



DEBATES

¿UN NUEVO PARADIGMA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA? LOS PROBLEMAS REALES Y LAS POLÉMICAS INTERESADAS AL RESPECTO EN ESPAÑA Y EN EL CONTEXTO DEL MUNDO OCCIDENTAL

RAFAEL VALLS¹ y RAMÓN LÓPEZ FACAL²

¹ Universidad de Valencia

² Universidad de Santiago de Compostela

Resumen. La complejidad de la situación presente respecto de la enseñanza escolar de la historia, aparte de los muy importantes cambios historiográficos habidos en los últimos decenios y de las nuevas finalidades asignadas a su enseñanza escolar, se ha visto aún más destacada por el interés habido, por parte de ciertos sectores políticos y culturales, de establecer unos contenidos y un tipo de enseñanza de la historia que han provocado una fuerte polémica. Para intentar contextualizar este panorama general, en un primer apartado se aborda sintéticamente las características principales de la polémica habida sobre la enseñanza de la historia en España, contrastando las valoraciones expresadas por diversas instancias oficiales con los resultados obtenidos en algunas de las investigaciones empíricas existentes. En segundo lugar se esboza los cambios y las continuidades que tanto el profesorado como los manuales escolares han presentado durante los últimos 10-20 años. En la parte final se muestran las dificultades presentes de la enseñanza de la historia y las pautas de posible superación de las mismas (un intento de nuevo paradigma educativo), en conformidad con la investigación didáctica internacional.

Palabras clave. Enseñanza de la historia, modelo educativo, aprendizajes, conciencia histórica.

Abstract. The complexity of today's situation regarding history school teaching, besides the very important historiographic changes undergone in the past decades and the new purposes ascribed to history school teaching, has been even more highlighted due to the interest of some political and cultural groups in establishing some contents and a type of history teaching that have been the subject of controversy. To try to contextualize this general view, in the first section we systematically tackle the main characteristics of the controversy arisen regarding history teaching in Spain, contrasting the views expressed by several official authorities with the results obtained in some of the existing empirical researches. Secondly, the changes and the continuity that both teachers and school books have maintained during the past 10-20 years are outlined. In the final part, today's difficulties in history teaching and the guidelines to overcome them (a new didactic paradigm attempt) in accordance with the international didactic research are shown.

Keywords. History teaching, education system, learning, historical awareness.

INTRODUCCIÓN

No es nada fácil intentar abordar la actual situación de la enseñanza de la historia en la mayoría de los países occidentales pues estamos inmersos, a pesar de las diferencias, en un tipo de sociedades que se han vuelto muy complejas y en las que están cambiando muchas de las referencias que, hasta hace poco, generaban unas pautas de funcionamiento personal y colectivo relativamente estables. El mundo de la educación, como parte del conjunto social, también participa de estos cambios y de estas incertidumbres del presente.

En el caso de la enseñanza de la historia, la complejidad de la situación, aparte de los muy importantes cambios historiográficos habidos en los últimos decenios, se ha visto aún más destacada por el interés habido, por parte de ciertos sectores políticos y culturales, en establecer unos contenidos y un tipo de enseñanza de la historia que han provocado una fuerte polémica. Tampoco en este caso España, que es el país que me sirve de referencia más inmediata, es una excepción, pues debates, más o menos similares, se dieron en Gran Bretaña, en Francia o en Italia, por citar algunos de los casos que me resultan más próximos y conocidos, y otro tanto está también ocurriendo en diversos países iberoamericanos.¹ En bastantes de estos países se ha tratado de poner límites a las innovaciones educativas, de diverso calado, que se estaban produciendo en la enseñanza de la historia, con la intención de retornar a un modelo de enseñanza más próximo a sus características tradicionales, a pesar de las muy razonadas críticas que este modelo tradicional había recibido. Las razones aducidas para tal reversión han variado de un país a otro, pero el objetivo compartido ha sido el de establecer unos programas más dirigistas y cerrados, de tipo abiertamente enciclopédico, en los que las posibilidades de actuación innovadora del profesorado, por una parte, y las de un aprendizaje más razonado del alumnado, por la otra, quedan mermadas, al menos teóricamente.

Veamos con algún detalle como se ha dado este proceso en el caso español, bastante significativo ya que en él se inició, a principios de los pasados años noventa, un importante proyecto de modernización didáctica que, sin embargo, contó, pocos años después, con fuertes reticencias tanto administrativas como procedentes de una parte importante del profesorado, y que, finalmente, con la aquiescencia de una administración «teóricamente» progresista, se convirtió en una auténtica contrarreforma educativa con más adhesiones de las debidas. En un primer apartado abordaremos, aunque sea de forma muy sintética, las características principales de la polémica ha-

bida sobre la enseñanza de la historia, contrastando las valoraciones expresadas por diversas instancias oficiales con los resultados obtenidos en algunas de las investigaciones empíricas existentes. En segundo lugar intentaremos esbozar los cambios y las continuidades que tanto el profesorado como los manuales escolares han presentado durante los últimos 10-20 años. En la parte final procuraremos mostrar las dificultades presentes en la enseñanza de la historia y las pautas de posible superación de las mismas (un intento de nuevo paradigma educativo) en conformidad con la investigación didáctica internacional.

