

## LA HISTORIA REGULADA: UN VIAJE DE IDA Y VUELTA

F. Javier Merchán Iglesias (Pertenece al colectivo Fedicaria)

La trayectoria seguida en el debate y la formulación de propuestas sobre el currículo de la Historia en la Enseñanza Secundaria bien puede considerarse como un viaje de ida y vuelta representativo de lo acontecido con el proceso de la reforma de las EEMM. Junto a la ampliación en dos años de la escolaridad obligatoria, la definición de un nuevo currículo vino a ser una de las cuestiones centrales de la Reforma ya que se postulaba la tesis de que la mejora de la práctica escolar -objetivo así mismo pretendido en el proyecto reformista- ocurriría mediante la promulgación de un nuevo marco legal -la *Historia regulada*-, que actualizara los métodos y contenidos tradicionales, a lo que acompañaría el desarrollo de un plan de formación que reciclara convenientemente al profesorado para hacer así factible su aplicación en las aulas. Por lo demás la configuración autonómica del estado, resultante de la Constitución de 1978, y la distribución de competencias en materia educativa que ello suponía, requería un modelo de definición del currículo que diera cabida a esta nueva realidad frente al modelo centralista que había sido habitual en la historia del sistema educativo. Cambiar la enseñanza tradicional de la Historia y flexibilizar el currículo dando mayor protagonismo a las CCAA y a los equipos docentes, fueron argumentos básicos del discurso reformista.

El momento era especialmente propicio en lo que hace al caso de la Historia como disciplina escolar, pues desde hacía algunos años estaba siendo sometida a fuertes críticas por sus prácticas memorísticas, así como por el enciclopedismo y culturalismo que caracterizaba los contenidos de la asignatura; al mismo tiempo aparecían propuestas alternativas de enseñanza de la Historia basadas en el uso de textos históricos y en la llamada metodología activa, propuestas que sin desbordar el marco disciplinar sí ponían bajo sospecha el papel de la Historia en la formación de los adolescentes. En cierta medida durante los primeros años -durante la fase de experimentación- la Reforma impulsó iniciativas y proyectos de este tipo, estimulando el debate acerca del lugar de la Historia en el nuevo currículo. Son los años en los que se fue fraguando el discurso que la acompañó casi hasta nuestro días y en los que a su vez se consolidó un nuevo campo de saber -el de las didácticas específicas- así como un grupo de expertos didácticos muchos de los cuales fueron reclutados para los diversos puestos de técnicos y asesores que proliferaron en las Administraciones educativas centrales y autonómicas.

Durante esta fase de experimentación el proceso careció de un marco curricular homogéneo; fue en 1989 cuando se dio el primer paso en la de definición del currículo con la propuesta del Diseño Curricular Base (DCB) elaborada por el MEC, así como por algunas CCAA. El DCB del área de CCSS representaba, en cierto sentido, una especie de compromiso entre las iniciativas que venían ensayando sectores progresistas del profesorado y la tradición curricular lentamente sedimentada a lo largo de muchos años. Por una parte, no cabe duda de que en el DCB propuesto se contenía un discurso nuevo e inédito, al menos en España, que trataba de justificar racionalmente las decisiones tomadas, un discurso que ya no versaba exclusivamente sobre las propias disciplinas sino que se extendía particularmente sobre los fundamentos sociológicos y sicopedagógicos de la propuesta; el peso de la "Orientaciones didácticas y para la evaluación" del DCB nos decía mucho sobre la influencia de los expertos didácticos en

el campo de las decisiones sobre el currículo y contrastaba con la magra literatura pedagógica de los anteriores programas de Bachillerato en los que estaba implícita una enseñanza basada en la lección magistral.

Por otra parte, en lo que respecta a los contenidos, el DCB se decantaba por una fórmula más bien proclive a las disciplinas escolares, concretamente la Geografía y la Historia, continuando así con la secular tradición curricular en España; no obstante hay que resaltar que tal y como se enunciaban quedaba abierta la puerta no sólo a la incorporación de asuntos propios de otras disciplinas sociales, sino incluso a una organización no disciplinar del currículo y, por lo tanto, a la desaparición de las viejas asignaturas, y entre ellas la Historia. La clave residía en la formulación genérica de los contenidos que permitía, según la tesis de los niveles de concreción, que, por una parte, las CCAA lo concretaran en el ámbito de sus competencias y, por otra, los equipos de profesores lo adaptaran a las características de sus alumnos en el llamado Proyecto Curricular. Todo muy distinto a la lista de hechos históricos que tradicionalmente habían constituido los programas oficiales de la asignatura.

