



INTEMPESTIVAS SOBRE EL "CURRÍCULO ARAGONÉS".

*Federación Icaria en Aragón*¹.

A principios del pasado mes de julio, los internautas y navegantes ocasionales del "sitio web" propiedad del Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón, tuvieron ocasión de toparse con algunos centenares de folios de una literatura asaz indigesta cuyos anónimos autores han dado en bautizar con el bien poco estimulante nombre de "Poryecto de Currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón". Llama poderosamente la atención que, tras cuatro años transcurridos desde la recepción de las competencias en materia educativa, el resultado del proceso de elaboración del currículo aragonés se haya sustanciado en un producto tan errático y descoordinado. De una lectura atenta de los documentos aportados se deducen no pocas contradicciones entre ellos, ausencia de criterios y fundamentación comunes y, por lo que respecta a los borradores de ciertas áreas de conocimiento analizadas con más detalle, caso de las Ciencias Sociales para la Educación Secundaria, improvisación, apresuramiento y escaso rigor científico-didáctico, que reclamarían una impugnación a la totalidad del texto. Esta asintonía entre tiempo disponible y calidad del producto ¿final? —a la que también se podría añadir otra variable, si se hubiera hecho pública, relativa a los dineros invertidos en costear el trabajo realizado por las personas cooptadas para ello—, hace dudar, al menos, del interés (y la capacidad) con el que los responsables políticos y técnicos del Departamento han encarado tarea tan transcendental, optando, quizá, por dar prioridad a otro tipo de gestiones y políticas acaso más rentables a corto plazo. No es menos cierto, además, que esta situación no ha encontrado seria resistencia en ninguno de los sectores ni organizaciones sociales con presencia en la llamada comunidad educativa; e incluimos en este haber, tan vergonzante, a unos cuerpos docentes progresivamente más burocratizados y sumisos, en general, a la marea que los (nos) lleva.

En efecto, en fechas más recientes aún, coincidiendo con el inicio de este curso, los citados borradores han sido presentados oficialmente ante un auditorio formado por directores de centros y cargos de la administracin educativa, en el transcurso de unas reuniones provinciales en las que se ha querido cifrar el inicio de un supuesto debate público del que, únicamente ha trascendido su parca duración, un mes y medio, pues nada se conoce acerca de los objetivos que se persiguen con él, procedimientos a seguir, o escenarios que se utilizarán en su desarrollo. Todo hace pensar que estaremos ante una nueva y vergonzante espectacularización de la "nada" que, a buen seguro, encontrará en el uso de las nuevas tecnologías (correo electrónico) a su mejor aliado. Tampoco este desaire a los más elementales principios democráticos que, por otro lado y con tanto entusiasmo, se postulan para el buen funcionamiento de la escuela, parece que vaya a tener ningún tipo de contestación social.

La Federación Icaria, que en Aragón agrupa a una docena de profesores y profesoras y que desde hace once años viene trabajando en la construcción de una didáctica crítica orientada a la transformación de la escuela, tal como puede

¹ Firman este documento: Pilar Cancer, Mario Franco, José L.Giménez, Paz Gimeno, Javier Gurpegui, Ángel Lorente, Isabel Mainer, Juan Mainer y Jesús Á.Sánchez.

comprobarse en su apreciable producción escrita², se siente con igual derecho (y obligación) que cualquier otro colectivo, para expresar y argumentar su opinión ante lo que considera una ocasión (más) perdida para haber debatido acerca de la educación que queremos para la ciudadanía del siglo XXI en el marco de una escolarización universal y obligatoria y de una Comunidad Autónoma de poco más de un millón de habitantes.

Hoy en día, con una sociedad progresivamente más heterogénea y jerarquizada, la pregunta acerca de qué currículo básico y público cabría defender —que es una forma de encarar el interrogante “¿de quién es el conocimiento que más valor tiene?” que nos proponía recientemente un conocido sociólogo—, adquiere, en Aragón, en las Hurdes, o en el Alentejo portugués..., una complejidad sustantiva y una dimensión social y política evidentes; asumiendo las aporías que las diferentes respuestas a esa pregunta puedan contener, lo que no puede aceptarse bajo ningún pretexto es la negación del dilema, pues ello conlleva siempre la imposición de una respuesta única. La escuela sólo será pública, integradora y de todos (sean cuales sean su clase, género, etnia o nacionalidad) en la medida en que permita el desarrollo de un pensamiento crítico, es decir, de un saber informado y consistente sobre el mundo, único capaz de convertirse en instrumento de placer y emancipación individual y colectiva. Pero ello supone un requisito, entre otros, que a menudo se olvida: una escuela de estas características debe emplearse a fondo para expropiar el saber socialmente acumulado de las actuales redes político-académicas que lo tienen secuestrado y que lo han convertido en instrumento de diferenciación social y sometimiento, controlando y restringiendo su acceso, mercantilizándolo. Esta escuela no será nada si no acomete la crítica de las comunidades epistemológicas existentes y del poder que ejercen en las más diversas plataformas, institucionales o no, en las que intervienen.

Puestos en este brete, de momento, cabría conformarse con dar algunos pasos en la dirección apuntada: como primera providencia, en las actuales circunstancias, bueno sería que las administraciones autonómicas, en vez de añadir más y más peculiaridades “contextualizadoras” regio-nacionales, se aplicaran, por encima de todo, a rebajar la ingente cantidad de “contenidos” arbitrarios e innecesarios introducidos por el Estado en los nefandos decretos de enero del pasado 2001, neutralizando sus efectos más perversos. Y, para el caso del currículo de Ciencias Sociales, qué bueno sería también utilizar el marco curricular de nuestra Comunidad Autónoma para contribuir a desmontar racionalmente la impostura alojada tras los “linajes de Aitor” que se andan gestando en nuestro terruño con la connivencia de cierto mandarinato intelectual de escasos vuelos y la coartada, como siempre, del victimismo autocomplaciente de muchos políticos profesionalizados..., en lugar de reproducirlos, alentarlos y aun legitimarlos.

Para Fedicaria³, el currículo básico y común —del que la primera y casi única obligación de los poderes públicos debiera consistir en garantizar su acceso universal evitando que nadie pueda ser privado de su disfrute, mediante la creación de *ghettos* curriculares o separaciones entre la educación de las manos y de los cerebros— consiste en un plan de estudios abierto, sin prescripciones metodológicas (ni constructivistas, ni de otro tipo), sujeto al desarrollo de los profesores y profesoras y a su responsabilidad ante las instancias que correspondan, orientado, en el curso de la escolarización obligatoria, a la promoción de las capacidades que hagan posible el desarrollo del pensamiento y su expresión. El currículo básico y común que defenderíamos no puede ser uniforme, ni en el contenido ni en los métodos de enseñanza, y debe recoger, además, la

² Información exhaustiva sobre estos trabajos y sobre la Federación, en el sitio web www.fedicaria.org

³ Ver FEDICARIA (2001): “Entre el *revival* y el festival contrarreformista: el retorno de la historia escolar a ninguna parte”. En *Con-Ciencia Social*, nº5. Sevilla: Diada.

multiplicidad social —género, etnia y clase social— y permanecer abierto a las distintas voces que compiten conflictivamente por hacerse oír en la vida social (también en la escuela). Deliberadamente alejado de cualquier esencialismo, el currículo que propugnamos debe ser, ante todo, el fruto de una nueva hegemonía y un renovado pacto en el marco de una política cultural (y curricular) comprometida con la innovación, muy alejada, por tanto, de la actualmente existente.

Intuimos que el contenido de este documento no gustará a muchos, incluso sospechamos que será malinterpretado y juzgado por sus intenciones más que por sus ideas; esperemos, en todo caso, que no sea causa de ostracismo para sus autores y autoras acusados por delito de lesa patria, como se hacía antaño. Por ello, no sólo deseamos poner este documento en manos de todos los sectores y organizaciones sociales relacionadas con el sistema educativo, sino que nos ofrecemos a explicarlo y debatirlo allá donde surja el interés por ello, sin otra limitación que nuestra física disponibilidad.

Estos son algunos de nuestros argumentos expuestos, premeditadamente, en forma intempestiva, cuya lectura se verá enriquecida siempre que el lector o lectora acepte la invitación de analizar con reposo los textos que le adjuntamos en hojas anexas y a los que circunstancialmente le remitiremos:

1 Nos declaramos muy alejados de cualquier planteamiento educativo que conciba la escuela como una institución por encima de toda sospecha, ahistórica y socialmente desproblematizada, dedicada al altruista cultivo de las mentes individuales y orientada a la superior misión de construir una sociedad más instruida y justa, facilitando, merced a mecanismos de selección irrefutables, acreditaciones y títulos de mayor o menor valor en el mercado, una clasificación objetiva de los individuos con arreglo a sus capacidades intelectuales. Por el contrario, concebimos los procesos de escolarización de la era del capitalismo como uno de los dispositivos esenciales, junto a otros, en el proyecto de custodia, control, segmentación social y construcción de subjetividades, orientados al mantenimiento del sistema. De ahí que la escuela y todo lo que en ella comparece con una finalidad reguladora, al igual que ocurre en cualquiera otra esfera o subsistema social, constituye un lugar de y para la confrontación en el que se enfrentan intereses y grupos sociales con mayor o menor capacidad de influencia que deben discutir y dirimir sobre sus proyectos fundamentados y legítimos. El currículo, en tanto que faceta reguladora esencial de las culturas escolares, constituye, sin duda, uno de esos campos de combate donde resulta imposible, e indeseable, sustraerse al debate ideológico (ver Texto 5).

2 Como consecuencia de lo anterior, impugnamos, por antidemocrático, todo proceso de elaboración de un currículo que eluda, limite o impida el debate público, convirtiéndolo en una cuestión privativa de expertos y técnicos cooptados mediante procedimientos azarosos. Resulta una perversión indigna de un Departamento regentado por un partido socialdemócrata, que cuenta además con significadas adherencias de última hora procedentes de la izquierda parlamentaria, considerar que la determinación del saber relevante para la educación de la ciudadanía no debe ser un asunto de discusión y deliberación pública, reduciéndola, en la práctica, a una cuestión de índole técnico-burocrática, vaciándola así de todo contenido y convirtiéndola en una tarea de escasa utilidad cívica (ver texto 6).

3 Abogamos por un currículo oficial que permita debilitar y deslegitimar el modelo de escuela y educación que tenemos y que está por venir, dado el sesgo marcadamente segregador, privatizador y autoritario que se viene

dibujando, con rasgos cada vez más inequívocos, en el diseño de las políticas educativas padecidas durante los últimos diez años —consumadas, por ahora, por el proyecto de Ley de Calidad en la Enseñanza⁴—. Entendemos imprescindible la intervención del Estado y de las administraciones públicas en el sistema educativo, pero, a diferencia de lo que viene ocurriendo, aquélla debería centrarse en garantizar el acceso de todos, en igualdad de condiciones, a una escolarización pública, gratuita y laica, velando, mediante un riguroso control democrático, porque la enseñanza y la educación que se impartan se ajusten a las normas básicas de convivencia democrática, pluralismo y defensa de los derechos humanos. Por el contrario, la administración educativa debería comportarse de modo muchísimo más flexible y escasamente intervencionista en la articulación del currículo escolar, dejando plena autonomía a la sociedad civil en su debate y configuración (ver Texto 4). Reclamamos la apertura del currículo como garantía de una escuela realmente pública y democrática, vía abierta, además, a la innovación y profesionalización docentes. En resumen: en los centros públicos, la administración debe ejercer la mínima intervención curricular y la máxima colaboración en la provisión y control de los recursos.

