

# La prueba de Historia de España del bachillerato LOGSE: un caso particular especialmente significativo

---

Amparo Pérez Boldó

El argumento esencial de este trabajo es demostrar como las PAU no sólo se han convertido en unos exámenes ineficientes y en gran medida arbitrarios respecto a su objetivo fundamental: el acceso a la Universidad y la elección de carrera, sino que además, y de forma retroactiva perturban y afectan negativamente el normal desarrollo del bachillerato, al menos de 2º curso, aquel cuyo currículo sirve de temario para la elaboración de dichas pruebas.

Un caso particular, el de la Historia de España de 2º curso, puede resultar significativo a este respecto. Se trata de una asignatura común a todos los alumnos de las distintas modalidades de bachillerato, cuya impartición se ve afectada por diversos factores, tanto debido a la regulación de las pruebas en sí, como al currículo oficial de la misma asignatura, las discrepancias normativas

**La selectividad no sólo se ha convertido en unos exámenes ineficientes y arbitrarios respecto al acceso a la universidad y la elección de carrera, sino que además perturban y afectan negativamente el normal desarrollo del bachillerato**

entre el Ministerio y ciertas Comunidades Autónomas y los avatares sufridos por la propia asignatura como consecuencia de cambios políticos e influencias ideológicas.

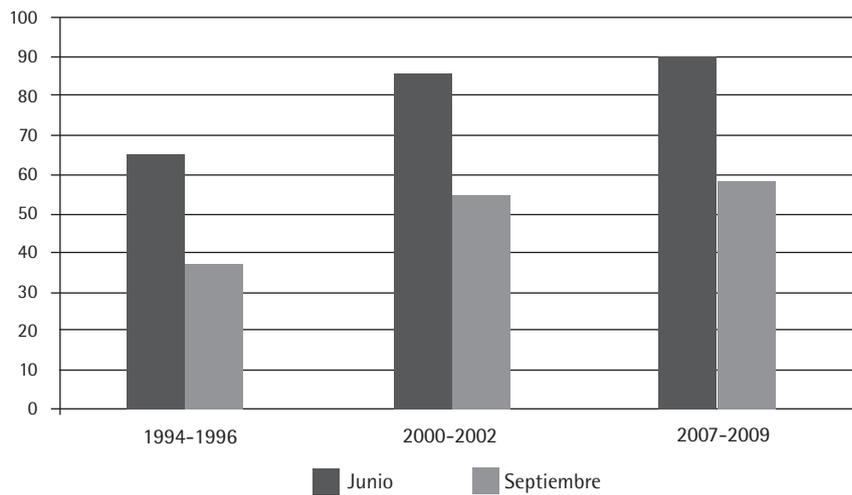
### Las PAU en el bachillerato de la LOGSE

Hagamos un poco de historia. En junio de 1994 terminaron el bachillerato, mejor dicho, la Enseñanza Secundaria Posobligatoria –que es como formalmente se denomina a este nivel en la LOGSE– las primeras promociones de alumnos que habían “anticipado” –de nuevo es el nombre oficial que se dio a aquella experiencia– la aplicación del nuevo sistema educativo reformado. Por ello hubo que poner en marcha, también de forma anticipada y experimental, las primeras pruebas de acceso para estos alumnos, que durante varias promociones iban a coincidir con la mayoría de los que habían cursado BUP y COU. Dado la polémica que la reforma educativa había suscitado en todo el país y las críticas que había levantado en ciertos sectores educativos, la realización de estas primeras pruebas externas de los nuevos bachilleres LOGSE y la posibilidad de comparar los resultados con los del COU fue vista como una ocasión ideal para comprobar la bondad o maldad del nuevo sistema. Pues bien, frente a una media de aprobados en junio en la selectividad COU en torno al 80%, los bachilleres de la LOGSE sólo superaron en unas pocas décimas el 65%.

Estos datos fueron recibidos por los críticos de la reforma con cierto alborozo, puesto que para ellos eran la confirmación de sus críticas a la LOGSE. Pero no se tuvo en cuenta el diferente tipo de preparación de ambos colectivos, sobre todo en lo que respecta a la superación de una prueba objetiva como las de acceso. En efecto, mientras que el COU era un curso diseñado y programado para culminar en unas pruebas de ese tipo, los alumnos de la LOGSE, sobre todo los experimentales del bachillerato anticipado, habían recibido una formación muy diferente, de carácter más procedimental, abierta y flexible, pues en eso precisamente se quería consistiera la reforma. Cinco años después (ver figura 1ª), los porcentajes ya se habían homogeneizado y a partir del trienio 2007-2009 se alcanzaban valores del 90% y subiendo.

