

IDENTIFICACIÓN NACIONAL Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: 1970-2008¹

National identification and History teaching: 1970-2008

Ramón LÓPEZ FACAL
Universidad de Santiago de Compostela

Fecha de aceptación de originales: julio de 2008
Biblid. [0212-0267 (2008) 27; 171-193]

RESUMEN: Este artículo aborda la enseñanza de la historia en la educación secundaria en España, desde la reforma de 1970. Partiendo de la justificación del uso de la idea de identificación sobre el concepto de identidad nacional, se discute el papel cambiante de la historia escolar en la nacionalización de la población española, en los siguientes apartados: identificación nacional y enseñanza de la historia antes de 1970; crisis de las historiografías nacionalistas y Ley General de Educación de 1970; la fortaleza de los estereotipos nacionalistas en el BUP; renovación pedagógica durante la transición democrática; la LOGSE (1990) y sus inconsecuencias reformistas; los estereotipos nacionalistas: del centro a la periferia y de la periferia al centro; la ofensiva neoconservadora de los 90; la recuperación de la historia general: desde Atapuerca al euro; para concluir con una reflexión sobre la necesidad de replantearse la enseñanza y aprendizaje de la historia en el siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: Nacionalismo, historia enseñada, currículum educación secundaria.

ABSTRACT: This paper examines the teaching of history in secondary education in Spain since the 1970 reform. Beginning with the justification of the use of the notion of identification over the concept of national identity, we discuss the changing role of school history in promoting this identification in Spanish population after the 70's with these sections: national identification and History teaching before 1970; the crisis of the nationalist historiographies and the 1970 Ley General de Educación; the strength of nationalist stereotyping in the BUP; the pedagogic innovation during the democratic transition; the LOGSE (1990) and its reformist inconsequence; nationalist stereotyping; from centre to periphery and from periphery to centre; the neoconservative offensive in the 90's; the recovering of the general

¹ Este trabajo ha contado con financiación del proyecto HMU2006-10999 de la DGCYT: «La nacionalización española en Galicia. 1808-1874».

History: from Atapuerca to the euro. The paper concludes with a reflection of the need for a new perspective of History teaching and learning in the XXI century.

KEY WORDS: Nationalism, History taught, secondary education curriculum.

Introducción

ES BASTANTE FRECUENTE ENCONTRARNOS CON LA COSIFICACIÓN (*reificación*) de construcciones simbólicas, como la identidad nacional, tratando de atribuir existencia material a lo que no es más que una categoría cultural históricamente construida. Sin pretender entrar en una discusión filosófica que excedería ampliamente el objeto de este artículo, quisiera apuntar que las identidades nacionales suelen presentarse como realidades objetivas cuando no lo son. Muchas personas, probablemente la mayoría, poseen un determinado sentimiento de pertenencia a una comunidad nacional, una *comunidad imaginada* en el sentido en el que fue acuñada por B. Anderson². Las personas son realidades objetivas que podemos investigar y establecer en qué proporción se identifican con esa construcción simbólica u otra; es decir, podemos comprobar cuántas se identifican a sí mismas como españolas, gallegas o bereberes, o en qué medida asumen esa identificación o si la consideran compatible o incompatible con otras alternativas. También podemos tratar de conocer en qué momento un determinado número de personas se han identificado con ese imaginario nacional y los instrumentos que han influido en ese proceso. Se pueden identificar realidades concretas (personas, documentos) pero no una «identidad» genérica y abstracta, como la nación, al margen de esas personas y los medios que utilizaron para ello.

El concepto de *identidad* colectiva (cultural, nacional, de género o de clase) ha sido creado por la psicología social a partir de los años sesenta del pasado siglo XX. Resulta casi imposible localizar su uso con anterioridad, pero desde entonces no ha dejado de hacerse omnipresente en todas las ciencias sociales, pasando de ahí a los medios de comunicación y al lenguaje cotidiano. La enseñanza de la historia ha jugado un papel fundamental en el proceso de construcción nacional (*national building*), tratando de que la mayoría de la población se identificase con un determinado concepto de nación. Este rol apenas se puso en cuestión hasta la segunda mitad del siglo XX, pero a partir de ese momento, debido a algunas circunstancias que trataremos de aclarar en las siguientes líneas, ha entrado en una crisis que nos obliga a replantear la finalidad y contenidos de la historia escolar.

Identificación nacional y enseñanza de la historia antes de 1970

La identificación de la población con la nación española ha sido un proceso muy similar al que se ha producido en otros Estados nacionales y, como en todos

² ANDERSON, B.: *Comunidades imaginarias. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

ellos, con singularidades evidentes. Aunque pueden hallarse antecedentes más o menos lejanos en escritores del siglo XVII y, sobre todo, del siglo XVIII, fue durante el siglo XIX con la construcción del Estado liberal, cuando ese proceso nacionalizador comenzó a pasar de las elites intelectuales a un porcentaje significativo de gente; y todavía en el primer tercio del siglo XX había amplios sectores de la población rural que se sentían ajenas a cualquier identificación que fuese más allá de su comunidad local.

Durante el siglo XIX los liberales españoles emprendieron la construcción de un Estado nacional con notables dificultades³ y desde posiciones más débiles que en países vecinos como Francia, pero bastante similar al de otros Estados del sur o del este de Europa, ya que los defensores de los privilegios propios del Antiguo Régimen mantuvieron un notable protagonismo político, llegando a amenazar la viabilidad misma del proyecto nacional. Como es bien conocido, la oligarquía española prefirió pactar con esos sectores añorantes del Antiguo Régimen (aristocracia, clero) antes que con unas masas populares de las que desconfiaba y a las que despreciaba. El modelo político canovista que prolongó su agónica existencia hasta la dictadura de Primo de Rivera reflejó en buena medida la incapacidad de la burguesía española de liderar un proyecto interclasista como el que, por los mismos años, estaba desarrollando la III República francesa.

La Iglesia católica mantuvo una situación de privilegio que se plasmó en su hegemonía en aspectos tan importantes como la educación. El Estado renunció a potenciar la red escolar pública desde la que promover los valores nacionales. Esta claudicación se concretó, no sólo en el enorme desarrollo de una red de colegios privados de titularidad religiosa en los que se educaron los hijos de las clases medias, sino también en que en los centros públicos se difundiese igualmente una ideología clerical. Pero aun así, algunos destacados intelectuales y políticos españoles contribuyeron a elaborar un discurso nacionalista que se hizo visible en los manuales escolares desde mediados del siglo XIX y, sobre todo, a partir del sexenio y la Restauración borbónica de 1875.

En alguna otra ocasión he señalado las diferencias ideológicas entre los manuales de inspiración tradicionalista y neocatólica por una parte, los liberal conservadores que fueron hegemónicos hasta la Segunda República por otra, y los inspirados en los principios progresistas de la Institución Libre de Enseñanza que promovieron una estimulante renovación intelectual en muchos sentidos⁴. Muchos autores han insistido en este tipo de análisis, destacando, por ejemplo, las aportaciones innovadoras de la ILE en contraposición con el integrismo católico⁵. Sin embargo, creo que no siempre se han puesto suficientemente de relieve las notables coincidencias entre todos ellos lo que, en mi opinión, ha contribuido a conformar una imagen del pasado histórico de España muy consistente y duradera y

³ ÁLVAREZ JUNCO, J.: *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2001 y RIQUEIR I PERMANYER, B.: *Escolta Espanya. La cuestión catalana en la época liberal*, Madrid, Marcial Pons, 2001.

⁴ LÓPEZ FACAL, R.: «Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional», en ESTEPA GIMÉNEZ, J.; FRIERA SUÁREZ, F. y PIÑEIRO PELETEIRO, R. (eds.): *Identidades y territorio: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, Oviedo, KKK, 2001, pp. 145-169.

⁵ BOYD, C. P.: *Historia Patria. Politics, History and National Identity in Spain, 1875-1975*, Princeton (N. J.), Princeton University Press, 1997. [Existe traducción española: Barcelona, Pomares-Corredor, 2000] y POZO ANDRÉS, M.ª M. del: *Currículum e identidad nacional*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

que tiene su origen en un mismo concepto de nación histórico-organicista de matriz romántica⁶. Esta idea de nación española afirma la existencia de una identidad territorial paradójicamente uniforme en su diversidad, que a su vez implica la existencia de un determinado carácter o manera de ser de los españoles (individualistas...); valoran el pasado en función del mayor o menor grado de unidad legislativa y política alcanzada (es decir, son «positivas» aquellas épocas en las que se ha alcanzado cualquier forma de unidad: con los romanos, los visigodos, los Reyes Católicos, etc., y la decadencia se asocia a la división o fragmentación territorial) y se acepta, incluso por destacados institucionistas como Altamira, el papel positivo del catolicismo en la forja de la identidad nacional.

Por supuesto que existen enormes diferencias que se reflejan en la disparidad de valores. Pero en relación con la finalidad principal que se esperaba de la enseñanza de la historia (promover la identificación de los futuros ciudadanos con la nación española imaginada en el siglo XIX) son mucho más importantes las coincidencias, considerando positivos o negativos los mismos hitos históricos, contribuyendo así a consolidarlos como una referencia incuestionable y a fijarlos como estereotipos. La historiografía española y la totalidad de los manuales escolares hasta los años setenta del siglo XX han destacado como decisivos en la formación de la nación española una serie de acontecimientos como:

- La conquista romana, que se identificaba con las primeras manifestaciones de la resistencia «nacional» al invasor (Viriato).
- La monarquía visigoda como germen de la «unidad nacional» al lograr, supuestamente, la unificación territorial, legislativa y religiosa.
- La Reconquista, proceso en el que se había forjado la identidad española (católica) y que tras ocho siglos culminaba con la doble unidad religiosa y política.
- La monarquía de los Reyes Católicos, culminación de la etapa anterior y forja definitiva de esa unidad nacional.
- El esplendor imperial de Carlos I y Felipe II, añorada edad de oro de la influencia española en el mundo.
- La guerra «de la Independencia» contra los ejércitos bonapartistas, en la que de nuevo resurgía el «indomable espíritu español» que evocaba las luchas contra los romanos, siendo por ello una «prueba» de la existencia de un carácter nacional intemporal.

