

Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España: un enfoque didáctico

Rafael Valls

Universidad de Valencia

La enseñanza escolar de la historia, como es sabido, ha sido objeto, durante los últimos meses, de una amplia polémica protagonizada fundamentalmente por las diversas formaciones políticas presentes en el Parlamento español. El debate ha finalizado provisionalmente con el rechazo de la propuesta de reformulación de los programas presentada por el actual gobierno conservador. Tras este percance parlamentario se ha creado una nueva comisión que deberá de analizar la situación de la enseñanza no universitaria de las enseñanzas humanísticas y emitir, en junio de 1998, un riguroso dictamen sobre las mismas. La controversia ha suscitado cuestiones que parecían estar relativamente superadas respecto de la comprensión histórica de la nación española y de las «nacionalidades» que la integran. La discusión ha servido también para movilizar las opiniones en favor y en contra de las importantes reformas educativas emprendidas en la primera mitad de los años noventa.

En este artículo se pretende ofrecer una visión sintética de los principales aspectos de la polémica en lo que atañe a la enseñanza de la historia. Su autor ha intentado, en la medida de lo posible, hacer una exposición distanciada de la misma, aunque sin ocultar sus preferencias ni las razones historiográfico-didácticas en las que éstas se fundan.

1. La primera fase de la polémica sobre la enseñanza de la historia

En octubre de 1996, la ministra de Educación española, Esperanza Aguirre, puso de manifiesto la voluntad de su partido y la suya propia

de reformar urgentemente los estudios de las «humanidades» (incluyendo bajo esta denominación los estudios de historia y de geografía, de lengua y literatura, de filosofía y los de la cultura clásica) en el conjunto de la enseñanza no universitaria. Pronto se hizo patente que la ministra estaba interesada especialmente en los de historia. Para tal anuncio se sirvió de un doble escenario: el inicio del curso escolar en un centro de educación secundaria y la inauguración del curso académico en la Real Academia de la Historia. En ambos casos estaba presente el monarca español. Las ideas centrales del discurso de la ministra fueron las siguientes ¹:

En España se ha producido, como fruto de las recientes reformas educativas, un *«asombroso arrinconamiento de la enseñanza de la historia en los planes de estudio... En la Enseñanza Primaria queda anexionada a otras materias en una curiosa amalgama denominada eufemísticamente "Conocimiento del medio natural, social y cultural". En la Enseñanza Secundaria aparece bajo el epígrafe de Ciencias Sociales, que incluye, además de la Historia, a materias tan heterogéneas como la Geografía, la Sociología, la Antropología, la Economía y aun la Ecología»*. Lo más grave es, en su opinión, *«la escasez de contenidos históricos en las enseñanzas que reciben nuestros escolares. Un alumno puede atravesar por entero sus diez años de escolarización obligatoria sin escuchar una sola vez una lección sobre Julio César o sobre Felipe I/... En la enseñanza obligatoria la Historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir lisa y llanamente del mundo actual. La cronología... 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... con el resultado de un pavoroso empobrecimiento del mensaje que se transmite al alumno»*.

Su discurso se completa con una triple alabanza a quienes, en su opinión, representan lo opuesto a la situación antes descrita. En primer lugar, a la monarquía, que *«simboliza por su propia naturaleza la continuidad histórica de España... Su persona encarna a la propia Historia de España»*. En segundo lugar, a la propia Academia de la Historia, *«una corporación viva, eficaz y útil para la sociedad... que siempre ha sabido conjugar la unidad con la variedad»*. La colaboración

¹ *Comunidad Escolar*, 23 de octubre de 1996: «Discurso de F. Aguirre en la Real Academia de la Historia».

de los académicos es necesaria para que no continúe en España «*el calamitoso estado de la enseñanza de la Historia*». Sus elogios se dirigen finalmente a aquellos docentes que se han opuesto a las reformas educativas, ya que «*este planteamiento se ha puesto en práctica de espaldas a los propios profesores de historia, que deben hoy compensar con su lucidez y buen criterio las lagunas de los planes de estudio oficial*».

Cabe suponer que lo que la ministra estaba reclamando en su discurso era la recuperación de la historia tradicionalmente enseñada, que había intentado ser modificada mediante las últimas reformas educativas². Su reivindicación de la monarquía como «continuidad histórica de España»; su alusión a los «grandes personajes históricos» tradicionales; su insistencia en la cronología como «esqueleto de la Historia» o su descalificación de la Historia Reciente o del Tiempo Actual³, entre otros síntomas, así parecen reflejarlo.

El pensamiento de la ministra respecto de la función o finalidad educativa de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria queda menos claro en su discurso. En éste se habla de la posible manipulación de la historia, del riesgo de convertirla en factor de proselitismo o en arma de combate, afirmando que «*una de las más sutiles pero más letales formas de utilización política de la Historia reside precisamente en su supresión, en la eliminación progresiva de su presencia en los planes de estudio escolares*». Se está, por tanto, defendiendo un concepto de historia objetiva o neutra, vinculada al estudio de «personas o cosas importantes y verdaderas» que hoy ya no es aceptado, sin muchas y profundas matizaciones, por la mayoría de los historiadores profesionales, sea cual sea su ubicación ideológica o política.

A pesar de la anterior ambigüedad, una de las frases de la ministra puede permitir cierta aproximación a su posicionamiento en esta cuestión. Me refiero al momento en que se afirma que «*desaparecidos o deformados los puntos de referencia históricos de los ciudadanos, éstos se someten con mucha mayor facilidad a la manipulación y son menos*

² Los principales documentos de la reforma educativa no universitaria española impulsada por los gobiernos socialistas son los siguientes: Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) y Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (1995).

