

**ENTRE EL *REVIVAL* Y EL FESTIVAL CONTRARREFORMISTA: EL RETORNO DE LA HISTORIA ESCOLAR A NINGUNA PARTE.**

“Detrás de la famosa pregunta de Spencer, ‘¿cuál es el conocimiento que tiene más valor?’, asoma otra pregunta aún más polémica: ¿de quién es el conocimiento que más valor tiene?” (M. W. Apple, *El conocimiento oficial*).

“La revolución social del siglo XIX no puede sacar su poesía del pasado, sino solamente del porvenir. No puede comenzar su propia tarea antes de despojarse de toda veneración supersticiosa por el pasado...” (K. Marx, *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*).

“Lejos de ser la burocracia política la que produce la *realidad*, es esta última la que produce los ires y venires de aquella” (C. Lerena, *Escuela, ideología y clases sociales en España*).

---

PROLEGÓMENO.

En 1987 la historiadora de la educación Diane Ravitch, que poco más tarde llegaría a la subsecretaría del ramo en tiempos de Bush *sénior*, proponía a la Asociación Americana de Investigación Educativa, en un informe titulado *The Revival History: Problems and Progress*, el retorno a la historia cronológica y la revitalización de la especificidad de la disciplina en las escuelas. Ya por aquel entonces se había extendido el clima de restauración conservadora de la era reaganiana, que tuvo su momento estelar con la publicación del famoso informe *A Nation at Risk*, editado en 1983. En cambio, en España, simultáneamente, se principiaba una reforma educativa en las enseñanzas medias y la segunda etapa de la primaria gracias a la cual la historia podía romper amarras con la convencional y vetusta estructuración cronológica del *código disciplinar* imperante desde el modo de educación tradicional-elitista. Tendría que transcurrir algo más de una década para que la situación y las tendencias de la historia regulada (el conocimiento histórico oficializado como escolar por el Estado) convergieran en ambos países. En efecto, en 1994 se hacían públicos en Estados Unidos los *National Standards for History* (revisados en 1996) y ese mismo año, bajo la Administración Clinton, se aprobaba una reforma educativa (*Goals 2000 Educate America Act*) que acababa por consagrar la operación de regreso a las disciplinas básicas, entre ellas la historia, iniciada en la década de los ochenta. A este lado del Atlántico, en el último consejo de ministros del año 2000, el Gobierno español daba el visto bueno a los reales decretos de enseñanzas mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (BOE de 16 de enero de 2001), que

entronizaba, una vez más, el longevo código disciplinar de la historia tradicional dentro del área de las ciencias sociales.

El actual *revival* español del viejo canon de la historia escolar, formado por la pareja historia de España e historia universal conforme a un rancio, occidentalizante y teleológico orden cronológico (el esquema cuatripartito de las edades), debe comprenderse dentro de unas coordenadas espaciotemporales más amplias. Porque, en realidad, además de constituir una dimensión más del festival contrarreformista celebrado por el PP, forma parte también de una racionalidad de reestructuración educativa que rebasa cumplidamente los marcos nacionales e incluso las opciones políticas bipartidistas típicas de las democracias de mercado en los países de capitalismo avanzado. Esta suerte de restauración curricular que nos toca vivir comparte los principios, estrategias y valores heredados de la llamada “modernización conservadora” de los años ochenta.