4 No estamos de acuerdo en eludir la discusión acerca de la construcción de un conocimiento escolar público, pues ello se traduce en el mantenimiento intacto de un rancio molde académico gestado en el siglo XIX, hecho a imagen de los departamentos universitarios, que no propicia sino un saber enciclopédico —en el peor sentido del término (ver Textos 2 y 3)—, libresco, culturalista y probadamente incapaz para producir un pensamiento proliferante —“el pienso de las cátedras”..., alimento de rumiantes, como afirmaba un filósofo alemán hace ya más de un siglo—, cuyo único aval es el de una ominosa tradición institucional (ver Texto 11). Además, este saber asignaturizado y transmutado en salmodia, pálido reflejo de un conocimiento científico que poco, o nada, tiene que ver ya con él, se nos presenta, naturalizado, como si de un destilado “básico” del mismo se tratara, con un insospechado poder para amueblar cabezas y dotarlas de sentido (ver Textos 7 al 10, y 16). Como más adelante se advertirá, defendemos la construcción de un currículo público y laico, definido desde el conocimiento científico y no desde los supuestos naturalizadores y pretendidamente neutros de un falaz academicismo orientado únicamente a “distinguir” y “clasificar” ciudadanos.

5 Nos parece ridícula (en el mejor de los casos) la traslación que, al campo “educativo”, se ha venido realizando del proceso de descentralización política vivido por nuestro país como consecuencia de un torpe e interesado entendimiento del mandato constitucional y del “marco curricular” entronizado por el MEC en 1991. Un fenómeno pintoresco y, en sus términos, difícilmente reconocible en otros países de nuestro entorno, que ha dado lugar a normalizar el uso de expresiones tan esperpénticas como el “modelo educativo aragonés”, sin que exista nada que sustente su utilización. Pensar, por ejemplo, que la existencia del Estado de las Autonomías debe traducirse necesaria y automáticamente en una particularización del conocimiento social a transmitir en las escuelas, constituye, amén de un apriorismo insostenible, una flagrante impostura intelectual que puede conducir directamente a la jibarización del saber y a

⁴ Puede consultarse al respecto nuestra opinión en el Editorial del nº6 de *Con-Ciencia Social* titulado “La educación como mercancía: a propósito de la llamada Ley de Calidad”. Recientemente también, en las Jornadas en defensa de la Escuela Pública, celebradas el pasado mes de septiembre en Zaragoza, la Federación Icaria en Aragón dió a conocer un texto titulado “Ley de Calidad: autoritarismo y mercantilización” (puede leerse en la web de *Cuadernos de Pedagogía* y en www.rebellion.org).

una perversión de la democracia. Que esta imposición arbitraria se legitime recurriendo a un "principio" pedagógico de larga data, aunque bastante discutible, cual es la vindicación del entorno o de lo próximo como objeto incontrovertible de todo proceso de aprendizaje..., o que se consagre como mandato legal, presentando como incuestionable la interpretación estrictamente aditiva y sumatoria del famoso 35% de contenidos a determinar por las Comunidades Autónomas..., son algunas de las parafernalias discursivas que acompañan tamaño dilate y que muy rara vez se someten a crítica (ver Textos 19 y 21). Es lamentable que la descentralización y democratización del conocimiento esté sirviendo únicamente para aprender "mejor" los pliegues de nuestro propio ombligo y, de paso, para reafirmar políticamente "nuestro" territorio y nuestra invención comunitaria. En lugar de dedicar tanto esfuerzo a preservar no se sabe bien qué esencias culturales ocultas..., cuánto mejor sería, en todo caso, aprovechar las ventajas de esa descentralización para pensar (y aportar soluciones) a los problemas específicos que una región interior y despoblada como la aragonesa tiene planteados, por ejemplo, con la escuela rural, tan maltratada como farisaicamente encumbrada con bobalicona nostalgia y notable dosis de demagogia.

6 Denunciamos la impostura de la territorialidad y el etnicismo que a ella subyace, como una amenaza (más) a la construcción de una cultura pública y sustentada sobre bases científicas. No sólo nos preocupa tener que aceptar que Aragón "es" una suerte de entidad transhistórica (una forma de sentir, de vivir, de pensar y de mirar..., peculiar y construida en el *continuum* de la Historia) y que los aragoneses y aragonesas somos, querámoslo o no, miembros de una comunidad llamada a preservar su identidad colectiva en convivencia "con variadas etnias y nacionalidades"..., también es preocupante que alguien llegue a creer que sustituyendo Covadonga por el Fuero de Jaca, la revuelta de las Comunidades castellanas por el ajusticiamiento de Juan de Lanuza o el Plan Badajoz por los regadíos monegrinos..., ya hemos cumplido. La aragonesización (o "cachirulización") del currículo, que no "contextualización de los temas", se convierte en una estólida e inútil operación de inventario de ocurrencias que no hace sino engrosar y engrosar los ya sobrecargados temarios oficiales. Pero, además, su "filosofía" de fondo entraña riesgos y connotaciones preocupantes: implícitamente se concede a Aragón —lo mismo decimos respecto de España o de Europa— la condición de metasujeto histórico y político, y portador de necesidades (de preservación) que se sitúan por encima de los problemas e interrogantes que preocupan *hic et nunc* a las personas que circunstancialmente ocupan este territorio; con independencia, además, de que éstas sean hombres o mujeres, de etnia gitana o camita, de familia obrera o burguesa, ateos o adictos a San Josemaría —personaje aragonés que, por cierto, también debiera incluirse en el currículo de Ciencias Sociales, junto a Luis Buñuel o Segundo de Chomón, en justa aplicación del mandato territorial—. El Aragón o la España actuales ni son entes políticos exigidos por la historia, ni sus autogobiernos son la culminación de no sé qué proceso de construcción nacional, ni son la realización de un proyecto inscrito ya en un pasado remoto...; la escuela pública y democrática que defendemos debería inculcar en esta dirección..., las Ciencias Sociales, teóricamente informadas, salen a nuestro encuentro, si estamos dispuestos a escucharlas, para ese empeño (ver Textos 24 y 26). Aprovechemos la democracia para avanzar en la autonomía del saber respecto a los poderes establecidos, Dejemos ya de supeditar la explicación a la filiación, la construcción de conocimiento a la construcción de identidades. Y, ante todo, dejemos de engañarnos a nosotros mismos y a la sociedad expresando en los frontispicios de nuestras programaciones didácticas que

nuestro objetivo es fomentar el sentido crítico y la autonomía de criterio entre nuestros discípulos, si seguimos empeñados en hacerles partícipes del gozoso destino manifiesto de su pueblo. Qué bien haríamos, en lugar de recrearnos en la reinención de nuestras singularidades históricas, en abordar, desde las escuelas de Aragón, problemas reales transcomunitarios, transnacionales, transestatales..., que nos permitieran, de verdad, amueblar nuestras cabezas y fortalecerlas para resistir y reaccionar en ese mundo tan globalizado del que constantemente estamos hablando y hablándoles (ver Textos 22 y 25). ¿Por qué no reconsideramos con seriedad y rigor científico y pedagógico qué podemos hacer con el famoso 35%, renunciando *a priori* al triste espectáculo de añadir más y más epígrafes a la lista, ejercitándonos en un pueril ejercicio de autorreconocimiento y erudición transnochada?

7 Con programas falsamente enciclopédicos como los que nos ocupan consideramos que la autonomía profesional queda totalmente relegada, consolidando la creciente influencia del sector privado editorial, auténtico cáncer de nuestro sistema educativo capaz de yugular cualquier proceso innovador. Fomentar la autonomía profesional supone, además de no cerrar el currículo —presentándolo como una retahíla numerada de epígrafes y subepígrafes “reconocibles”, ya acabada—, impedir que lo hagan después las editoriales y el mercado; de ahí la importancia de que la administración educativa comprometa su apoyo a la escuela pública con una decidida política de desarrollo curricular vinculada, por ejemplo, a la promoción, y en su caso edición, de materiales didácticos y proyectos curriculares de calidad contrastada, contengan o no, dicho sea de paso, un tratamiento específico de nuestras “señas de identidad” aragonesa. Cuestiones que, nos tememos, difícilmente cabe esperar de una administración literalmente entregada, ella misma, al delirante consumo indiscriminado de libros de texto.

8 El exceso de contenidos sólo permite la recitación y el memorismo y es refugio fácil para cierto tipo de profesionales obsesionados con programas cuya bondad estriba en que esté “todo” lo que tiene que estar... (ver Texto 1). La interpretación estrictamente acumulativa del 35% ha desembocado en unos currículos autonómicos hipertrofiados de contenidos que los hacen ingobernables e inaceptables para cualquier docente sensato. La extensión de los cuestionarios propuestos es tal que casi produce hilaridad el empeño, reiteradamente expresado en los documentos que nos vienen ocupando, por trabajar “procedimientos”, “actitudes” o “valores”..., y no digamos las invitaciones a fomentar el razonamiento del alumnado mediante el recurso a métodos de aprendizaje “constructivistas”, donde el sujeto debería ser consciente de estar construyendo su propio conocimiento y donde la evaluación debería centrarse en los “procesos” más que en los resultados finales de unos exámenes a los que se elude incluso mentar por su nombre... Es obvio que con tan incontinente listado de temas y lecciones no cabe nada de eso..., y esto lo sabe y deduce cualquiera que haya pasado, siquiera sea durante un curso escolar, por un aula de un Colegio o Instituto. ¿Por qué entonces este denodado esfuerzo por incurrir en los mismos errores?; ¿por qué los profesores, cuando disponen de una diminuta parcela de decisión en la elaboración de un currículo, se entregan con entusiasmo a esta ceremonia de la confusión que consiste en poner el fin —la educación— al servicio de los medios —la instrucción, las disciplinas, los exámenes, las acreditaciones...— y no al revés, suscribiendo todo tipo de argumentos y discursos sin reparar en su coherencia y rigor científico y pedagógico? Por ejemplo: ¿hasta cuándo tendremos que seguir leyendo estériles lugares comunes acerca del “aprendizaje del tiempo histórico”, elaborados desde el más rancio y

cosificado entendimiento historicista y teleológico del pasado..., para acabar concluyendo que "lo histórico" sólo puede entenderse cabalmente si se explica de principio a fin, sin elipsis ni regresiones que no hacen sino producir lagunas insondables e irre recuperables en el educando? (ver Texto 23).

