

No son estos buenos tiempos para las Ciencias Sociales, en general, y para la Historia, en particular. El sistema escolar, acosado por la urgente necesidad de dar respuesta a los retos de la atención a la diversidad, a la integración de un porcentaje cada vez mayor de alumnos inmigrantes, a las consecuencias conductuales resultantes de una porción social que minusvalora la escuela y su función, etc. está centrando sus esfuerzos en las llamadas "áreas troncales", lenguaje y matemáticas, en las que, como si de la "última fortaleza" se tratase, con la excusa de su multifuncionalidad, se está realizando una defensa "numantina, esperando mantener unos mínimos que salven del "analfabetismo funcional" a un elevado porcentaje de alumnos que, en lenguaje oficial, se alojan en la enseñanza obligatoria, siguiendo un itinerario marcado por el "fracaso escolar". Lengua y Matemáticas y un conjunto de materias y aprendizaje orbitales que, tienden a reforzar el trabajo de estas asignaturas en el aula. El resultado es que muchos alumnos acaban la semana habiendo recibido, entre las horas de la materia, las de los talleres, los refuerzos, las dedicadas a complementar el trabajo en el aula en Atención Educativa o en programas como PROA, etc. unas diez horas o más de cada una de estas materias. No es de extrañar que semejante esfuerzo tenga como resultado, no una mejora en los aprendizajes, que ya el Informe Pisa ha puesto de manifiesto, sino una percepción del valor del conjunto de las materias estudiadas, en la que junto a las dos importantes, las que, si no se aprueban, no se puede promocionar curso, hay otras de rango mucho menor, en las que se enseñan cosas no muy relevantes.

En este panorama, la Geografía y la Historia, ocupan una posición similar a la de Ética, Música, Educación Física, etc. que no es que consideremos "inferiores", pero son materias cuya impartición tiene asignadas dos horas semanales. Otras materias, como Biología y Geología, Informática, Tecnología, etc. reciben el beneficio de la buena consideración de una sociedad, como la española, que, ávida de conocimiento científico y desarrollo tecnológico, valora la llamada "Ciencia" por encima de las "Humanidades". El último escollo en esta deriva hacia la infravaloración viene de donde menos se esperaba. Resulta que se está comenzando a pensar que las sociedades europeas están presentando serios problemas de falta de integración y cohesión, que el desarrollo de un poderoso estado benefactor-subvencionador, junto con el de una sociedad de la "opulencia", está generando un importante fraccionamiento social, que se manifiesta, entre otras cosas, en la reaparición de una importante brecha entre aquellos grupos que han recibido una preparación que les habilita para los puestos de "gestión social" y aquellos otros, engrosados ahora con la llegada de inmigrantes "realmente" no integrados, a los que su falta de preparación los hace incompetentes para acceder a esos puestos, y quedan relegados a una nueva segregación, que no se caracteriza ya por la precariedad de su calidad de vida, dado que el estado benefactor se encarga de soslayarla, sino por la falta de competencia para asumir funciones de control y dirección en la producción o en las propias relaciones sociales. Es de esta manera, creemos, como las reflexiones de Tocqueville cobran ahora vida y la profunda democratización que ha traído consigo el desarrollo económico y la "sociedad del bienestar", se han transformado en una nueva forma de discriminación, que de forma creciente encuentra cauce de expresión en conductas consideradas asociales y que no son sino actitudes de resistencia ante la deriva social. Las algaradas juveniles de los barrios franceses de la inmigración, el descuido en los comportamientos sociales, la desconsideración del estado y de sus gestores políticos, el desinterés participativo, el renacer de actitudes y comportamientos profascistas, la irreverencia ante la escuela y sus representantes, son, entre otros muchos, comportamientos que tienen que ver con esta situación.