## EL CURRICULUM COMO TRADICIÓN INVENTADA

Ciertamente, la invocación de la añeja historia como disciplina escolar se ha verificado mediante un debate más o menos amplio en distintos países, que, por momentos, alcanzó la temperatura de una auténtica “guerra civil cultural”. Y ello es así porque, pese a los inquilinos de la Real Academia de la Historia y otros congéneres del mismo gremio, que con frecuencia olvidan aplicar el método del análisis histórico a su propio oficio, la historia que se enseña y aprende en los establecimientos escolares no es un producto natural ni derivación lógica de la ciencia historiográfica en un momento dado. No existe una historia que esté “ahí”, como a disposición de cualquier usuario. En realidad, todo *curriculum*, al decir de Raymond Williams, es una *tradición selectiva*, una tradición social que se constituye sociohistóricamente, plasma intereses sociales y refleja el estado de las relaciones de hegemonía en una determinada coyuntura. El que exista “historia” como tal disciplina y unos u otros contenidos históricos en los programas escolares no es operación inocente, desinteresada y ajena a las relaciones de poder-saber imperantes en una determinada sociedad. Sólo una parte del conocimiento que circula por la vida social adquiere el signo de lo legítimo y sólo una parte de éste se trasmuta en conocimiento escolar. De ahí que toda propuesta de enseñanza proceda y nazca de una selección y atribución de valor y legitimidad a un saber que, en virtud de complejos mecanismos socioculturales, se oficializa y obtiene, merced a una particular operación alquimística, la condición de asignatura escolar. La historia social del currículo y la sociología crítica de la educación, que algunos historiadores académicos, haciendo de la ignorancia virtud, a menudo suelen obviar, nos ayudan a comprender que las políticas curriculares no se sustentan sólo en criterios de

aséptica racionalidad, “que la decisión sobre lo que establecemos como lo básico de la educación, al igual que todas las decisiones importantes sobre el currículo, no dependen tan sólo de cómo es el mundo, sino también de cómo creemos que debe ser, del tipo de vida y de la clase de sociedad que creamos que merece la pena vivir” (Martin, en Beyer-Liston, 2001, 225).

El caso de la historia es, si cabe, más ilustrativo y cierto. Las determinaciones sobre qué historia enseñar habitualmente han desencadenado más de una “guerra”, porque, parafraseando a B. Bernstein, los *curricula* implican conflictos éticos entre diferentes concepciones del orden social. Tal es lo que ha ocurrido y está ocurriendo en España con el debate sobre las humanidades. En esta guerra cultural Fedicaria quiere fijar sus posiciones nítida y radicalmente, mucho más allá de los consensos y complacencias de consumidores poco exigentes con la crítica, abundando en los argumentos que ya se esgrimieron en “El debate de la Historia: de restauraciones y santas alianzas”, publicado como editorial del número 2 de *Con-Ciencia social*.

## POLÍTICAS NEOLIBERALES Y REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR: ESTADO, MERCADO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En los años ochenta se hace evidente el triunfo de una restauración conservadora, que se inicia poco antes de la elección de Reagan en Estados Unidos, de Thatcher en Gran Bretaña, y que no sólo afecta al campo de la educación, sino también al conjunto de fenómenos económicos, sociales y culturales que recomponen, a escala mundial, las relaciones capitalistas de dominación. La quiebra del modelo keynesiano de reproducción del capitalismo tardío es sustituido por una mercantilización y una reprivatización de la vida y de las instituciones sociales, que se verifica merced a la hegemonía de la ideología neoliberal y al correspondiente retroceso del pensamiento radical de izquierdas. En el campo de la educación, el consenso socialdemócrata en torno la idea de escuela, entendida como servicio público, ofrecido a un universo cada vez más amplio y diverso de usuarios, entra en crisis; llega a un punto muerto como consecuencia de la crisis de acumulación capitalista de los años setenta y de las propias limitaciones y paradojas de la escolarización en el modo de educación tecnocrático de masas. Los movimientos progresistas de reforma del *curriculum* que se extendieron durante los sesenta y setenta, propensos a una escuela más integrada y un currículo menos disciplinar, no colmaron, ni mucho menos, las esperanzas redentoras depositadas en la escuela por amplios sectores de las clases populares; pero tampoco acabaron por servir a los intereses de las nuevas capas medias especializadas en el campo simbólico, compulsivas consumidoras de distinción cultural y atemorizadas por lo que percibieron (y perciben) como el fin de su tradicional

