching process, and a contraposition of times: *Aiôn* and *Chronos*, innovation as an *event* or the reform that fixes things and people, that «takes on a form and determines a subject» (Deleuze and Guattari, 2010, p. 265).

Innovation introduces a *multiplicity* in its different forms of renovation, and it changes, not only because of the contexts and agents, but also in its didactic

proposals and editorial projects. It is a continuous process of implementing the necessary features that does not create a structure or hierarchy. The nature of these multiplicities changes as they connect with others, and they can be interrupted but always recommence as has been described throughout this work.

Throughout this overview of innovation we find overlaps in desires to improve and change a style of history teaching that focuses on political facts and exercising students' memories, but the proposals in which the past was studied with the aim of regenerating people's connection with their homeland differ from the history-teaching projects that attempted to explain the present and its social problems, even though both included a will to contribute to transforming reality and training citizens. Therefore, the educational and social value of the discipline was always of interest, placing the student at the heart of the teaching and learning process. In this overview, there were also institutions that allowed for and spread the discourses but the first institutions disappeared with the dictatorship and the new institutions became meritocratic agencies in which discourse and practices lost value. Nonetheless, disseminating the proposals by editing and publishing materials was vital for preparing this historical overview of the process of change and educational innovation since they remain as witnesses to the extensive period analysed.

Innovation now has two faces: an institutionalised one that has its own parameters for recording innovation and another that develops at the margin and with a true desire for change in how history is taught.

Notes

- ¹ This article is a synthesis of the research carried out in my doctoral thesis, *La enseñanza de la Historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad* (History teaching in secondary education: innovation, change, and continuity), supervised by Dr. Javier Merchán Iglesias and awarded by the Faculty of Educational Sciences of the University of Seville on 6 November 2015.
- ² In Mainer (2009), we find this definition to classify those institutions that accommodated and disseminated the discourses on didactics and educational innovation.
- ³ According to Millán Chivite (1979, p. 39) this expression was coined by Marcelino Menéndez and Pelayo in his *Historia de los heterodoxos españoles* (History of Spanish outsiders). «They are called democrats, because they accept democratic principles or support the consequences of their postulates, even if they are active in other political movements. And ‘academic’ because they perform teaching roles in the University of Madrid; some of them also in provincial universities or in secondary schools».
- ⁴ «With a European and internationalist outlook, the institutionalists rejected the ‘quietist and indulgent’ patriotism of those who were happy to rest on the laurels of a former global empire. True patriotism requires criticism as well as reverence for the past, and respect for innovation along with conservation» (Boyd, 2001, p. 873).
- ⁵ The teachers and residents of the Pedagogical Museum and of the Board for the Expansion of Studies could travel to «what we might call ‘shrines of European pedagogy’: either teacher training centres –the *École Normal Supérieur* of Saint Cloud in Paris, the Rousseau Institute in Geneva, and the *École Normal* in Brussels– or institutions and teaching activities regarded as model by the New School – and of course, the complex of centres dedicated to the beliefs of Dr. Decroly, the work of inspectors like Cousinet and Dottrens, the schools connected to the cooperative movement led by Freinet or the schools of northern Italy» (Mainer and Mateos, 2007, p. 205).
- ⁶ «The prologue of 1895 informs us that the first edition from 1891 was written based on the lectures given on the subject that concerns us at Madrid’s Museum of Primary Teaching –later known as the National Pedagogical Museum– between 1890 and 1891; the success of this first version [...], along with the pursuit of research into historiological questions from a dual professional and pedagogical perspective inspired its author to prepare a considerably reformed and extended second edition» (Mainer, 2009, 130-131). According to Aróstegui (2002, p. 377), the first edition of *La enseñanza de la Historia* was not put on sale but was circulated among his colleagues.
- ⁷ Publication and subsequent edition details from Mainer (2009, p. 787).
- ⁸ Mainer affirms (2009, p. 146) that the work «was cited over and over again until well into the 60s and became a real foundational text in the genre of history teaching».
- ⁹ Although these were intended for primary education, I have included them thanks to their peerless didactic approach and because *History* (my third book) intended for the baccalaureate students was already in press, «[...] but as they sealed the house and took everything, we do not know what became of it, like his library». These are the words of María Paz González Perotas, the daughter of Daniel González, that Josep Fontana transcribes from the letter she sent to him while he was preparing the introduction to the book *Enseñar Historia con una Guerra Civil de por medio* (Teaching history with a civil war in the way, 1999, p. 12).
- ¹⁰ All of these Works are catalogued by Mainer (2009, pp. 759-761 y pp. 787-791) in annexe 4 in «Declarative texts of the didactics of social science. First order» and in the category of «Texts-textbooks for the school» (2009, pp. 787-791) and have been selected based on this categorisation and on the number of editions.
- ¹¹ The principle of multiplicity defined by Deleuze and Guattari (2010, pp. 13-14) in relation to the characteristics of the rhizome could be applied here if innovation is regarded as being like a rhizome. Multiplicity generates dimensions and connection, it is not subjected to unity or to a structural model, nor to the logic of reproduction but instead it creates, experiments, multiplies without ever being the same again.
- ¹² Following Deleuze and Guattari (2010, p. 15) I introduce the notion of restarting to explain how innovation can be broken and interrupted «but it always restarts depending on one or another of its lines, and depending on others».