1. La polémica española sobre la enseñanza de la historia (1996-2010)

En octubre de 1996, la entonces ministra de Educación puso de manifiesto la voluntad de su partido (conservador) de reformar urgentemente los denominados inicialmente estudios de «humanidades» (denominación que incluye 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. Las ideas centrales del discurso de la ministra fueron las siguientes:¹

En España se había producido, como fruto de las reformas educativas de principios de los años noventa, 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 aún la Ecología». Lo más grave era, 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 Cesar o sobre Felipe II... 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 completaba con una triple alabanza a quienes, en su opinión, representaban lo opuesto a la si-

tuación 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 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 de los académicos se consideraba necesaria para que no continuase en España «el calamitoso estado de la enseñanza de la Historia». Sus elogios se dirigieron finalmente a aquellos docentes que se habían 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 del tipo de historia tradicionalmente enseñada, que había intentado ser modificada mediante las reformas educativas de inicios de los años noventa. 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», su reivindicación de una historia más factual y menos conceptual o estructural, su descalificación de la historia reciente o sus críticas a los enfoques más sociales de la historia, entre otros síntomas, así parecen reflejarlo.

Los planes de la ministra conservadora para modificar los programas de la enseñanza de la historia se concretaron un año después con la presentación de un proyecto de enseñanzas mínimas que no logró la pertinente aprobación parlamentaria a finales de 1997.

La principal variante de este fracasado proyecto era la considerable ampliación de los contenidos considerados «mínimos», pues abordaban prácticamente el conjunto de temas reiteradamente presentes en los manuales escolares tradicionales. En esta variante reside la mayor contradicción de todo el proyecto de aquella ministra. Diversos docentes y didactas mostraron cómo tales programas comportaban una enseñanza básicamente expositiva, poco profunda y basada en el memorismo. Se llegó a afirmar que sus redactores no sabían distinguir entre enseñanza y aprendizaje³ y que los integrantes de esta comisión no habían logrado coordinar adecuadamente sus tareas, ya que se daba una marcada contradicción entre los objetivos, por una parte, y los contenidos y criterios de evaluación planteados, por la otra. Los primeros tenían un enfoque relativamente formativo y crítico, mientras que los segundos, formulados de forma exhaustiva y detallista, sólo podían ser abordados desde una meto-

dología transmisiva-memorística, incompatible con otros tratamientos didácticos más preocupados por un aprendizaje razonado del alumnado.

En junio de 2000, cuando los ecos de la anterior fase de la polémica ya habían disminuido, la Real Academia de la Historia hizo público un *Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de enseñanza media* en el que se apoyaba y repetía, de forma prácticamente mimética, las anteriores propuestas ministeriales respecto de la modificación de los programas de historia vigentes en aquellos años. Con este informe comenzaba la que podría denominarse como la segunda fase de la polémica. En este informe se destacaba que «los dos aspectos más criticables, desde el punto de vista de la Academia, son, por una parte, la poca importancia que se le da al estudio de la historia anterior a la época contemporánea y, por otra, la visión parcial y vaga que los alumnos obtienen del proceso histórico español».

En la parte final de dicho informe se hacía aún más explícitas las críticas que la Academia de la Historia realizaba sobre la enseñanza de la historia en la enseñanza secundaria:

«Podemos, pues, concluir que los problemas existentes hoy en día en cuanto a la enseñanza de la historia en España en los estudios secundarios contienen tres elementos, que podríamos definir como el sociologismo, el pedagogismo y las circunstancias políticas. La enseñanza de la historia comenzó a resentirse desde la Segunda Guerra Mundial a causa de la gran influencia ejercida por el sociologismo, utilizando este término en el sentido de proponer una visión del pasado alejada del tradicional proceso cronológico y vinculada al análisis que permitiera la utilización de las formulaciones teóricas del presente. Asimismo, la obsesión pedagógica ha tenido sus efectos negativos, pues, al poner tanto énfasis en los métodos de la enseñanza, se ha terminado por olvidar qué es lo que hay que enseñar... Finalmente, las circunstancias políticas tienen que ver con la pretensión de las Comunidades Autónomas de utilizar la historia al servicio de objetivos ajenos a los planteamientos académicos... La Academia considera que la enseñanza de la historia no puede prescindir de lo que podemos denominar señas de identidad de la disciplina. Los elementos básicos son la cronología y los acontecimientos... Por todo ello, es preciso insistir en la defensa de la enseñanza de la historia en los niveles de la educación secundaria orientados al conjunto de los ciudadanos. Resulta necesario romper el círculo vicioso establecido entre la supuesta pugna nacionalismo españolista-

nacionalismos periféricos. La historia de España es una realidad innegable, que tiene que estar presente en el currículum, aunque no sea de forma dominante. Sin duda, la vía de futuro más razonable es la que tiende a insertar la historia de España en el conjunto de la historia europea y en la del mundo.»⁴

