

La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades

Joaquím Prats

Introducción: lo ocurrido

En la segunda mitad de 1997 y los primeros meses de 1998, se produjo un debate que se centraba en un tema educativo: el pretendido fomento de la enseñanza de las humanidades. El motivo inmediato había sido la difusión de un proyecto de decreto que proponía nuevos programas de diversas materias de la Educación Secundaria, entre ellas la Historia. De un tema aparentemente técnico, que en principio parecía que debía interesar, sobre todo, a educadores e historiadores, se pasó a un debate público que llenó los espacios de tertulias radiofónicas y televisivas, que dio lugar a decenas de artículos de prensa y que, por fin, ocasionó una serie de debates parlamentarios que acabaron por hacer que la ministra de Educación retirara dicho decreto con los ojos envidriados. A continuación, se constituyó una nueva comisión de enviados de los gobiernos autonómicos que supuso el final aparente del problema y que acabó su actuación con más pena que gloria.

El aspecto externo del debate, sobre todo el que se produjo en tertulias y diarios, cobró la apariencia de un espectáculo mediático

La historia, como
materia autónoma en
el currículum,
constituye un
elemento clave en la
formación de los
alumnos
y alumnas,
debiéndose arrinconar
visiones dogmáticas
que poco tienen que
ver con el
conocimiento
científico.

que, desde mi punto de vista, ha servido, más que para ofrecer luz sobre la cuestión, para ocultar y ensombrecer las verdaderas claves del problema. La mayoría de los intervinientes fueron políticos y periodistas, algún intelectual, y pocos historiadores independientes¹. Casi nadie eligió aliados, sino enemigos, algunos sacados del baúl de los recuerdos históricos.

El proyecto de Decreto fue poco discutido, incluso es posible dudar si fue leído con atención por muchos de los que participaron en la reyerta. Los que lo hemos estudiado, buscamos con atención dónde pueden estar (en el documento que elaboró la comisión²) esa fuente inagotable de intenciones políticas o de cargas ideológicas enmascaradas.

Lo ocurrido fue que el proyecto de decreto se convirtió, incluso desde antes de su aparición, en un catalizador de posiciones políticas, ideológicas, sociológicas y, en mucha menor medida, de posiciones sobre temas educativos. En el debate se ha mezclado la concepción de Estado, la idea que unos tienen sobre los otros, incorporando, en ocasiones, los más vulgares estereotipos antropológicos, las contradicciones de los partidos

políticos, las presiones de los electorados nacionalistas (español, catalán, vasco) y los ajustes de cuentas que ha provocado la legislación socialista sobre educación.

El proyecto de Decreto sirvió más para proyectar deseos y frustraciones, que para discutir un problema fundamentalmente educativo. Es imposible que en el temario propuesto, en el caso de historia, existiese ese filón inagotable que diese pie a esa serie de pretendidas intenciones que tenían como objetivo "frenar a los enemigos de la unidad nacional". Esto y otras cosas que se dijeron no están en el texto del proyecto de decreto. Y en cambio, si se lee gran parte de lo publicado y se revisan las tertulias de la radio y la televisión parece que en el temario de historia propuesto hubiese realmente aviesas intenciones, o justas rectificaciones.

¿Por qué un proyecto de Decreto que trata en principio de organizar las enseñanzas de la historia en la ESO se ha convertido en un catalizador político, ideológico, sociológico? ¿Por qué el debate ha sido tan confuso? ¿Por qué se ha formado un cóctel de ideas donde no ha aparecido la educación, sino el concepto del Estado? ¿Por qué en un tema de esta naturaleza afloran las contradicciones

1. Un excelente artículo que analiza con detalle las muchas intervenciones que se produjeron en la prensa y otros medios es el de Martín ALONSO (1998).

2. *Comisión para la revisión de la ordenación de las materias de humanidades en la Educación Secundaria y el Bachillerato*. "Informe de la Comisión de Historia-Geografía- Htº del Arte". Madrid: Junio, 1997 (Documento policopiado). Este informe inspiró muy directamente el contenido del Proyecto de Real Decreto por el que se establecen, entre otras, las enseñanzas mínimas correspondientes a las áreas de Ciencias Sociales, Historia y Geografía.

de los partidos políticos? ¿En qué medida el discutir la historia que debe enseñarse en la Educación Secundaria hace que aparezca en la discusión la servidumbre de los partidos políticos? Muchas preguntas que exigen complejas y elaboradas respuestas.

En resumen, mucho ruido (político-social) y pocas nueces (ideas de cómo mejorar la educación humanística de los jóvenes españoles). En todo este escenario, los que nos dedicamos a la didáctica de la historia, el profesorado de secundaria, y los historiadores más serios han participado muy poco. No hemos podido —ni sabido— llevar la discusión hacia el tema de fondo: la promoción de la educación social y humanística en la enseñanza secundaria.

En esta ponencia, se intentará reflexionar sobre el significado político y educativo de lo ocurrido. Para ello, se dividirá el discurso en tres partes: en la primera, trataré el tema desde la óptica de la cuestión política general, en la segunda, enmarcado en el proceso de implantación curricular de la LOGSE y, en la tercera, incluiré algunas reflexiones sobre los problemas de la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria para poder justificar con alguna base mi posición sobre la oportunidad y las posibilidades del contenido del proyecto de decreto. Avanzo aquí mi respetuosa disconformidad con lo que se propuso.

