

La innovación didáctica en historia: Un proyecto sobre "El papel de las mujeres en la España contemporánea"(*)

Antonio Martín Domínguez
CEP de Santander (**)



RESUMEN

Este artículo describe una experiencia en la que pueden verse formación del profesorado e innovación educativa como dos partes de un mismo proceso; la experiencia fue llevada a cabo por un Seminario de Geografía e Historia de un Instituto con la implicación de un asesor de un CEP. Se basa en la Teoría Crítica de la Enseñanza, según la cual los procesos de cambio son vistos como procesos de reconstrucción que sus protagonistas asumen partiendo de una lectura problematizadora de las decisiones prácticas que han tomado en un contexto concreto y fundamentadas en creencias concretas. En la descripción de la experiencia se encuentra una referencia acerca de cómo se realizó en el grupo la fase de problematización (o de "lectura crítica") y una referencia más amplia al proceso de innovación en Historia que se experimentó durante la fase reconstructiva.

Basada en principios constructivistas y sociocríticos, el proyecto implica una propuesta disciplinar innovadora del contenido histórico y una nueva propuesta metodológica sobre el trabajo de los alumnos en el aula. El tema del proyecto era "El papel de las mujeres en la España contemporánea".

Introducción

Una serie de medidas complementarias del proceso de Reforma han producido un notable aumento del número de profesores que presentan proyectos de innovación didáctica y formación en centros. No obstante, el carácter meritocrático de dichas medidas y su vinculación con el asunto de la movilidad y la incentivación docente favorecen que la presentación de proyectos responda más a "imperativos externos" que a un compromiso en la transformación de la práctica.

No obstante lo cual, puede ser útil, para profesores y profesoras que inician o siguen en esa andadura, conocer algunos

pormenores del proceso seguido por otros compañeros del área de Ciencias Sociales en torno a un proyecto de innovación, sobre todo, algunas circunstancias de su puesta en práctica.

La formación del grupo

El grupo se forma cuando entran en contacto dos profesores que entonces trabajábamos como asesores de C.E.P. y el Seminario de Geografía e Historia del I.B. José M^a de Pereda de Santander. El motivo que impulsaba a los primeros era vincular las tareas de formación a la mejora de la práctica en el propio contexto donde

(*) El trabajo que aquí se expone fue realizado conjuntamente con el Seminario de Geografía e Historia del I.B. José M^a de Pereda y con Julio García Caloca, que actuó de documentalista.

(**) C/ Vargas, 57C. 39010 Santander.



transcurre ésta. El motivo que impulsaba a miembros significados del seminario era introducir cambios en el programa que le dotaran de mayor coherencia y fundamento. A partir de ahí, y tras una serie de contactos donde cada uno tuvo la oportunidad de analizar los intereses y actitudes del otro, se dieron los mínimos necesarios para empezar a trabajar con cierto sentido. Es decir, como grupo que compartía criterios de trabajo y no como agregado de individuos que compartía intereses mercantiles.

El análisis de la práctica o la justificación del cambio

La intención de introducir cambios prácticos era el objetivo que movía al grupo. Ahora bien, lo primero que se planteó es: ¿qué razones existen para introducir cambios? La cohesión del grupo y, sobre todo, la clarificación de sus planteamientos, exigieron darle vueltas a este interrogante.

Inspirándonos en las ideas sobre la "reflexión crítica de la práctica" que manejan algunos promotores de la investigación acción, y con la ayuda de un cuestionario diseñado al efecto, el grupo trató de identificar problemas que fuera posible y necesario afrontar con alguna clase de propuesta innovadora. El hilo conductor lo constituían una serie de preguntas acerca de la historia que estábamos enseñando, los fines que perseguíamos, cómo la enseñábamos, qué problemas percibíamos en el aprendizaje de los alumnos y cómo los explicábamos, etc. En las respuestas se iba pasando de la referencia concreta al quehacer diario en el aula a la problemática general de la naturaleza del conocimiento histórico, las razones de su presencia en la enseñanza obligatoria, la forma más apropiada de acceder a esa clase de conoci-

miento, etc. Tomado en conjunto, el procedimiento era una forma de confrontar teoría y práctica.

