



Facultad de educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**La innovación metodológica en las aulas.
Apuntes para la innovación didáctica en historia**

**Methodological innovation in the classroom.
Notes for didactic innovation in history**

Alumno: César Díaz Caviedes

Especialidad: Geografía, historia y filosofía

Director: José Manuel Ruiz Varona

Curso académico: 2015-2016

Fecha: 2/10/2017

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN: HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DEL TRABAJO	3
2. LA GÉNESIS DE LA ESCUELA. UNA HERRAMIENTA AL SERVICIO DE INTERESES	5
2.1. La génesis del sistema escolar en Europa: la religión y la educación básica.	6
2.2. Un servidor de pasado en copa nueva: la génesis de la escuela española.	9
3. ESPERANZAS Y PESARES. LA INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN LA ESCUELA ESPAÑOLA	12
3.1. Entre idas y venidas: el impulso renovador en el siglo XIX.	13
3.2. La alternativa innovadora. El primer tercio del siglo XX.	14
3.3. La innovación que pudo ser: la II República.	18
3.4. La hibernación franquista y el deshielo posterior: los Movimientos de Renovación Pedagógica.	22
3.5. Obedézcase, pero no se cumpla: la innovación en las leyes educativas del modo tecnocrático de masas.	25
4. PROPUESTA METODOLÓGICA: APUNTES PARA LA INNOVACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	30
4.1. Introducción: sentido y finalidad de la propuesta didáctica.	31
4.2. Estrategias metodológicas para el aula de historia.	34
4.3. Propuesta de secuencia didáctica para el trabajo en el aula.	40
4.4. La evaluación como elemento clave para el aprendizaje.	43
5. CONCLUSIONES. EL LABORIOSO IMPERATIVO DE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA	47
6. BIBLIOGRAFÍA	48

1. INTRODUCCIÓN: HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE TRABAJO

Un rápido examen de la normativa que rige la escuela española nos muestra claramente cuán grande es el abismo que la separa de las prácticas docentes. Adjetivos como “espíritu crítico”, “aprendizaje para la vida”, “ambiente inclusivo”, “educación integral” y demás son los que dicen categorizar las experiencias de los alumnos en el día a día. Aquel que por literalismo o lectura acrítica interiorice la normativa legal como la actividad real corre el peligro de sobrevalorar, sin duda alguna, cómo nuestro sistema educativo trata a nuestros pupilos.

El divorcio entre los propósitos normativos de los centros y buena parte de las prácticas docentes reales en los mismos es palpable, inveterado e incontestable. Tanto es así, que las voces por una reforma educativa son constantes – y tan antiguas, o incluso más, que el actual sistema educativo-. Siendo nuestra escuela obligatoria una necesidad de nuestros alumnos, una herramienta que se les debe como sociedad para su pleno desarrollo, nos encontramos con unos niveles de fracaso muy importantes (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016): en 2015, el abandono escolar temprano estuvo en un 20%; en 2014, la tasa bruta de graduados en ESO fue del 76%, la de Bachiller fue del 54,8% y la de Grado Medio, el 23,9%. El porcentaje que había repetido al menos un curso de la ESO por esas fechas estaba entre el 9% y el 12% (INE, 2016).

La sensación de que algo falla en nuestra educación es prácticamente unánime, tanto en la opinión pública como en ámbitos académicos. Sin embargo, es aquí donde acaba la unanimidad: propuestas para mejorar la educación hay muchas, a cada cual más dispar. Una de las más importantes es la innovación metodológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en los centros educativos.

Las formas de organizar los procesos de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, la metodología didáctica, ha sufrido desde sus inicios ciertos cambios y, sobre todo, demasiada continuidad. Esta propuesta viene a ser la aportación

de nuestro granito de arena para que los alumnos del futuro gocen de una educación mejor que la de sus predecesores.

Si damos un pequeño paseo por las aulas a través de la historia podremos comprobar que, aun notando claramente los cambios, nos sorprenden ante todo las continuidades. En todos los sistemas escolares hay dos constantes a través del tiempo: el recurso a la autoridad y la memorización. Mucho se ha avanzado en psicología y en teoría pedagógica, pero estos dos viejos conocidos se resisten al cambio. Esto es así porque la escuela es un ámbito en el que confluyen muchos factores, que condicionan enormemente el proceso de enseñanza: la necesidad de custodiar a los menores mientras sus padres trabajan; una excesiva compartimentación del tiempo escolar debido al aislamiento de las asignaturas; la tendencia a evaluar a través de exámenes; la necesidad de controlar al alumnado rebelde, etc. Todo esto puede resumirse en la relación triangular propuesta por Merchán (2005), según la cual las prácticas docentes pivotan en torno a tres elementos: el control, la enseñanza y el examen.

Mantener el equilibrio en un triángulo de esta naturaleza es harto complejo y acaba, normalmente, desproporcionado. La enseñanza suele quedar relegada a un segundo nivel, donde el control y el examen forman los pilares de las vivencias en el aula. Es así como se genera el problema dual que es, al parecer del citado autor, el mayor de la materia de historia. A saber: que los profesores no encuentren motivación por parte del alumnado, y que el alumnado no perciba los aspectos formativos que la asignatura se supone que transmite. Relajar los elementos examinatorios y apoyar al alumnado en la profundización de la asignatura es vital para mejorar el ya deteriorado aprendizaje que este sistema les depara. Un apoyo basado en el diálogo pedagógico reflexivo y en el diálogo interior, que promueva una mayor reflexión sobre la materia y, a la vez, un enriquecimiento a la cultura democrática entre compañeros, sumado a un sistema de calificación que empodere la reflexión personal y la búsqueda de la comprensión de los cambios históricos. Un sistema destinado no a desterrar el hecho examinatorio, sino de reacomodar al

antiguo astro rey como un nuevo *primus inter pares* en los procesos de evaluación.

En la **primera parte** de este trabajo nos disponemos a hacer un somero repaso a cuál ha sido la génesis del sistema público de enseñanza europeo. Nos parece importante pues, aunque la enseñanza universal sea un fenómeno históricamente reciente, las formas de escolarización que adoptó tienen raíces centenarias, que configuran las vivencias en las aulas aún a día de hoy.

En la **segunda parte** nos centraremos en la deriva histórica de la innovación pedagógica en España; cómo ha sido el recorrido de estos impulsos por renovar la enseñanza, sus motivaciones y avatares. Detallaremos los intentos de renovación del sistema público de enseñanza desde su aparición oficial, esto es, la ley Moyano de 1857 en adelante: la LOMCE será la última estación de este tren, que contará paradas significativas en la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Nueva, la II República y, por último, en los Movimientos de Renovación Pedagógica, ya en tiempos de la transición a la democracia. También analizaremos las distintas leyes educativas del período democrático en busca de sus connotaciones metodológicas.

Por último, en la **tercera parte**, se presenta una propuesta para la innovación didáctica de la historia: una en la que el alumnado trabaje todos los contenidos establecidos en la LOMCE que sea posible sin, a su vez, renunciar a la profundización en los mismos y al protagonismo de su propio aprendizaje. Unas conclusiones y una bibliografía cierran este trabajo.

2.: LA GÉNESIS DE LA ESCUELA: UNA HERRAMIENTA AL SERVICIO DE INTERESES

Habitualmente, la escuela se presenta como una institución neutral, centrada en nuestros niños y jóvenes y su preparación para aprovechar su futuro. Sin embargo, si hacemos una mirada retrospectiva, podremos observar cómo el

inicio del sistema escolar europeo está marcado no por la filantropía y el idealismo humanitario sino, más bien, por prosaicos intereses de homogeneización y control. Es ésta una línea cuya continuidad, siendo por supuesto innegables los consiguientes beneficios educativos, puede rastrearse hasta el día de hoy. Echemos pues un vistazo para descubrir cuál es el motor interno que impulsa el afán educador.

2.1. La génesis del sistema escolar en Europa: la religión y la educación básica.

Pocas cosas son inmutables a través de la historia, y ciertamente la escolarización no es una de ellas. Si bien el sistema de educación contemporáneo español es un hecho reciente (no tiene mucho más que 150 años de antigüedad), las reglas y normas que lo rigen no nacieron con él: surgen con los primeros intentos de educación popular, en los albores de la Modernidad. Es recomendable hacer una pequeña revisión de estas formas de escolarización, pues ayudaría a entender las obsoletas tradiciones metodológicas que las aulas han heredado, en buena medida, hasta el día de hoy.

La pugna religiosa y la necesidad de educar a la población. El hábito de enseñar a los más jóvenes es tan antiguo como, probablemente, la humanidad misma. Pero ¿han sido todos los colegios iguales? ¿Y todas las aulas? Ciertamente, esto no es así: para encontrar los antecedentes de nuestras actuales aulas hay que desplazarse en el tiempo unos cinco siglos, hacia la Europa del final de la Edad Media.

En la era de cambios que caracterizan el fin del mundo medieval uno de los más importantes fue la Reforma religiosa, que dividió el mundo cristiano (otra vez) en dos. El movimiento religioso que siguió a la proclamación de las 95 Tesis de Lutero en 1517 predicaba, entre otras cosas, un cambio en la relación del creyente con dios: no ya exterior, ritualizada e impuesta, sino íntima y personal. Las connotaciones políticas, económicas y sociales del arraigo del protestantismo en Europa (en sus diferentes versiones: luteranismo en los

territorios alemanes, calvinismo en Suiza y Flandes, hugonotes en Francia, anglicanos en Inglaterra y presbiterianismo en Escocia) llevó al continente a sumirse en una época extraordinariamente violenta, ciclo que apenas pudo cerrarse en el Tratado de Westfalia de 1648.

En medio de aquella pugna, el control de los feligreses se convirtió en un punto central. Pero ya no solo bastaba con la mecánica imposición de una doctrina: hacía falta que los fieles interiorizaran dicha doctrina, que la conocieran y la asimilaran como propia. Se crea entonces el caldo de cultivo de las primeras escuelas elementales de carácter popular (que no universal), de mano de la religión, para llegar a tal fin (Dussel y Caruso, 1999). En ambas esferas se erigieron sendos sistemas educativos: los dos ideados, creados y liderados por religiosos, parecidos, aunque con especificidades propias.

Lutero y sus seguidores promovieron una red de escuelas, mantenidas por los ayuntamientos, donde el maestro diera la lección en forma de exhortación oral, imitando la manera principal de la prédica protestante: el sermón (ibid.). En el aula se agolpaban los alumnos de manera asistemática y éstos afrontaban la clase de manera grupal, sin grandes distinciones de unos con otros. La lectura de la Biblia era, para Lutero, la fuente más directa de divinidad: por ello se debía enseñar a leerla (él mismo hizo la primera traducción al alemán) y a entenderla.

En el mundo católico, por su parte, la más aventajada en educación fue la Compañía de Jesús, fundada por Ignacio de Loyola en 1534. Ella también protagonizó una red de escuelas elementales muy extensa (aunque se dedicó especialmente a la docencia en alumnos más mayores), donde adoctrinaba a sus pupilos en la fe católica. Los jesuitas recurrían también al discurso oral, a la manera del sermón religioso, pero solo de forma parcial: quizá en respuesta a la importancia en el rito católico de la confesión, los docentes atendían individualmente a cada alumno, interrogándole, preguntándole la lección y corrigiendo sus ejercicios (ibid.). Para poder hacer esto con un aula masificada los maestros recurrían a los decuriones, ayudantes escogidos por los jesuitas entre los mejores alumnos de la clase, para las tareas de control y

monitorización del alumnado. Las aulas de la Compañía de Jesús eran, básicamente, una agrupación de individuos (ibid.).

Ambos modelos tuvieron largo desarrollo. Muchas otras experiencias quedan en el tintero, pero antes de seguir hay que destacar dos experiencias educativas más: la del francés Juan Bautista de La Salle, creador de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, y la del moravo Jan Comenio.

