

2. APORTACIONES HISTORIOGRÁFICAS Y RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS AÑOS SETENTA

GRUPO CRONOS¹

1. HISTORIOGRAFÍA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UNA RELACIÓN COMPLEJA

EL TÍTULO de esta ponencia sugiere, y hasta da por sentado, que existiría un cierto paralelismo y alguna clase de correspondencia entre la historia como ciencia y como disciplina escolar. Pero esto es así sólo hasta cierto punto y con muchos matices, porque las relaciones entre la historiografía que se genera en el ámbito académico-institucional y la historia que se enseña en los centros escolares constituyen una cuestión nada sencilla. Si sólo nos fijamos en lo más visible (los programas oficiales y los libros de texto), como habitualmente ocurre cuando se trata de estudiar este asunto, entonces se perciben, con más o menos retraso, las huellas de los derroteros historiográficos. Ahora bien, la enseñanza de la historia (la «historia enseñada») es algo más y diferente a lo que figura en los cuestionarios oficiales y los libros de texto, es decir, el conocimiento histórico que se proporciona a los alumnos no es un mero vertido miniaturizado del científico de referen-

¹ El Grupo Cronos está formado por *Guillermo Castán* y *Raimundo Cuesta*, profesores de Historia de secundaria en el Instituto Fray Luis de León de Salamanca, y por *Manuel Fernández Cuadrado*, profesor de Historia en el Instituto Calisto y Melibea de Santa Marta (Salamanca). Además de otras muchas cosas en común, los miembros de Cronos, se beneficiaron, en su época de estudiantes, en los primeros años setenta, del magisterio de *Marcelo Vigil*, y posteriormente se enriquecieron con la lectura de su obra, *La formación del feudalismo en la Península Ibérica*, y con la colaboración de su autor en varias de las actividades de formación del profesorado organizadas por el grupo en el ICE de la Universidad de Salamanca.

Una parte de las ideas que recoge esta ponencia del grupo Cronos se desarrollan, con mucho más detalle, extensión y profundidad, en la investigación de doctorado de *Raimundo Cuesta Fernández* (*El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España, siglos XVIII-XX*), defendida en la Universidad de Salamanca en el año de 1997 y publicada en Editorial Akal. Allí el lector o lectora interesados podrán encontrar la fundamentación documental de parte de lo que aquí se argumenta más livianamente.

cia; por el contrario, una mirada en profundidad a lo que ocurre en las aulas nos devuelve una imagen en la que los contornos historiográficos se hacen borrosos ante unas prácticas profesionales guiadas por la rutinaria acción docente cotidiana.

Existe un importante equívoco a la hora de afrontar el problema de las relaciones entre las disciplinas científicas y las escolares. Frecuentemente —y siempre en los estudios sobre el caso de la Historia en España— y muy especialmente en alguno de ellos, no se llega a distinguir claramente que los significados sociales y culturales de la historia como ciencia y de la historia como disciplina escolar no son idénticos, porque resulta totalmente inexacto e inadecuado considerar la escuela como un mero contenedor o recipiente vacío a la espera de recibir y transmitir un conocimiento producido allende sus muros. Tal concepción simplista y errónea del conocimiento escolar lleva indefectiblemente a presentar las vinculaciones entre historia y enseñanza como un simple problema de retraso o adecuación.

Afortunadamente, los nuevos enfoques sobre el currículum tienden a poner el acento en la especificidad e historicidad de las disciplinas escolares. En efecto, éstas son construcciones históricas socialmente condicionadas y generadas dentro de instituciones específicas de socialización. Ello significa que la construcción del currículum y de las disciplinas escolares plasman, parafraseando a *Hobsbawm*, una «invención de la tradición» (*Goodson*, 1991, 16), constituyen «invenciones sociales», que sólo son claramente inteligibles y explicables si recurrimos a la exploración de su historia. Y, por lo tanto, las características y el devenir de una disciplina escolar nunca pueden imaginarse como la mera duplicación o adecuación del conocimiento científico de referencia, el cual posee distintas reglas de producción y transformación.