Conforme a lo que es propio de un proceso reflexivo, lo que allí se dirimía era el reconocimiento de contradicciones o el conocimiento de otras posibilidades de acción. Una técnica específica era contrastar nuestras respuestas y nuestros propios supuestos teóricos, con una serie de supuestos y de propuestas prácticas alternativas presentadas en un dossier de textos extractados (ver cuadro 1). Si estábamos debatiendo sobre la clase de información que proporcionábamos al alumno, acudíamos acto seguido a supuestos teóricos sobre la utilización de la historia para favorecer una visión crítica del presente o analizábamos propuestas alternativas como la del grupo 13-16 o el proyecto curricular de Reforma de Valencia. Uno de los efectos más relevantes de este trabajo de reflexión, manifestado especialmente por los miembros del seminario, fue la recuperación progresiva de su sentido como tal.

El proyecto de innovación o propuesta de cambio. Principios que lo sustentan

Cuando el grupo había asumido la necesidad de actuar sobre ciertos problemas, cobraba sentido la idea de trabajar en un proyecto de innovación solicitando la pertinente ayuda ministerial. Tras el debate asociado a la necesaria concreción temática, formulamos el enunciado que sintetizaba el contenido del proyecto: "El papel de las mujeres en la España contemporánea". Suponíamos que este contenido nos permitiría ejercitar en el aula una serie de principios y supuestos por los que habíamos manifestado interés o mostrado afinidad.

Según su grado de asociación a una categoría de problemas, estos supuestos se pueden agrupar ahora del siguiente modo:

Nuestras opciones:

- ¿Qué historia enseñamos? ¿Cuáles son las ideas, principios que se mantienen constantes en todos los temas, lo que más deseamos que aprenda y recuerde el alumno?:

Posibilidades a tener en cuenta:

- "La enseñanza de la historia debe estar al servicio de la crítica de las ideologías (...) Sin crítica de la ideología subsiste el peligro de tomar la apariencia por verdadero" (Rothe, 1986, pg. 110).

- "Nuestros libros de historia.... lo que no aciertan a explicar, en contrapartida, es cómo ha surgido un volumen de paro como el actual... Y lo que un joven estudiante de hoy necesita que le expliquemos no es la génesis de la vieja industrialización con pleno empleo, sino la de la crisis en que vivimos" (Fontana, 1982, pg. 248).

Cuadro 1. Fragmentos del cuestionario de trabajo utilizado para la reflexión crítica.

i) Supuestos referidos al problema disciplinar. Esto es, a la necesidad de cambiar los criterios de selección y tratamiento de conocimientos relevantes. De cuyo debate surgió un interés por los enfoques críticos de la Historia Social. El cambio propuesto se representa en el esquema 1.

ii) Supuestos referidos al problema metodológico. Esto es, a la necesidad de cambiar las pautas de trabajo para acceder al conocimiento en el aula. De cuyo debate surgió un interés por las ideas constructivistas y sus aplicaciones didácticas.

La realización del proyecto o el tránsito hacia la acción

El proyecto de innovación tomó en este momento la vía conocida de elaboración y aplicación de una unidad didáctica. Consecuentemente con el análisis anterior, ésta se construyó sobre dos ejes: un tratamiento supuestamente innovador de los contenidos y un enfoque supuestamente innovador de las tareas de enseñanza y aprendizaje.

El "nuevo enfoque" disciplinar: tratamiento de los contenidos:

Delimitación de la problemática.

Ahora se trataba de delimitar el objeto de estudio. Consecuentemente con nuestra intención de favorecer una visión comprensiva y crítica del presente, planteamos el problema desde dos perspectivas cuya interrelación debía profundizarse en el proceso de aprendizaje:

- Desde la perspectiva de actualidad, se trataba de identificar la existencia de mecanismos discriminatorios en la participación de las mujeres en la vida política, laboral y social.

- Desde la perspectiva histórica, se trataba de reconocer la desigualdad de las mujeres como la evolución de un problema histórico global, cuyas manifestaciones -propias de una sociedad desigual para todos y todas- han ido cambiando al hilo de nuevas condiciones de existencia y nuevas formas de lucha sociopolítica.

