

INNOVACIÓN O INMOVILISMO EN LA FORMACIÓN HISTÓRICA DE LOS MAESTROS

DELGADO CORTADA, CONSUELO
Universidad de Murcia

Resumen. En este artículo se indaga sobre una posible relación perceptible en los cuestionarios de historia para la formación de maestros: aquéllos que prestan atención y valoran en su estudio los procesos de cambio son, a su vez, los que conceden una mayor significación a la metodología y la didáctica de la disciplina y la orientan de modo innovador, moderno y acorde con la realidad social de su época. Los que centran su estudio en una historia de esquemas tradicionales y continuistas, que ignoran o rechazan los cambios, reducen la atención a la metodología y didáctica y devalúan sistemáticamente su contenido, con lo cual eliminan prácticamente del programa el instrumento fundamental en la tarea docente de los maestros. Se pretende, con este análisis, profundizar en la investigación de la didáctica de la historia y contribuir con ello, en la medida de lo posible, a configurar el conjunto disciplinar de la didáctica de las ciencias sociales. El estudio que presentamos abarca los cuestionarios de historia de los planes de estudio desde 1914 a 1971

Palabras clave. Metodología, didáctica, historia, formación del profesorado, plan de estudios, cuestionario, cambio, continuidad.

Resumen. In this article we delve into the possible reaction that can be perceived in history questionnaires for teacher training: those who pay attention and value in their study the processes of change are also the ones who assign a greater significance to the methodology and didactic of the subject and focus it in a way which is innovative, modern and in accordance with the social reality of their time. Those focusing their study on a history of traditional and continuing outlines, who ignore or reject changes, reduce the attention to methodology and didactic and systematically devalue its content, practically eliminate from the programme the fundamental tool in the didactic task of teachers. With this analysis we attempt to investigate deeper into the didactic of history thus contributing, as much as we can, to configure a disciplinary whole of the didactic of social sciences. The study herein presented covers the questionnaires on history from the curricula from 1914 to 1971.

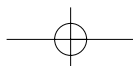
Keywords. Methodology, didactic, history, teacher training, curriculum, questionnaire, change continuity.

Conocido el contenido temático de los planes de estudios para la formación de maestros en el siglo XX¹ planteo la hipótesis por la que se supone que, en cada uno de ellos, existe una relación entre la atención dedicada a la didáctica y metodología de la historia, independientemente del contenido epistemológico habitual, y ciertas tendencias claramente perceptibles en el desarrollo de dicho contenido. Desde esta perspectiva se observa la siguiente correlación: los planes de estudios en los que se presta una atención considerable a la metodología y didáctica de la disciplina son aquéllos que, a su vez, analizan específicamente, en sus temas convencionales, los procesos de cambio de todo tipo –coyunturales o episódicos–, las revoluciones sociales, culturales o políticas, o los movimientos emancipatorios desarrollados en cualquier época de la historia (el plan de 1931). Asimismo, por la razón inversa, se puede percibir una clara correspondencia entre los temarios cuyo contenido aparece vertebrado por los principios de la continuidad y la tradición, y una propuesta metodológica insuficiente, devaluada y con planteamientos

anclados en una acción educativa repetitiva y rutinaria (los ejemplos, en este caso, serían los cuestionarios de 1945 y 1950).

Un minucioso estudio de carácter analítico-descriptivo, contrastado con resultados procesados por medios informáticos² permite comprobar la veracidad de esta afirmación: la atención a la dinámica del cambio en el estudio de los hechos históricos aporta simultáneamente una amplia propuesta metodológica, activa e innovadora. Por el contrario, la persistencia en la interpretación inmovilista de una historia que valora casi en exclusiva los elementos conservadores trae consigo presupuestos didácticos y metodológicos escasamente inclinados a las innovaciones y acordes con la inercia que caracterizó prolongadas etapas en la política educativa española.

Se expone a continuación, en apoyo de lo dicho, un análisis detallado de los cuestionarios precisando temas e incluso epígrafes que corroboran la relación entre los parámetros anteriormente expuestos.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Aunque se volverá a aludir a ello en más de una ocasión, al hilo del discurso que se pretende elaborar, es conveniente establecer previamente una cierta tipología en relación con los planes de estudios, algo simplista acaso e incluso algo forzada –como ocurre con todo intento de clasificación elemental–, pero útil en tanto orientación metodológica para llegar a un conocimiento riguroso de los cuestionarios de historia, en función de la ideología que los informa y de la realidad sociopolítica que los inspira y los controla.

Un primer modelo lo constituyen los cuestionarios de los planes de estudios de 1914 y 1931, producto de una etapa caracterizada como liberal (liberal-burguesa, el primero de ellos; liberal-socialista, el de la República). Pueden ser considerados, el segundo más que el primero, como cuestionarios objetivos o, cuanto menos, ponderados, en la medida en que lo permite una docencia tan afectada por factores subjetivos como es la de la historia. Se caracterizan, también, por su planteamiento abierto, no exclusivista, por el propósito de ofrecer un estudio global de la materia y por la intencionalidad de formar ciudadanos capaces de conectar con su realidad sociopolítica en evidente proceso de transformación.

Un segundo tipo de cuestionarios de características muy distintas, casi opuestas, a las del modelo anterior (aunque pueda no parecerlo se procura huir de una excesiva polarización y de un posible maniqueísmo) está formado por los que corresponden a los planes de estudios del franquismo primigenio: 1940 (plan de emergencia que tituló como maestros a los bachilleres combatientes en la Guerra Civil y a los meritorios políticos); 1942 y 1945, rudimentarios en su planteamiento y de contenido prácticamente idéntico; y 1950, tan duradero –pues permaneció vigente durante casi dos decenios– como ineficaz. Se trata de temarios de historia informados por el nacional-catolicismo más radical y el patriotismo más triunfalista, centrados fundamentalmente en el análisis político y bélico de los acontecimientos y tendentes a primar el estudio de las etapas consideradas «gloriosas» de la historia de España (a la historia universal se le presta escasa atención). Es patente su exceso de carga ideológica y su alejamiento de la depauperada realidad social de la postguerra.

El tercer grupo –planes de 1967 y 1971–, a medio camino entre los extremos anteriores, permanece aún vinculado a las directrices de la política franquista, pero aporta nuevas orientaciones a la enseñanza de la historia. El franquismo ha perdido fuerza, las naves imperiales hacen agua definitivamente y los comienzos de una apertura ideológica, sociológica y hasta cierto punto política comienzan a dejarse sentir en la formación histórica de los maestros, en cuyos cuestionarios se analizan de nuevo los hechos socioeconómicos y se valora todo aquello que suponga innovación frente al inmovilismo de la

etapa anterior. La cercanía cada vez mayor de Europa juega un papel importante en la caracterización de los dos planes de estudios elaborados en esta segunda mitad del siglo.

Con el fin de seguir un hilo conductor capaz de dar racionalidad y coherencia al tema, a la breve propuesta de clasificación de los planes de estudios debe seguir la dinámica del proceso de su elaboración a lo largo de casi cien años.

Tras el primer plan oficial (1914), con la especialización en la formación de maestros todavía no bien definida, aparece el gran contraste, la gran ruptura, no sólo en el nivel educativo del magisterio, entre dos políticas educativas antagónicas: entre la docencia sistematizada del período de la República y la improvisada, durante el primer franquismo, tras la Guerra Civil. El plan educativo de la República provenía de una larga tradición liberal y democrática (regeneracionistas, Institución Libre de Enseñanza (ILE), generación del noventa y ocho, primeros socialistas...), cuyos frutos recogieron los políticos republicanos, que diseñaron un sistema educativo difícil de superar en su conjunto. La dictadura franquista actuó de otro modo: terminó de golpe con lo hecho hasta el momento y arbitró un sistema educativo de nuevo cuño –semejante al de los totalitarismos europeos contemporáneos– cuyas características son de sobra conocidas. El cambio que tendrá lugar a continuación, en la etapa conocida como tardofranquismo, tras el franquismo primigenio, no es tan espectacular como el acaecido entre este último y la República que lo precedió: es más lento en la medida en que responde a un proceso evolutivo y no rupturista con la política educativa de la etapa anterior. Son, en realidad, dos ritmos, dos *tempos* distintos o dos maneras de generar un proceso de cambio. El que comienza a desarrollarse ahora lo hace de un modo progresivamente creciente –no por ello exento de dificultades y tensiones– hacia la libertad, la innovación, el contacto con la realidad social y la apertura a lo foráneo, que inevitablemente traían consigo los nuevos tiempos. No es casual que se elaboraran entonces los dos planes de estudios que suponen una renovación en el panorama docente, siendo el de 1971 el que incluyó en su currículo el último cuestionario de historia como disciplina autónoma en la formación de maestros.