Por lo demás, la historia de la historiografía y la historia de la enseñanza de la Historia están todavía por hacer en España, aunque lo que sabemos de ambas confirma una relación problemática y no unilineal. En efecto, desde la fase constituyente (la era isabelina) de la historia como disciplina escolar y durante todo el siglo XIX, la historiografía permanece como una actividad preprofesional, débilmente institucionalizada; de manera que, por ejemplo, la Historia que se enseñaba en los Institutos decimonónicos y los primeros programas y libros de texto eran más producto de una genérica y difusa cultura histórico-literaria que de una investigación académica. Es más: la profesionalización de la enseñanza de la Historia es anterior a la profesionalización del oficio de historiador; y, como también se ha demostrado en el caso de la Geografía, la formación de una corporación universitaria especializada en la investigación histórica, debe mucho a la consolidación escolar de la disciplina.

No obstante, es cierto que la situación de la década de los setenta de nuestro siglo, a la que alude el título de esta ponencia, posee rasgos específicos y no es totalmente comparable a la de otras épocas. Es, en efecto, una coyuntura excepcional en la que acontece, con intensidades y cadencias no homogéneas, la convergencia de un triple cambio: el historiográfico, el educativo y el político. Las relaciones entre historiografía y enseñanza de la historia no pueden explicarse sin tener en cuenta la interacción de tres factores: la eclosión de una renovación historiográfica —larvada durante la década anterior— la expansión de un sistema educativo de masas inspirado en la racionalidad tecnocrática del nuevo capitalismo y la crisis del franquismo.

2. EL MATERIALISMO HISTÓRICO COMO MODO DE «HACER HISTORIA» Y «ESTAR EN LA HISTORIA» EN LOS AÑOS SETENTA

Desde el primer tercio del siglo se inicia un proceso irreversible de profesionalización historiográfica en la Universidad española al tiempo que se construye e instituye una tradición liberal de interpretación del pasado, que, con diversas tonalidades políticas, llega hasta la guerra civil. Durante el franquismo la tradición historiográfica liberal quedó truncada y parte de la historiografía del momento sirvió como elemento legitimador del régimen (*Pasamar*, 1991). No obstante, a pesar de que esta «segunda ruptura» (*Fontana*, 1991) en la historia de la historiografía hispana añadió un suplemento al retraso científico habitual, no tardaron demasiado en producirse fracturas y anomalías en el discurso historiográfico dominante. De modo que, como se suele señalar en una explicación todavía muy insatisfactoria, la conversión de Vicens Vives en 1950 y la importación de historiografía francesa inician un cambio que se hace plenamente visible en los años setenta.

Durante esta década, a pesar de la fuerte pervivencia de los restos del academicismo historiográfico franquista, el cambio en el paradigma de investigación histórica se hace evidente. Ahora se afirma, entre los sectores más dinámicos de la profesión, una historia basada en la causalidad estructural y de fuerte impregnación económica frente a la vieja narrativa del acontecimiento político. El nuevo paradigma, una mezcla de Annales (sobre todo en versión braudeliana) y el materialismo histórico (sobre todo en versión vilariana) fue el caldo de cultivo donde se han formado la mayoría de los actuales profesores de Historia en los centros de enseñanza media.

El materialismo histórico ocupó un lugar central en los procesos de cambio de los años setenta. En lo que se refiere a la historiografía, significó un doble ruptura: por un lado, con la tradición franquista, por otro, en gran parte también, con la tradición liberal de preguerra. De este modo, a lo largo de los años setenta el materialismo histórico llegó a convertirse en un modo de «hacer historia», en el doble sentido del término: en una práctica profesional inspirada en categorías de análisis procedentes de la tradición marxista, y en una intervención sociopolítica inspiradora de las luchas por el cambio social. De ahí que el materialismo histórico fuera algo más que una corriente historiográfica, pues sirvió como arma política en la lucha antifranquista y por la democracia, y como herramienta para la demolición del antiguo régimen historiográfico hispano. Una vez destruido el régimen anterior y fracasado el proyecto político de un cambio social profundo, no pasaría demasiado tiempo para que, dentro de la regresión conservadora de los años ochenta y en el marco de una consolidación corporativa de la comunidad científica, fuera revisada la propia tradición historiográfica marxista a la luz del relativismo gnoseológico y del individualismo metodológico que hoy impregnan las «nuevas miradas», «retornos» y «giros».

¿Hasta qué punto y cómo influyó el cambio historiográfico y la historiografía marxista en los movimientos de renovación de la enseñanza de la Historia?