La situación parece preocupante para las autoridades europeas, no así para las españolas (independientemente del partido político al que pertenezcan) que,

absortas en su nimbo burocrático, responden a estas situaciones con el desahogo de afirmaciones grandilocuentes, con la invención de nuevas asignaturas "educadoras" para la convivencia, con el incremento de las horas de estancia en el colegio, o con un quitarse las culpas buscando un "chivo expiatorio" en el sufrido profesor, que no sólo es vejado por un alumnado (y unos padres) que ve irrelevante su trabajo, sino por una administración que observa como sus quimeras ideológico-pedagógicas no encuentran realización en las aulas de un sistema educativo que no se parecen en nada al idílico jardín que es el escenario en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en las fantasías en las que se inspiran sus escolásticas reflexiones y sus alucinadas legislaciones. En la escuela "ya no se enseña", como antaño, ahora se repiten, hasta convertirlos en ridículos, eslóganes como "educar es integrar" o como "evaluación formativa" o "educación cooperativa", mientras tanto los alumnos y alumnas no aprenden y no se hacen competentes para hacer frente a los retos que la sociedad les planteará. Y lo peor es que esas frases, que no deberían pasar del rango de propaganda barata para atraer votos o simpatías políticas, se convierten en artículos de fe para todos los estamentos administrativos y, mientras en las aulas se vive una desgraciada realidad de incompetencia educativa, todas las políticas desvarían hacia el disparate. Los ejemplos son múltiples y no son patrimonio de ningún partido político.

Ya en 2005, la Comisión Europea, en su famosa Recomendación sobre las competencias básicas, planteaba como primer objetivo para este primer intento de homogeneización de los sistemas educativos europeos "determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la *cohesión social* y la empleabilidad en una sociedad del conocimiento". Esto es, se hacían explícitos los tres grandes retos que debían afrontar los sistemas educativos, al menos en sus etapas básicas y obligatorias: el desarrollo personal, la cualificación profesional y la *integración social*. Nos parece relevante esta simplificación de objetivos porque permite determinar con claridad que finalidades debe tener actualmente en la Europa desarrollada un sistema educativo, sin perderse en la nebulosa de buenas intenciones que suponían las largas listas de objetivos que, hasta la fecha, ocupaban las introducciones de las diferentes leyes de educación y que dejaban al albur de la elucubración y la sospecha las finalidades básicas que se perseguían al plantear ese sistema educativo. Pero estos tres objetivos no son sino la respuesta a lo que se considera *los tres grandes problemas* de la sociedad europea.

De esta manera, la empleabilidad, que venía siendo objetivo básico de los sistemas educativos desde que los diferentes países abordaron su modernización económica y necesitaron una mano de obra capacitada para hacer frente a las demandas de unos sistemas productivos cada vez más tecnificados, y la realización personal, objetivo asociado al desarrollo de sociedades cada día más democráticas, tienen ahora un acompañante igual en el rango: la *cohesión social*, que se manifiesta en dos grandes vertientes:

1. Hacer frente a la segregación y la exclusión devenidas de posiciones de falta de competencia en el mundo laboral, que se originan por falta de formación (de ahí la relevancia de la "formación permanente") y por situaciones de desventaja asociadas a la edad o el género.
2. Favorecer la participación y la adopción de conductas sociales "constructivas", que se vincula con la adopción de valores y con la competencia para interrelacionarse socialmente.

Para conseguir estas finalidades, desde la Comisión Europea y desde las diferentes los diferentes órganos institucionales de la UE, se plantea la necesidad de orientar los sistemas educativos para que posibiliten que los ciudadanos sean competentes

en: comunicación en la lengua materna, y en lenguas extranjeras, matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica, espíritu de empresa,, y expresión cultural.

Las diferentes asignaturas o materias que componen los currículos escolares deben orientarse, señalan las Recomendaciones europeas, a conseguir estas competencias. De hecho, a través de los informes y evaluaciones elaboradas por la OCDE -Programme for International Student Assessment- popularmente denominadas Informes PISA, se realiza un seguimiento del grado de consecución de estas competencias por los escolares de los diferentes países miembros de la UE y la OCDE.

En este marco, independientemente del carácter integrador de todos los estudios, la Geografía ha encontrado acomodo entre los que se orientan a conseguir niveles de competencia en los ámbitos científico-técnico y en los relacionados con las llamadas competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica. La Historia ha visto circunscrito su campo de acción a esta segunda, más en concreto a lo referente a la llamada "competencia cívica".