Sintéticamente planteados la tipificación de los planes de estudio y su cambiante proceso evolutivo a lo largo del siglo, pretendo estructurar el tema, para su mejor comprensión, en dos partes fundamentales:

- La primera, relativa al gran contraste y consiguiente ruptura entre la política educativa de la República y la del primer franquismo. Se tratarán, pues, los cuestionarios correspondientes al primero y segundo de los modelos expuestos.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- La segunda, correspondiente a la etapa de la decadencia de la dictadura, que precede a su final definitivo. Se referirá a los cuestionarios integrantes del tercer grupo.

En ambas partes, que –aunque corresponden prácticamente a las dos mitades del siglo– no se han planteado en función de la cronología sino de la ideología, la mentalidad y la realidad sociopolítica, se establecerá un estudio comparativo en relación con los parámetros seleccionados, que permitirá verificar cómo la enseñanza de la historia se identificó con los planteamientos didácticos y metodológicos o cómo los vació de contenido a lo largo de las distintas etapas del siglo XX. Para ello se han utilizado diversas perspectivas de análisis vinculadas a los contenidos, a los métodos, a las técnicas o a cualquier otro elemento en la acción educativa.

CUESTIONARIOS DEL PRIMER FRANQUISMO: UN RETROCESO EVIDENTE FRENTE A LOS ELABORADOS EN LA REPÚBLICA

Identificación de los procesos de cambios y continuidad: los conceptos de *revolución* y *tradicición*

Cuestionarios del franquismo primigenio: tradición contra revolución

Considero oportuno advertir que, si lo demanda el desarrollo del texto, no se seguirá el estricto orden cronológico en el que aparecen los planes de estudios, dado que juzgo más adecuado, más ilustrativo incluso, comenzar por analizar, sea cual fuere, un cuestionario determinado que, por sus especiales características, permita su uso como punto de referencia para establecer el estudio comparativo con el resto de cuestionarios.

En los cuestionarios triunfalistas, tradicionalistas y conservadores del primer franquismo no se concede especial relevancia a los fenómenos históricos relacionados con movimientos revolucionarios, mejor dicho: se procura no aludir a los mismos en la medida de lo posible, de tal modo que solamente aparece en ellos el estudio de la Revolución Francesa que, obviamente, no podía ser eliminada de ningún temario por reaccionario que fuese su planteamiento. Nunca figura en sus enunciados el concepto *revolución* en su acepción positiva, como generador de progreso y propiciador de conquistas sociales básicas para la humanidad, pero debe tenerse en cuenta que las omisiones, tan ilustrativas como las formulaciones explícitas, permiten conocer la mentalidad contrarrevolucionaria que, en términos generales, orientó su redacción.

En una primera apreciación global se pone de manifiesto una clara tendencia a eludir las etapas revolu-

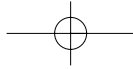
cionarias del signo que sean, ya que sus planteamientos se consideran de contenido peligroso en la medida en que potencian la lucha por la libertad de los individuos o de los pueblos (v. gráfica adjunta): no se valoran en absoluto las reivindicaciones de sectores sociales que alteran el orden y la jerarquía tradicionalmente establecidos por los grupos dominantes, y cualquier movimiento de rebelión o de rechazo frente a los poderes constituidos –monarquía, iglesia, aristocracia– desaparece de los enunciados de los temas.

Las omisiones, como he dicho, son significativas: no se habla de la revolución comunal en los inicios de la baja edad media ni de la creciente fuerza de los nuevos burgos frente al sólido poder feudal; tampoco de la revolución inglesa del XVII, como pionera de las revoluciones democráticas modernas, ni de los planteamientos innovadores de la Ilustración frente a los rígidos esquemas estamentales del Antiguo Régimen, ni de las reivindicaciones proletarias del XIX que cristalizan en el movimiento obrero y que, desde 1848, generan sucesivas revoluciones, ni de la gran Revolución Rusa de 1917. Tampoco es considerado ningún tipo de movimiento emancipador: no encontramos, por tanto, alusiones a las rebeliones de la España periférica frente al gobierno central en el siglo XVII, ni a la emancipación de las colonias americanas de la Península Ibérica, ni a las reivindicaciones nacionalistas en la Europa oriental frente a los imperialismos austro-húngaro, ruso o turco. En general, cualquier proceso revolucionario que introduzca elementos de alteración del orden preestablecido no es digno de una consideración especial. Simplemente se le ignora.

Debe llamarse la atención, a este respecto, sobre la utilización del procedimiento de la omisión de contenidos, tan válido como el que analiza la información de los explícitamente formulados. La frecuencia con que se usa dicho procedimiento, especialmente en el franquismo de la postguerra, nos lleva a conocer su efectividad para eludir ciertas ideas, aspectos o conceptos, temas tabúes, en fin, cuyo conocimiento no convenía en absoluto al poder hegemónico de los sectores dominantes en la sociedad estamental del momento.

Sí que aparecerán, sin embargo, esos procesos revolucionarios en los cuestionarios de 1914, 1931, 1967 y 1971, planteados desde una óptica completamente opuesta a la de la mentalidad nacional-católica, que comienza por considerar el término *revolución* como algo rechazable *per se*. Este rechazo se pone de manifiesto desde que los principales representantes del pensamiento contrarrevolucionario español del siglo XIX –Balmes, Donoso Cortés, Menéndez Pelayo– formulan sus ideas, que serán evocadas y fielmente seguidas por los políticos y teóricos de los años cuarenta y cincuenta.

Según Valls Taberner, por ejemplo, la postura de



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Balmes es de «aversión a la revolución»³. Monge y Bernal, por su parte, afirman que, para Balmes, «las revoluciones son enfermedades que sobrevienen a los pueblos, que producen exaltación, fiebre y delirio»⁴. Muchas otras conocidas personalidades conservadoras rechazan de plano y sin ambigüedades cualquier tipo de proceso revolucionario. En la introducción al libro *El estado nuevo*, de Víctor Pradera, se dice:

«Pradera fue un guión de la acción y del pensamiento de la contrarrevolución.

»Con Maeztu, con Pemán, con Sáinz Rodríguez, y tantos otros alfiles de la intelectualidad antirrevolucionaria, vivió los cinco años malditos sin más anhelo que la salvación de España», y más adelante: «Este libro de Pradera y el de *La hispanidad* de Maeztu constituyen la concreción más exacta del pensamiento político español y los exponentes más acusados de la contrarrevolución en el plano intelectual»⁵.

De todos los procesos revolucionarios, el más rechazado por los autores de mentalidad reaccionaria es el de la Revolución Francesa, considerada «la Revolución» por excelencia. Las palabras de Onésimo Redondo son definitivas al respecto:

«Es indispensable arrancar de la cabeza de muchos esa superstición francesa de los ‘Derechos del Hombre’. Lo cual no quiere decir que hagamos tabla rasa de cuanto en ella plugo catalogar, como prerrogativas invulnerables, a los calenturientos e hipócritas teorizantes de 1789»⁶.

El proceso revolucionario francés era juzgado como la prolongación del iniciado con la Reforma –Erasmo, Lutero–, y como una continuidad que conectaba a los pensadores renacentistas y reformistas, con los enciclopedistas; más adelante, seguirían ese proceso los hombres de la ILE y la generación del noventa y ocho, para desembocar en la Revolución Bolchevique y en la revolución española, que condujo a la República del treinta y uno.

No puede faltar, por último, por pintoresca y, aún más, por grotesca, la referencia a Giménez Caballero que habla de «las tres RRR –Renacimiento, Reforma, Revolución francesa–».

«Ginebra: la Roma de la Democracia. Pero ¿qué es la Democracia ginebrina? Pues la Democracia ginebrina es esa Roma bastarda, nacida y criada en los *burgos* y *villas* de la Edad Media, *burguesa* y *villana*. Esa que, no pudiendo resistir el que *César* y *Dios*, los *poderes divinos*, gobernasen la Historia, les cortó un buen día la cabeza, tras una preparación refinada de volterianismos y de corrosivos sociales, entre otros el de utilizar el fundamental rencor de Israel contra César y Cristo. *Renacimiento, Reforma, Revolución*

francesa: preparación metódica de las tres RRR. Sólo que el hijo dilecto de esas tres RRR salió hecho un pillastre y por poco lo estropea todo. ¡Ah gran pillastre de Napoleón!...»⁷.

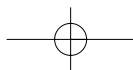
En lógica coherencia con su rechazo de los principios revolucionarios, los teóricos e historiadores del franquismo primigenio orientan su pensamiento en pro de los conceptos del continuismo y la tradición valorados, también en sí, con la misma intensidad con que eran rechazadas las tesis revolucionarias. Los mismos autores a los que acabo de referirme ensalzan al máximo el valor de la tradición: para Monge y Bernal, «*La tradición será siempre el refrendo más seguro para afianzar el progreso de los pueblos*»⁸. Según Víctor Pradera, «La Tradición es el pasado que *cualifica* suficientemente los fundamentos doctrinales de la vida humana de relación, en abstracto considerada; es, en otras palabras, el pasado que sobrevive y tiene virtud para hacerse futuro»⁹.