3. LA HUELLA HISTORIOGRÁFICA EN DOS PARADIGMAS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LOS AÑOS SETENTA: ROSA SENSAT Y GERMANIA

Después de la Ley General de Educación de 1970 se confirma un vuelco en los programas escolares de enseñanza y en los libros de texto. Los programas de Historia habían ido evolucionando desde la soflama nacional-católica, cuya mejor encarnación se encuentra en el Plan de Bachillerato de 1938, hasta los cuestionarios de los años sesenta, que tanto en primaria como en secundaria exhiben ya un tono cada vez más tecnicista, depurados, en buena parte, de la ganga fascizante. Curiosamente, no ocurrió lo mismo con los libros de texto, que tardaron bastante más en desprenderse de los estereotipos historiográficos franquistas. Habrá que esperar a los años setenta y muy especialmente al año 1975 para poder comprobar, con claridad meridiana, que ya cuestionarios y textos de Historia rompen claramente con el pasado y apuntan una nítida modernización conceptual y formal. En esa generación de nuevos libros de texto podemos detectar las huellas de la Escuela de los Annales o del materialismo histórico y comprobar, como se ha hecho, los desfases entre la importación de modelos historiográficos y su aplicación a los textos visibles de la educación histórica.

Valga decir que los programas oficiales, vigentes desde los años setenta y hasta hace bien poco, introdujeron un cierto eclecticismo historiográfico escorado hacia la Escuela de los Annales. Los autores de los libros de texto siguieron fielmente los esquemas temáticos ordenados y secuenciados en los programas ministeriales, pero en su interior fueron incluyendo algunas novedades historiográficas y en no pocos casos ideas, conceptos y aproximaciones deudoras del materialismo histórico. Progresivamente el narrativismo político de vieja estirpe se sustituyó por una historia más estructural y explicativa, aunque manteniendo muchos de los antiguos convencionalismos cronológicos y espaciales de lo que llamaría *Citron* (1982) la «memoria oficial», la vieja memoria construida por el Estado y por la comunidad de historiadores.

No abundaremos más en este asunto porque nuestra presencia en esta tribuna creemos que debe poner de relieve la importancia de los cambios historiográficos en los grupos de renovación pedagógica de estos años. A tal fin, nos ceñiremos a analizar brevemente lo ocurrido con los dos grupos más influyentes en los años setenta: el Grupo de Ciencias Sociales de la *Associació de Mestres Rosa Sensat* de Cataluña y el *Grupo Alemania* de Valencia.

Los grupos de innovación de los años setenta constituyeron una dimensión más del conjunto de fuerzas sociales e impulsos intelectuales que pugnaban por construir una nueva hegemonía en las postrimerías del franquismo y en la llamada transición democrática. De donde se sigue que su historia en aquellos años está marcada por un fuerte compromiso político e ideológico. No es de extrañar, por tanto, que estos dos grupos pioneros en la renovación de la enseñanza de la historia y otras ciencias sociales tomaran, como vamos a ver, el marxismo como referente historiográfico.

El grupo de *Rosa Sensat*, dedicado a la escuela primaria, desempeñó un papel muy importante. Descuellan sus actividades como organizador de escuelas de verano, que florecieron después por toda España, y como autores de programaciones alternativas a los cuestionarios oficiales. Esta asociación generó todo

un pensamiento sobre la enseñanza de la Historia, que se convirtió en dominante dentro de las vanguardias pedagógicas que actuaban en la educación elemental.

En un primer momento, su interés «fou com introduir l'enfoc marxiste de les ciències socials a l'escola» (*Casas-Pagès*, 1983, 30), es decir, predominó la preocupación por la transformación de los contenidos escolares conforme a una versión algo tosca del marxismo. Aunque progresivamente esta marxistización de los contenidos se tiñó de una apariencia más tecnicista al recurrir a un puñado de ideas psicopedagógicas. Al final, las programaciones de *Rosa Sensat* recogieron un proteico y variopinto abanico de tradiciones intelectuales: las recetas tecnicistas de la pedagogía por objetivos, la prescripciones de la psicología genética piagetiana, el materialismo histórico en versión vilariana, la geografía regional a la francesa, la pedagogía del entorno, el nacionalismo, etc.