Jan Amos Comenio, de Moravia (actual República Checa), es considerado el primero en desarrollar una auténtica escuela tradicional, con planteamientos didácticos aunados a la enseñanza (Debesse y Mialaret, 1974). Organizó un rígido sistema en el cual se dibujan las formas clásicas del aula que hoy conocemos: un grupo de alumnos se posicionan en el aula frente a un docente, del cual aprenden. Comenio da un discurso a los niños (herencia de la tradición protestante), basando sus enseñanzas en la observación de la naturaleza (Ibid.). Su inaudito interés por enlazar la enseñanza con la motivación y la atención del niño le llevó a estipular unos fundamentos pedagógicos concretos: de lo más fácil a lo más difícil, de lo general a lo particular, ausencia del castigo y no ir en contra del interés del niño (ibid.). Fue el primero en dedicar un espacio atractivo, limpio y diáfano al aula y, como consecuencia de sus preceptos pedagógicos, defendió el trabajo docente como un campo específico y metódico, no como una ocupación para la que vale cualquiera.

Por su parte, La Salle actuó en las últimas décadas del siglo XVII y se dedicó especialmente a la educación de niños pobres. Tuvo la habilidad de crear un híbrido educativo entre ambas tradiciones religiosas, adoptando el método grupal de la tradición protestante pero, como contrapeso, aumentando la atención al individuo. Utilizó, por primera vez en la esfera católica, la lengua materna (el francés) en detrimento del latín; localizó a los alumnos en base al mérito (una costumbre jesuita) y ritualizó todos los actos cotidianos de la vida en el aula (Dussel y Caruso, op. cit.)

2.2. Un servidor de pasado en copa nueva: la génesis de la escuela española.

¿Y qué sucedió en España? Se puede decir que aquí la educación popular siguió las dinámicas de la esfera católica, aunque con alguna especificidad. Fueron las Escuelas Pías, regidas por los escolapios, quienes tomaron un papel principal en la educación de los pobres. Estas escuelas, fundadas por José de Calasanz en 1597, llegan a España en 1677 y prestaron gran dedicación a la educación elemental (a diferencia de los jesuitas, que impartían una educación más elitista -Cuesta, 2005) basada en la lectura, escritura, cálculo y piedad religiosa. Los escolapios, al igual que La Salle, introdujeron una nueva estandarización en la educación: un mismo libro para todos los alumnos, una misma lección, un mismo ejercicio; también utilizaban ante todo la lengua materna, y no el latín (como los jesuitas), y daban ante todo una educación práctica. Ejercerán su hegemonía educativa durante la segunda mitad del siglo XVIII (especialmente desde la expulsión de los jesuitas en 1767) y la primera del XIX.

Aun con todo, la situación educativa española seguía siendo paupérrima. Cerrando el siglo XVIII, en 1797, la cifra de escolarización era del 23,3% entre los seis y los trece años; en el caso de las niñas, la cifra era sensiblemente inferior (A. Viñao en Delgado –Coord-, 1994).

La creación de la escuela pública española: entre la adaptación social y la finalidad alfabetizadora. Hemos hablado hasta aquí de la génesis de la educación escolar. Pero ¿cuándo y cómo nace la escuela pública en España? La educación pública que buscamos consta de tres características: es obligatoria, universal y gratuita. Ésta no tiene más de siglo y medio de historia: desde la Ley Moyano de 1857 hasta nuestros días.

Esta historia puede ser categorizada en dos etapas: las que Raimundo Cuesta (reelaborando el trabajo de Lerena de 1976), llamó "escuela tradicional-elitista" y la "escuela tecnocrática de masas" (Cuesta, op. cit.). La primera puede describirse como:

“un sistema educativo, imbricado dentro de un capitalismo tradicional volcado hacia el mercado interno, que exhibe una escolarización muy clasista y sexista, restringida más allá de la escuela primaria y rígidamente escindida entre una reducida minoría de las clases superiores que estudian el bachillerato y la universidad y una inmensa mayoría de la población trabajadora y de mujeres que apenas cursan, si los cursan, los pocos años de la educación obligatoria.” (ibid.)

Esta educación obligatoria nace en el siglo XIX, con la creación de los estados-nación liberales. En el caso español, este nacimiento tiene una fecha doble: la oficial y la real. Si buscamos el inicio teórico de la escuela nacional debemos acudir a la Constitución de Cádiz de 1812, donde se especifica que deberá haber una escuela pública gratuita en cada pueblo (A. Viñao en Delgado, op. cit.). Comienza entonces la pugna entre el Estado liberal y la Iglesia en torno a la secularización de la educación: una relación de fricción, con elementos de complicidad, que se extiende a lo largo de los siglos XIX y XX y dura hasta nuestros días. A esta Constitución le siguieron años de vaivenes políticos y numerosos informes y decretos, tan abundantes como efímeros. Los planes se llevarán realmente a cabo en 1857 con la Ley Moyano, regulación que establecerá el marco educativo general de los españoles hasta nada menos que 1970 (ibid.).

En ella se establecía la escuela elemental, que cubría desde los seis años de edad hasta los nueve, la obligatoriedad y la gratuidad, esta vez solo para quien no pudiera costearla. El molde de estas clases elementales era, salvo una excepción (una asignatura de agricultura, industria y comercio), el programa de estudios escolapio: gramática castellana, escritura, lectura, cálculo (aritmética) y religión (catecismo e historia sagrada) (Mateos, 2009). Había otros dos tramos educativos más esmerados, siendo novedoso el de educación secundaria, pero no eran ni gratuitos ni universales; ésta era, pues, la "educación para todos" de entonces.

Con la lenta marcha de la escolarización a través del siglo XX y la transición a una sociedad de masas, regida por un sistema capitalista más dinámico que en pasadas fechas, se hace insoslayable un cambio de paradigma educativo. Nace entonces la "escuela tecnocrática de masas", un sistema de escolarización masivo apoyado en la introducción de las mujeres y los adolescentes en las aulas, la afirmación de los principios y las tecnologías eficientistas (Cuesta, op. cit.). El sistema "se sostiene sobre dos presuntas verdades que operan simultáneamente: el de *escuela-abierta*, o sea, el principio de la igualdad formal de acceso a la enseñanza, que hoy gusta de presentarse como principio de *igualdad de oportunidades* escolares y sociales, y el de *escuela-criba*, es decir, el principio de *selección según las aptitudes* (Lerena, 1976, 349).

Esa escuela tecnocrática de masas se consolida en 1970 con la Ley General de Educación, cuando se extiende el programa escolar gratuito, obligatorio y universal hasta los catorce, con la Educación General Básica (EGB). En esa década se alcanzan, al fin, la total escolarización, pretendida desde hacía siglos, y la práctica erradicación del analfabetismo (A. Viñao y P.L. Moreno en Delgado, op. cit.).

Viejas herramientas, nuevos usos: las intencionalidades históricas del sistema educativo. Una vez llegados aquí, nos preguntamos: ¿qué hay de nuevo en la escuela actual? Hemos visto que las primeras aulas servían para formar buenos cristianos (católicos, en nuestro caso); paulatinamente, el ideal ilustrado fue introduciéndose en las escuelas, buscando iluminar a las masas. Este proyecto será recogido por la escuela pública del Estado liberal en el siglo XIX, y lo ha culminado la España de finales del siglo XX.

Si ahondamos un poco en los ideales humanistas y filantrópicos podremos encontrar, en cada caso, sus motivaciones prácticas: los religiosos querían hacer buenos cristianos; los liberales, modernizar al país y crear un verdadero ciudadano nacional; a la España del siglo XX le tocó completar el camino que se había quedado a medio recorrer desde el XIX. En el siglo XXI la finalidad de la educación es desarrollar a nuestros pupilos de la manera más satisfactoria

posible y ayudarlos a insertarse en el mercado laboral, siempre bajo la fórmula de formación de la ciudadanía para la vida adulta.

Las finalidades de la escuela pueden haber variado durante el tiempo, pero las rutinas y vivencias dentro del aula han demostrado tener una longevidad asombrosa. Si vemos un plan de estudios jesuita, por ejemplo, podremos ver elementos que todos hemos conocido en nuestra infancia: monólogo del profesor, corrección de ejercicios y preguntas; las herramientas predilectas del profesorado durante el último siglo (Merchán, op. cit.). Si leemos las críticas a la educación de siglos pasados, siempre encontraremos a una vieja conocida: la memorización. El aprendizaje memorístico y el docente como única autoridad, las herramientas básicas del método expositivo tradicional, nunca han perdido su protagonismo.

La ilustración más clara es el referido triángulo de Merchán basado en tres principios: el mantenimiento del orden, un proceso de enseñanza básicamente unidireccional y el hecho examinador. En períodos anteriores de la historia no se prestaba tanta atención a las necesidades psicopedagógicas para el aprendizaje (durante mucho tiempo la pedagogía no fue, ni tan siquiera, una disciplina estructurada), ni a necesidades afines a la enseñanza; aun así, las experiencias educativas heterodoxas al margen de este triángulo siguen siendo minoritarias, insuficientes y aisladas. La propia dinámica del sistema educativo entorpece su desarrollo: la comprensión razonada, el descubrimiento y el debate quedan, en este tren de vida pedagógico, relegadas al vagón de cola.

3. ESPERANZAS Y PESARES. LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS AULAS ESPAÑOLAS

Hemos asistido al establecimiento de un sistema de enseñanza gratuito, público y universal. Pero ¿cómo varió la experiencia escolar dentro de las aulas a través del tiempo? Haremos ahora un repaso de aquellos intentos que hubo

de mejorar y renovar el quehacer de los docentes en el aula, partiendo desde el mismo comienzo del modo de educación tradicional elitista: la Ley Moyano.

3.1. Entre idas y venidas: el impulso renovador en el siglo XIX.

El siglo XIX tiene el dudoso honor de ser, probablemente, el más convulso de la historia de España. Comenzamos la andanza de la escuela pública en 1857. Sobre las prácticas escolares de los maestros en esta época se ha dicho que eran "extraídas de la experiencia acumulada por la tradición corporativa de los maestros desde mucho tiempo atrás con absoluta independencia de la pedagogía" (Mateos, op. cit.). Hay una total unanimidad en considerar los métodos de la escuela primaria como bastante lamentables: memorismo, aburrimiento y castigo (físico inclusive) son los recuerdos más vívidos de quien pasó por ella y dejó testimonio.

Esta es la tónica del siglo XIX. Multitud de legislación en materia de enseñanza se ve frustrada por la inestabilidad del periodo, mientras la raquítica estructura de educación pública languidece y el analfabetismo campa a sus anchas. Un buen ejemplo de esto es la trayectoria innovadora de **Pablo Montesino**, quien intentó traer, desde su exilio en Inglaterra, los postulados de Pestalozzi a España en la primera mitad de siglo; éstos habían sufrido una intentona de introducción en España a manos del ministro Godoy, pero sin mucho éxito. También promovió la aparición de escuelas de párvulos.

Montesino potenció las Escuelas Normales Centrales para la mejor preparación del personal docente, ya que en el mundo rural (mayoritario por entonces) ésta era, las más de las veces, pésima. Tras su muerte en 1849, la Escuela Normal Central de Madrid (de la que Montesino fue director) y diversos Inspectores generales de Instrucción Primaria (formados en dicho centro) se esforzaron por introducir las *lecciones de cosas* en los primeros años de Primaria (ibid.), como método innovador para mejorar la comprensión (y evitar, en la medida de lo posible, la mera memorización). Se hizo lo que se pudo, pero la materia prima disponible (escasez de recursos económicos, mala preparación docente, vaivenes en política educativa) dejó el trabajo inconcluso.

El Sexenio Democrático (1868-1874) promovió en la educación cambios tan radicales como fugaces. Se implantó el liberalismo radical, por el cual se daba rienda suelta a la libre creación de centros educativos, contratación de docentes (también a su despido y la fijación de su salario); a éstos correspondía su libertad total de método y temario. Los alumnos de tercera enseñanza eran libres de acudir a las materias que creyeran convenientes, o incluso de no ir a las clases. La centralización universitaria en Madrid (hasta entonces, la única capaz de otorgar el título de doctor) fue abolida.

Esta radical libertad de enseñanza fue rectificada primero y abolida después, en los últimos tiempos de la I República. Poco después, con la Restauración, se deshizo el camino andado y las aguas educativas volvieron a sus lánguidos cauces.