El debate de los políticos

Siempre ha habido un interés de las estructuras políticas, ya sea desde el gobierno como desde la oposición, de tener presencia en la determinación de los contenidos de Historia y Geografía de la educación primaria y secundaria. El que exista esas materias en los planes de estudio se debe, justamente, a esa intención. Recordemos que la Historia no era una materia de los bachilleratos universitarios del siglo XVIII, surgió con tal casi al hilo de la creación de los estados nacionales de carácter liberal, apareciendo cuando era más necesario hacer un esfuerzo ideológico de convertir a los antiguos súbditos en voluntarios ciudadanos del nuevo Estado, que decía basarse en la soberanía del pueblo. Los ministros y gentes de la educación no ocultaban esta pretensión ni, por supuesto, se avergonzaban de ella. La historia debería servir como una enseñanza que despertase el sentimiento nacional y el amor a la patria. Así lo podemos leer en multitud de obras pedagógicas de finales del siglo XIX y principios del XX. "El objetivo de la historia en la escuela, —señala, en 1926, el conocido pedagogo alemán Richard Seyfert (1926: 135)— es despertar el sentimiento nacional y el amor a la patria"³. O lo mismo señala en 1894 Rafael Altamira (1997: 84) cuando dice: "...la inclusión de la [historia en los planes de estudio] (...) obedece, con

3. Podíamos haber seleccionado muchos otros ejemplos en la misma línea publicados en años anteriores y posteriores.

frecuencia, más que a un desinteresado amor por la historia misma, a razones políticas o de patriotismo, que le hacen ser principalmente una rama de lo que se denomina "instrucción cívica".

Esta ligazón entre proyecto político y enseñanza de la historia es vigente hasta la actualidad. Desde la misma aparición de la asignatura en el sistema educativo, *los gobiernos han pretendido utilizar la Historia en la escuela, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos*, ofreciendo una visión del pasado que sirviese para fortalecer sentimientos patrióticos, valorar con excesivo énfasis las "glorias" nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas.

Es a partir de mediados del siglo XX cuando, por un lado, la nueva historia ligada fundamentalmente a la evolución de las sociedades y, por otro, la irrupción de las llamadas Ciencias de la Educación, han debilitado el discurso que explicitaba estas intencionalidades, discurso que mantenían los gobiernos cuando elaboraban sus cuestionarios de Historia y que, al parecer, siguen manteniendo.

Las nuevas tendencias didácticas concebían la historia como un instrumento privilegiado para la formación de ciudadanos libres y con espíritu crítico y no de entregados y acriticos "patriotas". La historia como materia educativa debía permitir utilizar las

posibilidades metodológicas del método histórico para enseñar a analizar críticamente el presente, y para acercarse al pasado desde una posición intelectual que busca la objetividad, independientemente de la relación que los contemporáneos tengan con ese pasado. Cuando estas tendencias han influido en los gobiernos y se han pretendido realizar reformas, orientando la enseñanza de la historia en este sentido, han surgido problemas y debates en diversos países.

Podría citar varios ejemplos, aunque sólo me referiré a uno: lo ocurrido en Francia a principios de la década de los años ochenta. Sucedió cuando el ministro de educación francés, Alain Savary, influido por un sector del profesorado que propugnaba lo que venía a denominarse "pedagogie a l'aveil", intentó "desnacionalizar" los programas de historia de la educación obligatoria. Pretendía el ministerio Savary una mayor flexibilidad de programación y una orientación de los contenidos que estuviesen más en consonancia con la comprensión de las contradicciones sociales y la historia de las gentes, y no la "grandeur" y epopeyas de Francia. Con este motivo se produjo un gran debate nacional, en el que participaron políticos de todas las tendencias y entidades. Tuvo especial beligerancia pronacionalista la Asociación para la Defensa de la República Francesa, muy vinculada al gaullismo y dirigida por un añejo político que fue ministro con el famoso general. Frente a estos, los reformadores partidarios de la innovación metodológica

y temática, por cierto, abandonados a su suerte por los políticos de izquierda. La consecuencia fue que amplios sectores de la política y de la intelectualidad gala pusieron en cuestión el proyecto de reformar los programas de historia. El ministro socialista no pudo llevar a cabo su plan de reforma, y se llegó a una solución salomónica, más o menos pactada (Girault, 1983). Situaciones parecidas a esta se han producido en las últimas décadas en diversos lugares de occidente.

Pero en España este debate se ha dado en términos muy diferentes. No se ha discutido sobre dos maneras de entender la enseñanza de la historia, como ocurrió en Francia, o en Inglaterra y Gales, a principios de la década de los setenta. Aquí los términos de la polémica se han situado entre dos polos que, curiosamente, defienden exactamente lo mismo: la idea de que la historia sólo sirve para crear sentimientos y conocimientos que refuercen concepciones identitarias sobre la idea de nación que respectivamente defienden. Por un lado, los que pensaban y afirmaban que la idea de España corría el peligro de disolverse si no se reforzaba la enseñanza de la historia en una dirección determinada. Los principales defensores de esta posición eran el propio Ministerio de Educación y los políticos del Partido Popular.

En el otro polo, los políticos nacionalistas, en especial los del Convergencia i Unió y los del PNV. Defendían, en esencia, la misma concepción que los del PP, pero exigiendo que los programas de historia estuvieran al servicio de su concepción identitaria. Es por ello que, más que discutir de enseñanza, se discutía sobre la idea de España que los dos tipos de nacionalismos defendían.

El PSOE estaba descolocado y sus actuaciones fueron erráticas. No supo encontrar una posición propia y ofreció un poco edificante espectáculo, pactando en el Senado con el PP y bloqueando el proyecto en el Congreso. Sus contradicciones internas hacían imposible defender alguna posición, ni tan siquiera la que podía hacerse desde la óptica educativa que estaba plenamente justificada y planteada en los documentos de la Reforma que se había aprobado en la etapa política anterior. ¿Cómo iba a defender el PSOE la filosofía curricular de la LOGSE si la mayoría de sus políticos, lo dijeran o no, estaban de acuerdo en que el problema venía del propio diseño curricular que se hizo como aplicación de esta Ley?⁴.