Poniendo entre paréntesis los otros aspectos de sus programaciones, por lo que hace a la fuente historiográfica, algunos miembros de *Rosa Sensat* sistematizaron sus aportaciones en un trabajo de investigación académica, dirigido por *J. Fontana* (*Batllori-Casas*, 1982), *L'ensenyament de la Història a l'escola: societat i territori al Vallès Occidental*, donde se proponía el estudio diacrónico por edades de cuatro grandes temas: ocupación del territorio, demografía, medios de subsistencia, y las condiciones económicas y las formas de vida. Allí la geografía regional y la pedagogía del entorno se aliaban con una concepción del marxismo muy influida por el clásico estudio de *P. Vilar* sobre *Cataluña en la España Moderna* y por las típicas monografías regionales de la Escuela de los Annales. En fin, se trataba de ofrecer una supuesta «historia total», que, en realidad, primaba el estudio de las estructuras económicas y la explicación cuasideterminista de la conducta humana. Es decir, nada demasiado distinto de lo que pocos años atrás había llegado a las aulas universitarias.

Lo que supuso *Rosa Sensat* en la educación primaria tuvo su correlato en la enseñanza media en el grupo *Germanía*. Este grupo, aunque nacido en otro contexto social y profesional, aparece en el año 1975, fecha en que también se hizo público un artículo de *Fontana* (1975) llamado a tener gran influencia entre el profesorado de Historia. En él su autor defendía un cambio radical de contenidos enseñanza para superar el culturalismo reinante y sustituirlo por un estudio de los problemas historiográficos más relevantes. Dentro de ese horizonte nuevo, pero limitado, se moverían las preocupaciones de los grupos de renovación durante los años setenta y buena parte de los ochenta.

Por un lado, *Germanía* se presentaba y se originaba como un proyecto de enseñanza que pretendía dar una alternativa razonable a los programas del BUP y COU nacidos en 1975, a raíz de los cuales se abrieron múltiples iniciativas y expectativas. Su trabajo se ciñó a la *Historia de las civilizaciones* de 1º de Bachillerato (*Germanía-75*, 1980). No se pretendía construir unos programas nuevos, sino reformar los ya existentes incorporando el materialismo histórico como esquema de identidad frente al estilo braudeliano de los ministeriales. Esta marxistización de los contenidos de enseñanza, entonces tan apreciada por muchos y hoy tan denostada por algunos de sus más devotos y antiguos secuaces, suponía organizar el programa de acuerdo con una lógica inspirada en una hipotética y teleológica secuencia universal de modos de producción.

De la misma manera que en *Rosa Sensat* la primitiva y casi exclusiva preocupación de *Germanía* por la introducción de contenidos de enseñanza inspirados en el materialismo histórico fue al poco desplazándose hacia la justificación psicopedagógica de su propuesta de enseñanza. No hay que olvidar que a la altura de 1975 nadie ponía en duda que era poco menos que una revolución pedagógica la selección y elaboración de documentos históricos (fuentes en forma sobre todo de textos escritos) para el trabajo en grupos de alumnos en el aula. Con la perspectiva de los más de veinte años transcurridos, se puede hoy afirmar que su aportación más sustancial residió en la incorporación de fuentes para el estudio de la historia y la reformulación de los contenidos desde la historiografía marxista más difundida en la España de entonces.

El énfasis que puso *Germanía* en la renovación de los contenidos se adaptaba muy bien (de ahí su nada despreciable éxito) a la principal preocupación de muchos profesores de Historia, que depositaron grandes esperanzas en que el cambio del discurso historiográfico en el aula podría contribuir al cambio social. Esta presunción pronto se reveló como una de las muchas y duraderas ilusiones de la tradición profesional de los profesores de enseñanza media, imbuidos de un fuerte sentido disciplinar del conocimiento.

No obstante, la llegada del materialismo histórico a las aulas fue algo más que una anécdota porque evidenciaba, pese a todos los esquematismos reinantes, una importante presencia de la historiografía marxista tanto en las universidades como en la enseñanza preuniversitaria, cuando todavía era incierto el tipo de realidad política y social que habría de salir de la crisis del franquismo y la transición a la democracia.