Creemos que es importante hacer hincapié en la finalidad que se le asigna a nuestra materia y a la importancia que se le asigna a la misma. Es importante porque permite responder a dos preguntas: ¿para qué la Historia? ¿qué y cómo enseñar Historia? Es obvio que las dos están relacionadas y que la segunda es la que más nos interesa profesionalmente a los profesores. Frente al ninguneamiento de la materia por sectores de la opinión pública y de la Administración, es muy importante resaltar que la Historia es una herramienta básica para el logro de los niveles de competencia cívica que requiere uno de los tres objetivos básicos del sistema educativo: la cohesión social. Esta afirmación de la posición de la materia clarifica la función de la misma y le permite abandonar la situación de indefensión en la que se encontraba desde que los sistemas educativos abandonaron sus antiguos objetivos patriótico-nacionalistas (aún hay comunidades autónomas y estados que mantienen objetivos en este sentido) y adoptaron otros tecnicistas, enfocados a una *rápida* cualificación profesional. Efectivamente, al menos en el caso español, la concepción de la enseñanza de la Historia como la de una materia en la que el alumno aprendía como se había desenvuelto a lo largo del tiempo la sociedad española hasta lograr alcanzar su estatus como país, su nivel de desarrollo económico, etc. a la par que adquiría los valores patrióticos que los conformarían como un buen ciudadano, se abandonó a la par que el sistema educativo tuvo que asumir su papel como formador de una mano de obra que requería una urgente cualificación. Así, se extendió la percepción de la importancia-utilidad de los estudios relacionados con la ciencia y la técnica, mientras que los estudios de "humanidades" caían en el descrédito de lo que se considera inútil o, al menos, no importante. Ahora bien, la reafirmación de la función de la Historia en el sistema educativo requiere de una reflexión a fondo sobre qué es lo que se enseña en la misma y cómo hacerlo.

Tradicionalmente, cuando se planteaba la pregunta de qué enseñar en Historia, se respondía que el "tiempo histórico". Así, dentro del conjunto de los estudios sociales, a la Geografía le correspondería el ámbito de la territorialidad y a la Historia el de la temporalidad. Desde los primeros años ochenta, ha habido un notable esfuerzo por analizar, desde el punto de vista de sus repercusiones pedagógicas y didácticas, ese concepto de "tiempo histórico". Estas reflexiones han impelido cambios en la didáctica de la materia y sus plasmaciones en el aula y en los libros de texto. De unas concepciones obsoletas que hilvanaban el mero estudio cronológico de los "principales hitos" históricos (dejando la valoración de qué era importante al albur de las concepciones ideológicas propias del momento) con, en

el mejor de los casos, el aprendizaje de unas descripciones más o menos completas de las sociedades en las que se produjeron, se pasó a otras que ponían el acento en los factores causales que intervenían en la evolución histórica. Los currículos de una y otra concepción tenían una cosa en común: se organizaban siguiendo criterios cronológicos. La novedad era que ahora aparecían conceptos nuevos como "cambio", "proceso histórico", etc. que querían poner de relieve la necesidad de aprender la "multicausalidad" que hay detrás del devenir histórico o, lo que es lo mismo, del "tiempo histórico".

La realidad educativa está poniendo de relieve las dificultades que se están encontrando para que estos currículos se plasmen en aprendizajes de mayor calidad. Por el contrario, los alumnos no sólo no han mejorado la calidad de sus aprendizajes sobre las diferentes sociedades y formaciones sociales de los currículos, sino que ha empeorado la calidad de sus conocimientos cronológicos. Esta situación dramática, que de forma hiperbólica podríamos denominar como de "analfabetismo histórico", y que es similar a la que se observa en otras materias, ha puesto de manifiesto la necesidad de volver a repensar la materia. Evidentemente hay causas estructurales del propio sistema educativo que están detrás de esta situación, pero no es menos cierto que da la impresión de que es imperativa una reflexión sobre qué enseñar en Historia, y es aquí donde los cambios que se están introduciendo en el sistema educativo a partir de las orientaciones surgidas en la Cumbre de Lisboa (2000) deben de servir de contexto y, a la vez, de argumento.