9 Por último, no queremos dejar pasar el hecho de que estos borradores legitiman, en nuestra opinión, por la vía del aséptico y neutro, por impersonal, lenguaje administrativo un entendimiento tecnicista del currículo y transposicionista de las didácticas especiales, cerrando las puertas a la existencia, en el marco de una escuela que se quiere pública y plural, de otros enfoques del currículo y de la didáctica inspirados en las tradiciones del pensamiento social crítico. Un currículo abierto, básico y común, debiera permitir, en todo caso y explícitamente, no sólo el debate sobre la función social del conocimiento y de la escuela, sino también la utilización de criterios diversos para seleccionar, organizar y secuenciar conocimientos social y educativamente relevantes; abrir la puerta de par en par a la pluralidad de diseños curriculares, fundamentados teóricamente, pero no necesariamente estructurados como un calco de las disciplinas escolares; fomentar, en definitiva, métodos y modelos didácticos diversos que contribuyan a la superación de fórmulas memorísticas y repetitivas que, no nos engañemos, son, hoy como ayer, la moneda común en nuestras aulas (ver Texto 13). En el campo de las Ciencias Sociales, la Federación Icaria viene sosteniendo desde hace algún tiempo la conveniencia de trabajar en el desarrollo de una didáctica genealógica de los problemas sociales actuales (ver Texto 27); esperemos no llegar a conocer el día en que la defensa de estas posiciones sea vista como una afrenta intolerable a las superiores razones (y derechos) de una colectividad inventada.

Zaragoza, 12 de octubre de 2002.

ANEXO.

27 TEXTOS PARA ORIENTAR Y "ALIMENTAR" UN DEBATE NECESARIO SOBRE EL CURRÍCULO.

(Por la selección: Juan Mainer).

A veces es conveniente, por qué no, servirse del pensamiento ajeno para mejor expresar el propio. Sobre todo cuando se encuentra en aquél las posibilidades de una visión más poliédrica y compleja de los problemas que, aunque intuitas, no aciertan a desvelarse o incluso se eluden en la expresión del discurso propio para reafirmar, estúpidamente, su verdad. En todo caso, la exhumación de ciertos fragmentos de pensamiento escrito satisface los afanes genealógicos de quienes estamos persuadidos de las posibilidades del *dictum* foucaultiano "la verdad tiene su historia".

En definitiva, se trata de una colección de textos que aportan miradas diversas sobre la construcción del currículo; ayudan a desvelar raíces y dimensiones de un problema complejo. El "debate" sobre el currículo, en particular sobre el de Ciencias Sociales, al que, se supone, estamos convocados en estos días, podría enriquecerse un poco si estos textos se tuvieran en consideración y se reflexionara sobre ellos.

GUIÓN SEGUIDO EN SU PRESENTACIÓN.

1.Los programas escolares: una necesidad discutida (y discutible) desde los inicios de la escolarización de masas.

2.La naturaleza histórica y social de las disciplinas escolares.

3.La naturaleza histórica y social de la didáctica de las disciplinas escolares.

4.Reflexiones sobre los usos educativos de la Historia, en particular, en el umbral del siglo XXI.

***Crítica de los discursos oficiales.**

***Un programa máximo para la formación de una conciencia ciudadana crítica a partir de un *conocimiento de lo social*.**

1. LOS PROGRAMAS ESCOLARES.

Texto 1. EL "CULTO" A LOS PROGRAMAS Y EL DESDÉN POR LOS MÉTODOS.

"Asistimos desde hace mucho tiempo a refundiciones periódicas o accidentales de programas; y es menester admirar la profunda satisfacción que experimentan los rearmadores cada vez que han cumplido una de estas transformaciones. Exclaman entonces: ¡enhorabuena!, ¡todo se salvó ya!, ¡todo está perfecto!; nuestros programas no dejan ahora nada que desear. Yo les contesto: ¡pero, desgraciados!, si pudiérais por un instante pensar en los métodos y dejar a un lado las preocupaciones sistemáticas que asaltan vuestro espíritu a consecuencia de una educación falseada, reconoceríais que los programas no son nada o muy poca cosa, mientras que los métodos lo son todo o casi todo.

Y esto es profundamente cierto; porque cualesquiera que sean los programas que se puedan elaborar para tal examen o para tal plan de estudios, si para ponerles en aplicación se emplean métodos capaces de no permitir que se obtenga el resultado perseguido, éste no se obtendrá. Si se redactasen, por el contrario, programas algo más elásticos, hasta menos completos, se podría no obstante llegar a resultados útiles y muy superiores, gracias al empleo de los métodos razonables."

C.A. Laisant: "La educación científica y psicológica". Conferencia impartida en París en 1903 e incluida en *La educación fundada en la ciencia*. Barcelona: Araluce editor (sin fecha) Con prefacio de Alfredo Naquet y traducido por Eusebio Heras, (pp.,140-141).

Texto 2. EL QUÉ O EL CÓMO. CANTIDAD O CALIDAD.

"No cabe duda que la escuela primaria entre nosotros es de tipo *intelectualista*. Descontemos algunos, raros, casos de organización escolar que intentan un más amplio cultivo de la actividad y en todos los demás encontraremos diferencias en la cantidad que el muchacho logra aprender; pero, en resumen, lo que se pretende es eso: *enseñar*.

De esta concepción de la escuela nace el primero y más grave error del programa, a saber: que no prevé ni orienta la labor del maestro más que en uno de los aspectos de la vida escolar, la enseñanza (...)

El programa de la escuela no debería ser sólo el *índice de los conocimientos* (...) sino el índice, la norma de toda actuación del maestro, y esta actuación es algo, mucho, más extensa que el iniciar a los muchachos en la Aritmética o en la Geografía.

(...)

Lo que no tiene sentido ni justificación posible es la división de lecciones numeradas. (...) Eso, con parecer tan detallado, es, precisamente, el peor modo de agotar la materia y, además, es tan inflexible que condena a una esclavitud en la enseñanza.

(...)

No cabe duda que en Geografía el estudio de la influencia de la Tierra en el hombre y de este en aquella es incomparablemente más sugestivo que toda la sarta de montañas, ríos, cabos y accidentes geográficos que se aprenden de memoria y que llenan muchas lecciones del programa."

Fernando Sáinz (1924): *El programa escolar*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía (pp., 5-8).

Texto 3. EL CURRÍCULO COMO ESPACIO COMÚN DE CONOCIMIENTO, II EN 1924!!

"La idea de que el niño debe aprender *de todo un poco* ha adulterado terriblemente el concepto de la cultura enciclopédica que corresponde proporcionar a la escuela. (...) Lo enciclopédico no es un poco de cada cosa, sino lo común a muchas cosas; no es lo concreto, sino lo que nos sirve para entenderlo; no es conocer un gran número de hechos y de fenómenos, que siempre será pequeño, sino conocer las leyes generales que los producen, las causas; en suma no es saber cosas, sino onseguir ideas madres, amplias, claves de otras innumerables ideas concretas. (...) No hemos de enseñar las cosas, principalmente, para que las sepa, retenga y aplique el niño, sino para crear, mediante ese ejercicio, el hábito de pensar e iniciar al estudiante en el método de formación de las ciencias. La enseñanza esencialmente es una gimnasia de la inteligencia y, en consecuencia, el programa es, ante todo, un programa de disciplinas del espíritu.

(...)

Hagamos un programa mínimo y tratemos por igual, siquiera en la escuela, a todos los alumnos, no juzgando a priori la vida futura del niño, que no puede saber nadie. Y sobre todo, no neguemos a nadie el placer de una cultura, por elemental que sea."

Fernando Sáinz (1924): *El programa escolar*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía (pp., 9-10).

Texto 4. EL CONTROL DEL PROGRAMA ESCOLAR: LAS SENSATAS RAZONES DEL ESTADO.

"Nosotros quisiéramos una intervención notable del maestro en el programa de su escuela y, sin embargo, creemos de gran necesidad un programa tipo para las escuelas primarias. Esto no es paradójico. Al maestro corresponde, naturalmente, lo más interesante de la obra: la interpretación y desenvolvimiento personalísimos del programa (...) Pero al Estado corresponde hacer, mediante los organismos de más capacidad pedagógica (y esta condición es tan esencial que sin ella más valía no intentarlo), un programa tipo para las escuelas de su país por dos primordiales razones. Una de carácter puramente pedagógico, científico: la de definir, con un superior criterio, lo fundamental y accesorio, lo básico y formativo, y lo secundario y de detalle en la cultura primaria. La otra, de carácter pedagógicosocial: hacer del programa la expresión de la cultura mínima que el Estado se compromete a dar y a exigir al pueblo."

Fernando Sáinz (1924): *El programa escolar*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía (pp., 13-14).

Texto 5. CONDICIONES DE PRODUCCIÓN (Y REPRODUCCIÓN) DEL CONOCIMIENTO OFICIAL.

"El capital cultural declarado como conocimiento oficial, pues, es fruto de compromisos; debe atravesar un complejo sistema de filtros y decisiones antes de ser declarado legítimo. Esto afecta a la selección y a la forma del conocimiento seleccionado, en la medida que tiene ue convertirse en materia para los estudiantes de las escuelas. En este sentido, el Estado actúa como lo que Basil Berstein llamaría un "agente recontextualizante" en el proceso de control simbólico por el que se establecen consensos que posibilitan la creación de "conocimiento para todos".

Este proceso de transformación, en el que el conocimiento se separa de su contexto social o académico original, se "recontextualiza" y se modifica por las normas políticas que gobiernan su nuevo asentamiento (...) Editoriales, asesores pedagógicos y autoridades educativas estatales y locales -cuya tarea es reproducir,

no producir conocimiento- actúan conjuntamente como agentes recontextualizantes. los grupos dotados de poder en el nuevo contexto se apropian del conocimiento original de las disciplinas académicas, de los diferentes grupos sociales, etc. El "texto", como dice Bernstein, "sufrir una transformación previa a su relocalización" en el nuevo contexto. Conforme el texto es "deslocalizado" de su lugar original y "relocalizado" en una nueva situación pedagógica, la lógica y las relaciones de poder de los agentes recontextualizadores consiguen que "el texto ya no sea el mismo texto". Los acuerdos políticos y las necesidades educativas pueden alterar radicalmente la forma y la organización del conocimiento.

M. W. Apple: *El conocimiento oficial. La educación en una era conservadora*. Paidós, Barcelona, 1995, pp. 87 y 88).

Texto 6. SUPUESTOS DE NEUTRALIDAD Y APROPIACIÓN DE UN DEBATE PÚBLICO SOBRE EL CONOCIMIENTO ESCOLAR.

Los libros de texto al uso no presentan explicaciones de por qué y con qué criterios han realizado la selección de determinados hechos y procesos, cuando cualquier tema de los escritos en un manual lleva consigo una selección basada en una jerarquía de valores, que puede ser incluso la propia inercia de lo académico, pero que ese criterio hoy aparentemente neutral o académico tuvo también un origen político, en unas normas establecidas por algún gobierno. Recordar que los libros de texto son productos políticos puede resultar hoy paradójicamente incorrecto políticamente, pero cuando desde el propio Estado se plantea la *reforma de las humanidades* y el replanteamiento de los contenidos a transmitir en la asignatura de historia, es evidente entonces la legitimidad con que igualmente podemos reivindicar otra perspectiva política, la de enseñar con la historia <<la naturaleza global de la experiencia y de la realidad humana>>. (...) Por eso, el debate de la enseñanza de la historia y de las humanidades como parte de la formación de una ciudadanía no pertenece en exclusiva ni a políticos, ni a docentes, sino a toda la sociedad en su conjunto."