Cada historiador, y cada libro de texto, destacaba, conforme a su ideología, unas u otras circunstancias para justificar lo excepcional de cada uno de estos hitos. Si para el tradicionalismo integrista la principal aportación de los Reyes Católicos era la de haber impulsado la unidad nacional católica, al conquistar el último reino musulmán, haber expulsado a los judíos e implantado la Inquisición;

⁶ LÓPEZ FACAL, R.: «La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo», en CARRERAS ARES, J. J. y FORCADELL ÁLVAREZ, C. (eds.): *Usos públicos de la historia*, Madrid, Marcial Pons-Premsas Universitarias de Zaragoza, 2003, pp. 223-256.

para el liberalismo progresista su principal aportación a la unidad nacional, además de la integración territorial, era la de haber sometido a la nobleza insolidaria y levantisca. Ambos mensajes no eran contradictorios en lo esencial, sino que se retroalimentan y contribuyeron a reforzar la idea de que ese reinado había sido un pilar fundamental para la unidad de la nación española. Ni siquiera los autores más progresistas (Rafael Altamira) llegaron a cuestionar medidas tan crueles como la expulsión de los judíos, aunque la considerasen moralmente condenable, y la justificaban en aras de ese objetivo superior que era la unidad nacional.

El franquismo aniquiló cualquier resquicio liberal o democrático de la interpretación del pasado pero no realizó una propuesta novedosa, sino que se limitó a consagrar como única oficial la interpretación integrista que estaba presente en los libros de texto desde finales del siglo XIX y, sobre todo, desde la expansión de editoriales religiosas en el primer cuarto del siglo XX: Bruño, FTD (Edelvives), HSR, etc. Los manuales y libros de lecturas escolares se impregnaron de una ideología clerical, providencialista y reaccionaria bastante distante, en este sentido, de los fascismos europeos⁷, sin aportar ninguna formulación original ni diferenciarse en lo esencial de lo que venía siendo usual en la historiografía escolar anterior.

Esta situación se mantuvo con apenas alguna discreta excepción⁸ hasta la aprobación de la LGE en 1970, con la que se produjo la mayor transformación del sistema escolar español hasta el momento presente.

Crisis de las historiografías nacionalistas. La Ley General de Educación (1970)

Con la LGE de 1970 se inició en España un proceso de modernización del sistema educativo, adaptándose a las nuevas realidades socioeconómicas de una España que había dejado de ser agraria y en la que incluso las elites políticas del franquismo aspiraban a incorporarse al proceso de integración europeo. Por primera vez desde la Ley Moyano (1857), que continuaba siendo la base sobre la que se habían realizado todas las reformas educativas anteriores, se reestructuró todo el sistema de enseñanza. Se estableció la educación obligatoria entre los 6 y los 14 años, etapa que pasó a denominarse EGB (Enseñanza General Básica), seguida de un bachillerato de 3 años (BUP) que desembocaba en un Curso de Orientación Universitaria (COU) preparatorio para la enseñanza superior.

La implantación de esa ley se realizó de manera progresiva, con la excepción del COU, que sustituyó desde el primer momento a su impopular predecesor, Curso Preuniversitario («Preu»), antes de que se implantase el BUP. La LGE no estuvo vigente en todas las etapas hasta que en 1976 se implantó el tercer curso de BUP, al año siguiente de la muerte de Franco. Este hecho tiene cierta relevancia, ya que era en el único curso de las enseñanzas primaria y secundaria en el que se

⁷ VALLS MONTÈS, R.: «Fascismo y Franquismo: dos manipulaciones diversas de la enseñanza de la historia», en GARCÍA SANZ, F. (coord.): *Espanoles e italianos en el mundo contemporáneo: I Coloquio hispano-italiano de historiografía contemporánea*, Madrid, CSIC, 1990 y GARCÍA RUIZ, C. R.: «L'enseignement de l'histoire nationale dans l'Italie fasciste et dans l'Espagne franquiste», *Le Cartable de Clío*, 5 (2005), pp. 322-331.

⁸ VICENS VIVES, J.: *Cives. Historia Universal y de España*, Barcelona, Teide, 11.ª ed., 1969.

contemplaba una asignatura específica de Historia de España (y de los países hispánicos); pero volveremos sobre ello más adelante.

En relación con la enseñanza de la historia el cambio fue radical. En la EGB desaparecieron las viejas asignaturas de Historia y Geografía, siendo sustituidas por una nueva materia (área) de Ciencias Sociales en la que, además de contenidos geográficos e históricos, se incluyeron algunos elementos de educación cívica e incluso de educación vial. Los contenidos de historia siguieron teniendo un elevado protagonismo pero se modificó drásticamente el enfoque, ya que desde entonces desaparecieron de los programas y de los libros de texto los estereotipos de exaltación nacionalista que habían sido habituales desde mediados del siglo XIX hasta ese momento.

Como ya hemos señalado en otras ocasiones⁹, esta nueva perspectiva escolar respondía a dos conjuntos de causas concurrentes: la influencia de los cambios ocurridos poco antes en países de Europa Occidental, sobre todo en Francia, y al deseo de los sectores más *aperturistas* («tecnócratas») del franquismo de unir su destino al de los países integrados en el Mercado Común europeo, ocultando los aspectos más retrógrados y antimodernos de la dictadura de Franco.

Todos los Estados-nación nacidos de las revoluciones liberales de los siglos XVIII y XIX habían promovido el adoctrinamiento patriótico de la población a través de una enseñanza sesgadamente nacionalista de las respectivas historias nacionales. La historia nacional era el núcleo de la formación patriótica en las escuelas militares y en las del resto de la ciudadanía. En Francia, que era una referencia para el liberalismo español, y en Alemania, que lo era para los sectores más conservadores, los libros de texto y los de lecturas escolares contribuyeron decisivamente a partir de 1870 a que las respectivas poblaciones se identificasen con esa nación imaginada, «eterna», y secularmente enfrentada a su vecina y rival. El entusiasmo generalizado con el que la población civil francesa y alemana acogió la declaración de guerra en 1914, ignorando las consignas pacifistas de las organizaciones obreras, fue en gran medida el resultado de ese adoctrinamiento; basta recordar el increíble éxito del libro *Le tour de la France par deux enfants*¹⁰ de lectura obligatoria en todas las escuelas francesas, en el que se exaltaba a la nación francesa y del que antes de 1914 se habían vendido más de siete millones de ejemplares¹¹. Las trágicas consecuencias, con más de ocho millones y medio de muertos en esta contienda, quedaron ampliamente superadas por el horror de la Segunda Guerra Mundial: entre 55 y 60 millones de muertos, entre civiles y militares. Y tras estas masacres se fueron abriendo paso las propuestas de quienes cuestionaban que se impulsase desde la escuela un adoctrinamiento chovinista irracional. Al recuerdo del horror sufrido se sumó una nueva circunstancia, la división del mundo en bloques que caracterizó la etapa de Guerra Fría. Países que se habían enfrentado pocos años antes eran ahora aliados frente a un enemigo ideológicamente definido, y no ya identificado nacionalmente. El *otro* no era ya el

⁹ LÓPEZ FACAL, R.: «La nación ocultada», en PÉREZ GARZÓN, S.; MANZANO MORENO, E.; LÓPEZ FACAL, R. y RIVIÈRE GÓMEZ, A.: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000, pp. 111-159.

¹⁰ BRUNO, G. (AUGUSTINE FOUILLÉE): *Le Tour de France par deux enfants*, Paris, Belin, 1877.

¹¹ CARADEC, F.: *Histoire de la littérature enfantine*, Paris, Albin Michel, 1977, p. 187.

francés para el alemán, o el austríaco para el italiano ni el alemán para el inglés. El otro era ahora el comunista, los países del este de Europa para los del oeste. Geopolítica e integración económica fueron de la mano, y los antiguos enemigos estrecharon cada vez más lazos en instituciones y ámbitos de decisión comunes: OCDE, OTAN, Mercado Común, Consejo de Europa...

El sistema educativo no podía permanecer al margen de este proceso. Los textos escolares de historia comenzaron a revisarse y reformularse desde esta nueva perspectiva. Esto explica en buena medida que *Annales* se convirtiese en el paradigma hegemónico para la enseñanza de la historia. La escuela de *Annales* prescindía de la vieja historia política y buscaba explicaciones globales a partir de análisis socioeconómicos; combinaba los tiempos largos que facilitaban establecer relaciones muy amplias, con los cortos que facilitaban explicaciones concretas a fenómenos puntuales; y los marcos territoriales en los que se movían iban de lo regional a lo supranacional, con lo que se adecuaban mucho mejor tanto a las demandas descentralizadoras frente al viejo centralismo jacobino en el interior de cada país como, por otra parte, con las aspiraciones de integración supranacional. *Annales*, o la *New History* en el Reino Unido, proporcionaron un nuevo discurso que se acomodaba mucho mejor a la nueva situación. De los manuales desaparecieron las referencias a las guerras «de la independencia» contra los romanos y Vercingetorix, Boudica, Herman o Viriato cedieron su lugar a la romanización presentada como un proceso de integración europeo y base de una civilización y cultura comunes. La historia medieval perdió gran parte de su protagonismo y también de ella desaparecieron o perdieron gran parte de su anterior relevancia los conflictos entre monarquías y reinos (la guerra de los Cien años, la Reconquista) o se puso énfasis sobre todo en los aspectos culturales y económicos (al referirse por ejemplo a las Cruzadas). El alumnado aprenderá, a partir de los años sesenta, que durante la Edad Media se extendió por Europa el sistema feudal, con características básicamente comunes y una evolución similar, hasta el punto de que se tradujeron y difundieron en diversos países libros infantiles y juveniles sobre diversos aspectos históricos (la vida en un castillo feudal, la construcción de una catedral, etc.) sin referencias concretas de lugar y en algunos casos casi ni de tiempo. El mensaje parecía claro: la identidad de Europa (occidental) se basaba en un pasado común desde la Antigüedad clásica.