Precisamente como reacción a la Restauración apareció en actor que iba a ser, probablemente, el más importante en la renovación pedagógica en la España moderna: La Institución Libre de Enseñanza.

3.2. La alternativa innovadora. El primer tercio del siglo XX.

La Institución Libre de Enseñanza. La Restauración borbónica de 1874 trajo de vuelta las dinámicas que habían sido cortadas de raíz en el Sexenio Democrático. La libertad de cátedra proclamada en dicho período fue abolida y, como consecuencia, un grupo de profesores universitarios fue desalojado de sus cátedras al año siguiente en Madrid. El efecto colateral fue la fundación en 1876 de un centro privado de enseñanza por dichos profesores, la Institución Libre de Enseñanza. Esta institución estuvo llamada a ser la gran protagonista en la cultura española (que estaba a punto de vivir su llamada "edad de plata") y la abanderada del progreso educativo. A través de la calidad de su profesorado, sus planteamientos innovadores y del apoyo institucional fue capaz de proyectar su ideario educativo, cultural e incluso humano en lo más granado de la intelectualidad española hasta su clausura tras la guerra civil.

Buena parte de las instituciones públicas educativas de dicho periodo llevaron también su marca distintiva.

La ILE había sido fundada por un grupo escogido de catedráticos encabezado por Giner de los Ríos. Perteneían a la corriente filosófica krausista, introducida en España por Sanz del Río, que otorgaba una enorme importancia a la educación para regenerar a la nación y emancipar al ser humano. La oferta de estudios proyectada inicialmente oscilaba entre la enseñanza secundaria (la "general" que llamaban entonces) y los estudios universitarios; mas, al cabo de un par de cursos, se decidió volcar la actividad del centro en la educación básica. A partir del año 1881 comenzaron a impartir clases de primaria, y ya para ese entonces se dedican sólo a las clases de párvulos, primaria y secundaria.

¿Qué principios pedagógicos regían las experiencias educativas de la ILE? Citando a Preyezo (en Delgado, op. cit.):

“1/ En vez de por asignaturas el alumnado se divide en secciones, lo menos numerosas posible, dependiendo del desarrollo de sus estudios.

2/ La educación de párvulos, la primaria y la secundaria constituyen un solo grado: el de la educación elemental. Por lo que se refiere a su programa, la enseñanza es cíclica.

3/ Nuevas materias introducidas: elementos de derecho, sociología, bellas artes, dibujo, modelado, carpintería y otros trabajos manuales, jardinería, gimnasia.

4/ La enseñanza es siempre individual y familiar.

5/ La ILE trata de aplicar los principios de Fröbel a los diversos grados, favoreciendo el contacto del alumno con la naturaleza.

6/ Las excursiones escolares llevadas a cabo son principalmente arqueológicas, geográficas, geológicas, agrícolas, botánicas e industriales. Los cursos de arte se dan “exclusivamente en los museos”.

7/ Los libros de texto son sustituidos por cuadernos de notas de los alumno, revisados por los profesores.

8/ La Institución no se propone tan sólo enseñar e instruir, sino a la vez, y muy particularmente, educar.

9/ Respecto a la disciplina, enseñanza moral y vigilancia, la ILE "representa una protesta contra el sistema corruptor de los exámenes, de premios y castigos, de espionaje y garantías exteriores".

Salta a la vista el parecido con los estudios actuales, en las antípodas de la educación de aquel entonces. Otros elementos innovadores en las aulas era la coeducación, su carácter laico (si bien, ante la mala fama del término en la España de aquella época, la institución se defendía no laica sino "neutral") y la ausencia de exámenes. Pronto este programa (y todo aquel que acabó rodeando a la ILE, como la Junta de Ampliación de Estudios, el Instituto-Escuela, etc.) fue tildado de elitista y poco accesible salvo para estudiantes "privilegiados de talento o fortuna" (ibid.).

La Institución caló hondo en la vida cultural de la España de la Restauración, y con el tiempo surgieron otros proyectos de innovación y divulgación pedagógica relacionados con ella. De gran importancia para la ciencia de entonces fue la Junta de Ampliación de Estudios (JAE), fundada en 1910 por Castillejo, hombre del entorno del institucionismo. Ésta se dedicó a becar científicos nacionales en el extranjero y, en la medida de lo posible, proporcionar un lugar de trabajo a su altura una vez de vuelta. De la JAE, organismo paraestatal de gran calado cultural, dependieron otras instituciones de espíritu institucionista como la célebre Residencia de Estudiantes (1910) o el Instituto-Escuela de Madrid (1918), siendo este último de gran interés.

El Instituto-Escuela de Madrid nace con la intención expresa de ser un centro de experimentación e innovación metodológica para, en un futuro, reformar la enseñanza secundaria. Consciente de la futilidad de mejorar la educación a golpe de decreto, la JAE organizó este centro para experimentar, con tiempo y sin prisas, el mejor cambio posible. El Instituto-Escuela estuvo en funcionamiento desde su fundación hasta el fin de la guerra civil; en ese lapso demostró que, con una mejor selección del profesorado y una mayor dedicación, mejorar la enseñanza secundaria era posible.

Los libros de texto no fueron desterrados, pero sí reubicados en el quehacer escolar: como forma de apoyo, nunca como fuente principal de enseñanza. Los cuadernos de clase fueron la herramienta principal de trabajo, siendo elaborados por los alumnos a partir de las explicaciones orales y la posterior ampliación en base al libro. La pedagogía del entorno y las lecciones de cosas están presentes en las aulas para llegar, así, a una educación más intuitiva y menos memorística.

La Escuela Moderna. Fue fundada por Francisco Ferrer y Guardia en 1901 y cerrada a la muerte de éste en 1909. A pesar de su breve vida, este modelo marcó un estilo en la España de principios de siglo. Compartía con la ILE innovaciones como la coeducación (aunque Ferrer lo entendía como una doble coeducación: mezcla de géneros y mezcla de clases en una sola aula), la independencia del Estado y la Iglesia, la pedagogía del entorno o la ausencia de exámenes, premios o castigos. Pretendía ser una escuela racionalista, separada de todo tipo de dogmas ideológicos o educativos, que estimulase de forma integral la individualidad de los alumnos (aunque hay quien ha dicho que era, también, un lugar donde a éstos se les imponían los valores anarquistas de Ferrer-P. Álvarez en Delgado, op. cit.). La Escuela Moderna fue cerrada en 1906 al ser Ferrer acusado de promover el atentado contra Alfonso XIII perpetrado por Mateo Morral (antiguo bibliotecario de la escuela) y definitivamente en 1909, año en que Ferrer fue ejecutado aprovechando la coyuntura de la Semana Trágica en Barcelona.

La Escuela Nueva socialista. El PSOE, fundado en 1879, organizó una red de centros educativos para mejorar la preparación intelectual de los militantes. Entre otras destacó la Escuela Nueva, creada en el 1910 por Núñez de Arenas. En ella se mezclaron temas de cultura general con otros netamente socialistas. Su mayor logro fueron las *Bases para un programa de instrucción pública* de 1918, donde se perfilaba el proyecto educativo que, tiempo después, adoptaría la II República. Éste estaba basado en la ruptura con la escuela tradicional, potenciando innovaciones provenientes de Europa: escuela única (coordinación de los tres niveles de enseñanza, educación obligatoria hasta los 18 años, igualdad en la educación de todos los alumnos), gratuita, pública y laica,

potenciando las nuevas metodologías de la Escuela Nueva europea (Pestalozzi, Montessori, Decroly, etc.).

Las escuelas Ave-María. Fueron creadas por el padre Manjón en 1889 en Granada como una iniciativa para educar a la población más humilde. Las escuelas (a la muerte de su fundador en 1923 había más de 200 -Capitán Díaz, 2000) destacaron por su experimentación metodológica orientada a erradicar la pasividad del alumno. Una educación activa, que respetase la personalidad de los alumnos, un ambiente alegre y un cuidado especial del estado físico acercan esta experiencia educativa a las corrientes anteriormente descritas, si bien con algunas diferencias manifiestas.

Se puede concluir que, si bien el panorama educativo general en España sigue siendo paupérrimo, comienzan por entonces a brotar en el país las corrientes más modernas de innovación en la escuela. Combatir la pasividad del alumno, el memorismo y la inclusión del entorno en las experiencias educativas fueron una constante en estos intentos de cambio. El juego y la educación física fueron introduciéndose poco a poco, mientras que los tabús de la religión y del género comienzan a ser cuestionados al ser puestas sobre la mesa la coeducación y la laicidad. Estas tensiones entre lo nuevo y lo viejo, igual que tantas otras, serán puestas sobre la mesa en España durante los años treinta.

3.3. La innovación que pudo ser: la II República.

Toda época de crisis es, también, época de oportunidades. Así hay que entender los cinco conflictivos años de república que vivió España en el siglo XX. La educación fue un pilar ideológico de la misma, y en ella se puede sentir el impulso dialéctico que llevó a la confrontación en los años treinta.

La escuela fue otro motivo de fricción entre los distintos gobiernos de la república. El Gobierno Provisional establecía una escuela “única” o “unitaria”, de clara influencia socialista. Era ella concebida como un instrumento igualitario y socializador que impulsara la educación de los más desfavorecidos; también un sistema educativo único, dominado totalmente por el Estado, que

interconectase las diferentes fases educativas de los alumnos, desde la primaria hasta la universidad. Sus bases eran definidas por su mayor patrocinador, Lorenzo de Luzuriaga, así (ibid.):

“La educación pública es esencialmente función del Estado, laica o extraconfesional, gratuita, de carácter activo y creador, social, igual para alumnos de uno y otro sexo, con unidad orgánica, procuradora de una cultura para adultos, dotada de un magisterio unificado, y administrada toda ella por un Ministerio de Educación Nacional.”

Muchas actuaciones posteriores en materia de educación se desprenden de estos principios. Se implanta en las escuelas públicas la coeducación, se elimina la obligatoriedad de la enseñanza del catolicismo y, debido al Estatuto de Cataluña, se dicta el bilingüismo en las escuelas de dicha región (siendo obligatorio el aprendizaje tanto del catalán como del castellano y primando en la educación primaria la lengua materna, fuera la que fuese). También se crea el patronato de Misiones Pedagógicas. Se aprobó un ambicioso plan quinquenal para la creación de 27.000 escuelas públicas.

Durante el primer bienio republicano, el gobierno de Azaña creó la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid. En dicha entidad se prepararían los futuros profesores de segunda enseñanza y Escuelas Normales, los inspectores de primera enseñanza y directores de escuelas graduadas. Se trataba de un ambicioso plan educativo que pondría la preparación de los pedagogos españoles a la altura de sus coetáneos americanos y alemanes, e incluso sobrepasaría a franceses e italianos (ibid.). La Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona se crearía al año siguiente. También se reorganizarían los estudios preparatorios del magisterio de educación primaria. En estos años, juzgando exitoso el experimento del Instituto-Escuela de Madrid, se abrieron otros en Barcelona y Valencia. El plan de estudios de Bachillerato de la dictadura de Primo de Rivera fue abolido, restableciéndose el anterior. Muy significativa fue la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas, aprobada en 1933, que decretaba, entre otras

cosas, la expulsión de los jesuitas de España y la incapacitación de las congregaciones religiosas de impartir la docencia en primaria y secundaria.

Todos estos cambios necesitaban tiempo y calma para aposentarse; pero si de algo carecían aquellos años fue precisamente de tiempo y calma. El segundo bienio republicano, el llamado radical-cedista, declaró nulo el Estatuto de Cataluña; también se erradicó la coeducación en la enseñanza primaria, y la ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas fue bloqueada. Comenzaron a hacerse movimientos para la creación de una nueva Constitución y, por consiguiente, comenzaron a darse pasos para impugnar la escuela única. También se suspendió la recién creada Inspección general de Segunda Enseñanza, y volvió a cambiarse el currículum de bachillerato.

El Frente Popular intentó recuperar la línea del primer gobierno de Azaña, pero la explosión de la Guerra Civil impuso sus propias dinámicas, relegando en ambos bandos todo a una sola premisa: ganar la guerra.