Juan Sisinio Pérez Garzón (2000): "Conclusiones para el debate, o epílogo sobre qué historia enseñar en España". En, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica; pp., 225—226.

2. LA NATURALEZA HISTÓRICA Y SOCIAL DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES.

Texto 7. ASIGNATURIZACIÓN Y DESVITALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO.

"En resolución: ¿qué fruto saqué de los años de mi bachillerato?

Junto a algunas desilusiones, aprendí que había un mundo nuevo apenas vislumbrado por mí; que tras aquellas áridas enseñanzas, despojos de ciencia, había la ciencia viva que la produjera; que la hermosura de reflejo que, como la luna su lumbre, derramaban aún aquellas disciplinas y lecciones sobre mi mente, aunque lumbre pálida y fría, era de un sol vivo, de un sol vivificante, del sol de la ciencia. Salí enamorado del saber.

Tras aquella terminología de la gramática y de la retórica, tras aquella narración notarial de la historia, tras aquella logomaquia de la psicología, tras la gimnasia acompañada de las matemáticas, tras los juegos de manos de la física, tras los terminachos, los motes, las casillas etiquetadas y los pellejos rellenos de paja de la historia natural vislumbré un mundo nuevo.

Fui a Madrid a estudiar Filosofía y Letras henchido de ilusiones, que en parte se ajaron para engendrarme otras, y éstas otras a su vez..."

Miguel de Unamuno: *Recuerdos de niñez y mocedad*. Espasa-Calpe, Colección Austral, 5ª edic., Madrid, 1958, pp. 120-121.

Texto 8. LAS DISCIPLINAS ESCOLARES: INVENCIONES SOCIALES.

“Los sociólogos de la educación interesados en el currículum escolar se han encontrado desde hace tiempo con una paradoja. El currículum es declarada y manifiestamente una creación social. ¿Por qué entonces se trata esa creación social fundamental como un elemento intemporal en tantos de nuestros estudios sobre la enseñanza? Y, en particular, ¿por qué el currículum escolar se ha aceptado como un "elemento dado", precisamente por parte de los científicos sociales, que son los que tradicionalmente han sintonizado con las luchas ideológicas y políticas que apuntalan la vida social?

(...)

El currículum escolar es una artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados. Pero hasta la fecha y en muchas exposiciones pedagógicas, el currículum escrito, la más manifiesta de las creaciones sociales, ha sido tratado como un elemento dado. Además, el problema se ha complicado por el hecho de que se le ha tratado como un elemento dado neutral incluido en una situación por lo demás significativa y compleja (...) Sin embargo, y a pesar de las desiguales exhortaciones de los sociólogos, y de los sociólogos del conocimiento en particular, se ha hecho muy poco hasta la fecha en cuanto a un estudio serio del proceso de la historia social del currículum”.

Ivor F. Goodson: *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor, Barcelona, 1995, pp. 74 y 95.

Texto 9. DISCIPLINAS, MODOS DE EDUCACIÓN Y PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN.

“El estudio de éstas [las disciplinas escolares] pone claramente de manifiesto el carácter eminentemente creativo del sistema escolar y conduce, pues, a dejar en el armario de lo accesorio la imagen de una escuela reclusa en la pasividad, de una escuela receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad. Las disciplinas se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar. Y éste, como poseedor de un poder creativo insuficientemente valorado hasta la fecha, desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercibió que era doble: en efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad global, moldeándola y modificándola. (...)

La importancia de esta creación cultural está a la altura de lo que se pone en juego, pues se trata nada menos que de la perpetuación de la sociedad. Las disciplinas, por tanto, son el precio que la sociedad debe pagar a su cultura para poder transmitirla en el marco del colegio o de la escuela.”

A. Chervel: "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de reflexión". *Revista de Educación*, nº 295 (I), p. 69 y 111.

Texto 10. CUANDO LA "CIENCIA" SE CONVIERTE EN OTRA COSA..., Y NOS SEGUIMOS EMPEÑANDO EN LLAMARLA CIENCIA.

"La formación de las disciplinas escolares puede concebirse como una <<alquimia>>. Tal alquimia consiste en el tránsito desde los espacios sociales de las disciplinas (las ciencias o la física) al espacio social de la escuela, esto es, el proceso que va desde la producción del conocimiento en la cultura de la física hasta el conocimiento del currículum escolar que identificamos como física. Este movimiento presupone un cambio en el ordenamiento mental del conocimiento desde el momento en que la física se convierte en una cuestión de aprendizaje escolar, si bien dicho cambio no suele reconocerse.

En efecto, las disciplinas escolares son <<materias imaginarias>> y <<prácticas imaginarias>> (Bernstein, 1992). Las formas que adoptan las disciplinas escolares no tienen fundamento alguno en el mundo de fuera de la escuela. Lo que se lleva a la escuela no es lo que hacen los científicos, los matemáticos, los escritores o los artistas; lo que ocurre más bien es que el conocimiento formal de la escuela reformula el conocimiento disciplinar para adaptarse a las exigencias del horario

escolar, a las concepciones de la infancia, y a las convenciones y rutinas de enseñanza que imponen tal conocimiento en el currículo escolar".

T.S. Popkewitz (1994): "Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de la reformas educativas". *Revista de Educación*, nº 305, p. 127.

Texto 11. EL CÓDIGO DISCIPLINAR DE LA HISTORIA ESCOLAR.

"A mediados de siglo XIX se escolariza el pasado y el conocimiento histórico se metamorfosea en materia de enseñanza. Entonces se constituyen algunos de los duraderos rasgos del *código disciplinar* de la historia escolar en España, entre ellos los discursos y estratagemas retóricas que pretenden conceder un valor educativo a los saberes procedentes de Clío. Un flujo incesante de palabras, gestos y prácticas dibujan y acotan ritualmente un canon de lo verdadero acerca de las utilidades y virtudes de la educación histórica.

Ahora bien, cualquier practicante de la mirada genealógica sabe que "la verdad misma tiene su historia", y que, por tanto, el valor educativo incorporado a un saber es algo construido y contingente, porque, en realidad, el conocimiento histórico sobre cualquier cosa no consiste en la búsqueda de una esencia originaria, sino en la minuciosa reconstrucción de los procesos, a menudo ocultos bajo las apariencias de lo "natural", de fabricación de arbitrarios culturales y "regímenes de verdad".

Raimundo Cuesta (2002): "Apuntes genealógicos sobre la utilidad educativa de la Historia". *Revista Gerónimo de Ustáriz* (en prensa).

Texto 12. EL CARÁCTER CÍCLICO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. OTRA TRADICIÓN INVENTADA.

"Se ha procurado distribuir las enseñanzas de Geografía e historia en los seis cursos de bachillerato (11-17 años), siguiendo en lo posible el método cíclico al repetir en cada curso las enseñanzas respectivas, ensanchándolas en círculos cada vez más amplios, y abordando las cuestiones cuando el alumno estuviese preparado, no sólo por la labor realizada en la clase, sino también por la marcha que siguen sus estudios en aquellas otras materias relacionadas con la nuestra. Y también se ha procurado que el plan, lo mismo en Geografía que en Historia, partiese de aquellos conocimientos que pueden tener un carácter más intuitivo, para ir ofreciendo al alumno aquellos elementos intelectuales de índole más compleja que le permitiesen afrontar después las cuestiones geográficas e históricas más fundamentales.

El ciclo primero Historia externa comprende los cursos primero y segundo.

Un pequeño libro, la Historia general de Lavissee, traducida por el señor Deleito, sirve de base al alumno para su estudio.

Los profesores procuran en el primer curso, ante todo, lograr en el alumno una visión cronológica y geográfica de la Historia...

En estos primeros cursos las clases son siempre dobles; es decir, de dos horas. La primera es la dedicada a la lección del libro. Explicada el día anterior, se comienza por la lectura de los apuntes obtenidos por el alumno, y un cuarto de hora basta para que lean dos o tres alumnos y hagan ellos mismo o el profesor las correcciones necesarias.

El segundo cuarto de hora el profesor explica la lección fijando la atención de sus discípulos sobre los hechos capitales que la lección contiene, y auxiliándose de la pizarra trata de establecer aquellos paralelismos de verdadera trascendencia en la Historia con los hechos ya estudiados anteriormente.

El tercero y último cuarto de hora se dedica a preguntar a los alumnos la lección explicada. Después de un breve descanso, que generalmente se ocupa por los alumnos en los preparativos para la labor práctica, empieza ésta, dedicada al dibujo de mapas históricos y a la redacción de los propios apuntes.

Basta generalmente el primer curso, completado cuando más con el primer trimestre del segundo, para recorrer el pequeño libro de Lavisse (en una cosas cercenando y en otras completando por el profesor), y en el segundo curso se vuelve a repetir aquél, cuidando especialmente de aumentar los relativo a la Historia de España.

En estos dos primeros cursos el elemento anecdótico y la narración de los grandes acontecimientos históricos y las vidas de los personajes célebres y la descripción de las grandes ciudades, deben utilizarse para atraer la atención de los niños”.

Francisco Barnés Salinas: “Enseñanza de la Geografía y Historia”. En Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: *El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid. Un ensayo pedagógico (organización, métodos y resultados)*. Madrid, 1925, pp.170-172.

3.LA NATURALEZA HISTÓRICA Y SOCIAL DE LA DIDÁCTICA DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES: EL CASO DE LA HISTORIA..

Texto 13. UNA DESCRIPCIÓN EVOCADORA (Y ACTUAL) DE CIERTAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA.

"El procedimiento que de ordinario se sigue es el de conferencias que el profesor relata, durante la hora u hora y cuarto de clase...Una veces la conferencia es la mera repetición de un *Manual* que se designa como *libro de texto* , otras (las más , aunque no siempre por motivos científicos) se prescinde de él y se obliga a los alumnos a tomar notas durante toda la clase: lo cual supone un trabajo penoso, escasamente útil y que, por añadidura, será el único que ellos saquen en la obra de su educación historiográfica. Así nos han enseñado, y así se enseña en casi todos nuestros Institutos y Universidades.

En uno y otro caso, ya deba estudiarse el libro de texto o las notas de clase, la resultante es una instrucción mecánica, en que se da todo el trabajo en forma de *resultados*, se obliga al alumno a que aprenda de memoria hechos cuya verdad descansa en la palabra del profesor o del autor, y no se procura despertar en él la facultad crítica, ni el problema de los orígenes y modo de formación de aquellos conocimientos, ni la intuición real del objeto.

Dada en esta forma, la enseñanza cae de lleno bajo el peso de las censuras que ha merecido, en general, el método mecánico, memorista y de pura abstracción. No hemos de repetirlas, porque son bien sabidas de todos; pero sí conviene acentuar la gravedad de algunos de los peligros que encierra ese método, tocante a la enseñanza de la historia.

El error esencial de sujetarse a un libro (ya impreso, ya *dado* en conferencia, lo cual equivale a *leerlo*), exigiendo del alumno que lo aprenda, se funda, en la segunda enseñanza y en la superior, en dos prejuicios capitales. Es uno, la creencia de que el estudiante no puede trabajar directamente sobre las fuentes, ni es posible que saque fruto de estudiarlas: argumento que, si se refiere a la falta de preocupación en los *actuales* alumnos, es exacto, pero que ni puede prejuzgar la aptitud esencial de éstos para adquirirla, no menos tiene aplicación a los procedimientos intuitivos que no necesitan sino ojos para ver los objetos y libertad de las propias facultades para apreciarlos..."