Pero volveríamos a equivocarnos si supusiéramos que esos altos porcentajes son demostrativos de la “alta cualificación” de nuestros actuales bachilleres. Lo único que ese aumento de aprobados evidencia es que en esos últimos veinte años, los profesores que imparten 2º curso de bachillerato, conocedores de las peculiaridades de las pruebas de acceso, se dedican sobre todo a preparar a sus alumnos para las mismas prescindiendo conscientemente de las numerosas y farragosas recomendaciones pedagógicas de la LOGSE, sobre todo de aquella que se impartió anticipadamente.

Figura 1  
Evolución del porcentaje de aprobados en las PAU (LOGSE)



## La Historia de España de 2º curso de bachillerato

Pero la historia no termina aquí. Por lo que se refiere a nuestra asignatura: la Historia de España de 2º de bachillerato debemos remontarnos más atrás. En sus orígenes, el primer currículo de esta asignatura y el decreto aprobando sus enseñanzas mínimas de finales de de 1992 programaban sólo una *Historia Contemporánea de España*, en correspondencia, en parte, con la asignatura que se impartía en primer curso: *Historia del Mundo Contemporáneo*, aunque ésta sólo se impartiera en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. De esta forma, la historia del bachillerato era exclusivamente de la edad contemporánea, suponiéndose que la formación histórica general la habían recibido los alumnos en la ESO, reservándose

al bachillerato una mayor especialización en la historia más próxima a nuestra época.

*El ámbito cronológico de la materia está constituido fundamentalmente por los siglos XIX y XX. La restricción del marco temporal al mundo contemporáneo debe permitir que el estudio se haga con cierta profundidad y que haya ocasión para ejercitar procedimientos de análisis propios del quehacer historiográfico. La historia más próxima en el tiempo tiene además la virtualidad de contribuir, en mayor medida o de forma más obvia que la lejana, al conocimiento del presente. Ese enfoque predominante no excluye que el profesor o la profesora dedique una atención, más o menos amplia en función de su criterio y de las necesidades de formación que advierta en el alumnado, a los grandes rasgos de*

*la historia anterior a la época contemporánea, cuyas huellas en ésta deben ser, en cualquier caso, objeto de atención* (RD. 1179/1992, de 2 de octubre).

Fiel a todos estos propósitos, el currículo de la asignatura se estructuraba en siete grandes conjuntos de conocimientos históricos, cada uno de ellos bajo los siguientes epígrafes:

1. Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico.
2. Las raíces históricas de la España contemporánea.
3. Construcción del Estado e intentos democratizadores.
4. La España de la Restauración.
5. España en el mundo de entreguerras.
6. España durante el franquismo.
7. La recuperación democrática.

Pero la aparente lógica de este planteamiento tenía dos inconvenientes que a la larga tuvieron graves consecuencias para el aprendizaje histórico de los alumnos y de las pruebas de acceso de esta materia. Primero, porque la formación histórica general que habían aprendido los alumnos en la ESO —banal, descoordinada y claramente insuficiente— estaba lejos de cubrir los mínimos necesarios para constituir la base de una asignatura como la Historia de España de 2º que comentamos. En segundo lugar, porque la Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de bachillerato, que si hubiera supuesto esa base, solo era cursada por los alumnos de

una determinada modalidad (Humanidades y CC. Sociales) pero no por los demás, que tenían en la Historia de España de 2º, su único contacto con esta ciencia a nivel de bachillerato. Se producía pues un grave déficit de conocimientos históricos en los alumnos que llegaban al bachillerato, pero que no era mayor ni más grave del que se producía también en otras asignaturas tan fundamentales como la Historia.

Pronto surgieron las críticas a ésta y otras disfunciones del nuevo modelo, que arreciaron y se distorsionaron tras las elecciones de 1996. El nuevo Gobierno del Partido Popular intentó la modificación, de hecho, de todo el sistema, pero, carente del suficiente apoyo parlamentario para ello, dirigió su atención hacia la modificación del currículo de determinadas asignaturas, especialmente las consideradas tradicionalmente como "de Letras" y, entre ellas, y de forma particular, hacia la Historia.