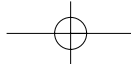
No es extraño que en el tema veintisiete del cuestionario de *Historia de España* (primer curso del plan de estudios de 1950) se enunciara, al estudiar el XIX español, el epígrafe *Las luchas por la tradición*, (¿por qué no las luchas por la libertad?), en alusión a las guerras civiles que jalonaron la época. Se suponía que el pueblo español clamaba por la tradición, sin tener en cuenta a los que reivindicaban la libertad, peligrosamente vinculada a los principios revolucionarios. Esa misma tradición por la que se luchaba en el siglo pasado debía convertirse en uno de los pilares del Nuevo Estado constituido tras el Alzamiento Nacional. Así lo afirmaban teóricos políticos tan destacados como Pemartín, Conde o Marín¹⁰. También Calvo Serer, tanto en *España sin problema* como en *Teoría de la Restauración*¹¹, propone restaurar la tradición, rota por la Revolución. En la misma obra y a propósito de la concepción política del 18 de julio, Calvo Serer expone lo que considera las ideas fundamentales que caracterizan la unión en una misma conciencia nacional. Estas ideas básicas, resumidas, constituyen una interpretación de la historia de España de los siglos XVII al XX, basada en la alternancia entre tradición nacional y corrientes revolucionarias:

«1. España hasta el siglo XVII tiene una tradición unitaria y un sentido nacional que le da una solidez histórica en el mundo.

»2. La cultura moderna heterodoxa perturba este sentido nacional, solamente en una escasa minoría, a fines del siglo XVIII.

»3. Los intentos de transformar en el siglo XIX la conciencia nacional desviándola de nuestra tradición, para asimilarnos nuevas corrientes modernas, esencialmente opuestas a nuestro modo de ser, dan lugar a las guerras civiles.





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

»4. A favor de las corrientes revolucionarias del mundo contemporáneo, las minorías discrepantes van llegando a crear una segunda España.

»5. La crisis actual de la cultura moderna nos permite valorar exactamente lo que esta discrepancia española ha conseguido. En líneas generales, lo más sobresaliente de esa segunda España es el criticismo de Larra, los krausistas, la "Institución Libre", Galdós, la creación literaria del 98 y la germanización de Ortega.

»6. Para salir de la crisis actual se necesita evidentemente una renovación de la tradición clásico-cristiana, y las bases para el nuevo ideal humano están, sin duda, en el pensamiento clásico español»¹².

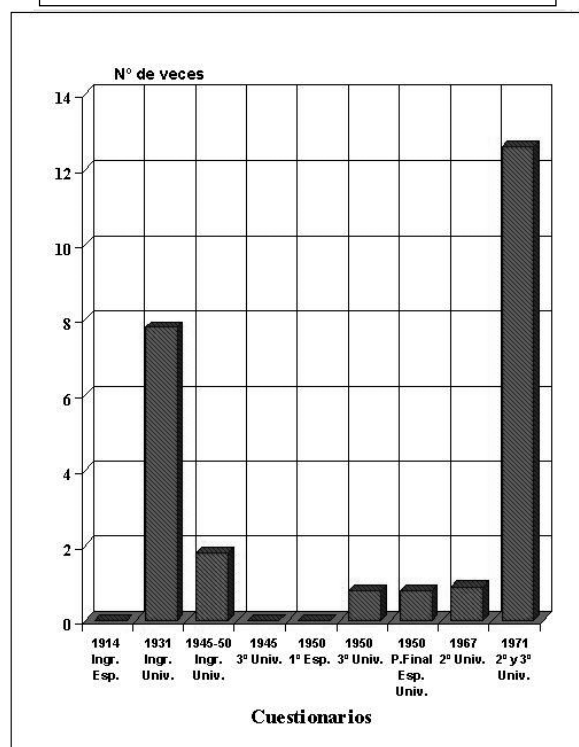
Cuestionarios del primer tercio del siglo: valoración de los principios revolucionarios

Hasta aquí las reflexiones sobre la ideología antirrevolucionaria que informó la redacción de los cuestionarios triunfalistas del primer franquismo, para ilustrar la cual me he permitido utilizar un número, acaso excesivo, de citas textuales de las que me resisto a prescindir al considerarlas una muestra palpable del extremismo radical que presidió no sólo la inmediata postguerra sino los decenios que la siguieron. Se trata de una técnica metodológica de apoyo que hace referencia a determinados textos, debidos a políticos, ensayistas, historiadores e incluso poetas, en los que se hallan argumentaciones referidas a la sociedad contemporánea y las interpretaciones más reaccionarias sobre épocas pretéritas que se trasladan, a modo de pregón ideológico político, a los programas y textos de historia. Eso y nada más que eso era lo que debían aprender los maestros.

La diferencia con los cuestionarios planteados con mayor objetividad es considerable. En ellos sí son valorados los diversos procesos revolucionarios que conllevan reivindicaciones sociales, económicas o políticas y que originan cambios significativos en el acontecer de la historia (v. gráfica), lo que no deja de reflejarse en los correspondientes temas de metodología y didáctica que incorporan nuevas teorías, métodos, técnicas y materiales en los que se percibe un evidente *aggiornamento* de la disciplina, superado el temor a romper tradiciones pedagógicas hasta ahora invariables.

En el programa de segundo curso del plan de 1914 no se habla de grandes revoluciones –su materia es la época medieval–, pero se enuncian en sus temas sublevaciones como las de mozárabes y muladíes (lección once) y diversos procesos de independencia política y territorial que suponían, la mayor parte de las veces, movimientos de rebelión: *Independencia del emirato español*, *Los condes independientes*, *La*

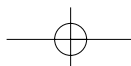
Número de veces que aparece el concepto *revolución* en los cuestionarios (1914-1971)



Fuente: Elaboración propia

independencia de Portugal o *La independencia de Suiza*.

En el cuestionario de 1931, progresista y amplio en su enfoque, como hemos observado repetidamente, los procesos revolucionarios ocupan un puesto relevante en los enunciados de sus temas: se estudia en ellos *La revolución comunal*, aludiendo a los primeros intentos democráticos en los burgos medievales (tema quince); *la Revolución inglesa* y *la Revolución francesa* merecen la atención de un tema cada una de ellas (temas veintiséis y veintiocho, respectivamente) con diversos apartados que plantean un estudio completo de sus causas, desarrollo y repercusiones. Más adelante se alude, también, a procesos revolucionarios de menor amplitud como *La revolución italiana* que precedió a la unidad (tema veintinueve), *la Emancipación de Grecia* (tema treinta y uno) o *Las revoluciones y sus consecuencias*, en la España del siglo XIX, en el tema treinta y tres, sin olvidar la cuestión de *la Independencia de las colonias españolas* (tema treinta y dos). Ya en el siglo XX, en el tema treinta y cuatro, que analiza *La Gran Guerra* –la segunda aún no había ocurrido–, alude a las revoluciones originadas en la postguerra, con lo cual se llega al análisis de los procesos revolucionarios de la más rigurosa actualidad¹³.



El papel de la metodología y la didáctica de la historia en los planes de estudios, reflejo del valor social concedido a la formación de maestros

Vistas en los cuestionarios las tendencias opuestas en cuanto a lo que sugieren los conceptos de *cambio* –expresado fundamentalmente en el término *revolución*– y el de *continuidad* –representado en el de *tradicción*–, considero interesante exponer, como he dicho anteriormente, lo que esa dicotomía genera en cuanto al hecho de llevar a la práctica educativa dos orientaciones con objetivos tan antagónicos. Pero veamos, antes de precisarlo en los distintos planes de estudios, lo que la metodología y la didáctica supusieron en la formación de maestros a lo largo de todo un siglo.

En general, el análisis de la metodología de la enseñanza de la historia, en los sucesivos planes de estudios, adquiere especial relevancia debido a su carácter de indicador acerca de los objetivos que se pretende alcanzar con la formación de los maestros. Es pertinente el análisis de los contenidos disciplinares de la historia para obtener una visión adecuada de la formación que éstos reciben, pero resulta imprescindible completar dicha visión con el estudio del instrumento específico que se les suministra para llevar a cabo el ejercicio de su profesión: la metodología de la disciplina que nos ocupa.

Parece generalmente aceptado que, cuando predomina una concepción de la sociedad basada en una supuesta armonía, en la que cada sector, grupo o clase conoce su ubicación y el comportamiento que de él se espera, la enseñanza se concebirá como transmisora de un modelo de conducta ideal y de unos valores dados, fijos, que hay que asumir mediante un proceso de inculcación y de endoculturación. Por el contrario, en el extremo opuesto, cuando se tiene conciencia por parte de las instancias rectoras de que la sociedad está transformándose y reconstruyéndose, y que, por lo tanto, todos los sectores, grupos o clases sociales están aportando valores o esfuerzos a la tarea, la enseñanza ya no puede ser una mera inculcación de ejemplos y de conductas ideales. En este caso, la metodología de la enseñanza de las ciencias sociales, y con más razón la de la historia, trata precisamente de promover valores y esfuerzos por parte de cada individuo de forma activa y abierta, utilizando la realidad social y la historia como puntos de partida para su interpretación, crítica y transformación. No hay ejemplos externos, objetivos, que tomar como referencia ni modelos a inculcar. Dependiendo del predominio de unas u otras tendencias (apego a un supuesto tradicionalismo o a una voluntad de modificación y modernización), se concretarán las propuestas de metodología de enseñanza de la historia.