Hasta aquí el corto viaje de ida, que ni siquiera llegó a las páginas del BOE. El viaje de vuelta se inició precisamente con la publicación en el BOE, en 1991, del llamado Decreto de enseñanzas mínimas mediante el cual se establecía el currículo oficial del área. Entre una fecha y otra se oyeron voces pronunciándose contra la desaparición de la Historia del currículo de la Enseñanza Secundaria, opiniones que tenían no pocos adeptos entre el profesorado de Secundaria, siempre proclive a ver en la disciplina el reflejo del mundo universitario y en las CCSS el de la Enseñanza Primaria de la que preferían distanciarse. Las diferencias entre el DCB propuesto para el debate y el nuevo marco legal eran significativas, las contradicciones con el discurso reformista eran poco menos que evidentes. La opción por las disciplinas estaba ahora más definida, de manera que, realmente, los contenidos del área -que ahora se llamaba de CCSS, Geografía e Historia- se parecían bastante a lo que siempre habían sido: un temario Geografía e Historia (si acaso con algún añadido proveniente de otras ciencias sociales). Y ello aunque formalmente en el enunciado de los contenidos se emplearan las expresiones "Sociedad y territorio" y "Sociedades históricas y cambio en el tiempo", en lugar de Geografía e Historia, y aunque el temario se sustituyera forzosamente por un listado de conceptos. Además, en el caso de los que eran propiamente históricos se apuntaba hacia un desarrollo cronológico convencional, intención que estaba implícita en el texto del decreto y que posteriormente se explicitó en los documentos que desarrollaron el currículo para el territorio MEC. De esta forma la *Historia regulada* volvía a un esquema muy parecido al que había estado vigente en los últimos cursos de la EGB o en el BUP, al tiempo que se aligeraba también la literatura pedagógica, reduciendo su discurso al referente psicológico, de tal manera que la psicología quedó como única herramienta del cambio curricular en desigual pugna con los contenidos de la Historia tradicional.

El decreto de enseñanzas mínimas no sólo significó, respecto al DCB, una vuelta en la dirección que conducía nuevamente a la vieja disciplina sino que supuso además un freno a la flexibilidad del currículo tan querida por el discurso reformista. Ciertamente la formulación de los contenidos mantenía un estilo suficientemente genérico como para que fueran posible posteriores concreciones, la rigidez estaba en los criterios de evaluación. De hecho los 29 criterios venían a ser unos objetivos terminales con cierto aire conductista, especialmente los referidos a los contenidos

artificialmente llamados conceptuales, los cuales no sólo reforzaba el carácter disciplinar del currículo sino que limitaba notablemente el margen de decisión, poniendo en entredicho la tesis de los sucesivos niveles de concreción..

En las CCAA con competencias en educación se publicaron los correspondientes decretos de enseñanza según el marco trazado por el MEC en el decreto de mínimos. Se escapa a las dimensiones de este artículo entrar en un análisis pormenorizado de estos textos legales, baste decir que en lo sustancial conservaban la estructura y principios ya descritos; las concreciones consistieron generalmente en el añadido de hechos históricos de interés regional o nacional. En el caso de Cataluña la exposición de los contenidos adoptó una fórmula distinta a la del MEC, si bien los criterios de evaluación -allí llamados objetivos terminales- eran bastante similares aunque más concretos si cabe (52 frente a los 29 del MEC). Tampoco en Andalucía se utilizó el formato del MEC a la hora de desgranar los contenidos aunque en este caso los criterios de evaluación mantuvieron una calculada ambigüedad en provecho de la flexibilidad del currículo. Finalmente, por terminar de señalar lo distinto, en la Comunidad Valenciana el decreto adoptó explícitamente la línea disciplinar con un discurso inspirado en el Proyecto británico *History 13-16*.

Así, aunque formalmente quedaban abiertas otras posibilidades, el currículo oficial volvía prácticamente al punto de partida, situando el papel del conocimiento histórico en el campo de las disciplinas escolares, y puesto que la Administración educativa se desentendió de la mejora de la práctica escolar concentrando sus esfuerzos en resolver los problemas de escolarización, el debate sobre el lugar de la Historia en el conocimiento escolar fue abandonado a su suerte en un terreno propicio -el de las rutinas escolares- para que terminara imponiéndose el peso del pasado. Es cierto que la actividad de los cursos de formación impartidos principalmente por los CEPs mantuvo durante cierto tiempo la inercia del discurso reformista impulsada por los expertos didácticos, lo cual prolongó en algunos círculos la ilusión del cambio curricular por la vía de la Reforma; pero este discurso languidecía, se ocupaba cada vez menos de los contenidos, mientras que en ese terreno, en el de los contenidos, crecía la influencia de los partidarios de la Historia tradicional arropados en el prestigio de los expertos en la disciplina.