Esta larga cita nos permite captar con cierto detalle las principales críticas que desde una visión tradicional de la enseñanza de la historia, compartida tanto por el gobierno conservador como por la Academia de la Historia, se estaba haciendo tanto a los planteamientos curriculares existentes desde principios de los años noventa como a las propuestas didácticas desarrolladas por algunos grupos de docentes en años anteriores. Tres son los elementos que merecen ser destacados de este informe, que coinciden de manera bastante directa con los supuestos ya enunciados por la ministra Aguirre en octubre de 1996. Por una parte, la reticencia, incluso rechazo, de las innovaciones didácticas, que habían intentado superar un tipo exclusivamente transmisivo de la enseñanza de la historia mediante nuevas formulaciones en las que el alumnado tuviese una participación más activa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que en muchas ocasiones se estaba acompañando de un tipo de enseñanza vinculado al estudio escolar de los procesos históricos y de los problemas relevantes más conectados con el presente. Por la otra, su desacuerdo con la forma en que se había realizado la inclusión de las historias regionales o locales en los programas escolares, por considerar que ocupaban un excesivo espacio dentro de la enseñanza de la historia y que, además, perturbaban una comprensión unitaria de la historia de España. Finalmente, la consideración de que la historia contemporánea tenía un excesivo protagonismo en el conjunto de los programas escolares, especialmente en el Bachillerato.

Este informe recibió tan gran número de críticas y descalificaciones que la propia Academia de la Historia tuvo que reconocer que era una simple opinión y que, como tal, estaba sujeta a posibles errores o imprecisiones. De entre las críticas más documentadas y fundamentadas destacó la relacionada con el grado de presencia de las historias regionales en los manuales escolares. Las principales conclusiones del informe impulsado por la Fundación Bofill (Segura, 2001), realizado sobre los manuales más utilizados en las distintas autonomías españolas contradicen, con datos contrastados, las afirmaciones formuladas por la Academia de la Historia y pueden resumirse en los tres siguientes aspectos:

1. El tratamiento de las cuestiones regionales es muy inferior a las posibilidades ofrecidas por la legislación

vigente, que permite dedicar a estos temas entre un 35 y un 45 por ciento de los contenidos. Por término medio, los contenidos regionales de los distintos manuales de historia no sobrepasan el 10% de los mismos. Es, por tanto, improcedente y no aceptable científicamente afirmar que en los manuales exista un exceso de «localismo». Como se ha comprobado, los referentes priorizados son el Estado español y la Europa occidental.

2. Los manuales no adolecen de «pedagogismo» si con este concepto se quiere afirmar que tienen un exceso de enfoque didáctico en el tratamiento de sus contenidos. Por el contrario, siguen predominando los contenidos temáticos tradicionales sin haberse logrado una suficiente actualización didáctica de los mismos. Sigue predominando un concepto de la enseñanza más expositivo que activo, esto es, se privilegia la transmisión y memorización de los contenidos más que su aprendizaje real y activo por parte de los alumnos.
3. Desde esta perspectiva, el principal problema de los manuales no es el de que falten contenidos temáticos, pues posiblemente son excesivos, ya que su considerable cantidad impide su estudio en profundidad y el tratamiento razonado de los mismos. En todo caso habría que ampliar la presencia de los contenidos metodológicos y también los actitudinales si se desea cumplir con lo estipulado por la legislación vigente (una formación histórica a partir de la generación de un juicio crítico y razonado, tal como se expresa en los Objetivos Generales del currículum oficial).

El final del proceso de modificación de los programas escolares de historia tuvo su primer momento en enero de 2001, cuando se publicaron oficialmente los nuevos programas (enseñanza mínimas) para la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) y el Bachillerato. Se eliminó el carácter abierto y flexible de los programas y se volvió a una programación cerrada, curso por curso, en la ESO, a la par que el programa de Historia de España del Bachillerato se ampliaba, desde su anterior consideración de una historia centrada en la época contemporánea, a una historia general de la misma (desde los orígenes a la actualidad). Estas transformaciones se estuvieron realizando entre el 2001 y marzo de 2004 en que, debido al cambio de gobierno, quedaron paralizados durante los dos años inmediatamente posteriores, a la espera de una nueva propuesta programática. Los posteriores currículos de 2007, actualmente vigentes, que fueron impulsados por una administración socialista, no cambiaron apenas los

planteamientos establecidos en 2001, para frustración de muchos de los que creíamos en que las cosas podían modificarse para bien o, al menos, no continuar empeorando en relación con lo que la investigación didáctica internacional de la historia venía diciendo y confirmando.

¿Hasta qué punto era real la situación descrita por las responsables del Ministerio de Educación y por la Real Academia de la Historia? Para intentar responder a esta cuestión conviene que nos detengamos, aunque sea muy brevemente, en los datos disponibles a partir de los estudios empíricos realizados en relación con los conocimientos adquiridos por el alumnado y en el análisis de los manuales escolares existentes.