Lo primero que destaca es, como ya hemos señalado, que, la formulación de los fines del sistema educativo en términos de competencias, que no coinciden con las tradicionales materias o asignaturas que componían los currículos, sino que delimitan los objetivos generales hacia los que éstas deben orientarse, y las redefinen. En nuestro caso, la pregunta ¿para qué estudiar Historia? adquiere ahora una respuesta nítida: para, entre otras cosas, permitir que los alumnos sean competentes en sus comportamientos cívicos. Esta formulación es importante porque resta valor a la entidad formativa de las diferentes materias (exagerando, se podría decir que antes se estudiaba Historia o Física y Química porque se consideraba que era necesario saber de estas materias para tener una formación completa o adecuada), pero a la vez les otorga una funcionalidad que encuentra su origen en raíces que están más allá de sus propias estructuras epistemológicas. Las materias lo son en cuanto son herramientas para conseguir los fines que la sociedad asigna al sistema formativo. Los elementos organizadores son estos fines, no las propias materias, pero, para alejar el falso debate sobre la "desmaterialización" de la formación, de deja clara constancia de que sin materias o asignaturas no hay ni puede haber formación. No parece este el momento para interesarnos por este debate, del que, por otra parte, hay una abundante bibliografía. Lo que nos parece relevante es remarcar el carácter instrumental de las materias y de la Historia, en particular, porque nos abre las puertas para avanzar en la respuesta de qué enseñar. De forma general, podemos señalar que la Historia debe permitir (de forma más precisa, colaborar para) que los alumnos sean *competentes para hacer frente a los retos que el contexto social en el que viven les plantea*.

La citada Recomendación, al plantear el desarrollo de las competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica, señala:

"Para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal, es fundamental comprender los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos (por ejemplo, en el trabajo) y conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad entre hombres y mujeres, la sociedad y

la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir cómo la identidad cultural nacional interactúa con la europea”

Y más adelante: “la competencia cívica se basa en el conocimiento de los conceptos de democracia, ciudadanía y derechos civiles, así como de su formulación en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. El conocimiento de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias y agentes de cambio en la historia nacional, europea y mundial y en la actualidad, desde la perspectiva específica de la diversidad europea, es fundamental, al igual que el conocimiento de los objetivos, los valores y las orientaciones de los movimientos sociales y políticos”.

En resumen, para que los estudiantes puedan ser competentes en sus relaciones sociales y políticas parece importante que:

- Conozcan y comprendan los principios y comportamientos de *otras* sociedades
- Entiendan las diferencias e interrelaciones entre el individuo y el grupo, entre el hombre y la mujer, entre las sociedades y sus manifestaciones culturales.
- Conozca y valore positivamente los conceptos de democracia, ciudadanía...
- Conozca el funcionamiento de las instituciones democráticas en sus diferentes ámbitos.
- Conozca los acontecimientos y agentes de cambio de la historia nacional, europea y mundial.

La Historia, junto a otras materias del ámbito de las Ciencias Sociales, debe facilitar el aprendizaje de estos conocimientos, destrezas y valores que son las herramientas que facilitarán el éxito del ciudadano en sus relaciones con otras personas y con su contexto social, en general. Esto es, que les permitirán entender los retos que le presenta su entorno social y poderlos superar felizmente, afianzando la imagen que tiene de sí mismo, facilitando su integración y fomentando su participación.

Claro, estos contenidos son muy generales y son simples directrices, que necesitan de concreción si se quieren plasmar en programas y realidades educativas ¿Para qué conocer *otras* sociedades? ¿para qué identificar, comprender y diferenciar lo individual y lo social y sus interrelaciones? ¿qué función tiene conocer y entender los principios democráticos y su plasmación institucional? ¿qué sentido tiene el conocimiento del pasado histórico? Son preguntas que no tienen respuestas sencillas, pero que son capitales si se piensa que de ellas depende el qué enseñar en Historia y el cómo hacerlo. Podemos plantearnos un punto de partida: para ser hábiles socialmente es necesario, entre otras cosas, ser capaz de contextualizar, en el marco social en el que se producen, los requerimientos que el entorno nos plantea. Esta destreza contextualizadora es básica para entender la posición del individuo en el grupo y en la sociedad, y para que las interrelaciones entre ellos sean pertinentes, y requiere del aprendizaje en el conocimiento del contexto social en el que se desarrolla la vida del individuo *y de los elementos y factores del pasado que lo han conformado*. Es aquí donde la historicidad encuentra la argumentación para su utilidad: la Historia es la herramienta que permite comprender cómo se ha formado la realidad social en la que se desarrolla nuestra vida. De esta comprensión dependerá que seamos capaces de interrelacionarnos con éxito con los demás y que entendamos las dinámicas sociales actuales en las que nos vemos inmersos. Pero también lleva consigo unas exigencias a la hora de

abordar la didáctica de la materia: lo que se estudia (y, por ende, el como hacerlo) en Historia es aquello que permite comprender e interpretar la realidad actual, atendiendo especialmente a la formación en tres capacidades básicas: la que permite contextualizar en una realidad social que sucede en un tiempo y un espacio, la que permite entender los procesos de cambio que se han dado para conformar la realidad social, y la que permite identificar la existencia de realidades y contextos distintos, tanto coetáneamente como a lo largo del tiempo.