Esta idea subyace al narrar cualquier etapa histórica; la imagen que se construye va desdibujando los perfiles nacionales que tan intensamente se presentaban con anterioridad. Y en su lugar va emergiendo una Europa con rasgos intencionalmente homogeneizados en un pasado pretendidamente común: la cultura clásica grecorromana en la Antigüedad; el cristianismo y el sistema feudal en la Edad Media; el renacimiento artístico del Quattrocento; el Siglo de las Luces; la Revolución industrial; las revoluciones liberales...

En España los sectores más pragmáticos y lúcidos del franquismo deseaban formar parte del proceso de integración europeo. Tras los años de crecimiento desarrollista resultaba insostenible seguir defendiendo un proyecto antimoderno inspirado en la España de los Reyes Católicos o Felipe II. Resultaba urgente revisar el rancio discurso integrista y xenófobo que impregnaba los manuales escolares que nadie se tomaba ya en serio. La reforma educativa de 1970 (LGE) resultó ser la ocasión propicia para impulsar el cambio. Los redactores de la ley se inspiraron,

sorprendentemente, en propuestas de la Institución Libre de Enseñanza¹² aunque sin mencionarla; pero también y sobre todo en las sugerencias de los técnicos de la UNESCO y de la OCDE. El resultado fue, como decíamos, la desaparición formal de las viejas materias de geografía e historia en la etapa de escolarización obligatoria, sustituidas por una asignatura de *Ciencias Sociales* de perfiles imprecisos, en la que la aproximación al pasado histórico se realizaba desde lo que ya era una perspectiva emergente en el resto de Europa: se potenciaba la interpretación europeísta y se minimizaba la historia política excluyendo en todo caso los tonos xenófobos que habían sido frecuentes en el pasado (la «pérfida Albión», la «traición del corso»...).

La fortaleza de los estereotipos nacionalistas en el BUP

Tras la EGB, de la que desapareció definitivamente el exaltado discurso nacionalista que había impregnado la enseñanza de la historia, se estableció un bachillerato (BUP) de 3 cursos en el que figuraban 2 asignaturas de historia: *Historia de las civilizaciones y del arte* en primer curso y una enciclopédica *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos* en 3.º. La materia de primer curso, implantada en el curso 1974-1975, tenía como referencia al igual que la EGB el modelo de *Annales* al que nos acabamos de referir. La de 3.º, con un planteamiento más ecléctico, se diseñó en los años finales del franquismo, aunque su implantación tuvo lugar en el curso 1976-1977 cuando ya había muerto el dictador y se iniciaba la transición. La inclusión en la Geografía de los «países hispánicos», no sólo de los latinoamericanos, sino también de Filipinas, parecía una concesión al manido concepto de hispanidad, popularizado por Ramiro de Maeztu y adoptado como referente ideológico por el franquismo. Pero podría interpretarse también como un deseo de dar continuidad a los planteamientos liberales de muchos institucionistas, como Rafael Altamira, que se identificaron y defendieron esa comunidad cultural. De hecho, los primeros manuales que vieron la luz a partir de 1977 prescindieron todos ellos de las nostalgias imperiales del franquismo y, o bien se apuntaron a recuperar la vieja tradición historiográfica liberal desde una perspectiva más o menos renovada, o bien optaron abiertamente por la «nueva» historiografía de *Annales* que a España llegó de la mano de Pierre Vilar en su versión más próxima al marxismo.

Las editoriales intuyeron pronto los aires de renovación y, de hecho, las que adoptaron en primer lugar las formulaciones menos conservadoras fueron las que lograron un mayor porcentaje de ventas. En el caso de la enseñanza de la historia, Anaya, Santillana y Vicens Vives, seguidas de lejos por otras como ECIR o SM. Pero incluso los primeros manuales para el BUP que pretendían ser innovadores y que en muchos casos se encargaron a prestigiosos historiadores (Anaya) eran bastante conservadores sobre todo en sus planteamientos pedagógicos: muy densos, con exceso de información, pocas actividades y apenas permitían una metodología didáctica diferente a la memorización. Sin embargo, sí se apreció un cambio

¹² PUELLES BENÍTEZ, M. de: *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Barcelona, Labor, 1991, pp. 426-427.

importante en los contenidos, en los que las perspectivas de la historia económica, social y cultural sustituyeron a la vieja retórica nacionalista y belicista, basada en la vida de reyes y grandes personajes. Los nuevos contenidos coexistieron, en algunos casos, con la pervivencia de tópicos y anacronismos tal como hemos dejado de manifiesto en otras ocasiones¹³.

De manera muy similar a los reducidos contenidos de historia de España presentes en los manuales de EGB, los libros de BUP incorporaron con mayor amplitud y rigor contenidos de historia económica y social que se había yendo desarrollando en España a partir de los años setenta con el magisterio de Vicens Vives en Barcelona, o de Artola y Jover, entre otros, en Madrid, sin olvidar la enorme popularidad de la historiografía francesa marxista de Tuñón de Lara o Pierre Vilar, entre los estudiantes de historia a partir de finales de los años sesenta. Muchos de los que nos incorporamos a la docencia en aquellos años nos acercamos a la escuela de *Annales* por esta vía indirecta, huyendo del rancio discurso esencialista que todavía pervivía en bastantes aulas universitarias españolas de la época.

Los cambios fueron muy importantes en casi todos los aspectos. Pero hubo algo que no se modificó: la ausencia de un discurso sobre la construcción nacional española que en ningún caso se relacionó con las transformaciones liberal-burguesas del siglo XIX. Desaparecieron las referencias más tópicas a la fundación de la nación española en épocas pretéritas (iberos, visigodos, Reyes Católicos) aunque con algunas sorprendentes excepciones, como el libro de la editorial Santillana¹⁴, que traslada nada menos que al reinado de Sisebuta la generalización de un «sentimiento nacionalista» en España que «cristalizó» posteriormente en la Reconquista para triunfar definitivamente con el matrimonio de los Reyes Católicos¹⁵. Este tipo de expresiones explícitas de nacionalismo español van haciéndose cada vez menos usuales; sin embargo sí que se mantuvo de forma implícita una concepción tradicional (histórico-organicista) de una nación española etnicista, vinculada a la continuidad histórica de un mismo pueblo formado desde la Antigüedad por sucesivos substratos étnicos, sobre un marco territorial inmutable¹⁶. Esta concepción

¹³ LÓPEZ FACAL, R.: «La nación ocultada», *op. cit.*, pp. 111-159.

¹⁴ CENTENO, E.; GALLIFA, J. y SÁNCHEZ-GIJÓN, A.: *Geografía e Historia de España y países hispánicos*, Madrid, Santillana, 1977.

¹⁵ «2.6. La unidad territorial. Con la expulsión de los bizantinos, conseguida casi totalmente por Sisebuta (612-621) —primer rey con verdadero interés en desarrollar una cultura nacional— [...] queda por fin conseguida la unidad territorial. Con ella puede afirmarse que se inicia también un sentimiento general de nacionalismo, hasta entonces ausente en la mayor parte de la población» (CENTENO *et al.*: 1977, p. 60). «... Bajo el nombre genérico de Reconquista... cristalizan las peculiaridades nacionales, fijándose sus principales estructuras espaciales, sociales, económicas y mentales» (*ibidem*, p. 89). [Con los Reyes Católicos] «triunfa, por fin, la unidad que se había perseguido a lo largo de toda la Edad Media. La unión de Castilla y Aragón a través del matrimonio de los Reyes, la conquista de Granada y la anexión de Navarra son los hitos sucesivos del logro de la unidad nacional» (*ibidem*, p. 129). «La política general de la larga etapa de gobierno de los Reyes Católicos tiene un objetivo común y permanente: la *unidad*» (*ibidem*, p. 130. Cursiva en el original).

¹⁶ «En las lecciones anteriores hemos visto cómo se fueron asentando, en estratos sucesivos, las bases de nuestra personalidad histórica. La tarea parecía rematada con la paz y unidad impuestas por Roma, pero la fragilidad interna de esta construcción, minada por las injusticias sociales y el abandono de los hábitos guerreros, se pusieron de manifiesto, primero, con la conquista visigótica [...]. Tres siglos después un número aún más reducido de árabes y berberiscos señorean la Península. [...] La

implícita de una nación esencialista se refuerza además con la utilización habitual de mapas históricos con el anacronismo de la actual frontera pirenaica, ya sea para identificar pueblos prerromanos¹⁷, la Hispania Romana, el reino visigodo, los reinos medievales¹⁸, la España de los Reyes Católicos¹⁹, etc. Con ello se contribuye a reforzar la imagen mental de que España es una nación territorial sin apenas modificaciones a lo largo del tiempo.