Rafael Altamira Crevea: *La enseñanza de la historia*. Librería Victoriano Suárez, 2ª edic. corregida y aumentada, Madrid,1895, pp. 3 y 4. Hay reedición en la Colección *Referentes* de Akal Ediciones, Madrid, 1997.

Texto 14. EL SENTIDO DEL “PASADO” Y SU VALOR FORMATIVO.

"El aula en que teníamos la clase de historia era espaciosísima y llena de mapas. Entreteníame durante la lección en fabricar títeres de cera, por lo que una vez me tuvo Carreño dos días de rodillas.

De las explicaciones de historia apenas recuerdo palabra, pero sí del aspecto del libro de texto, de sus letras, de su impresión, etc. Si hoy lo viera a tres metros

diría: ¡ése es! Me mareaba aquel ir y venir de pueblos con nombres raros, aquel desfilar de reyes y de guerras, aquel intrincamiento de parentescos, matrimonios y repartos de herencias. Venían reyes y los mataban tan pronto que no había lugar a acongojarse de su muerte, pues no había uno tenido tiempo de conocerlos, y era tal el trajín, que se deseaba hubieran acabado de una vez con todos matándolos en una sola batalla.

No llegamos, ni con mucho a la Revolución francesa, distraídos en curiosear vanamente lo que hicieron los chinos, persas y caldeos. He comprendido más tarde lo ventajoso que sería si se pudiera estudiar la historia hacia atrás, empezando por ahora.

La historia de España, más concentrada que la universal, me dejó alguna más impresión, sobre todo aquello de que "en Calatañazor partió Almanzor su tambor" y la aparición de Santiago en la batalla de Clavijo".

Miguel de Unamuno: *Recuerdos de infancia y mocedad*. Espasa Calpe, Colección Austral, 5ª edic., Madrid, 1958, p. 89.

Texto 15. RECUERDOS DE UN HISTORIADOR CON BUEN (QUE NO "COMÚN") SENTIDO.

"La segunda clase era la de Historia de España, cuyo catedrático, Don Juan Ortega y Rubio, era un hombre impresionante. Muy corpulento, de cara abultada y llamativa por su fealdad, muy descuidado en el vestir y exento, en absoluto, de la afectación y el amaneramiento del profesor de Lógica... Era Don Juan lo que puede llamarse un historiador inspirado y plástico. No le interesaban por igual las diferentes edades, ni todos los periodos de algunas de ellas. Propendía a ocuparse de la edad moderna y la contemporánea, pero le interesaba sobre todo registrar la huella de aquellas personalidades que más habían impresionado su espíritu, unas que ejercían sobre él irresistible atracción, otras que, a su juicio, fueron el compendio de todas las perversidades imaginables; con este criterio ultrasubjetivo y personalísimo establecía nivelaciones para lo óptimo como para lo pésimo en las que ajustaba de un lado, a: Hernán Cortés, Santa Teresa, Napoleón, Castelar y Blasco Ibáñez, y de otro a Felipe II, Carlos II, Fernando VII e Isabel de Borbón. Así como las lecciones de Fajarnés eran para nosotros letra muerta, salmodiada en horas interminables, las de Ortega, sobre todo cuando trataba con trazos inconfundibles a sus personajes favoritos hasta revelarnos, por último, con voz muy baja rubricada con una sonoro puñetazo sobre la mesa el nombre del retratado, resultaban de insuperable amenidad. Era indudable que nuestro profesor se inspiraba en el fervor histórico al juzgar, probablemente con parcialidad excesiva, unos y otros héroes. No se me olvidará que uno de los días de clase de Historia, cuando ya estaba avanzado el curso y pendientes nosotros de lo que acerca de Fernando VII nos refería, se abrió de pronto la puerta por la que acostumbraba a entrar el profesor y apareció en ella nada menos que Alfonso XIII, acompañado de su Ministro de Instrucción Pública y del rector de la Universidad. Todos nos pusimos en pie y sin cruzar apenas más que una concisa salutación ordenó el Rey que nos sentásemos y al catedrático que tuviera la bondad de proseguir su explicación. Así lo hizo Don Juan y no por estar presente un biznieto suyo dejó de juzgar al bisabuelo en los términos que nosotros ya conocíamos por anteriores comunicaciones".

Ramón Carande: *Recuerdos de mi infancia*. Espasa Calpe, Madrid, 1987, pp. 166 y 167.

Texto 16. ALTAMIRA INVENTA LA MODERNA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. LOS INICIOS DE OTRA TRADICIÓN DISCURSIVA Y DE OTRO RÉGIMEN DE VERDAD.

"El programa, pues, ha de ser *integral*, íntegro; y, por tanto, la historia no puede faltar en él. Pero, ¿cómo se organizará interiormente su contenido especial? ¿Deberá distribuirse toda la materia de modo que a cada año corresponda una

parte, y sólo al final del último quede completo el estudio; o por el contrario se estudiará cada curso (o bien cada dos) toda la materia, para repetirla en los sucesivos? Y en este último caso, ¿qué forma ha de tener la repetición?

Todas estas preguntas equivalen a plantear el problema de los que se ha llamado el *programa cíclico* o concéntrico. No vamos aquí a discutirlo de un modo general, sino tan sólo a levantar acta mediante testimonios, de que la opinión dominante por lo que toca a la historia, es favorable al programa cíclico, o sea, al estudio íntegro del asunto en cada uno de los periodos (años, cursos, semestres) en que se divide el trabajo escolar, y su repetición en los sucesivos; empezando por un cuadro muy elemental y escaso de pormenores, pero completo,, para ir aumentando cada vez más esos datos o pormenores, es decir, el *contenido*.

(...)

Conviene, ante todo, insistir en algunas recomendaciones de carácter general, que se refieren a otros tantos peligros de toda enseñanza. El primero de ellos es querer hacer *demasiado* en la escuela, sin cosiderar la edad de los niños ni las exigencias reales de la educación intelectual, que no consisten en amontonar conocimientos concretos, sino en asimilarse el sentido de las cosas: base sin la que todo pormenor, por minucioso que sea, carece de toda significación. (...) Por el contrario, todo puede enseñarse reduciendo el contenido: reducción que es además una necesidad psicológica en los primeros años.

(...)

Lo primero que debe buscarse en la enseñanza es que el niño adquiera interés por ella, para que luego concorra espontáneamente con su trabajo personal."

Rafael Altamira Crevea (1895): *La enseñanza de la Historia*. Tomado de la reedición en la Colección *Referentes* de Akal Ediciones, Madrid, 1997 (pp. 313-314).

Texto 17. ENSEÑAR HISTORIA Y EDUCAR VALORES.

"Todos los que se dedican al magisterio, desde el primer maestro hasta el último catedrático, al tener que enseñar una asignatura, sea cual fuere, necesitan plantearse previamente unos cuantos problemas teóricos. De entre ellos, el más importante, sin duda, es el problema de los fines. Ni el maestro, ni el catedrático, deben comenzar la enseñanza de disciplina alguna sin saber concretamente *para qué* la enseñan.

Este problema que tiene siempre interés, cualquiera que sea la asignatura, referido especialmente a la Historia, aumenta su importancia porque, dado el carácter de la misma, el que se siga en su enseñanza una orientación equivocada podría producir verdaderos estragos.

Y si ese problema está planteado en todos los países, entre nosotros adquiere una máxima realidad ya que, como se sabe, nuestro Ministerio de Instrucción pública jamás se preocupó, al igual que se hace en otras partes, de orientar a los maestros acerca del alcance que deben tener las distintas enseñanzas.

Claro está que si el Estado, al establecer los fines de la enseñanza histórica, hubiera de plantearse la cuestión de una manera indiscreta, sería preferible que no se la planteara.

Pero entregado el maestro al arbitrio de su libertad, queda en la inexcusable obligación de plantearse el problema. Y cuando el maestro se pregunte para qué enseña Historia en su Escuela, debe pensar en la vasta literatura que se ha hecho alrededor de esta cuestión. Pensará en aquello que quieren dar a la historia un carácter docente, pragmático haciéndola <<maestra de la vida>>; recordará a los que estiman que la Historia no tiene otra finalidad que despertar y cultivar el patriotismo...recordará a quienes quieren hacer de la historia un instrumento de educación política [aquí cita nota al pie: Seignobos, *L'enseignement de l'Histoire comme instrument d'éducation politique*]...; pensará, por último, en las protestas que modernamente se han levantado universalmente contra la enseñanza histórica acusándola de haber envenenado las conciencias infantiles... Este maestro, meditando todas estas cosas, llegará a la conclusión de que la enseñanza de la

Historia no puede tener otra finalidad que la de dar a cada uno de los escolares el sentido histórico de la vida.

La enseñanza de la Historia podrá ser un medio y nada más que un medio, uno de tantos, para realizar todo lo anterior; pero en cuanto deje de ser medio y se convierta en fin exclusivo se falseará el verdadero carácter de esta enseñanza”.

Rodolfo Llopis: “La enseñanza de la Historia”. *Revista de Pedagogía*, I (1922), pp. 47 y 48.

Texto 18. VALORES INDIVIDUALES Y CAPACIDADES INTELECTUALES.

“Lo que importa es dar razones sólidas y concretas, y explicar el modo como puede la historia —sin dejar de ser historia, es decir, sin convertirse en una lección de moral— contribuir a la educación del individuo y de la colectividad.

(...)

Efectivamente; la historia, no sólo da conocimiento del espíritu y de la conducta de los hombres, sino que —al igual de las matemáticas, pero de un modo más real y concreto— educa la inteligencia en un rigor de juicio y en un cúmulo de exigencias críticas que no pueden menos de reflejarse sobre cualquier orden a que luego se dedique la actividad.”

Rafael Altamira Crevea (1895): *La enseñanza de la Historia*. Tomado de la reedición en la Colección *Referentes* de Akal Ediciones, Madrid, 1997 (pp. 296-297).

4. REFLEXIONES SOBRE LOS USOS EDUCATIVOS DE LA HISTORIA EN EL UMBRAL DEL SIGLO XXI.

CRÍTICA DE LOS DISCURSOS OFICIALES.

Texto 19. DE ATAPUERCA AL DISCIPLINAZO PASANDO POR ALTAMIRA.

“Frente a las justificaciones convencionales sobre el interés educativo de la historia (los tópicos morales y nacionalistas ya vistos en otros autores), ahora el acento se pone en su capacidad de desarrollar la inteligencia y el espíritu crítico. Este universo argumental ya significa, en 1895, un despegue de las atribuciones tradicionales como las ya comentadas de Dufrené o Rivas. Aquí aparece, como en germen performativo, el origen de muchas de las legitimaciones y retóricas de la historia escolar que hoy son moneda corriente. Ahí está la base de un nuevo discurso disciplinar: la idea de que la historia es una forma de conocimiento científico acreditada por el uso de un método riguroso que contribuye a ejercitar unas facultades distintas y más valiosas que las de la memoria. El capital cultural que proporciona la disciplina tiene que ver, de manera destacada, con las capacidades cognoscitivas que promueve. Argumento relevante ya que se considera su apropiación mediante el aprendizaje como un saber tan poderoso como el proporcionado por las matemáticas.