Los alumnos y alumnas seguirían estudiando Historia General, pero por la necesidad de encontrar significado a unos hechos que afectan a la vida cotidiana de su-

Enfoque sometido a crítica	Propuesta innovadora sobre el conocimiento a transmitir
<p>Prioridad a los datos estructurales de cada período o modelo de sociedad o a la sucesión/descripción de grandes acontecimientos institucionales y políticos. Acento en las ideas de cambio y progreso.</p>	<p>Prioridad a la explicación de las relaciones de desigualdad dentro de un contexto político, económico y sociocultural que implica determinados límites y posibilidades a la acción humana. Ideas de cambio/continuidad y progreso/regreso.</p>

Esquema 1. Propuesta para cambiar el enfoque disciplinar.

Metodología sometida a crítica	Propuesta innovadora sobre la metodología a seguir
<p>Acento prioritario en la transmisión de información. El alumno adopta un papel receptor.</p>	<p>Acento en la confrontación de ideas e información. Conviene implicar al alumnado en problemas que le afectan.</p>

Esquema 2. Propuesta para cambiar el enfoque metodológico.

jetos concretos, cuya problemática se extiende al presente y nos afecta a nosotros/as mismos.

La imposibilidad de abordar globalmente el problema por su amplitud, nos llevó posteriormente a ceñirnos a la problemática de la participación política, posponiendo para el curso siguiente la elaboración de una nueva unidad sobre la problemática de la participación laboral.

Selección y organización didáctica de la información

No fue fácil encontrar criterios para proceder a esta tarea. Lo que ocurrió, demostrándose la eficacia formativa de esta clase de situaciones, es que los criterios fueron perfilándose para resolver el pro-

blema de la acumulación espontánea, y rápidamente excesiva, de información. Digamos que en el dilema de: ¿qué hacer con la documentación seleccionada?, "emergieron" los criterios siguientes:

i) Información de carácter actual.

Que debería servirnos para introducir al alumnado en el problema y percibir sus manifestaciones actuales. Concretamente, incluía:

Una información "de choque", pensada para remover y confrontar las ideas del alumnado sobre la problemática de las mujeres en la sociedad española actual (ver 4.2.; punto 1º).

Una información orientada a delimitar el problema de la supuesta desigualdad en las posibilidades de participación política de las mujeres y a ser fuente de conjeturas

que dieran significado al estudio histórico posterior. La información seleccionada se centró en "La aprobación de la cuota de representación del 25% para mujeres en el 31º Congreso del PSOE". Las fuentes fueron noticias de prensa publicadas en los días inmediatamente posteriores (ver cuadro 2).

ii) Información histórica:

Que incluía datos relevantes para llevar a cabo la reconstrucción histórica de la situación de las mujeres y su evolución en el contexto de un período histórico dividido en tres etapas: Reinado de Alfonso XIII, IIª República y Guerra Civil y Iª etapa del Franquismo.

Una información era de carácter "específico" y "básico". Manejada necesariamente por el alumnado, debía servirle para reconstruir momentos especialmente relevantes en la evolución de la participación política de las mujeres. Incluía documentos sobre medidas acerca de la participación política durante la Dictadura de Primo de Rivera, la IIª República o el Franquismo y sobre los protagonistas particulares (especialmente las propias mujeres) y generales (los partidos) de las decisiones correspondientes. Describían hechos como el decreto de 1924 sobre sufragio restringido firmado por Primo de Rivera, el debate parlamentario entre Clara Campoamor y Victoria Kent sobre el voto femenino en la Constitución del 31, la organización de las mujeres en la Guerra Civil, la incidencia del Sindicato Vertical en las mujeres, las manifestaciones de Pilar Primo de Rivera representando a la Sección Femenina, etc. Puede verse un ejemplo de la documentación en el cuadro 3. También nos proponíamos que la reconstrucción cronológica de los hechos operase como un contraejemplo de creencias erróneas que el alumnado podría manifestar en su momento. Por ejemplo, la creencia en la evolución pro-

gresiva ("las cosas evolucionan siempre de peor a mejor") o la desinformación sobre el activismo político de las propias mujeres.