Los primeros manuales adaptados a los programas de la LGE vieron la luz en 1977 y se caracterizaron por ser muy extensos²⁰. En los años ochenta las editoriales sustituyeron estos libros por otros mucho más modernos, menos densos, con más actividades para el alumnado e ilustraciones. Algunas editoriales encargaron la revisión al mismo equipo de autores (ECIR o Vicens Vives); otras, como Anaya y Santillana, contrataron nuevos equipos. El éxito de la editorial Vicens Vives pudo deberse a varios factores, entre ellos el prestigio de su fundador entre el profesorado de historia, pero sin duda influyó también que entre los autores se encontrasen personas vinculadas a movimientos de renovación pedagógica de los años setenta, como Manuela Balanzá (Germanía) o Pilar Benejam (Rosa Sensat), que a pesar del exceso de información lograron ofrecer uno de los mejores manuales de ese momento, tanto por su actualización historiográfica como pedagógica. La editorial Anaya siguió en cierta medida ese modelo prescindiendo en los años ochenta del elenco de prestigiosos profesores universitarios de sus primeros manuales para optar por autores vinculados a las aulas de enseñanza secundaria y con experiencia en la innovación educativa y la renovación pedagógica²¹. Los manuales que se editaron a partir de los años ochenta incorporaron ya una concepción más moderna de la articulación territorial y política de la España contemporánea, acorde con los planteamientos autonómicos de la Constitución de 1978, aunque en ningún libro de texto se puede encontrar algún tipo de valoración crítica de este proceso, ni se plantean los problemas relacionados con la construcción nacional española.

Las polémicas sobre la enseñanza de la historia en España (y de España) se han centrado frecuentemente en los contenidos de los currícula oficiales y su reflejo en los manuales. Pero se ha prestado escasa atención a otras materias, como la historia de la literatura, refugio de rancios estereotipos nacionalistas de todo tipo. De los manuales escolares de historia se ocultó el viejo discurso esencialista que

convivencia entre estas dos culturas —cristiana e islámica— es un rasgo de nuestra peculiaridad histórica, enriquecida aún más por la simultánea presencia del elemento judío». VILÁ VALENTÍ, J.; PONS GRAJA, J.; CARRERAS VERDAGUER, C.; DOMÍNGUEZ ORTIZ, A.; CORTÉS PEÑA, A. L. y MARTÍNEZ CARRERAS, J. U.: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos* 3.º, Madrid, Anaya, 1977, p. III.

¹⁷ VALDEÓN, J.; GONZÁLEZ, I.; MAÑERO, M. y SÁNCHEZ ZURRO, D. J.: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos* 3.º, Madrid, Anaya, 1977.

¹⁸ BALANZÁ, M.; BENEJAM, P.; LLORENS, M.; ORTEGA, R. y ROIG, J.: *Ibérica*, Barcelona, Vicens Vives, 1977.

¹⁹ VILÁ VALENTÍ, J. *et al.*: *op. cit.*, p. 160.

²⁰ 535 páginas el de Valdeón *et al.* y 551 el de Vilá Valentí *et al.*, ambos de la editorial Anaya; 464 páginas de letra pequeña en el libro de Centeno *et al.* para Santillana; unas 500 páginas en el de Balanzá *et al.* para Vicens Vives; y el mayor de todos, el del grupo Edetania para la ECIR, llegaba a las 672 páginas. Todos ellos citados en notas anteriores y EDETANIA, GRUPO: *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos*, Valencia, ECIR, 1987.

²¹ PRATS, J.; CASTELLÓ, J. E.; GARCÍA, M.ª C.; LOSTE, M.ª A.; IZUZQUIZA, I. y FERNÁNDEZ, R.: *Geografía e Historia de España. Bachillerato* 3, Madrid, Anaya, 1987.

había estado presente en la enseñanza desde hacía más de cien años, pero eso no significó su desaparición de la enseñanza. Y no sólo porque se mantuvo más o menos implícito, como acabamos de señalar, sino porque mantuvo toda su agresiva vitalidad en materias como la historia de la literatura, tal como hemos constatado en alguna otra ocasión²², que mantuvieron, y en muchos casos mantienen, la difusión explícita de los viejos tópicos.

A partir de 1977 y hasta la implantación de la siguiente reforma educativa (LOGSE) en los años noventa, el manual de historia de la literatura española con mayor difusión (con mucha diferencia sobre todos los demás, acaparando cuotas de mercado próximas al 90%) fue el publicado por el académico Lázaro Carreter en coautoría con Tusón Val²³ quienes no ocultan la intencionalidad nacionalizadora de su libro: «En todas las naciones cultas, la enseñanza de la literatura es objeto de enseñanza preferente, por cuanto forma parte del patrimonio cultural del país. Su estudio contribuye poderosamente a la instalación de los ciudadanos en la comunidad nacional a que pertenecen»²⁴. En coherencia con esa declaración se recurre a un discurso histórico tan esencialista como simplista, que había sido abandonado ya por los historiadores y por el profesorado de historia:

El reino visigodo sucumbió a la invasión de los *árabes*, que empezó en el año 711 por Gibraltar. En menos de siete años, ocuparon casi todo el territorio peninsular. Tropas cristianas se reagruparon en lugares montañosos del norte, y desde allí iniciaron la *Reconquista*, que terminó en 1492 con la toma de Granada. [...] Los españoles que quedaron en los territorios ocupados por los árabes eran, como sabemos, los *mozárabes*²⁵.

Durante la Edad Media (esto es, hasta finales del siglo XV) dos grandes reinos, Castilla y Aragón, se reparten la Península, empeñados ambos en la larga empresa denominada la *Reconquista*, mediante la cual, en avances hacia el sur, los cristianos van recuperando los territorios ocupados por los árabes tras la invasión del año 711 («pérdida de España» se llamó). Tal empresa acabará con la toma de Granada en 1492²⁶.

Renovación pedagógica durante la etapa de transición democrática

Los deseos de renovación de un amplio número de profesoras y profesores que se incorporaron en los años setenta y ochenta al sistema educativo (relacionados en muchos casos con el movimiento político de rechazo al franquismo que ellos mismos habían vivido en las universidades españolas) no se veían colmadas con las ofertas editoriales, lo que explica la proliferación de ciertas alternativas a los libros de texto tradicionales, buscando una enseñanza menos memorística, más innovadora y que otorgaban más protagonismo al alumnado. La popularidad de

²² LÓPEZ FACAL, R.: «La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo», *op. cit.*, pp. 223-256.

²³ LÁZARO CARRETER, F. y TUSÓN VAL, J. M.: *Literatura española*, 3.º, Madrid, Anaya, 1977.

²⁴ *Ibidem*, p. 8.

²⁵ *Ibidem*, p. 101. Cursivas y comillas en el original.

²⁶ *Ibidem*, p. 19. Cursivas y comillas en el original.

los materiales del grupo valenciano Germanía²⁷ ejemplifica esta tendencia. Estos materiales fueron difundidos por una de las grandes editoriales (Anaya), que incorporaría posteriormente a algunos de estos autores a la elaboración de sus libros de texto. Germanía presentaba una antología de fuentes, la mayoría primarias; casi todas consistían en textos escritos seguidos de una serie de preguntas sencillas para que el alumnado de 1.º de BUP «descubriese» por sí mismo, a partir de esas fuentes, algunos conceptos históricos y se aproximase al conocimiento del pasado. Esta pedagogía «por descubrimiento», que ha sido desde entonces muy criticada y hoy puede parecer ingenua (resulta evidente que ningún adolescente puede «descubrir» sin otra ayuda que unos textos ideas tan complejas como la sociedad estamental, por ejemplo) tuvo una enorme importancia para renovar la enseñanza de la historia. Reflejaba la búsqueda por parte del sector más dinámico del profesorado por dar protagonismo al alumnado en el proceso de aprendizaje, superando las viejas rutinas memorístico-repetitivas que se mantenían desde hacía siglos. Y, por otra parte, contribuyó a que se hiciese habitual en las aulas el trabajo sistemático con fuentes históricas que hasta ese momento había sido muy poco frecuente.

En el grupo Germanía coincidieron, además, algunos de los profesores y profesoras de historia que alcanzaron mayor protagonismo en los años siguientes, tanto como autores de libros de texto mucho más modernos (Balanzá, en la editorial Vicens Vives, Prats en Anaya), como por su papel destacado en el desarrollo de la nueva reforma emprendida por el PSOE en los años 80 y que culminaría con la aprobación de la LOGSE (Bellver, Prats).

Germanía fue uno de los grupos más conocidos, pero no el único. Muchos docentes, de manera individual o en grupo, se esforzaron en esos años por elaborar materiales propios y alternativos a los libros de texto, aunque sólo unos pocos lograron el respaldo editorial que les permitió darse a conocer. Cabe citar entre éstos al grupo salmantino Cronos²⁸, que mereció el premio Giner de los Ríos del MEC a la innovación educativa por una propuesta de materiales didácticos para la enseñanza de la Historia de España en 3.º de BUP. Se trata de una obra extraordinariamente amplia y compleja, realizada desde una perspectiva marxista y basada fundamentalmente en documentos y fuentes primarias y secundarias que ponían de manifiesto más la importante tarea de documentación realizada por sus autores que su eficacia práctica en el aula.

El camino iniciado por el grupo Germanía fue seguido por otros colectivos que ofertaron materiales, algo más estructurados, como los elaborados en Cataluña y editados por Akal²⁹. Estos materiales se utilizaron con frecuencia en lugar del libro de texto, ya que incluían alguna información complementaria que facilitaba la comprensión de los documentos propuestos; tal vez por ello alcanzaron más difusión que los de Germanía.