En concordancia con los momentos históricos de la

España del siglo XX y su ideología predominante, se contemplarán diferentes tratamientos de la materia en los distintos cuestionarios y programas. A principios de siglo, con la inercia de la Restauración, la metodología no desempeña un gran papel al descansar todo en la conducta ejemplar del maestro y en el valor intrínsecamente positivo de los ideales a transmitir. La República, con su voluntad de mejora y transformación, con su crítica al modelo anterior de sociedad como causante de la difícil situación presente, pondrá el énfasis en los componentes metodológicos de las ciencias sociales y, en concreto, la enseñanza de la historia será vehículo privilegiado para conseguir una nueva ciudadanía; su metodología tendrá la máxima importancia para promover valores nuevos, para construir una sociedad diferente, acorde, entre otras cosas, con las esperanzas puestas por la ideología de la ILE en el poder liberador y emancipador de la cultura. El franquismo, recién estrenado tras su victoria en la Guerra Civil, deberá hacer frente a dos tareas: por una parte, luchar activamente contra los restos de lo realizado por la República y, por otra, impulsar los ideales de la sociedad tradicional nacional-católica; es decir, habrá de tener en cuenta una mínima presencia de la metodología de la historia para afianzar la interpretación providencialista de la reciente historia de España, pero, dada la índole conservadora del modelo social estamental a inculcar, recurrirá sobre todo a la mera conducta ejemplar del maestro y a las cualidades intrínsecas de los conceptos transmitidos con la enseñanza, por otra parte, extremadamente controlados. La necesidad de cambios en la sociedad, aparecida dos decenios después, moverá, en los momentos finales del franquismo, a los responsables de las instancias rectoras, a recurrir a la metodología de la historia para promover un papel diferente en los alumnos, futuros ciudadanos. Las manifestaciones más evidentes de tal necesidad se producirán cuando se agote definitivamente el modelo del primer franquismo, y el contraste con la Europa que se desarrolla justo al lado de nuestras fronteras ponga más en dramática evidencia la inedia y vaciedad de nuestro modelo. Justamente es lo que indicarán las reformas de 1967 y 1971, premonitórias de las profundas transformaciones de la transición democrática.

Contenido y lugar que ocupa la metodología en los diferentes planes de estudios

La visión que ofrece la comparación del volumen proporcional que ocupa la metodología de la historia en los sucesivos planes de estudios a lo largo del siglo pone de manifiesto lo señalado anteriormente a grandes rasgos. Es realmente ilustrativo el hecho de que, en el plan de estudios de la República, la metodología de la historia constituya toda una disciplina. En cuanto a las dos etapas del franquismo (la autárquica nacional-católica y la de progresiva apertura y

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

tímida reforma), ofrecen una imagen pendular. Se inicia el franquismo en el plan de 1945, con un 25% de los temas de historia dedicados a los aspectos metodológicos, que disminuyen en el plan de 1950 a un 21% en los contenidos temáticos (20% en primer curso y 22% en tercero) y, lo que es más significativo, a un 4'5% en los cuestionarios para la prueba final. (Debe tenerse en cuenta que no se formula ningún tema sobre metodología en la parte de historia de España, y que sólo aparece uno en la correspondiente a historia universal (8% del contenido). Por esa razón el 4'5% es el porcentaje medio concedido al planteamiento metodológico en el conjunto de un temario tan decisivo para valorar la formación profesional de los maestros como el de la prueba final de sus estudios). En el plan de 1967 asciende el porcentaje a un modesto 19%, llegando en el de 1971 a constituir toda una disciplina independiente, que en su comparación con el conjunto de la enseñanza de la historia supone, de todas formas, un tercio de la misma, un 35%, cifra a todas luces inferior al 80% que se alcanzó en el plan de 1931.

Estas meras cifras ya señalan toda una interpretación sobre el lugar que ocupan la metodología y la didáctica de la historia en la formación de los futuros maestros.

Lógicamente es en el análisis del contenido metodológico donde las diferencias y contrastes se hacen más evidentes. Llama la atención el gigantesco esfuerzo llevado a cabo en la República, que a los pocos meses de su instauración ya tiene preparado todo un programa realmente ejemplar sobre la metodología de la historia en la formación de maestros. Son de tal envergadura el esfuerzo y los logros conseguidos, que el programa de 1931 inevitablemente se convierte, con ventaja, en punto de referencia y contraste para los sucesivos planes, incluso hasta la actualidad, setenta y cinco años más tarde.

Quiero dejar constancia, llegados a este punto, de que, en el estudio que estamos realizando, se requiere recurrir a dos procedimientos muy diferentes según se trate de analizar su contenido metodológico-didáctico o la valoración que en ellos se hace de los conceptos de *cambio* y *continuidad* (v. *supra* los dos puntos de referencia en que se basa este artículo). En lo relativo a metodología y didáctica, se procederá a un análisis exhaustivo de epígrafes, temas e incluso programas enteros dedicados a ello, lo que conduce a un estudio de gran amplitud y a un resultado más completo, preciso y rico en ejemplos que las conclusiones a las que se llega respecto a la valoración de los conceptos relacionados con los procesos de cambio o continuidad: en este aspecto, solamente es posible revisar el contenido de los temarios para alcanzar una percepción vagamente cuantitativa en cuanto al número de veces que aparece la terminología relacionada con los cambios históricos (revo-

lución, sublevación, independencia, emancipación, transformación) o para deducir la mentalidad renovadora o continuista de las omisiones voluntarias de épocas o acontecimientos que deberían haber figurado en un relato imparcial u objetivo. Dicho análisis ofrece menos posibilidades de precisión, y las conclusiones a las que se llega son debidas más a apreciaciones globales, e inevitablemente más subjetivas, que a deducciones verificables con la exactitud que permite la lectura completa de los epígrafes y temas de los cuestionarios.

Metodología de la historia en la República: un plan de estudios verdaderamente profesional

La asignatura de segundo curso del plan de 1931, *Metodología de la historia*, es propuesta sin pretensiones, puesto que se tiene conciencia de partir de cero, sin ningún tipo de experiencia anterior:

«Estas modestas sugerencias metodológicas, más que el resultado de una labor original, pretenden reflejar las orientaciones de los modernos pedagogos extranjeros y españoles, en lo que atañe a la enseñanza de la historia. Ya que no contamos todavía con una experiencia propia, hemos ido a buscar la ajena. [...] Así pues, con este criterio de armonía, con un gran respeto por el niño y sin perder de vista las modalidades y exigencias de esta fase de renovación nacional, esbozamos este primer Cuestionario de Metodología de la Historia, queriendo hacer constar que va escrito pensando más en los alumnos, futuros Maestros, que en los actuales profesores de Historia»¹⁴.

Consta dicho cuestionario de diez temas, distribuidos en tres áreas: la propia disciplina de la historia, en su planteamiento general, ocupa un 20%; el aspecto formativo de la misma, otro 20%; y su didáctica, el 60% restante. Son dos los temas dedicados a la historia como disciplina científica (*Evolución de los estudios históricos* y *La historia como disciplina científica y filosófica*); dos, los destinados a poner de relieve el papel formativo de la historia a la hora de promover una ciudadanía activa (*La historia como disciplina normativa* y *La historia como disciplina mental*), y los otros seis temas son destinados a las cuestiones propias de su enseñanza (*Didáctica histórica*, *Cómo debería enseñarse la historia en la escuela primaria*, *La enseñanza de la historia en los clásicos de la pedagogía* y *en las escuelas nuevas*, *Los programas de historia para la escuela primaria*, *Desarrollo del programa* y *El material*). Aunque las dimensiones del artículo lo limitan, vale la pena adentrarse con cierto detenimiento en los contenidos de estos temas. De los dos dedicados a la historia como disciplina científica destacan, aparte del repaso sobre los métodos utilizados a lo largo de las diferentes etapas de la historia de la humanidad, dos hechos altamente sig-

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

nificativos en el campo de la metodología: por una parte la importancia concedida a la *Penetración de los métodos científicos en el campo histórico* y al *Cultivo de la Historia de España* y los *Historiadores más notables* y, por otra, la atención que merece el debate sobre los *Métodos históricos actuales: el método positivo y el método sociológico*, la *Crítica histórica y la técnica de la investigación*. La *filosofía de la historia*, el *Contenido y sujeto de la historia*, *Historia interna y externa*, y el *Problema de las leyes de la historia*.