Otra información se refería al "contexto histórico general". Manejada por el alumnado cuando se viera "obligado" a ello, debía permitirle argumentar acerca de las condiciones estructurales que podían explicar una situación, una decisión o un cambio. El dossier correspondiente incluía documentación acerca de condiciones políticas, económicas y sociales de cada período. Un ejemplo de esta documentación puede verse en el cuadro 4.

Toda la información se incluyó en dos carpetas de trabajo con sus correspondientes fichas de actividades. Una se destinaba a la "lectura crítica de hechos de actualidad" y a plantear el problema. La segunda se destinaba al trabajo de reconstrucción y explicación histórica. Un ejemplo del contenido de ambas puede verse en los cuadros 2, 3 y 4 (actividades del alumnado).

El "nuevo" enfoque metodológico.

Inspirándonos en los principios constructivistas, e interesándonos sobre todo por las estrategias de indagación para el aprendizaje, la unidad didáctica así diseñada se aplicó en el aula siguiendo este itinerario didáctico:

1º) Expresión de las ideas previas del alumnado.

El procedimiento principal fueron los debates provocados por la información "de choque". Esta tenía un carácter diversificado y se centraba en asuntos como "La imagen de las mujeres en la publicidad", "el acceso de las mujeres al trabajo", "la educación sexista de las mujeres" y "las mujeres en los conflictos familiares". El soporte eran un vídeo y un diaporama conteniendo información reelaborada por el grupo. Además, se pidió al alumnado que

realizara un breve informe a partir de las opiniones de sus padres sobre las diferencias entre la situación pasada y presente de las mujeres.

Algunas ideas previas que merecen destacarse son las creencias, particularmente entre las alumnas, de que la educación es un seguro que protege infaliblemente contra futuras situaciones familiares discriminatorias, o de que la educación sexista deja de influir en cuanto una es capaz de pensar sobre ella. Por su parte, los alumnos eran muy reacios a reconocer que la desigualdad existía o que, en caso de existir, no fuera un problema individual de cada mujer. A unos y otras les costaba percibir diferencias entre la situación de las mujeres de diferentes grupos sociales o regiones.

2º) De los conocimientos previos a los problemas históricos.

Para este objetivo, que probablemente no cumplimos con satisfacción, nos servimos de dos procedimientos:

- Uno general, consistente en organizar las ideas expresadas por el alumnado en torno a tres grandes aspectos: la situación de las mujeres en el pasado; qué cambios significativos se han producido y por qué; qué situaciones discriminatorias persisten y por qué. Las ideas fueron comentadas entre alumnos y profesores, aprovechando éstos para plantear problemas históricos que no habían sido considerados. Por ejemplo: ¿en qué circunstancias accedieron las mujeres al trabajo fuera del hogar? ¿Qué efectos supuso para ellas?

- Y otro más especializado, que tenía por objeto delimitar el problema de la desigualdad en torno a la participación política. Organizados en grupos de 4, con el único requisito obligatorio de que fueran grupos mixtos, las alumnas y alumnos trabajaban con la primera de las carpetas. Inducidos por el tipo de preguntas que habíamos introducido, su trabajo consistía

en hacer una "lectura crítica" sobre el asunto de la cuota del 25% para mujeres en el 31 Congreso del PSOE. Dicha lectura crítica incluía la formulación de conjeturas que serían contrastadas posteriormente en el trabajo de reconstrucción histórica (ver cuadro 2)

3º) Ampliación de conocimientos históricos.

Esta fase ocupó la parte central del método de trabajo y se inició con una introducción expositiva sobre el tránsito del absolutismo al liberalismo que juzgamos necesaria para poder contextualizar correctamente el asunto objeto de estudio. Para algunos miembros del seminario, esta exposición también se justificaba por la ruptura del desarrollo ordinario y cronológico del programa que la innovación había supuesto.

Procuramos concebir el trabajo del alumnado como un proceso de indagación en el que se buscaba respuestas a preguntas que habían ido cobrando significado con anterioridad y en el que se transitaba lógicamente de unas cuestiones a otras. Los grupos de alumnos y alumnas trabajaban ahora con la segunda de las carpetas, conteniendo la información sobre "hechos específicos" y su ficha de trabajo correspondiente (cuadro 3) y la información sobre el "contexto histórico general" (cuadro 4).

