



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO: EVOLUCIÓN DEL PROYECTO TREINTA AÑOS DESPUÉS

NEUS SALLÉS TENAS

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona
nsalles@ub.edu

Resumen. En el marco de las experiencias de la renovación de la enseñanza de la historia durante el final del franquismo y a principios de la democracia, surge un grupo que impulsará un proyecto proveniente de Inglaterra. Es el llamado «Historia 13-16», que está destinado a enseñar historia a partir de su método de análisis en la enseñanza secundaria.

En este trabajo se estudia por primera vez la historia del grupo, llamado «Grupo 13 a 16», así como la singularidad del proyecto y todos los materiales que se crearon. Además, se analiza su impacto y las repercusiones que tuvieron en la enseñanza de la historia, tanto en el aula como en los aspectos más formales, tales como libros de texto, la reforma educativa, el surgimiento de nuevas experiencias relacionadas, etc. Este marco da una perspectiva para poder ver qué ha quedado de una experiencia tan significativa treinta años después, y analizar las causas y los motivos que lo han propiciado.

Palabras clave. Educación secundaria, aprendizaje por descubrimiento, enseñanza de la historia.

Abstract. By the end of Franco's regime and the early years of the democratic restoration, various attempts were made in Spain to renew the teaching of history. One of them was led by the «Història 13-16» (History 13-16) group, aimed at teaching history in secondary education using its analytical method. A project first originated in England.

The present work is the very first one to study the history of the so-called «13 to 16 group», the singularity of its project and the stuff they created. It also analyses the impact and the effects it produced on the teaching of history, both in the class rooms and on formal aspects, such as text books, education reform, other attempts, etc. This framework allows us to identify what is left of such a relevant experience thirty years later, and to analyse the causes and reasons that have made it possible.

Keywords. Elementary Secondary Education, discovery learning, history education.

INTRODUCCIÓN

Enseñar historia no siempre es tarea fácil. Especialmente cuando no se quiere que esta enseñanza se convierta en una mera transmisión de un conjunto de dogmas incuestionables, sino que, por el contrario, lo que se pretende es que el alumnado entienda realmente que significa ser historiador y asimile los conceptos asociados a la disciplina, como pueden ser el cambio, la continuidad, la causalidad, etc.

Pese a estas premisas, surgieron algunas iniciativas que apostaban por la renovación de la enseñanza de la historia a partir de métodos más activos. El 13-16 sería una de ellas, que tendría su origen en Inglaterra, pero que más adelante se adaptaría y se modificaría por un grupo de profesores de España, denominado «Grupo 13-16».¹

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El método, basado en el aprendizaje por descubrimiento, se dejó de aplicar en las aulas unos años después de su puesta en marcha. Si era una realidad, tal como demostraban proyectos que posteriormente se han realizado con la misma filosofía y que se impregnaban de los principios que se consideraban más válidos para la enseñanza de la historia, ¿por qué no se había implantado de manera generalizada en las aulas? ¿Por qué en el currículum se introduce la necesidad de estimular el pensamiento científico y en cambio un método para trabajar la historia mediante esta óptica desaparece? Quizá el problema residía en el sistema educativo en general, en los profesionales que trabajaban o bien en el método. Tal vez los métodos por descubrimiento realmente no tienen tantos beneficios como algunos sectores postulan. En este sentido, pues, se pretendía estudiar una experiencia como el 13-16 para rehacer y mostrar la trayectoria de un grupo importante de renovación en el campo de la enseñanza de la historia y para poder generar opinión fundamentada sobre las experiencias basadas en el aprendizaje por descubrimiento. El método tuvo su momento más álgido hacia los años ochenta, hoy día se puede afirmar que es historia. Así pues, la investigación es una oportunidad para conocer una experiencia a lo largo del tiempo. Una oportunidad de ver qué ha quedado treinta años después.

El método y objetivo de la investigación

El objetivo de este estudio era conocer y caracterizar los grupos que en el marco de la renovación didáctica del último tercio del siglo xx trabajaban el método de aprendizaje por descubrimiento en el campo de la historia.