La refriega política se acabó con la retirada del proyecto de Decreto (nunca por razones educativas), y la creación de una nueva comisión compuesta por mensajeros

4. Un buen resumen de las intervenciones de los parlamentarios de los partidos citados y otros se encuentra en: AAW (1998:82-96)

autonómicos y no autonómicos. A pesar de su apariencia por los perfiles de algunos de sus miembros, no era una comisión que podría calificarse de eminentemente técnica.

De todo lo ocurrido se desprenden dos conclusiones: la primera, la constatación de que la administración, (administraciones), tienen una visión doctrinaria e ideológica de la historia como materia educativa y la quieren poner al servicio de sus concepciones identitarias. La segunda, el poco peso que los profesionales de la educación y de la historia han tenido y tienen en el debate que, sin duda, les afecta de lleno, y sobre el que pueden ofrecer visiones mucho más racionales y ajustadas.

La reforma de las humanidades o el atajo para cambiar la LOGSE

La reforma de los currícula de humanidades, según manifestaba el propio Ministerio de Educación, estaba motivada por el descontento y las críticas que provenían de amplios sectores del profesorado de Educación Secundaria, de algunos intelectuales que tienen acceso a las páginas de la prensa diaria, y de historiadores universitarios que habían firmado manifiestos, mostrando su preocupación por este tema. Junto a esta aparente sensibilidad ministerial por las críticas que recibía este aspecto de la reforma educativa, se ofrecieron datos pre-

ocupantes provenientes de un estudio del INCE que, según la lectura que hizo la prensa, dejaba patente la incultura histórica de los estudiantes, en especial los de Cataluña.

Este ambiente justificaría el que se procediera a un cambio de los decretos de mínimos curriculares en lo que hacía referencia a las llamadas materias de letras. ¿Eran estas las verdaderas causas de proceder a un cambio en los programas? No dejaba de ser sorprendente que cuando ni tan sólo se había comenzado a generalizar el nuevo modelo curricular, se le hiciese ya responsable de una hipotética bajada del nivel general en cuanto a conocimientos y, más concretamente, de una pretendida ignorancia sobre los contenidos históricos.

La preocupación mostrada, en alguna ocasión, por los altos cargos del ministerio sobre el posible desconocimiento por parte de los escolares de quién era, por ejemplo, Felipe II, servía para demostrar las malas consecuencias de la aplicación de la LOGSE. Ello sin decir que el despliegue curricular de esta nueva Ley estaba, en la etapa secundaria, en sus comienzos y que los resultados de los estudios que proporcionaba el INCE hacían referencia, en su mayoría, a alumnado que había cursado etapas de la anterior ordenación del sistema educativo.

Otra razón que esgrimía el Ministerio era que una de las principales razones del

descontento de los docentes se debía a las consecuencias de la aplicación de la ESO y todo lo que lleva consigo. Independientemente que esta causa pueda ser tenida muy en cuenta para explicar reacciones y estados de opinión, lo cierto es que todo los estudios sobre la cuestión apuntan a una mayor complejidad del llamado malestar docente. La investigación, tanto la relativa al profesorado español, como al de otros países, nos informa que la crisis que atraviesa el profesorado de secundaria se debe a complejas razones y a gran polivalencia en las causas. Ello invalidaría la justificación ministerial y demostraría la falta de rigor que, en los análisis sobre la profesionalidad docente, se suele hacer desde la administración.

A riesgo de resultar esquemático, se puede afirmar que el descontento docente hay que relacionarlo con procesos ligados a la relativa crisis de los sistemas educativos occidentales. La crisis de la configuración profesional por los cambios que se han producido en las sociedades occidentales, y la falta de acierto en su tratamiento por parte de la administración explican muchas reacciones que se catalizan por las más variadas causas y, entre ellas, también por los cambios que se han propugnado en el modelo curricular.

Puede decirse que, también se encuentra entre los motivos de malestar (en historia podemos distinguir entre motivos y causas) la política ministerial precedente en temas

de curriculum. Es posible afirmar que la visión de gran parte del profesorado de secundaria y de un número significativo de historiadores es que el plan vigente puede poner en peligro la sustantividad y la coherencia interna de la historia como saber educativo. Ello, unido a la artificiosidad y a la tendencia psicologista del modelo curricular prescrito, ha despertado poco entusiasmo y, muchas veces, hostilidad entre amplios sectores del profesorado de Educación Secundaria.

Si el peligro de eliminar la Historia, con mayúscula, de la formación de nuestros jóvenes fuese cierta, se justificaría plenamente que se procediera urgentemente a un fortalecimiento legal de la disciplina. Pero en la práctica poco ha cambiado en cuanto al planteamiento de enseñanza. La razón es que el modelo curricular que prescribe la administración ha fracasado. El llamado segundo nivel de concreción (momento en el que se determinan los contenidos educativos a impartir), se ha hecho de la mano de las editoriales (Prats, 1997a) y no como preveía el Diseño Curricular Base. Si analizamos los libros de texto más utilizados, la historia no parece correr demasiado peligro. En general, se repite la tradicional tendencia de presentación de una historia acabada y que de ja poco lugar a la actividad reflexiva e indagativa del alumnado, aunque es cierto que, respecto a etapas anteriores, incorporan muchos más elementos y recursos para mejorar la calidad didáctica de las clases.