³ Ésta fue una de las principales críticas realizadas por el historiador J. TUSELL, que también consideraba exagerada la utilización del calificativo «calamitoso» para describir la enseñanza de la historia en España («La ministra y la historia», en *El País*, 2 de noviembre de 1996).

libres». Este texto se presta también, sin duda, a diversas interpretaciones, pero en el contexto conjunto del discurso parece bastante obvio que los citados «puntos de referencia históricos» son básicamente aquellos previamente analizados al hablar de la concepción tradicional de la historia y de sus «grandes figuras históricas». Así se pone de manifiesto explícitamente, unas líneas más abajo, a la hora de elogiar la reacción habida en Francia, a finales de los años ochenta, respecto de los programas innovadores de historia: «*el propio presidente de la República zanjó la cuestión advirtiendo que todos los escolares franceses debían finalizar sus estudios con un conocimiento extenso de sus grandes figuras históricas*». En este contexto, lo de educar personas que sean capaces de pensar de forma autónoma o de criticar razonadamente, como finalidad parcial de las aportaciones de la enseñanza histórica, no parece ser una preocupación tan prioritaria como la de formar personas fuertemente identificadas con el peso de la historia y con el ejemplo de sus patrióticos antepasados ⁴.

En declaraciones posteriores, la ministra de educación reiteró planteamientos muy semejantes a los ya expuestos. La decisión más importante de esta primera fase del conflicto de la historia enseñada fue la creación, a finales de octubre, de una comisión de expertos con la misión de modificar los planes de estudio de las humanidades, entre ellos los de historia, en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO: alumnos de 12-16 años de edad). En fases posteriores se preveía hacer lo mismo con los planes de historia en la Educación Primaria (6-12 años) y en el Bachillerato posobligatorio (16-18 años). El concepto de expertos aplicado por el Ministerio de Educación incluyó exclusivamente a historiadores y geógrafos, no a los especialistas en didáctica de la historia y de la geografía, a pesar de la condición académica de ambas disciplinas.

El discurso de la ministra, así como la constitución de la comisión encargada de reformar los planes de estudio de historia (otras comisiones se encargaron de hacer lo mismo respecto de las restantes disciplinas escolares consideradas humanísticas, que no son objeto de nuestro análisis ni han estado acompañadas del carácter polémico de la historia) obtuvieron una cierta resonancia en la prensa, especialmente en la

⁴ Una síntesis de la persistente presencia del patriotismo en la enseñanza española puede verse en R. VALLS, «La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica», en *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*, núm. 5, 1991, pp. 33-47,

conservadora. Estos comentarios suscribieron la práctica totalidad de las apreciaciones ministeriales, tanto las referidas al supuesto estado calamitoso de la enseñanza de la historia como, sobre todo, su apuesta por la potenciación del estudio de la historia de España desde una perspectiva centralista, frente a las recientes innovaciones que incluían un enfoque más regionalista y diversificado («deformador» en la valoración de alguno de los académicos de la Historia que glosaron la intervención de la ministra)⁵.

También hubo voces discordantes que negaron que la descripción hecha por la ministra se atuviese a la situación real de la historia enseñada, tanto en lo referido a los programas de estudio como a la historia propuesta por los manuales escolares o a los escasos resultados disponibles de la reforma educativa⁶. Desde ámbitos docentes se destacó que se pretendía una vuelta a una concepción y una metodología de la enseñanza de la historia muy tradicionales⁷.

Otras opiniones reclamaron un debate más profundo y sosegado a la hora de seleccionar los programas, por las «*profundas implicaciones ideológicas y éticas (que tal selección siempre comporta)... Su selección no es un problema que atañe exclusivamente a los expertos o a los alumnos. Afecta al futuro de todos nosotros. Es un asunto que merece un debate nacional. Pero un debate racional, no visceral*»⁸.

Se dieron ocasionalmente algunas aportaciones que intentaron enmarcar este debate dentro de coordenadas más generales a propósito tanto de los intentos del Consejo de Europa de eliminar las versiones chovinistas de los manuales escolares (), como de las recientes modificaciones experimentadas por la enseñanza de la historia en los países

⁵ Carlos S. SERRANO, «Los españoles, sin su historia», diario *ARC*, 5 de noviembre de 1996.

⁶ Respecto de los resultados académicos, véase Hamón CANALS (*El Periódico de Catalunya*, 28 de octubre de 1997), en donde se rechaza tal «estado calamitoso» y se afirma que lo que ahora se estaba produciendo era un «aprendizaje diferente, más procedimental y más funcional».

⁷ Por ejemplo, J. A. DACUÑA, «La historia en la educación obligatoria», en *Escuela Española*, 19 de diciembre de 1996. Tanto la revista semanal citada como la mensual *Historia 16* proporcionaron abundantes y contrastadas opiniones de los docentes. Para *Historia 16* véanse los números 260, 261 y 262 de los meses de noviembre y diciembre de 1997 y enero de 1998, respectivamente.

⁸ J. A. MARINA, «La ministra y la historia», en *ARC*, 18 de octubre de 1996.

⁹ Por ejemplo, J. J. CIÉRCOLAS, «Hacia una historia sin prejuicios ni estereotipos», en *Escuela Española*, 24 de octubre de 1996.

europesos más inmediatos¹⁰ o de las distintas opciones didácticas existentes respecto del tratamiento más disciplinar o más escolar de la enseñanza de la historia¹¹. Las reivindicaciones de un tratamiento diversificado y plurinacional de la historia de España fueron escasas en esta primera fase del debate¹², que no llegó a generar una auténtica controversia ni contó con tan destacada presencia en los medios de comunicación.

La publicación, en octubre de 1997, de los nuevos programas de historia para la ESO establecidos por la comisión de expertos designados por el Ministerio de Educación fue el auténtico desencadenante de la polémica.