4. AUTORREFLEXIÓN DEL GRUPO CRONOS

La trayectoria de nuestro propio grupo puede también ayudar a comprender las líneas de un proceso más general. Estudiantes en la Universidad de Salamanca durante los primeros años setenta, profesores de Bachillerato desde 1975, nuestra formación inicial se fraguó entre el autodidactismo y las urgencias políticas del momento, que encontraron en el materialismo histórico una fuente de inspiración y en lecturas como las de *Vilar*, *Fontana*, *Barbero-Vigil*, *Kula*, *Tuñón*, *Valdeón* y otros muchos (no tantos) que dejaron una profunda huella. Entre finales de nuestros estudios y comienzos de nuestra vida docente aparecen obras como *La formación del feudalismo en la Península Ibérica*, o *Cataluña en la España moderna*, o *La quiebra de la monarquía absoluta*, por citar sólo algunas de las que ejercieron una más poderosa atracción. Más tarde llegaríamos a conocer más ampliamente la tradición historiográfica marxista británica, sobre todo a partir de las primeras traducciones de las obras *Thompson*. Y, por su puesto, otros historiadores no marxistas como *Vicens*, *Jover*, *Maravall*, etc., acompañaron a la dieta intelectual de nuestra primera formación.

En suma, una formación típica de entonces: entre lo académico y lo ideológico, con una fuerte impregnación marxista.

Con este bagaje y después de los primeros años de práctica docente dimos en constituir, en 1981, un grupo de renovación pedagógica con el propósito de

mejorar nuestra práctica profesional. Durante los primeros años reformulamos el programa de Historia de España de 3º de BUP (*Cronos*, 1984) mediante un voluminoso libro del profesor y un cuaderno de clase para los alumnos, con los que se perseguía la actualización científica del profesorado y la racionalización del programa oficial. En buena parte, seguimos la senda ya experimentada por *Germania* para 1º de BUP, aunque en nuestro caso se dio una importancia decisiva a los debates historiográficos que llegaron a tener una presencia casi autónoma en el proyecto. Pero en el fondo coincidimos con *Germania* en varios aspectos: la importancia concedida a los contenidos de enseñanza, la sustitución de la periodización convencional por otra basada en los modos de producción y la utilización de textos como base del aprendizaje histórico.

Aunque los textos historiográficos iban dirigidos a la formación del profesorado, también en los materiales de enseñanza se incluían en menor medida. En nuestro proyecto de enseñanza de la historia de España se traslucía una premeditada preocupación por la dimensión educativa de las controversias historiográficas. Dentro de ellas, dábamos una importancia capital a los procesos de cambio y transición (del esclavismo al feudalismo; del feudalismo al capitalismo). Por ejemplo, para explicar los orígenes del feudalismo peninsular y la expansión desde los sistemas montañosos del Norte hacia el Sur utilizamos extensivamente, entre otros autores, la obra de *Barbero-Vigil* que hoy recordamos en estas jornadas, donde se explicaba magistralmente la prefiguración de la sociedad feudal a partir de la desintegración y transformación de las organizaciones gentilicias en comunidades de aldea. Frente a esta explicación, por la que claramente nos inclinábamos, contraponíamos la representada por la tradición de los historiadores de las instituciones, con el uso de textos historiográficos de *Sánchez Albornoz* y otros autores de semejante orientación.

Estos eran los siete temas de Historia resultantes de una racionalización del programa oficial.

- I. Sociedades prehistóricas.
- II. Colonizaciones y desarrollo del sistema esclavista
- III. La crisis del esclavismo y la transición al feudalismo (del Bajo Imperio a la Hispania visigoda).
- IV. Las sociedades peninsulares en la Edad Media.
- V. Estado absoluto y feudalismo tardío en las sociedades hispánicas de los siglos XVI al XVIII.
- VI. La Crisis del Antiguo Régimen, la Revolución burguesa y la implantación del capitalismo en España. (1789-1917).
- VII. La España del siglo XX (1917-1978).

El esquema de contenidos se desarrollaba en unidades didácticas como ésta:

ESQUEMA Y PLANTILLA DE DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDACTICA IV

Formación, desarrollo y crisis de las sociedades feudales peninsulares

1. Descomposición de las comunidades gentilicias y los orígenes del feudalismo en los núcleos del Norte (711-1035)
 - 1.1. La prefiguración de la sociedad feudal. Aspectos esenciales de la dinámica social.
 - 1.2. Una economía forestal y ganadera. Botín y necesidades agrícolas
 - 1.3. Orígenes e interpretación de «La Reconquista»
2. Expansión y consolidación de las sociedades feudales (1035-1252)
 - 2.1. Un problema historiográfico: El feudalismo castellano-leonés. Modalidades y resultados de la repoblación. El feudalismo catalán.
 - 2.2. Expansión y diversificación económica
 - 2.3. El Estado feudal.
3. Crisis y transformaciones de las sociedades feudales hispanas (1252-1474)
 - 3.1. La crisis social: Dificultades para la reproducción de las relaciones sociales ...
 - 3.2. Las crisis agrícolas... Estancamiento de la renta feudal...
 - 3.3. La crisis política: Los enfrentamientos nobleza-monarquía ... El lento camino hacia la monarquía autoritaria.