Por esto y para poder estudiar la experiencia del 13-16 y ver que ha quedado a posteriori, necesitábamos por un lado basarnos en el método propio de la historia. Así pues, en este sentido se ha iniciado el planteamiento de algunas preguntas, como saber quiénes eran los miembros del grupo, cómo surgieron, en qué contexto se desarrolla el proyecto, etc. Posteriormente, para responder a las cuestiones que presentaban contestaciones diversas en cada una de ellas, en primera instancia se tuvo que recorrer a una pesquisa documental de fuentes primarias. Destacan, principalmente, los archivos de la Universidad de Barcelona, de la Universidad Autónoma de Barcelona, y los pocos documentos que aún conservaba alguno de los miembros del grupo 13-16.

Para aportar la información que no se podía extraer de la poca documentación existente, era preciso investigar en historia oral mediante la realización de diversas entrevistas. Se han realizado siete entrevistas en profundidad entre los miembros del grupo 13-16 que se ha podido localizar, así como con algunos profesores que, sin pertenecer al grupo, pusieron en práctica el método en sus clases de historia. Las informaciones obtenidas en estas entrevistas fueron contrastadas y ampliadas con las respuestas de las veintitrés entrevistas a alumnos que experimentaron el método en primera persona en aquellos tiempos.

Era necesario procesar toda la información obtenida de acuerdo con los métodos de análisis de la historia y era preciso que encajase dentro de un marco histórico más general. Este marco se atiene sobre todo al contexto de la historia de la educación, especialmente del tardofranquismo y, naturalmente, se ciñe a la enseñanza de la historia.

Por otro lado, hacía falta examinar los diferentes instrumentos de la educación formal con tal de encontrar posibles incorporaciones de partes o del conjunto del método. Así pues, era necesario rebuscar los currículos y los decretos del ámbito de la educación, los libros de texto, otros materiales complementarios y experiencias en la enseñanza de la historia, especialmente en el campo de la educación reglada, pero también si los había en el de la no formal.

Marco teórico: el panorama de la enseñanza de la historia

Con el franquismo la educación volvería a los principios del autoritarismo y de la jerarquía, de la obediencia y del patriotismo, del orden y de la disciplina (Vilanou; González-Agápito, 2003, p. 124). Así pues, se constituía una escuela que era la antítesis de la escuela republicana: «in-

tegrista con lo religioso, confesional, muy reglamentada e inquisitorial [...] patriotería; basada en la autoridad y en el sentido jerárquico de la existencia» (Lozano, 1994, p. 146). Una escuela que haría de la historia un pilar básico, en la cual se daba una visión de la nación española como una unidad indisoluble forjada a través del tiempo, casi desde la prehistoria. Era una escuela claramente magistrocéntrica, en la que la base de la enseñanza era un discurso incuestionable y que venía impuesto en una sola dirección: por parte del docente o libro de texto hacia el alumnado. Había una sola versión de la historia cerrada y verdadera. Asimismo, se basaba en las repeticiones, es decir, una escuela que quería que de la historia sólo se comprendiese la versión que se explicaba y que así se memorizase. Este hecho también queda reflejado en la falta de fuentes documentales y, por tanto, en una ausencia total de cualquier actividad o material que pudiese aproximar al alumnado al método de análisis de la historia.

El aprendizaje de la materia se reducía a las técnicas memorísticas que imposibilitaban el cuestionamiento por parte del alumno de los dogmas del pasado. En este panorama, la Escuela de los *Annales* y Jaume Vicens Vives constituirían un punto de inicio hacia el cambio. Si el franquismo había supuesto que muchas figuras relevantes de la historiografía española emigraran, la renovación de la enseñanza de la historia debía producirse justamente de la mano del renacimiento de las corrientes historiográficas.