¿Qué puede decirse, entonces, de la innovación metodológica durante la República? Ésta significó, sin duda, un impulso hacia la modernización de la educación. El emplazamiento de personajes ligados al institucionismo (como el citado Luzuriaga, o Rodolfo Llopis, Director General de Primera Enseñanza) en los resortes de poder republicano llevó a la plasmación del espíritu de la ILE en las propuestas de gobierno. Se explica así la extensión de Institutos-Escuela por España; también la circular de 12-I-1932, donde se llama a los maestros públicos a promover

“una actitud y función renovadora, instando a que los educadores vitalizaran y personalizaran la acción educativa, a que la pusieran en contacto con la realidad; para ello indicaban una serie de propuestas, como la insistencia en la explicación de la Constitución, el fomento de la actividad y el trabajo manual, la realización de paseos y excursiones, la extensión de los recursos didácticos y de las tareas escolares.” (A.Mayordomo en Delgado, op. cit.).

El estilo definitorio de la ILE intentaba así colarse en las aulas públicas.

El ejercicio didáctico más innovador desde el punto de vista metodológico fueron, sin duda, las Misiones Pedagógicas. Éstas se establecieron por decreto en 1931 y funcionaron hasta la guerra. Dirigidas en un primer momento por Manuel Bartolomé Cossío (sucesor de Giner de los Ríos al frente de la ILE) y coordinadas desde el Museo Histórico Nacional (organismo dependiente de dicha institución) se dedicó a mejorar la cultura y la preparación pedagógica de la España rural (más lo primero que lo segundo). Cumplía tres funciones:

- Acercar la cultura general a la parte más aislada de España.
- Creación de conciencia ciudadana a través de charlas y conferencias.
- La mejora de la formación de los maestros públicos mediante cursillos de innovación y optimización metodológica.

Se eligieron como destinatarios los pequeños pueblos rurales, pues eran los más afectados por el analfabetismo. Siguiendo el ideario pedagógico de la ILE, con estas misiones no se pretendía simplemente “aumentar la cultura”; con ello se perseguía el enaltecimiento del propio alma y carácter español, pues entendían la educación como la herramienta emancipadora del crecimiento humano.

El método para aplicar estos planes fue radicalmente diferente a cualquier otro. Al contrario que en las escuelas y centros de formación, en las Misiones no había apuntes, ejercicios ni exámenes: se utilizaron métodos más heterodoxos como el teatro, el coro, la música y hasta los guiñoles. El gran triunfador fue el cine, invención reciente acercada a los pueblos más recónditos con proyectores organizando en sesiones gratuitas; también se llevaba un museo itinerante, para acercar reproducciones de las obras de arte más icónicas al pueblo. En aquellos pueblos lo suficientemente pequeños se establecieron bibliotecas públicas y se cedieron gramófonos. Se organizaban también charlas y conferencias de diversa índole. Tras una estancia indeterminada (unos quince días de media) la Misión se trasladaba a otro lugar.

Se ha criticado la falta de efectividad de dichas misiones, lo cual no es de extrañar si lo comparamos con las experiencias pedagógicas oficiales. El modelo de las Misiones no se basó en la sistematización (pues a lo sumo sólo duraban un par de semanas) o en la calificación; fue una iniciativa educativa basada, ante todo, en el entusiasmo y el idealismo de los misioneros. Entendiendo que su espíritu no fue educar íntegra y sistemáticamente al país (cometido ligado a la escuela pública), sino acercar la cultura a quien no la tenía, puede llegar a entenderse una empresa tan singular en lo metodológico como irrepetible en la historia de España (a principios de siglo se había programado un plan parecido que no llegó a llevarse a cabo).

Como recapitulación se puede concluir que el espíritu de la ILE se introdujo (no sin matices ni fricciones) en las instituciones de enseñanza a través de las autoridades republicanas (al menos, aquellas de corriente izquierdista) y plasmaron diferentes proyectos para mejorar el sistema educativo y también su metodología. El apoyo al Instituto-Escuela de Madrid (si bien es cierto que quizá no demasiado deseado por parte de la propia institución (ibid.) y la expansión de dicho modelo, por una parte, y las Misiones Pedagógicas, por otra, son dos ejemplos metodológicamente muy diferentes pero con un mismo espíritu. Los cambios educativos patrocinados por la República conducían, al menos en intención, a una España más y mejor educada. Lamentablemente, tanto en educación como en todo lo demás debían vencerse resistencias muy fuertes para llevar estos planes a cabo; resistencias que, al final, echaron a pique toda opción de cambio hasta la década de los años setenta.

3.4. La hibernación franquista y el deshielo posterior: los Movimientos de Renovación Pedagógica.

La victoria rebelde en la guerra civil corta de raíz este proceso innovador y cambia los signos pedagógicos oficiales. La ILE y su entorno son señaladas como organizaciones masónicas y culpabilizadas, al menos en parte, de la erupción de la guerra. El proceso depurador establecido por el nuevo régimen llevó a clausurar los elementos más representativos del progreso pedagógico y multitud de intelectuales relacionados con la enseñanza abandonaron el país.

La Iglesia volvió a ejercer su dominio en la educación básica durante las décadas siguientes.

El desarrollismo y el comienzo de la fractura educativa. El relevo del institucionismo pasó a un pequeño número de centros privados que ejercieron una “cultura de resistencia pedagógica” en Madrid y Barcelona. Destacan en la capital el Colegio Estudio, que nació a imitación del Instituto-Escuela (y fundado, además, por antiguos alumnos) y un grupo de centros catalanes como el Talitha o el San Gregorio. Este panorama de tímido mantenimiento de tradiciones pasadas se estabiliza sobre todo a partir de la década de los cincuenta, cuando desde las instituciones pedagógicas estatales (como la Inspección de Enseñanza Primaria o la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid) comienzan a promoverse de nuevo autores clásicos de la Escuela Nueva europea como Montessori, Decroly, Claparède, etc. (Mainer, 2008).

Los cambios acontecidos durante el franquismo responden a la deriva social y política del país, que vive un intenso desarrollo económico durante los años sesenta, dejando atrás los años de posguerra. La base social de la clase media comienza a ampliarse, con las repercusiones pertinentes en un modelo educativo elitista que está dando ya demasiado de sí. El régimen vive unos años de creciente tensión social, soterrada hasta entonces.

Las Escuelas de Verano y la contestación educativa de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Dentro del ámbito pedagógico se forman en Cataluña las Escuelas de Verano por el grupo de educadores antes mencionados que han formado, clandestinamente, la Escuela de Maestros Rosa Sensat en 1965. Dichas escuelas se dedicaban a trabajar la innovación pedagógica en docentes durante un mes estival. El ejemplo no tardó en cundir y aparecieron grupos afines por toda la geografía española a finales de los sesenta y principios de los setenta.

Con las postrimerías del franquismo llegan tiempos convulsos en el plano ideológico, universitario y sindical. En el entorno pedagógico se buscó la

ruptura con el estado de las cosas y, del trabajo de los citados encuentros veraniegos, surgieron los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) a finales de los setenta. Dichos movimientos fueron ejercicio de oposición al régimen en lo educativo y buscaron, al calor de la crisis final del franquismo, propiciar una educación de mayor calado. Dentro de su heterogeneidad el movimiento compartía dos premisas: acrecentar la democratización de la educación y potenciar la enseñanza activa. Dentro de la maraña de colectivos que integraron los MRP, en el ámbito de la historia se pueden destacar tres: el Grupo Rosa Sensat, el Grupo Germanía y el Grupo Historia 13-16.

El Grupo Rosa Sensat provenía del ámbito barcelonés antes mencionado. Sus marcas metodológicas distintivas fueron un marco de contenidos centrado en Cataluña, donde combinaban un materialismo histórico de impronta regional (influenciado por la historiografía de Pierre Vilar), la pedagogía del entorno y cierta impronta nacionalista; la historia y la geografía estaban amalgamadas en una asignatura de Ciencias Sociales.

El Grupo Germanía, por su parte, fue creado en 1975 en Valencia y elaboró materiales didácticos para el bachillerato (por entonces BUP), que supusieron un hito en la renovación de la enseñanza escolar de la historia. En los mismos sustituyó los contenidos de la historia universal por el clásico esquema marxista de sistemas de producción, mientras que en lo metodológico se centró en el trabajo en grupo con fuentes dentro del aula.

Historia 13-16 nació a principios de los años ochenta como imitador del británico *History 13-16*. Estaba dirigido a los alumnos de entre 13 y 16 años e intentaba aunar dos ideas: la necesidad de comprender la historia según sus propios métodos y la defensa de la educación activa. El resultado fue un sistema de trabajo normalmente llamado “método del detective”, donde el alumno iría “desvelando” la historia a través de aplicar el método del historiador a una diversa cantidad de fuentes de información. En dicho sistema los métodos eran, al menos, tan valiosos como los contenidos, lo cual le reportó numerosas críticas.

Los MRP vivieron su auge entre los setenta y los ochenta. De la misma forma que las Escuelas de Verano perdieron fuele a partir de la eclosión de los MRP, estos fueron a su vez fagocitados por el movimiento de reforma que llevó a cabo el PSOE al llegar al poder en 1982. Por esas fechas se inician contactos entre el Ministerio de Educación y los MRP y se establece, como resultado, una serie de pautas: figuras destacadas de los MRP obtienen puestos orgánicos educativos y, a su vez, el Ministerio ofrece fondos para los siguientes encuentros de los Movimientos. Las consecuencias legislativas serán registradas más adelante; los efectos que aquí nos interesan son la pérdida de fuele y la progresiva desintegración de los MRP, absorbiendo sus funciones innovadoras los Centros de Profesores. Tanto las Escuelas de Verano como algunos MRP siguen existiendo a día de hoy, pero su calado e importancia volvió a las esferas marginales del mundo docente.

3.5. Obedézcase, pero no se cumpla: la innovación en las leyes educativas del modo tecnocrático de masas

La democracia inauguró un nuevo ciclo político en España y, a su vez, nuevos retos pedagógicos. Con la plena alfabetización lograda en la década de los setenta, el siguiente reto (nada desdeñable) del Estado residía en dotar al sistema educativo no sólo de cantidad, sino también de un servicio de calidad. El modo de enseñanza tradicional-elitista llega a su fin y, en su lugar, surge un modelo de escuela tecnocrático de masas, que viene dictado por la situación social y económica del país: el progresivo crecimiento de la clase media y el desarrollo industrial durante las décadas anteriores. Esto hace que la educación persiga un doble objetivo a partir de ahora: por una parte debe garantizar una educación igualitaria a todos sus ciudadanos y, por otra, debe establecer una selección y preparación del alumnado para alimentar el mercado de trabajo. Estos dos objetivos, difícilmente compatibles entre sí, son defendidos como “igualdad de oportunidades” por una parte y “selección de los mejores” por la otra. Lamentablemente la meritocracia tiene sus límites, y el sistema se ha mostrado más eficaz a la hora de formar trabajadores que de educar ciudadanos.

En lo que a la innovación pedagógica concierne, ¿cómo han encarado las diferentes administraciones este asunto? Se puede decir que esta vertiente educativa ha sido sobreeséida por las autoridades, que han preferido orientar sus intereses educativos en otros aspectos, como la organización interna de los centros, las relaciones entre fondos públicos y centros privados, la formación del profesorado o el debate sobre las pruebas de diagnóstico. Aspectos todos ellos que, sin pertenecer específicamente a la problemática que nos ocupa, influyen de manera decisiva en la viabilidad de los proyectos de innovación educativa.

La LGE establece los patrones de la democracia. La Ley General de Educación de 1970 cambia por completo los patrones educativos del régimen franquista. En dicha ley se acometen grandes cambios estructurales, como la implantación de la Educación General Básica, con la consecuente extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, y el Bachillerato Unificado y Polivalente. Sin embargo, en materia de innovación metodológica, el balance resulta bastante pobre. Se estipula que, en la educación preescolar, los métodos “serán predominantemente activos”; de la EGB se dice sucintamente que “se utilizarán ampliamente las técnicas audiovisuales”; en el Bachillerato se vuelve a citar al método activo, con el lamentable añadido: “matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación individualizada”. Sobre los centros docentes, dice que tienen autonomía para “ensayar y adoptar nuevos métodos de enseñanza y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración”; los profesores, a su vez, tienen derecho a “ejercer funciones de docencia e investigación empleando métodos que consideren más adecuados, dentro de las orientaciones pedagógicas, planes y programas aprobados”.