No pienso que el malestar del profesorado ante la Reforma sea la causas que motivó la iniciativa ministerial, sino más bien la excusa. Dos son las razones que, desde mi punto de vista, están detrás de esta cuestión: garantizar que a los alumnos de determinadas autonomías (Catalunya, Euskadi, especialmente) no se les escamoteen conocimientos sobre la historia de España. Dicho de otro modo, volver a una tradición uniformista del sistema escolar. Y al tiempo, reformar aspectos de la LOGSE sin tocar la ley.

Respecto al primer elemento ya hemos comentado que lo que no podía soportar un gobierno de tradición centralista es que no exista un programa único y común; igual al que hay en países vecinos, como Francia. En esto radica, en parte, la explicación del proyecto de decreto. La iniciativa del gobierno (hecha sin guardar las formas con sus socios) suponía aceptar las presiones de los sectores nacionalistas (españoles) más radicales. Por tanto, el Ministerio tendía más a calmar a un sector de su electorado, que a intentar solucionar problemas reales que es evidente que existen, en la aplicación del actual modelo curricular.

Respecto al segundo elemento, y aún aceptando la hipótesis, no demostrada, que el actual planteamiento curricular ponía en grave peligro la formación de los chicos y chicas españoles en las áreas de humanidades, se hubiese tenido que proponer una reforma de la LOGSE y no la sustitución de un decreto de mínimos por otro.

El proponer más de cien items temáticos para la parte de historia del área curricular de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a los que habría que añadir los que determinarían los gobiernos autonómicos suponía, en la práctica, cerrar el currículum. Si ya en comunidades como la Catalana o la Andaluza la exahustividad de los cuestionarios hace difícil aplicar con imaginación el modelo curricular vigente, con tal número de prescripciones temáticas se llegaba, sin escapatoria, a un cuestionario cerrado y casi uniforme para todo el país.

El modelo curricular vigente no prevé que esto sea así. Como he señalado, el llamado segundo nivel de concreción curricular es competencia de los centros docentes y el tercero (la programación, —secuenciación, definición de unidades, etc—, de aula) es competencia de los departamentos didácticos de dichos centros. El proyecto de decreto constituía, en la práctica y sin decirlo, una reforma que iba más allá de un mero cambio de mínimos curriculares.

Nadie esgrimió en el espectáculo-debate, que se pretendiese escamotear la capacidad de decisión de los centros y del profesorado a la hora de cerrar el currículum, conformándolo y adaptándolo, tal como señala la Ley, a cada realidad educativa. Ni las asociaciones de profesores de Educación Secundaria, ni los Colegios de Doctores y Licenciados, ni los sindicatos se situaron en la discusión reclamando la competencia del profesorado en el

proceso de determinación de decisiones curriculares.

No deja de ser significativo el que un tema de tanta importancia haya contado con una baja participación de los colectivos profesionales y, sobre todo, que estos no hayan reclamado el derecho a decidir, tal como está previsto, qué temas deben impartirse en la Educación Secundaria. Las razones pueden ser variadas. La que me parece más probable es que los docentes de secundaria no han hecho suya la reforma curricular, y que muchos la ven con poca simpatía.

El profesorado no defiende su capacidad decisoria en ese terreno, porque no la ejerce. Tanto el PEC (Proyecto Educativo de Centro) como el PCC (Proyecto Curricular de Centro) son, por lo general, documentos que no reflejan la realidad de los centros, y que suelen ser elaborados a requerimiento de la administración. Se está produciendo una cierta ficción administrativa, en la medida que las inspecciones reciben los documentos sabiendo que no han sido elaborados según el esquema de toma de decisiones prescrito. Es sabido, además, que muchos de estos documentos, especialmente el Proyecto Curricular de cada Área, proceden de versiones que se distribuyen gratuitamente, con soporte informático, por algunas editoriales. Centros docentes y administración parecen conformarse con esta situación vergonzante. Los segundos, y parte de los llamados terceros niveles de

concreción curricular, vienen dados por las diferentes propuestas editoriales. Aunque la práctica diaria es responsabilidad, la mayoría de las veces, de cada docente y algunas veces de los departamentos, la secuenciación de contenidos y gran parte de las actividades son las que figuran en los nuevos libros de texto (Prats, 1997a).

La actuación práctica del profesorado responde más a su manera habitual de impartir las clases que a las ritualidades que promueve la literatura que acompaña al currículum. La Reforma le ha provocado algunas perplejidades y, en el mejor de los casos, le ha hecho replantearse algunas cuestiones que han hecho evolucionar su práctica. En este sentido ha actuado como un cierto revulsivo ideológico. Desgraciadamente, muchos buenos y experimentados profesores y profesoras han reaccionado negativamente ante la "doctrina oficial" ya que la consideran ofensiva a su probado buen hacer. Otros, quizá los que han participado en algunas estructuras de formación o de experimentación de la reforma, creen que el nuevo modelo curricular les ha aportado elementos positivos en su acción docente (Prats, 1997a).

Lo cierto es que el profesorado no intervino en el contexto del debate en defensa de poder decidir el segundo y tercer nivel de concreción curricular. Adoptó una posición de indeterminación en el, porque lo que más preocupaba en ese momento no era la competencia curricular que le otorgaba la Ley, sino otros problemas que se

tienen en las aulas y en su desarrollo profesional.

Además, ¿por qué se iban a levantar si lo que proponía el MEC en el proyecto de decreto era lo que normalmente se intenta enseñar en las aulas?. Si se compara los contenidos que prescribe el proyecto de decreto, con lo que incluyen la mayoría de los libros de texto que están en el mercado, se comprobará que no hay sustanciales diferencias. Para qué tanto alboroto si el segundo nivel de concreción (de la mano de las editoriales) ha tendido a consolidar los contenidos tradicionales de la enseñanza de la historia, si exceptuamos algunas ejemplares programaciones, que contrastan con otras soporíferas propuestas que dicen hacer enseñanza crítica.