2. Los aprendizajes de los alumnos: algunos resultados empíricos

Los datos conocidos respecto de los aprendizajes de los alumnos, tanto de los que acaban la educación primaria como los del cuarto curso de la ESO, desmienten los prejuicios manifestados por diversos responsables políticos del PP. Las encuestas realizadas durante los últimos años por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (en adelante, INCE), organismo dependiente del Ministerio de Educación, muestran que los alumnos de primaria mejoran sus resultados sobre los de la anterior EGB, al igual que lo hacen los de la ESO, y que no es la historia la materia en la que estos resultados resultan ser los más deficientes. Así lo confirmaban los informes del INCE publicados en marzo de 1998 respecto del alumnado de 14 y 16 años (en los que los resultados de historia y geografía eran de los mejores en relación con los de las otras asignaturas y se mostraba, además, que los resultados obtenidos por los alumnos de la ESO, con una media de 271 puntos sobre 500, mejoraban respecto de los obtenidos por los de los alumnos de BUP-FP anteriores a la LOGSE, cuya media era de 260 puntos).⁵ Otro tanto se venía a demostrar en la evaluación realizada por este mismo Instituto en el año 2000 y cuyos resultados se hicieron públicos a finales del 2001.⁶ Otros informes del INCE confirmaban igualmente que los alumnos de 11 años habían mejorado sus resultados en la comparación realizada entre el alumnado de 1995 y de 1999 (la puntuación media de los primeros era de 219 puntos y la de los segundos era de 250, ambas cifras sobre 500 puntos y en relación con la materia de Conocimiento del Medio).⁷ Los análisis realizados en años posteriores, hasta 2009, han dado resultados muy parecidos.⁸ Resultados similares también se han obtenido en estudios de características similares realizados por otros investigadores.⁹

La conclusión principal de estos estudios empíricos es bastante evidente: en primer lugar, que los aprendizajes históricos de los alumnos de la enseñanza obligatoria (6-16 años), en términos generales, no han empeorado en el último decenio, sino que han mejorado, aunque sea en proporciones mucho menores de las deseadas. En segundo lugar, que las afirmaciones realizadas por dirigentes del Partido Popular sobre el «calamitoso estado» de la enseñanza de la historia carecían de fundamento y que, por tanto, eran otros intereses, posiblemente menos confesables, los que subyacían a la interesada valoración realizada y a su correlativa propuesta de transformación de la enseñanza de la historia. Todo ello no es óbice, obviamente, para seguir intentando una enseñanza de la historia que consiga mejores aprendizajes por parte del alumnado.

3. Los manuales de historia y el profesorado: cambios y continuidades

¿Cómo han influido las transformaciones normativas de los años noventa en los manuales escolares de historia, que siguen siendo el recurso más utilizado en su enseñanza? Es fácil constatar que estos manuales escolares de historia han cambiado considerablemente respecto de sus antecesores de finales de los años setenta e incluso de los ochenta. Entre los aspectos que más han variado hay que destacar la incrementada presencia de fuentes y documentos históricos coetáneos de las diversas épocas históricas abordadas en tales manuales. También es significativo el espacio dedicado a formular preguntas, ejercicios, actividades o interrogantes al alumnado, así como a adiestrarlo en la utilización de distintas técnicas historiográficas relacionadas con el uso adecuado de la documentación, su tratamiento, su organización, su representación gráfica o su comunicación, a la vez que se le plantean pequeñas investigaciones de mayor o menor consistencia y dificultad.

La primera constatación, por tanto, es que los actuales manuales han cambiado positivamente, al menos en las características formales, dado que los aspectos anotados no estaban presentes en los manuales precedentes o lo estaban en muy inferior medida.¹⁰ Este conjunto de innovaciones fueron posibilitadas, incluso fomentadas, por los cambios legislativos impulsados por las reformas educativas de principios de los años noventa al establecer unos currículos abiertos y flexibles que dejaban, por tanto, un amplio margen de maniobra, de autonomía en las decisiones finales, tanto a las editoriales y a los autores de los manuales como al conjunto del profesorado. Esta flexibilidad y escasa definición de los contenidos *mínimos* permitía que su selección y su

secuenciación pudiesen adoptar formas muy diversificadas. Pero ¿ocurrió realmente así?

Los manuales escolares, especialmente los de las principales casas editoriales, son productos extremadamente complejos.¹¹ En su elaboración inciden una amplia serie de cuestiones que no deben ser soslayadas a la hora de examinarlos y de razonar sobre sus características más destacadas.

Estos manuales son, siempre que se den las condiciones de libre mercado, como ocurre en España y en muchos otros países, un producto comercial que debe de resultar rentable y, por tanto, ser atractivo para aquellos que deciden su adquisición. Aunque los manuales son elegidos por los consejos escolares de cada centro, son los docentes quienes en realidad realizan tal elección a partir de unos razonamientos más o menos fundamentados. Las grandes editoriales tienen muy en cuenta, a través de sus estudios de mercado, las características concretas del profesorado a la hora de definir sus propuestas editoriales. En el ámbito español nos encontramos con un profesorado de educación secundaria más preparado historiográfica que didácticamente, fruto obvio de la distinta especialización, muy descompensada en perjuicio de la dimensión didáctica, que en ambos campos ha recibido tanto en su formación inicial como en la continuada.

Los manuales de secundaria son, en gran parte, fruto de esa desigual preparación del profesorado de secundaria y han priorizado los contenidos académicos respecto de los tratamientos didácticos.

Los cambios introducidos en los currículos vigentes desde inicios de los años noventa podrían haber servido para modificar esta situación, dado que en ellos se plantearon como contenidos también fundamentales los procedimientos metodológicos, esto es, la capacitación de los alumnos en la adquisición de los procedimientos y técnicas propios de cada disciplina, de manera que no recibiesen sólo unos conocimientos ya acabados, que debían ser memorizados sin más, sino que fuesen capacitándose, mediante una praxis escolar distinta a la tradicional, para poder aprender por sí mismos, de manera progresivamente autónoma.