Habíamos procurado formular las preguntas para inducir a las alumnas y alumnos a una confrontación de puntos de vista supuestamente divergentes, que pudiera contribuir a la comprensión mutua y la relativización de las opiniones. Por otro lado, se trataba de encontrar argumentos históricos para sustentar juicios de una u otra naturaleza. Cada grupo poseía un cuaderno de trabajo donde reflejaban sus respuestas a las cuestiones planteadas, incluyendo los puntos de vista divergentes. Los profesores hacíamos especial hincapié

en la presentación argumentada de las respuestas, pidiendo al alumnado que hiciera uso de los datos y los hechos contenidos en la información proporcionada o en cualquiera otra a la que juzgaran necesario acceder. La memoria de trabajo así confeccionada pasaba a ser el principal instrumento para evaluar la progresión del alumnado.

4º) Síntesis y evaluación de lo aprendido.

Como se deduce del propio esquema, la evaluación iba integrada dentro del enfoque metodológico. Con la intención de hacer una evaluación formativa, pero sin soslayar la necesidad de cuantificar el rendimiento, establecimos un sistema de evaluación dual que se servía de los siguientes procedimientos:

i) Evaluación continua de:

- La implicación y actitud en el trabajo.

La realizábamos mediante un registro sistemático y diario de aspectos referidos a participación y comunicación.

- La evolución en el manejo de la información. Que realizábamos mediante un seguimiento de la memoria de trabajo de cada grupo, valorando el rigor en el manejo de los datos, la cantidad de información manejada y el grado de argumentación de las respuestas.

En este apartado, las valoraciones tenían un carácter colectivo. Es decir, se otorgaban al grupo, independientemente de las contribuciones particulares, salvo casos especiales.

ii) Evaluación final de:

- Los conocimientos básicos adquiridos, mediante una prueba específica que evaluaba el recuerdo de hechos, su ubicación cronológica, el conocimiento de personajes y sus actuaciones y la definición de conceptos.

- La capacidad para elaborar una explicación global del problema estudiado. Para ello diseñamos una compleja prueba

de evaluación que inducía al alumnado a presentar una visión sistematizada y sintética del trabajo realizado y, sobre todo, le inducía a argumentar. Como parte de la síntesis, se trabajaba sobre la distinción entre situaciones que cambiaban (a mejor y/o a peor) y situaciones que permanecían, relacionando ambas con un conjunto de factores generales. La prueba se realizaba con toda la documentación al alcance y se interesaba, especialmente, por: a) la capacidad para relacionar unos hechos con otros, y b) el tipo de explicación que cada uno/a era capaz de elaborar para dar cuenta de un conjunto de hechos ya reconstruidos sobre la evolución en la participación política de las mujeres (ver cuadro 5). La prueba utilizaba, básicamente, información ya conocida, pero también introducía alguna información nueva.

El desarrollo de la prueba puso de manifiesto que podían abordarla sin problemas aquellas alumnas o alumnos que se habían implicado durante todo el proceso de trabajo anterior y que conocían la información con la que trabajaban.

En este apartado, las valoraciones tenían un carácter individual.

Por último, pedimos a todos los alumnos y alumnas que opinaran sobre lo más significativo que habían aprendido. Como un ejemplo de opinión representativa, hemos seleccionado ésta: He aprendido "cómo la mujer era tratada en épocas anteriores y cómo se la consideraba, y cómo ella ha luchado para superar todo lo negativo".

Todo este relato tendría que completarse con la referencia a nuestros problemas y logros, pero ya es imposible por falta de espacio. Baste decir que los problemas fueron muchos, pero, como tratamos que hagan nuestros alumnos y alumnas, han servido para hacernos nuevas preguntas y buscar nuevas respuestas.