Tradicionalmente, los partidos de izquierda han tendido a plantear currículos de Historia "contemporaneistas", en los que se daba especial relevancia a los contenidos propios de ese período histórico (gran parte de cuarto de ESO, la materia de primero de Bachillerato...) en detrimento de los demás. En España, se ha venido dando una peculiaridad en la relevancia que se ha asignado a los contenidos de Historia Medieval (la parte histórica de segundo de ESO), que tiene que ver, sin duda, con la pervivencia de nociones "nacionalistas" en quienes conciben lo que debe o no debe incluirse en los currículos, ya que es en la Edad Media cuando se configuran las unidades territoriales que conforman hoy España. Así, mientras ciertos gobiernos autonómicos siguen planteando para nuestra materia un modelo educativo que se orienta a adoctrinar en los valores patrióticos de la correspondiente nacionalidad, intentando enseñar el desenvolvimiento histórico como el proceso por el cual ese pueblo se ha ido constituyendo en nación (los reinos medievales), generalmente frente a los enemigos que los han oprimido, negándole su identidad y derechos, otros gobiernos, con una visión nacionalista española, recurren a la Edad Media para enseñar los problemas de la "disgregación" y para encontrar elementos identitarios de los español. No obstante, lo relevante en el caso de los diferentes currículos que se han promulgado en España en las etapas socialistas, al menos así nos lo parece, es el esfuerzo por ampliar los contenidos de Historia Contemporánea, y el tiempo dedicado a ellos, queriendo, de esta manera, favorecer esta comprensión de la realidad que rodea al alumno. El objetivo, como se ve, entronca con los que se planteaban los planes de estudios de otros países europeos y con los que ahora se sugieren desde las autoridades comunitarias, el problema es que no se han constatado mejoras importantes en las destrezas para comprender el entorno social del alumno.

El problema que se halla tras este supuesto fracaso no es, como apuntan los críticos más conservadores, que "no se sabe historia si no se estudia toda la Historia", sino que, como parece desprenderse de la lectura de los nuevos currículos auspiciados por la LOE, para desarrollar las competencias sociales no es necesario sólo aumentar la intensidad con la que se trabajan los contenidos de Historia Contemporánea, sino que lo importante es plantear el conjunto de los contenidos históricos, sean de la etapa histórica que sean, orientados a poder dar una explicación de la realidad en la que se desarrolla la vida de los alumnos, una realidad que es variada y compleja. El problema es cómo conseguirlo.

El primer problema al que hay que hacer frente es al de las inercias existentes entre profesores, editoriales, etc. que, ante las dificultades de la novedad, optan por la continuidad en los contenidos y los métodos tradicionales. Una Historia organizada cronológicamente, que en vez de orientarse a explicar la realidad actual, tiende, en el mejor de los casos, a explicarse a sí misma, a enseñar los procesos que determinan los hechos considerados más relevantes del pasado. Así, se puede poner el énfasis en el estudio de las consecuencias de la revolución neolítica, o en las causas del auge y crisis del Imperio Romano, o en las consecuencias que la reconquista y repoblación tuvieron en la sociedad de los diferentes reinos peninsulares, o en las consecuencias que la explotación de América tuvo en el desarrollo político de los reinados de los habsburgo españoles, o en las causas del fracasado o no fracasado proceso industrializador español, o en el estudio de las razones que hicieron "fracasar" el intento modernizador de la Segunda República