²⁷ GERMANÍA-75, Grup (Manuela BALANZÁ; M.ª Dolores BELLVER; Juana BRAVO; Josep Emili CASTELLÓ; M.ª Antonia CERCÓS; Alfons GINÉS; Carmen LASO DE LA VEGA; Maribel MARTÍN; Xavier PANIAGUA; Joaquim PRATS; Leonor SANZ y Manuel TAMBORERO): *Materiales para la clase. Historia-I*, Madrid, Anaya, 1977. [Mismos autores y editorial *Historia-II e Historia-III*, de 1978].

²⁸ BAIGORRI, J.; CASTÁN, G.; CUESTA, R.; FERNÁNDEZ CUADRADO, M.; GÓMEZ, F. y LÓPEZ, R. J. (GRUPO CRONOS): *La enseñanza de la Historia de España, materiales para el profesor y ensayo de Programación para 3.º de BUP*, Salamanca, ICE Universidad de Salamanca, 1984.

²⁹ BALLARINI, A. M.; DEL BAÑO, A.; FERNÁNDEZ, A. y ROSSELL, M.: *Trabajos prácticos para primero de BUP*, Madrid, Editorial Akal, 1979 y SANTACANA, J. y CAMARERO, G.: *Trabajos prácticos de Geografía e Historia: 3.º de BUP*, Madrid, Akal, 1980.

Otro de los colectivos de profesores y profesoras que tuvo una especial relevancia fue el Grupo Historia 13-16³⁰, que adaptó en España los materiales británicos del *Schools Council* buscando una alternativa innovadora a la enseñanza de la historia. En este trabajo colaboraron un numeroso grupo de profesoras y profesores, algunos de los cuales habían participado en otros proyectos (Prats, Santacana, Lose...); y algún otro (Jesús Domínguez) tendría posteriormente un papel destacado en la elaboración de los nuevos currículos de la reforma educativa (LOGSE) aprobada en 1990. El proyecto 13-16 rompió con los contenidos tradicionales ofreciéndole al alumnado — y al profesorado — una aproximación a la metodología histórica (al trabajo del historiador) a través de actividades centradas, cada una de ellas, en diferentes épocas y completada con un estudio en desarrollo o diacrónico de la historia del vestido a través del tiempo (en el proyecto original inglés se estudiaba la sanidad a través del tiempo)³¹. Uno de los integrantes de este proyecto aclara que «el relativo fracaso del estudio en desarrollo y el estudio en profundidad que se experimentaron en más de veinte centros, nos llevaron a probar estas variantes. El [...] Taller de Historia, se vuelve de nuevo a los planteamientos más ortodoxos respecto al proyecto original»³². El proyecto tuvo un impacto bastante limitado; se utilizó en pocos centros aunque despertó bastante curiosidad y sobre todo controversia. Lo más positivo fue, en mi opinión, romper con un esquema tradicional de enseñanza de la historia, lineal y teleológica, y con los contenidos hasta entonces canónicos, y poner en primer plano algunos problemas de metodología. Recibió críticas desde dos posiciones ideológicamente dispares, aunque en cierta manera coincidentes, la de quienes desde posiciones más conservadoras lo acusaban de no dedicar atención a los contenidos fundamentales (léase tradicionales) de la historia, y por otra parte la de quienes consideraban que la selección de contenidos promovía más la curiosidad anecdótica y erudita sobre el pasado (la historia «de anticuario» en terminología de Nietzsche) y que se evitaba una reflexión crítica y rigurosa de los problemas sociales realmente relevantes para la formación de la ciudadanía, como el estudio del origen de las desigualdades humanas y las causas de las injusticias y miserias en el mundo actual.

Los años ochenta fueron en España unos años convulsos de cambio y esperanzas. Los deseos de renovación y cambio social presentes en la sociedad de la época

³⁰ GRUPO HISTORIA 13-16: *Hacer Historia*. Primera fase de Investigación (10 fascículos), Barcelona, ICE Universidad Autónoma de Barcelona, 1982; GRUPO HISTORIA 13-16: *Hacer Historia. Proyecto experimental 13-16* (18 fascículos y libro guía), Barcelona, Ed. Cymis, 1983 y GRUPO HISTORIA 13-16: *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales* (20 fascículos y Guía del profesorado), Madrid, Ediciones de la Torre, Proyecto Didáctico Quirón, 1990.

³¹ Joaquín Prats, uno de sus impulsores en España, explica las bases de este proyecto británico: «Se cuestionó la historia enunciativa y se propuso un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la construcción de conceptos, destrezas y conocimientos metodológicos. Se generaron proyectos que rompieron, de una manera radical, los viejos tópicos de la enseñanza de la historia y plantearon modelos que, hoy todavía, resultan bastante novedosos. El planteamiento de base era retomar la historia entendida como una materia escolar con un alto grado de posibilidades educativas, y enseñar cómo se construye el conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación histórica y centrándose en el aprendizaje de los conceptos fundamentales de la teoría histórica». PRATS, J.: «Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española», *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida (Venezuela), Universidad de los Andes, 5 (2000). [Consultado en <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/dificultad.htm> el 2 de julio de 2008].

³² *Ibidem*.

tuvieron su reflejo en esta pluralidad de iniciativas didácticas. De ellas surgió el primer impulso asumido por el PSOE para promover una gran reforma educativa para la que contó con muchas personas procedentes de colectivos de innovación didáctica. Pero poco a poco estos esfuerzos se fueron diluyendo. La plantilla de profesorado fue envejeciendo al estancarse la demografía y no contar con el necesario relevo generacional; por otra parte bastantes profesores que habían participado en estos movimientos de renovación pasaron a la docencia universitaria y aquellos (bastantes) que aceptaron incorporarse a las administraciones educativas para realizar la reforma fueron abandonando progresivamente los impulsos más innovadores bajo la presión institucional, obligada a legislar para una mayoría bastante reacia a cambiar sus rutinas profesionales. En cierta medida los movimientos de renovación pedagógica de los años setenta y ochenta fueron un espejismo puesto que una minoría muy activa dio la impresión de que la enseñanza estaba cambiando radicalmente, ignorando (o no queriendo ver) que la mayoría continuaba con prácticas docentes muy tradicionales. En las aulas, aunque se disponía de manuales cada vez mejores y de materiales complementarios y/o alternativos, los viejos tópicos y prejuicios siguieron presentes; en unos casos, como hemos indicado, porque estaban presentes en otros discursos escolares; y en las clases de historia porque se ignoraba su existencia y no se ha dedicado el menor esfuerzo a combatirlos. Resulta descorazonador ver cómo todavía hoy muchos adolescentes y jóvenes siguen utilizando estereotipos sobre las naciones, las culturas e incluso sobre supuestas diferencias raciales.

La LOGSE: inconsecuencias reformistas

En 1987, consolidada ya la democracia en España tras cinco años de gobiernos socialistas, se anunció un proyecto de reforma general de la educación recogiendo, al parecer, sugerencias realizadas en un informe de la OCDE en 1986 tras la visita de un grupo de expertos a España en el año anterior. Aunque la LGE había impulsado un importante avance en la educación, los desajustes eran enormes, con un elevado fracaso en la educación básica superior al 30%, una formación profesional desprestigiada y anómalamente minoritaria. Por otra parte, la necesidad de ampliar la escolarización más allá de los 14 años era una necesidad que no podía demorarse más.

Por primera vez un gobierno español anunciaba, además, que iba a proceder a reformar la educación a partir de una fase experimental y tratando de lograr un amplio consenso. Entre el anuncio de la reforma y su aprobación parlamentaria transcurrieron tres años, periodo en el que se vio sometida a fuertes presiones políticas y corporativas que lograron modificar en un sentido mucho más conservador los planteamientos iniciales que, por otra parte, tampoco estuvieron nunca demasiado definidos. En las propuestas reformistas iniciales se proponía una amplia libertad al profesorado y a los centros para definir su currículum (currículum abierto) y de hecho el ministerio publicó un DCB (diseño curricular base) en el que se hicieron explícitas las intenciones educativas para orientar la práctica pedagógica, pero atribuyendo la concreción curricular al Proyecto Curricular de cada uno de los centros. Pero de manera inmediata se cerró esta posibilidad, publicándose unos

contenidos mínimos obligatorios tan extremadamente prolijos y extensos que apenas dejaban margen para incorporar nuevos contenidos³³.

El «cierre» del currículum a través de la imposición de esos mínimos obligatorios obedeció a presiones y motivos variados: por una parte, a la reivindicación de las editoriales de libros de texto que, por obvias razones comerciales, reclamaban unos mismos contenidos en toda España, pero también para dar respuesta a la demanda mayoritaria de un profesorado anclado en rutinas profesionales y que carecía de la voluntad y de la formación necesaria para asumir una tarea compleja. Además, desde instancias académicas universitarias hubo una verdadera ofensiva en defensa de una concepción tradicional y disciplinar de la enseñanza de la historia³⁴. E incluso hubo quien alzó su voz corporativa en defensa de los puestos de trabajo para los licenciados que se habían formado en la vieja tradición disciplinar.

La nueva etapa de educación secundaria obligatoria (ESO: de 12 a 16 años) introdujo la estructura de áreas que ya se había aplicado en la EGB con la reforma anterior, pero el decreto que estableció los «contenidos mínimos» hizo fácilmente reconocibles los contenidos disciplinares de geografía e historia para tranquilidad de la mayoría del profesorado.