Dichas palabras capacitan para llevar a cabo innovaciones pedagógicas en los centros siempre que sean aprobadas por el Ministerio. Una vez hecho esto, se deja en manos de los centros todo lo demás. Esta dinámica será continuada durante la democracia ley tras ley con algunos matices.

El PSOE y la reforma educativa. La llegada del Partido Socialista al poder y el desbaratamiento de los MRP están intrínsecamente unidos (Mainer Baqué, J., 2008). El Ministro de Educación y Ciencia, José María Maravall, promovió un encuentro entre los grupos de renovación y la política de reforma educativa impulsada por el gobierno de González; la prueba más fehaciente del mismo es la asistencia de Maravall a la reunión de los MRP en Salamanca en el año 1983. Se abrió entonces un proceso de experimentación educativa, en aras de promulgar una nueva ley de educación. Miembros prominentes de los MRP fueron situados como consejeros de organismos educativos, en los servicios de inspección y en los recién nacidos Centros de Profesores, organismos que se encargarán de la formación permanente de los mismos.

Las distintas leyes socialistas anteriores a 1990 regularon la existencia de los centros privados y estipularon una doble vía: centros públicos y privados, incluyendo estos últimos los llamados concertados - centros privados con subvenciones públicas.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) del año 1990 se propone una reestructuración del armazón educativo de infantil a secundaria en el año 1990. Con la descentralización de España en autonomías buena parte de la capacidad normativa en Educación va a parar a estas últimas; la LOGSE reconoce como obligación de los centros la innovación educativa, pero deja su concreción en manos de los niveles inferiores (proyectos de centro, Claustro y los propios profesores). Como dictamen metodológico se defiende una educación basada en el juego y las experiencias para el nivel infantil, la adaptación al alumno en los niveles de primaria y ESO y la potenciación del trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo en toda la secundaria. Se incluye la innovación didáctica entre las obligaciones del profesorado y se dicta el uso de recursos públicos para dicha actividad.

El Partido Popular creó otra ley de reforma educativa, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, el año 2002. Sin embargo, la vuelta del PSOE al gobierno poco después hizo que la LOCE nunca fuese implantada y, en su lugar, promovió la Ley Orgánica de Educación en el año 2006.

La LOE sigue las mismas pautas curriculares que su antecesora socialista. Añade, no obstante, ciertos beneficios para los programas que se basen en la experimentación y la innovación: prioridad en obtener concierto económico (en el caso de los concertados) y la obligación de recompensar al profesorado involucrado en tales proyectos “por medio de los incentivos económicos y profesionales correspondientes”, así como con licencias retribuidas. Cada centro deberá plasmar su ideario pedagógico en un proyecto educativo propio, donde se concreten sus propuestas curriculares. Hace alguna referencia a la orientación del trabajo escolar hacia las competencias, pero sin desarrollarlo claramente ni establecer instrumentos y estrategias concretas para su desarrollo.

El Partido Popular, la libre elección de centros y la fijación de contenidos.

La LOE seguirá tranquila su andadura hasta la recientemente aprobada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa en 2013. Esta ley, fuertemente contestada, deroga buena parte de la LOE. Entre las medidas más polémicas está la introducción de nuevas pruebas para la obtención de los títulos de ESO y Bachillerato o la capacitación para el concierto económico de los centros que segreguen por sexos. Se estipula un uso minoritario de la lengua materna en las clases de lengua extranjera y se refuerza la capacidad del gobierno de delimitar el currículo básico estatal.

Buena parte de los cambios de la LOMCE giran alrededor de la autonomía de los centros. Se amplía la capacidad de elección de los padres y se da opción a que todos los centros usen su proyecto educativo para “especializar” su oferta educativa, que habrá de competir con el resto. También se introducen los “estándares de aprendizaje”, que guiarán la plasmación de los contenidos y los métodos en el currículo.

Al haber nacido la LOMCE con el enfrentamiento frontal del panorama educativo y de los grupos de oposición política en el parlamento, es de esperar que su vida sea breve; mas si se volverá a la LOE originaria o se dictará otra reforma educativa es algo que aún desconocemos.

Conclusión y propuesta de pasos a seguir. ¿Qué se puede decir de las leyes educativas en torno a la innovación metodológica? A grandes rasgos, todas reconocen la experimentación e innovación como una necesidad y como un deber; sin embargo, otros temas han capitalizado la atención de los partidos. Los proyectos innovadores tienen carta de existencia, pero deben depender de la voluntad de los centros y, más concretamente, del profesorado interesado en ello.

La LOE introdujo los incentivos a la innovación y la LOMCE ha dado banda ancha a la autonomía de los centros, aunque no sería descabellado pensar que en esos casos la innovación es una excusa para potenciar la desvertebración de lo que nuestro sistema educativo tiene de escuela única.

¿Qué cabe pedirle entonces a las leyes para promover la innovación? Se ha comprobado hasta la saciedad que es un error pretender dictar detalladamente los ansiados cambios educativos en las leyes.

A mi entender, las exigencias que se le pueden hacer son de dos tipos. Por una parte, que las autoridades públicas se involucren en planes de experimentación e innovación pedagógica, de forma delimitada, controlada y consensuada. El mejor material para una reforma educativa de calidad no es el BOE sino la experiencia, cosa que entendió bien la ILE al fundar su Instituto-Escuela. Aun sabiendo lo polémico del asunto y lo diverso de las nuevas metodologías, hay dos objetivos largamente buscados por las experiencias innovadoras que bien podrían aglutinar un consenso político: la pedagogía activa y la enseñanza integral. Éste sería, a nuestro parecer, el camino más recto a la mejora del sistema educativo; sin embargo, dada la necesidad de grandes dosis de tiempo y consenso político resulta un objetivo, cuanto menos, complicado.

El segundo tipo de exigencias que podrían hacerse a las leyes es establecer un marco adecuado que posibilite una innovación metodológica llevada a cabo por los equipos docentes y potenciar el desarrollo de los mismos con un reconocimiento adecuado. Por una parte, la recompensa en términos

profesionales es la mejor manera de movilizar al profesorado, pues es un cuerpo con una cultura profesional que se ha mostrado reticente al cambio; por otro, un marco adecuado significa que la capacidad de innovación no se vea abortada por otras disposiciones organizativas o curriculares. Esto es especialmente remarcable en la LOMCE, cuyo carácter normalizador del currículo (incluidos sus nuevos estándares de aprendizaje evaluables) deja muy poco margen a salirse del sendero trazado; cuanto más se concreten y expandan los contenidos, menos capacidad habrá para trabajar de otra forma que no sea la tradicional. Otro tanto puede decirse de las nuevas reválidas: si ya la existencia de las Pruebas de Acceso a Estudios Universitarios aborta cualquier revisión de métodos y contenidos en el Bachillerato, la estipulación de otra prueba a finales de la ESO amenaza con hacer lo mismo durante la secundaria obligatoria. Si bien las recompensas profesionales a la innovación están estipuladas en la LOE, la sobredimensión de los contenidos en la actual ley no tienen visos de aflojar.

4. PROPUESTA METODOLÓGICA: APUNTES PARA LA INNOVACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Hemos hecho aquí un repaso de la génesis y desarrollo de la escuela española y del papel que la renovación de los métodos educativos ha jugado en los mismos. Como ya se ha apuntado anteriormente, los elementos de continuidad en las prácticas de enseñanza en el ámbito escolar han predominado ampliamente sobre los elementos innovadores; esta afirmación se nos antoja aún más cierta si nos centramos en el ámbito de la enseñanza de la historia. En este capítulo final desarrollaremos, desde una determinada perspectiva de la docencia de la historia, un esbozo de propuesta metodológica focalizada en atenuar los defectos que entendemos más comunes en el proceso de enseñanza de nuestra materia: el abuso de la memorización como estrategia para el aprendizaje y el escaso uso del diálogo intelectual con los alumnos como herramienta facilitadora de las motivación y del acceso al conocimiento. De esta manera se pretende mejorar la comprensión por parte del alumnado de

la finalidad de dicha asignatura y, así, conseguir optimizar el aprendizaje de sus contenidos y la adquisición de las competencias sociales y ciudadanas que la historia contribuye a desarrollar. Creemos que mejorando la comunicación entre alumno y profesor, siempre insuficiente en un marco de clase magistral, podemos conseguir que los adolescentes reciban los beneficios que el aprendizaje de la historia aporta (conocimiento del mundo pasado y contextualización del actual, capacidad argumentativa, visión crítica de la realidad, etc.) para así aumentar su interés y, con ello, mejorar su aprendizaje.

Por todo ello presentaremos primero una visión global de las necesidades que impulsan una propuesta como esta; después detallaremos las estrategias metodológicas que el docente puede adoptar para llegar a tal fin; se añade el bosquejo de una secuencia didáctica de trabajo en el aula y, a continuación, unas pautas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

4.1. Introducción: sentido y finalidad de la propuesta didáctica.

Esta propuesta nace de la necesidad de ajustar los procesos de aprendizaje desarrollados en las aulas a los objetivos que pretenden perseguir los agentes educativos. La principal finalidad que debe perseguir cualquier materia es la comprensión de la misma en las aulas, siendo lo demás un medio para atender a ese fin; sin embargo, los estudios desarrollados al respecto muestran que la memorización (esto es, la retención de información no procesada) sustituye comúnmente a la comprensión como finalidad misma (Merchán Iglesias, op. cit.).

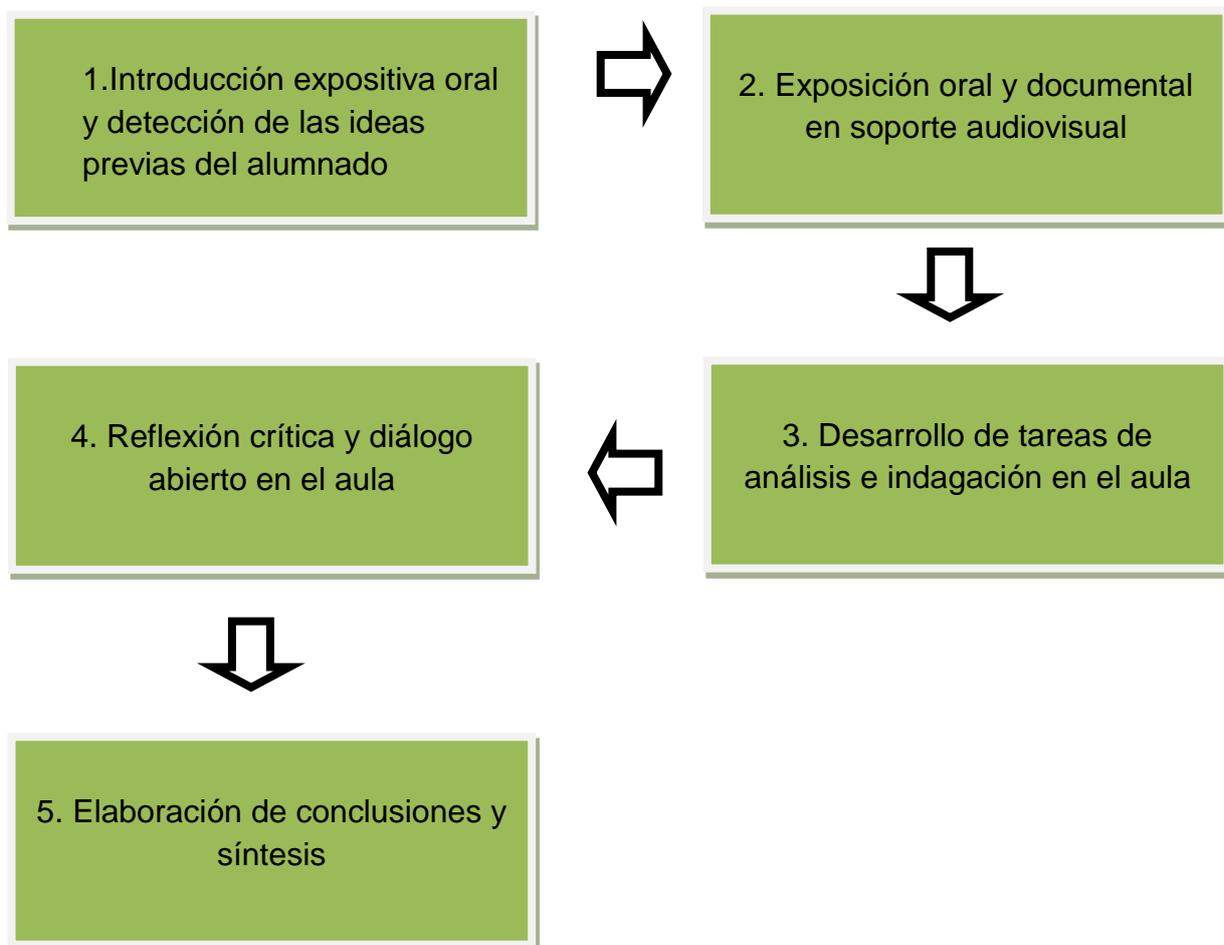
Esto es muy pernicioso en el caso de la asignatura de historia, pues mediante su trabajo se desarrollan aprendizajes muy importantes para el futuro del alumno. Especialmente relevantes son el desarrollo del espíritu crítico, esencial para el desarrollo de una ciudadanía consciente y libre; el conocimiento del propio pasado, que les ayuda a interpretar el contexto social en el que están inmersos; o el conocimiento de otras culturas y realidades pasadas, lo que estimula el relativismo cultural y la valoración de otras realidades distintas a la