En relación con los aspectos normativos y formativos de la historia, en el primero de los temas, *La historia como disciplina normativa*, se apuesta claramente por *La historia y los sentimientos altruistas*, *La cooperación internacional*, *El pacifismo*, advirtiendo sobre *La ejemplaridad histórica y su relatividad*, *El culto al héroe*, *El falso y el verdadero patriotismo*, *El colectivismo y la disciplina social* y terminando con indicaciones sobre *La educación cívica*, *La ley del trabajo como coadyuvante del dinamismo social* y *El progreso como consecuencia*; es decir, un análisis detenido de los valores que aporta la historia como instrumento en la formación de ciudadanos activos para construir una democracia y una sociedad dinámicas. En el segundo de estos temas, *La historia como disciplina mental*, se desarrollan aspectos que relacionan los contenidos de la disciplina con la formación psicológica del niño: *La enseñanza de la historia contribuye al desarrollo de la imaginación, de la memoria; facilita: la comparación, la asociación de ideas, la formación de juicios sintéticos*, y destaca la importancia concedida a *La ley de causalidad histórica*, en *La formación del sentido histórico en el niño*.

La parte más importante de la disciplina se dedica lógicamente a los aspectos didácticos en sí mismos. Esta tercera parte se plantea en dos subáreas, una primera de crítica y fundamentación didáctica y una segunda de exposición metodológica aplicada. Es importante señalar cómo un tema, el de *Didáctica histórica*, está destinado a una crítica sobre la forma en que se ha venido impartiendo la disciplina hasta ese momento: se cuestiona *Cómo se ha enseñado la historia en los diversos grados de la enseñanza*, repasando con intención crítica *El verbalismo*, *El método expositivo*, *El libro de texto*, *La preferencia por la historia externa*, *por las genealogías de los reyes*, *las guerras y las fechas*, mencionando expresamente el *Olvido de la historia de las instituciones*, *evolución de las ideas*, *cambios sociales y culturales*, *transformaciones artísticas* y señalando los *Errores tradicionales en la enseñanza de la historia*. (Llama la atención la coherencia entre estos enunciados y los epígrafes formulados en el cuestionario de ingreso del plan de estudios que estamos analizando, en el que se habla de cultura, sociedad o ideas y no sólo de «reyes, guerras y fechas»). Termina este primer tema con un

análisis sobre el *Estado actual de esta enseñanza en España*. El segundo tema de esta subárea, *Cómo debería enseñarse la historia en la escuela primaria*, supone una fundamentación de los métodos y técnicas a tener en cuenta en una adecuada enseñanza de la historia en las etapas infantil y adolescente. Tras una recomendación sobre que *La enseñanza de la historia debe fundarse en la realidad infantil: a) en la aparición de los intereses del niño; b) en el desarrollo mental del niño*, dedica un apartado al *Estudio de algunos aspectos de la psicología infantil y de la pedagogía genética que tienen interés para la enseñanza de la historia*, incluyendo *Opiniones de algunos psicólogos y pedagogos modernos*. Menciona, en concreto, dos propuestas didácticas: *La teoría de las recapitulaciones y sus relaciones con este problema* y *El método progresivo*, sometiendo a crítica una tercera propuesta en el apartado *¿Puede seguirse el método regresivo? ¿Cuándo?* Tiene verdadera importancia el contenido del tema dedicado a *La enseñanza de la historia en los clásicos de la pedagogía y en las escuelas nuevas*. En él se ofrece un repaso por los principales *Programas de historia europeos y americanos de postguerra* y los *Programas y métodos en las principales instituciones pedagógicas nacionales y extranjeras*. Se termina con una alusión decidida a las ideas que ilustran los deseos de la nueva realidad tras la Guerra Mundial, *La enseñanza de la historia y la Sociedad de Naciones*, y se apuesta resueltamente por *La paz universal, idea dominante en la enseñanza de la historia*¹⁵.

En los tres últimos temas de la segunda subárea, dedicada específicamente a las cuestiones metodológicas, se tratan el programa en sí, su desarrollo y el material que se debe utilizar. De esta forma, el primer tema compara *El programa tradicional* con *El programa psicologizado: el eje del programa ha de ser el niño*, dando a entender el giro copernicano que se debe llevar a cabo para pasar de una concepción didáctica basada en la disciplina a otra en la que el alumno se convierte en el centro de la enseñanza. Posteriormente, y como consecuencia de la elección realizada, se detiene en consideraciones pertinentes sobre *Cuándo puede iniciarse el estudio de la historia en la escuela primaria*, *Cómo entiende el niño los aspectos de la historia* y *Cuestiones que pueden y deben figurar en un programa de historia para las escuelas españolas*. En este sentido, desarrollan aspectos como el de los *Hechos históricos que interesan al niño* o *El elemento fantástico y el real*. Se indica claramente que *La enseñanza de la historia no debe hacerse sistemáticamente en los primeros grados*, mientras que *puede hacerse de un modo sistemático en la última etapa escolar*. Termina el tema con unas indicaciones sobre *El contenido mínimo y el máximo para cada uno de los grados* y con unas consideraciones sobre si *¿Conviene el orden cíclico en la enseñanza de la historia?* Como se indicaba anteriormente, constituye todo un modelo el repaso que se realiza a los diversos proce-

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

dimientos y técnicas que pueden y deben utilizarse en la enseñanza de la historia: así mantiene, como hilo conductor, la lección, la enseñanza directa profesor-alumno, y da cuenta de la necesidad de situar las diversas aportaciones, *Información directa: documentos, Obras maestras*, así como *Ídem. elementales, Revistas y periódicos, Mapas, Láminas, Proyecciones históricas*, y *El arte como precioso auxiliar para la enseñanza de la Historia*, con el complemento de *El arte popular en la vida y en la escuela*. Es decir, aludiendo a *La lección según la edad mental y escolar de los alumnos* y, por ello, concediendo importancia a *La elección del tema*, sitúa, como componentes cruciales, todo un elenco de aspectos significativos. Vale la pena señalar los siguientes por indicar una actitud abierta, de activo protagonismo de los alumnos y de interés por la realidad circundante como vía para enseñar la historia. De esta forma encontramos, entre otros, *Los motivos ocasionales, La realidad próxima, La narración, El diálogo, la lectura*, que señalan la importancia de una *Interpretación de láminas y documentos, Las colecciones de arte, los Cantos populares, las Dramatizaciones, las Excursiones*, y es realmente importante el énfasis puesto en la confección en cada centro de un *Museo histórico escolar*. Por último, en el tema *El material*, se señalan los principales entre los diferentes materiales didácticos a utilizar: *Una biblioteca bien nutrida para el maestro y para los niños, Colecciones de cuadros y escenas históricas, Láminas de arte, barro y vaciados, Mapas geográficos e históricos*. Y se menciona la necesidad de disponer de un *Aparato de proyecciones*, de un *Aparato de radio*, de una *Gramola*, así como de *Objetos de arte populares industriales*. Todo ello es un repaso metodológico y material que servirá de contraste con los siguientes programas a lo largo del siglo.

Devaluación de la metodología de la historia en el primer franquismo

Para el primer franquismo se dispone de cuatro fuentes documentales relativas a la metodología de la historia: el cuestionario de tercer curso del plan de 1945, el de primer curso del plan de 1950, el de tercer curso y el de la prueba final de ese mismo plan. Es imprescindible tomar como patrón de referencia lo visto en el plan de 1931. De esta forma, el de 1945 mantiene la extensión de diez temas dedicados a la metodología de la historia, mientras que en el de primer curso de 1950 se reduce a tres temas y el de tercer curso del mismo plan le dedica cinco. De los veintidós temas de historia exigidos para la prueba final de este plan sólo hay uno destinado a la metodología. Es evidente la disminución que ha sufrido en consideración esta asignatura en relación con el plan de estudios de la República.

El papel desempeñado por la metodología y la didác-

tica en la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 es escaso si no nulo. En cualquier caso, si existe alguna alusión a ellas, carece de rigor científico; para Beltrán Llavador, en su trabajo sobre la política y las reformas curriculares:

«El integrismo católico español sustituía las bases científicas de la pedagogía por el referente que pudiera resultarle más próximo y afín [...] La definición artística de la enseñanza implicaba un modelo artesanal para la formación del docente; el artesano aprende la práctica de su oficio observando como aprendiz y practicando él mismo, pero no existe un cuerpo teórico de conocimientos formalizados que permitan su aplicación sistemática»¹⁶.