Si se analiza el programa y el ejemplo de unidad que va incluido (2ª parte de la Unidad Didáctica IV), podremos percibir que el proceso histórico se sometía a la horma del materialismo histórico, y si se repara en la columna de materiales, allí podremos apreciar el tipo de textos historiográficos que utilizábamos en clase, de clara raigambre marxista. Todavía hoy, a pesar de que no volveríamos a hacer algo igual, pensamos que, a pesar de la estrechez de la horma utilizada, la periodización empleada y las categorías anejas a la misma eran y son de un poder explicativo muy superior a la tradicional historia cronológica de la edades, los siglos y los reinados, que entonces era moneda corriente.

Nuestro proyecto de enseñanza de la historia de España fue, junto con otros realizados por otros grupos, un ejemplo claro del tipo de formación y del horizonte intelectual de los profesores formados en los años setenta, que optaron en un momento determinado por la renovación pedagógica. En él, a pesar de haber sido realizado en los primeros años de los ochenta, se plasmaba un modelo de renovación iniciado por *Germania* en 1975 y seguido por otros grupos habitualmente surgidos en torno a los ICE, dentro de lo que hemos llamado la fase espontaneísta (años setenta y principios de los ochenta) de la renovación pedagógica.

<i>Clases</i>	<i>Contenido</i>	<i>Tipo de Trabajo</i>	<i>Tiempo</i>	<i>MATERIALES</i>	<i>Observaciones</i>
1	Orígenes del Feudalismo en los Núcleos del Norte	Exposición Profesor			Hacer notar la diferencia entre el camino hacia el Feudalismo en la etapa visigoda y el de los núcleos del Norte
2	Id.	Trabajo Grupos Expos. Prof.		Texto de Barbero y Vigil	Fijar conceptos básicos y explicar la situación económica.
3	Id. y «La Reconquista»	Expos. Prof. Trabajo Grupos		Mapa mural Textos de las crónicas cristiana y musulmana. Mapa de avance militar. Poema de F. González y Cantar de Rodrigo	Discusión historiográfica y análisis de fuentes contradictorias
4	Expansión de las sociedades feudales	Expos. Prof. Prof./Alumnos		Documentos de Sandoval y Celanova	Provocar diálogo para profundizar en la explicación
5	Id.	Trabajo Grupos Prof./Alumnos		Fueros de Angueira y San Llorente del Páramo. Textos de J.L. Martín y Salrach (sometimiento del campesinado y repoblación)	Un texto por grupo. Portavoces. Evaluable.
6	Feudalismo catalán y sociedad feudal	Expos. Prof. Prof./Alumnos		Texto de Valdeón (Sociedad Feudal)	Comentario abierto

7	Expansión y diversificación económica	Expos. Prof. Prof./Alumnos		Mapa mural	Señalar en Camino de Santiago núcleos urbanos y actividad económica.
8	Id.	Trabajo individual		Fuero de Berastain y documentos de Estaniza y Trianos	Evaluable
9	Id. y El Estado Feudal	Expos. Prof.			Líneas generales: instituciones y avances militares
10	Crisis y transformaciones	Expos. Prof. Prof./Alumnos		Textos de Valdeón y Moreta	
11	Crisis y transformaciones. Tensiones sociales	Trabajo Grupos		Cortes de 1322 y 1325. Concordia de los Payeses de Remensa. Datos de población.	Texto por grupo
12	Id.	Prof./Alumnos Expos. Prof.		Texto de J.L. Martín (La crisis)	
13	Id. y Crisis Económica	Prof./Alumnos Expos. Prof.		Crónica de Alfonso X. (Crisis económica)	Lectura y discusión de ambos textos.
14	Id. y Crisis Política	Trabajo individual Prof./Alumnos		Crónica de Alfonso X (sublevación política). Cortes Barcelona 1283. Texto de Valdeón (camino a la monarquía autoritaria)	
15	Recapitulación	Prof./Alumnos		Diapositivas o película.	Diálogo
16	Preparación prueba evaluable	Prof./Alumnos			Organización individual y revisión de material y trabajos.
17	Recapitulación global	Prueba individual			Prueba comprensiva final.