Todo nos lleva a pensar que los verdaderos motivos para lanzar la reforma de los programas de historia, estaban pensados para intervenir en la normativa general que hace referencia al modelo general de diseño del currículum: cambiar una Ley con un decreto. Y uniformizar los contenidos históricos, potenciando una visión determinada de la historia como materia educativa.

Análisis de proyecto y el currículum actual

Los contenidos históricos que se propusieron en el proyecto de decreto eran de carácter universal, orientados desde una óptica casi europea, y se completaban con

la historia de España. La propuesta fue una versión más detallada de la Historia de las Civilizaciones del anterior bachillerato, con algunas ampliaciones sobre España o temas hispánicos. Un temario en la línea del BUP, que no aportaba sustanciales novedades. De hecho, reproducía la situación anterior en la que algunos eramos conscientes, por un lado, de la poca valoración por parte del alumnado de la historia como materia de estudio y, por otro, de la necesidad de innovar en la selección de contenidos y en la metodología didáctica para conseguir obtener de la historia mayor capacidad educativa.

El programa propuesto, por su extensión, orientación y nivel de abstracción, no contenía los elementos suficientes para poder ser considerado un cambio importante que superara los tradicionales problemas de la enseñanza de la historia. Su amplitud impedía, de partida, construir una enseñanza de la historia que permitiese trabajar con métodos activos. La orientación propuesta por el MEC pretendía, sin decirlo, que los estudiantes de ESO supiesen "en reducido" (suele ser en simplificado) todo lo que se estudia en una licenciatura de historia. Y esta visión ya sabemos que no nos ayuda a solucionar los problemas de la didáctica de la historia en una educación obligatoria.

Pero no debe contraponerse a lo que, desde mi punto de vista, es una vuelta atrás, la hipotética perfección e idoneidad de lo exis-

tente: el actual currículum de la ESO vigente. Si se planteó la revisión de los contenidos fue, desde algunas ópticas, por la necesidad de solucionar los problemas que muchos encontraban en el actual modelo curricular y el sistema de selección de contenidos.

He percibido algunas justificadas preocupaciones sobre la actual situación de la historia en el modelo curricular vigente. Con mayor o menor grado de formalización en la explicación, lo cierto es que los docentes con mayor tradición educativa y mejor preparación didáctica y la mayoría de los historiadores piensan que la historia tiene una gran capacidad educativa. Desde esta posición, y ante la actual concepción de la historia que aparece en el currículum, se detectan temas de inquietud que pueden resumirse en tres aspectos.

El primero, es la posible disolución del conocimiento histórico en una amalgama metodológicamente no estructurada a la que llamamos Ciencias Sociales. En todas las Ciencias Sociales hay un objeto común, que es lo social, pero en el desarrollo de las metodologías, en la capacidad de interrelación con otras disciplinas, en la configuración epistemológica, etc. hay diferencias muy importantes.

La historia tiene un modo de construir el conocimiento diferente de otras ciencias sociales y su grado de desarrollo teórico no es el mismo que el de ciencias nuevas o en estado de configuración. Diluida en las

Ciencias Sociales y perdiendo su sustantividad disciplinar, la historia deviene necesariamente en una sopa de anécdotas, y se convierte en un repertorio de "historias" que sólo sirven para darle un toque pretendidamente erudito a un problema actual. *La desustanciación de la historia como conocimiento completo y autónomo supone, en la práctica, descartarla como conocimiento educativo.*

Hemos visto algunos planteamientos curriculares basados en temas de actualidad que incorporan la historia como sazonador de discusiones sobre el presente, u otros que la utilizan como si se tratara del "baúl de la abuelita". Sin quizá saberlo, y diciendo que hablan desde posiciones avanzadas en la educación, están legitimando, por omisión, las teorías más reaccionarias sobre el saber histórico que defiende la ideología neoliberal más salvaje, como puede verse en lo que propone Fukuyama (1992), o, como denuncia Dosse (1988), enseñando, la historia en migajas, que es lo mismo que no enseñar historia.

El segundo punto de preocupación es la renuncia a la necesaria presentación diacrónica y sistemática de los contenidos históricos. Cualquier persona que sepa algo de esta materia, sabe que es imposible disociar el conocimiento de la historia del paso del tiempo, de la evolución de las sociedades, y de los prolongados procesos sociales, económicos, políticos y culturales. Si no se analiza con perspectiva cualquier fenómeno histórico, se puede caer con

facilidad en el presentismo, una de las aberraciones que la divulgación histórica está sufriendo en estos tiempos. Para esta forma de ignorancia histórica, todo lo que no sea el ayer o anteayer parece ya no es la historia que debe interesar para la educación. Se confunde la historia con la crónica periodística. El actual planteamiento curricular favorece, sin duda, el presentismo, prueba de ello es la eliminación de contenidos anteriores a la Revolución Francesa en los programas de los nuevos bachilleratos, o la insistencia en "ilustrar" el presente con sus antecedentes históricos.

Por último, otro motivo de preocupación es el confuso y científicamente cuestionable planteamiento de los contenidos que se realiza en el actual currículum. Por ejemplo, en lo que se refiere a lo que se denominan contenidos procedimentales, se integran cuestiones que hacen referencia a habilidades intelectuales, técnicas de trabajo, y temas que hacen referencia a la metodología de la disciplina. Como puede observarse, elementos de diferente entidad e incluso de diferente naturaleza. Y todos en una incontestable macedonia.