española, pero fíjese que lo que se está haciendo en estos casos es *enseñar lo que ha originado esas manifestaciones o acontecimientos históricos y no cómo estos han influido en la conformación de la realidad actual*. Un argumento que suele utilizarse a favor de la forma de enfocar la Historia descrita antes es que enseña a afrontar el análisis de los procesos históricos desde la perspectiva de la comprensión de las causas que los han determinado y, en la medida en que eso se consiga, permitirá que los alumnos adquieran habilidades para afrontar su realidad buscando esas raíces causales. No sólo es que la realidad sea tozuda y se empeñe en mostrarnos que esos objetivos no se consiguen o que sólo lo hacen en reducidos casos y siempre con mucha posterioridad a la realización de los estudios, sino que esa argumentación sólo es válida para estudios universitarios, en los que los alumnos y alumnas aprenden a analizar e interpretar las realidades del pasado, adquiriendo destrezas para poderlo hacer con las actuales. Lo que los alumnos de enseñanza secundaria pueden aprender es mucho más limitado: pueden *ser capaces de comprender algunos de los elementos que conforman la lógica que se ha utilizado para interpretar la causalidad que ha conducido a un acontecimiento o que ha intervenido en un proceso de cambio histórico*, pero de ninguna manera puede tener el conjunto de conocimientos y el grado de desarrollo de su pensamiento formal suficientes para poder comprender los mecanismos que intervienen en el devenir histórico. Con esto no queremos decir que sea inútil el esfuerzo por enseñar una Historia en la que las sociedades, etapas, cambios, etc. son *explicados* siguiendo criterios de causalidad lógicos, pero es necesario tener claras, al menos, dos cuestiones:

1. La mayor parte de las veces, esa "lógica" no es la que se encuentra en la realidad de los hechos históricos, mucho más compleja, sino la que se utiliza para enseñarla. Es o la lógica de la transmisión del conocimiento o la utilizada de forma instrumental para abordar la información que se le ofrece al alumno; según se esté planteando una metodología transmisiva o una constructiva.
2. Junto a este aprendizaje "racional" de la Historia, es necesario desarrollar otro que ponga en relación el pasado histórico con el presente y/o con otras manifestaciones de ese pasado, y esta tarea es la que presenta mayor dificultad, especialmente porque es la que menos se ha puesto en práctica. Esto es, *explicar la Historia, sí, pero además también desarrollar las capacidades para percibir las relaciones entre ese pasado y el presente, para contextualizar*.

Resulta evidente que este esfuerzo por librar a la Historia del sambenito de materia memorística ha resultado loable y ha supuesto en los últimos decenios una volada de aire fresco en las enmohecidas aulas en las que se había impartido nuestra materia. Sin embargo se observan en los últimos años unas negativas tendencias involucionistas. Al ojear los libros de texto y al constatar las realidades de lo que realmente se está trabajando en Historia se constatan estos retrocesos. Pondremos dos ejemplos. En los libros de texto de la ESO se observa una clara tendencia a la simplificación, que está en consonancia con lo que está sucediendo en las aulas. Los contenidos conceptuales, con la excusa de la "atención a la diversidad" o con la del "fracaso escolar", se simplifican en cantidad y en profundidad, y las destrezas quedan reducidas a los procesos más elementales, a veces ridículamente patéticas, de tal forma que, al final, la enseñanza de la Historia queda reducida al recuerdo o memorización de esas "cuatro cosas" relevantes, dejando para las profundizaciones el desarrollo de destrezas más complejas o el conocimiento de los aspectos que pueden permitir la comprensión de los procesos de cambio. En este sentido, puede servirnos de ejemplo la práctica corriente en los libros de texto de utilizar de imágenes en sustitución de palabras para explicar contenidos históricos, y para reforzar la memorización de los mismos. No sólo es una práctica empobrecedora desde un punto de vista formativo, ya que abandona el uso de la palabra, que es

una de las claves de cualquier intento formativo relevante, sino que, en vez de buscar métodos significativos y enriquecedores, convierte el aprendizaje en algo banal y desalentador. Con estos métodos los alumnos no aprenden ni tan siquiera a conocer y comprender los hechos del pasado, por el contrario se limitan a identificar como conocimientos lo que no son sino las simples identificaciones de unas imágenes estandarizadas del pasado. Mientras esta eclosión de la imagen sucede, repetimos, sustituyendo a la palabra, con la argumentación de que hace más fácil el aprendizaje en una "sociedad dominada por las imágenes y los iconos", desaparecen de esos mismos libros las imágenes que históricamente eran significativas: los mapas, las imágenes de arte, etc. ¿por qué se utiliza un dibujo tipo comic en lugar de un cuadro de Velázquez, convenientemente seleccionado y comentado, para explicar algunos aspectos sociales del antiguo régimen? El resultado de este empobrecimiento es que el alumno acaba por creer que "estudiar historia" es aprenderse de memoria las cuatro tonterías que ha visto dibujadas en las páginas del libro, y que han sido tratadas en clase, ya que no se le han dado más informaciones ni mejores elementos de juicio. Así, es más fácil aprobar la materia, efectivamente, pero no se habrá aprendido nada o casi nada.