Dejando de lado la influencia de la Escuela de los *Annales* —que postulaba una psicología histórica que debía conseguirse mediante la cooperación interdisciplinaria (Burke, 1994, p. 19)— y la de Vicens Vives, la penetración de aires nuevos en el campo de la didáctica debía venir de Francia. En primer lugar porque la tradición historiográfica de mediados de siglo era muy rica, potente e innovadora. Y en segundo lugar, porque desde la mitad de los años sesenta los docentes franceses disponían de colecciones de materiales extraordinariamente ricos y envidiables desde la perspectiva de la tradición didáctica española; conjuntos de ediciones facsímiles que incluían desde proclamas hasta artículos de prensa, memoriales y todo tipo de documentos. Eran verdaderos depósitos de fuentes primarias al servicio de la escuela. Todos estos materiales penetraron en algunas bibliotecas y en algunos círculos reducidos del profesorado español. Muy pronto algunos eminentes historiadores como Miquel Artola empezaron a publicar un conjunto de textos seleccionados que, con el título de *Textos fundamentales para la historia*, pretendían ser un instrumento de emergencia para poder enseñar la historia de manera diferente. Posteriormente una nueva hornada de historiadores, la

mayoría de ellos deudores de Vicens Vives, publicaron un manual de historia de España que contenía mapas, fotografías de algunos cuadros, tablas y bibliografía comentada; aunque no iba destinado a un público escolar —ya que se dirigía probablemente a los estudiantes y a los sectores cultos de la clase media—, tuvo una fuerte influencia entre los docentes españoles, puesto que, si bien es cierto que ideológicamente los autores no formaban un grupo coherente y compacto, representaban un intento serio de sintetizar la historia española obviando la visión simplista y ahistórica que había dominado en los materiales hasta ese momento. La introducción de estos y otros materiales encajaba con la existencia en Cataluña del movimiento de maestros en el marco de las horas clandestinas de las escuelas de verano que permitió tomar conciencia por parte de muchos docentes y del profesorado de historia de la precariedad de los conceptos que se enseñaban y, sobre todo, del primitivismo de los métodos.

De esta manera, poco a poco se fueron generando los primeros movimientos de renovación propios en el campo de la historia. Uno de ellos fue el grupo formado por catedráticos y profesores de enseñanza secundaria de diferentes institutos de Valencia y alrededores, llamado «Germania-75». El grupo diseñó un material didáctico con un esquema conceptual típico de la historiografía marxista, que consistía en tres cuadernos de ejercicios (metodológicamente recordaban la enseñanza mediante el sistema de fichas) y que estaba organizado casi siempre sobre la base de textos que actuaban como fuentes y en los cuales se alternaban indistintamente fuentes primarias y secundarias, junto con otros documentos que iban desde el ensayo filosófico hasta el teatro. Así, la praxis del método implicaba en primer lugar un cambio formal de la estructura de la clase, con un enfoque dinámico dentro de su esquematismo, y conllevaba que el alumnado hiciese un «procedimiento deductivo a partir de textos propuestos que debían llevar, en una línea piagetiana no declarada, a la interiorización del conocimiento histórico» (Paniagua, 95, p. 89).

Aunque la experiencia forma parte de una etapa pasada, tal como apuntaba Prats (1989, p. 203) «es preciso señalar la gran aportación de «Germania-75» como primera experiencia sistemática que se difundió, que ha servido para ayudar a dar el primer paso a muchos profesores o, partiendo de ella, para reflexionar y enriquecer nuevas prácticas docentes».

Unos años más tarde se engendró otro grupo, denominado «Cronos», que nació como un seminario de autoformación y que estaba muy dirigido al «fomento de

una didáctica crítica de las ciencias sociales orientada al estudio de problemas sociales relevantes de nuestro mundo» (Cuesta, 2000, p. 100). También consideraban de especial importancia el comentario de textos —fuentes, textos historiográficos, etc.—, ya que consideraba que el punto de partida en la enseñanza de la historia descansa sobre la idea de aplicar un método activo, en el cual los alumnos deben reconstruir el pasado histórico, adquiriendo así hábitos de trabajo intelectual de acuerdo con su edad» (Grup Cronos, 1985, p. 12). El grupo, que posteriormente ha trabajado mucho juntamente con el grupo del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria llamado «Asklepios», ha ido siguiendo esta filosofía que se reflejaba en el pensamiento de Stenhouse (1984, p. 29): «Una tentativa de comunicar características esenciales de un propósito educativo, de manera que esté abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica».

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La experiencia del 13-16

Entre los grupos que surgieron con posterioridad cabe destacar el grupo 13-16, que se formaría a finales de los años setenta a partir del descubrimiento de un proyecto que emergió en Inglaterra como respuesta del Schools Councils a la demanda de la reforma del currículum en el Reino Unido.