2. Características principales del proyecto de «enseñanzas mínimas» de octubre de 1997 y sus diferencias con las de 1991

La actual enseñanza de la historia en la ESO está regulada por las denominadas «enseñanzas mínimas» o programas que deben de cumplirse en todo el territorio español con el objetivo de establecer unos contenidos coordinados que permitan la validez de tales enseñanzas en todo el Estado. Corresponde al gobierno del Estado la concreción de las mismas. Aquellas regiones-comunidades autónomas con capacidad legislativa propia sobre educación pueden completar estas «enseñanzas mínimas» con otras enseñanzas específicas que atiendan a sus propias características histórico-culturales¹³. Estas enseñanzas mínimas estatales fueron concretadas, en junio de 1991¹⁴, mediante un acuerdo

¹⁰ C. MARTÍN DE LA CALLE, «La historia recobra protagonismo», en *Comunidad Escolar*, 20 de noviembre de 1996.

¹¹ H. CARDOSO, «Historia: ¿crisis? ¿qué crisis?», en *Escuela Española*, 3 de abril de 1997.

¹² Puede servir como ejemplo el artículo de I. PUIG, «Histèria amb la hist(oria)», en *Leuante-Mercantil Valenciàno*, 6 de noviembre de 1996.

¹³ Eran siete las regiones-Comunidades Autónomas españolas que, en 1997, contaban con tales transferencias educativas: Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Canarias, Valencia y Navarra. El resto de regiones configuraban la llamada «área territorial del Ministerio de Educación» y se regían por el programa establecido por tal Ministerio. La transferencia de estas competencias educativas al resto de Comunidades Autónomas está prevista para el presente año.

¹⁴ Real Decreto]007/199J, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (*Boletín Oficial de Estado*, 26 de junio de 1991).

entre todos los grupos parlamentarios, con la excepción del Partido Popular, que es el que gobierna en la actualidad y al que pertenece la ministra Aguirre.

En tales enseñanzas mínimas se establecieron los objetivos generales, los contenidos y los criterios de evaluación de todas las disciplinas escolares incluidas en la ESO. Por lo que atañe al programa-contenidos de la historia, éste se divide en dos grandes bloques temáticos. El primero de los mismos lleva el título de *«Sociedades históricas y cambio en el tiempo»* y consta de siete apartados, con someras descripciones, escasamente detalladas, de sus principales referentes geográficos, centrados fundamentalmente, aunque no de forma exclusiva, en España y en la Europa occidental. Estos siete apartados tienen los siguientes títulos: *«Iniciación a los métodos históricos; sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad clásica; las sociedades medievales; las sociedades de Antiguo Régimen en la época moderna; alguna sociedad destacada de ámbito no europeo durante las Edades Media y Moderna; cambio y evolución en la Edad Contemporánea, y sociedades y culturas diversas (en la actualidad)»*. El segundo gran bloque, denominado *«El mundo actual»*, consta de cuatro apartados: *«Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual; la organización económica y el mundo del trabajo; poder político y participación ciudadana, y arte y cultura en el mundo actual»*.

La reforma educativa de la etapa socialista hizo especial hincapié en destacar que eran los centros escolares y los profesores de historia de los mismos quienes tenían que desarrollar y completar, a través de sus respectivos programas de aula, los anteriores contenidos mínimos. Se partía de la idea de que las diferentes administraciones educativas, tanto la estatal como las regionales, no debían sobrepasar los límites de un currículum «abierto y flexible» y que debían de ser los centros escolares y sus profesores los que los completasen, adecuándolos a las características propias de sus centros y de su alumnado. Ésta fue una de las innovaciones educativas más destacables, ya que en España se partía de una tradición educativa definida por unos programas oficiales muy detallados y exhaustivos que, habitualmente, no podían ser desarrollados íntegramente.

Las grandes editoriales escolares optaron por establecer, casi sin excepción, unos contenidos históricos bastante respetuosos con los contenidos historiográficos preexistentes a la reforma educativa, añadiendo unos capítulos específicos para aquellas regiones que contaban con

competencias educativas particulares. Los cambios más destacados en los manuales se dieron en lo referido a un planteamiento más activo de la enseñanza de la historia, caracterizado por la inclusión de cuestiones, preguntas o pequeñas tareas investigadoras que debían ser solucionadas por los alumnos. Estas innovaciones se debían tanto al deseo de plasmar en los manuales la denominada teoría constructivista del aprendizaje como a un intento de evitar una historia excesivamente memorística y narrativista, que es la que había predominado previamente. En líneas generales, también se ampliaron los aspectos sociales, económicos y culturales de la historia enseñada y hubo, ciertamente, una menor presencia de las biografías personales de los «grandes héroes tradicionales».

El carácter genérico y poco detallado de los «programas mínimos» permitió que apareciesen otras formas de concreción final de los mismos. En la primera parte de los años noventa se generaron nuevos materiales escolares por parte de algunos grupos didácticos, vinculados directamente a la docencia, que pueden considerarse como los frutos más innovadores de la propuesta programática de 1991. Estos nuevos materiales se acompañaron de un conjunto de publicaciones de carácter teórico y práctico que han supuesto una aportación fundamental para el desarrollo de la didáctica de la historia en España ¹⁵.

Lo curioso y no fácilmente comprensible, por no decir directamente contradictorio, de la *contra-reforma* propuesta por la ministra de educación es, por una parte, su afirmación de que los manuales realizados a la luz de las enseñanzas mínimas de 1991 seguirían siendo válidos y, por otra, que el horario asignado a la enseñanza de la historia también permanecería sin cambios, a pesar del aumento considerable de los contenidos ahora propuestos, que detallaremos posteriormente.

La publicación de la nueva propuesta de la comisión de expertos, en octubre de 1997, desató una gran y dura polémica, sobre todo en

¹⁵ Una parte importante de estos grupos, tras un concurso público, consiguió financiación estatal para el desarrollo de sus propuestas curriculares. Sus materiales escolares han sido publicados en los últimos años por algunas editoriales interesadas en las propuestas didácticas más innovadoras. Su uso en los centros escolares es relativamente reducido, pues la mayoría del profesorado de historia prefiere unos manuales escolares más tradicionales y más próximos a las formulaciones clásicas de la disciplina, que son los ofrecidos habitualmente por las grandes editoriales escolares. La mayor parte de estos grupos didácticos están federados y tienen una interesante publicación denominada «Con-ciencia social. Anuario de didáctica de geografía, historia y otras ciencias sociales».

el ámbito político, que duró un par de meses y que tuvo su momento culminante a mediados de diciembre, con la derrota parlamentaria del proyecto avalado por el gobierno conservador. Con posterioridad a esta fecha se ha creado, como ya dijimos y con el consenso de todo el arco parlamentario, una nueva comisión para que redacte un «dictamen riguroso» sobre la situación de la enseñanza de las «humanidades» en el sistema educativo español. Ahora ya no se hace ninguna referencia expresa a la enseñanza de la historia ni a los cambios de programas.