Información (sobre el asunto de la cuota femenina del 25%):

(...) “Es maravilloso, añadió Carmen Romero, que se haya aprobado esta enmienda, no nos lo esperábamos. Nuestros compañeros son maravillosos y han demostrado que están a la altura de las circunstancias. Es un momento histórico” (Ya, 24-1-1988)

Actividad propuesta al alumnado:

(...) Formula la siguiente conjetura:

Cuando en nuestro pasado reciente se han conseguido medidas en favor de la situación de las mujeres, ¿quiénes han tenido mayor protagonismo, los hombres o las propias mujeres? ¿Por qué?

¿Consideras que quienes han defendido medidas a favor de las mujeres lo han hecho casi siempre por sentirse identificados con sus problemas? ¿Por qué?

Cuadro 2. Fragmentos de la carpeta de trabajo para la “lectura crítica de hechos de actualidad”.

Información sobre el debate constitucional del 31 (Fagoaga y Saavedra, 86):

“A continuación, Victoria Kent, en nombre de los radicales-socialistas, toma la palabra y por fin, claramente se manifiesta en contra del voto femenino: (...) ‘Señores Diputados, no es cuestión de capacidad, es cuestión de oportunidad para la República. Por esto pido el aplazamiento del voto femenino’ (...) Cuando transcurran unos años y vea la mujer los frutos de la República y recoja la mujer en la educación y en la vida de sus hijos (...), cuando la mujer se dé cuenta de que sólo en la República están garantizados los derechos de ciudadanía de sus hijos (...) entonces, señores Diputados, la mujer será la más ferviente, la más ardiente defensora de la República.’”

“A continuación toma la palabra Clara Campoamor, con argumentos profundamente feministas: ‘... ¿Cómo puede decirse que cuando las mujeres den señales de vida por la República se les concederá como premio el derecho a votar? ¿Es que no han luchado las mujeres por la República? (...) ¿No sufren éstas (obreras y universitarias) como las otras las consecuencias de la legislación? ¿No pagan los impuestos para sostener al Estado en la misma forma que las otras y los varones? ¿No refluye sobre ellas toda la consecuencia de la legislación que se elabora aquí para los dos sexos, pero solamente dirigida y matizada por uno? (...) Y, ¿por qué no los hombres? ¿Por qué el hombre, al advenimiento de la República, ha de tener sus derechos y ha de ponerse un lazareto a los de la mujer’”

Actividad propuesta alumnado:

¿Cuál era la parte fundamental de los argumentos de una y otra sobre la capacitación de las mujeres para ejercer el derecho al voto y participar en la elección del gobierno? ¿Crees que este debate podría tener actualidad hoy? ¿Por qué?

Cuadro 3. Fragmentos de la carpeta de trabajo utilizada para la “reconstrucción y explicación de hechos históricos”. Información sobre hechos específicos.

Información:

"En 1940 España está extenuada por la guerra. Las habituales cifras de su producción agrícola disminuidas catastróficamente, destruidos la mayoría de sus puentes y material ferroviario. El hambre y la miseria se ciernen sobre el país y se posan trágicamente sobre algunas regiones particularmente desdichadas. Este mismo año la cifra de mortalidad se eleva al cien por cien. Se habla de austeridad, de 'ficha azul', de 'plato único'. Se distribuyen los alimentos mediante cartillas de racionamiento. Surge el "estraperlo" con todas sus consecuencias, y el coste de la vida inicia a ritmo acelerado un progresivo aumento" (Campoalange, "La mujer en España").

El sistema político del franquismo: (...) El apoyo ideológico en el conservadurismo, en la Iglesia y en la doctrina falangista: nacionalismo exaltado, centralismo administrativo, confesionalidad religiosa, negación de la lucha de clases (Texto de Santillana -1986- para 3º de BUP).

Actividad propuesta al alumnado (En referencia al estudio anterior de la política franquista de "vuelta al hogar" para las mujeres trabajadoras):

Consulta el dossier general u otra bibliografía y busca información acerca de circunstancias relevantes de la época en que se tomaron las decisiones. ¿Cuáles pudieron influir más directamente en la toma de esta decisión?

Cuadro 4. Fragmentos de la carpeta de trabajo utilizada para la "reconstrucción y explicación de hechos históricos". Información sobre el "contexto histórico general".