Casi diez años después de la promulgación del nuevo currículo, los buenos propósitos que se hicieron sobre el cambio de la práctica escolar se han quedado en las intenciones, pues si miramos en el interior de las aulas, en la mayoría de ellas puede verse el cansino temario decimonónico y las rutinarias prácticas de la enseñanza memorística, un panorama que atestigua que en lo que respecta al menos a la Historia escolar, por mucho que los aspectos formales y discursivos de los libros de texto y sus proyectos curriculares ofrezcan otra apariencia, realmente poco ha cambiado en estos años. Aquella idea de que los equipos docentes concretarían el currículo en sus centros, puede hoy calificarse de un idealismo ingenuo pues son realmente las grandes editoriales de libros de texto las que, siguiendo las indicaciones del currículo oficial, concretan qué es lo que ha de impartirse en las clases, y cuál es, por tanto, el conocimiento histórico oficial. Y lo que los textos de Historia ofrecen viene a ser sustancialmente lo mismo de siempre, porque incluso, si nos fijamos bien, la mayoría de las actividades no son generalmente sino medios para facilitar a los alumnos el copiado o la repetición memorística de lo que ha de saberse y las que verdaderamente propician la reflexión y el análisis son las menos y de muy difícil realización en el

rígido marco cronoespacial que impone la institución escolar. Tal parece que, al igual que ocurrió con las CCSS en el ciclo superior de la EGB, va imponiéndose la vetusta Historia escolar, sólo que ahora, como antes, al llenarse las aulas de los centros públicos de las grandes ciudades de un público social y culturalmente distinto al de la élite a la que en otro tiempo se destinaba, resulta necesario recurrir a todo tipo de ayudas, en forma de ejercicios y actividades, para hacerla digerible. Con razón escribía Suzanne Citron que el mantenimiento de la Historia tradicional como conocimiento oficial en esta época de escolarización de masas, debe interpretarse como un fenómeno de aculturación que genera conflictos en el interior de nuestras clases de Historia.

Lejos de abordar críticamente la solución de estos conflictos, repensando, entre otras cosas, el papel del conocimiento histórico en la formación de los jóvenes, la marea conservadora que nos invade desde hace ya algunos años, trajo recientemente su propia alternativa. Es en este contexto en el que acontece un nuevo episodio en el campo de la *Historia regulada*: la entonces ministra de Educación, Esperanza Aguirre, propone, dentro del Plan de mejora de las Humanidades, la reforma del currículo oficial y, en particular, de los contenidos de Historia. El discurso que pronunció en la Real Academia de la Historia fue suficiente para advertir el tono caduco y arcaico del proyecto que se avecinaba y el tipo de conocimiento histórico que según su parecer habría que suministrar a los escolares: más de los mismo. Demasiada pedagogía innovadora y poca Historia fue, en resumidas cuentas, el análisis invocado por la ministra para articular su diagnóstico sobre el mal que aqueja a nuestra enseñanza; esa es la razón de que la tarea de los historiadores no llegue a los escolares, y, por eso, en los programas y textos hay poco pasado y mucho presente. El resultado es que los alumnos "pasarán diez años en la escuela sin escuchar ni una sola vez una lección sobre Julio César o Felipe II", lo cual fue calificado por la ministra como "calamitosa situación". El discurso ministerial se materializó en un nuevo programa de corte españolista redactado a la vieja usanza es decir, un listado de temas concretos de Geografía e Historia, llamados por su nombre y apellidos y ordenados cronológicamente, un programa que, en definitiva, respondía al diagnóstico ministerial: más Historia y menos innovación metodológica, más pasado y menos presente. Tal y como se decía en el editorial del nº 2 de *Con-Ciencia Social*, en el que se expresaba el punto de vista de Fedicaria, se trataba, en toda regla, de una "rehabilitación conservadora del saber legítimo"