¿Cuáles eran las diferencias principales entre las «enseñanzas mínimas» vigentes y las propuestas por la comisión de la ministra Aguirre? Uno de los componentes de la comisión de expertos sugirió que los cambios habían sido poco importantes: «(el nuevo proyecto) *se limita a desarrollar los contenidos mínimos de la disciplina, que en el actual diseño curricular resultan excesivamente generalistas...; si se consultan los libros de texto actualmente en el mercado, se verá que los contenidos de Historia que desarrollan difieren muy poco de las líneas maestras que informan la propuesta que comentamos*»¹⁶. Sin embargo, este historiador no advierte que la concreción detallada y exhaustiva de los programas prescriptivos comporta su cumplimiento íntegro, mientras que su formulación menos definida posibilita interpretaciones más diversificadas y más profundas, que pueden paliar el riesgo de un tratamiento superficial de los mismos.

Un análisis detallado del nuevo proyecto, siguiendo su propio esquema expositivo, puede ayudarnos a precisar un poco más las diferencias existentes¹⁷.

Tanto en la *Introducción* como en el apartado dedicado a los *Objetivos Generales* las diferencias son de escasa importancia, con la significativa excepción de que ahora se propone, en su punto 5, como objetivo general de la enseñanza de la historia, el «comprender y valorar el carácter unitario de la trayectoria histórica de España con sus diversidades lingüístico-culturales». Esta afirmación, y especialmente el adjetivo «unitario», ha sido el principal desencadenante de la polémica en su vertiente político-parlamentaria. Los partidos nacionalistas catalán, vasco y canario, así como el gobierno andaluz, lo consideraron inadmisibles por no

¹⁶ J. VALDEÓN, «Reflexiones sobre la enseñanza de la historia», en *Histo.ia* 16, núm. 260, diciembre 1997.

¹⁷ El texto completo del nuevo proyecto «para mejorar las humanidades en la ESO» se puede ver en *Escuela Española*, 30 de octubre de 1997.

respetar las características históricas específicas de sus comunidades ni las competencias educativas legalmente establecidas ¹⁸.

Los *aspectos procedimentales*, así como los *valores educativos* explicados en ambas formulaciones, son similares. De entre ellos cabría destacar los siguientes: «*utilizar este conocimiento para comprender las sociedades contemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas y formarse un juicio personal y razonado*»; «*relacionar las particularidades de la historia española con especial referencia al contexto europeo a partir del conocimiento de las grandes líneas y etapas de la historia universal*»; «*analizar críticamente las informaciones...*»; «*participar activamente en debates, con espíritu crítico y tolerante*», o «*apreciar los valores inherentes a toda sociedad democrática*».

Tampoco los *Criterios de Evaluación* presentan grandes cambios excepto en el mayor detallismo del nuevo proyecto y, sobre todo, en la particularización de los asignados a cada época histórica (prehistoria y edad antigua; edad media y moderna; edad contemporánea, y mundo actual).

Los cambios más destacados, aunque pueda considerarse que son sólo un desarrollo o explicitación de los más genéricamente anotados en las anteriores «enseñanzas mínimas», se concentran en la formulación de los *Contenidos* temáticos.

Una variante notoria es la supresión, en el actual proyecto, del apartado «*Iniciación a los métodos históricos*». Puede ser una supresión muy significativa en cuanto que el proyecto de 1991 había remarcado la necesidad de introducir las características epistemológicas y metodológicas del conocimiento historiográfico como una base fundamental para superar la enseñanza memorístico-narrativista de la historia. También puede hacerse una lectura distinta de esta supresión y considerar que este aspecto está ya considerado tanto en la Introducción del nuevo proyecto («*la historia debe proporcionar a los alumnos conocimientos y métodos para comprender aspectos de las realidades sociales en su dimensión temporal*») como en los criterios de evaluación («*realizar estudios sencillos sobre temas históricos o geográficos, preferentemente de temas locales, utilizando los elementos fundamentales de los métodos y las técnicas de los análisis histórico y geográfico*»). Incluso podría

¹⁸ En el artículo 4 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 se establece que «*las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por 100 para aquellas que no lo tengan*».

suponerse, aunque no conste explícitamente, que el tratamiento de cada uno de los temas propuestos pueda realizarse de forma adecuada a los actuales cánones historiográficos.

La principal variante, ya indicada previamente, es la considerable ampliación de los contenidos considerados «mínimos», pues abordan prácticamente el conjunto de temas presentes en los manuales escolares tradicionales, aunque ahora se les dé un enfoque historiográfico más actualizado. En esta variante reside la mayor contradicción de todo el proyecto de la ministra Aguirre. Diversos docentes y didactas han mostrado cómo tales programas comportan una enseñanza básicamente expositiva, poco profunda y basada en el memorismo y la superficialidad. Se llegó a afirmar que sus redactores no sabían distinguir entre enseñanza y aprendizaje ¹⁹ y que sus redactores no habían logrado coordinar adecuadamente sus tareas, ya que se da una marcada contradicción entre los objetivos y los criterios de evaluación planteados, con un enfoque fundamentalmente formativo y crítico, y unos contenidos tan amplios que sólo podrán ser abordados desde una metodología transmisiva-memorística, incompatible con otros tratamientos didácticos más preocupados por el aprendizaje real del alumnado ²⁰.