suya. Todas estas herramientas vitales pueden pasar (y pasan) desapercibidas para el alumno si no consigue comprender el porqué de la enseñanza de la historia: y esto no se consigue mediante una explicación puntual, sino mediante el trabajo sistemático de este tipo de contenidos históricos. La metodología expositiva tradicional no deja espacio para un trabajo más rico, versátil y fecundo con el alumnado que verdaderamente contribuya al desarrollo de sus competencias, pues está demasiado ocupada por desarrollar la totalidad de un temario inabarcable. Dicho método tradicional no debe su existencia al azar, sino que responde a determinados factores educativos: por un lado, al citado exceso de temario (y la interpretación literal que se hace de la “obligación” de desarrollarlo) por una parte y, por otra, a un sistema evaluativo basado en exámenes, donde el desarrollo de contenido retenido momentáneamente mediante la memorización tiene mucho más peso que la comprensión y el razonamiento (elementos, por otra parte, mucho más difíciles de evaluar).

Si se quiere trabajar los valores formativos que la historia predica, es necesario conseguir “llegar al interior del alumno” y cerciorarse de su comprensión, y esto no se comprueba mediante un examen puntual, sino mediante el trabajo continuado, la interrogación y el diálogo. De esta manera conseguirá el docente tantear de manera efectiva la forma en la que el alumno encaja, interpreta y asimila (o no) la nueva información facilitada por el profesor. Podrá trabajar sus dudas, poner en juego sus interpretaciones o exponer y compartir sus dificultades. El alumno también tendrá constancia de que se valora y se trabaja por su inclusión en la vivencia del aula, pues él es, literal y continuamente, el sujeto de aprendizaje sobre el cual giran todas las actividades.

Ésta, que hemos denominado “llegar al interior del alumno”, es la mejor manera de supervisar, guiar y valorar un proceso de aprendizaje. Dar por bueno un aprendizaje mediante el desarrollo memorístico del temario en un momento dado sirve más para cubrir el expediente del profesor que para juzgar la capacidad de un alumno: si queremos que éstos aprendan, debemos dedicarles más tiempo a ellos y menos al temario.

Ése es el espíritu de la presente propuesta. Haciendo uso de diferentes estrategias metodológicas, se propone en este trabajo trasladar buena parte de la carga expositiva (que no es necesario, ni tan siquiera conveniente, desterrar de forma total) al exterior del aula, para poder desarrollar dentro de él las mejores aptitudes del profesor: el diálogo y el trabajo guiado, de manera que se optimice el tiempo de calidad dentro del aula. En el marco de esta dinámica se intenta enriquecer la evaluación del aprendizaje reduciendo el peso del examen (que sigue siendo un elemento importante) y revalorizando el trabajo de aula, la reflexión y el diálogo. Para ello se seguirá una pauta de trabajo, es decir una secuencia didáctica concreta, como la siguiente:



4.2. Estrategias metodológicas para el aula de historia

La intención de esta propuesta es doble: limitar, en lo posible, la carga expositiva dentro del aula (pues no aprovecha la potencialidad de la presencia del profesor) y potenciar la participación del alumno dentro del aula. Este método activo no debe llevarse a cabo sólo dedicando tiempo a la realización de actividades en el aula sino, también, a la conversación y el diálogo, verdaderos portadores de la comprensión y la comunicación. Combinando estas estrategias, veremos que la experiencia del aprendizaje de la historia puede cambiar sustancialmente.

Dichas estrategias son tres: el uso de la clase invertida (*flipped classroom*), el recurso a los principios metodológicos de la pedagogía activa y la aplicación del método dialógico al trabajo en el aula. La clase invertida está destinada a relegar buena parte de la carga expositiva (rutinaria, impersonal, unidireccional) fuera de clase; la pedagogía activa busca la participación real del alumnado dentro de las aulas, una parte vital para fijar el conocimiento; por último, el método dialógico está destinado a intentar garantizar la comprensión de los contenidos por parte del alumnado, a expresar dudas y también opiniones (y también a la exposición selectiva de contenidos dentro del aula). Creemos que, siguiendo estas estrategias, se optimizaría la comprensión de los procesos y acontecimientos históricos de nuestra materia (y, con ello, su aprendizaje real). Veamos de forma sumaria cuales son las características, ventajas e inconvenientes de cada una de ellas.

CLASE INVERTIDA. La clase invertida (*flipped classroom*) es una estrategia que puede alterar sustancialmente la vivencia en las aulas. Se trata, básicamente, de plasmar la exposición de contenidos históricos básicos en soporte audiovisual, almacenado en Internet, preferiblemente en un blog o cuenta de Youtube; en ese formato, el profesor expresa lo que, de forma tradicional, tendría que hacer en las horas de clase¹. En las horas de clase de la materia en el centro, el tiempo que el docente usaría para exponer la materia

¹ Como ejemplo aplicado a las clases de historia puede servir de referencia el blog del profesor José Antonio Lucero: <http://www.lacunadehalicarnaso.com/>

de forma oral es utilizada, como más adelante explicaremos, para fines más ricos desde el punto de vista pedagógico, dedicando el tiempo compartido con el docente para trabajar en procesos de mayor complejidad -análisis, evaluación y creación- (Berenguer Albaladejo, 2016).

Algunos estudios otorgan a la aplicación de esta estrategia una capacidad de mejora tanto del rendimiento en clase como del interés por la asignatura (Barao Moreno y Palau Martín, 2016). Así, sus principales pros y contras son (Berenguer Albaladejo, op. cit.):

Ventajas: este método libera buena parte de la carga expositiva que el alumno pasa en el aula, además de resultar potencialmente más atractivo para éste por la cercanía que los adolescentes tienen con las nuevas tecnologías. Esto es más importante si cabe en una asignatura como la historia, que suele ser criticada tanto por tener un temario árido como por tener un tratamiento expositivo. Las exposiciones no son sólo orales, sino que la inclusión de imágenes, vídeos o enlaces enriquecen la presentación teórica de los acontecimientos y procesos históricos. Además, al estar almacenadas en internet y ser de fácil acceso, las explicaciones del profesor pueden ser seguidas no sólo una vez, sino todas las necesarias. Así el rol del profesor no pasa primordialmente por la transmisión de información, como pudiera hacer el libro de texto o una reproducción de vídeo, sino que se centra en la etapa formativa que requiere de un docente formado: contextualización, aclaración, matización de los contenidos y trabajo de los mismos.

Inconvenientes: el montaje de vídeos requiere del profesor un mínimo de preparación en nuevas tecnologías, así como una importante cantidad de trabajo previo. Aunque los adolescentes actuales no tienen problemas con las nuevas tecnologías, los medios económicos pueden jugar un factor a la hora de acercar al alumnado a los contenidos, pues la conexión a internet o el acceso a dispositivos tecnológicos de forma cotidiana pueden llegar a suponer una barrera en el caso de los alumnos más desfavorecidos.

Competencias trabajadas: *competencia digital*, al hacer al alumno consciente de las oportunidades que Internet brinda a la hora de aprender; y *competencia en aprender a aprender*, al adecuarse a manejar los ritmos de trabajo de forma autónoma.

PEDAGOGÍA ACTIVA. La pedagogía activa ha sido un reclamo básico de prácticamente todas las corrientes pedagógicas innovadoras. Se trata de promover el aprendizaje no por la repetición, sino por la experimentación. La premisa *aprender haciendo* es un clásico en este sentido. La pasividad resta sentido y riqueza a la presencia del alumno en la clase; es por ello que las propuestas de innovación pedagógica suelen pasar, habitualmente, por la designación de un papel más activo para el alumno en el aula; existen diversas experiencias más participativas en las aulas que han mejorado el aprendizaje tradicional (Bellido y Grancha, 2017). “Pedagogía activa” no se refiere a un sistema cerrado de enseñanza, sino a una actitud ante la docencia centrada en el discente y el trabajo activo. Multitud de pedagogos ilustres (Pestalozzi, Montessori, Vigostki, Freinet, etc.) la han cultivado desde diferentes focos; el aula invertida es tan sólo una estrategia más influida por esta corriente.

La clave del carácter activo de la pedagogía reside en evitar basar las tareas de enseñanza-aprendizaje en la memorización y el registro, tareas cuyos resultados se pierden en poco tiempo. Así se refleja en el conocido *cono del aprendizaje de Dale*:

El cono del aprendizaje de Edgar Dale



Fuente: <https://es.pinterest.com/explore/cono-de-la-experiencia-de-dale/>

Ventajas: una pedagogía activa mejora el aprendizaje y lo hace más complejo. Hace del alumno un sujeto de su propio aprendizaje, en vez de ser una figura pasiva en el mismo. Parte de la experiencia y los conceptos previos del alumno, lo que ayuda a la construcción del aprendizaje. Permite al docente cerciorarse de que el estudiante afronte tareas complejas y asegurarse que aborda las mismas de forma competente. Dota de sentido, además, al sistema educativo a ojos del alumno.

Inconvenientes: la pedagogía activa requiere más trabajo por parte del docente: de forma previa para preparar las actividades, durante las mismas y también al corregirlas posteriormente. Requieren también una mayor cantidad de tiempo para desarrollar los contenidos que de la forma tradicional. El profesorado debe también tener una preparación específica o, al menos, más amplia desde el punto de vista pedagógico.

Competencias trabajadas: *competencia digital y para el tratamiento de la información*, ya que se verán abocados a buscar y contrastar información en

diversas fuentes; *competencia; conciencia y expresiones culturales*, pues el trabajo ayudará al alumnado a comprender y valorar mejor su cultura, al entender sus raíces; e *iniciativa y espíritu emprendedor*, pues deberá aprender a organizar sus espacios y ritmos de trabajo en el aula.

MÉTODO DIALÓGICO. Aunque las clases de historia son esencialmente orales, el diálogo es un elemento terriblemente escaso en ellas. La estrategia dialógica se basa en conseguir implicar al alumnado en un proceso de planteamientos, preguntas y respuestas mediante el cual producir el aprendizaje. Este diálogo no debe reducirse a una simple conversación y es asumido desde varias estrategias (Álvarez, C., 2010).