En el bachillerato, de 2 cursos, se implantó una asignatura común de Historia para todas las modalidades de bachillerato (en 2.º curso) aunque en el primer curso se mantuvo la materia de Historia del Mundo Contemporáneo que antes estaba en el COU, pero restringida ahora al bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades. En cuanto a la de 2.º curso, a pesar de la denominación («Historia») desde el primer momento contempló tan sólo contenidos de Historia de España, más concretamente de historia contemporánea (desde la Revolución liberal). Que exista una asignatura específica de historia nacional y además que sea ésta una materia obligatoria para obtener el título oficial que habilita para el acceso a la educación superior es inusual en los currícula escolares europeos. En todos los países de la UE (al menos en los currícula consultados de más de una docena de países) la historia del propio país siempre está integrada en el ámbito europeo y/o mundial. Así sucede por ejemplo en Reino Unido (<http://www.curriculumonline.gov.uk>), Francia (<http://eduscol.education.fr>) y en Portugal (<http://sitio.dgicd.min-edu.pt>), pese a que estos dos últimos son países a los que suele atribuirse, y no sin razón, un acendrado nacionalismo. Esta «anomalía» española tiene más relación con el contexto político interno que con intenciones y objetivos educativos. Poco después de ser aprobada la Constitución de 1978, con el desarrollo de la estructura autonómica del Estado, se produjo una reacción neocentralista que se oponía a lo que consideraban una «ruptura» de España y reclamaban recuperar la buena y vieja historia de siempre, como antídoto frente a la presencia de los nuevos contenidos de historia y geografía que desarrollaron cada una de las Comunidades Autónomas.

³³ Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. (Vigente hasta el 6 de enero de 2007).

³⁴ VALDEÓN BARUQUE, J.: *En defensa de la historia*, Valladolid, Ámbito, 1988.

Esteriotipos nacionalistas: del centro a la periferia y de la periferia al centro

Uno de los mayores cambios políticos que tuvo lugar con la transición democrática española consistió en la descentralización territorial, la mayor que se había producido nunca en España desde el Antiguo Régimen. El nuevo Estado de las Autonomías consagrado en la Constitución de 1978 fue distribuyendo las competencias que hasta ese momento eran exclusivas del Estado (del gobierno central) entre las nuevas administraciones autonómicas. Entre ellas la educación. Y este cambio tuvo su reflejo en los currícula, en los contenidos escolares y en los libros de texto.

En la medida en que las CC.AA. asumieron competencias en educación, todas sin excepción incluyeron contenidos de geografía e historia de sus respectivos territorios y, en algunos casos, una asignatura optativa en los bachilleratos (por ejemplo, Historia y Geografía de Galicia en 2.º). Algunos de los manuales incluyeron, por vez primera en libros de texto oficiales, un cierto sesgo nacionalista catalán, vasco, gallego o canario. Este hecho desencadenó protestas que adquirieron notable publicidad en la prensa conservadora madrileña de los años 90. El sesgo nacionalista denunciado no difería gran cosa del que estaba presente en los otros manuales; lo que cambiaba era el referente nacional. Es decir, los estereotipos histórico-organicistas del nacionalismo del siglo XIX, que identificaba las naciones con realidades intemporales basadas en un territorio claramente delimitado, eran mencionados explícitamente de manera muy puntual (casi anecdótica) en algunos manuales «periféricos», de la misma forma que los rasgos etnicistas más arcaicos eran también minoritarios en los libros de texto «españolistas» a partir de la LGE de 1970. Pero de la misma manera también era bastante frecuente encontrarse con ese tipo de contenidos implícitos, como mapas históricos anacrónicos que proyectaban fronteras administrativas actuales o recientes a épocas pretéritas; la única diferencia relevante era que, en vez de utilizar un mapa de España para referirse a la Hispania romana, se utilizaba un mapa de Galicia, con sus actuales límites, para referirse a Gallaecia, como sucedía en el texto (ya retirado del mercado) de la editorial A Nosa Terra³⁵ y que no incluía un solo mapa del conjunto de la Península Ibérica en el libro de 1.º de ESO.

Los libros identificables con los nacionalismos alternativos al español (vasco, catalán o gallego) han tenido y tienen una difusión muy minoritaria; en algún caso, como el que acabamos de citar, su presencia fue testimonial y desapareció muy pronto del mercado. La polémica generada en torno a ellos ha respondido más a prejuicios políticos de signo contrario que a verdaderas preocupaciones educativas, puesto que su incidencia ha sido irrelevante. En la enseñanza de la historia siempre pueden identificarse sesgos ideológicos; al analizar los manuales escolares se puede constatar que lo más parecido a un nacionalista vasco, catalán o gallego es un nacionalista español. La ausencia de rigor histórico a causa de esos sesgos no es muy diferente cuando se afirma «Durante o período feudal ou medieval, Galicia contou cun proxecto político propio tendo varios reis que exerceron o

³⁵ ASOCIACIÓN SOCIO-PEDAGÓGICA GALEGA (Alonso FERNÁNDEZ BIEITO; Xan FERNÁNDEZ CARRERA; Luis GIADÁS ÁLVAREZ; Luis OBELLEIRO PIÑÓN y Manuel VELO GANTES): *Sociais 1.º ESO*, Vigo, A Nosa Terra-AS-PG, 1995.

poder político nun territorio coincidente con parte da Gallæcia romana»³⁶, que cuando se indica que

los visigodos, tras suevos, alanos y vándalos, ocuparon la península, formando una unidad política que duró hasta la invasión musulmana en el año 711 [...]. La Reconquista de los territorios ocupados por los musulmanes se produce a lo largo de un complicado proceso que duró siete siglos, [...] La unidad política y administrativa heredada de la romanización se ha roto; y en adelante, reconstruirla será francamente dificultoso³⁷.

De la misma manera que los libros de historia de la literatura española mantienen estereotipos nacionalistas a los que nos hemos referido *supra*, los de las literaturas periféricas hacen otro tanto, denostando la política de los Reyes Católicos o destacando que «la política de feroz represión de Fernando VII» al restablecer el absolutismo tenía por objeto «callar la incipiente literatura en gallego», como si ésa hubiese sido su principal intencionalidad³⁸.

Los discursos son igual de tendenciosos, pero no tienen el mismo impacto, principalmente por la desigual cuota de mercado de unos y otros, pero también por la limitación impuesta en los sucesivos decretos de contenidos mínimos obligatorios para toda España que aprobaron los gobiernos del Estado a partir de 1992. Son tan exhaustivos que apenas dejaron margen para que los gobiernos autónomos pudiesen añadir algo más.

El estudio más riguroso que se ha hecho hasta el momento sobre la difusión y contenidos de los manuales de historia que se utilizan en España, encargado por la Fundación Bofil a especialistas en el tema³⁹, constata que, salvo en el País Vasco, donde la editorial Erein alcanza cuotas superiores al 30% del mercado (y en ningún caso, salvo desde la ignorancia de identificar cualquier publicación en euskera con nacionalismo, se puede identificar a Erein con el nacionalismo radical)⁴⁰, en las demás Comunidades el mercado editorial está totalmente en manos de grandes editoriales: Vicens Vives, Santillana, SM y Anaya, que acaparan más del 70% de las ventas y llegan hasta el 90% o más al sumar otras con menor cuota de mercado (Ecir, Oxford, Editex, Teide...), que al igual que las grandes editan los mismos textos para toda España, con un pequeño anexo de contenidos para cada una de las CC.AA. Ninguna de estas editoriales puede identificarse como portavoces de nacionalismos periféricos. En el mismo informe queda de manifiesto que el porcentaje que ocupan los contenidos propios de cada Comunidad está muy por debajo del tope máximo marcado por la legislación vigente (55% en las CC.AA. que

³⁶ ASOCIACIÓN SOCIO-PEDAGÓGICA GALEGA (Xan FERNÁNDEZ CARRERA; Alonso FERNÁNDEZ BIEITO; Luis OBELLEIRO PIÑÓN; Luis GIADÁS ÁLVAREZ y Xan FRAGA RODRÍGUEZ): *Sociais 2.º ESO*, Vigo, A Nosa Terra-AS-PG, 1997.

³⁷ CRONOS, Grupo (Guillermo CASTÁN LANASPA; Raimundo CUESTA FERNÁNDEZ y Manuel FERNÁNDEZ CUADRADO): *Proyecto Cronos. Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de la ESO. 1. Barreras Físicas, Fronteras Humanas*, Madrid, MEC-Ediciones de la Torre, 1995.

³⁸ BARÁ TORRES, L. y LOURENZO GONZÁLEZ, M.: *Lingua Galega e Literatura, 3 A Narración*, Vigo, Xerais, 1996.

³⁹ SEGURA, A. (coord.); COMES, P.; CUCURELLA, S.; MAYAYO, A. y ROCA, F.: *Els llibres d'Història, l'ensenyament de la història i altres històries*, Barcelona, Fundació Jaume Bofil, 2001.

⁴⁰ La editorial con un perfil ideológico más acentuadamente nacionalista, Elkar, ronda el 10% de la cuota de mercado en la ESO, porque ha firmado un convenio con la federación de ikastolas a las que destinan su producción. *Ibidem*.

tienen una lengua oficial propia además del castellano y 45% en las que no la tienen)⁴¹. Casi todas las editoriales (con la excepción de la muy minoritaria Elkar en el País Vasco) dedican un porcentaje muy superior a la historia de España que a la de sus respectivas CC.AA., que no suele superar el 10% de los contenidos totales. En el caso de la asignatura de Historia de España de 2.º de bachillerato, en la que no se incluyen contenidos de historia universal, podría pensarse que habría mayor presencia de contenidos propios, pero no sucede eso: en la Comunidad Valenciana no aparece ninguna referencia específica en ninguno de los manuales; en Canarias y Andalucía ocupan el 3,5 y 5% de las páginas; en el País Vasco la media es de 22,5% de las páginas dedicadas a la historia en Euskadi y sólo en Cataluña se llega al 33,8% de media, ya que dos de las editoriales importantes en esa Comunidad (Vicens Vives y Teide, con sede en Barcelona) dedican en torno al 45% de su extensión a historia catalana, aproximándose, sin alcanzarla, a la normativa vigente que permite incluir hasta un 55% de contenidos específicos de las Comunidades Autónomas con lengua propia, siempre que mantengan el preceptivo 45% de contenidos comunes con el resto de España que determina el Ministerio de Educación.