Estos nuevos enfoques legislativos de la educación histórica se ven reflejados de manera bastante parcial en los nuevos manuales, pues las preguntas, cuestiones, pequeñas investigaciones e introducciones a las técnicas de trabajo, que suelen acompañar a las distintas partes de cada unidad didáctica, están planteadas ha-

bitualmente de una forma excesivamente simplista en cuanto que son factibles mediante la selección de una parte del propio texto del manual, lo que no posibilita un trabajo más creativo por parte de los alumnos ni el que ellos puedan llegar a interrogarse y razonar realmente sobre las cuestiones tratadas. Bien es verdad que este problema se agrava cuando las actividades más complejas y creativas planteadas ocasionalmente en algunos manuales no son utilizadas por algunos docentes, por razones de muy distinta índole, como se ha comprobado en recientes investigaciones (Martínez Valcárcel y otros, 2009; Merchán, 2005).

Los manuales parten generalmente de una concepción excesivamente objetivista y definitivista de la ciencia, en este caso de la historiografía (ocurre algo muy semejante en el resto de las disciplinas escolares), sin apenas dar entrada a formulaciones divergentes o contrapuestas, sea en los documentos utilizados, sea en el texto escrito por los autores de los manuales. En esas circunstancias es muy difícil que las ideas de los alumnos, sus representaciones, así como sus estereotipos y sus vivencias o emociones puedan tener entrada en las aulas, lo que muy posiblemente también reducirá su interés y motivación por un saber histórico que les resulta aporreado y ya definitivamente establecido, a la vez que escasamente relacionado con sus preocupaciones y problemas.

Las grandes editoriales, a la hora de diseñar los manuales de historia, se encuentran con otra situación de muy difícil solución, que incluso se complica aún más si los currículos oficiales, como ocurrió en la década de los noventa, son abiertos y flexibles. Saben, por una parte, que si realizan una selección restrictiva de los temas, en función de que los alumnos puedan realizar un aprendizaje más razonado de los mismos, esta misma decisión les puede originar dificultades con aquellos docentes que no encuentren en estos manuales aquellos contenidos a los que están habituados o que consideran que son preferibles a los propuestos por la editorial en cuestión. Evidentemente, esta opción, dado que son los docentes quienes deciden la adquisición de los manuales, puede resultar perjudicial para los intereses comerciales de la editorial. Pero las editoriales tampoco pueden reproducir los manuales tradicionales sin más, pues existe otro sector del profesorado que desea encontrar en ellos las innovaciones pedagógicas e historiográficas más destacadas, así como un tratamiento didáctico que se adecue a las principales aportaciones habidas recientemente. De ahí que la tendencia dominante en las grandes editoriales sea la de incluir el mayor número posible de temas, aunque esto sea a costa de una visión más

simplificada de los mismos y un tratamiento didáctico más superficial, con lo que difícilmente se logra que los alumnos lleguen a una comprensión mínimamente asentada de los mismos, dado el escaso margen de tiempo disponible para cada uno de estos temas.

Esta concepción comercial, pedagógica, e indirectamente profesional, que venimos comentando, es la que subyace también a la escasa presencia de las características específicas regionales en los manuales escolares. Ninguna de las grandes editoriales desea, o puede permitirse, una pérdida o disminución de sus cuotas estatales de mercado. La realización de un manual es costosa en tiempo e inversión y la preparación de diversas variantes de cada manual (actualmente todas las Autonomías españolas tienen plenas competencias educativas) complicaría enormemente este proceso. De ahí que las opciones desarrolladas por estas grandes editoriales sean muy similares y que, de una manera o de otra, hayan optado, en casi todas las variantes realizadas, por la creación de un manual básicamente homogéneo para todo el Estado español, al que se le añaden pequeñas variantes regionales, sea bajo la forma de un capítulo específico, sea con la introducción, en cada tema, de entre dos y cuatro páginas que abordan las peculiaridades de cada región. Esta actitud, en mi opinión, es también la mayoritariamente aceptada por el profesorado de secundaria, que conoce mejor los planteamientos estatistas tradicionales que los estudios historiográficos regionales desarrollados fundamentalmente en los últimos veinte o treinta años. A ello debe de haber contribuido, sin duda, el que más de la mitad del profesorado de secundaria tenga una antigüedad docente superior a los veinte años.

Desde la investigación educativa reciente se sabe que el denominado *código disciplinar* de los docentes es muy potente. Por código disciplinar entendemos el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas, de carácter expreso o tácito, que orientan la práctica profesional de los docentes y que, si no están suficientemente cuestionadas y repensadas desde una consistente reflexión didáctica, se inspiran básicamente en la tradición establecida (Cuesta, 1997). Esta presencia de la tradición escolar es la que, entre otras razones, explica el carácter bastante tradicional de los manuales (en el sentido de mantener unos contenidos pretendidamente culturalistas y omnicomprendivos, en perjuicio de una orientación más selectiva, contrastada y razonadora de los mismos), a pesar de sus variaciones de tipo fundamentalmente externo (ilustraciones, preguntas, resúmenes, vocabularios, etc.), que, sin dejar de ser interesantes e importantes, no llegan a modificar tal impronta tradicional.