Rafael Altamira es un paradigma de la literatura que genera un discurso renovador sobre la historia escolar, es un temprano creador de un nuevo “régimen de verdad” sobre la historia y su enseñanza. En efecto, entre finales de siglo XIX y la guerra civil queda inventada, dentro de un contexto escolar en el que predomina ampliamente la enseñanza tradicional, los nuevos discursos que pretenden fundar la “didáctica de la historia” como disciplina y como saber innovador. No obstante, las palabras de Altamira y otros renovadores poco tenían que ver con lo que ocurría en las aulas.

(...)

Pero la larga tradición del *código disciplinar* de la historia escolar, exagerada por el ultranacionalismo de la dictadura (franquista), permanecerá vigente hasta el advenimiento de la educación de masas. Entonces acontece, en un marco de acusados cambios sociopolíticos, una deslegitimación del nacionalismo español,

como se puede comprobar estudiando los manuales escolares y una ruptura las viejas seguridades en torno a la enunciación de las finalidades y virtudes de la enseñanza de la historia.

(...)

Lo cierto es que la nueva enseñanza de la historia de la etapa reformista, especialmente entre 1983 y 1990, que tantas cosas toma sin saberlo de precedentes como el de Rafael de Altamira y otros, naufragó entre ilusiones (psicopedagógicas) y rutinas (profesionales). De una manera u otra, el reflujó psicopedagógico y la vuelta a un currículo más disciplinar (en el *modo de educación tecnocrático de masas* conviven de forma inestable y contradictoria formas curriculares integradas con otras más parecidas a las viejas asignaturas, y también coexisten fluctuantes hegemonías de distintos estratos de las clases medias) se acompaña de modalidades gubernamentales de varios tintes políticos, aunque no cabe duda que el tal reflujó constituye un aspecto afirmativo de la identidad de las políticas neoconservadoras y de los grupos sociales que las sustentan (que no siempre se presentan como tales). En España el retorno al orden del discurso disciplinar, el "disciplinazo", anticipado ya en las orientaciones para la secuenciación de la época socialista y en la tarea de los grandes grupos editoriales, llega a su plenitud con el acceso del PP al Gobierno y el inicio de un debate público sobre la situación (calamitosa al decir ministerial) de la historia escolar, que desemboca en las recientes propuestas de una llamada Ley de Calidad. El telón del drama, condenado sin duda a terminar farsa, se levanta con la comparecencia de la entonces ministra Aguirre en el acto de apertura de curso de las reales academias, en octubre de 1996. Desde aquella fecha hasta la aprobación de las nuevas enseñanza mínimas a finales del año 2000, se principia un proceso abiertamente contrarreformista, todavía inconcluso, que imita las grandes líneas argumentales y las alianzas sociales y académicas que han impuesto, desde los años ochenta en los países-guía del capitalismo, una hegemonía de las ideas de la nueva derecha en la educación.

Raimundo Cuesta: "Apuntes genealógicos..."

Texto 20.A. EL DISCURSO OFICIAL (Y ESTATAL).

"El conocimiento de la sociedad, tanto en lo que se refiere a su pasado histórico como en lo que concierne al territorio en que se asienta, ha constituido siempre, dentro de la tradición occidental, una parte fundamental de la educación de los jóvenes. La Geografía y la Historia desempeñan una función vertebradora dentro del ámbito de las humanidades, al establecer las coordenadas de espacio y de tiempo en las que se inserta cualquier realidad o proceso social.

La Historia debe proporcionar a los alumnos conocimientos y métodos para comprender la evolución de las sociedades a través del tiempo...

(...) En Historia se espera que los alumnos adquieran el concepto de evolución y memoria histórica, las nociones de cambio y permanencia, comprendan la relación de factores multicausales que explican tales transformaciones, identifiquen y localicen en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos relevantes, asegurando en todo caso la percepción de lo común y lo plural en la Historia de España con sus nacionalidades y regiones como parte de su patrimonio y su riqueza.

(...)

En cada uno de los cursos, los contenidos se agrupan en conjuntos temáticos, divididos a su vez en epígrafes que enuncian aspectos concretos del tema. En esta distribución de contenidos se han tenido en cuenta criterios fundamentalmente cronológicos en la Historia, y espaciales y escalares en la Geografía.

(...)

Todo el diseño descrito debe respetar la edad mental y el desarrollo psicológico de los alumnos a los que se dirige, incrementándose progresivamente el nivel de conceptualización y de abstracción, sin olvidar nunca un objetivo prioritario: iniciar a los alumnos de la enseñanza secundaria obligatoria en el estudio de la Geografía y de la Historia, estableciendo una base suficiente que les permita profundizar

posteriormente en los temas tratados en sus estudios de Bachillerato, o a través de otros cauces académicos o de carácter autodidáctico”.

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE de 16 de enero de 2001.

Texto 20.B. EL DISCURSO OFICIAL Y AUTONÓMICO (I).

La enseñanza de la Geografía y de la Historia ha constituido tradicionalmente pieza esencial de la formación de los niños y de los jóvenes en las más diversas sociedades: a estas disciplinas ha correspondido dotar a las nuevas generaciones de las coordenadas espaciales y temporales necesarias para comprender su mundo, pero, también, para valorar el quehacer de sus antepasados y el patrimonio cultural que éstos les legaron. La Geografía provee de los conceptos y procedimientos básicos que permiten conocer y comprender el medio, físico y social, en que se sitúan y actúan las sociedades humanas y los problemas y conflictos que entre ellas o en relación con el medio se producen; la Historia, por su parte, aporta los conocimientos que permiten explicar el presente desde el pasado, comprender los procesos de cambio social, valorar la importancia de las personas, de los colectivos y de las ideas en los hechos sociales y en el devenir de la Humanidad. Dentro de la Historia adquiere especial relevancia la Historia del Arte ya que desde ella es posible introducir en el aula el concepto de patrimonio y desarrollar actitudes constructivas respecto al mismo, valorarlo y disfrutarlo.

Pero si la Geografía y la Historia desempeñan una función vertebradora dentro del ámbito de las Humanidades, al establecer esas coordenadas de espacio y tiempo en las que se inserta cualquier realidad o proceso social, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe incorporar también las aportaciones de otras disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Economía, el Derecho y las Ciencias Políticas, enriqueciendo lo que aquellas proveen con la diversidad de criterios y enfoques que todas estas disciplinas aportan. El conjunto de todas ellas -en relación y coordinación con las otras áreas del currículo y con los aprendizajes de etapas anteriores- habrá de contribuir a la formación del alumno, dándole los instrumentos y conocimientos que le permitan una visión global y crítica del mundo y los valores necesarios para asumir como ciudadanos una actitud ética, solidaria y socialmente comprometida en el marco de una sociedad plural y compleja, en la que el conflicto social constituye parte sustantiva -y necesaria- de la realidad.”

De la “Introducción” al Currículo de “CCSS: Geografía e Historia” de la ESO para la Comunidad Autónoma de Asturias.

Texto 20.C. EL DISCURSO OFICIAL Y AUTONÓMICO (II).

“La sociedad actual plantea una serie de nuevas necesidades de formación que aparecen estrechamente vinculadas a los conocimientos de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales; hoy en día es prioritario educar a los jóvenes para la convivencia en una sociedad pluralista y democrática, lo que implica, por una parte, dotarles de los instrumentos necesarios para conocer esa sociedad en todas sus vertientes y, por otra, desarrollar en ellos actitudes de tolerancia, solidaridad y participación crítica en los asuntos colectivos. También es necesario, ante el considerable desarrollo de los medios de comunicación y su creciente poder de control e influencia, una formación específica del alumnado en el manejo crítico de la información.

(...)

Atendiendo a esta dimensión socializadora de la Geografía, la Historia y de las Ciencias Sociales y teniendo en cuenta la diversidad de pueblos y culturas de la sociedad española actual, con rasgos diferenciados y señas de identidad propias, el

currículum del área debe tener elementos específicos propios de la Comunidad a la que va dirigido. En este caso, la Comunidad Autónoma de Aragón.

Por otro lado, conviene tener presente que nos encontramos en un mundo cada día más globalizado que, entre otros resultados, ha producido que nuestros pueblos y ciudades se hayan convertido en unas complejas sociedades en las que conviven con nosotros, los aragoneses, variadas etnias y nacionalidades, la mayor parte de las cuales son el resultado de procesos de inmigración económica. Es imprescindible tener presente esta situación a la hora de plantear un desarrollo curricular, dado que hay que atender a esta diversidad y, además, generar un proceso de enseñanza-aprendizaje que colabore en la búsqueda de la integración social de estos grupos.

El desarrollo curricular de las Ciencias Sociales deberá tener en cuenta, por un lado, su función principal como área que permite comprender la realidad social, por otro su importante aportación a los objetivos generales de la etapa, por otro el complejo contexto social, y por último las características del alumnado de la educación secundaria obligatoria.”

De la “Introducción” al Borrador del Currículo del área de Ciencias Sociales para la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Texto 21. UNA CRÍTICA LÚCIDA AL SESGO DE LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS: ENCICLOPEDIISMO Y TERRITORIALIDAD.

“Primero, que se impone la lógica disciplinar y académica de raíces decimonónicas, pero convenientemente aderezada con los preceptos de la afirmación territorial. El resultado es de claridad meridiana: Por un lado, el dominio exclusivo de la geografía y de la historia, convenientemente exaltadas con calificativos de “*ciencias de síntesis*”, “*vertebradoras*”, “*eje ordenador del pensamiento*”. Por otro, la delimitación de contenidos a partir de la simplificación de los programas universitarios y el uso literal de sus categorías, que conduce a la restitución de la “totalidad” de la Geografía y de la Historia, Universal y de España, pero con la novedad de un hueco de honor para los contenidos de la Comunidad propia. En tercer lugar, la imposición del código historicista - nacionalista como referente supremo del retorno al pasado y la caracterización del espacio, con su reflejo nítido en el peso de las categorías destinadas a la autoafirmación. De esta forma, todos los programas autonómicos han respondido con espíritu de Fuenteovejuna al “peligro de muerte” que diagnosticase la Real Academia, reponiéndolas del “vaciado” de contenidos y saneándolas de la lacra de las ciencias sociales y sus categorías espúreas: la violencia religiosa y política; la exclusión sexual; la barbarie racista; la mitificación del pasado; el reparto desigual de los recursos; los hijos de la desregulación; el círculo vicioso de la pobreza.... En consecuencia, aceptan que la cultura escolar para los ciudadanos de toda condición, desde el electricista precoz a la prometedor directiva de un *holding*, sea el remedo simplificado del saber de los expertos y los opositores en geografía e historia, filtrado a la luz de la marcación simbólica del espacio. El conocimiento social se asimila a la orina con que se marca el territorio. De cara a la práctica, se reafirma al profesorado en la condición canónica de los códigos en que funda su jerarquía: la historia como *continuum* acumulativo de hechos necesarios en clave de construcción nacional; el peso aplastante del pasado sobre el presente; el territorio como factoría de hechos estadísticos y campo de demarcaciones etno-culturales.....