- ¹³ «Liberal culture subsisted, sometimes with the faint intensity of a mere murmur, others discretely hidden or disguised, but it was never inactive, much less extinguished» (Mainer, 2009, p. 478).
- ¹⁴ Although this journal is mentioned thanks to its reach, there were other earlier ones: *Consigna* (1940), **revista española de pedagogía** (1943), *Estudios Pedagógicos* (1949) or *Bordón* (1949) (cfr. Mainer, 2008, p. 6).
- ¹⁵ This question is illustrated by a publication from 1960 from the Teide publishing house, a short work entitled *Metodología para la enseñanza de la Historia* (Methodology for teaching history) by Montserrat Llorens and dedicated to the man who had been her teacher and mentor.
- ¹⁶ This is a line from teachers to followers, from followers who will become teachers, and so on, in succession, until an enlightening nucleus was created who were together at the Literary University of Valencia where followers of Vicens Vives would have students who would go on to become school teachers and form the Germanía 75 group, the paradigm of the new innovative period and a reference point for high school teachers in the final years of Francoism and the first years of democracy. In this series of teachers, Pierre Vilar must be regarded as continuing the work of Vicens Vives and as Josep Fontana's mentor.
- ¹⁷ «The General Education Act of 1970, despite being inspired by the Christian spirit of its period, had one great virtue: a very flexible framework that gave teachers a great deal of autonomy» (Delval, 2007, p. 77).
- ¹⁸ Interviewed as part of the research for the doctoral thesis mentioned at the start of this work.
- ¹⁹ «... the authorities felt that more functional instruments were needed to organise and be able to present something to society that could be recognised as an educational reform. [César Coll's work] offered the authorities of the time on a plate the possibility of breaking the deadlock. These authorities had, by then, already accumulated sufficient mistrust towards the progressive sectors of the academic and alternative pedagogies. Coll's work was in itself an example of order and rigour [...]. Something concrete was needed and the model offered three perfectly articulated levels of this, [...] that step by step made it possible to organise a curriculum» (Rozada, 2003, p. 38).

References

- Altamira, R. (1997, reissue of 1895). *La enseñanza de la Historia. Preliminary study by R. Asín Vergara*. Madrid: Akal.
- Aróstegui, J. (2002). La teoría de la Historia en Francia y su influencia en la historiografía española. In B. Pellistrandi, *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España* (pp. 365-402). Madrid: Collection de la Casa de Velázquez.
- Ballester and Castell, R. (1933). *Clío. Iniciación al estudio de la Historia*. Tarragona: Editorial Rafael Ballester y Castell.
- Boyd, C. (2001). El pasado escindido: la enseñanza de la Historia en las escuelas españolas, 1875-1900. *Hispania*, LXI/3 (209), 859-878. Retrieved from <http://hispania.revistas.csic.es/index.php/hispania/article/view/280/281> (Consulted on July 27, 2012).
- Castán, G., Cuesta R. and Fernández, M. (1995). *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Guía para el profesorado*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Deleuze, G. and Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Delval, J. and Valera, J. (2007). Para aprender es necesario actuar. *Las reformas educativas a debate (1982-2006)* (pp. 75-94). Madrid: Ediciones Morata.
- Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fontana, J. (1975). Para una renovación de la enseñanza de la Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 11, 1-5, Edición Digital 33 Años Contigo. Barcelona: Wolters Kluwer.