El enunciado de los diez temas mantenidos en el plan de 1945 da idea del vaciamiento científico que se ha hecho de la disciplina. Han desaparecido las referencias a cuestiones científicas que puedan ilustrar la enseñanza de la historia o a los aspectos comparativos con otros países. Hay un tema, el tercero, dedicado al *Problema del contenido*, y el cuarto a las cuestiones tópicas de *Las localizaciones en el tiempo y en el espacio: la cronología y la geografía. Su aplicación en cada edad escolar*, y el quinto al *Sistema o manera. Variedad del mismo según las cualidades y preferencias del maestro y las posibilidades de cada clase*. De los diversos métodos y procedimientos sólo se mencionan: el tema sexto, *Claridad en el vocabulario*, el tema séptimo, *Claridad en la exposición*, el tema octavo, *Los instrumentos de enseñanza: la observación directa: excursiones, museos. Las representaciones: láminas, proyecciones, fotografías, postales, diseños, mapas, gráficos, lecturas históricas*; a continuación se pasa al tema noveno *La amenidad en el relato: la actividad en la clase, la intervención de los alumnos como medio de aumentar el interés y la emulación*. El último tema está dedicado a la ampliación de estos criterios: *Aplicación de estas normas generales a las edades o grados escolares: a) Primeros grados: la iniciación histórica, historia de cosas: la casa, el vestido, los alimentos, las armas, las creencias, etc. Individualización de la historia. Leyendas. b) Grados medios: nuevos conocimientos históricos y primeras conexiones entre ellos. La idea del tiempo y el espacio. La historia se sobrepone a la leyenda, lo nacional a lo local. c) Grados superiores: El libro en la clase. Carácter nacional de la historia. Estudio sistematizado de la misma: edades, épocas, series de hechos, relaciones cronológicas, geográfica y causal*. Los hechos más significativos de esta exposición metodológica son: la mención, en los grados primeros, cuando repasa aspectos elementales y cercanos, a las armas y a las creencias; en los grados medios, la irrupción de lo nacional sobre lo local y, en los grados superiores, la afirmación del *carácter nacional de la historia*. Ha desaparecido, en consonancia con el contenido temático del cuestionario de historia

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

descriptiva del tercer curso¹⁷, toda mención a los aspectos internacionales, solidarios o pacifistas.

Los tres temas de metodología de la historia de primer curso del plan de 1950 destacan, por una parte, el valor formativo de la historia y, en concreto, en la formación patriótica, y, por otra, el libro como material educativo y la importancia de la lección en la enseñanza. En los cinco temas dedicados a esta materia en tercer curso del mismo plan, cada uno ofrece algún aspecto interesante: se recupera, en relación con el plan de la República, la mención a *Las principales escuelas históricas*, pero poniendo el énfasis en la importancia de *Saber y sentir lo histórico: el patriotismo*. Se recupera igualmente la mención a la necesidad de tener en cuenta las bases psicológicas en la enseñanza de la historia: *El desenvolvimiento psicológico del niño como fundamento de la enseñanza de la historia*. En el tema dedicado a la *Enseñanza de la historia local*, se da importancia al valor ejemplarizante: *El estímulo de las grandes figuras: biografías*; en el cuarto, *La Historia nacional y algunos contactos con la universal*, se indica claramente el objetivo de *Intensificar el estudio de los grandes hechos de la historia de España que han tenido resonancia universal*; y, por último, en el quinto tema, destinado específicamente a los recursos, se mencionan las *Excursiones*, las *Lecturas comentadas*, las *Lecciones ocasionales*, las *Escenificaciones*, y como *Material gráfico* exclusivamente las *Proyecciones*, *láminas*, etc. El balance da idea de una enseñanza totalmente pasiva y memorística, cuya finalidad es la inculcación de «valores» y el principal método, la conducta «ejemplar» del maestro.

En la prueba final, como ya he dicho, solamente se incluye un tema conjunto de los veintidós de historia a la hora de evaluar la profesionalidad del futuro maestro, pero, lo que es más grave, el contenido expreso de ese tema señala como la cuestión metodológica esencial, en manifiesta conexión con el planteamiento triunfalista y nacionalista de los temas de historia narrativa, la relacionada con la *Metodología de la enseñanza de la historia con referencia a la historia patria. Las biografías: su valor formativo*. Es decir, todo se resume en y remite al papel patriótico de la enseñanza de la historia. No se podía llegar a una mayor reducción y simplificación de una disciplina que había sido tan potenciada por la política educativa de la República.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL TARDOFRANQUISMO: RECUPERACIÓN DE LA INNOVACIÓN Y LA MODERNIDAD

Reparición de los procesos de cambio en los planes de estudios de 1967 y 1971

De nuevo, y de modo semejante a cómo ocurrió en la

República, en los cuestionarios vuelve a percibirse la relación entre la tendencia a potenciar el estudio de los cambios (revoluciones) y una orientación metodológica y didáctica innovadora, moderna y acorde con la realidad social de un tiempo que comenzaba a presagiar la democracia. Al analizar los planes de estudios de 1967 y 1971 es interesante plantearse referencias comparativas concretas con los cuestionarios de la República –por semejanza– y con los del primer franquismo –por contraste–, salvando siempre unas distancias cuyo alcance no escapa a ningún lector.

En el cuestionario del plan de estudios de 1967, de acuerdo con su planteamiento general, que, como he dicho, intenta imitar el de la República y que pertenece cronológicamente a una etapa en que la investigación histórica concede gran relevancia a los procesos revolucionarios (escuela de *Annales*), deberían haber figurado las revoluciones más importantes de la historia; sin embargo, solamente se cita la Revolución Francesa en un escueto enunciado del tema veintiocho. A pesar de ello, la tendencia reflejada en su contenido global es la de valorar los cambios fundamentales ocurridos en la historia de la humanidad, y a ella responde la formulación de gran parte de sus enunciados, por ejemplo, el tema trece cuando habla del cristianismo como *Un ideal religioso que transforma al mundo*, o el tema diecinueve, en el que el estudio del Renacimiento se plantea como *Una nueva etapa. El hombre, centro de la historia*. En el tema veintinueve se aludirá a otros grandes movimientos revolucionarios, aunque sin formular el término en concreto –quizá todavía pesaba demasiado la ideología política contrarrevolucionaria del franquismo gobernante–, y se hablará de *El liberalismo y los movimientos nacionalistas en Europa*, en la época en que las luchas por las libertades y la defensa de las entidades nacionales constituyen los grandes motores revolucionarios. Lo mismo podría comentarse en relación con el enunciado *Las masas en la historia* (tema treinta), con amplias resonancias revolucionarias de lucha por las reivindicaciones sociales del proletariado.

Respecto al escaso número de enunciados dedicado a los principios revolucionarios, pese a ser este plan de estudios considerablemente renovador en la enseñanza de la historia, considero que la razón es meramente formal y no intencionada, y que se debe a un modo muy escueto y muy general de formular los temas, sin epígrafes que precisen los acontecimientos, propio de la redacción del cuestionario cuyos enunciados se caracterizan por su brevedad y lacónismo.

Pero el programa que más abunda en el estudio de los movimientos revolucionarios, desde la antigüedad hasta los tiempos actuales, es el de 1971 (v. gráfica): los procesos revolucionarios fundamentales comien-

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

zan con la crisis constitucional en la república romana y la del siglo III en el Bajo Imperio (capítulo seis); en la época medieval, se estudian (capítulo doce) la revolución agrícola y la revolución urbana de los siglos XI-XII, y la crisis generalizada del siglo XIV (capítulo catorce). Los temas dedicados al estudio de los tiempos modernos son una buena muestra de la atención que se concede a las revoluciones: comienza por analizarse la renovación que aportan el Renacimiento y la Reforma en los capítulos quince y dieciséis respectivamente. Siguen, el capítulo dieciocho, sobre *La crisis económico-social y espiritual del siglo XVII*, y el diecinueve, que, al analizar la política de la época, dedica un estudio especial al tema, en otros tiempos ignorado, *Inglatera: la revolución*. El siglo XVIII también se enfoca desde el punto de vista de su revolución global (capítulo veinte), bajo el enunciado *La revolución económica e intelectual*, con especial atención a la Revolución industrial junto a la agrícola y financiera, para pasar, en el capítulo veintidós, a un gran tema dedicado a la *Revolución burguesa y Revolución Francesa*, en el que se especifican con detenimiento las características y el balance general de la época revolucionaria y el proceso de la Revolución, paso a paso, hasta el Congreso de Viena.

En los últimos temas se estudia, en el capítulo veintitrés, la primera mitad del siglo XIX bajo el título *Revolución y restauración*, insistiendo especialmente en el enfrentamiento entre el mundo burgués y el movimiento obrero, y dedicando un epígrafe a *Revolución: liberalismo, nacionalismo y oleadas revolucionarias*. Igualmente aparecen las revoluciones ultramarinas bajo el enunciado: *La afirmación de América frente al viejo colonialismo*, que también solían ignorarse en los cuestionarios del franquismo primigenio. Al llegar al período de finales del siglo XIX y principios del XX, se presta atención especial a la segunda revolución industrial –capítulo veinticinco–, en el que también se dedica un amplio apartado a *La Revolución bolchevique*, con alusión a las etapas de su desarrollo y al nuevo estado que de ella surgió. Por último, ya en el pleno siglo XX, se habla, en el capítulo veintiséis, de *La crisis de 1929*, y en el veintisiete, de la *Revolución demográfica* y de *La tercera revolución industrial*, con la que finaliza la relación de los episodios revolucionarios a los que presta su atención el programa del plan de estudios de 1971.