Era, pues, una renovación pedagógica a través de la actualización historiográfica o disciplinar. Pronto se pusieron de manifiesto las insuficiencias de esta opción y el grupo en los últimos diez años ha ido evolucionando hacia otros planteamientos más desligados del enorme peso de la tradición profesional. En efecto, después de pasado el sarampión psicopedagógico al uso en el pensamiento dominante entre los grupos de innovación y los promotores de la actual reforma educativa, en los últimos trabajos del grupo hemos ensayado una vía distinta.

En efecto, desde 1988 hemos venido trabajando en la realización de un proyecto de enseñanza de la Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía (*Cronos*, 1995 y 1996) en la Educación Secundaria Obligatoria, que se fundamenta en la idea de seleccionar y orientar los contenidos de enseñanza hacia el estudio de los problemas sociales relevantes de nuestro mundo y del pasado. Esta idea que se aleja del psicologismo y del pedagogismo dominantes en el discurso pedagógico de nuestro tiempo, y que todavía es poco comprendida por la mayoría de los profesores, se opone también a la perspectiva disciplinar de nuestro primeros trabajos. En ellos partíamos de la historia como conocimiento ya «dado», ahora defendemos, desde la teoría crítica heredera de la tradición marxista, una historia al servicio del estudio de los problemas sociales, que resultan incomprensibles si no recurrimos al escrutinio del pasado y a la investigación histórica disponible. Este planteamiento crítico sobre la enseñanza y la educación histórica es un desafío al que estamos tratando de responder mediante la creación de una plataforma intelectual formada por los los grupos que en España llevamos varios años trabajando en esta dirección².

5. ALGUNAS CONCLUSIONES

El balance de las relaciones entre historiografía y renovación pedagógica en los años setenta, no resulta fácil de hacer. Como hemos visto, los vínculos entre ciencia y enseñanza son complejos. Queda claro, no obstante, que las rupturas historiográficas de los sesenta y setenta (una mixtura de *Annales* y materialismo histórico) se fueron incorporando a los programas y libros de texto a partir de 1975. Por lo que se refiere a los grupos de renovación también se produjo un giro historiográfico, que, como hemos descrito, fue claramente guiado por las pautas conceptuales del materialismo histórico, y acompañado de una tímida y no siempre sensatas preocupaciones psicopedagógicas.

De aquellos años, pioneros por tantas cosas, quedó la idea de que la historia era una ciencia que podía ser enseñada en las aulas sin obviar su evolución paradigmática y su metodología. Fue, sin duda, una era de optimismo y de buenas intenciones, porque se confiaba en el potencial emancipador y educativo

² Nuestro grupo comenzó a organizar en Salamanca, en 1991, junto a *Asklepios*, *Aula Sete*, *Insula Barataria*, *IRES*, *Germania-Garbi* y otros grupos procedentes de muy diversos lugares de España, unos seminarios que han sido la base para la constitución en 1995 de una federación (*Fed-Icaria*) de grupos de innovación que defienden un planteamiento crítico de la enseñanza de la Historia y otras Ciencias Sociales. Estos grupos presentarán en el año 1997 una revista-anuario de didáctica de la historia, la geografía y otras ciencias sociales, que se publicará con el título de *ciencia Social*.

que albergaba el conocimiento histórico en sí mismo. Entre los grupos de innovación pedagógica se supuso que el paso de una historia del acontecimiento a una historia explicativa (más aún si ésta era marxista) y el uso de maneras de enseñanza fundados en el «método de las fuentes» eran ingredientes más que suficientes para el cambio de conciencia histórica de los escolares y para la transformación social. Ello no dejó de ser más que, una forma primitiva de la «ilusión epistemológica» (Cuesta, 1996, 25).

En efecto, un mérito no pequeño de Rosa Sensat, Alemania, Cronos y otros grupos fue haber introducido en las aulas, dentro de la lucha ideológica de su época, el marxismo por muy toscas que fueran algunas de sus maneras. Ahora bien, ello se hizo ignorando las reglas que imperan en la producción del conocimiento escolar. Se supuso, como todavía ahora se cree, que las instituciones escolares son un recipiente capaz de recibir, sin transformarlo, cualquier tipo de conocimiento académico. Y lo cierto fue —y sigue siendo así— que el cambio en los contenidos, en el que se depositó una gran esperanza, no ocasionó los efectos deseados.