monopolio en el uso y disfrute de capital cultural, ante la degradación sobrevinida como consecuencia de la escolarización de masas. Por añadidura, al insuficiente apoyo social para el proyecto de escuela pública integradora, se sumaron la crítica radical a las funciones reproductoras del sistema escolar, realizada por la intelectualidad izquierdista, y, sobre todo, la profunda crisis del modelo de acumulación capitalista desatada en los años setenta, que, una vez más, situó en el punto de mira la eficacia del sistema educativo. La consecuencia de todo ello fue el paulatino ascenso de una reacción conservadora que se materializó en el ámbito de las prácticas políticas y de la hegemonía cultural. Incluso la propia proclividad de la historia y la sociología de la educación a realizar análisis críticos acerca de las dificultades que entrañan reformas e innovaciones educativas (véanse artículos de J.Mainer y A.Viñao en este mismo número de *Con-Ciencia Social*) no deja de ser una manifestación más del fracaso del modelo socialdemócrata de escuela y del éxito imparable de un discurso desesperanzado, no siempre suficientemente autocrítico, en ocasiones incoherente, vacuo y conformado merced a los moldes de algunos de los recurrentes motivos del llamado pensamiento postmoderno.

En efecto, en los años ochenta, en plena quiebra de las políticas educativas inspiradas en el estado de bienestar, triunfa abiertamente, en los países locomotora del capitalismo, una auténtica modernización conservadora, cuyas secuelas llegan hasta nuestros días y que, en lo más profundo de su significado, supone, si aplicamos a esa realidad categorías gramscianas, la configuración de una nueva hegemonía alrededor de un nuevo bloque histórico. Precisamente la importancia de este fenómeno estriba en que las clases dirigentes han divulgado una ideología populista, basada en el “sentido común”, capaz de atraer a las clases dominadas, cuyo éxito estriba en crear la ilusión de una sociedad organizada según una creciente autodeterminación de los sujetos individuales, que llegarían a interiorizar y admitir su específica situación dentro de la pirámide social como el resultado natural de sus propias capacidades. Las teorías de la elección racional en las ciencias sociales, construidas sobre el supuesto de un sujeto individual trascendental y autónomo, y las pedagogías “psi” en el campo de la educación, constituidas en torno a las proliferantes tecnologías del yo, constituyen dos racionalizaciones especialmente poderosas y representativas de la imparable tendencia hacia la naturalización de las relaciones sociales, la cosificación del conocimiento y psicologización de la vida cotidiana. Condiciones todas ellas de las formas más refinadas de servidumbre voluntaria en lo que, gracias a un eufemismo, se da en llamar sociedad del conocimiento, aunque mejor sería decir del “auto”-conocimiento.

En los años ochenta, este nuevo bloque hegemónico, la nueva derecha, aunque se compone de elementos no uniformes, aparece fuertemente cohesionado bajo el paraguas de la ideología neoliberal, que tiene su máximo desarrollo en los mandatos de Thatcher y Reagan. En realidad, el thatcherismo y el reaganismo combinan una mezcla de viejos y nuevos conservadores, a los que también se añaden tecnócratas, populistas y fundamentalistas de diverso pelaje. Este aparente revoltijo de porciones ideológicas se sustenta sobre una cierta y permanente transacción, dado que la propiedad misma de la hegemonía reside en su carácter de relación situacional. No obstante, conviene no olvidar que la hegemonía va más allá de las coyunturas y las alternancias políticas de partido en la democracia de mercado, por importantes que éstas sean. Y así, los rasgos principales de la peculiar racionalidad que da cuerpo a este conglomerado de grupos dominantes podríamos resumirlos, a efectos de lo que nos interesa, en la existencia de una (sólo aparentemente paradójica) superposición de “economicismo globalizador” y “esencialismo cultural”, siguiendo la terminología utilizada por Gimeno Sacristán; lo que nosotros llamaríamos para el caso español una alianza entre “eficientistas” y “retrohumanistas”. En una palabra, la nueva derecha construye su proyecto político sobre dos polos: desregulación del campo económico y reglamentación, cada vez mayor, del campo simbólico.