Caso aparte es el de los contenidos actitudinales, la educación en valores. Hay quien piensa que en historia es donde mejor se pueden trabajar estas cuestiones porque

trata de lo que hicieron mal o bien nuestros antepasados humanos. Ello supone desconocer la naturaleza de la historia como ciencia de análisis del pasado y confundirla con un tribunal ético de las acciones humanas. Otra cuestión es la utilización de un conocimiento científico y objetivo que pueda generar reflexiones que propicien valores ligados, entre otros, a la racionalidad, la comprensión de las diferencias y la explicación de las acciones humanas (Peña, 1998; Pibernat, 1998).

Los problemas planteados no son elucubraciones ni cuestiones que no deban ser consideradas como tales problemas. Proceden de un deficiente planteamiento del área, tanto en su configuración como conglomerado de disciplinas, como por su funcionalidad pedagógica. El diseño curricular en historia no tuvo en cuenta las preocupaciones y las tradiciones de los que, desde hace años, trabajaban esta cuestión. Su planteamiento doctrinario y alejado de la realidad ha sido el principal causante de los actuales problemas. Es cierto que durante el periodo en el que fue ministro Maravall 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 temas⁵. Se había iniciado un buen camino, que reflejaba la

5. Un ejemplo de lo que señalo lo encontramos en publicaciones muy interesantes que fueron fruto de los simposios y encuentros que se realizaron impulsados por la administración. Uno de estos casos es la obra de AAWV(1987). Esta publicación recoge aportaciones de destacados especialistas que debatieron los problemas a los que me refiero en el texto.

humildad intelectual de los administradores en temas en los que no tienen por qué ser expertos. 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. No es de extrañar que casi nadie, en el periodo que estuvo el debate de las humanidades en los medios de comunicación, defendiera el modelo actual: ni la mayoría del profesorado, ni los políticos en el Parlamento.

El debate (non nato) sobre el papel de la historia como materia educativa

En los meses en los que se discutió el proyecto de reforma de las humanidades en la Educación Secundaria, no se pudo (¿quiso?) realizar un debate en profundidad sobre la historia como materia educativa con la suficiente participación y que posibilitara consensuar conclusiones aplicables entre los profesionales de la enseñanza y de la investigación histórica. Ello hubiera permitido fijar qué contenidos y qué tipo de modelo curricular era conveniente adoptar. Si ello hubiera sido así, nos habiéramos evitado el espectáculo y, lo que es más grave, la continua desestabilización del sistema educativo.

El debate que planteo tendría que incorporar, entre otras cuestiones, los criterios que deberían primar para seleccionar los contenidos históricos en los distintos niveles educativos. Desde mi punto de vista, deben

fijarse criterios que superen los que han sido tradicionales: fortalecer un discurso identitario, avivar sentimientos patrióticos, o promocionar ideologías de todo tipo. Se trata de una vieja cuestión que, desde mi punto de vista, no se ha abordado con la debida atención y profundidad, y de intentar resolver un problema que ya se planteaba antes de que se empezara a hablar de la Reforma.

La discusión debe zanjar una primera cuestión: decidir si la Historia (con mayúscula), como disciplina científica, puede tener por sí misma una alta capacidad educativa. No quiere decir esto que, para que así sea, se deba dar un mecánico traslado del saber científico a la enseñanza secundaria. Pero sí que debe proponerse la misma estructura epistemológica como núcleo fuerte de la selección de contenidos. El optar por esta postura supone que la historia no debe disolverse, ni confundirse con historias o datos del pasado que sólo sirven para dar un tono erudito a cuestiones sociales y políticas de la actualidad o de tiempos recientes.

Mi posición es que el estudio de la Historia científica es un tipo de conocimiento de un gran poder formativo, porque es un medio válido para aprender a realizar análisis sociales (en el sentido amplio), porque con la geografía permite estructurar todas las demás disciplinas sociales, y porque permite incorporar muchas posibilidades para trabajar las diversas habilidades intelectuales y potenciar el desarrollo personal. Por lo tanto, defiendo que la Historia es

una materia que debe ocupar un lugar importante en el currículum de la Educación Secundaria y muy especialmente en la ESO.

La Historia reflexiona sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados y pretende enseñar a comprender cuáles son las claves que están detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los acontecimientos. Tiene un alto poder formativo para los futuros ciudadanos, en cuanto a que no les enseña cuáles son las causas de los problemas actuales, pero sí sus antecedentes. Aunque, desde mi punto de vista, la mayor virtualidad del estudio de la historia es el de ser un inmejorable laboratorio de análisis social. La Historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social, político..., y de cualquier proceso histórico. Aquí radican sus mejores posibilidades formativas.

Para que se puedan conseguir estos fines, deben replantearse los criterios de selección de contenidos históricos en los programas de Educación Secundaria partiendo de dos premisas.

La primera es la que acabamos de defender: considerar la Historia como materia autónoma en el currículum, respetando su sustancialidad y sus peculiaridades, considerándola como elemento clave en la formación de los estudiantes de las etapas

obligatorias y postobligatorias de la Educación Secundaria.

La segunda es orientar su enseñanza hacia el descubrimiento de su aspecto de ciencia en construcción, huyendo de visiones acabadadas y dogmáticas que poco tienen que ver con el conocimiento científico.

Estas premisas se pueden concretar en tres tipos de consideraciones:

En primer lugar, basar parte del aprendizaje en actividades de descubrimiento que reproduzcan los aspectos metodológicos y técnicos de la historia. Ello no supone necesariamente que todo lo que se aprenda deba ser el resultado de una actividad de indagación, y que no pueda aprenderse si no es recreando la actividad del historiador en la clase. Pero sí que deben darse en el proceso de enseñanza/aprendizaje este tipo de planteamientos, no para construir así los conceptos, sino para enseñar como los construye la historia. Ello invalida el basar la enseñanza, como sabemos que es muy habitual, en la explicación, la memorización de comprensiones o en mero estudio de los contenidos de los libros de texto.