Diálogo pedagógico convencional: el común dentro de las clases tradicionales, donde la palabra es ejercitada por el profesor en forma de monólogo y donde el alumno permanece de forma pasiva salvo para preguntar de forma puntual. Ésta es la forma más efectiva para exponer contenidos de forma tradicional.

Diálogo pedagógico reflexivo: sesiones en las que, durante un tiempo específico y mediante unas reglas claras, se produce una conversación en la que el profesor, mediante el encauzamiento del tema, produce un intercambio entre los alumnos y con él mismo sobre temas concretos. Este intercambio tiene como finalidad intercambiar ideas y opiniones propias del alumnado en un clima de respeto, donde todas las ideas sean valiosas y abiertas a crítica.

Diálogo interior: por último, este espacio no se produce entre diferentes personas, sino dentro de uno mismo. Tras el diálogo con otros, se produce un debate interno para aclarar las propias ideas y mejorar el autoconocimiento.

Estas estrategias no deben implementarse a la ligera sino que existen, también, ocho diferentes requisitos para establecerlas en un aula (ibid.):

- La igualdad de los miembros en el grupo.
- La reflexividad.
- El respeto y el reconocimiento mutuo.

- La reiteración multiforme (tratar reiteradamente los mismos temas desde enfoques diferentes).
- La tolerancia a la discrepancia y el aumento de la autoestima.
- La seriedad y la atención.
- La veracidad y la confianza.
- La argumentación.

De la misma forma, también existen herramientas de mediación para orientar y enriquecer los procesos de debate (Ibid.):

- Las preguntas y las segundas preguntas.
- Invitar a una mayor elaboración de la respuesta.
- No desautorizar al alumno.
- Ofrecer explicaciones, pistas o respuestas.
- Ofrecer síntesis integradoras.
- Dudar (una duda hipotética y controlada ofrecida como señuelo para estimular la respuesta de los alumnos).
- Cuestionar lo que ya se sabe.
- Dejar tiempo para pensar y para los silencios.
- Favorecer la escucha atenta y el reconocimiento del otro.
- Reconstruir la realidad de los alumnos

Ventajas: el método dialógico permite que los alumnos dejen de ser meros espectadores y se involucren en su proceso de aprendizaje, mejorándolo y dotándolo de sentido. Ayuda a dotar de sentido y significado a los contenidos de la asignatura y a construir un clima más democrático en el aula entre el alumnado, además de contribuir a desarrollar tareas diferentes y más complejas.

Inconvenientes: para que dicho diálogo sea sincero y efectivo debe desterrarse el afán calificadorio del mismo, pues de otra forma el alumno sólo expresaría lo que cree que el profesor desea oír. Esto hace más difícil incluirlo en los planes didácticos, siempre tendientes a desarrollar sólo lo que se pueda calibrar objetivamente. También necesita preparación específica por parte del

profesorado, o de lo contrario puede fácilmente perder el control de la sesión o el sentido de la misma.

Competencias trabajadas: se destacan las *competencias sociales y cívicas*, ya que el diálogo implica una relación democrática entre compañeros, donde el respeto al otro y la igualdad de los argumentos estimulan unas formas de comportamiento inclusivas, respetuosas; la *competencia en aprender a aprender*, pues se busca la genuina comprensión del alumno del pasado y sus consecuencias, a la vez que se estimula su curiosidad y su búsqueda de respuestas a preguntas del presente; y por último se trabaja poderosamente la *comunicación lingüística*, ya que el alumnado debe articular ideas complejas mediante discursos claros, ante un público y mediante el uso del vocabulario específico de la asignatura.

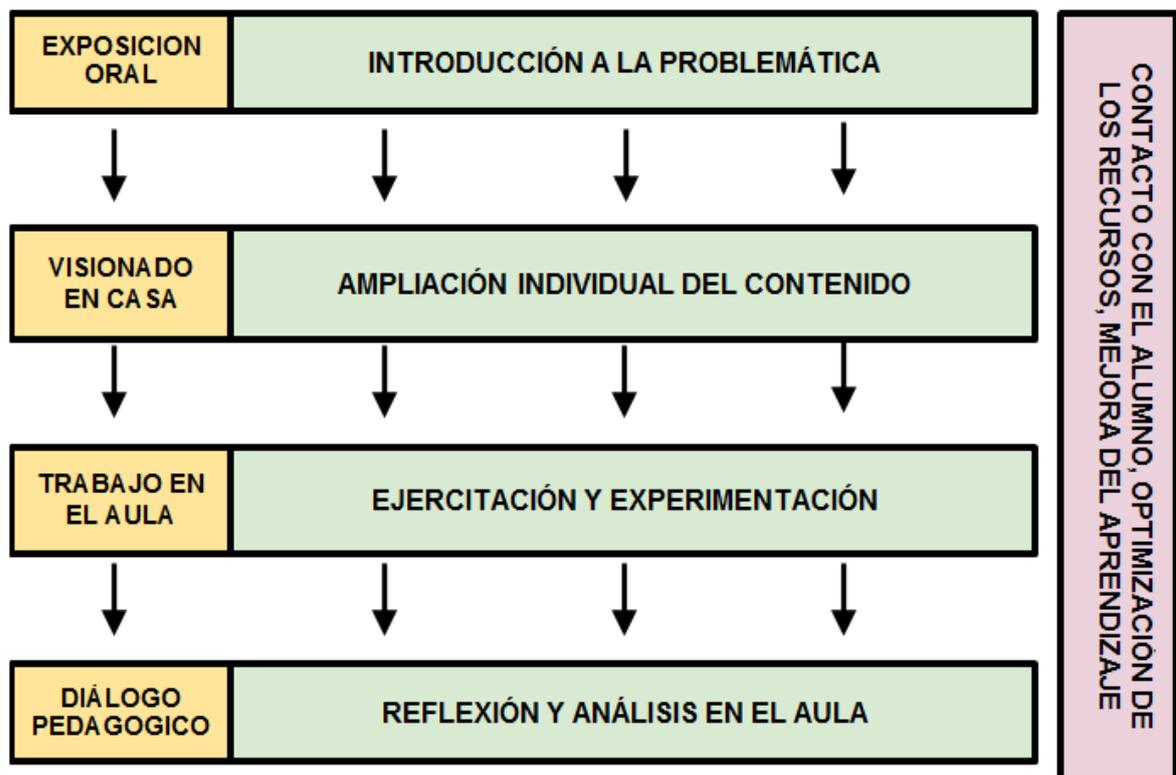
4.3. Propuesta de secuencia didáctica para el trabajo en el aula

Para compaginar estas estrategias debe seguirse un proceso determinado en las aulas. Por eso, parte de las horas que están en clase con el profesor no son experimentadas de forma pasiva por el alumnado mientras el docente expone contenido, sino que los adolescentes ejercitan sus habilidades en el aula: a veces mediante el desarrollo de ejercicios y a veces mediante un proceso de diálogo entre ellos mismos y con el docente. La carga expositiva será en buena parte relegada al tiempo extraescolar, donde podrán acceder a ella mediante documentales explicativos localizados en internet. Esto no sumará una carga extra a su trabajo fuera de la escuela ya que los ejercicios, que tradicionalmente se hacen por la tarde, tendrán su espacio por la mañana. Esto no erradica de forma total el diálogo tradicional (expositivo y tendente al monólogo) del aula, ya que sigue siendo un método rápido y accesible para la explicación de ciertos tipos de contenidos; simplemente lo lleva a unas cotas más racionales².

² Para la profundización en el modelo de clase invertida puede recurrirse a este sitio web: <http://www.theflippedclassroom.es/>

Las sesiones se dividirán en tres tipos: las primeras serán introducciones expositivas, y las segundas serán sesiones de aprendizaje activo en el aula mediante la realización de las actividades que el docente crea conveniente. Las terceras serán las sesiones de diálogo pedagógico, en las cuales se intentará profundizar en el contenido real de los procesos y acontecimientos históricos que se abordan en la materia. En ellas se someterá al alumnado a cuestiones relativas a los contenidos, se aclararán dudas y se profundizará en la búsqueda del sentido e importancia de los procesos históricos objeto de estudio, a la vez que se fomentará la expresión de las propias opiniones mediante un proceso de debate; no solo sobre los contenidos, sino también sobre las propias interpretaciones del mismo. Se busca, en definitiva, dar voz al alumnado para profundizar en los significados y relevancia de los temas tratados en clase y, así, facilitar una mejor comprensión.

Sin ánimo de determinar de forma estricta el modo de aproximarse a esta estrategia de enseñanza, una iniciativa organizativa de carácter general se propone así:



Las actividades propias del aprendizaje de la historia. El recurso a la clase invertida no es un fin en sí mismo, sino un medio para obtener un nuevo espacio de contacto con el alumnado en las aulas. Esta propuesta no tendría sentido sin un programa de actividades orientado a maximizar el impacto de la interacción profesor-alumno en el horario para poder, así, trabajar de manera eficiente las competencias de los alumnos.

Así se dota de una nueva dimensión a aquellas actividades destinadas a enriquecer el conocimiento histórico de los adolescentes pero que, por su complejidad, usualmente no son explotadas al máximo, como puede ser el caso del análisis de fuentes documentales y de textos históricos.

También será de provecho la presencia del profesor para la optimización de actividades de síntesis, organización y esquematización de la información histórica básica, así como su organización en ejes cronohistóricos. Estas herramientas son útiles al alumnado no sólo en relación a nuestra materia sino también al proceso general de estudio de cualquier otra asignatura, ya que trabajan la valoración, jerarquización y organización de información. También se verá aumentado el alcance que el profesor tiene en los trabajos de investigación e indagación, durante los cuales el alumnado puede necesitar unas sesiones de supervisión y guía, especialmente en las primeras sesiones. La exposición oral por parte de los alumnos de temas relevantes o de estos propios trabajos de indagación obtiene también su parcela de tiempo en el aula.

Otro tipo de actividades que se enriquecen por esta presencia son aquellas que implican la movilización, expresión y confrontación de información para articular actitudes, opiniones y construir conocimiento. Es el caso del análisis comparativo de diferentes fuentes documentales para contrastar información, actitud que, bien aprendida, será de vital importancia para desarrollar una ciudadanía crítica; también del ejercicio comparativo entre contextos históricos diversos, que es una herramienta tan útil para comprender el entorno como peligrosa si no se supervisan los más que posibles anacronismos.

Sin embargo cuando mayor diferencia puede marcar la presencia del profesor en el aula es en un contexto de diálogo, en el cual el alumno puede expresarse libremente sobre aspectos de los contenidos que se estén tratando. En esos momentos en los que el proceso de enseñanza - aprendizaje aún se está construyendo es vital la interacción con el docente para aclarar conceptos, solventar dudas y promover la reflexión sobre los aspectos más importantes del temario (que, de otra forma, bien podrían perderse en el proceso). Es también de vital importancia para el desarrollo saludable del alumnado a escala general porque la moderación del docente en estas actividades promueve un hábito democrático y una actitud tolerante entre el alumnado, de forma que cada uno pueda ejercitar la asertividad en un clima general de empatía y respeto a la diferencia.

Esto ilustra el potencial que la presencia activa del profesor en el aula puede tener en las horas que, normalmente, suelen dedicarse a la exposición oral. De realizar concienzudamente este trabajo de aula, el alumnado puede verse beneficiado en su aprendizaje: no sólo en conocimiento histórico, sino también en las actitudes y valores que acompañan a una buena comprensión del mismo. Así, el rigor crítico y la actitud científica hacia la información (trabajadas mediante el análisis y contraste de información histórica) hará de él un ciudadano más capaz de enfrentar los rigores de la vida adulta y más autónomo en sus decisiones; también la valoración y la conservación del patrimonio, puestas en valor mediante el estudio del pasado, lo hará más consciente y respetuoso con su entorno. Y, tan importante o más que eso, será un ciudadano tolerante, empático y solidario, capaz de convivir, respetar y valorar la diversidad del mundo en el que vive gracias, en parte, al trabajo durante los debates y el diálogo en el aula.