En las últimas dos décadas las políticas educativas han adoptado este siniestro tic-tac regulación-desregulación. Desregulación para someter a los centros, a modo de semimercados, a los dictados de los derechos de elección de padres y madres (clientes), y para hacerlos cada vez más autónomos en su gestión administrativa<sup>1</sup>. Regulación, en cambio, a la hora de señalar un *currículum* obligatorio y procedimientos de evaluación cada vez más estandarizados. En esto consiste, pues, la “modernización conservadora”: el Estado se esconde detrás del mercado, se hace “evanescente” para que los centros realicen la ficción de una competición de libre mercado, pero la mano invisible deja de serlo cuando el Estado evaluador fija el programa de estudios y los consiguientes test de rendimientos.

Al respecto, lo ocurrido en Estados Unidos resulta paradigmático. Por encima de los acontecimientos políticos (Reagan-Bush-Clinton-Bush), el clima de restauración conservadora en educación posee una continuidad que atraviesa las dos últimas décadas. Dentro del bloque hegemónico de la nueva derecha americana, neoliberales y neoconservadores se reparten los papeles (aunque también los fundamentalistas, con ocasión de la defensa del creacionismo y la

---

<sup>1</sup> La progresiva introducción de controles de calidad ajustados a criterios de mercado (liderazgo, satisfacción del personal y del cliente...) que se derivan de modelos de evaluación y gestión interna de los centros educativos como los que propone el EFQM, constituye un síntoma preocupante del paulatino triunfo de esta perversa lógica desreguladora.

recristianización de las escuelas, también dejan oír sus desabridas voces). Los primeros pusieron el acento en los derechos de elección de los padres y en la necesidad de adecuar los centros a las exigencias de las empresas y el mercado laboral; los segundos se convirtieron en los más genuinos paladines de la excelencia intelectual, apelando a la necesidad de reimplantar el canon de la cultura occidental y volver al estudio de los grandes maestros de la tradición clásica, que, a su parecer habían desaparecido de la escuela pública americana como consecuencia de una invasión de multiculturalismo y relativismo disolventes. Unos y otros representaban las dos caras de la misma moneda: la discriminación clasista, racial y sexual. Después de la crisis económica de 1973, de la salida de Vietnam y de la relativa pérdida de posiciones económicas y políticas en el mundo, el sentimiento de “pérdida” y la necesidad de recuperación del prestigio de gran potencia desencadenó un aldabonazo en la conciencia pública (y publicada) semejante a la ocurrida con el tema del Sputnik en 1957. Como entonces, se acudió al sistema educativo para explicar el supuesto declive americano. Allí tuvo oportunidad la derecha de exhibir todo su arsenal crítico contra las reformas emprendidas en años anteriores y contra la secular tradición progresista. Finalmente, en la era Clinton el gran consenso nacional en torno a los objetivos de la educación se hizo ley conforme a las líneas trazadas por la opinión sustentada y emprendida por la nueva derecha: fijación de unos objetivos comunes a toda la nación, reestablecimiento de las asignaturas tradicionales (entre ellas la historia y la geografía), elaboración de unos *standards* comunes a cada una de ellas como base para la consiguiente evaluación de los rendimientos de los alumnos. Y la cosa no hace más que proseguir con Bush *junior*.