Esta larga relación de temas y epígrafes que los cuestionarios elaborados con mentalidad progresista dedican a los acontecimientos revolucionarios de todo tipo puede parecer excesivamente minuciosa y prolija: se debe a que he considerado importante que quedara constancia de la gran diferencia ideológica que los separa de los cuestionarios vigentes durante los veinte largos años del primer franquismo, en los que, sin necesidad de especificar detalladamente sus

contenidos, el estudio de cualquier tipo de proceso revolucionario fue rechazado sistemáticamente.

Metodología de la historia en las postrimerías del franquismo: aumenta de nuevo la orientación profesional

Para esta etapa del franquismo disponemos de dos fuentes documentales: el cuestionario del plan de 1967 y el programa de historia del plan de 1971.

De los treinta y siete temas del cuestionario de 1967 para la disciplina de *Didáctica de la historia*, un mínimo de siete, es decir un 19%, está dedicado a la didáctica, propiamente dicha, de la historia. Sin embargo, hay otros ocho temas en los que se incluyen referencias didácticas, en concreto, el noveno, *Consideraciones didácticas sobre las civilizaciones orientales antiguas*; el décimo, *Nacimiento, expansión, desarrollo y pervivencia de la cultura clásica. Arte e instituciones. Su estudio en la escuela primaria*; el catorce, *Valoración histórica de la edad media. Problemas que plantea su enseñanza*; el dieciséis, *Orientaciones didácticas sobre la organización política y cultural de la alta edad media*; el diecinueve, *Una nueva etapa. El hombre, centro de la historia. Problemas anejos al estudio de este fenómeno. El renacimiento*; el veintiuno, *La crisis religiosa. Aspectos que comprende su estudio y su enseñanza*; el veintidós, *La formación de la España moderna. Estudio didáctico*; el veintiocho, *Edad contemporánea. Dificultades que presenta su estudio: problemas de la selección de fuentes y objetividad para una clara perspectiva histórica. La Revolución Francesa y sus consecuencias*; y el treinta y cinco, *La España del siglo XX. Consideraciones didácticas*. Teniendo en cuenta estos temas, la suma global sería de quince dedicados total o parcialmente a cuestiones didácticas, con lo que la proporción ascendería sustancialmente a casi la mitad del cuestionario, un 40%, lo que supone todo un vuelco respecto a la situación precedente y anuncia la constitución de tal disciplina de forma autónoma en el plan de estudios siguiente.

De todas formas, los siete temas que son estrictamente de didáctica también contienen elementos de gran novedad en comparación con lo visto en el primer franquismo. Por una parte, se mantienen las referencias tópicas a las materias mínimas: *Localización del hecho histórico en el tiempo y en el espacio. Geografía y cronología en la ciencia histórica. El tiempo y el espacio en las diversas edades escolares*. Avanza, por otra parte, presentaciones «nuevas» a contenidos obligatorios como el de *Métodos específicos en la didáctica de la historia. Formas de enseñanza*, introduciendo el término *didáctica*, que igualmente tiene rango de disciplina académica al ser éste el nombre del conjunto de la asignatura. Hace, además,

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

hincapié en los *Medios audiovisuales*. Su utilización en la didáctica histórica moderna y, por primera vez en el franquismo, se produce una superación didáctica en la consideración y rango de la historia nacional, tratando de desbancarla de su posición de eje formativo patriótico. De esta forma, establece una secuencia en el tema séptimo, *Historia local, nacional y universal*. Su interés intrínseco y su valor educativo en la escuela primaria. *La historia patria y la comprensión universal*. Al igual de lo que ocurre en los planes de estudios ya analizados, se hace evidente la total conexión entre el contenido de la parte narrativa de la historia y el de su parte metodológica y didáctica. Pero donde realmente se aprecia una voluntad de modernización y de conexión con las corrientes internacionales y de actualización que manifiestan las instancias rectoras en ese momento en España es en el enunciado de los dos últimos temas. En el primero de ellos aparece la formulación de la unidad didáctica como elemento nuclear de la actividad de enseñanza-aprendizaje, superando el papel central que había ocupado la lección; su enunciado es *La unidad didáctica de historia en los diversos cursos escolares: contenidos, actividades, pruebas y control de los resultados*. En el segundo se refuerza la necesidad de disponer de una *Bibliografía histórica escolar. Estudio y análisis de las principales obras*.

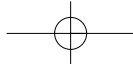
La Ley General de Educación de 1970 es el marco de referencia para comprender la innovación que supone la presencia de una nueva disciplina ante un enfoque distinto de la enseñanza primaria que pasa a llamarse Enseñanza General Básica. La didáctica de las ciencias sociales no solamente consagra lo iniciado en el plan de 1967 de consolidación de la disciplina de *Didáctica de la historia* sino que la sitúa adecuadamente dentro del campo conjunto de las ciencias sociales al dar importancia a la globalidad de la formación ciudadana, en donde confluyen el resto de estas disciplinas. El programa afirma claramente la independencia y suficiencia disciplinar de la didáctica, que se imparte en tercer curso. Sin embargo, también revela las dificultades que, para tal tarea, existían en España en aquellos momentos, al no llegar a superar claramente, salvando las distancias temporales, lo avanzado en el plan de 1931.

El primer tema, *Las ciencias sociales*, está destinado a una visión conjunta aunque sólo trata de historia y algo de geografía, y señala de nuevo la necesidad de *La superación de la historia-relato*, terminando con la cuestión: *¿Es justificable la enseñanza de la historia?* El segundo, titulado *Los problemas metodológicos de las ciencias sociales*, en realidad trata únicamente de los problemas de la historia: *El sentido del tiempo, La complejidad del contenido histórico, La captación en la escuela del actual concepto de historia, Las ciencias auxiliares de la historia, La Cronología, y La orientación del estudio de la historia*. El

tercer capítulo, *La metodología histórica en la primera y segunda etapa de EGB*, destaca para la primera etapa, entre otras cosas, la dificultad en *La introducción al sentido del tiempo*, pero aparece por primera vez un compromiso claro con la necesidad de *La introducción en el sentido de lo social*. De nuevo el programa de didáctica coincide con las tendencias del que corresponde a los acontecimientos de la historia narrativa (2º y 3º cursos) en el que predomina claramente la atención al estudio de los aspectos social y económico, tal como se puede comprobar en su análisis pormenorizado¹⁸. Se hace mención asimismo a *Las unidades didácticas* ya avanzadas en el plan de 1967. Para la segunda etapa advierte sobre *El problema de la adquisición de conocimientos* y termina, de nuevo, con un claro sentido de ruptura con la etapa anterior, con la importancia de los *Problemas morales* en la enseñanza de la historia. Hay que señalar que, cuando se refiere a las unidades didácticas, sólo las menciona sin incluir ninguna otra consideración sobre su preparación, desarrollo y ulterior evaluación, como sí se hace en el cuestionario del plan anterior, el de 1967.

El capítulo cuarto está dedicado a los *Métodos y procedimientos para la enseñanza de la historia*. Tras una primera exposición de aspectos genéricos sobre *El problema de los métodos* y sobre *Las formas de enseñanza*, repasa los distintos procedimientos y cuestiones suscitados por el plan de estudios de 1971: *El estudio dirigido, La sinopsis, El problema de las fichas, El comentario de textos, El problema de la evaluación y La exposición del profesor y la clase*. No aparecen, sin embargo, fundamentaciones pedagógicas ni psicológicas de los procedimientos ni se ofrecen perspectivas internacionales de las mismas.

El quinto capítulo pasa directamente a *Los medios audiovisuales en la metodología de las ciencias sociales*. La enumeración de los mismos recuerda la hecha en el plan de 1931 con las actualizaciones pertinentes, pero se observan preocupantes ausencias. Se mencionan: los *Materiales no proyectados* y los *Materiales para exhibición*, las *Proyecciones fijas* y las *Proyecciones cinematográficas, La radio, La televisión, El tocadiscos o fonógrafo, El magnetófono y La metodología del arte en la escuela*. No hay mención expresa a los periódicos, ni se pone énfasis en su contribución a la formación crítica del alumno; tampoco aparecen las dramatizaciones como método, ni quizás lo que es más significativo, por el olvido de un procedimiento realmente eficaz, la confección por los alumnos del museo histórico escolar. Tampoco hay referencia expresa a la biblioteca escolar como instrumento esencial en la formación y cultura del alumnado. Por último, dedica el capítulo sexto a *Otros recursos didácticos*, en donde menciona las excursiones y visitas científico-escolares, los libros de texto y los globos y mapas.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Se puede concluir que, siendo importante y positiva la aportación al panorama de metodología de la historia que supuso en su momento el programa de 1971, si se la compara globalmente con lo que significó esta disciplina en el plan de 1931 resulta insuficiente: por una parte, es verdad que hay menciones a los aspectos formativos y normativos, pero no aparece un tratamiento sistemático de los mismos como lo tuvo el citado plan. No existe ninguna mención a la fundamentación psicopedagógica de la disciplina ni al estudio comparativo de las diversas tendencias predominantes en el panorama internacional, cosa que sí hizo el plan de la República. Por último, se observan ausencias en cuanto a muchos procedimientos de los citados en 1931, así como a la necesidad de evaluar la aplicación de las unidades didácticas.