Recién llegada al poder, en octubre de 1996, la nueva ministra de Educación, Esperanza Aguirre, pronunció las siguientes palabras en la apertura del curso de las Reales Academias, acto que tenía lugar precisamente en la Real Academia de la Historia:

*La Historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir lisa y llanamente del mundo actual. La cronología, a la que se ha definido con acierto como el esqueleto de la Historia, brilla por su ausencia. Y el estudio de*

*las grandes personalidades históricas se ha visto reemplazado por un análisis de estructuras tratado bajo la óptica metodológica, no de la Historia, sino de las Ciencias Sociales.*

Todo un programa de intenciones que la nueva ministra intentó poner en marcha meses más tarde. Poco tiempo después, el INCE elaboraba un informe sobre los conocimientos históricos de los alumnos españoles, que parecían bastante deficientes. Historiadores, académicos y profesores firmaron un manifiesto defendiendo una nueva orientación en la enseñanza de la Historia de España. El tema saltó a los periódicos y a los debates: el "debate de las humanidades" como pronto se le consideró<sup>1</sup>.

En síntesis se trataba de un enfrentamiento entre dos concepciones diferentes de la enseñanza de la Historia, que se venía dando en diversos países europeos desde tiempo atrás. La inclusión de esta disciplina en los programas educativos se fue afianzando a lo largo del siglo XIX, según se consolidaba la idea y las instituciones del Estado-nación. La Historia, además de su valor ilustrativo, cumplía una función adoctrinadora en las funciones y objetivos de dicha forma de estado, una especie de

"catecismo laico", como la definían ciertos autores de la época, o mejor, como dijera Rafael Altamira, excelente historiador y pedagogo: "una rama de lo que se denomina instrucción cívica".

Pero el paso del tiempo, el cuestionamiento de aquel tipo de nacionalismo, el desarrollo de tendencias de supranacionalidad, la mundialización y globalización de nuestra época restó valor a esa visión identitaria de la Historia sustituyéndola por otra más abierta y trascendente, en la que la enseñanza de esta disciplina "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" (Prats, 1999).

Pero la discusión, que al principio se mantuvo en los límites de la didáctica y de la ciencia, derivó pronto hacia cuestiones ideológicas, en las que paradójicamente se fue olvidando la segunda de las alternativas mencionadas ante la omnipresencia de los partidarios de la perspectiva doctrinaria y nacionalista. Sólo que el enfrentamiento

1. El tema estuvo de plena actividad los años 1997 y 1998 hasta que las Cortes rechazaron el proyecto de reforma de los contenidos mínimos de estas asignaturas. Se publicaron más de setecientos artículos de prensa, en esos dos años (*El País*, 26-1-99), además de numerosas entrevistas y tertulias en otros medios de comunicación, protagonizadas por políticos y periodistas y en mucha menor medida por historiadores y profesores. Estos se pronunciaron también en otros foros más adecuados, como la *Fundación Ortega y Gasset* y la revista *Ayer* (Alonso, 1998; Ortiz de Ortuño, 1999; Tusell, 1998).

era ahora entre dos puntos de vista diametralmente opuestos de la misma doctrina: para unos, la idea de España como nación amenazaba con desaparecer sino se enseñaba su historia, su grandeza y servidumbres en el pasado; para otros, esa visión histórica de España-nación impedía la enseñanza de la otra versión igualmente identitaria de España, la de las "naciones sin Estado" que la constituían, especialmente Cataluña y Euskadi, pero también de otras emergentes crecientemente reivindicativas.

Periodistas, políticos, comentaristas, analistas de las más diversas especies fueron desplazando a historiadores y profesores y el debate científico-didáctico sobre qué historia enseñar, cuándo y cómo hacerlo, para lo que se necesitaba sin duda un cambio de currículo, fue sustituido por el debate político-ideológico sobre el concepto de nación y la identidad de España, para lo cual se hubiera requerido un cambio más profundo de toda la Ley e incluso de la misma Constitución. Pero al Gobierno del PP le faltaba el apoyo del PSOE para ello y de los nacionalistas para cambiar el currículo de la Historia y de las Humanidades. El proyecto de Decreto fue pues retirado por la misma ministra que lo había elaborado, "con más pena que gloria" (Prats, 1999).

La vuelta al poder de los socialistas en 2004 supuso la paralización de la LOCE, que había pretendido reformar la LOGSE y la estructura curricular de ella derivada. La entrada en vigor de la LOE supuso recuperar

y modernizar los antiguos currículos, que nunca habían dejado de impartirse. Así, el RD. 1467/2007 establecía la estructura del nuevo bachillerato, un clónico del viejo, y fijaba sus enseñanzas mínimas. El decreto incluía en su preámbulo algunas consideraciones sobre la nueva enseñanza de la Historia, más formales que efectivas, como considerarla "una sólida base sobre la que apoyar la comprensión de otras disciplinas vinculadas a la actividad humana" y sobre España como nación "históricamente configurada, y constitucionalmente reconocida como una nación, cuya diversidad constituye un elemento de riqueza y un patrimonio compartido, por lo que el análisis de su devenir histórico debe atender tanto a lo que es común como a los factores de pluralidad", intentando con ello superar el debate antes citado. Pero sin menoscabo de ello, lo cierto es que el decreto reprodujo esencialmente los contenidos de su antecesor de 1992:

1. Contenidos comunes.
2. Raíces históricas de la España contemporánea.
3. Crisis del Antiguo Régimen.
4. Construcción y consolidación del Estado liberal.
5. Transformaciones económicas y cambios sociales en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX.
6. Crisis del Estado liberal, la Segunda República y la Guerra Civil.
7. La dictadura franquista.
8. La España actual.