3. La polémica de la enseñanza de la historia-humanidades en el actual contexto educativo y socio-político español

¿Cómo se explica entonces la dureza de la polémica y la implicación de tan amplios sectores políticos, culturales, profesionales y sociales? Ésta es una cuestión que, aun teniendo su origen en el tema de la enseñanza de la historia, supera ampliamente tal específico ámbito educativo. Para hacer un análisis más ordenado conviene que consideremos separadamente los distintos sectores sociales que han intervenido en la polémica.

Esta controversia ha tenido una *componente política básica*, protagonizada tanto por los partidos nacionalistas como por el partido socialista, que ha visto en peligro el conjunto de la profunda reforma educativa por ellos impulsada y consensuada en los años anteriores. También

¹⁹ Informe del Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña sobre la reforma de las humanidades (*Escuela Española*, 13 de noviembre de 1997).

²⁰ Por ejemplo, M. BALANZÁ, «Una tarea compleja», en *Historia* 16, núm. 260, noviembre 1997, pp. 80-82.

han participado en ella *los medios de comunicación y los editorialistas* que, con mayor o menor conocimiento de la cuestión, han entrado en el debate y han mostrado, fundamentalmente, sus querencias más estatistas o más regionalistas. Los *historiadores profesionales*, especialmente aquellos que cuentan con una presencia habitual en la prensa escrita, han supuesto también una parte importante del debate, con posiciones bastante encontradas. Las *organizaciones sindicales* presentes en el sector educativo se han alineado, casi sin excepción, en función de sus orientaciones políticas: los sindicatos mayoritarios, de carácter progresista, lo han hecho en contra del proyecto de la ministra y en defensa del carácter «comprensivo» y no discriminador de la ESO; los sindicatos y *asociaciones docentes* con presencia minoritaria entre los enseñantes de la enseñanza secundaria lo han hecho a favor del nuevo proyecto y, sobre todo, contra muchas de las innovaciones programadas durante el período socialista, que se encuentran actualmente en período de cumplimiento. La presencia de los *expertos en didáctica de la historia* ha sido escasa, tal vez por ser una disciplina aún en fase de construcción o por el protagonismo ostentado por los historiadores que, en parte nada desdeñable, todavía no logran imaginar ni aceptar que exista tal especialidad científica ²¹.

La presencia de esta polémica en los medios de comunicación ha sido muy amplia. Según datos del Ministerio de Educación ²², a finales de 1997 habían aparecido ya más de 650 artículos de opinión, editoriales periodísticos o artículos sobre esta cuestión. Muy pocos asuntos educativos habían logrado anteriormente tal repercusión mediática, que

²¹ Como destacaba Siegfried QUANDT, la consideración académica y social, así como la valoración de las aportaciones de la didáctica de la historia, son muy heterogéneas según los países. En el caso español, las didácticas específicas han ido ganando espacio, pero aún siguen considerablemente marginadas por la comunidad científica que, frecuentemente, tiene de ellas una consideración sólo metodológico-técnica, sin ninguna dimensión teórica. Véase S. QUANDT, "Historical communication and the didactics of history. Basic notions, systematic, perspectives and the state of development", en K. PELLENS, S. QUANDT y H. SÜSSMUTH (eds.), *Historical culture-Historical communication. International bibliography*, Frankfurt-Main, Studien zur internationale Schulbuchforschung, 1994, pp. 25-38. Igualmente, el artículo de B. MÜTTER, «Geschichtsdidaktik als Dimension der Geschichtswissenschaft. Ein Beispiel aus der Lehrbucharbeit (Geschichtsbuch 4)», en *Internationale Schulbuchforschung*, núm. 3, 1992, pp. 251-277. El *Boletín Informativo* de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales dedicó un número monográfico a la polémica (*Boletín Informativo*, núm. 4, diciembre 1997).

²² Datos ofrecidos por el periódico *EL País*, 13 de enero de 1998.

contó incluso con un debate televisivo²³. Cabe suponer que hasta el momento de la publicación de los resultados de la reciente nueva comisión de expertos esta avalancha periodística irá disminuyendo y dando paso a una reflexión y análisis más reposados y científicamente argumentados.

Lo anteriormente expuesto sirve para intuir o comprender, en mi opinión, que con la polémica de la enseñanza de la historia afloraron y se entremezclaron muchas otras cuestiones no siempre relacionadas directamente con las humanidades y, desde luego, con poca relación respecto del conocimiento histórico escolar.

La polémica política se encrespó especialmente cuando la ministra de Educación manifestó su clara voluntad de mantener su proyecto e incluso de incrementar el control estatal tanto sobre la docencia directa de la historia como sobre los manuales escolares, competencias ambas que habían sido transferidas a las administraciones regionales. Esta confrontación se ha dado en una situación en la que el actual gobierno central requiere de los votos parlamentarios de los nacionalistas catalanes, vascos y canarios para lograr la mayoría y, por tanto, la aprobación de sus propuestas. Obviamente no fue éste el resultado y, tras la desaprobatión parlamentaria del nuevo proyecto, se optó por la creación de la ya citada nueva comisión como paso previo a una hipotética reforma de las humanidades. Esta nueva comisión exigida por el parlamento español cuenta con representación de todas las administraciones regionales y los expertos que la integren deberán ser competentes en la dimensión didáctica de las disciplinas abordadas. Sus resultados deberán hacerse públicos en junio de 1998 y las hipotéticas reformas que se propongan posteriormente no entrarán en vigor antes del año 2000²⁴.

El debate político, que ha sido el principal impulsor del carácter polémico de esta cuestión, ha logrado finalmente aceptar que es improcedente y acientífico plantear una modificación de la vigente reforma educativa cuando ésta aún se está implantando y no se cuenta con una evaluación rigurosa de la misma. Las deficiencias detectadas en el ámbito educativo, en todo caso, están causadas más por la enseñanzas aún no reformadas, que por la nueva reforma.