El segundo ejemplo lo situamos en Bachillerato. Hace unos pocos años, con la excusa de la entrada en vigor del currículo de Historia de España establecido en la LOCE, se introdujeron una serie de cambios en las Pruebas de Acceso a la Universidad de esta materia: se quiso pasar de un temario netamente contemporáneo, en el que el mayor peso lo llevaba el estudio del período que media entre 1931 y 1975, a otro que incluyese el conjunto de la Historia de España. Lógicamente, estos cambios suscitaron controversias y debates, generalmente centrados en el incremento de la dificultad que este aumento del temario podía acarrear. Obsérvese que desde un primer momento el motivo de discusión fue que los cambios suponían un aumento en los contenidos que los alumnos debían saberse, esto es, tener memorizados. En ningún momento se plantearon cambios en la concepción de la materia o de la prueba de acceso a la Universidad. Pero lo realmente alarmante fue el resultado de esos debates: se acordó una prueba en la que habría tres apartados:

1. Desarrollo de un tema con el apoyo de un texto (5 puntos).
2. Una pregunta elegida de entre dos propuestas (2 puntos).
3. Tres preguntas elegidas de entre cinco propuestas (3 puntos, un punto cada una).

Como se puede observar, se trata de un examen meramente memorístico, en el que la evaluación de las competencias en contenidos procedimentales queda reducida a: "La presencia de abundantes faltas de ortografía o errores gramaticales, las deficiencias notables en la redacción, el desorden y mala presentación podrán dar lugar a bajar hasta un punto la nota final obtenida en el examen". La utilización de un texto "de apoyo" no tiene más función que la de facilitar el desarrollo del tema, ya que no se evalúa que el alumno comprenda el texto, ni que lo identifique, ni que *haga* nada con él.

En el mismo orden de cosas, y reforzando esta clara tendencia hacia lo no significativo y hacia lo memorístico, se afrontó el tema de los nuevos contenidos a estudiar, acordando que los contenidos no correspondientes a Historia Contemporánea se concretasen en diez grandes conceptos, que se definieron (la definición que los alumnos debían saber para aprobar el examen) cada uno de ellos en una extensión menor a una carilla de A4, y que se evaluarían en un apartado que supondría una tercera parte del examen.

La única lectura que se puede hacer de estos cambios es la de una neta involución hacia concepciones didácticas retrógradas, y ya obsoletas, en las que sólo se prima la memorización y la evaluación de la extensión de los conocimientos del pasado que el alumno o alumna poseen.



¿Qué ha sucedido con los nuevos currículos derivados de la implantación de la LOE? En Enseñanza Secundaria Obligatoria, se ha mantenido la tradicional división en grandes etapas y se han distribuido estas por cursos. Para cada curso se ha planteado un conjunto de conocimientos organizados en torno a enunciados muy generales que corresponden con grandes fases, grandes culturas o fenómenos sociales. En general, en esta forma de articular el currículo en función de su cronología básica, no se observan cambios importantes con respecto a lo ya planteado en la LOCE y, en muchos casos en la LOGSE. Donde si se pueden ver algunas novedades es en algunos aspectos que no son menores. Señalaremos algunos:

- En primer lugar, los enunciados de los contenidos son muy generales, dando pie a que los planteamientos didácticos puedan sustituir a los epistemológicos a la hora de seleccionar los contenidos.
- En segundo lugar, aparecen unos "contenidos comunes", de marcado carácter procedimental y actitudinal. A simple vista puede parecer que se trata de una "vuelta" a las formulaciones de la LOGSE, pero, si se leen con atención, se observa que en el nuevo currículo aparecen organizados y secuenciados en función del logro de esas competencias básicas de las que antes hemos hablado. El planteamiento de un apartado sobre la "contribución de la materia a la consecución de las competencias básicas", aunque mecanicista, se orienta a eslabonar los grandes objetivos con los contenidos y los criterios de evaluación.
- En los enunciados de los contenidos se observa una tendencia a reforzar la comparación entre sociedades y culturas coetáneas, entre lo mundial, lo europeo, lo español y lo aragonés, a plantear elementos sencillos de contextualización y a buscar criterios organizadores más allá de los puramente cronológicos.