El carácter genérico y poco detallado de los «programas mínimos» permitió igualmente que aparecieran otras formas de concreción final de los mismos. En la segunda 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. Los materiales curriculares creados por estos grupos didácticos, sobre los que cabe pensar que los condicionantes del mercado editorial son menores, constituyen un fenómeno muy interesante dentro del panorama educativo español. Tales materiales han intentado explotar convenientemente las posibilidades ofrecidas por las características *abiertas y flexibles* de los currículos vigentes en beneficio de una enseñanza más reflexiva y crítica, que sobrepasase el enfoque prioritariamente informativo, enunciativo o transmisivo de la enseñanza de la historia, todavía muy marcado por el modelo de las historias generales de épocas pasadas, tendentes a sobreestimar las continuidades histórico-cronológicas y a presentar el devenir histórico como algo natural, indiscutible y sin lagunas, fomentando una percepción legitimadora de lo existente, de lo finalmente triunfante.

¿Cómo se intenta concretar en estos manuales *alternativos* tal opción por una enseñanza más reflexiva y crítica? Estos materiales, a pesar de su diversidad, parten de ciertas premisas compartidas por todos ellos. Solo destacaré dos, que considero las principales.

La primera es el establecimiento de una secuencia temporal que, partiendo del presente (planteamiento de un problema relevante, del que los alumnos necesariamente tienen alguna experiencia previa), aborda el pasado, más o menos remoto (en función de obtener nuevas informaciones significativas, de ampliar la experiencia histórica y de intentar que los alumnos vayan generando un conocimiento más complejo del problema estudiado a través de un planteamiento metodológico adecuado). La parte última de cada tema o unidad didáctica vuelve al presente mediante una recapitulación final abierta también a las perspectivas más posibles del futuro inmediato. El hecho de proponer tal secuencia temporal no es algo anodino, sino todo lo contrario, pues comporta la necesidad de seleccionar, repensar y reorganizar los contenidos escolares desde una definición comprometida con los problemas del presente y de superar, en lo posible, los usos eruditos o marcadamente culturalistas de los mismos.

La segunda es la continua interpelación a los alumnos para que sean conscientes de sus ideas o concepciones

respecto de las distintas facetas del tema-problema propuesto. Este tipo de actividades está presente a lo largo de todas y cada una de las partes de cada unidad didáctica, concluyendo en una síntesis final en la que los alumnos deben contrastar sus ideas iniciales con las adquiridas mediante las actividades metodológicas realizadas.

La conclusión más patente de lo que venimos analizando es la de la coexistencia de cambios y de continuidades, esto es, la pervivencia de usos y prácticas educativas de tipo tradicional en la enseñanza, que conviven con prácticas minoritarias más innovadoras (las propuestas de materiales curriculares realizadas por los grupos didácticos más renovadores han tenido escasa audiencia en los centros de educación secundaria), tal como ocurre, como ya se ha dicho, en la mayoría de los países de nuestro entorno de los que poseemos datos relativamente precisos (Angvik y Von Borries, 1997). A la hora de explicar tanto los cambios como las permanencias o rutinas en la enseñanza real de la historia, hay que considerar que estas últimas, pese a lo que tengan de supervivencias y de arcaísmos, contienen en sí mismas una racionalidad o lógica institucional y adoptan la forma de estructuras de larga duración enmarcadoras de la acción docente de los profesores de historia. La vieja enseñanza de la historia ha perdido legitimidad, pero no vigencia.

Desde una perspectiva complementaria, la de la visión de los alumnos, se constata también los escasos cambios introducidos en la enseñanza de la historia. Según los alumnos de secundaria, las clases de historia siguen caracterizándose actualmente por la transmisión de conocimientos acabados por parte del profesorado. La clase expositiva, junto con la lectura y el estudio del manual escolar, siguen siendo las prácticas casi exclusivas que se dan dentro del aula. En esta apreciación coinciden tanto los alumnos españoles como los de un considerable número de países europeos y, por lo que conocemos, también los de diversos países iberoamericanos. Las respuestas de los alumnos corroboran el predominio de un enfoque tradicional en la enseñanza de la historia. Para ellos la historia es una asignatura cuyo objeto es volver una y otra vez sobre un número reducido de hechos históricos y memorizar una serie de informaciones sobre estos hechos históricos. Para los estudiantes la historia carece de utilidad, aunque pueda valer como signo de distinción social.

4. Las dificultades y contradicciones presentes

Son muchos los factores que deben ser tenidos en cuenta a la hora de intentar explicar el predominio de la con-

tinuidad frente al cambio, tanto en los contenidos como en las prácticas docentes de la enseñanza de la historia.

Por una parte, el claro desequilibrio existente entre la formación historiográfica del profesorado y su preparación didáctica, en favor de la primera. El profesorado se siente mucho más seguro como «historiador» que como docente de historia y es mucho más propenso a incorporar los nuevos enfoques historiográficos que las innovaciones de tipo didáctico. Por la otra, y aunque pueda parecer contradictorio, el profesorado mayoritariamente ha hecho suyos, al menos teóricamente, los nuevos discursos legitimadores de la enseñanza de la historia que intentaron dar respuesta a las principales críticas realizadas a la enseñanza tradicional de la historia, especialmente a su estrecha vinculación con el memorismo y a su inviable enfoque enciclopedista.¹¹ Una parte importante del profesorado considera como finalidades principales de la enseñanza de la historia tanto la capacidad de esta disciplina para entender el presente, como la de potenciar el desarrollo del razonamiento lógico de los alumnos y también la de suministrarles un saber humanístico válido para la formación de las personas en valores tales como la tolerancia y la capacidad crítica. El profesorado parece considerar, sin embargo, que estas capacidades pueden derivarse directamente de lo que se considera el objetivo básico de la enseñanza de la historia: el conocimiento de los hechos históricos y de los grandes periodos de la historia (Merchán, 2002).