A estos posicionamientos políticos se fueron añadiendo otros razonamientos de carácter más historiográfico, didáctico y profesional.

²³ Televisión Española, Primera Cadena, 25 de noviembre de 1997.

²⁴ *Escuela Española*, 5 de febrero de 1998.

Dentro de los historiadores ha habido OpllllOneS bastante diversas. Una parte importante consideró que, al igual que se había acordado en el Parlamento, no debía realizarse ninguna modificación de la actual situación de la enseñanza de la historia mientras no existiese un análisis riguroso de la misma²⁵. Otros denunciaron el carácter fuertemente político de la polémica suscitada, considerando que se estaba librando una batalla entre diversas representaciones y «mitologías» nacionalistas, sin una base científica aceptable y con escasa referencia a la situación real de la enseñanza²⁶. Otros, por el contrario, defendieron el proyecto, especialmente por su reivindicación de una historia más «española» y uniformista, considerando que las reivindicaciones autonómico-nacionalistas habían sido exageradas y que, por tanto, se estaba enseñando una historia muy «localista»²⁷.

Posicionamientos igualmente confrontados se han dado entre los intelectuales más representativos del panorama español: unos denunciando el carácter más o menos unifonnizador del proyecto, otros defendiéndolo por la misma razón²⁸; unos cuestionando el enfoque socializador e integrador de la educación histórica y otros reclamando un espíritu más crítico²⁹; tampoco faltaron quienes mostraron la conveniencia de combinar adecuadamente ambas dimensiones de la enseñanza escolar de la historia³⁰.

Los sindicatos docentes también han terciado en el debate, aunque sus puntos de mira no se hayan dirigido directamente a la cuestión de la enseñanza de la historia-humanidades, sino a la pretensión guber-

²⁵ Manifiesto de profesores universitarios de historia por un dictamen riguroso y la redacción de un documento consensuado (*El País*, 27 de enero de 1998).

²⁶ Por ejemplo, J. ÁLVAREZ JUNCO, «De historia y amnesia», en *El País*, 29 de diciembre de 1997, o S. JULIÁ, «Malestar con la historia», en *El País*, 16 y 23 de noviembre de 1997.

²⁷ Por ejemplo, J. VARELA, «La enseñanza de la historia», en *El País*, 21 de noviembre de 1997, o C. SEGO SERRANO, «Los puntos sobre las íes», en *ABC*, 7 de noviembre de 1997.

²⁸ Por ejemplo, C. NOGUEIRA, «Qué historia común», en *El País*, 30 de diciembre de 1997, defendiendo una historia más regionalizada, o J. CAMPANY, «La historia y los gatos», en *ABC*, 5 de diciembre de 1997, haciendo todo lo contrario.

²⁹ Por ejemplo, R. SÁNCHEZ FERLOSIO, «Historia e identidad», en *El País*, 13 de enero de 1998; J. GOYTISOLO, «Historia, historietas e historia», en *El País*, 28 de enero de 1998, o H. ARGULLOL, «Una nueva lectura del mundo», en *El País*, 31 de enero de 1998.

³⁰ Por ejemplo, F. RUBIO LLORENTE, «La España de Lara», en *El País*, 8 de noviembre de 1997; F. SAVATER, «Unidos por la desunión», en *El País*, 23 de noviembre de 1997, o J. PÉREZ ROYO, «Educar ciudadanos», en *El País*, 26 de diciembre de 1997.

namental de realizar una «contra-reforma» educativa. Ésta tendría como objetivos fundamentales la supresión del carácter no diversificador de la ESO y el incremento del peso de la enseñanza privada, en perjuicio de la escuela pública. En la opinión de los sindicatos progresistas, el debate fundamental, al igual que ocurre o ha ocurrido recientemente en otros países europeos, se centra en el enfoque comprensivo-unificado o especializado-diversificado de la ESO ³¹. Estos sindicatos han defendido el carácter no discriminador de la ESO («ni por sus conocimientos, ni por sus capacidades, ni por problemas sociales o étnicos») respecto del alumnado. Por parte de los sindicatos más conservadores y de algunas de las asociaciones profesionales se ha insistido, por el contrario, en que esta «comprensividad» y no diferenciación del alumnado hasta los 16 años comporta un descenso del nivel general de calidad de la enseñanza. Que ésta es una pretensión de la actual política gubernamental es una cuestión bastante evidente, pues ya están apareciendo las primeras formulaciones sobre una posible diversificación de los dos últimos cursos de la ESO. Estas propuestas, aún no oficiales, establecen tres posibles itinerarios curriculares diversificados frente al actual tronco común de la ESO: un itinerario técnico-práctico para los alumnos que no deseen continuar sus estudios; otro de carácter tecnológico para quienes tengan previsto continuar estudios en la formación profesional de grado medio, y un tercer itinerario científico-humanista para quienes vayan a proseguir sus estudios de bachillerato.

Tanto los sindicatos como las asociaciones coinciden en la denuncia del incumplimiento de las expectativas creadas a principios de los años noventa, en el momento de promulgación de la Reforma Educativa. Las condiciones de implantación de la Reforma se han realizado sin la financiación suficiente tanto para crear nuevos centros escolares como para equipar plenamente a los ya existentes; tampoco se ha incrementado adecuadamente el número del profesorado, que, además, no ha recibido la pertinente formación para las nuevas tareas ³². Todo esto, en su opi-

³¹ En el ámbito europeo se dan ambas tendencias. La enseñanza «comprensiva» hasta los 15-16 años es la que preside los sistemas educativos de la Europa nórdica (Dinamarca, Suecia, Noruega, Finlandia e Islandia), así como los de Escocia, Irlanda, Grecia y Portugal (estos tres últimos países hasta los 15 años, que es cuando acaba su educación obligatoria).

³² Así lo ha reconocido posteriormente el propio Partido Socialista, que ha aducido la «grave crisis económica» de los primeros años noventa para justificar los incumplimientos presupuestarios de su propia reforma educativa. Véase su reciente «Proposición

mon, ha creado una considerable «desmotivación y desmoralización» en una gran parte del profesorado.