Es cierto que el proyecto de Aguirre no era sino consecuencia lógica de la trayectoria que se empezó en el decreto de mínimos, pues de hecho lo único que hacía era concretar algunos aspectos que quedaban ambiguos en el texto anterior y poner el nombre de Geografía e Historia a lo que todo el mundo sabía que era Geografía e Historia, incluso era consecuente con la práctica que se viene realizando en la mayoría de los Institutos de Secundaria. Sin embargo la propuesta de la ministra suponía un paso más en la imposición del viejo código disciplinar -apenas erosionado en los primeros años de implantación de la Reforma-, apoyado ahora en la incorporación de historiadores. Pero significaba, además, el triunfo de los expertos en la disciplina en la pugna por el control del espacio en el que se determina el conocimiento oficial, arrojando de allí a los expertos didácticos y psicológicos, quizás nuevamente al terreno de la Enseñanza Primaria. Fue esta una batalla incruenta pero en la que se cruzaron palabras y gestos poco amistosos, como las que pronunció la propia ministra en el famoso discurso al referirse en tono descalificatorio al "delirante léxico pedagógico" o las de Antonio Domínguez Ortiz patrimonializando el conocimiento histórico cuando

afirmaba después que "lo que le ofrecen (a los jóvenes) en la escuela y los institutos es basura" (EL MUNDO Edición de Andalucía 24-11-97). De hecho los miembros de la Comisión de la fundación Ortega Gasset que elaboró el documento que sirvió de base al proyecto ministerial eran historiadores, y ni siquiera en la que se formó posteriormente a instancias del Senado había ningún experto didáctico, pues los profesores y profesoras que formaron parte de ella lo hacía representando a partidos políticos.

Los errores tácticos de la ministra, el nacionalismo español que rezumaban su proyecto y el juego partidista, terminaron aparcando el debate sobre su propuesta en una Comisión de consenso cuyo dictamen vino a decir prácticamente lo mismo que el proyecto, aunque de forma menos abrupta y evidente. En realidad el saldo de aquel debate sobre la Historia escolar puede resumirse en una frase de Javier Tusell: "los historiadores y los ciudadanos acabamos por imponernos" (Suplemento de EL MUNDO. 17 de Agosto de 1999), afirmación que nos da idea de que a la postre todo se redujo a un conflicto gremial cuyos actores fueron la corporación de historiadores y la de los políticos profesionales.

A estas alturas, vista la oportunidad perdida con la anterior reforma del currículo oficial y vista la alternativa que pretende sustituirlo, parece necesario volver a manifestar con claridad la irracionalidad que supone que la educación histórica de los jóvenes tenga que estar sometida al dictado de una disciplina arcaica. No cabe duda de la potencialidad que el conocimiento histórico tiene para la formación crítica de las personas y en esto comparto la inquietud y el interés que tienen algunos historiadores españoles y muchos profesores y profesoras por garantizar la presencia del conocimiento histórico en el currículo de la Enseñanza Secundaria, pero esto no debe hacernos pensar que la única o siquiera la mejor forma de aprovechar esas virtualidades tenga que ser la que nos ofrece un arbitrario cultural -la Historia como disciplina escolar- construido y modelado en unas circunstancias históricas muy distantes e impregnado de unos intereses sociales y políticos muy conformistas con la realidad social. Antes al contrario, la realidad indica reiteradamente que de esta forma es fácil que se acabe desposeyendo al conocimiento histórico de su capacidad emancipadora y se le termine convirtiendo en un ridículo sucedáneo de concurso televisivo. Desde Fedicaria, hace tiempo que venimos trabajando en la idea de que el conocimiento social en la escuela debe tener por objeto el estudio de los problemas sociales de nuestro tiempo y no las disciplinas escolares y de que es en ese marco en el que el conocimiento histórico tiene mucho que aportar en la formación de los jóvenes.

Nuevamente te envío el texto del artículo con algunas correcciones que atienden a las sugerencias de Jaume Carbonell. Efectivamente creo que abuso de los entrecorillados, así que me he limitado a mantener aquellos que son citas textuales.

Respecto al uso "impreciso y confuso de la palabra pedagogía", te aclaro que parto de una interpretación propia de los conceptos "Historia con pedagogía" e "Historia sin pedagogía" que elabora a Raimundo en su tesis. A mi me parece una conceptualización más potente que la de Pedagogía innovadora o conservadora para explicar la trayectoria de la Reforma en estos diez años, aunque admito que sin una explicación del sentido con el que se emplea, puede llevar al lector o lectora a confusión, claro que en 6 páginas a doble espacio ¡ya me dirás!. Con todo me resisto a interpretar la cuestión como disyuntiva entre una pedagogía conservadora -la propuesta de Aguirre- en oposición a una pedagogía progresista -la de la Reforma--, de aquí que haya preferido centrar mi reflexión en los contenidos, de forma que es ahí donde habría que buscar las alternativas ya que, entre otras razones, ocurre que contenidos similares conducen a prácticas pedagógicas similares. En fin, ya hablaremos de esto en Zaragoza.