En segundo lugar, realizar la selección de contenidos adecuados con el objetivo de que el alumnado vaya descubriendo en su largo proceso de aprendizaje que:

1. Cualquier conocimiento histórico se ha obtenido por la investigación y que nunca

puede darse por totalmente concluido. Ello significa:

- a) Recogida de información previa sobre el tema objeto de estudio.
 - b) Aprender a elaborar hipótesis y buscar elementos para comprobarlas
 - c) Analizar y criticar fuentes históricas.
 - d) Hacerse preguntas que distingan motivos y causas.
 - e) Explicación histórica del hecho estudiado.
2. Que se comprenda la complejidad de las estructuras sociales y de los fenómenos y acontecimientos históricos, complejidad que invalida las visiones maniqueas (buenos/malos), o mecanicistas (causa/consecuencia) de la interpretación del pasado.
3. Que se alternen temáticas que permitan trabajar aspectos como los siguientes⁶:

- a) Temas que incorporen elementos para el estudio de la cronología y el tiempo histórico. Se trata de trabajar sobre uno de los elementos definidores y específicos de la Historia: el tiempo y los "tempus" o ritmos de cambio.
- b) Estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la Historia. Es necesario recobrar este tipo de contenidos concretos para

resituarlos en el contexto de una explicación más general. El estudio de acontecimientos, hechos y personajes puede poseer, además, una destacada utilidad didáctica, como procedimiento para reforzar la adquisición de método y técnicas de análisis histórico y, lo que es más importante, para aprender a matizar un campo de observación.

- c) Temas que planteen las ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico..
- d) Estudios que versen sobre la explicación multicausal de los hechos del pasado.
- e) Por último, los estudios de los lugares paralelos. Se trata de establecer comparaciones entre realidades históricas que son simultáneas en el tiempo, pero que ofrecen características diferentes. En realidad, se trata de trabajar un esquema de diferencias.

Como se señala en el artículo citado: "Estos items deben entenderse en una ajustada dialéctica con lo metodológico y lo técnico. Gran parte del contenido radica en desvelar (enseñar) cómo se construye un determinado conocimiento y detectar las dificultades que tenemos para alcanzar respuestas relativamente exactas a las preguntas que lanzamos al pasado. Ante este reto, los criterios de selec-

6. Estos aspectos los he tratado con mayor amplitud en PRATS (1997b).

ción deben verse a la luz de lo que le pedimos a la Historia" (Prats, 1997b:17) en cada etapa educativa.

En tercer lugar, diseñar las estrategias de aprendizaje de la historia como un largo proceso que suponga la construcción progresiva de los conceptos y el acercamiento a las teorías. Ello supone planificar la enseñanza de la historia contemplando el largo periodo de la escolaridad obligatoria en su conjunto. La construcción del conocimiento histórico, por parte de los estudiantes de Educación Secundaria, debe contar con aprendizajes básicos que se han hecho en este campo en la Educación Primaria, ya que el sentido de "lo histórico" se puede comenzar a adquirir desde el mismo parvulario. Lo que implica superar la vulgaridad didáctica de pensar que este proceso de aprendizaje se produce necesariamente partiendo de lo próximo para ir adentrándose en lo general.

Como idea clave de lo que acabo de exponer, puede decirse que la selección de contenidos históricos y estrategias de aprendizaje en esta materia deben orientarse a que la Historia sea percibida como una ciencia social que, como toda ciencia, está en continuo proceso de generación de conocimiento, y no como un saber acabado de corte erudito. No se trata de hacer de los alumnos de secundaria historiadores ni epistemólogos, sino evitar la imagen dogmática que procede de la historia enunciativa. Esta concepción del

saber escolar en lo que hace referencia a la historia supone primar los métodos didácticos que incorporen resolución de problemas y la introducción de simulación de indagación e investigación histórica. Si ello es así, será mucho más fácil distanciarse de las utilidades ideológicas de todo tipo, incluidas las que los nacionalismos pretenden instrumentalizar.

El proyecto de decreto no resuelve los tradicionales problemas de la enseñanza de la historia

Desde el punto de vista que estoy exponiendo es fácil deducir mi disconformidad con todo intento de cierre del currículum con temarios que, en la práctica, impidan conseguir los objetivos formativos que acabo de enunciar de manera muy con-isa. A continuación expondré algunas razones.

La secuenciación diacrónica parece un elemento razonable y coherente para un buen aprendizaje de la Historia. Pero plantear los temas sin concretar otros aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje de conceptos, de destrezas y de configuración del pensamiento histórico elude, por omisión, la exigencia de una doble secuenciación, la meramente temática y la que sigue los criterios que acabo de apuntar.

Un segundo elemento que me hace mostrar mi disconformidad es el sentido

enciclopédico que encierra un programa tan extenso y casi sin omisiones. Ni tan siquiera los estudiantes de la licenciatura de historia llegan a tratar tantos temas. En principio, no debería objetar sobre ninguno de ellos. Todos me parecen interesantes y participo de que la orientación no está en contradicción con lo que puede considerarse el consenso en esta cuestión por parte de los historiadores. El problema radica en un excesivo número de temas, incluso con la ampliación de horario que para esta área se anuncia en la ESO. Es imposible abordar con cierto rigor, sistematismo y profundidad los aspectos metodológicos e incluso de contenido que se han expuesto en el apartado anterior. Una opción como la que se propone repite los problemas que ya observamos en el BUP y, sin decirlo, o incluso diciendo lo contrario, condiciona la manera de plantear la clase. Un programa enciclopédico, determina y orienta el aprendizaje hacia una actividad eminentemente memorística.