La ofensiva neoconservadora de los años 90

La reforma educativa de 1990 (LOGSE) fue duramente combatida, desde antes incluso de ser aprobada, por sectores conservadores que anunciaron su intención de modificarla si ganaban las elecciones. En realidad, muchas de las críticas dirigidas a la LOGSE difícilmente se le podían imputar puesto que nunca se llegó a aplicar en su totalidad; se trataba pues de críticas a los efectos de la última ley franquista (LGE) que, como ya se ha indicado, no se implantó plenamente hasta después de la muerte del dictador.

A partir de 1996, la entonces ministra de Educación, Esperanza Aguirre, manifestaba su preocupación por lo que consideraba una pérdida de la «identidad» de la Historia de España en el currículum escolar: «Hay que asegurar a todos los estudiantes de España un substrato de enseñanzas medias comunes, que impidan la pérdida de valores y referentes compartidos, que garanticen la indispensable cohesión nacional»⁴². La raíz del problema estaba, en su opinión, en que «la Historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir lisa y llanamente del Mundo Actual. La cronología, a la que se ha definido con acierto como el esqueleto de la Historia, brilla por su ausencia. Y el estudio de las grandes personalidades históricas se ha visto reemplazado por un análisis de estructuras tratado bajo la óptica metodológica, no de la Historia, sino de las Ciencias Sociales». «Un alumno puede atravesar por entero diez años de escolarización obligatoria sin escuchar ni una sola vez, una lección sobre Julio César o sobre Felipe II»⁴³. Este discurso tuvo una extraordinaria difusión y fue seguido de un

⁴¹ En Andalucía se sitúa en el 9% en el primer ciclo de ESO y desciende al 5,5 y 5% en 2º ciclo y bachillerato respectivamente; en Canarias 8,3%, 5,8% y 3,4%; en Galicia el 5,9% en primer ciclo de ESO y 9% en el segundo; en el País Vasco en torno al 9% en ESO y un 22,8% en bachillerato; en Valencia entre el 7,9% y el 6,6% en primer y segundo ciclo de ESO; en Cataluña, cerca del 20% en ESO y un 33,8% en bachillerato.

⁴² ABC, 27 de mayo de 1997.

⁴³ *Ibidem*.

llamado «Plan de Mejora de las Humanidades» encargando a un grupo de historiadores, presidido por Celso Almuíña, la redacción de una propuesta de contenidos mínimos comunes⁴⁴ que, al hacerse pública, creó una polémica todavía mayor (más de 650 artículos en prensa en 1997-1998).

La Real Academia de la Historia (RAH), pareciendo despertar del letargo que caracteriza su plácida y centenaria existencia, se sumó con entusiasmo a esta campaña. Una de las aportaciones de este afán de recuperar la versión tradicional (nacionalista) de la historia de España fue un ciclo de conferencias a cargo de algunos académicos cuyo contenido se plasmó en un libro, que también fue objeto de amplia promoción⁴⁵, en el que se pueden encontrar afirmaciones tan sorprendentes como las realizadas por su secretario: «La Real Academia de la Historia se siente llamada a exponer una versión depurada, apoyada en materiales y métodos propios de la Ciencia de que es titular, acerca de las sucesivas realidades a las que ese sujeto vivo “al que llamamos España” ha dado corporeidad a lo largo del tiempo». Y como muestra de ello, veamos en qué términos se refiere el mismo Eloy Ruano Benito a la monarquía asturiana del siglo VIII: «La proclamación como reivindicable de la Hispania cuya *salus* (salvación, liberación) era declarada programa político del reino asturiano, a partir del “grano de mostaza” de Covadonga, semilla que había de fructificar en el frondoso árbol de su total recuperación...»⁴⁶, lo que podría ser coherente con la ideología del autor, pero claramente contradictorio con su afirmación en las conclusiones finales de que «no habrá encontrado primero el oyente, luego el lector, la afirmación ni la presencia de dogma alguno [...] [ni] ...algo que no sea la austera persecución de la verdad»⁴⁷. Animados, tal vez, por el eco mediático de sus propuestas, se afirmaron en su papel de *guardianes de la historia*, y en 1999 anunciaron públicamente su intención de «revisar los libros de bachillerato que se imparten en las comunidades autónomas, para “ver qué se dice en ellos y rectificar los errores” que se encuentren» ya que, en su opinión, «de esta forma se evitarían las interpretaciones “sesgadas o tergiversadas” de la historia, que se producen a veces en “determinados ámbitos autonómicos”, por la “ignorancia y la malicia” de que habla la Real Cédula o por “intereses partidistas”»⁴⁸.

Pero el Partido Popular, que gobernaba en minoría con apoyos del nacionalismo conservador catalán y vasco, no pudo plasmar en un decreto este primer intento contrarreformista, que se vio obligado a retirar del Parlamento por falta de suficientes apoyos, anunciando que convocaría a un grupo de expertos para «efectuar un dictamen riguroso sobre la situación actual de la enseñanza de las humanidades» y actuar en consecuencia. El resultado del informe de los expertos fue extremadamente pobre, plagado de lugares comunes y escasamente documentado⁴⁹. Las ideas sobre educación eran, cuando menos, anticuadas; sostenían, por ejemplo,

⁴⁴ ALMUIÑA, C.: «Humanidades e Historia de España en la ESO. La propuesta de la Fundación Ortega y Gasset», *Ayer*, 30 (1998), pp. 25-61.

⁴⁵ RAH (REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA): *España. Reflexiones sobre el ser de España*, Madrid, RAH, 1997, 2.ª ed., 1998.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 46.

⁴⁷ *Ibidem*, pp. 583-584.

⁴⁸ Noticia de la agencia EFE en *El País*, 19 de febrero de 1999.

⁴⁹ CONFERENCIA DE EDUCACIÓN, GRUPO DE TRABAJO: *Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la educación secundaria*, Madrid, Ministerio de Educación, 1998 [ejemplar poligráfico], 173 pp.

que la historia y la geografía tienen las «finalidades de formación cultural, al *transmitir* visiones del mundo»⁵⁰, o se concluye que «un adecuado estudio de la historia permitiría *transmitir* al alumnado ante todo el sentido de “historicidad”...»⁵¹. Es decir, entendían los procesos de enseñanza-aprendizaje como un simple acto de *transmisión* (emisión-recepción), por lo que, consecuentemente, sus propuestas *reformadoras* pasaban por incrementar la cantidad de las «transmisiones»: más horas, más contenidos...; desde ese punto de vista «más» equivale a «mejor», de modo que las recomendaciones finales se limitaron únicamente a proponer un incremento de las horas de clase en diversas asignaturas; por supuesto que también en historia. Resulta revelador que abogan por una historia que «supere lo local» y se abra a lo «universal»⁵², aunque esa *universalidad*, cuando la concretan, se limita exclusivamente a la historia de España:

Una mejor comprensión y entendimiento de nuestro presente exige ir más allá de lo puramente contemporáneo. En el caso de nuestra historia significa remontarse a algunos acontecimientos anteriores, partiendo de la romanización hasta la invasión musulmana, y prestando especial atención al surgimiento de los Reinos y las Coronas en la Edad Media y al proceso de su articulación dentro de la Monarquía Hispánica. En este sentido, es esencial, a juicio del Grupo de Trabajo, estudiar específicamente el funcionamiento de la Monarquía Española a lo largo de los siglos XVI y XVII⁵³.

Los sectores conservadores continuaron su campaña de agitación a la espera de obtener mayoría parlamentaria, lo que sucedió en las elecciones del año 2000. En diciembre de 2002 se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), en la que se reformularon los contenidos de Historia de España (2.º de bachillerato), además de establecer la asignatura de Religión como evaluable y de eliminar algunas de las orientaciones sobre comprensividad e integración de la ESO.

La recuperación de la historia general: desde Atapuerca al euro

La LOCE fue una ley todavía más efímera que la LOGSE, ya que fue suspendida por decreto el 28 de mayo de 2004, al regresar el PSOE al gobierno y tal como se había comprometido desde la oposición, y derogada definitivamente por una nueva —y hasta ahora última— Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, amenazada a su vez también de derogación por el PP si ganan las elecciones. Al igual que la LOGSE, también fue suspendida antes de que llegase a aplicarse íntegramente. Pero esa suspensión no afectó a la totalidad de los contenidos.

Se eliminaron los cambios introducidos por la LOCE respecto a la enseñanza de la religión, se modificaron algunas de las restricciones para promocionar de curso respecto a lo que establecía la LOGSE, pero no todas; y, sobre todo, se mantuvieron los planteamientos sobre la historia de España en 2.º curso de bachillerato, concedida de nuevo como una Historia General que comprendía desde la prehistoria

⁵⁰ *Ibidem*, p. 33.

⁵¹ *Ibidem*, p. 165. Las cursivas son mías.

⁵² *Ibidem*, p. 171.