No son estas novedades suficientes para que podamos hablar de un "cambio" en el diseño curricular de la materia, pero si que abren perspectivas para abordarla más eficientemente en las programaciones de aula.

En Bachillerato, a la fecha sólo conocemos el Real Decreto del Ministerio de Educación y Ciencia sobre contenidos mínimos, y la realidad es un tanto desalentadora. Nos explicaremos. Si en ESO se mantiene un esquema cronológico para organizar los contenidos, podemos encontrarse justificación en la complejidad de dividir la materia en cuatro cursos o en la necesidad de fijar aprendizajes sobre cronología básica o en la de buscar un esquema sencillo y asequible para todos los profesores y todos alumnos del currículo de Historia, pero en Bachillerato, cuando las materias corresponden con cursos y cuando, se supone, la fijación de esa cronología básica ya se ha realizado, nos parece que plantear un currículo desarrollado en torno a la evolución cronológica es empobrecedor, lo que no quiere decir que no se estudie cronología, sino que no se le debe dar tal énfasis. En Historia del Mundo Contemporáneo, en vez de aprovechar la ocasión para plantear la materia como el estudio de los grandes problemas que han configurado nuestro pasado histórico reciente y nuestra realidad actual, se ha seguido manteniendo el esquema tradicional por etapas y, dentro de cada etapa, por procesos modélicos (industrialización, etc.). En realidad, con respecto a cuarto de ESO, simplemente se ha incrementado el grado de profundidad.

En la asignatura de segundo de Bachillerato, Historia de España, nos parece interesante el planteamiento de un bloque de contenidos inicial que, con el enunciado de "raíces históricas de la España Contemporánea", parece querer enfocar el conjunto de la Historia de España en torno a los procesos que han configurado nuestro pasado más reciente. Sucede que, cuando se leen los

subapartados de ese epígrafe, se obtiene una gran desilusión. En vez de aprovechar para plantear uno o dos ejes articuladores en función de la explicación de la España contemporánea, por ejemplo, la articulación territorial, se vuelve al planteamiento cronológico de siempre, dejando un primer apartado para la Hispania romana, otro la etapa medieval, etc. Con lo que se ha conseguido, además de perder una ocasión única para confeccionar un currículo coherente, es retomar el viejo criterio de *reducir el tamaño de los contenidos* de las etapas anteriores, pero sin más criterio que la disminución de la cantidad de conocimientos. Volvemos al planteamiento de una Historia basada en la memorización de los sucesos.

El resto del temario de Historia de España es aun más convencional: sigue con los criterios evolutivo-cronológicos como ejes organizadores, y las máximas aportaciones que realiza son poner lo económico, lo social y lo político en contacto físico por el mecanismo del punto y aparte ¿No hubiese sido mucho más eficiente, desde el punto de vista del aprendizaje, en general, y del aprendizaje de las *competencias* enunciadas como finalidades, en particular, organizar los contenidos a partir de procesos, como la modernización económica, la articulación social o la implantación del modelo democrático español, que son los que han conformado nuestra realidad actual y nos pueden ayudar a entenderla? ¿Por qué, pese a iniciar el currículo con un planteamiento de finalidades que abre perspectivas para un enfoque de la Historia más actual y útil, se siguen planteando temarios anclados en visiones tradicionales y positivistas de la misma?

Repetimos, estamos convencidos de la necesidad de que el alumno sea competente en el manejo de la cronología y de los elementos de causalidad básicos que sirven de modelo para explicar los "cambios" históricos que se consideran relevantes, pero creemos que, además, las asignaturas de Historia deben permitir aprender a contextualizar, a comparar y, sobre todo, a entender como se ha formado el presente, sacando las conclusiones pertinentes. Un temario progresista no es sólo el que introduce contenidos referentes a "movimientos sociales" o a fenómenos relevantes para la "izquierda", sino el que favorece la comprensión del contexto en el que interactúa el alumno o alumna, posibilitando su integración y que sus acciones se orienten hacia el progreso y la mejora de esa sociedad.

Estamos pendientes de la aprobación del currículo de Bachillerato para la comunidad autónoma de Aragón, quizás sea el momento para que estos cambios se produzcan y nuestra asignatura pueda salir del "saco" de la banalidad en el que la impericia y los planteamientos conservadores la han introducido.