La verdad es que este proceso de homogeneización y disciplinamiento ya habían acontecido en otros países: en Gran Bretaña se aprobó la idea de un *National Curriculum* en época Thatcher (luego revisado en 1999), y la Francia de Mitterand ya había realizado su particular *retour* a la historia en 1985. Es cierto también que el “disciplinazo” no se produce de forma unilineal y mecánica, y su itinerario no está, como veremos, exento de conflictos. En cada país adopta formas ideológicas, alianzas sociales, académicas y profesionales diversas. Por lo que hace a los Estados Unidos, los *National Standard for History*, que fue una idea emprendida en el contexto de una ofensiva educativa de la nueva derecha, ocasionaron un enconado debate público con motivo de su publicación en 1994, ya que su contenido disgustó profundamente a los sectores más derechistas que, en parte, sintieron traicionadas sus expectativas, ya que ellos habían estado detrás de la idea originaria de estandarizar el currículo. En verdad los tres documentos que constituyen los *standards* son una afirmación de la historia como materia independiente, bien sea como una introducción general a la historia en la escuela primaria, bien

como una historia de los Estados Unidos y otra del mundo en la secundaria. Y todo ello ordenado cronológicamente y con una puntillosa y depurada técnica de formulación de objetivos y capacidades. Pero lo que **debiera ser** una historia común de los Estados Unidos desencadenó una auténtica “guerra civil cultural”, al decir de A. Testi; el lector o lectora convendrá con nosotros que cuanto más diversa es la gente que vive dentro de un Estado más difícil resulta confeccionar un relato común que sirva de memoria histórica a todos: ellos y ellas, blancos, indios, hispanos y negros, ricos y pobres... Como quiera que los autores de los *standars*, que eran profesionales, secundados por las principales organizaciones académicas y profesionales, se tomaron en serio su tarea, el fruto de su trabajo fue considerado como inaceptable por la derecha y alguna voz estentórea (como la de Linney Cheney, esposa del actual vicepresidente y asesora de campaña de Bush Jr.) quiso ver, en manido recurso retórico, *The End of History*; e incluso el Senado, acaudillado por la nueva mayoría conservadora, recusó los *standards* de la historia de los Estados Unidos. Todo en vano, porque éstos, con algunas modificaciones introducidas en 1996, siguieron adelante. Pero su éxito también significó, pese algunas paradojas y conflictos producidos por unos contenidos no excesivamente nacionalistas, el triunfo de la restauración conservadora en educación: la centralización del *curriculum* y su control mediante la evaluación. Aviso para navegantes.

## REFORMAS Y CONTRARREFORMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA: *PROGRESANDO HACIA ATRÁS*.

En España durante algún tiempo se caminó con el pie cambiado. Cuando, en los años ochenta, en otros países se estaba en plena restauración conservadora, aquí la modernización educativa adquiría un tono y una facies progresista, ya que el partido gobernante se empeñó en poner en vigencia la versión hispana del modelo socialdemócrata de escuela, si bien tal empeño no fue secundado por una política del mismo tenor en la esfera económica, donde simultáneamente se fueron imponiendo las reglas discursivas y prácticas del neoliberalismo, como si de una premonitoria “tercera vía” se tratara. Y así, en plena reestructuración y reconversión de la economía nacional, en flagrante sintonía con las servidumbres impuestas por la globalización capitalista, se pergeñó, en el ámbito de la educación (donde primaban los intereses y los discursos de las elites políticas procedentes de las nuevas clases medias), una política reformista de amplios vuelos.

El escrutinio en profundidad de esta macrorreforma educativa está todavía por hacer. Dentro de Fedicaria ya hemos ofrecido algún apunte, especialmente en lo tocante a la enseñanza de las ciencias sociales, que esperamos poder ampliar y matizar más profundamente