Un capítulo más que el currículo de 1992, para una mejor distribución de los mismos contenidos, pero con una salvedad significativa que va a ser capital: la ampliación del epígrafe 2: "Las raíces históricas de la España Contemporánea", más allá del siglo XVIII, para incorporar el legado romano y toda la Edad Media, lo que ya son ganas de buscar raíces remotas.

Pero no sirvió de nada, y la reacción no se hizo esperar, sobre todo en la Comunidad de Madrid, que es el caso que ahora nos ocupa, y estaba presidida desde 2003 por la misma ministra que unos años antes había desencadenado, con su proyecto de decreto "non nato", la polémica de las humanidades y de la enseñanza de la Historia a la que nos acabamos de referir. Las Comunidades Autónomas no tienen competencias para derogar el currículo aprobado por un Decreto del Estado, pero sí para desarrollarlo e "interpretarlo" y esto es lo que hizo la Consejería de Educación de la comunidad madrileña con excesiva liberalidad, a nuestro juicio: interpretar el epígrafe "Las raíces históricas de la España Contemporánea", del Real Decreto citado, no desde el legado romano, como hacía éste, sino desde Atapuerca y antecesores. Es más, llevados de este afán de reinterpretación, ese epígrafe, que en el decreto se divide sólo en cinco breves apartados, se amplía, en nuestra comunidad, a cuarenta y cuatro, agrupado en diez conjuntos temáticos. Es decir, no se estudian sólo las raíces de la España contemporánea, sino se desarrolla toda una

programación cerrada y estricta de una Historia de España desde la Prehistoria al siglo XVIII, con lo que la asignatura final se convierte, al añadirle la parte de historia contemporánea del currículo oficial, en una auténtica Historia General, extensa, enciclopédica y farragosa, ausente de nuestras programaciones educativas desde la famosa Enciclopedia Álvarez de nuestra infancia, por lo menos.

### El examen de Historia de España de las PAAU

Volvamos al principio. Enseñar Historia mediante una asignatura con esos contenidos e intentar hacerlo para alcanzar los objetivos marcados en la misma programación en cuanto a competencias, procedimientos, base formativa, etc. es tarea difícil pero no imposible. Pero intentar hacerlo, además, con una asignatura de cuyos contenidos el alumno ha de examinarse en las pruebas de acceso, resulta no sólo imposible, sino inútil y contraproducente. Es evidente que la Universidad, que es quien elabora las pruebas y el modelo de exámenes, podía haber acudido en defensa de alumnos y profesores, pero no lo hizo. Es más, seguramente sin quererlo, el tipo de examen que se ha propuesto últimamente y que ya han sufrido algunas generaciones de estudiantes, complica la situación, aun más si cabe, obligando a los profesores a prescindir de enseñar historia y, en su lugar, limitarse a preparar para el examen en la universidad

A estos efectos, el primer problema que se nos presenta es el carácter opcional de la asignatura en el examen de selectividad. Todos los alumnos deberían, como asignatura común que es, examinarse de Historia de España en la prueba de acceso. Pero no es así, pues la normativa les permite elegir entre esta asignatura y otra igualmente común del currículo de 2º curso, la Filosofía. De esta forma, y de cara a la selectividad, hay unas asignaturas *más comunes* que otras: Lengua Española y Literatura e Idioma; y otras dos también comunes en el bachillerato: Historia de España y Filosofía, pero no en la selectividad, en donde figuran como alternativas entre sí.

Ello es motivo de marginación de hecho para la asignatura no escogida por el alumno de cara a la prueba de acceso, pues aunque tenga que examinarse de ella en su centro, el interés por su aprendizaje siempre será menor que si además tuviera que revalidar posteriormente sus conocimientos en la universidad. Y como fácilmente se comprenderá después de todo lo dicho sobre la extensión del programa de la Historia de España, y los restantes problemas del examen que vamos a analizar a continuación, cada vez es mayor el número de deserciones en favor de la Filosofía.