Estas preocupaciones, ampliamente compartidas por las organizaciones presentes en el sector educativo, así como el convencimiento de que la actual administración conservadora pretende provocar una decidida contra-reforma, son las que están a la base de la «Declaración conjunta en favor de la educación»³³ aparecida en septiembre de 1997, al mismo tiempo que se hacía público el nuevo proyecto de reforma («mejora», según la expresión utilizada por el Ministerio de Educación) de la enseñanza de la historia. En esta declaración se exige un desarrollo de la educación según las pautas establecidas en la Reforma de la época socialista, contando con la pertinente financiación, y se hace mención expresa del carácter «comprensivo» de la ESO³⁴.

Esta coincidencia temporal de ambas cuestiones no es casual. En el fondo, la polémica sobre la enseñanza de la historia-humanidades es, en gran manera, el debate sobre la vigente reforma educativa. En mi opinión, se buscó un tema más fácilmente manipulable y oportunista, como lo es o puede serlo el de la enseñanza de la historia, especialmente en un país como España en que la dictadura franquista había establecido un modelo radicalmente uniformizador y centralista, que no daba ninguna solución a las demandas de las diferentes regiones y «nacionalidades» que componen España, tal como proclama la actual Constitución democrática³⁵. El deseo de fortalecer la enseñanza privada también había sido puesto de manifiesto por la ministra Aguirre³⁶.

Desde esta perspectiva, la importancia adquirida por el discurso de la ministra de Educación y el intento de ésta por ejemplificar en la enseñanza de la historia las «calamidades» de la enseñanza reformada

de ley de la calidad e igualdad en la educación y de su financiación», que deberá ser debatida parlamentariamente (*Escuela Española*, 5 de febrero de 1998).

³³ Declaración firmada por la casi totalidad de sindicatos docentes existentes y por los «movimientos de renovación pedagógica». La organización principal de la enseñanza privada también firmó esta declaración, ya que en ella se aceptaba, en igualdad de condiciones, tanto a la escuela pública como a la privada «concertada», esto es, a la privada subvencionada por las administraciones públicas con el compromiso de desarrollar la educación según las pautas establecidas para los centros públicos (*Escuela Española*, 25 de septiembre de 1997).

³⁴ Con un contenido similar ha aparecido posteriormente una declaración de los sindicatos docentes operantes en Cataluña (*Escuela Española*, 5 de febrero de 1998).

³⁵ Constitución Española de 1978, art. 2.

³⁶ Declaraciones al periódico *El País*, 2 de diciembre de 1996.

hay que situarlas dentro del conflicto que latía previamente a propósito de las recientes reformas educativas, que habían contado con una considerable oposición por parte, sobre todo, del profesorado de los institutos de bachillerato, que vieron complicarse enormemente sus condiciones laborales, tanto por el esfuerzo que toda nueva reforma educativa supone como por el carácter «comprensivo» de la ESO y la menor selección previa del alumnado que llegaba a sus centros de secundaria :17.

En el nuevo proyecto hay una apuesta claramente definida por la disciplina de la historia en su concepción más restringida, en detrimento de otras ciencias sociales, que habían logrado, a través de las previas reformas educativas, cierta presencia entre las disciplinas escolares, aunque ésta fuese muy tímida. Los sectores educativos más innovadores habían optado mayoritariamente por esta nueva configuración de los estudios histórico-sociales, pero no había ocurrido lo mismo con los sectores más continuistas o tradicionales del profesorado, poco propensos a modificar sus hábitos docentes y los contenidos más tradicionales de su disciplina.

El sector más clásico y conservador del profesorado ha privilegiado frecuentemente un enfoque enciclopedista de la enseñanza de la historia. En su haber puede anotarse que esta opción se instrumentó genealógicamente en momentos en que la escuela era el lugar casi único del que dimanaba la mayor parte de la información que no se refiriese al ámbito más local. Su función era igualmente la de aunar conocimientos y sentimientos respecto del proyecto nacional-liberal defendido en las instancias políticas gubernativas del momento. Me parece loable el que, en su dimensión más digna, independientemente de la forma en que esto se realizase, estuviese presente el deseo de potenciar aquello que pudiese generar una dimensión socialmente agregadora respecto de lo que era solamente una dimensión política minoritaria. Otra cosa distinta es el grado de particularismo-partidismo con el que este necesario empeño social fuese realizado y la capacidad real para integrar a un mayor

³⁷ Este malestar ha sido puesto de manifiesto, con razonamientos diferentes, por los sindicatos y por algunas asociaciones profesionales. La Asociación Nacional de Catedráticos de Bachillerato se ha opuesto a la ampliación de la enseñanza comprensiva hasta los 16 años (véase, por ejemplo, I. CABELLO, «¿La secundaria soñada? No es eso, no es eso», en *Catedra Nova. Revista de bachillerato*, núm. 6, diciembre 1997, pp. 25-33). Los sindicatos progresistas, como ya vimos, han solicitado mayor financiación y más recursos docentes y materiales para que esta misma «comprensividad» no seleccionadora sea viable.

o menor número de OpCiones político-sociales presentes en cada circunstancia.