Por otra parte, sabemos por la investigación didáctica, que la historia así planteada resulta poco motivadora y se identifica con saberes de poca relevancia y utilidad por parte del alumnado. Todos los datos de desconocimiento de fenóme-

nos históricos y, sobre todo, de la visión tan pobre de lo que es la historia, se han producido sin currículum abierto y con el programa de primero y tercero de BUP, que a los efectos, poco dista del que plantea el decreto.

Son muchos los datos que tenemos sobre la divergencia que existe entre la posición teórica de los profesores de historia, que es la que dicen enseñar, y la percepción que de la disciplina tienen sus propios alumnos. Las tesis doctorales que han tratado este tema⁷ demuestran que, siendo la mayoría del profesorado licenciados que participan de visiones cercanas al marxismo historiográfico o a lo que vulgarmente se viene denominando planteamiento socioeconómico de la historia, sus alumnos acaban teniendo una visión muy alejada de estos planteamientos.

Generalmente la concepción de la historia que se detecta en los estudiantes que han acabado el BUP es la que transmiten los medios de comunicación y que esta a caballo entre la visión del anticuario del pasado y una visión "evenementielle" y desteorizada. Si éste ha sido el resultado de un currículum cerrado que se ha venido impartiendo en el BUP, ¿por qué repetir los mismos errores en la selección de contenidos? Y el

7. Afortunadamente ya son varias investigaciones las que nos ofrecen información sobre esta cuestión. Citaremos solamente dos que las que considero más relevantes: Liliانا JACOTT (1995), que trata el tipo de explicación histórica que tiene estudiantes de varios niveles educativos, incluidos los universitarios, e Isabel LÓPEZ DEL AMO (1994), que trata de lo que hacen y piensan los profesores de historia de Cataluña.

proyecto de decreto no se aleja de lo que no ha sido un planteamiento exitoso.

Probablemente no tengamos certezas sobre cómo debe plantearse una reforma de los programas de Historia. Sabemos que la actual situación tiene, como he señalado, muchos inconvenientes, pero también sabemos que un programa como el que

plantea el proyecto de decreto no resuelve los tradicionales problemas de la enseñanza de la historia. No los resolvía para los alumnos que cursaron el BUP, alumnos ya seleccionados, pues debían haber obtenido el título de Graduado Escolar, menos lo será para todos (los que superaban la EGB y los que no la superaban) en la nueva enseñanza obligatoria.

Referencias

- AA.VV. (1987): *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- AA.VV. (1988): Las Humanidades. El debate político. *Aula. Historia social*, 1, 82-96.
- ALTAMIRA, R. (1997, 1ªed:1894): *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Akal, 1997.
- ALONSO, M. (1998): Humanidades: Crónica de un estrepitoso proyecto íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (Monográfico: La Historia que se aprende)*, 17, 85-108.
- DOSSE, F. (1988): *La historia en migajas*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- FUKUYAMA, F. (1992): *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona: Ed. Planeta De Agostini.
- GIRAULT, R. (1983): *L'Histoire et la Géographie en Question. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale*. Paris: Ministre de l'Éducation Nationale./Service d'Information.
- JACOTT, L. (1995): La explicación en Historia. Madrid. Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid.
- LÓPEZ DEL AMO, I. (1994): L'ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar la Història. Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona.
- PEÑA, J. V. (1988): ¿Se pueden enseñar valores a través de las Ciencias Sociales? *Aula. Historia Social*, 2, 81-89.
- PIBERNAT, LI. (1998): Aproximación al análisis epistemológico de las ciencias de la educación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 15, 79-92
- PRATS, J. (1997a): El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto. En Luis ARRANZ MÁRQUEZ (Coord.), *El libro de texto. Materiales didácticos. Actas del 5º Congreso (Tomo 1)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

–(1997b): La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 7-18.

SEYFERT, R. (1926): *Prácticas escolares*. Barcelona: Editorial Labor.

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre significado político y educativo de la polémica desatada sobre la enseñanza de la Historia, argumentando el autor su disconformidad sobre la oportunidad y el contenido de la propuesta ministerial. Para ello, se divide el discurso en tres partes: en la primera, se trata el tema desde la óptica de la cuestión política general, en la segunda, se enmarca en el proceso de implantación curricular de la LOGSE y, en la tercera, se incluyen algunas reflexiones sobre los problemas de la enseñanza de la historia en la educación secundaria.

Se defiende la Historia como materia autónoma en el curriculum, considerándola como elemento clave en la formación de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria y como ciencia en construcción, huyendo de visiones acabadas y dogmáticas que poco tienen que ver con el conocimiento científico.

Palabras clave: Historia, educación, curriculum, enseñanza

Abstract:

This article reflects on the political and educational meaning of the controversy on the instruction of History. The author disagrees on the convenience and the content of the Secretary of Educational proposal. In order to do so, the author divides his article in three parts: firstly, the topic is dealt with from a general political point of view; secondly, the

topic is dealt with according to the process which the new law of education (LOGSE) is undergoing and finally we find some reflections on the problems which the instruction of History has to face in Secondary education.

The author regards History as a full-bodied subject in the curriculum and considers it both a key element in the formation of pupils in secondary education and a changing subject, avoiding dogmatism which has little to do with scientific knowledge.

Key words: History, education, curriculum, instruction.

Joaquim Prats

Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales

Universitat de Barcelona

Pº del Valle Hebrón, 1711

08035 Barcelona

Email: JPRATS@D5.UB.ES