Segundo, que la inflación de contenidos sólo deja espacio para los recitadores compulsivos de lecciones, tanto da alumnos como profesores. El celo cuantitativo para sacar partido al 35% y mostrar lealtad al territorio, han conducido a resultados delirantes. La extensión de los programas es tan descomunal que suena a escarnio y cinismo la exhortación al uso de métodos investigativos, participativos o al cultivo de valores transversales. La primera experiencia de un profesor novel

es que los programas sobrecargados obstaculizan hasta lo imposible la asimilación comprensiva de la cultura y la implicación de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Con ello, las únicas alternativas son la recitación acelerada y el memorismo, al tiempo que se fomenta la dictadura de los exámenes. Por esa razón, resulta más lamentable que esta clase de programas se hayan gestado con la colaboración de profesores que padecen sus efectos día a día. En ello se aprecian los estragos de dos hábitos bien asentados. Uno, la falta total de escrúpulos para suscribir toda clase de incoherencias y hace uso de toda clase de ideas sin respeto por su significado ideológico o científico. A este respecto, destaca el empeño en conseguir las más variadas formas de cuadratura del círculo (entre “*el concepto constructivista del aprendizaje*” y “*el enfoque científico del estudio de la historia*”; entre “*la especificidad asturiana*” y “*el patrimonio de la humanidad*”; entre “*el nivel aragonés, el español y el universal*”; entre “*la dimensión socializadora*” y “*el género de los contenidos de la geografía y la historia*” “*sin menoscabo para las otras disciplinas*”, etc.). Otro, la servidumbre poco digna a los intereses de la burocracia de poder. A este respecto, la buena disposición del profesorado a aceptar desde el dictado administrativo de contenidos hasta las guías didácticas de las editoriales, son un síntoma evidente de su débil profesionalización”.

Antonio Martín (2002): “La enseñanza social bajo la impostura territorial. Una crítica *fedecariana* a los programas autonómicos”. Comunicación presentada al VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea celebrado en Zaragoza en septiembre de 2002. (Texto inédito).

UN PROGRAMA MÁXIMO PARA LA FORMACIÓN DE UNA CONCIENCIA CIUDADANA CRÍTICA A PARTIR DE UN CONOCIMIENTO DE LO SOCIAL.

Texto 22. RECUPERAR EL COMPROMISO Y LA CONCIENCIA SOCIALES.

“Uno de los mayores retos que se nos presentan hoy a los historiadores es el de volver a implicarnos en los problemas de nuestro tiempo como lo hicieron en el pasado aquellos de nuestros antecesores que ayudaron con su trabajo a mejorar, poco o mucho, el mundo en que vivían. (...)”

Hemos de renovar nuestro utillaje teórico y metodológico para que nos sirva para volver a entrar en contacto con los problemas reales de los hombres y las mujeres de nuestro tiempo, de los que la historia académica, incluyendo las variantes postmodernas, nos ha alejado. Necesitamos recuperar la fractura que hoy existe entre la memoria del pasado que los hombres construyen para organizar sus vidas —estableciendo puentes desde la propia memoria personal y familiar hacia un pasado más amplio, construido con experiencias, recuerdos de gente de otras generaciones, lecturas, imágenes recibidas de los medios de comunicación, etc.— y la historia que se enseña en las escuelas, que la gente común ve como un saber libresco <<sobre la política, los reyes, las reinas y las batallas>>.

Josep Fontana (2001): *La historia de los hombres*. Barcelona: Crítica; pp., 353-354.

Texto 23. CONTRA LA HISTORIA LINEAL.

“Hemos de elaborar una visión de la historia que nos ayude a entender que cada momento del pasado, igual que cada momento del presente, no contiene sólo la semilla de un futuro predeterminado e inevitable, sino la de toda una diversidad de futuros posibles uno de los cuales puede acabar convirtiéndose en dominante, por razones complejas, sin que esto signifique que es el mejor, ni, por otra parte, que los otros estén totalmente descartados. (...)”

Una historia no lineal nos permitiría recuperar muchas cosas que hemos dejado olvidadas por el camino de la mitología del progreso (...) Y nos ayudaría a escapar, con ese enriquecimiento de nuestro horizonte, a la apatía y desesperanza a que quiere condenarnos el discurso dominante en nuestro entorno, que nos ha llevado a este <<tiempo de resignación política y de fatiga>>.

Durante la Guerra civil española, Antonio Machado escribió que cuando se examinaba el pasado para ver qué llevana dentro era fácil encontrar en él un cúmulo de esperanzas, ni conseguidas ni frustradas, esto es un futuro. La clase de historia que estamos escribiendo y enseñando desde hace más de doscientos años ha eliminado este núcleo de esperanzas latentes de su relato, donde todo se produce fatalmente, mecánicamente, en un ascenso ininterrumpido que lleva al hombre desde las cavernas prehistóricas hasta la gloria equívoca de la postmodernidad en que hoy vivimos. (...)

Otro fugitivo del fascismo como Machado, Walter Benjamin (...), nos advirtió de los males que produce esta visión lineal y lo ilustró con el ejemplo del fascismo (...) Y completaba el cuadro denunciando aquel otro error paralelo en que habían caído la izquierda y el movimiento obrero, de creer que tenían las <<leyes de la historia>> de su parte, y que esto les garantizaba la victoria.

Contra la historia que pretendía explicar las cosas <<tal como han pasado>> — esto es, del único modo en que podían pasar— Benjamin proponía al historiador que trabajase como el físico en la desintegración del átomo, con el fin de liberar las enormes fuerzas que han quedado atrapadas en la explicación lineal de la historia, que habría sido <<el narcótico más poderoso de nuestro siglo>>.”

Josep Fontana (2001): *La historia de los hombres*. Barcelona: Crítica; pp., 358-360.

Texto 24. ROMPIENDO CON FALSOS “PROBLEMAS”.

“El conocimiento de lo histórico no es *sui generis*. La idea de que la Historia es un tipo de conocimiento que forma él mismo una categoría distinta del filosófico, científico, teológico o mágico es cosa del idealismo historiográfico que tiene orígenes alemanes y que se plasma muy vívidamente en la obra de R.G.Collingwood. (...)

La idea de que la Historia precisa de una manera de conocimiento que tiene unos especiales y graves problemas de validez en cuanto a leyes, fuentes, conceptos y distanciamiento (...) que le son propios, ignora que todos ellos son problemas generales del *conocimiento de lo social* (...)

La enseñanza de la Historia, decimos, sólo parece concebible en un área perfectamente articulada que se llamara <<Ciencias Sociales>>, <<Mundo Social>>, <<Entorno Social>>, o cosa semejante, y que contuviera una representación cuidadosamente estudiada, de disciplinas sociales que se cultivan actualmente y cuyo entrelazamiento científico, las dimensiones interdisciplinares, estuvieran también cuidadosamente establecidas. (...) Al leer ciertos textos relacionados con la enseñanza actual al nivel anteuniversitario parece que por ciencias sociales entienden sencillamente todas aquellas disciplinas sociales que no son la Historia, la Geografía y la Historia del Arte.

(...)

Por lo general, y en lo que se me alcanza, las <<definiciones>> de Historia que se manejan en el mundo de la enseñanza —ahora diría a cualquier nivel, en modo alguno en el ante-universitario— arrastran convenciones enteramente desfasadas hoy en la propia práctica de la Historiografía. *Historia no es el pasado. Historia es la consecuencia fáctica de que la realidad está afectada por el cambio*. Y no hay más.(...)

El historiador no es el traductor del pasado (...) a) porque el pasado en sí no es real, b) porque la expresión <<reconstruir el pasado>> no tiene sentido, es absurda. ¿Qué conocimiento reconstruye su <<campo>> y ni siquiera su objeto. Lo histórico es un elemento no muerto, no destruido y <<reconstruible>>. La Historia es por el contrario, un ingrediente inexcusable de la cultura presente. (...)

A mí no me preocupa en absoluto el peligro de *dilución* de la <<especificidad>> de lo histórico en aras de una enseñanza de <<lo social>> que no tendría fijación histórica. (...) Creo que este es también un falso problema, del mismo tipo que lo es el que discute la importancia de explicar o no *de forma cronológica-secuencial* los contenidos de la Historia.

El peligro de dilución de lo histórico en una vaga enseñanza de <<lo social>> (...) no reside en realidad sino en la propia falta de ideas claras sobre *lo que se quiere y debe enseñar*. Pero no puedo concebir en forma alguna que ningún discente pueda entender nada de lo *histórico* sino es como una parte del conocimiento de *su mundo social*. (...) En contra del espíritu cartesiano: el paradigma de la <<simplificación de lo complejo>> tiene que ser sustituido por el de la <<comprensión compleja de lo complejo>>. (...)

La Historia la entendemos desde el presente y no puede ser de otra manera. En modo alguno hay una ciencia del pasado como dijo hace muchísimos años Marc Bloch.(...)

Esto tiene varios corolarios inmediatos. Uno, que no podemos enseñar la Historia como mero conjunto de <<singularidades>>. En la Historia existen ante todo procesos generales inteligibles. Otro, que enseñar el sentido del *tiempo* es absolutamente básico. Antes que los hechos históricos es preciso enseñar el sentido, precisamente, que tiene la producción de hechos y sus consecuencias. (...) Tercero y final: la cuestión enteramente clave es que estamos en la necesidad de partir de la categoría *cambio*. Si la Historia que enseñamos no hace comprensible por qué los hombres cambian o permanecen en sus comportamientos vitales o sociales, la Historia no sirve para nada".

Julio Aróstegui (1995): "Historia: conciencia de lo social y temporalidad". En *Tarbiya*, nº 10; pp., 91-100.

Texto 25. SOBRE QUÉ HISTORIA ENSEÑAR: ALGUNOS RETOS PENDIENTES.

"Ante todo, como tarea urgente hay que desterrar de una vez por todas las explicaciones psicologistas, tan subrepticamente intercaladas en bastantes estudios y libros para introducir respuestas sobre <<quiénes somos>>, <<qué somos>> o <<por qué somos>>. Tales explicaciones basadas en análisis epidérmicos, con frecuencia intuitivos, y desde luego difícilmente comprobables dan pie a estereotipos que enfrentan las supuestas cualidades de un pueblo a las del resto. (...)

Es más (...) hay que replantearse los conceptos mismos sobre los que trabajan la historia y las ciencias sociales, tales como <<nación>>, <<sociedad>> y <<cultura>> (...) Y después de cambiar nuestra comprensión como profesionales, el decisivo paso sería acordar contenidos, tarea inconmensurable porque aquí se chocaría con inercias instaladas desde hace siglos en el eurocentrismo y en el correspondiente nacionalismo. ¿Cómo enseñar la responsabilidad de las naciones y estados europeos en la pobreza de otros continentes frente a las toneladas de literatura que sepulta ese proceso en miles de justificaciones que permiten dejar instalado cada sistema educativo en unos textos que fragmentan los procesos en valoraciones equilibradas, siempre con el argumento constante de que <<cada cosa se debe explicar desde la mentalidad de su época>>? (...)