Pero además, y por lo que se refiere a la Historia de España, el tipo de prueba y el modelo de examen que se diseña por los elaboradores de la universidad terminan

por convertir su enseñanza en un auténtico esperpento. En síntesis el examen de Historia de la PPAU consta de tres tipos de ejercicios, con diferente calificación cada uno. Estos tres tipos son:

- Contestar cuatro cuestiones elegidas de entre seis propuestas, en diez-quince líneas máximo.
- Desarrollar un tema de contenido amplio a redactar en un folio.
- Comentario de carácter procedimental sobre fuentes, textos, mapas, etc.

En principio estos tres tipos de ejercicio parecen bastante equilibrados y adecuados para evaluar la formación global del alumno: preguntas concretas, tema amplio de desarrollo y análisis de problemas de carácter procedimental. Pero si descendemos a un análisis más pormenorizado nos encontramos con graves distorsiones.

Así, por lo que se refiere a las cuestiones, éstas han sido previamente programadas por los elaboradores en una lista de 43 ítems. que comprenden desde la Prehistoria hasta el siglo XVIII (ver apéndice), con algunas tan peculiares para ser contestadas en 10 líneas como:

- Las invasiones bárbaras. El reino visigodo: instituciones y cultura
- Al Ándalus. Evolución política: conquista, Emirato y Califato.
- Los reinos cristianos en la E. Media: las formas de ocupación del territorio y su

influencia en la estructura de la propiedad. Modelos de repoblación y organización social.

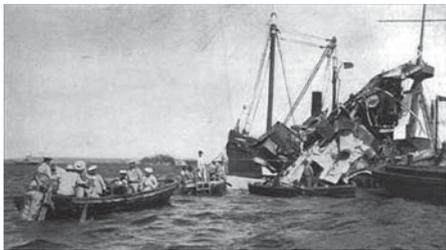
- La España del s. XVII: el ocaso del Imperio Español en Europa.
- La España del XVIII: la Guerra de Sucesión y el Sistema de Utrecht.

No es posible, en poco más de siete meses de clase, una adecuada formación histórica para que los alumnos adquieran el conocimiento suficiente de la entidad y precisión que se requieren en algunas de estas cuestiones y la capacidad de síntesis necesaria para expresar estos conceptos en tan solo diez líneas. Por ello, el profesor opta frecuentemente en el transcurso de la clase por "dictar" un escueto guión de esas diez líneas de extensión, previamente redactado por él mismo, que el alumno copia y memoriza, en el mejor de los casos. Un bonito ejemplo de *estéril aprendizaje memorístico*, tan denostado en todo proyecto de reforma educativa y que los mismos reformadores o sus adláteres se encargan de reproducir una y otra vez.

El examen consta, en segundo lugar, de una prueba de carácter procedimental o ejercicio práctico en la que el alumno debe mostrar su capacidad de analizar y relacionar hechos históricos. Los instrumentos empleados para ello pueden ser de muy diversa naturaleza: imágenes, mapas, estadísticas, fotografías, etc., referidas tan sólo al periodo contemporáneo de la Historia de España.

La enseñanza-aprendizaje de procedimientos, y su correspondiente evaluación, es tema de antigua preocupación docente que, en cualquier caso, requiere una especial metodología: descomposición en tareas, repetición de secuencias y un buen conocimiento declarativo previo. No ha de extrañar, por ello, que los elaboradores de la prueba quieran que esta metodología se aplique en el aprendizaje de la Historia y proporcione a los alumnos una visión de la misma lo más alejada posible de las listas de fechas, nombre y acontecimientos que tan frecuentemente han constituido la leyenda negra de la disciplina. Otra cosa es que el examen de acceso sea el lugar adecuada para hacerlo, sobre todo con una programación tan extensa como la comentada. Ello impide aplicar la metodología adecuada para fomentar este aprendizaje, por lo que, de nuevo, el profesor se ve abocado a enseñar recursos instrumentales para solucionar esta parte del examen, despreciando la posibilidad educativa que supondría un correcto aprendizaje histórico de estos métodos.

Aunque la valoración de esta prueba depende mucho de los instrumentos elegidos para su realización, pues no es lo mismo una fotografía que una estadística o un texto y, en todo caso hay que distinguir la relevancia y significatividad de cualquiera de estos, podemos citar como ejemplo de pruebas irrelevantes las propuestas en la últimas convocatorias (junio y septiembre del curso 2011-12) en la Comunidad de Madrid.