En el intento de hacer coherentes en la enseñanza de la historia las nuevas finalidades pretendidas, por una parte, y la tradicional configuración de la disciplina escolar, la establecida por la tipología de las historias generales,¹³ por la otra, es donde han aparecido las mayores contradicciones, pues es muy difícil ayudar a la comprensión del presente, por parte de los alumnos, cuando los problemas de nuestro tiempo, entendido en un sentido amplio, son objeto de escasa atención en clase si el modelo dominante de historia es el ya citado de las historias generales, el de ver «toda» la historia. Ante esta disyuntiva, la mayoría del profesorado ha optado por aquello en que se sentía más seguro y por lo que en su apreciación también tiene más prestigio, el enfoque más tradicional y academicista de la historia, que es, al mismo tiempo, aquel que más poder puede darle dentro del aula y asegurarle más fácilmente el control de la misma, pues es el enfoque en el que los alumnos son menos competentes. A todo ello no es ajena la cuestión de la gestión de la clase, el mantenimiento del orden dentro de las aulas, dado que, aparte de las funciones consideradas básicas como son las de enseñar y aprender, este es uno de los aspectos que ha sido destacado

recientemente como un factor explicativo del mantenimiento general de la enseñanza de tipo tradicional y de sus prácticas escolares. La clase magistral, entendida básicamente como la transmisión a los alumnos de aquellos conocimientos acabados que ellos tendrán que repetir en los exámenes, sirve también para conseguir que los alumnos se mantengan pasivos y centrados en la toma de apuntes.

¿Cómo intentar que los alumnos se interesen más por la historia, por el conocimiento histórico?, ¿cómo lograr una enseñanza de la historia más atractiva y motivadora para los alumnos? No es nada fácil dar respuesta a estos interrogantes pues, como hemos ido viendo, son muchos los elementos que influyen sobre esta cuestión. Intentaremos, de todas maneras, esbozar algunas posibles vías, que nos parecen necesarias, aunque posiblemente no suficientes, para mejorar la actual situación, en la que, además de los aspectos directamente relacionados con la enseñanza de la historia, repercuten otros factores de carácter más general, que sobrepasan largamente la cuestión específica de la enseñanza de la historia (política educativa, malestar docente, diversidad del alumnado, etc.) (Prats, 2002), pero que inciden también en el profesorado, incluso de manera prioritaria.

Dos aspectos, que ya hemos abordado brevemente y que, por tanto, solo citaremos ahora, son el de la formación didáctica del profesorado, que es crucial para una posible mejora de la enseñanza de la historia, y el de la superación, por el momento casi imposible en nuestra opinión, del modelo de las historias generales que impiden la aproximación a un tipo de historia reflexiva y razonada. En este sentido, las propuestas curriculares basadas en unos contenidos abiertos y flexibles nos parecen mucho más adecuadas, pues permiten tratamientos más diversificados, sin constreñir al profesorado ni limitar sus posibilidades didácticas (López Facal, 2004).

El tercer aspecto es el de la motivación, la consecución de un interés por parte del alumnado respecto del conocimiento histórico. Las críticas más frecuentes y reiterativas de los alumnos destacan, por una parte, que la historia que se les ofrece está poco conectada habitualmente con los problemas e inquietudes de la sociedad en que viven y, por otra, que es un conocimiento muy basado en la memorización de unos determinados hechos históricos, más o menos anecdóticos, que hay que repetir en cada ciclo escolar, pues se olvidan rápidamente. ¿Cómo intentar superar estas deficiencias?

La investigación didáctica internacional es bastante coincidente en el hecho de destacar que la problema-

tización de los temas abordados en la enseñanza de la historia es imprescindible. Este planteamiento interrogativo sobre los problemas históricos analizados en clase es el que puede suscitar de una manera más directa el interés del alumnado si se consigue que los y las estudiantes sean conscientes de las cuestiones que se están tratando y de los métodos necesarios para intentar encontrar respuestas a los interrogantes planteados mediante un uso adecuado de las fuentes documentales, de su contraste y comparación y de su pertinente análisis y crítica. La consideración de que la enseñanza de la historia consiste solamente en la transmisión de unos resultados ya acabados, sin considerar el método seguido para obtenerlos ni su grado de validez, esto es, el no presentar el saber histórico como una forma o tipo de conocimiento que requiere de una metodología precisa y cuidadosa es uno de los problemas principales para la consecución de una enseñanza y de un aprendizaje de la historia que pueda resultar más atractivo y útil para el alumnado.

Esta misma coincidencia didáctica internacional se da respecto de la necesidad de tener en cuenta las ideas que el alumnado tiene, sea sobre lo que es la historia y la forma en que ésta se construye, sea sobre los diversos temas abordados por el conocimiento histórico. En este sentido se considera fundamental el establecimiento del mayor número de conexiones posibles entre los temas abordados y las concepciones y representaciones que los alumnos puedan tener sobre tales temas (las informaciones históricas llegan hoy a nuestros alumnos por diversos caminos, especialmente por los vinculados a la televisión y el cine).