Por eso, si queremos darle universalidad real a los derechos humanos, por encima de las ciudadanía nacionales, para defender, por tanto, las personas y organizar un verdadero constitucionalismo internacional, también debe ir en parejo con tal propuesta la organización de una nueva enseñanza de la historia. (...) No basta, en efecto, con estudiar los pasados en plural de otras culturas, pueblos o continentes, para ser hoy más *planetarios*, como si fuesen conocimientos susceptibles de ser troceados como tartas, o como si fuesen piezas de un puzzle académico. Al contrario, nos corresponde seleccionar procesos y establecer relaciones que permitan comprender el pasado de toda la humanidad como sistema, con vistas al presente de la *globalización*, para extraer lecciones, sí, rotundamente, para llegar a una lectura ejemplar y conocer las injusticias sufridas a lo largo de la historia de la humanidad."

Juan Sisinio Pérez Garzón (2000): "Conclusiones para el debate, o epílogo sobre qué historia enseñar en España". En, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica; pp., 221 y ss.

Texto 26. HISTORIAM LA IDENTIDAD.

“Esto es, al reto de romper con la inercia de una historia al servicio de la memoria nacional para construir una historia que articule una memoria ciudadana en la que se armonicen las señas de identidad del correspondiente colectivo al que pertenece cada individuo con el complejo entramado de culturas en el que ya vive inmerso como habitante de la *aldea global*. (...)”

En tal caso, ¿qué hacer con el nacionalismo español? Ante todo, conocerlo como producto histórico para saber que ni es una esencia inmutable ni ha agotado su fuerza política y social. (...) Sin duda la teleología nos acecha al escribir la historia con los peligros de transformar en mitos realidades pasajeras y de redactar un relato de éxito moral, como si España fuese la meta de una carrera en el tiempo en la que cada corredor (los visigodos, los reyes cristianos castellanos, los borbones, los liberales gaditanos o los constituyentes de 1978...) pasara al siguiente equipo la antorcha del Estado, o de la esencia cultural o de las raíces populares. Otro tanto podría descubrirse en el relato de ganadores o perdedores de los demás nacionalismos y en las historias de cada una de las Comunidades Autónomas en que hoy nos organizamos, porque, en tales casos, la historia no sería más que el efecto de un propósito moral en el tiempo, y eso es lo que convertiría en agentes predilectos del relato historiográfico a cuantos defendieron dicho propósito. (...)

Por eso nos atañe, al menos, la responsabilidad de recordar evidencias que sabemos como especialistas, pero que no divulgamos suficientemente. Ya hace muchos años que Pierre Vilar nos enseñó que todas las fronteras son históricas y movibles, pero no se actúa en coherencia con la evidencia de que España ni es indivisible ni tiene límites fijados por alguna divina providencia.”

Juan Sisinio Pérez Garzón (2000): “Conclusiones para el debate, o epílogo sobre qué historia enseñar en España”. En, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica; pp., 221 y ss.

Texto 27. DIDÁCTICA CRÍTICA Y EDUCACIÓN HISTÓRICA.

“(...) Esta orientación hacia el estudio de problemas sociales relevantes, que conlleva una censura del conocimiento disciplinar dominante, nos empuja a imaginar otro tipo de educación histórica. Cuando desde Fedicaria intentamos concertar algunos puntos de confluencia para avanzar colectivamente hacia una didáctica crítica, señalábamos cinco postulados: 1º) Problematizar el presente, 2º) pensar históricamente, 3º) educar el deseo, 4º) aprender dialogando, y 5º) impugnar los códigos pedagógicos y profesionales. El lector o lectora reparará, de inmediato, que tales proposiciones son de naturaleza diversa y de alcance muy lato. Las dos primeras, como se verá, tocan muy directamente a la misma dimensión histórica de todo conocimiento crítico, mientras que las tres siguientes son una invitación a ejercitar las facultades que promuevan un verdadero cambio escolar: la de desear de otra manera movilizando esa “segunda naturaleza” deseante e insatisfecha de los seres humanos; la de aprender el estilo de pensamiento crítico mediante la duda, la interpelación y la producción dialógica y dialéctica del conocimiento; y , finalmente, la de poner en cuestión los usos cronoespaciales, los hábitos profesionales y los rituales institucionales que codifican y convierten en rutinas inamovibles la vida cotidiana de los agentes educativos.

En este ambicioso programa para pensar, desear y actuar de otra manera, la educación histórica adquiere una especial relevancia. Porque en el curso de este vasto viaje y en esta dificultosa tarea nos acompañan y confortan las dos actitudes nietzscheanas hacia el conocimiento: la sospecha y la escucha. Mediante la primera aprendemos a desconfiar de los engaños del saber establecido (por ejemplo, la falacia que convierte la historia en una “forma de conocimiento” y su enseñanza en un repertorio de procedimientos específicos), mientras que gracias a la segunda adquirimos el hábito de considerar la génesis de las ficciones que gobiernan nuestro mundo (por ejemplo, comprobando la historicidad del *código disciplinar* de la historia enseñada). De este modo la crítica del presente se hermana con la génesis

de la actualidad, o lo que es lo mismo: una didáctica de las ciencias sociales orientada hacia el estudio de los problemas sociales relevantes de nuestro tiempo requiere inexcusable y simultáneamente poner en acción los dos primeros postulados de una didáctica crítica, a saber, problematizar el presente y pensar históricamente.

Pero el pasado tiene, parafraseando la expresión de una tradición anglosajona, algo de "país extraño"; nuestra relación con él resulta ambivalente y paradójica, porque el recuerdo y el olvido constituyen dos necesidades perentorias de las sociedades humanas que llevadas a sus extremos ocasionan dos consecuencias indeseables: los espúreos anhelos de consumo coleccionista, monumentalista y turístico, o, como contrapartida, el menosprecio y amnesia de la experiencia colectiva de los grupos subalternos. Entre el recuerdo autosatisfecho y el olvido negligente, ha de discurrir una propuesta de didáctica genealógica de las ciencias sociales que venga a situar el pensar históricamente en el centro de toda problematización crítica de la vida social, rompiendo con los estereotipos académicos e ideológicos que han impregnado al *código disciplinar* de la enseñanza de la historia.

La huella de esta didáctica genealógica afecta, como puede verse en el cuadro 3, a nuestras proyectos curriculares, porque los problemas sociales relevantes siempre se abordan conforme a una secuencia didáctica presente-pasado-presente-futuro. Ella se muestra en la secuencia global de la etapa y los ciclos, pero también se plasma en cada una de las unidades didácticas que materializan el desarrollo de alguno o algunos de los problemas seleccionados. De este modo, cuando, por ejemplo, se trata de aproximarnos a los problemas y conflictos relacionados con las desigualdades socioeconómicas se plantea el problema desde el presente, se estudia su génesis histórica y, una vez desveladas las claves explicativas de la actualidad del asunto, se proyecta el deseo hacia el futuro como horizonte desiderativo de un mundo mejor. Quede constancia, pues, que tal manera de operar también podría justificarse desde consideraciones psicopedagógicas, pero basta "pensar históricamente" (y críticamente) para encontrar una lógica didáctica irreprochable. Por tanto, lo histórico comparece como un requisito del pensamiento social crítico y de su enseñanza.

Las raíces de nuestras propuestas pueden rastrearse en un conjunto amplio de tradiciones críticas del pensamiento social clásico, que siempre captaron lo histórico como inseparable de la explicación de lo social. El método genealógico foucaultiano (de inequívocas trazas nietzscheanas), el análisis genético de Bourdieu, los estudios culturales y la historia social de inspiración marxista, por citar los más próximos, convergen en una común preocupación: negar la naturaleza "natural" de los procesos sociales, repudiar la deshistorización de los valores del presente, dando cumplida razón de su condición de invención sociohistórica y, por tanto, afirmando lo mudable y cambiante de toda realidad social. Ahora bien, pensar históricamente no equivale a pensar historiográficamente. Para lo primero no es preciso armarse con las galas de la historia disciplinar, como madre-síntesis de todas las ciencias sociales; lo fundamental es una manera de pensar —histórica y críticamente— que, superando la estricta obediencia a esta o aquella rama del saber, permita comprender la vida social y abrir vías para liberar y dirigir el deseo hacia horizontes de cambio social. Ahí radica lo que denominamos la "educación histórica del deseo": el aprendizaje del pensar históricamente, enseñando al deseo a desear mejor.

Esta rememoración orientada hacia el futuro, que constituye el pensar históricamente, significa también educar la conciencia histórica del alumnado como contramemoria. En efecto, frente a la concepción platónica del conocimiento y de lo histórico como recuerdo y contra la idea hegeliana de una "historia continuista", según la cual el presente sería la consecuencia necesaria del pasado, la didáctica genealógica propugna historizar el presente. Ello supone, por una parte, el rechazo de la historia escolar más corriente que convierte el pasado, bajo la forma canónica de historia universal o nacional, en un objeto de veneración digno de ser recordado como patrimonio común de toda la colectividad. Frente a tal memorización ancestral, consensual y nacionalizante se reclama una contramemoria que recupere

“los lugares pedagógicos” donde se expresan las voces de los grupos humanos oprimidos, cuyos ecos difícilmente tienen cabida en la educación histórica tradicional. Una educación histórica “a contrapelo”, que diría W. Benjamin, desidentificadora y atenta a las discontinuidades, que además, por otro lado, implica la negación de cualquier teleología o idea de progreso (como la que anida detrás de los textos escolares, que presentan el capitalismo y la actual democracia como la consumación de los tiempos) y, por lo tanto, de cualquier clase de visión autocomplaciente y heroica del pasado o del presente.

Este género de educación histórica ha de afectar a los impulsos y necesidades más hondos de los individuos, requiere una nueva educación del deseo, una renovada forma de acceder al conocimiento a través del diálogo y unas nuevas manera de interpretar y ejercitar la profesión docente. Aprender de los problemas sociales nos sitúa ante un concepto de saber diferente, que deja de ser un conjunto de certezas preestablecidas para confirmar lo existente y refrendarlo a través de la prueba examinatória y se convierte en un proceso vivo y revitalizado que requiere de recursos muy variados y, sobre todo, de “un lenguaje otro”, acuñado en el diálogo, la incertidumbre, en la sospecha, en la duda. Pero las posibilidades de innovación en el marco de una didáctica crítica, tal como se propone desde Fedicaria, se acrecentarán en la medida que los docentes seamos capaces de “reintelectualizar” nuestro trabajo sacando a la luz la dimensión política y ética que caracteriza a la educación y asumiendo las interrelaciones que posee con el quehacer de otros movimientos sociales de clase y género; en resumidas cuentas, se precisa un nuevo tipo de profesionalización que nos aleje a los docentes del *habitus* corporativo dominante, nos haga más sensibles para captar las necesidades culturales y sociales de la futura ciudadanía y nos capacite para romper los gruesos muros que separan la escuela de la vida y la ciencia de la conciencia”.

Raimundo Cuesta y Juan Mainer (2000): “Didáctica crítica y educación histórica: pensar, desear y actuar de otra manera”. En *Cuadernos de Pedagogía* nº295; pp., 66-67. (Monográfico “La Historia en el siglo XXI” coordinado por los autores).