Como puede verse se trata de dos documentos gráficos que reflejan dos importantes acontecimientos de la Historia contemporánea de España, pero que por sí solos no dicen nada (multitud enarbolando una bandera y accidente marítimo todo lo más y respectivamente). Por eso es necesario que la prueba incluya el nombre o descripción del hecho del que se trata, y así lo hace:

- Fotografía de Alfonso Sánchez Portela: *Proclamación de la Segunda República en la Puerta del Sol de Madrid en abril de 1931.*
- El acorazado Maine hundido en el puerto de La Habana.

Pero con ello la prueba procedimental pierde todo su valor práctico o aplicado, pues el alumno contesta en cinco líneas, en

el mejor de los casos, según el título de la fotografía, como si éste fuera el enunciado de una pregunta teórica convencional, al margen del contenido de la imagen correspondiente, que en este caso, poca información por sí mismas pueden aportar, no solo al estudiante de historia sino incluso a un historiador más avezado.

Algo similar ocurre con el ejercicio del comentario de texto, sin duda un elemento esencial del conocimiento histórico que por ello constituye instrumento básico de su aprendizaje. Pero no es el caso que nos ocupa, pues el tratamiento que se da a esta parte de la prueba, es puramente instrumental y descriptivo. En efecto, y frente a lo que cabría esperar en un comentario, no se pide al alumno que analice y comente un texto histórico relevante según sus conocimientos, sino que con el *pretexto de un texto* conteste a unas preguntas concretas.

Así, sobre un texto de la Constitución de 1845, conteniendo algunos de sus artículos más relevantes, se pide al alumno que conteste las siguientes cuestiones:

- Resuma con brevedad y concisión el contenido del texto (puntuación máxima: 0'5 puntos).
- Señale y explique las ideas fundamentales del texto (puntuación máxima: 1 punto).
- Responda a la siguiente cuestión (puntuación máxima: 3 puntos):
  - El reinado efectivo de Isabel II: la Década Moderada y el Bienio Progresista.

Es decir, que en un ejercicio de comentario de texto, en la que el alumno puede obtener como máximo 4,5 puntos, si contesta bien la parte más relacionada con el comentario (las dos primeras cuestiones) sólo puede llegar a alcanzar un 1,5, mientras que si contesta bien a la tercera cuestión, lo que puede hacer sin leer siquiera el texto propuesto, puede ser calificado con una puntuación doble (un 3).

Fácilmente se comprenderá que ante tal acumulación de despropósitos como los descritos, en cuya génesis parecen haberse puesto de acuerdo tanto el ministerio y la comunidad autónoma como la universidad, sin olvidar a políticos de diversas tendencias, los profesores hayan optado, aunque sólo sea por simple economía de esfuerzos, por enseñar a sus alumnos las técnicas con

las que superar prueba tan peculiar, aun a sabiendas de la escasa utilidad que ello pueda tener para su aprendizaje histórico. Aprendizaje que tampoco estaba asegurado, todo hay que decirlo, con el enciclopédico currículo de la asignatura que hemos visto anteriormente.

En definitiva ante todo ello no podemos por menos de sentir cierta inquietud y no sólo por el déficit cultural de nuestros alumnos. Pues, de ser cierta la frase de que "los pueblos que desconocen su propia historia están condenados a repetirla", no queremos ni pensar la de acontecimientos de nuestro pasado que parecemos estar condenados a repetir, sobre todo algunos de ellos cuyos trazos genéricos parecen reconocerse en algunos hechos y circunstancias de nuestros días.

## Apéndice

### Desarrollo del currículo de Historia de España de 2º curso de bachillerato por la Comunidad de Madrid

#### Contenidos

##### Bloque 1. Contenidos comunes

###### 1. *Contenidos comunes.*

- Localización en el tiempo y en el espacio de procesos, estructuras y acontecimientos relevantes de la historia de España, identificando sus componentes económicos, sociales, políticos y culturales.
- Identificación y comprensión de los elementos de causalidad que se dan en los procesos de evolución y cambios relevantes para la historia de España y para la configuración de la realidad española actual.

- Búsqueda, selección, análisis e interpretación de información procedente de fuentes primarias y secundarias: textos, mapas, gráficos y estadísticas, prensa, medios audiovisuales así como la proporcionada por las tecnologías de la información y la comunicación.
- Análisis de interpretaciones historiográficas distintas sobre un mismo hecho o proceso histórico, contrastando y valorando los diferentes puntos de vista.

## Bloque 2. Raíces históricas de la España contemporánea

### 2. La Prehistoria y la Edad Antigua.

- El proceso de hominización en la Península Ibérica: Nuevos hallazgos.
- Pueblos prerromanos. Colonizaciones históricas: Fenicios, griegos y cartagineses.
- Conquista y romanización: La pervivencia del legado cultural romano en la cultura hispánica.
- Las invasiones bárbaras. El reino visigodo: Instituciones y cultura.