El modelo encajaba en el movimiento New History que tenía como ideología «poner menos énfasis en los contenidos que en los procedimientos de la enseñanza [...], subrayar que la base para esta selección la forman los objetivos educativos a conseguir y las técnicas o habilidades históricas a adquirir [...]» (Jones en Domínguez, 1987, p. 233). O como nos explica Dickinson (2000, p. 87), el New History enfatiza el pensamiento con el fin de aprender la naturaleza de la investigación histórica, así como la manera de adquirir conocimiento efectivo. Este tipo de enfoque se denominó el «método del investigador».

El proyecto final, que en este caso se desarrolló en España, se denominaría «Historia 13-16» y estaba dirigido, como indica su propio nombre, al alumnado de 13 a 16 años, enfatizando la adquisición de los aprendizajes cognitivos (Dickinson, 2000, p. 87). Era una iniciativa pionera. El proyecto intentaba casarse con dos condiciones que eran realmente complejas: por un lado, tener presente cómo los niños y niñas aprenden, y por otro, la naturaleza propia de la historia como una forma de adquisición de conocimientos (Bourdillon, 1994, p. 219). Así, los inte-

grantes del Grupo 13-16 empezaron a experimentar intuitivamente con algunos materiales que habían traducido en las escuelas del país, bajo el auspicio del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, durante el curso 1977. Su objetivo era claro, querían comprobar la validez de los materiales (Grup Eina, 1980, p. 42). La motivación era similar a la del modelo británico, ya que consideraba que la historia había dejado de interesar a un amplio sector de los chicos y chicas y, de paso, esta circunstancia había generado un sentimiento de impotencia en muchos maestros (*ibidem*, p. 42). Así pues, a diferencia de las experiencias anteriores que se habían llevado a cabo en el país, esta no estaba basada en un empirismo intuitivo, sino en planteamientos rigurosos y coherentes en el terreno de la teoría del conocimiento y de los avances en la psicopedagogía (Prats, 1989, p. 205). Tal como lo expresaban los mismos miembros del Seminario de didáctica de la historia (1981, p. 7): «Proyecto fundamentalmente didáctico, inserto en la urgente tarea de cambiar el enfoque de la enseñanza de la historia, adecuándola, en la medida de lo posible, a las necesidades y capacidades de los adolescentes».

Más adelante admitieron que se pretendía enseñar al alumnado a hacer de historiador, asegurando que la única manera de comprender la historia pasa por aprender una serie de técnicas conceptuales que capaciten para su estudio y comprensión. De acuerdo con el matiz que efectúa Prats (1989, p. 207), «no se trataba de formar grandes historiadores —eso lo dejamos para la Universidad— sino ciudadanos críticos, libres y responsables». Así pues, al alumno no se le proponía un aprendizaje de tipo memorístico, sino comprensivo; y no se le pedía que acumulase, sino que operase con un aprendizaje que se articularía de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general (Grup Eina, 1980, p. 44); en definitiva, una metodología que pretendía conseguir un aprendizaje gradual y adecuado al desarrollo intelectual del alumnado.

Los materiales estaban formados de dos partes. Una primera parte, que era el curso introductorio, en la cual se enseñarían y practicarían las habilidades para estudiar la historia a partir de su método de análisis, y en la que, por tanto, se enseñaba a formular hipótesis, a clasificar fuentes, a extraer información, a ejercitar la verificación y la crítica, a trabajar la causalidad y a elaborar conclusiones. Y una segunda parte, en la que el alumno podría emplear las habilidades aprendidas para trabajar sobre diferentes estudios históricos a partir de las fuentes primarias que se le proporcionase.

Para la dinámica del aula, se daban unas pautas que en ningún caso eran rígidas y, por añadidura, se insistía en que cada profesor o profesora debía encontrar «la manera de

vivificar y realizar el método de una manera concreta y adaptada a las necesidades y capacidades de sus alumnos» (Grup 13-16, 1985, p. 6); eso sí, sin caer nunca en la utilización del material como un simple libro de texto. Por tanto, el material era flexible, y el papel del profesor pasaba de ser el de un portador de la información según los métodos magistrocéntricos a ser un orientador, coordinador y conductor de la clase.