- Fontana, J. (1999). *Enseñar Historia con una Guerra Civil de por medio*. Barcelona: Crítica.
- Gimeno, J. and Valera, J. (2007). Una visión desde dentro y desde fuera. In *Las reformas educativas a debate (1982-2006)* (pp. 19-44). Madrid: Morata.
- Grupo Cronos (1995). *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Guía para el profesorado*. Madrid: Ediciones de la Torre/Ministerio de Educación y Ciencia; Proyecto Didáctico Quirón.
- Jaén, A. (1935). *Lecturas históricas (Iniciación)*. Madrid: Imprenta de Salvador Quemades.
- Lain, P. and Seco, C. (Eds.) (1998). *España en 1898. Las claves del Desastre*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Mainer, J. (2008). *La renovación pedagógica en España: Crónica de una pertinaz desmemoria (1945-1990)*. Retrieved from <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/09/RENOVACI%C3%93N-PEDAG%C3%93GICA-2008.pdf> (Consulted on May 27, 2017).
- Mainer, J. and Mateos, J. (2007). Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, extra number 2007, 191-214. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3090.pdf> (Consulted on June 6, 2012).
- Mariás, J. (2005). *España inteligible. Razón histórica de las Españas*. Madrid: Alianza.
- Millán-Chivite, J. L. (1975). *El hombre nuevo de la generación de 1868. Resúmenes de tesis doctorales y tesinas de licenciatura*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Millán-Chivite, J. L. (1979). *Revolucionarios, reformistas y reaccionarios (Aproximación a un estudio de la generación de 1868)*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Rozada, J. M^a (Coord.) (2003). *Las reformas escolares de la democracia*. Oviedo: Federación Icaria, Plataforma Asturiana de Educación Crítica y KRK Ediciones.
- Ruiz, P. (2001). Política y ciencia de la Historia en la universidad de Valencia entre 1868 y 1939. *Biblioteca Virtual IFC, Institución Fernando el Católico* (pp. 55-95). Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Retrieved from <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/22/93/04ruiz.pdf> (Consulted on June 4, 2012).
- Zaragoza, G. (1975). Algunas ideas sobre la nueva historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 7-8, Digital Edition 33 Años Contigo. Barcelona: Wolters Kluwer.

Author's biography

Olga Duarte Piña is Lecturer of Didactics of Cultural Heritage and trainer in the Training Program for University Teachers of Instituto de Ciencias de la Educación at Universidad de Sevilla. She participates in the research project «Teacher training for university teachers. Progress and obstacles of the participants in a program based on improvement cycles of their practice».

Table of Contents

Sumario

José Antonio Ibáñez-Martín

75 years at the service of education

David Menéndez Álvarez-Hevia

A critical approach to Emotional Intelligence as a dominant discourse in the field of education

Javier Tourón, Deborah Martín,

**Enrique Navarro Asencio, Silvia Pradas
and Victoria Íñigo**

Construct validation of a questionnaire to measure teachers' digital competence (TDC)

Jordi Longás Mayayo, Elena Carrillo Álvarez,

Albert Fornieles Deu and Jordi Riera i Romani

Development and validation of a questionnaire about determinants of academic success in secondary school students

Carmen Caro Samada, Josu Ahedo Ruiz

and Francisco Esteban Bara

Kohlberg's moral education proposal and its legacy at university: present and future

Jaume Camps Bansell and

Elisabeth Vierheller

Single-sex schools in Spain: A qualitative analysis of the reasoning and perceptions of their principals