### 3. La Península Ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus.

- Evolución política: Conquista, Emirato y Califato de Córdoba.
- La crisis del siglo XI. Reinos de taifas e imperios norteafricanos.
- La organización económica y social.
- El legado cultural.
- La mezquita y el palacio en el arte hispano-musulmán.

### 4. La Península Ibérica en la Edad Media: Los reinos cristianos.

- Los primeros núcleos de resistencia.
- Principales etapas de la reconquista.
- Las formas de ocupación del territorio y su influencia en la estructura de la propiedad.
- Modelos de repoblación y organización social.
- Diversidad cultural: cristianos, musulmanes y judíos.
- Manifestaciones artísticas.

### 5. La Baja Edad Media. Crisis de los siglos XIV y XV.

- La organización política. Las instituciones.
- Crisis demográfica, económica y política.
- La expansión de la Corona de Aragón en el Mediterráneo.
- Las rutas atlánticas: Castellanos y portugueses. Las Islas Canarias.

6. *Los Reyes Católicos: La construcción del Estado moderno.*

- Unión dinástica: Integración de las Coronas de Castilla y de Aragón.
- La conquista del Reino Nazarí y la incorporación del Reino de Navarra.
- La integración de las Canarias y la aproximación a Portugal.
- La organización del Estado: Instituciones de gobierno.
- La proyección exterior. Política italiana y norteafricana.

7. *Expansión ultramarina y creación del imperio colonial.*

- El Descubrimiento de América.
- Conquista y colonización.
- Gobierno y administración.
- Impacto de América en España.

8. *La España del siglo XVI.*

- El Imperio de Carlos V. Conflictos internos: Comunidades y Germanías.
- La monarquía hispánica de Felipe II. La unidad ibérica.
- El modelo político de los Austrias. La unión de reinos.
- Economía y sociedad en la España del siglo XVI.
- Cultura y mentalidades. La Inquisición.

9. *La España del siglo XVII.*

- Los Austrias del siglo XVII. Gobierno de validos y conflictos internos.
- La crisis de 1640.
- El ocaso del Imperio español en Europa.
- Evolución económica y social.
- Esplendor cultural. El Siglo de Oro.

10. *La España del siglo XVIII.*

- La Guerra de Sucesión y el sistema de Utrecht.
- Cambio dinástico. Los primeros Borbones.
- Reformas en la organización del Estado. La monarquía centralista.
- La práctica del despotismo ilustrado: Carlos III.
- Evolución de la política exterior en Europa.
- La política borbónica en América.
- La Ilustración en España.

**Bloque 3. La España contemporánea***11. La crisis del Antiguo Régimen.*

- La crisis de 1808. La Guerra de la Independencia y los comienzos de la revolución liberal.
- Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812.
- Fernando VII: absolutismo y liberalismo.
- La emancipación de la América española.

*12. La construcción y consolidación del Estado liberal.*

- El reinado de Isabel II. La oposición al liberalismo: Carlismo y guerra civil. La cuestión foral. Construcción y evolución del Estado liberal.
- El Sexenio democrático (1868-1874): intentos democratizadores. La revolución, el reinado de Amadeo I y la Primera República.
- El régimen de la Restauración. Características y funcionamiento del sistema canovista. La oposición al sistema. Nacimiento de los nacionalismos periféricos. Guerra colonial y crisis de 1898.

*13. Transformaciones económicas y cambios sociales en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX.*

- Transformaciones económicas. Proceso de desamortización y cambios agrarios. Las peculiaridades de la incorporación de España a la revolución industrial. Modernización de las infraestructuras: el impacto del ferrocarril.
- Transformaciones sociales. Crecimiento demográfico. De la sociedad estamental a la sociedad de clases. Génesis y desarrollo del movimiento obrero en España.
- Transformaciones culturales. Cambio en las mentalidades. La educación y la prensa.

*14. La crisis del Estado liberal, la Segunda República y la Guerra Civil.*

- Panorama general del reinado del Alfonso XIII. Intentos de modernización. El Regeneracionismo. Crisis y quiebra del sistema de la Restauración. La Guerra de Marruecos. La Dictadura de Primo de Rivera.
- La Segunda República. La Constitución de 1931. Del bienio reformista al radical-cedista. La Revolución de 1934. Las elecciones de 1936 y el Frente Popular. Política de reformas y realizaciones culturales.
- La sublevación militar y el estallido de la Guerra Civil. El desarrollo de la guerra: etapas y evolución de las dos zonas. La dimensión política e internacional del conflicto. Las consecuencias de la guerra.