Los miembros que se fueron añadiendo al grupo con el paso del tiempo generalmente no se conocían. Venían de mundos bastante diferentes y, por tanto, tenían visiones y trayectorias muy diversas. Eso les permitió, tras la primera etapa de traducción de los textos británicos, crear ellos mismos los materiales didácticos desde diferentes perspectivas. De esta forma, se elaboraron diversas ediciones de materiales con una mayoría de unidades de creación propia y algunas otras adaptadas.

Retencencias, discrepancias y adeptos

Este proyecto suponía de entrada un cambio radical con los modelos anteriores. Pero, además de una ruptura ideológica, lo que realmente imposibilitaba su difusión y éxito entre el profesorado era la renuncia a tratar toda la historia y por tanto el hecho de utilizar en la práctica escolar lo que se conviene en llamar una historia «no cronológica». Por este motivo hubo una segunda versión de las unidades que respondía un poco más a una ordenación cronológica, aunque no era la predilecta del grupo.

Si las retencencias que tenía el profesorado hacia la cronología impedían la adopción por parte de la mayoría de docentes de este material como base de su enseñanza, el desconocimiento fundamental que la mayoría de profesores y profesoras tenían sobre el método de análisis de la historia hacía todavía más difícil implementar un sistema que se basaba justamente en la práctica del método. El mismo proceso de formulación de hipótesis suponía a ojos de una buena parte del profesorado que la historia era «opinable» y que se establecía un relativismo sobre los hechos que era perjudicial para la enseñanza. Acostumbrado a historias dogmáticas y secuenciales, el profesorado no entendía ni podía admitir planteamientos que fomentaban la duda, que admitían la existencia de visiones diversas del pasado y que, en definitiva, ponían en cuestión toda una forma de enseñar historia que provenía del siglo XIX.

Junto a estos ataques, se produjeron otros procedentes del campo ideológico de quienes consideraban que la renuncia a los planteamientos marxistas de muchos de los autores del material era una especie de traición a las raíces

de la historia, negándose por tanto a enseñar una historia que, según afirmaban, no servía para nada. Muchas veces, ejercicios como el del trabajo de detective se entendían como una pérdida de tiempo o una concesión que el profesorado debía hacer a los alumnos, cuando lo que realmente importaba era explicar las revoluciones burguesas y los caminos que conducían al mundo contemporáneo.

La segunda fase del método durante estos primeros años pretendía ser un estudio a lo largo del tiempo. No obstante, un par de factores principalmente hacían que se tambaleara la posibilidad de su implementación en la práctica escolar. En primer lugar, la integración de estudios de este tipo en la repleta programación escolar era una tarea complicada y que se hacía más difícil en los cursos próximos a la selectividad. En segundo lugar, a medida que se estudian periodos de la historia más recientes, estos se vuelven más complejos debido a la cantidad de fuentes y variables que es preciso tener en cuenta.

Al mismo tiempo, era necesario diversificar mucho más las unidades didácticas, ya que su sistema —que se basaba en el descubrimiento— acarrearba que el alumnado —en el que siempre había un repetidor o espía— sabía muchas veces con antelación cual era el resultado de la investigación y, por tanto, inutilizaba el valor del «descubrimiento».

Además, debemos tener en cuenta la inseguridad que dicho método podía generar en los profesores; la falta de dominio de los procedimientos los situaba en una posición más vulnerable para impartir unas buenas clases. El profesor era una de las variables puntales y el vertebrador más importante para que el alumnado dominase el método y accediese a concepciones científicas más avanzadas (Pozo *et al.*, 1989, p. 28). No obstante, Pozo admite que, aunque los alumnos dominen los métodos y la lógica del historiador, son mayoritariamente incapaces de ofrecer explicaciones mejores de los fenómenos históricos que se les presentan, dado que el pensamiento histórico requiere no solamente una metodología rigurosa, sino también un marco conceptual que permita explicar los acontecimientos analizados (*ibidem*, p. 28).

Fueran cuales fueran los motivos o retencencias que hacían que el profesorado se decidiera a adoptar el método, provocaban confrontaciones dentro de los seminarios en los que se impartía historia.

La pervivencia del método

Si bien desde el punto de vista metodológico el método 13-16 fue aplicado en un número muy reducido de cen-

tros escolares y, en consecuencia, afectó a muy pocos estudiantes, los materiales editados por este grupo tuvieron repercusiones diversas en el campo estrictamente escolar y especialmente en el editorial.

Con todo, la existencia de unos materiales complementarios que intentaban llenar los «vacíos» dejados por las unidades metodológicas del 13-16 permitía utilizar algunos cuadernillos sin que eso implicase conocer a fondo los principios que informaban todo el sistema.

Pero la propagación más importante del método en España vino de la mano de los libros de texto, ya que el sistema educativo se basaba y se basa en el uso casi exclusivo del libro de texto. Y es que la introducción de conceptos del método del 13-16 y, por tanto, de muchas fuentes primarias, fue posible principalmente gracias a los siguientes factores: en primer lugar, la reforma del sistema educativo español incidió fuertemente en los contenidos de la historia e hizo necesario introducir nuevos métodos; en segundo lugar, algunos de los promotores del 13-16 español ocuparon temporalmente algunos cargos en organismos del Ministerio de Educación y Ciencia de aquellos años; y, en tercer lugar, algunos de los miembros del 13-16 participaron activamente en la edición de los libros de texto en buena parte de los grupos editoriales más potentes del país. En lo que respecta a la normativa educativa, la reforma de 1991 también supuso la entrada de los conceptos y la filosofía del método 13-16. Era una reforma que introducía la idea de un currículum abierto y flexible que las escuelas podían adaptar según sus necesidades, aunque se continuaban confeccionando libros con los «contenidos historiográficos preexistentes a la reforma educativa» (Valls, 1998, p. 228). Asimismo, el papel de la historia iría adoptando poco a poco nuevos enfoques. El cambio se produciría por diversos motivos, pero principalmente se vería inducido por la introducción de los contenidos actitudinales y, sobre todo, de los procedimentales, los cuales abrirían una nueva etapa en la que los viejos contenidos se tendrían que modificar para adaptarse adecuadamente.

Así pues, la introducción de esta tipología de contenidos determinaba una filosofía del aprendizaje que propiciaba las técnicas, recursos, habilidades y conocimientos instrumentales necesarios para que el alumno aprendiese cómo se construye el conocimiento en ciencias sociales y pudiese fundamentar y ampliar sus conocimientos durante toda su vida, y de esta manera pudiese dar respuesta adecuada a nuevos problemas (Benejam, 1989, p. 48). Determinaba por tanto una filosofía que respondía en gran medida al constructivismo. La experiencia del

aprendizaje por descubrimiento serviría así para cambiar los objetivos e intenciones de la enseñanza de la historia. Si anteriormente el objetivo era la acumulación de saberes, posteriormente consistió en la adquisición del espíritu científico, es decir, en que el alumnado pudiese utilizar sus conocimientos para descubrir la realidad histórica de su entorno habitual y analizar sus implicaciones hasta el momento presente (Jiménez, 1996, p. 127). En consecuencia, la reforma permitió la introducción de fuentes primarias y secundarias y de los conceptos de «procedimiento» o de «saber hacer», así como un incremento del aparato gráfico, especialmente en los libros de texto, que intentaba reforzar todos los contenidos que se daban en el texto.

Se sucedieron diferentes intentos de contrarreforma y, con la llegada de la LOGSE, se produjo la vaga incorporación del método de análisis de la historia en la enseñanza de la disciplina dentro de la educación reglada, que se plasmó más en el substrato de la teorización y el currículum que en la práctica diaria del profesorado. Con todo, surgió una nueva iniciativa que tenía como epicentro la recuperación del método, pero esta vez la base se encontraría en los archivos. Concretamente en los archivos de distrito del Ayuntamiento de Barcelona, con el proyecto Arxiu Obert.

CONCLUSIONES

Resulta interesante ver qué ha supuesto y qué repercusiones ha tenido una experiencia como el 13-16. Hemos visto que se implementó de forma completa en pocas aulas, es decir, que tuvo poca incidencia. Las causas y los motivos que hemos visto y que sirven de explicación son diversas. Entre las causas, hablaríamos del momento histórico, el tardofranquismo, que si bien propició que pudiese surgir el método, también dificultó su proliferación. El motivo principal es claro: quienes se animaron a realizar este cambio en la metodología eran personas de izquierdas, pero normalmente éstas tenían muy arraigados los planteamientos marxistas. Por tanto, aplicar el 13-16 representaba renunciar a sus planteamientos ideológicos. También veríamos que tenía mucho que decir la tradición educativa, que decantaba la balanza a favor de seguir haciendo lo que se había hecho siempre. Otra causa era la formación del profesorado, porque para poder enseñar a los alumnos a partir del método de análisis se requiere, como es obvio, dominarlo. Dejando bien claro que no se puede enseñar lo que no se sabe y que desafortunadamente muchos profesores nunca habían podido investigar. Finalmente también encontraríamos la organización escolar, ya que había mucha movilidad e inter-

inidad, circunstancias que no propiciaban que la persona que llegaba a un instituto en el que se hacía clase con este sistema tuviese tiempo de prepararse. Y tampoco ayudaba la variedad de asignaturas que a veces les podía tocar impartir. Por no decir que, al estar organizados en seminarios, surgían tensiones internas y descontrol si una parte del profesorado se negaba a aplicar el método.

Por otra parte, entre los motivos también podríamos encontrar la escasa preparación y la inseguridad del profesorado, que no dominaba las dinámicas que requería este método ni estaba preparado para transmitir sus contenidos y procedimientos; el marco de los seminarios, donde el descontrol que podía ocasionar la falta de coordinación provocaba que se fuese acordando no aplicar el método; el factor ideológico, ya que el esquema clásico de enseñanza de la historia pesaba demasiado para se pudiera aceptar rápidamente un método que no priorizaba ni los contenidos, ni el programa, ni la cronología. Asimismo, el hecho de que los tiempos fueran ajustados y los programas estuviesen bastante saturados no favorecía que se pudiese implementar el método.

Aunque estos motivos y causas quizá impidieron que el método se implementase de manera generalizada en muchos centros de enseñanza secundaria, su aplicación parcial fue mucho más extensa. Pero ciertamente, como hemos visto, la propagación más importante del 13-16 en España vino a través del libro de texto y la importancia que tuvo la incorporación de algunas de sus ideas a la reforma educativa. El método, por tanto, disfrutaba de mejor salud en un terreno formal que en la aplicación de base. Tal vez eso sea sólo anecdótico, pero nos lleva a reflexionar en dos sentidos. Por un lado, la prevalencia de ideas y rutinas de buena parte del profesorado que impiden poner en marcha iniciativas reales y plantearse el sentido de la educación, de lo que se está haciendo, de lo que se quiere conseguir. ¿Hasta qué punto los maestros reflexionan realmente sobre el trabajo que hacen? ¿Hasta qué punto hay una profesionalización o apertura de mente para analizar si realmente se está actuando de la mejor manera? Por otro lado, ¿puede haber alguna tendencia o método que consiga generalizarse? ¿Sería bueno que hubiese uno, o la diversidad favorece los aprendizajes?

Por descontado la experiencia también nos ofrece una reflexión en el campo de la política educativa. Una norma no cambia ni las actitudes, ni el sistema de enseñanza. Como mucho puede ayudar a declinarlas, pero para que esto suceda, la norma debe ir acompañada del despliegue correspondiente y no se puede decir que en aquel caso sucediese de esta manera.

DISCUSIÓN

Hoy, cuando han pasado más de treinta años desde la introducción del método por descubrimiento en las aulas de enseñanza secundaria del país, el 13-16 es ya historia. Los debates acerca de por qué enseñamos historia o incluso acerca del enfoque que debe tener la enseñanza de la historia en el currículum han dejado de ser relevantes para la mayoría de docentes. También se ha roto la idea de una historia cronológica y, sobre todo, el axioma que afirmaba que se debe enseñar toda la historia. Ciertamente, estas rupturas de los sistemas tradicionales no se han producido por la influencia directa de quienes generaron y extendieron el método en nuestro país; muchos cambios más profundos en la sociedad han sido la causa que está laminando en la práctica la historia de nuestro sistema educativo. Con todo, mientras que en países como Gran Bretaña, herederos de una tradición curricular mucho más sólida que la nuestra, han ido surgiendo proyectos educativos hijos del 13-16, como por ejemplo el Nuffield Primary History Project (Dean, p. 2008), en Cataluña no ha se ha formulado ninguno. El proyecto 13-16 español partía de un hecho fundamental y que se daba por descontado: «Si no lo sabes, no lo puedes enseñar». En su mayor parte, los miembros del grupo 13-16 tenían en su historial una extensa bibliografía en el campo de la historia, y algunos de ellos en el campo de la investigación. Por tanto, eran conocedores del método.

Hoy en día, investigadores como McNamara (1991) y Bennett y Carre (1991, 1993) escriben que a la hora de enseñar es fundamental el conocimiento académico. Todos ellos demuestran que hay una relación muy estrecha entre el conocimiento de la materia que tienen los enseñantes y la calidad de sus experiencias en el aula. Como señala Dean (2008, p. 22), estos autores afirman que los maestros «necesitan grandes conocimientos para transformar adecuadamente los temas de estudio y los objetivos generales en tareas provechosas y adecuadas, los necesitan para plantear explicaciones cuidadosas y de alta calidad, y los necesitan para diagnosticar con precisión la comprensión y los malentendidos de los niños». Es evidente que para aplicar el método de historia 13-16 hace falta, junto a un conocimiento académico de la materia, un conocimiento práctico largamente sostenido. Si esto no existe, la aplicación del método no es posible. Tal vez esta observación es la que explica que el método no se podía extender fácilmente en nuestro país.

NOTAS

¹ El grupo fue cambiando de nombre a lo largo del tiempo, no obstante en el presente artículo utilizaremos la denominación «Grupo

13-16», puesto que ha sido una de las que más han pervivido en el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEJAM, P. (1989). «Los contenidos en ciencias sociales». *Cuadernos de pedagogía*, 168, pp. 44-48.

BOURDILLON, H. (1994). *Teaching History*. Londres: Routledge.

BURKE, P. (1994). *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989*. Barcelona: Editorial Gedisa.

CUESTA, R. (2000). «El proyecto Cronos para la enseñanza de las Ciencias Sociales: balance y perspectivas de un itinerario pedagógico». *Aspectos didácticos de ciencias sociales*, 14, pp. 99-135.

DEAN, J. (2008). *Ensenyar història a Primària*. Manresa: Zenobia Edicions.

DICKINSON, A. (2000). «What should history be?». En: KENT, A. (comp.). *School subject Teaching. The History and Future of the Curriculum*. Londres: Kogan Page, pp. 86-110.

DOMÍNGUEZ, J. (1987). «La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años». En: MEC. *La geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid, pp. 231-246.

GRUP 13-16 (1983). *13-16 Hacer Historia*. Barcelona: Cymys.

GRUP EINA (1980). «Aprender tot investigant: un nou camí en l'ensenyament de la història». *Perspectiva escolar*, 46, pp. 42-46.

GRUP CRONOS (1985). *Elementos para una didáctica de las ciencias sociales. El comentario de textos históricos: la excursión geográfica y la utilización del video*. Salamanca: ICE, Ediciones Universidad de Salamanca.

JIMÉNEZ, J. A. (1996). «La investigación en el aula de historia». En: GARCÍA HOZ, V. (dir.). *Enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria*. Madrid: Rialp, pp. 125-146.

LOZANO, C. (1994). *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid: Editorial Síntesis.

PANIAGUA, J. (1995). «Crisis sociales. Crisis en la Historia». *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2, pp. 87-94.

PRATS, J. (1989). «La experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias de «Germanía-75» e «Historia 13-16»». En: CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (comps.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, pp. 201-210.

SEMINARIO DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA (1981). *Hacer historia. Primera fase de investigación. Guía del profesor*. Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

VALLS, R. (1998). «Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España: un enfoque didáctico». En: ORTIZ, J. M. (ed.). *Historia y sistema educativo*. Madrid: Ayer, pp. 221-240.

VILANOU, C.; GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. (2003). «Anàlisi dels textos i dels materials escolars». En: VV.AA. (2003). *Un segle d'escola a Barcelona. Acció municipal i popular 1900-2003*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona y Ediciones Octaedro, pp. 117-127.

Recibido: 24.10.2010 / aceptado: 17.02.2011