No es sorprendente por ello que, cuando se indaga sobre la forma en la que han ejercido su profesión los

maestros formados a lo largo de las diversas etapas del franquismo, nos encontremos con la absoluta preponderancia de los métodos pasivos, memorísticos, y con la lección y el libro de texto como únicos procedimientos en metodología de la enseñanza de la historia. Sin embargo, es justo reconocer, a este respecto, que los planteamientos metodológicos y didácticos estaban en un nivel rudimentario y reduccionista, tanto en la investigación como en la práctica docente, tras el largo vacío que separó el período de los sesenta y los setenta de la riqueza de experiencias metodológicas y didácticas que caracterizó el último cuarto del siglo XIX y primer tercio del XX, hasta el final de la República. Como en tantos otros aspectos, el sistema de enseñanza durante el franquismo más radical supuso un frenazo en relación con los avances del período anterior y un atraso respecto al panorama educativo internacional del que, difícil y lentamente, la política educativa española, con Cataluña como pionera, se ha ido recuperando.

NOTAS

¹ V. Delgado Cortada, «Historia que instruye o Historia que adoctrina. La formación histórica de los maestros en la España del siglo XX». Tesis doctoral inédita, Universidad de Murcia, 1999.

² Cfr. *Ibid.*

³ Valls Taberner, *Reafirmación espiritual de España*, Editorial Juventud S.A., Madrid-Barcelona, 1939, p. 176.

⁴ Monge y Bernal, *Acción popular (Estudios de biología política)*, Imp. «Sáez Hnos.», Madrid, 1936, p. 415.

⁵ Pradera, *El Estado Nuevo*, Fase, Madrid, 1935, pp. 18-19.

⁶ Redondo, *El Estado Nacional*, Ediciones FE, Madrid, 1939, pp. 137-138.

⁷ Giménez Caballero, *Genio de España. Exaltaciones a una resurrección nacional y del mundo*, Ediciones de «La Gaceta Literaria», Madrid, 1934, p. 231.

⁸ Monge y Bernal, *o.c.*, p. 48.

⁹ Pradera, *o.c.*, p. 33.

¹⁰ «El Nuevo Estado deberá fundarse en todos los principios del Tradicionalismo para ser genuinamente nacional [...] El fascismo ha de ser, pues, en España, la *técnica del Tradicionalismo*, la traducción del Tradicionalismo a términos de presente», Pemartín, *Qué es «lo nuevo» [...] Consideraciones sobre el momento español presente*, Espasa-Calpe SA, Madrid, 1940, 3a. ed., p. 331.

El Jefe del Nuevo Estado es considerado como «intérprete de la tradición», Cfr. Conde, *Contribución a la doctrina del caudillaje*, Ediciones de la Vicesecretaría de Educación Popular, Madrid, 1952, pp. 43-45.

Para Pascual Marín, el propio Caudillo, en su mensaje al Segundo Consejo Nacional, habría considerado los veintiséis Puntos del Movimiento, como «genuina expresión actual de la Tradición Española», *El Caudillaje español. Ensayo de construcción histórico-jurídica*, Ediciones Europa, Madrid, 1960, p. 71.

Para Pascual Marín, el propio Caudillo, en su mensaje al Segundo Consejo Nacional, habría considerado los veintiséis Puntos del Movimiento, como «genuina expresión actual de la Tradición Española», *El Caudillaje español. Ensayo de construcción histórico-jurídica*, Ediciones Europa, Madrid, 1960, p. 71.

¹¹ Calvo Serer, *España sin problema*, Rialp, Madrid, 1949, y *Teoría de la restauración*, Rialp, Madrid, 1952.

¹² *Id.*, *Teoría...*, p. 230.

¹³ V. Disposiciones oficiales que regulan la puesta en marcha del plan de estudios de la República, en *Los estudios de magisterio. Organización y legislación*, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madrid, 1931.

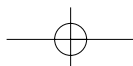
¹⁴ *Ibid.*, pp. 94-95.

¹⁵ Considero importante insistir en la relevancia que se concede a la actitud pacifista en el plan de estudios de 1931, muy superior a la que se le da en cualquier otro cuestionario del siglo. Además de en los temas tres y siete de *Metodología de la Historia* (segundo curso), *El pacifismo* aparece también específicamente formulado en el cuestionario para el ingreso, en el tema treinta y cinco, titulado genéricamente *Caracteres de la civilización contemporánea*.

¹⁶ Beltrán Llavador, *Política y reformas curriculares*, Servei de Publicacions, Universitat de València, 1991, p. 81.

¹⁷ Cfr. Delgado Cortada, tesis citada.

¹⁸ Cfr. *Ibid.*



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAMIRA, R. (1891). *La enseñanza de la historia por...* Madrid: Fontanet.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. València: Servei de Publicacions. Universitat de València.
- CÁMARA VILLAR, G. (1984). *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Madrid: Hesperia.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998). *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- DELGADO CORTADA, C. (1996). La enseñanza de la historia entre el exclusivismo nacionalista y la convivencia internacional. La formación histórica de los maestros en el siglo xx. *IX Coloquio de Historia de la Educación*. Granada: Universidad - ICE de Granada.
- DELGADO CORTADA, C. (1999). «Historia que instruye o historia que adoctrina. La formación histórica de los maestros en la España del siglo xx». Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- DELGADO CORTADA, C. (2000). Pacifismo y belicismo: dos mensajes en la formación histórica de los maestros. *Historiar, Revista de Historia*, 6.
- DELGADO CORTADA, C. (2004). La formación histórica de los maestros. Tomas de postura frente a los conceptos de libertad y democracia. *De la teoría ... a l'aula. Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- EDUCACIÓN General Básica (1971). *Nuevas orientaciones pedagógicas para los planes y programas de estudios*. Madrid: Escuela Española.
- ENSEÑANZAS del Magisterio. *Disposiciones fundamentales* (1961). Madrid: Ministerio de Educación Nacional, Secretaría General Técnica.
- ESCUELAS Normales de maestros y maestras. *Estado actual de la enseñanza en España* (1925). Madrid: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Imprenta de Sordomudos y de Ciegos.
- ESTUDIOS del Magisterio (Los) (1931). *Organización y legislación*. Madrid: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Inspección Central de primera enseñanza.
- FONTANA, J. (introd.) (1999). *Enseñar historia con una guerra civil por medio*. Barcelona: Crítica.
- GARCÍA HOZ, V., GONZÁLEZ RUIZ, N. y HERRERO GARCÍA, M. (1944). *Contestaciones al cuestionario oficial de las oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- GARCÍA VILLADA, Z. (1912). *Cómo se aprende a trabajar científicamente. Lecciones de metodología y crítica históricas*. Barcelona: Tipografía Católica.
- GUZMÁN CEBRIÁN, P. (1958). *Modos de enseñar la historia*. Madrid: Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria.
- IBÁÑEZ MARTÍN, J. (1948). Nuevas Escuelas de Magisterio, *Revista Nacional de Educación*, 77.
- LIBRO-GUÍA del maestro (1936). *Los problemas y los órganos de la enseñanza primaria. Didáctica de todas las materias. Obras alrededor de la escuela*. Madrid: Bibliografía Espasa-Calpe.
- MANZANARES BERIAIN, A. (1946). *Raza española* (el libro del muchacho español). Madrid: Editorial Magisterio Español.
- MARTÍ ALPERA, F. (1925). *Historia*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- MARTÍNEZ-RISCO y AGÜERO, V. (1928). *Metodología de la historia*. A Coruña: Nós. Publicacions Galegas e Imprenta.
- MILLÁN, F. (1983). *La revolución laica. De la Institución Libre de Enseñanza a la escuela de la República*. Valencia: Fernando Torres, editor.
- NAVARRO SANDALINAS, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU.
- PRATS, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1.
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE (1986). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- SERÓ SABATÉ, J. (1936). *El niño republicano*, 4º libro de lectura. Barcelona: Editorial «Montserrat» de Salvador Santomá.
- SERRANO DE HARO, A. (1964-25 años de Paz). *España es así*. Madrid: Editorial Escuela Española SA. (ed. 22a. notablemente reformada).
- SIUROT, M. (1944). *La nueva emoción de España. Libro de cultura patriótica popular*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- VALLS MONTÉS, R. (1984). *La investigación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1853)*. Valencia: ICE.