15. *La Dictadura Franquista.*

- La creación del Estado franquista: fundamentos ideológicos y apoyos sociales. Evolución política y coyuntura exterior: del aislamiento al reconocimiento internacional. El exilio.
- La consolidación del régimen. Las transformaciones económicas: de la autarquía al desarrollismo. Los cambios sociales.
- Elementos de cambio en la etapa final del franquismo. La oposición al régimen. Evolución de las mentalidades. La cultura.

16. *La España actual.*

- La transición a la democracia. La Constitución de 1978. Principios constitucionales y desarrollo institucional. El Estado de las Autonomías y su evolución.
- Los gobiernos democráticos. Los desafíos del golpismo y del terrorismo. Cambios políticos, sociales y económicos. Cultura y mentalidades.
- La integración de España en Europa. España en la Unión Europea. El papel de España en el contexto internacional.

**DECRETO 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid, por el que se establece el currículo del bachillerato.**

## Bibliografía

- ALMUIÑA, C. (1998). "Humanidades e Historia de España en la ESO. La propuesta de la Fundación Ortega y Gasset". En *Ayer*, 30, pp. 25-62.
- ALONSO, M. (1998). "Humanidades. Crónica de un estrepitoso proyecto". En *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, pp. 85-108.
- ALTAMIRA, R. (1997). *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Akal.
- ÁLVAREZ MARTÍN, J. B. (1994). "Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad: letras y números". En *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, nº 7.
- ARROYO ILERA, F. y ÁLVARO DUEÑAS, M. (1999). "La educación científica y humanística: una reflexión necesaria". En *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*. 21, pp. 7-23.
- CARRETERO, M. POZO, J. L. y ASENSIO, M. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid. Visor.
- CARRETERO, M. (1996). *Construir y enseñar. La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid. Visor.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M<sup>a</sup>. C. (1996). *La enseñanza de la Historia en el Nivel Medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid. Marcial Pons y OEI.

- MATILLA QUIZA, M<sup>a</sup>. J. (1997). "Las pruebas de Historia en el acceso a la Universidad". En ÁLVAREZ y ARROYO (coords.). *Acceso a la Universidad y Marco Educativo*. Número monográfico extraordinario de *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*. Madrid. ICE de la UAM.
- ORTIZ DE ORTUÑO, J. M<sup>a</sup>. (ed.) (1998). "Historia y sistema educativo". En *Ayer*. 30.
- PRATS, J. (1999). "La enseñanza de la Historia y el debate de las humanidades" En *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*. Monográfico: La Educación científica y humanística. Madrid. ICE de la UAM.
- TREPAT, C. A. (1995) *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona. Ed. Graó.
- TUSELL, J. (1998). "El debate político e intelectual sobre el decreto de humanidades". En *Ayer*. 30, pp. 101-111.
- VALDEÓN BARUQUE, J. (1988). *En defensa de la Historia*. Valladolid. Ed. Ámbito.

## Resumen

Se pretende evidenciar como las PAU no sólo se han convertido en unos exámenes ineficientes para seleccionar el acceso a la Universidad sino que afectan de forma retroactiva el normal desarrollo del bachillerato, al menos de 2º curso cuyo currículo sirve de temario para la elaboración de dichas pruebas. Se analiza para ello un caso particular, el de la Historia de España de 2º curso, que debido a las variaciones y alteraciones de la programación original llevadas a cabo en los últimos años tanto por el ministerio como por la Comunidad de Madrid o las Universidades se ha dado lugar a un modelo de prueba que no sólo no selecciona a los mejores alumnos, sino que perturba gravemente la enseñanza de la historia en las aulas de institutos y colegios.

*Palabras clave:* enseñanza de la Historia, acceso a la universidad, programación educativa.

## Abstract

It is intended to underline how the University Access Test (known in Spanish as PAU) have turned not only to be inefficient to select the access to the University, but also to affect retrospectively the normal development of the Baccalaureate, at least during the 2nd year, when its curriculum serves as an agenda for the preparation of the mentioned

tests. A particular subject of the 2<sup>nd</sup> year is analysed, History of Spain, which, due to the variations and alterations of the original syllabus carried out in the last few years both by the Ministry of Education and Science and the Madrid Board of Education, and even by the Universities, has led to a test that not only doesn't select the best students, but it seriously disturbs history teaching in the schools and colleges.

*Key words:* Teaching of History. Access to the University. Educational programming.

**Amparo Pérez Boldó**

IUCE. UAM

[amparo.perez@uam.es](mailto:amparo.perez@uam.es)