4.4. La evaluación como elemento clave para el aprendizaje.

La evaluación es un elemento clave de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo por la información que nos aporta sobre el mismo, sino por su propio potencial como herramienta para mejorar los aprendizajes del

alumnado y para retroalimentar y enriquecer la labor del docente. Ningún objetivo educativo que se precie llegará a dar el salto del papel a la realidad si no está plasmado en una forma de evaluar clara y específica; pues en cualquier sistema educativo está demostrado que *el qué* se enseña viene muy condicionado por el *cómo* se evalúa.

Un profesorado consciente de su trabajo no debe sólo preocuparse que los contenidos que aprenden sus alumnos sino, además, qué competencias y actitudes adquieren con ello. Una orientación pedagógica centrada en la evaluación a través de exámenes no será capaz de realizar un análisis razonable de las distintas dimensiones competenciales del aprendizaje del alumnado: actitudes, destrezas, concepciones, hábitos u opiniones de un alumno.

¿Para qué evaluar? ¿Cuáles son los motivos que nos inducen a valorar estos parámetros como los más importantes a la hora de producir una buena enseñanza? ¿Para qué necesitan nuestros alumnos estos aprendizajes?

En primera instancia, lo que la historia busca es formar ciudadanos conscientes. Esto se consigue mediante la conjunción de tres factores: la consciencia del propio pasado, la consciencia del propio presente y la promoción del pensamiento crítico.

Para obtener un conocimiento claro del propio pasado de la cultura en la que nuestros jóvenes están inmersos se necesita, ante todo, información. Conocer la historia del país hará que el alumnado consiga establecer lazos más fuertes con su entorno y sus raíces.

Para el siguiente punto es necesaria no sólo la información del pasado sino, también, la capacidad de establecer lazos y relaciones causales entre éste y el presente. Es éste un elemento importante desde el punto de vista histórico, ya que la docencia de la historia en niveles de enseñanza básica no debe estar orientada hacia crear un conocimiento del pasado por y para sí mismo sino como herramienta social para mejorar el presente.

Por último, de gran importancia para el alumno será desarrollar un pensamiento crítico que le permita, en la medida de lo posible, relacionarse con su entorno desde la perspectiva de una libertad de todo dogma. Este pensamiento crítico es comúnmente citado entre los profesores como uno de los más altos valores formativos de la historia para con sus alumnos.

¿Qué evaluar? Ante todo es necesario replantearnos qué queremos exigir a nuestros alumnos. Para impartir una docencia de calidad se necesitan poder evaluar tres aspectos:

- Los conocimientos del alumno. La información desgranada a través de las clases sobre la historia del mundo es la herramienta básica para hacer de nuestro alumno un interlocutor progresivamente más complejo.

Un examen o la realización de un trabajo pueden ofrecernos datos de cuánta información han asimilado nuestros alumnos en un determinado momento.

Las competencias a trabajar en este aspecto son la *Conciencia y expresiones culturales*, mediante las cuales se conoce la cultura española y su entorno; la *competencia básica en ciencia y tecnología*, que se potencia a través del trabajo con gráficas, mapas y operaciones matemáticas sencillas; y por último, la *competencia digital* a través de las herramientas tecnológicas necesarias para obtener información en la red y también para crear contenidos digitales.

- Reflexión y capacidad de argumentación. La información es un *sine qua non* en el proceso de aprendizaje, pero no su único elemento; si el alumno es incapaz de utilizar esta información para generar reflexiones de poco habrá servido. Es éste un punto de vital importancia que, sin embargo, suele pasar totalmente inadvertido, al ser un elemento complicado de plasmar en una prueba escrita y más difícil aún de calificar.

Las competencias relacionadas a este aspecto son la *comunicación lingüística*, mediante la cual el alumnado aprende a desgranar sus razonamientos en argumentos lógicos y fácilmente transmisibles, se ejercita

en la oratoria, trabaja la argumentación razonada y la estructuración de largos y complejos textos escritos; también la *competencia social y cívica*, donde el alumnado decanta razonamientos sobre la naturaleza de la conducta social presente a través del estudio comparativo con el pasado, aprende que no hay realidades inamovibles y trabaja los valores según los cuales debe interactuar con dicho entorno.

- Trabajo diario y actitud. De gran importancia para el aprendizaje del alumno es el trabajo constante en el aula, pues así se consigue fijar la información de forma mucho más eficiente que con atracones temporales a la hora de confeccionar un trabajo o preparar un examen. La actitud en clase (hacia el trabajo, pero también hacia los propios compañeros) es también relevante a la hora de orquestar un aprendizaje de calidad.

Las competencias relacionadas a evaluar son la *competencia en aprender a aprender*, ejercitada mediante el trabajo constante en el aula y la potenciación del interés por la asignatura; y también la *competencia de iniciativa y el espíritu emprendedor* mediante la planificación de las actividades por parte de los alumnos de forma individual y la autorregulación de sus propios ritmos de aprendizaje.

Las herramientas de evaluación deben ser variadas y cubrir todo el arco temporal de la estancia del alumno en el aula. Se dividen en tres: el seguimiento diario, la entrega de materiales y las pruebas puntuales.

Las primeras sirven para evaluar la actuación del alumno durante el proceso de enseñanza – aprendizaje: la participación en intervenciones y el desempeño en las tareas realizadas en clase. Es el caso de la **participación en las sesiones de diálogo pedagógico** y la **realización de tareas**.

Las segundas se realizan para cerciorarse de que el alumno es capaz de buscar fuentes de información para responder a preguntas históricas complejas; también muestran su habilidad para gestionar, jerarquizar y sintetizar cuadros históricos complejos. Estas herramientas se materializan en la entrega de **esquemas y trabajos de indagación**.

Las terceras, por último, muestran que el alumno es capaz de responder a preguntas concretas relativas a la historia articulando respuestas coherentes. Son las **pruebas escritas**.

Una media de estas cinco herramientas (participación en el diálogo, tareas en el aula, entrega de esquemas, entrega de trabajos y realización de un examen) expresada numéricamente en base diez crea la calificación final del desempeño del alumno.

Para realizar la calificación en cada una de estas pruebas se debe recurrir a la creación de **rúbricas** específicas para cada actividad³. En el caso particular de las sesiones de diálogo pedagógico, hemos ya señalado que la naturaleza de las respuestas en estas sesiones no pueden ir ligadas a un premio o un castigo calificadorio. Lo que el docente debe buscar es la asistencia y la participación de cada alumno.

5. CONCLUSIONES. EL LABORIOSO IMPERATIVO DE LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA

La búsqueda de una educación de mayor calidad para nuestros jóvenes ha sido una constante desde que comienza a dibujarse el panorama educativo. La escuela actual ha heredado su estructura de las organizaciones religiosas que la formaron y, con ella, buena parte de sus vicios y defectos. La propia finalidad última de las instituciones educativas plantea retos y dificultades a un aprendizaje realmente relevante y centrado en los alumnos, pues la formación de una ciudadanía nacional y la selección entre futura mano de obra cualificada y no cualificada deja poco espacio de maniobra para profundizar en cambios educativos que doten esta experiencia formativa de la profunda carga

³ Para una descripción en detalle del proceso de creación de la rúbrica léase <http://miaceduca.es/wp-content/uploads/2017/08/evaluacio%CC%81n-por-rubricas-para-la-mejora-del-aprendizaje-1.pdf>

emancipadora que toda educación debería aportar. Sin embargo la historia muestra que experiencias exitosas en la mejora de la enseñanza son posibles, y por lo tanto aquí hemos hecho nuestro pequeño aporte al respecto.

Dicho aporte consta de fortalezas, pero también de debilidades. Una educación que se tome el papel del estudiante de una forma activa requiere, entre otras cosas, una mejor preparación del educador y una mayor cantidad de tiempo a la habitualmente requerida. Si bien hay estrategias para replantear espacios y tiempos, estas estrategias no podrán funcionar a pleno rendimiento si no hay una remodelación curricular que libere los currículos de historia del actual exceso de contenido usando, me atrevería a proponer, la diferenciación que César Coll hace de lo básico-deseable y lo básico-imprescindible en una educación básica (Coll, 2016). Una remodelación de este calibre excede el objetivo del presente trabajo. Dicho objetivo es mostrar que, sin salir de las aulas públicas, otras formas de mejora de la comprensión de la historia son posibles, y que de nada sirve resignarnos a esperar que terceros agentes educativos decidan ponerse manos a la obra: deben ser las instituciones públicas las primeras en encargarse de ello.

6. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Álvarez, C. (2010): El diálogo en el aula para la educación para la ciudadanía, en *Investigación en la escuela*, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2164727>

Barao Moreno, L., y Palau Martín, R.F. (2016): Análisis de la implementación de Flipped Classroom en las asignaturas instrumentales de 4º Educación Secundaria Obligatoria, en *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/733>

Bellido Ramos, A. y Grancha Gamón, F.J. (2017); Aprendizaje activo de los contenidos en la educación secundaria obligatoria, en *Modelling in Science*

Education and Learning, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5822658>

Berenguer Albadalejo, C. (2016): Acerca de la utilidad del aula invertida o *flipped classroom*, en *Jornadas de redes investigación en docencia universitaria*, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5601467>

Caballero Garrido, E. y Azcuénaga Cavia, M^a. C. (2010): *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Historia de sus centros y protagonistas (1907-1939)*, Gijón: Ediciones Trea.

Capitán Díaz, A. (2000): *Educación en la España contemporánea*, Barcelona: Editorial Ariel.

Cuesta Fernández, R. (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona: Ediciones Octaedro.

Cuesta Fernández, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid: Ediciones Akal.

Cuesta Fernández, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Coll, César (2006). *Lo básico en la educación básica*, recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/139>

Debesse, M. y Mialaret, G. (1974): *Historia de la pedagogía II.*, Barcelona: Ediciones oikos-tau.

Delgado Criado, B.(Coord.) (1994): *Historia de la educación en España y América. Volumen III: La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid: Ediciones SM.

Díaz Garrido, E.; Martín Peña, M. L. y Sánchez López, J.M. (2017): El impacto del *flipped classroom* en la motivación y en el aprendizaje de los estudiantes en la asignatura Dirección de Operaciones, en *Working Papers on Operation Management*, recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/WPOM/article/view/7091>

Dussel, I. y Caruso, M. (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires: Ediciones Santillana.

Esteban Frades, Santiago (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo, en *Tendencias pedagógicas*, recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=115094>

Fedecaria (2002): *Con-ciencia social*. Número 6: Políticas, reformas y culturas escolares, Sevilla: Díada Editora.

García Pérez, F. (Ed) (1990): *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*, Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Liceras Ruiz, A (1997): *Dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. Una perspectiva psicodidáctica*, Granada: Grupo Editorial Universitario.

Luis Gómez, A. (2000): *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*, Sevilla: Díada EDITORA S.L.

Mainer Baqué, Juan (2008). *La renovación pedagógica en España. Crónica de una pertinaz desmemoria. 1945-1990*, recuperado de <http://www.nebraskaria.es/trabajos-y-publicaciones/>

Mateos Montero, J. (2009). *El reformismo pedagógico en la deficiente creación de una escuela nacional durante el siglo XIX*, recuperado de <http://www.nebraskaria.es/trabajos-y-publicaciones/>

Merchán Iglesias, J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción de currículo, en *Enseñanza de las ciencias sociales*, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=114081>

Merchán Iglesias, J. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*, Barcelona: Ediciones Octaedro.

Negrín Fajardo, O. (Coord) (2011): *Historia de la Educación española*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Souto, X. M., y Cerdá, R. (Comp.) (1998): *Los grupos de Trabajo y la Innovación Didáctica*, Valencia: Publicació de la Federació d'Ensenyament de CCOO del País Valencià.

Pericacho Gómez, Francisco Javier (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas, en *Revista Complutense de Educación*, recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/43309/41007>

Sallés Tenas, Neus (2010). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después, en *Enseñanza de las ciencias sociales*, recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4023105>

SITIOS WEB

<http://www.theflippedclassroom.es/>

<http://www.lacunadehalicarnaso.com/>

<http://miaceduca.es/wp-content/uploads/2017/08/evaluacio%CC%81n-por-rubricas-para-la-mejora-del-aprendizaje-1.pdf>