Pilar Martínez Clares and

Cristina González Lorente

Career guidance, employability, and entering the workforce at university through a structural equation model

Olga Duarte Piña

Teaching history: innovation and continuity since Rafael Altamira

Josefina Sánchez Rodríguez,

Talia Cristina Morillo Lesme and

Concepción Riera Quintana

Evaluating the affective needs of adopted children: demonstrations of psychomotor expressiveness

101

119

141

157

Book reviews

Martínez, M., Esteban, F., Jover, G.

and Payá, M. *La educación, en teoría*

[Education in theory] (Juan Luis Fuentes).

Sarramona, J. *Conservadores e izquierdistas frente a la educación* [Conservatives and leftists regarding education] (José Antonio Jordán).

Buxarrais, M. R. and Burget, M. (Coord.)

Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad [Learning to be. For a pedagogy

of interiority] (Gema Pilar Sáez Suanes).

Musaio, M. *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*

[Self-realisation: Educating young people in exploring their possibilities]

(Carmen Urpí Guercia). **Pérez-Pérez, C.**

Educación en valores para la ciudadanía.

Estrategias y técnicas de aprendizaje [Education in values for citizenship. Learning strategies and techniques] (José L. González-Geraldo).

177

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 269 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN 0034-9461 - Depósito legal: M. 6.020 - 1958

e-ISSN 2174-0909 Rev. esp. pedagog. (Internet)

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

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

Teaching History: innovation and continuity since Rafael Altamira

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

Resumen:

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

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

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

Abstract:

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

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

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

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

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

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

revista española de pedagogía
año LXXVI, n° 269, enero-abril 2018, 141-155



1. Introducción

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

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

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

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

2. Primeras propuestas e iniciativas de cambio para enseñar Historia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. La continuidad soterrada

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Conclusión

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

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

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

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

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

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

Notas

¹ Este artículo es una síntesis de la investigación llevada a cabo en mi tesis doctoral, titulada *La enseñanza de la Historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad*, dirigida por el Dr. D. Javier Merchán Iglesias y defendida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla el 6 de noviembre de 2015.

² En Mainer (2009) encontramos esta definición para caracterizar a aquellas instituciones que dieron cabida y difusión a los discursos sobre la didáctica y la innovación educativa.

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

- Torre/Ministerio de Educación y Ciencia; Proyecto Didáctico Quirón.
- Jaén, A. (1935). *Lecturas históricas (Iniciación)*. Madrid: Imprenta de Salvador Quemades.
- Lain, P. y Seco, C. (Eds.) (1998). *España en 1898. Las claves del Desastre*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Mainer, J. (2008). *La renovación pedagógica en España: Crónica de una pertinaz desmemoria (1945-1990)*. Recuperado de <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/09/RENOVACI%C3%93N-PEDAG%C3%93GICA-2008.pdf> (Consultado el 27/05/17).
- Mainer, J. y Mateos, J. (2007). Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, número extraordinario 2007, 191-214. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3090.pdf> (Consultado el 6/06/2012).
- Mariás, J. (2005). *España inteligible. Razón histórica de las Españas*. Madrid: Alianza.
- Millán-Chivite, J. L. (1979). *Revolucionarios, reformistas y reaccionarios: aproximación a un estudio de la generación de 1868*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Millán-Chivite, J. L. (1975). *El hombre nuevo de la generación de 1868. Resúmenes de tesis doctorales y tesinas de licenciatura*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Rozada, J. M^a (Coord.) (2003). *Las reformas escolares de la democracia*. Oviedo: Federación Icaria, Plataforma Asturiana de Educación Crítica y KRK Ediciones.
- Ruiz, P. (2001). *Política y ciencia de la Historia en la Universidad de Valencia entre 1868 y 1939*. Zaragoza: Biblioteca Virtual IFC, Institución Fernando el Católico. Recuperado de <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/22/93/04ruiz.pdf> (Consultado el 4/06/2012).
- Zaragoza, G. (1975). Algunas ideas sobre la nueva historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 7-8, Edición Digital 33 Años Contigo. Barcelona: Wolters Kluwer.