⁵³ *Ibidem*, p. 164.

hasta el momento presente y cuyo sujeto no puede ser otro que «España», por absurdo que sea proyectar ese concepto a realidades sociales de hace cientos de miles de años. Como señala Valls⁵⁴, los nuevos temarios (introducidos por la LOCE y mantenidos por la LOE) «presentan además carácter obsoleto en cuanto se centran casi exclusivamente en contenidos factuales, haciendo caso omiso de la epistemología y de la metodología históricas que son parte consustancial de la ciencia histórica y del proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma, si este quiere ir más allá de la simple repetición del relato histórico o, lo que sería peor, de la indoctrinación».

La historia general de España debe impartirse en tres sesiones semanales de clase (150 minutos), durante un curso escolar recortado en más de un mes (acaba de hecho a principios de mayo), debido a la necesidad de finalizar el curso anticipadamente para desarrollar las pruebas de acceso a la universidad. Es decir, para desarrollar esta enciclopédica asignatura los centros cuentan con un total de entre 75 y 85 sesiones efectivas de clase de 50 minutos, de las que hay que restar las dedicadas a exámenes, alguna actividad extraescolar como salidas, etc. El temario comienza con las «raíces históricas de España» que los manuales escolares suelen situar en Atapuerca, sigue con la descripción de los pueblos y culturas presentes en la Península Ibérica en la prehistoria, protohistoria y antigüedad, se ocupa también de la romanización, los reinos germánicos implantados tras la crisis del Imperio Romano, Al Andalus y los reinos cristianos medievales, los Reyes Católicos, la monarquía hispánica de los Austrias, la monarquía borbónica en el Antiguo Régimen, la crisis del Antiguo Régimen e implantación del Estado liberal en España, las transformaciones socioeconómicas de los siglos XIX y XX, etc., acabando con un último tema sobre la España en democracia y la integración en la Unión Europea.

El decreto que desarrolla la LOE⁵⁵ ha limitado algo el despropósito de intentar comprimir unos contenidos tan amplios, sintetizando toda la etapa anterior a la crisis del Antiguo Régimen a un único bloque de contenidos que titula «Las raíces de la España contemporánea» que inicia con la «pervivencia del legado romano en la cultura hispánica» y finaliza en «la política centralizadora y reformista de los Borbones». Si consideramos que pueda o deba existir cierta correspondencia entre el listado de contenidos que propone este decreto y el tiempo que se debe dedicar en las aulas a cada uno de ellos, habría que deducir que los y las estudiantes de bachillerato tendrían que familiarizarse con esa apretada síntesis de historia antigua, medieval y moderna de España en una docena de clases para lograr adquirir una «base sobre la que apoyar la comprensión de otras disciplinas vinculadas a la actividad humana» al tiempo que el «estudio racional, abierto y crítico de ese pasado, su estudio propicia el desarrollo de una serie de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la inferencia, la interpretación, la capacidad de comprensión y explicación, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico». Sin olvidar el «análisis de estas interrelaciones entre lo español y su contexto internacional» y que se debe tratar de

⁵⁴ VALLS MONTES, R.: *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED, 2007, p. 65.

⁵⁵ BOE, 18 de junio de 2008. De este documento están tomadas literalmente las citas entrecomilladas que se reproducen en los siguientes párrafos.

compaginar la necesidad de proporcionar a los estudiantes la comprensión de los rasgos esenciales de la trayectoria histórica de su país, los procesos, estructuras y acontecimientos más relevantes en las diferentes etapas históricas, con un estudio más detallado de las más próximas. Se busca no perder la necesaria visión continua y global del desarrollo histórico a la vez que se propone la profundización en el marco temporal más restringido de los últimos siglos que permita no sólo poder abordar la complejidad de las explicaciones históricas sino tener ocasión de ejercitar procedimientos de análisis e interpretación propios del quehacer historiográfico.

El comentario más benevolente que se puede hacer ante este dislate es que el decreto desconoce por completo las capacidades de los jóvenes de 17 años y las posibilidades reales de lo que se puede hacer en un aula en un par de semanas.

Por si no quedase suficientemente claro el decreto aclara que «la agrupación de los contenidos sigue un orden cronológico y se presenta con un criterio en el que dominan los elementos político-institucionales. Cronología y aspectos políticos son, a la par que elementos historiográficos de primer orden, criterios ampliamente compartidos cuando se trata de agrupar, para facilitar su estudio, los elementos de la compleja realidad histórica» excluyendo, por lo tanto, la posibilidad de ocuparse del estudio de la génesis histórica de algunos problemas específicos de la sociedad actual, como los éxodos y migraciones (exilios, emigración, inmigración), las relaciones Iglesia-Estado o los problemas relacionados con la propiedad de la tierra que implicarían un tratamiento no lineal desde el punto de vista cronológico. Esa estructura estrictamente cronológica que enfatiza la dimensión política se acomoda mal con algunos de los objetivos que se declaran, como el 5 («Identificar los cambios coyunturales y los rasgos permanentes del proceso histórico por encima de los hechos aislados y de los protagonistas concretos, con el fin de lograr una visión global de la historia») que no será fácil alcanzar para entender, por poner un ejemplo, las causas del minifundismo en Galicia o las consecuencias sociales del latifundismo en el sur de España.

La razón por la que se mantiene una historia general de España como asignatura obligatoria para todo el alumnado de bachillerato tiene poco que ver con la justificación que figura en el mencionado decreto

El pasado conforma muchos de los esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad al estar presente en nuestra vida actual, tanto individual como colectiva. La perspectiva temporal y el enfoque globalizador, específicos de esta disciplina, proporciona conocimientos relevantes sobre ese pasado que ayudan a la comprensión de la realidad actual. A su vez contribuye a mejorar la percepción del entorno social, a construir una memoria colectiva y a la formación de ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad;

y menos aún con la idea de «que persigue el estudio racional, abierto y crítico de ese pasado, [por lo que] su estudio propicia el desarrollo de una serie de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la inferencia, la interpretación, la capacidad de comprensión y explicación, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico».

Parece más bien que el PSOE ha sucumbido, o ha hecho suyos, ciertos planteamientos del nacionalismo español tradicional ante el temor de que otros lleguen a patrimonializar la «identidad» española, empeño en el que se sitúa sistemáticamente

la derecha conservadora⁵⁶. Cualquier profesor de historia, en realidad cualquier persona con sentido común, sabe que tratar de ampliar los contenidos implica profundizar menos y por lo tanto un aprendizaje más superficial. Si alguien cree seriamente que la enseñanza de la historia debe servir para desarrollar capacidades como alguna de las que se indican en este decreto de desarrollo de la LOE («seleccionar e interpretar información procedente de fuentes diversas, incluida la proporcionada por las tecnologías, y utilizarla de forma crítica para la comprensión y explicación de procesos y hechos históricos») necesariamente debe limitar drásticamente los contenidos sobre los que trabajar.

Para concluir: enseñar y aprender historia en el siglo XXI

En los años noventa, la mayoría de los libros de texto incorporaron algunos avances significativos para la enseñanza de la historia, como cierta variedad de fuentes documentales, planteamiento de problemas históricos y propuestas de investigación personal o en pequeños grupos; confrontación de informaciones con puntos de vista diferentes sobre un mismo hecho, etc. Este tipo de actividades se habían ensayado previamente en los materiales alternativos diseñados y producidos por los grupos de profesores más innovadores. Pero a partir de la LOE se produjo un nuevo retroceso al ampliarse los contenidos preceptivos, y las actividades orientadas al desarrollo de capacidades de identificar, relacionar, valorar, reformular... hechos, procesos y acontecimientos históricos han disminuido hasta ocupar de nuevo una situación marginal frente al discurso histórico, único e incuestionable por el alumno, que sólo cabe memorizar.

En la actualidad no es razonable plantearse las mismas finalidades para la enseñanza de la historia que en el pasado: una enseñanza orientada a promover la identificación acrítica de la población hacia una determinada nación que se justificaba por medio de un relato teleológico y determinista. Este tipo de relatos son inaceptables para la ciencia histórica actual pero, además, son contradictorios con las finalidades educativas universalmente asumidas: contribuir a desarrollar la capacidad crítica del alumnado para que alcance la autonomía intelectual y social necesaria para ser un ciudadano responsable en una sociedad democrática y plural. Nuevas finalidades deben llevar a reformular los contenidos históricos que sean más adecuados (no todos tienen la misma potencialidad educativa) y a seleccionar unos pocos que permitan trabajarlos en profundidad. Tal vez sea hora ya de que España deje de ser una excepción en la Unión Europea y oriente la enseñanza de la historia en bachillerato desde posiciones menos nacionalistas, más universalistas, y dando mayor importancia al desarrollo real de las capacidades intelectuales del alumnado, en coherencia con las finalidades y objetivos que habitualmente se declaran.

⁵⁶ Véase si no, en este sentido la información de *El País* firmada por C. E. C. [18 de junio de 2008]:

«Alejo Vidal-Quadras hizo ayer pública una nota con la enmienda transaccional que ha logrado pactar con la dirección [del Partido Popular]. El texto, que retoca casi todas las partes de la ponencia política referidas a ideología, nación y pactos de Estado, y defienden que la nación española “se apoya en los valores esenciales de la tradición cristiana”, contiene párrafos históricos como este: “La Nación española, como realidad histórica y cultural, tiene su raíz plural en los Reinos cristianos medievales, pero se basa ante todo en la herencia de la Hispania romana y visigoda común a todos ellos y en la unidad política establecida desde hace 500 años por la integración de esos Reinos en la Monarquía de España, mediante la unión de las Coronas de Castilla y Aragón y el Reino de Navarra”».