Un planteamiento de la enseñanza de la historia que incluya este tipo de pequeñas investigaciones escolares dirigidas por el profesorado no puede realizarse si los programas a los que hay que atender siguen siendo los de las tradicionales historias generales, que ya mostraron sus límites respecto del tipo de historia viable con tal enfoque, así como la imposibilidad de cumplir tales programas, incluso a pesar de utilizar como recurso fundamental el del resumen del resumen, que finalmente resulta incomprensible para los alumnos, con la única posibilidad de memorizarlo sin entenderlo.

Entre ambas alternativas existe una variada gama de posibilidades, que son las que la diversificada práctica del profesorado realiza dentro de las aulas, pero el problema de cómo conseguir una enseñanza más adecuada y un mejor aprendizaje de la historia pasa necesariamente por superar las deficiencias reiteradamente constatadas de la enseñanza tradicional de la misma. Esta nueva en-

señanza de la historia tendría poco que ver, obviamente, con una educación histórica tradicional, sustentada en un narrativismo basado en la sucesión de edades de una supuesta historia universal o en el relato nacionalizante y retrospectivo del territorio ocupado por cada uno de los Estados actuales. Si se logra superar este enfoque tradicional, la educación histórica puede adquirir todo su sentido contribuyendo a relativizar los valores e instituciones sociales del presente y mostrando su carácter

de construcciones humanas en el curso del tiempo, esto es, la reivindicación de la historicidad y de la pluralidad de lo social como lugar central del estudio escolar de la historia. De ahí la necesidad de seguir buscando una explicación más profunda y razonada de las limitaciones y deficiencias observadas en la práctica educativa y la necesidad de identificar las posibles vías, no voluntaristas ni espontaneístas, de mejora de tal educación histórica.

NOTAS

¹ Para los países europeos puede verse la obra dirigida por Alessandro Cavalli (2005); para los países iberoamericanos, la coordinada por Rafael Valls (2005-2008); y, para el caso británico es muy sugerente el análisis realizado por R. Andrews, C. McGlynn y A. Mycock (2010).

² *Comunidad Escolar*, 23-10-96: «Discurso de E. Aguirre en la Real Academia de la Historia».

³ Informe del Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña sobre la reforma de las humanidades (*Escuela Española*, 13-11-97)

⁴ Real Academia de la Historia (2000). *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*, punto 8.

⁵ *El País*, 3 de marzo de 1998.

⁶ Resumen informativo del INCE: nº 1 (enero de 2001), nº 27 (diciembre de 2001) y nº 3 (febrero de 2002): Evaluación de la educación secundaria obligatoria: conocimientos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de los alumnos de 4º curso de la ESO.

⁷ *El País*, 26 de marzo, 2002.

⁸ El análisis se ha hecho a través de la web: <http://www.educacion.gob.es/ievaluacion.html> [acceso: 15.09.2010]. Los resultados se suministran tanto para el conjunto de España como para las distintas comunidades autónomas.

⁹ Por ejemplo, el coordinado por Álvaro Marchesi y editado por la Fundación Santa María (*El País*, 17 de abril de 2002) o el dirigido por Joaquim Prats (2001).

¹⁰ Cambios muy similares son los que presentan los manuales de muchos países iberoamericanos; véase la ya citada obra dirigida por R.Valls (2005-2008).

¹¹ Cinco de estas editoriales (Santillana, Anaya, S.M., Vicens Vives y Ecir) representan alrededor del ochenta por ciento de los manuales de historia utilizados en España en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

¹² Desde la perspectiva francesa se hace esta misma constatación con la muy expresiva frase del profesorado «*on n'a jamais le temps*». Véase Nicole Lautier (1997).

¹³ Este enfoque predominante tanto en la historiografía clásica como en la enseñanza de la historia ha sido profundamente analizado por Pilar Maestro (2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWS, R; MCGLYNN, C. y MYCOCK, A. (2010). «National pride and students' attitudes towards history: an exploration Studies». *Educational Studies*, 36 (3), pp. 299-309.

ANGVIK, M. y VON BORRIES, B. (1997) *Youth and history. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburgo: Koerber Stiftung, 2 vols.

CAVALLI, A. (2005). *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna: Il Mulino.

CUESTA, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

LAUTIER, N. (1997) *À la rencontre de l'histoire*. Lille: Presses universitaires du Septentrion.

LÓPEZ FACAL, R. (2004). «Enseñar la historia de la gente». En: VV. AA. *Josep Fontana. Historia y proyecto social*. Barcelona: Crítica-Universitat Pompeu Fabra.

MAESTRO, P. (2003). «El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia: límites y alternativas». En: Carreras, J. J. y Forcadell, C. (eds.): *Usos públicos de la historia*. Madrid: M. Pons y Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 173-221.

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. et al. (2009). «El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estu-

dio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE)». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, pp. 3-35.

MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (2002) «El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 41-54.

MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (2005) *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro-EUB.

PRATS, J. (dir.) (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona: Fundació La Caixa, Colección Estudios Sociales, 7.

PRATS, J. (ed.) (2002) *La secundària a examen*. Barcelona: Proa.

SEGURA, A. (coord.) (2001). *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona: Fundació Bofill.

VALLS, R. (2005-2008) *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de historia*. Madrid: OEI-Fundación Mapfre-Tavera, 4 vols.