Cuestión nº 5.- Haz uso de todas las circunstancias históricas que has seleccionado por su relación directa con los cambios acontecidos entre 1900 y 1930 y relaciona unas con otras dando una explicación global de lo sucedido en ese período histórico.

Cuadro 5. Fragmento de la prueba de evaluación sobre argumentación y explicación de hechos históricos.

REFERENCIAS

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.
- KEMMIS, S. y MCTAGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, Barcelona.
- CHESNAUX, J. (1984). *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*. Siglo XXI, Madrid
- FONTANA, J. (1982). *Historia? análisis del pasado y proyecto social*. Crítica, Barcelona.
- ROTHER, V. (1986). "Teoría crítica y didáctica de la Historia". *Revista de Educación*, 280.
- MAESTRO, P. (1988). *Historia. Proyecto para el ciclo 12-16*. Generalitat Valenciana. Consejería de Educación. Valencia.
- SHEMILT, D.J. (1987). El proyecto "Historia 13-16" del Schools Council: pasado, presente y futuro: En M.E.C. (Ed.). *La Geografía y la Historia dentro de las CC. Sociales: hacia un curriculum integrado*. Actas del V Simposio. Madrid.
- CAPEL MARTINEZ, R (1977). Derecho electoral femenino. *Historia 16*.

- COLECTIVO 36 (1986). Despertar, represión y letargo de la conciencia feminista en España (1936-1939). En AA.VV. *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*. Instituto de la Mujer.
- FAGOAGA, C. y SAAVEDRA, P. (1986). *Clara Campoamor, la sufragista española*. Instituto de la Mujer.
- FRANCO RUBIO, G. (1986): La contribución de la mujer española a la política contemporánea. En AA.VV.: op. cit.
- ROIG CASTELLANO, M. (1989). *La mujer en la historia a través de la prensa*. Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1989). Videos sobre "La mujer en la publicidad" y "Tú también puedes elegir".
- FEMINARIO DE ALICANTE (1987). Traducción de la historia de Adán y Eva de INGRID AF SANDERVERG Y BRITTA RING. Incluida en *Elementos para una Educación No Sexista*. Guía Didáctica de la Coeducación. Victor Orenge editores.

SUMMARY

This paper presents a experience in which we can see how teachers training and educational innovation are different faces of a same process, this experience was made by a Geography and History Department in a Secondary School, with the implication of a CEP (Teachers Centre) counselor. It is based on the Critical Theory of Teaching, the process of change viewed as a reconstructive process assumed by their protagonists, on the basis of a problematic reading of the practical decisions taken in a concrete context, on concrete beliefs. We include in the experience description a reference about the way to make the problematic phase (or "critical reading") and a larger reference to the innovation project in History, experimented in the reconstructive phase. Based on behaviourist and sociocritical principles, this project support a new disciplinary proposition about the historical content, and a new methodological proposition about the pupil's work in the classroom. The topic chosen was "The women role in Spain today".

RESUMÉE

Cet article décrit une expérience dans laquelle on voit se réunir la formation des professeurs et l'innovation éducative comme des parties d'un même processus, menée par un Séminaire de Géographie et Histoire d'un Lycée, avec l'implication d'un spécialiste d'un CEP (Centre de Professeurs). Il se base sur la Théorie Critique de l'Enseignement, selon laquelle les processus de changement sont vus comme des processus de reconstruction, que leurs protagonistes assument en partant d'une lecture questionnante des décisions pratiques qu'ils ont pris dans un contexte donné, et en se fondant sur des croyances concrètes. Dans la description de l'expérience on trouve une référence de comment on a réalisé la partie questionnante (ou de "lecture critique") dans le groupe, et une référence plus large au processus d'innovation en Histoire qu'on a expérimenté pendant la partie reconstructive. Sur des principes constructivistes et sociocritiques, le projet porte en soi une proposition innovatrice de caractéristiques disciplinaires sur le traitement des contenus historiques et une proposition innovatrice de caractéristiques méthodologiques sur comment dessiner le travail de l'élève dans la classe. Le sujet du projet était celui du "Rôle des femmes dans l'Espagne d'aujourd'hui".