Biografía de la autora

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

sumario *

table of contents **

José Antonio Ibáñez-Martín

75 años al servicio de la educación

75 years at the service of education

Estudios Studies

David Menéndez Álvarez-Hevia

Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional
como discurso dominante en el ámbito educativo

A critical approach to Emotional Intelligence

as a dominant discourse in the field of education

Javier Tourón, Deborah Martín,

Enrique Navarro Asencio, Silvia Pradas

y Victoria Íñigo

Validación de constructo de un instrumento
para medir la competencia digital docente
de los profesores (CDD)

Construct validation of a questionnaire

to measure teachers' digital competence (TDC)

Jordi Longás Mayayo, Elena Carrillo Álvarez,
Albert Fornieles Deu y Jordi Riera i Romani

3 Desarrollo y validación del cuestionario
sobre condicionantes de éxito escolar
en alumnos de secundaria

*Development and validation of a questionnaire
about determinants of academic success
in secondary school students*

55

7 Notas Notes

Carmen Caro Samada, Josu Ahedo Ruiz
y Francisco Esteban Bara

La propuesta de educación moral
de Kohlberg y su legado en la universidad:
actualidad y prospectiva

*Kohlberg's moral education proposal and
its legacy at university: present and future*

85

* Todos los artículos están publicados en inglés en la página web de la revista: www.revistadepedagogia.org.

** All the articles are published in English on the web page of the journal: www.revistadepedagogia.org.

Jaume Camps Bansell y Elisabeth Vierheller

Escuelas diferenciadas en España:
un análisis cualitativo de las razones
y percepciones de sus directivos
*Single-sex schools in Spain: a qualitative analysis
of the reasoning and perceptions of their principals*

101**Pilar Martínez Clares y Cristina González Lorente**

Orientación, empleabilidad e inserción laboral
en la universidad a través de un
Modelo de Ecuaciones Estructurales
*Career guidance, employability, and entering
the workforce at University through a Structural
Equation Model*

119**Olga Duarte Piña**

La Enseñanza de la Historia: innovación
y continuidad desde Rafael Altamira
*Teaching History: innovation and continuity
since Rafael Altamira*

141**Josefina Sánchez Rodríguez,
Talía Cristina Morillo Lesme y
Concepción Riera Quintana**

Evaluación de las necesidades afectivas
en niñas y niños adoptados: manifestaciones
en su expresividad psicomotriz
*Evaluating the affective needs of adopted children:
demonstrations of psychomotor expressiveness*

157

Reseñas bibliográficas**Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payá, M.**

La educación, en teoría (Juan Luis Fuentes).

Sarramona, J. *Conservadores e izquierdistas
frente a la educación* (José Antonio Jordán).

Buxarrais, M. R. y Burget, M. (Coord.) *Aprender
a ser. Por una pedagogía de la interioridad*
(Gema Pilar Sáez Suanes). **Musaio, M.** *Realizzo
me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle
possibilità* (Carmen Urpí Guercia).

Pérez-Pérez, C. *Educación en valores para la
ciudadanía. Estrategias y técnicas de
aprendizaje* (José L. González-Geraldo).

175

Informaciones

Conferencia TEPE 2018 sobre «Reclutamiento
y educación de los mejores docentes: política,
profesionalismo y pedagogía». I Congreso
Internacional sobre «Educación del Carácter
en Latinoamérica: Retos y Oportunidades».
IX Congreso Internacional de Psicología y
Educación (CIPE) sobre «Psicología, Educación
y Neurociencias. Construyendo puentes
para el desarrollo humano». V Congreso
Internacional EDO (CIEDO) sobre «Liderazgo
y gestión del talento en las organizaciones».

Una visita a la hemeroteca (Eva Ramírez Carpeño).

Una visita a la red (David Reyero).

191

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

201

ISSN 0034-9461 - Depósito legal: M. 6.020 - 1958

e-ISSN 2174-0909 Rev. esp. pedagog. (Internet)

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid