

La enseñanza de la Historia entre las visiones políticas y la paz de las aulas. Explorando razones a las reformas educativas

María José Sobejano Sobejano*

Si resulta incómodo, por lo evidente, justificar la pertinencia o la necesidad de la enseñanza de la Historia en los tiempos que corren, no lo es menos acreditar la manifiesta utilización que soporta en beneficio de proyectos y modelos de sociedad; y todo en función de su característica razón de ser multiparadigmática. La Historia no renuncia a viejas aspiraciones y a nuevos logros en relación con el compromiso ético y social de aproximarse a la verdad, una verdad centrada en una profesionalidad y un conocimiento basado en fuentes, que puede ser diversa, e incluso contrapuesta, pero no ajena a la objetividad y a las luchas y fracasos de los hombres por superar las diferencias para convivir.

Si los historiadores se enzarzan de vez en cuando en encarnizadas peleas para defender un enfoque historiográfico¹ para esclarecer mitos políticos, para desterrar la manipulación política de la verdad demostrada o, en fin, para aclarar los flirteos de los propios historiadores con causas de dudosa moralidad², no es extraño que la

* Doctora en Historia. Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
Correspondencia: E-mail: mjsob@edu.uned.es

enseñanza de la Historia acuse los embates de diferentes pretextos.

La enseñanza de la Historia nunca ha sido una tarea anodina; no lo fue en el superado enfoque tradicional de “la nariz de Cleopatra” o en el resucitado “giro neopositivista”. No lo puede ser en nuestra época cuando tenemos problemas complejos y prácticos, derivados de la globalización, multiculturalidad y diversidad que demandan del estudio racionalidad, emancipación y recuperación de valores. La Historia-conocimiento sigue siendo un crisol donde se encuentran y se engarzan la memoria colectiva, la explicación y comprensión de los sucesos y circunstancias humanas y el compromiso con la vida representado en la conciencia del hombre ante su escenario, sus actos y los de sus semejantes. Pero ocurre que la Historia como disciplina escolar también está sometida a finalidades educativas contradictorias, de conservación o de emancipación, según los intereses políticos hegemónicos que se ponen de manifiesto en la articulación del sistema educativo. Y estas contradicciones tratan de resolverse con las reformas, tan frecuentes desde el último tercio del siglo XX.

Las reformas educativas siempre se justifican por una necesidad de cambio de la sociedad, porque el cambio es un ingrediente imprescindible del proceso social, pero no siempre estas enmiendas presuponen mejoras. Unas veces, estas reformas tratan de resolver problemas de adecuación y otras, son en sí mismas parte del problema al intentar reconducir la orientación por atajos discordantes con la corriente del tiempo y las formas. Y, en este caso, hablamos de contrarreformas, un fenómeno tan propio de la modernidad como de la postmodernidad, siempre que el poder hegemónico tiene o se procura el poder de representación. Porque todos sabemos que las reformas las demanda la sociedad pero son emprendidas por los gobiernos, que se erigen en portavoces de la sociedad en función del grado de representación que ostenten, y pueden decidir, si se les

permite, el saber relevante, los métodos y hasta los resultados.

No se nos oculta, además, que las reformas educativas son contagiosas, como las modas, e inducen a otros sistemas a homologarse o ajustarse a un patrón. Así, las reformas educativas españolas de los años ochenta fueron, por diversas circunstancias, un modelo seguido por otros sistemas educativos, en algunos casos, en lo que tuvo de positivo y, en otros, hasta en lo negativo. Pero sus fundamentos hay que rastrearlos en un difícil período de dos lustros de acomodación de estructuras de un régimen autoritario hacia la apertura democrática. Y resulta interesante hacer el seguimiento de la enseñanza de la Historia enlazando con este período de ilusiones, confusión y desaciertos para entender circunstancias del proceso e interpretar los pasos hacia una aventura que desemboca en lo que podemos parafrasear como una contrarreforma.

La Ley General de Educación de 1970: una senda por donde empezar a andar con pasos inciertos

Nos regíamos por la Ley General de Educación de 1970, una norma destinada a producir cambios positivos relevantes, pero que, en la práctica, se diluyeron. Es preciso tener en cuenta que se gestó en las postrimerías del franquismo y con limitaciones para la participación social (falta de libertades políticas, partidos y sindicatos). Se impusieron dos modelos educativos: uno de carácter técnico, basado en criterios de eficacia, y otro cientifista que contemplaba el acceso a la Universidad como prioritario y la formación profesional como itinerario de segunda categoría. Sin tener en cuenta características de la población, adoptó un modelo curricular unitario, rígido y sin apenas optatividad.

En lo que concierne a la enseñanza de la Historia, la tímida liberalización política y el desarrollismo económico abrieron puertas a influencias externas en el campo teórico (enfoques de Annales y marxista), al tiempo que establecieron para la enseñanza de la Historia objetivos y finalidades globalizadoras e interdisciplinares, dando entrada a una nueva área: las Ciencias Sociales. Pero la Historia que realmente se enseñaba estaba presidida por la corriente ecléctica alemana del historicismo, la *Gesellschaftsgeschichte*, a pesar otras posiciones mantenidas por individualidades o pequeños grupos de opinión³. Lo cierto es que la idea de Historia que se barajaba y su objeto no difería de la que era general en todo el mundo: una historia narrativa política, cuya función nacionalizadora empezaba a quebrarse ante otras expectativas de la educación ciudadana.

Por estos años el desarrollo español se hacía patente y mostraba algunos de sus problemas en el sistema educativo: aumento del alumnado, fracaso escolar, profesores titulados que reclamaban estabilidad y reestructuración de la enseñanza, y, sobre todo, falta de formación del profesorado para ejercer la docencia. Se hacía evidente, en lo que concierne a la enseñanza de la Historia, la dificultad para realizar un planteamiento didáctico lógico coherente a la vez que útil y de interés para el alumno, cuyo origen podía encontrarse en la desvinculación entre la investigación histórica y su didáctica o entre la teoría y la práctica. Se hacía evidente también la dificultad de enlazar los fines de una sociedad más democrática y plural con los anquilosados esquemas didácticos basados en la acumulación de contenidos factuales.

Se sucedieron unos años de gran incertidumbre en los métodos historiográficos y en los procedimientos didácticos, tiempos de tentativas a ciegas, e incluso de enfoques didácticos e historiográficos enfrentados (por ejemplo, globalización con sobre-

carga de contenidos y memorismo con elaboración, relación y reflexión). En los comienzos de los años 80 unos tímidos Programas Renovados, eufemismo de un intento de reforma sistemática, que sólo afectó al ciclo inicial de la enseñanza general básica, pusieron de manifiesto la necesidad de una reforma estructural que fuera desde los principios epistemológicos a las prácticas didácticas, ideando un modelo coherente e integrador. Ese cambio estructural se inicia con la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE, 1985), que recoge los fines de la educación en una nueva sociedad de cambios democráticos, avala el derecho de todos los españoles a una educación básica y prepara las instituciones educativas para los cambios venideros de forma gradual, coherente y progresiva. El libro blanco para la reforma del sistema educativo fue presentado en 1989, junto con el llamado Diseño Curricular Base (DCB) correspondiente a las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

La LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) principio y causa de todos los males y enfrentamientos políticos

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 fue redactada y aprobada en el Parlamento, siendo mayoría el Partido Socialista Obrero Español, con el respaldo de los partidos nacionalistas, los partidos situados a la izquierda del socialismo gobernante y los sindicatos mayoritarios y con el rechazo de organizaciones asentadas en el tradicionalismo católico, como la CONCAPA (Confederación Católica de Padres de Alumnos), algunas asociaciones profesionales corporativistas y grupos neoliberales y conservadores aglutinados en un incipiente Partido Popular. Con

esta ley se corrigieron o eliminaron algunos obstáculos, tales como la prolongación de la edad escolar obligatoria, unida a la estructuración de la enseñanza secundaria obligatoria hasta los 16 años y la flexibilización del *curriculum* dando cabida a la pluralidad de realidades culturales de un estatuto autonómico descentralizado (señalado en el título VIII de la Constitución de 1978). La Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) se constituye como una etapa diferenciada y unitaria en sí misma sobre la base de los principios de la enseñanza comprensiva y la atención a la diversidad, decisión interpretada por algunos como un intento de rebajar los niveles de exigencia y rigor en las disciplinas.

Si bien el nuevo Bachillerato postobligatorio y con carácter propedéutico se organiza por materias independientes con opción de modalidad, y en la enseñanza de la Historia los contenidos son más específicos y predomina la tendencia factual y conceptual, en la ESO se sigue el modelo interdisciplinar, justificando el papel de representación del área social por parte de la Historia y la Geografía, por razones de su tradicional presencia en el sistema educativo y “por el hecho de ser las ciencias que consideran la realidad humana y social desde una perspectiva más global e integradora” (MEC, 1992:14).

Esta decisión ecléctica que buscaba un equilibrio entre los partidarios de una integración del conocimiento social y los defensores de la especificidad de la Historia acarrearán ciertas dificultades de estructuración metodológica que desembocarán en la merma de la sustantividad disciplinar de la Historia.

La LOGSE establecía que el *curriculum* del área se elaborara en tres niveles de concreción: el primero a cargo de la Administración educativa, negociado con cada una de las Comunidades Autónomas, el segundo a cargo de los Departamentos de cada centro, quedando el tercero a cargo de los profesores encargados de hacer las corres-

pondientes programaciones de aula.

Es importante señalar que por primera vez en la enseñanza de la Historia se discute llevar al aula de una manera general y admitida nuevas perspectivas generadas de manera conjunta en el campo historiográfico, social y didáctico, experimentadas décadas antes en el espacio de dominio anglosajón. Prats (2001:100) señala que:

“Se produjeron consultas y encuentros que agruparon a especialistas nacionales y extranjeros en debates e intercambios que se valoraron muy positivamente por el profesorado preocupado por estos temas....(...) Pero se produjo posteriormente un giro, y la elaboración del modelo curricular se convirtió en un trabajo de gabinete, alejado de la realidad educativa, y lleno de preocupantes rasgos de incultura científica”.

Una deliberación fundamental que planeaba sobre concepciones psicopedagógicas o defensas disciplinares preguntándose qué enseñar de la Historia o qué Historia enseñar podría haber puesto de acuerdo a unos y a otros dando respuesta a una pregunta con una fuerte dimensión sociopolítica y de emancipación social: para qué enseñar Historia hoy y aquí. Las funciones de la Historia en la enseñanza obligatoria se cifraban en un conocimiento crítico del pasado, una comprensión del presente y la búsqueda de claves para el futuro a través del análisis. Ello suponía optar por un modelo de escuela y unos enfoques de transformación social. Pero no fue así como se hizo y, a partir de esta situación, las decisiones quedaron a la deriva. El problema fundamental estaba en la artificiosa organización del *curriculum* y la tendencia psicologicista realizada por técnicos que no tuvieron en cuenta el modo de construir conocimiento que tiene la ciencia histórica. Su preocupación estaba en cómo enseñar la Historia (propuestas metodológicas) y no qué historia

enseñar (selección de contenidos).

Como era de esperar hubo debates y se dejaron oír voces críticas alegando una mejor definición del concepto de área científica y el de interdisciplinariedad, reclamando un modelo curricular verdaderamente abierto y en mejores relaciones con otras áreas, solicitando menor intervencionismo psicológico, denunciando incoherencias, superposiciones y dificultades en la secuenciación de los contenidos para desarrollar el discurso histórico como un proceso con una lógica interna.

El análisis crítico del Bachillerato, establecido por real decreto dos años más tarde (1992) fue aún más duro, señalando las incoherencias con el diseño de la ESO y acusando una fuerte orientación presentista, cierre de opcionalidad en las materias, abuso de contemporaneismo, falta de enfoque social de la Historia y viraje hacia la Historia episódica.

Por esta razón, a pesar de que el *curriculum* se define como abierto y flexible; a pesar de que expresa los fundamentos psicopedagógicos dentro de la concepción constructivista y admite enfoques historiográficos en equilibrio entre la novedad y la tradición; a pesar de que se define por la interdisciplinariedad y propugna un mayor protagonismo de lo procedimental y actitudinal, tanto eclecticismo se vuelve contra el sistema y acaba necesitando una organización tendente a la homogeneización y uniformización burocrática. El modelo curricular no funcionó adecuadamente. Se construyó artificiosamente y la respuesta de los seminarios de profesores fue recurrir a las editoriales, copiando los elementos del *curriculum*, con lo que el segundo nivel de concreción se desvirtuó.

En el diseño curricular no se consideraban los criterios de la ciencia histórica. La lógica del conocimiento histórico cede ante las exigencias de la programación: la perspectiva diacrónica se difumina

ante la tendencia a usar la cronología como elemento fundamental, la selección y secuenciación de los contenidos olvidan la idea de proceso, los conceptos históricos pierden entidad, los procedimientos se transforman en explicaciones finalistas o intencionales y el juicio crítico sobre los hechos históricos no lleva a procesos de emancipación social. En definitiva, la Historia para enseñar era una historia acabada, nada interesante para los alumnos y engorrosa para los profesores.

¿Qué se podía hacer por parte de la Administración educativa? Pues, fundamentalmente reunir información objetiva de los distintos pasos del proceso y plantear los correspondientes ajustes. Uno de ellos, verdadera prueba de fuego de la reforma, acometer una formación del profesorado directa y efectiva que les permitiera clarificar los objetivos de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales a la luz de los paradigmas contemporáneos, hacerse con las claves del *curriculum* y alumbrar una enseñanza activa, útil y amena. Una reforma que no cuenta con los profesores en primera instancia, está condenada al fracaso y los medios ahorrados en esta empresa resultan al final irremplazables y el proyecto fallido.

Los principios de la Contrarreforma: El Plan de Humanidades

En 1996 el partido socialista en el poder pierde las elecciones a favor de la derecha conservadora. El 22 de octubre del mismo año la Ministra de Educación (Esperanza Aguirre) se apresuró a introducir modificaciones de fondo en un proyecto iniciado con el plan de Humanidades argumentando la pérdida de protagonismo de estas materias frente a las ciencias experimentales y la tecnología. El

debate se inició con la enseñanza de la Historia y, más concretamente, con la enseñanza de la Historia de España, pero aún cuando el pistoletazo de salida se produjo con el informe de la Real Academia de la Historia, exponiendo un estado calamitoso de su aprendizaje, la polémica se pudo seguir en la prensa, en los espacios de tertulias radiofónicas y televisivas, durante los meses de octubre y noviembre de 1997. Hay que señalar que la reforma aún no se había evaluado y por tanto, no se tenían datos para emitir un juicio.

Destacados políticos, historiadores, filósofos, periodistas y escritores expusieron sus criterios, pero los historiadores más independientes, los especialistas en la didáctica de la Historia y los profesores de secundaria apenas intervinieron. Estaban de más porque el debate no se planteaba sobre las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, sino sobre la forma de controlar los contenidos que se enseñan, que se polariza en dos eternas discusiones sobre la idea de España y sobre el papel que la enseñanza debe cumplir para reforzar el papel del Estado como conformadora de la identidad nacional. Joan Pagès, a la sazón presidente de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, dice a la Ministra en una carta abierta⁴:

“En el fondo ni a ustedes ni a sus socios les preocupan los problemas reales de la enseñanza y del aprendizaje de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales. Lo que les preocupa es su utilización como elemento de cohesión nacionalista (españolista en su caso, catalanista, vasquista o andalucista en los otros)”.

Por su parte la editorial de la prestigiosa revista educativa Cuadernos de Pedagogía (1997) se hace eco señalando entre otras cosas que:

“El proyecto de real decreto ministerial por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Humanidades en la ESO es tan inoportuno como regresivo. En primer lugar, porque su carácter centralista y dirigista atenta, o cuanto menos limita, la necesaria autonomía de las comunidades, de los centros y del profesorado. En segundo lugar, porque se inspira en concepciones historiográficas y pedagógicas que nos trasladan al túnel del tiempo. Y, en tercer lugar, porque el listado de temas es tan exhaustivo y desmesurado que no habrá tiempo material de impartirlo en curso alguno”.

Efectivamente, el proyecto de real decreto sobre los contenidos de la Historia dentro del plan de Humanidades pretendía volver a los planes de estudio tradicionales de una concepción de la Historia política, más que social, lineal y anecdótica con listas interminables de acontecimientos y fechas. Las cuestiones que venían siendo ampliamente debatidas entre los profesionales sobre problemas metodológicos, grados de la explicación, tratamiento del tiempo histórico o de la causalidad, ceden a favor de un planteamiento cronológico cargado de contenidos y olvido de los procedimientos y de los valores sociales.

El profesor Fontana (1997), Catedrático de Historia, formador de profesores y referente continuo de la preocupación por la enseñanza de la Historia, reclama para los profesores el papel que les corresponde como intermediarios entre el conocimiento y el alumno:

“Un Gobierno que se pretende liberal debería serlo también en el terreno de las ideas. Para mejorar la calidad de la enseñanza de la Historia de España no sirve de nada controlar programas y libros de texto. Lo único que hay que hacer es poner los medios para que el profesorado, que es la pieza fundamental del proceso, pueda realizar mejor su trabajo”.

Al profesorado, consciente de los problemas que el *curriculum* delataba, le preocupa la forma y en fondo de una enseñanza de una Historia no acabada, en constante evolución, explicativa de los fenómenos, comprometida con la formación ciudadana en una nueva sociedad. Le preocupa la selección y secuenciación de los contenidos relevantes, resolver los problemas causados por las dificultades conceptuales, tener tiempo para utilizar los métodos activos de simulación, indagación y resolución de problemas y técnicas de reflexión lógica, como la comprensión multicausal y conseguir estimular al alumno para desarrollar la capacidad crítica y el razonamiento divergente.

En apoyo a la Ministra se manifiesta lo más granado de las fuerzas conservadoras, élites del gobierno, clericalismo y un rancio españolismo centralista. En su contra, la izquierda, el nacionalismo periférico y laicista. La ministra sorprendida de la derrota y entre sollozos, retiró su proyecto del Congreso de los Diputados el 16 de diciembre de 1997.

Después de tanto ruido, pocas nueces. Pedro Ruiz Torres (en Ortíz de Ortuño, 1998:69) haciendo historia del debate señala que:

“En realidad, basta con echar una ojeada al proyecto de Real Decreto 1997 y compararlo con el Real Decreto 1007/1991, para percibir que el primero simplemente propone un programa más detallado para desarrollar las líneas muy generales contempladas en el segundo.(...) En consecuencia, el proyecto de decreto no establece ruptura alguna con el anterior decreto aprobado en 1991, sino que propone un listado de temas más pormenorizado y con otro orden”.

La consumación de la Contrarreforma: La Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza

Fue en el año 2000 cuando el Partido Popular obtiene la mayoría absoluta y nuevamente, con una nueva Ministra de Educación (Pilar del Castillo), se dispone la consumación de la contrarreforma realizando cambios legislativos y adaptaciones de las inversiones públicas hacia la red de centros privados concertados. La Ley Orgánica de la Calidad de Enseñanza (LOCE) publicada en el Boletín Oficial del estado el 24 de diciembre de 2001, entra en el Parlamento por vía urgente y es aprobada con los votos de la mayoría absoluta del Gobierno del Partido Popular.

El primer cambio legislativo afectó a la organización de los currículos de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) y al bachillerato, estableciendo nuevos decretos de mínimos para fijar los contenidos. La explicación oficial de estas medidas se justificaba en el escaso esfuerzo de los alumnos por aprender y, en contrapartida, se les ofrece una edificante decisión: aprender una gran cantidad de contenidos o salirse del sistema. Algunos profesores afirman que ni en la carrera de especialización universitaria estudiaron tantos temas como se estudian en la enseñanza básica.

Otra de las novedades de la reforma es la secuenciación diacrónica de los contenidos, una necesidad evidente pero que si no se acompaña de criterios sobre la conformación del pensamiento histórico, y los cambios que se producen en el proceso de aprendizaje de los conceptos así como en las habilidades y destrezas propias que se deben manejar, el resultado no pasa de ser una enunciación de temas.

La actitud del profesorado del área ante los cambios ha sido

descuidada, pasota, demostrando que ya están acostumbrados a ese tipo de maniobras sin contar con ellos.

Pero obstante, algunos grupos comprometidos han hecho saber su malestar ante los nuevos decretos de enseñanzas mínimas para la ESO y el Bachillerato en manifiestos en los que afirman la vuelta hacia atrás en los avances científicos y didácticos logrados por las disciplinas en el contexto de la Unión Europea y la falta de transparencia que debe acompañar a los cambios en una sociedad abierta y democrática. Solicitan un debate público y acusan a la administración educativa de “gestión secretista y resultado arcaizante” de los nuevos temarios para cuya implantación no ha habido debate social, ni discusión entre expertos ni negociaciones políticas. Los aspectos más relevantes de su denuncia se concretan en los siguientes puntos:

Densidad y minuciosidad de los contenidos, preferentemente factuales y eliminación de contenidos procedimentales y actitudinales/valores. Los contenidos resultan inabarcables, especialmente en el Bachillerato en los que predomina la banalización y la vulgarización de los tópicos.

- Desconfianza en los profesores a quienes es preciso decir paso a paso lo que deben hacer y establecer controles.
- La Historia pasa a ser una materia concebida para el adoctrinamiento y no como herramienta intelectual para abordar problemas del presente desde la explicación de los procesos históricos.
- Tendencia historicista arcaizante en los programas, con fusión de historicismo y enfoque cronológico.
- Concepción de la educación obsoleta y academicista que implica una determinada metodología docente, basada en exposiciones de fechas y conceptos.

- Incertidumbre en relación con los contenidos que van a ser evaluados en las Pruebas de Acceso a la Universidad.

Hasta aquí hemos llegado. ¿Qué más novedades nos depara la política educativa?

Resumen

Este artículo recorre los avatares que experimentó la enseñanza de la Historia a través de las diferentes reformas del sistema educativo español, diferentes concepciones de la misma se fueron sucediendo quedando sometida a finalidades contradictorias según los intereses políticos hegemónicos, repercutiendo en la finalidad de su enseñanza y en los contenidos que se privilegiaron.

Por otra parte, se hace hincapié en que la enseñanza de la historia nunca ha sido una tarea anodina y, menos actualmente ante los problemas derivados de la globalización, multicultural y diversa, donde la “historia conocimiento” y su enseñanza sigue siendo un insustituible espacio de encuentro para la memoria colectiva y la explicación y comprensión de los sucesos y circunstancias humanas. En el final del artículo se muestra la preocupación sobre el destacado lugar que, en toda reforma, debe ocupar el profesorado, apoyándose en los conceptos del destacado historiador y formador de profesores, Joseph Fontana, quien expresara: “*Un gobierno que se pretende liberal debería serlo también en el terreno de las ideas. Para mejorar la calidad de la enseñanza de la Historia de España no sirve de nada controlar programas y libros de texto. Lo único que hay que hacer es poner los medios para que el profesorado, que es la pieza fundamental del proceso, pueda realizar mejor su trabajo*”.

Palabras clave

Enseñanza de la historia; Conocimiento histórico; Reforma educativa; Visiones políticas; Profesorado.

Abstract

This article presents the changes in history teaching caused by the different Spanish educational system reforms. Different views of history followed one another in Spain subordinating history to contradictory purposes according to the corresponding leading political interests, changing the goals of its teaching and the privileged contents to be taught.

It is stressed that history teaching has never been an anodyne task, particularly nowadays facing the problems derived from the multicultural and diverse globalization, where history knowledge and its teaching continues to be a not substitutable forum for the collective memory and for the explanation and understanding of the human events and circumstances. The article ends discussing the concerns on the outstanding place that faculty formation should hold in any educational reform, following the distinguished historian and faculty mentor Joseph Fontana: “*A government that intends to be known as liberal should also be so in the field of the ideas. In order to improve the teaching quality of the History of Spain it is of no use to control syllabuses and text books. The only thing to do is to offer the appropriate means so that the faculty, the key player of this process, can carry out its work in a better way*”.

Key Words

History teaching; Historical knowledge; Educational reform; Political views; Faculty mentoring.

NOTAS

1. Como ocurrió a Lefevbre contra el positivismo en sus Combats por l'Histoire.
2. Como describe y denuncia J. Fontana en el capítulo titulado “Las guerras de la Historia” en La Historia de los hombres. Barcelona, Crítica, 2001.
3. Unos se inclinaban por la renovación de los contenidos y otros se ocupaban preferentemente por los métodos. Entre los primeros, el **Grupo Germania 75**, fuertemente influenciado por la situación política y el compromiso con el cambio, apostaron por la renovación de los contenidos (en realidad, una renovación historiográfica), y el **Grupo Hacer Historia**, planteaba la renovación conceptual sobre la base de los métodos historiográficos añadiendo fuertes dosis de abstracción conceptual. Más preocupado por la metodología didáctica, el **Grupo 13-16**, adopción de un grupo inglés homónimo, no estaba dispuesto a conceder a los contenidos históricos el papel que les correspondía y la metodología se adaptaba a las capacidades y necesidades formativas del alumno.
4. Publicada en el Boletín Informativo de la Asociación, nº 4.

BIBLIOGRAFÍA

- DIARIO *El País*, Viernes 19 de diciembre de 1997.
- FONTANA, J. (2001) “*Las guerras de la Historia*” en **La Historia de los hombres**. Crítica, Barcelona.
- MEC (1992) **Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. Secretaría de Estado de Educación, Madrid.

PRATS, J. (2001) **Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora**. Junta de Extremadura, Mérida.

REVISTA *Cuadernos de Pedagogía*, nº264, Diciembre de 1997.

RUIZ TORRES (1998) “*La Historia en el debate político sobre la enseñanza de las Humanidades*” en ORTIZ DE ORTUÑO, J. M. **Historia y sistema educativo**. Pons- AYER, Madrid.