Pero la decepción ocasionada no ha servido, en general, para abandonar las «ilusiones»; nuevos *ídola* profesionales se han apoderado del mundo de la renovación pedagógica en los últimos años. Así, por un parte la antigua «ilusión epistemológica», es decir, la confianza en el marxismo ahora se ha mutado en fe en la historia como «forma de conocimiento» y lo que antes era interés por las dimensiones críticas del saber ahora se trasmutado en interés por la llamada «lógica» del conocimiento histórico y por los medios instrumentales que permiten acceder a él. Paradójicamente la defensa de la disciplina a través de su lógica interna (una especie de extraña sintaxis de supuestos procedimientos propios de la Historia) conduce a la relativización de los contenidos factuales, como si, a mayor gloria de la gimnasia intelectual, fuera igual de relevante enseñar y aprender cualquier cosa.

Pues bien, esta nueva reificación del saber histórico se acompaña de una progresiva tecnificación de la enseñanza y una desbordante psicologización de los aprendizajes, promovidas desde instancias tecnoburocráticas que captaron y oficializaron, durante los años ochenta, a parte de los efectivos de los grupos renovadores de la década anterior. De esta suerte, la «ilusión epistemológica» y la «ilusión psicológica» componen la figura bifronte de la ideología pedagógica dominante en los actuales discursos sobre la enseñanza de la historia. Ambas contribuyen a ensalzar la idea de un «retorno a las disciplinas», que no es más que una respuesta conservadora al interés emancipatorio que debe presidir la producción y difusión de todo conocimiento histórico.

De esta forma, la mejor herencia historiográfica y pedagógica de los años setenta ha quedado sepultada bajo el peso de una revisión acrítica de nuestro pasado historiográfico y pedagógico. Revisión que, por cierto, tiene su correspondencia en la comunidad de historiadores, que ha descubierto, como en el caso de los didactas, que el viento de moda sopla desde la cultura dominante de habla inglesa.

Frente a esta situación, es el momento de relanzar el pensamiento crítico acerca de la sociedad en que vivimos y del propio conocimiento que en ella se produce. Es preciso hacer una crítica de la ideología profesional y de las prácticas docentes reales (que son mucho más tradicionales de las que sugieren los

discursos pedagógicos renovadores), y reivindicar que todo conocimiento social, y el histórico muy especialmente, adquiere valor social y educativo si colabora a explicar mejor y a solventar los problemas de nuestro mundo.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- CASAS, M. Y PAGES, J. (1983): «Les ciències socials a l'escola». *Perspectiva Escolar*, nº 78, pp. 28-33.
- CITRON, S. (1982): «La Historia y las tres memorias». En *M. Pereyra -comp.-: La historia en el aula*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Laguna, pp. 113-124.
- CRONOS, Grupo (1984): *Historia de España. Libro del Profesor y Cuaderno de Clase del Alumno*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca.
- CRONOS, Grupo (1995-1996): *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de la ESO. Guía del Profesor (y ocho unidades didácticas para los alumnos)*. Ediciones de la Torre-Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- CUESTA, R. (1996): «Entre ilusiones y rutinas. La enseñanza de la historia en el bachillerato». En *VV. AA.: Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Historia)*. 10. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, pp. 11-40.
- FONTANA, J. (1975): «Para una renovación de la enseñanza de la Historia». *Cuadernos de Pedagogía*, nº 11, pp. 10-13.
- FONTANA, J. (1991): «La historiografía española del siglo XIX: un siglo de renovación entre dos rupturas». En *S. Castillo (coord.): La historia social en España. Actualidad y perspectivas*. Siglo XXI-Asociación de Historia Social-Diputación de Zaragoza, Madrid, pp. 325-335.
- GERMANIA-75, Grupo (1980): *Materiales para la clase de Historia (Proyecto experimental de didáctica de la Historia para el primer curso de BUP)*. 3 Vols., Anaya, Madrid.
- GOODSON, I. F. (1991): «La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum». *Revista de Educación*, nº 295, pp. 7-37.
- PASAMAR, G. (1991): *Historiografía e ideología en la postguerra española: la ruptura de la tradición liberal*. Prensas Universitarias, Zaragoza.