El sector más innovador y crítico del profesorado ha centrado su atención en el estudio de los problemas más relevantes del presente, aunque sin obviar su dimensión temporal ni las raíces históricas de los mismos. Una de las razones básicas de su posicionamiento reside en la consideración de que la educación histórica, en unos tiempos en que el problema no es la falta de información, sino la carencia de criterios autónomos frente a la misma, debe de enfocarse hacia la consecución de unos ciudadanos autónomos y críticos, más que de unos ciudadanos obedientes. La concepción de qué sea la cultura y el conocimiento escolares requiere, en la opinión de este profesorado más alternativo, una aproximación interdisciplinar a los contenidos escolares, pues el tradicional enfoque temático-disciplinar-histórico, al menos en las fases de la educación obligatoria, propicia el que los docentes se consideren más dependientes de los contenidos de la materia enseñada que de las necesidades formativas de los alumnos y que, con ello, la propia estructura educativa escolar se haga fuertemente resistente al cambio y no cumpla con la que sería la función más básica de la escolarización en los nuevos tiempos, esto es, el desarrollo de una conciencia crítica ante las ideologías dominantes y la realización de valoraciones sociales fundamentadas por parte de los escolares. Este planteamiento requiere, obviamente, de una formación específica del profesorado alejada del puro imitacionismo respecto de los niveles universitarios de la enseñanza, que no habría que identificar con el tópico «descenso de nivel» (que cada nueva generación aplica reiteradamente sobre las precedentes), sino con una mayor profundización didáctico-pedagógica respecto de qué sean, en su más profunda esencia, los contenidos históricos escolares, algo muy próximo, pero también distinto, por razón de su finalidad educativa, de los contenidos específicamente CH'adémico-disciplinares.

Ambas opciones comportan, en mi opinión, un considerable grado, tanto de renuncia como de afirmación. Y la decisión entre ellas no es nada fácil por este mismo motivo, al menos para aquellos que intentamos plantearnos este dilema del conocimiento histórico escolar sin caer en posiciones simplistas.

El actual debate a propósito de las llamadas humanidades en la enseñanza obligatoria española, como ya hemos dicho, está sacando a flote sólo una parte del cúmulo de opciones que subyacen en la

disyuntiva antes esbozada. La mayoría de las posturas explicitadas en los medios de comunicación se han centrado, casi sin excepción, en uno de los aspectos incluidos en la cuestión planteada. Por desgracia, sólo la cuestión del peso relativo de los distintos nacionalismos, incluido obviamente el españolista, ha suscitado la atención mayoritaria de los políticos, de los historiadores y de otros personajes de muy distinta ralea y conocimientos. Se ha obviado, casi unánimemente, una de las cuestiones más fundamentales a la hora de establecer unas pautas básicas en todo sistema educativo: la necesidad de precisar las finalidades educativas perseguidas y la de seleccionar en función de las mismas los contenidos y la forma de estudiarlos. En esta formulación se concentra el meollo de la cuestión, y de la opción tomada, en mi opinión, se desprenden, con mayor o menor evidencia, las posteriores precisiones didácticas.

4. A modo de conclusión (provisional)

La finalidad educativa asignada a la enseñanza de la historia-ciencias sociales es la que nos podrá mostrar el camino más adecuado entre las dos tendencias-opciones más patentes de todo proyecto educativo relacionado con la formación histórico-social del alumnado, esto es, el decantarse por una vertiente más enciclopedista-culturalista o el decidirse por otra basada en una comprensión más crítica y profunda de los considerados como problemas más relevantes de la sociedad presente y de la dimensión histórica de los mismos.

¿Puede ser la educación obligatoria un simple resumen, forzosamente caricaturesco por lo limitado del tiempo escolarmente disponible, de lo aportado por las diversas ciencias reflejadas en el currículum escolar?, y ¿se puede establecer un conocimiento escolar útil si éste está alejado del estado actual de las ciencias referentes? Si cambiamos el registro de las anteriores preguntas y lo llevamos a un terreno más particularizado tendremos que interrogarnos a propósito de lo que subyace a la recalitrante voluntad de la actual administración política y de sus asesores, así como de cierta parte del profesorado, en su intento de considerar que un programa que aborde una temática muy semejante a la establecida en la primera parte del siglo XIX (al menos por lo que se refiere al cuestionario de historia) pueda ser considerado como reflejo de lo que

se considera una formación educativa suficiente o completa, esto es, no seleccionada, en su opinión ³⁸.

Desde la actual investigación didáctica y también desde la sociología crítica de la educación está ya muy claro que no es por ese camino por donde van los tiros. Tales investigaciones han mostrado fehacientemente que todo currículum, y aún más todo programa cerrado, no flexible, supone una opción ideológica y política, aunque ésta pretenda revestirse de la más pura y declarada objetividad o neutralidad. La opción más democrática, por tanto, reside en la manifestación de los motivos de la selección realizada y en la explicitación de la voluntad que ha dirigido tal selección. Una práctica democrática, que pretenda ser aceptada como real y no sólo declarativa, deberá posibilitar, además, que los distintos agentes sociales, y entre ellos básicamente los enseñantes, tengan opción, bajo su responsabilidad civil y profesional, para poder matizar y destacar aquellas cuestiones básicas que por consenso democrático hayan sido establecidas.

El problema reside, pues, en cómo hacer una selección no superficial de lo científicamente disponible para un tratamiento y consecución pertinentes de lo que se considere un conocimiento histórico escolar adecuado para una formación ciudadana y crítica de los alumnos.

Todo parece indicar, ya para concluir, que la actual polémica de la enseñanza escolar de la historia no alterará apenas las propuestas curriculares de 1991 y que las intenciones de la ministra de Educación no prosperarán en lo que a la historia se refiere, aunque sí pueda modificarse parcialmente alguno de los aspectos relacionados con las restantes disciplinas humanísticas.

³⁸ Es muy frecuente la idea de que una «historia general», es decir, una historia que empiece por la prehistoria y acabe con los tiempos más recientes no es selectiva, sino completa. No vale la pena insistir en lo profundamente errado de esta suposición tal como han demostrado un buen número de investigaciones realizadas, entre otros, por el Georg-Eckert Institut. Las publicaciones recientes sobre esta problemática en España son: R. CUESTA FERNÁNDEZ, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997; Carolyn P. BOYD, *Historia patria. Politics, history and national identity in Spain. 1875-1975*. Princeton, University Press, 1997, y muy especialmente la tesis doctoral, de próxima publicación, de P. MAESTRO, *Historiografía y enseñanza de la historia*, Alicante, Universidad de Alicante, 1997.