en el IX Seminario Fedicaria, que celebraremos en julio de 2002 en Oviedo. Lo cierto es que la reforma que culminó en la LOGSE ya había sufrido unos rendimientos decrecientes desde antes de que los decretos de mínimos de 1991 (que ahora han sido objeto de modificación) vinieran a cercenar las posibilidades de un desarrollo curricular auténticamente innovador. Así pues, el viaje de vuelta comenzó ya en los decretos de mínimos, continuó con la resolución sobre la secuenciación publicada para el territorio MEC en marzo de 1992, que constituyó la base a partir de la cual las grandes editoriales estructuraron los contenidos de los libros de texto, y acaba de concluir, por ahora, con los nuevos decretos recientemente aprobados. De modo que puede interpretarse con cierto fundamento que la actual política sobre el currículo oficial es una continuación de la que en su momento se diseñó para el territorio MEC; los años postlogse (en los que el PP se encarga de aplicar la ley del "enemigo") no hacen más que acentuar el efecto contrarreformista de una reforma que ahora, con cierta perspectiva, podemos decir que nunca existió porque el viaje de ida sólo se efectuó en las cabezas de sus promotores políticos y en las imprentas de los correspondientes boletines oficiales. Hoy, además, sabemos más que antes de los enormes escollos que debe afrontar cualquier proceso reformista (véanse artículos del tema del año en este número de *Con-Ciencia Social*) y somos conscientes, por tanto, de que no basta con un voluntarismo pedagógico o psicologizante, mejor o peor intencionado, porque la *cultura escolar*, los *códigos disciplinares* o la *gramática de la escuela* representan obstáculos siempre difíciles de superar.

De todos modos, sea cual fuere el grado de continuidad entre el ayer y el hoy, es incontrastable que actualmente nos encontramos de lleno "progresando hacia atrás", por más que, como en el caso americano, el ritmo del viraje conservador en la educación no sea el mismo que el de los eventos políticos y las alternancias gubernamentales. Estamos viviendo en España un experimento semejante al acaecido en otros países en los años ochenta. Sin duda, el origen de esta restauración conservadora en educación precede al actual gobierno del PP; lo que sucede ahora es que, tras un intervalo de difíciles equilibrios parlamentarios, la correlación de fuerzas y las santas alianzas políticas, académicas y profesionales han llegado a afianzar un consenso socioinstitucional suficientemente sólido, que anuncia una nueva hegemonía en la sociedad española, como creemos que demuestra de manera palmaria el desenvolvimiento y desenlace del debate en torno a las humanidades y la enseñanza de la historia.

En efecto, el debate acerca de las humanidades y la enseñanza de la historia (que, como se ha dicho, ya comenzamos a abordar en esta misma revista) ha desempeñado un papel fundamental en la restauración conservadora, y su resolución fue, como acertó a



expresar un editorial de *El Mundo* (15-10-2000), “un pequeño paso hacia una gran reforma”; es decir, se convirtió en el primer peldaño de una política educativa claramente reaccionaria y neoliberal. Por ello conviene detenerse a examinar el significado de los ecos y las voces de esa disputa pública, en la que la enseñanza de la historia alcanzó (*admirabile visu!*) el principal protagonismo.

¿Qué ideas y fuerzas han operado y en qué dirección en el curso de la polémica que ha conducido finalmente a la reforma de las enseñanzas mínimas?. Recordemos. Todo comienza cuando la ministra Aguirre se presenta ante los académicos y expresa su pesadumbre por el calamitoso estado de la enseñanza de la historia, discurso del que se hace ruidoso eco la prensa más conservadora. Esto sucedió en octubre de 1996. Pero antes, en los años que precedieron a que el PP consiguiera el Gobierno, entre 1993 y 1996, la FAES (la Fundación de Análisis y Estudios Sociales), auténtico *think tank*, constituida a imagen y semejanza de las fundaciones thatcheristas y reaganinas por los sectores del partido más cercanos al presidente Aznar, ya había discurredo sobre la necesidad de renacionalizar el pasado español a través de una revisión de la historia escolar, que se enmarcaba dentro de un plan más amplio de mejora de las humanidades. La FAES, ahora ya en proceso fusión dentro de una macrofundación fiel al presidente Aznar, era la “fábrica de ideas y factoría de consignas del primer azanarismo”, como acertadamente puso de relieve J.Rodríguez en un artículo aparecido en *El País*. Allí se forjó, al margen del mismo partido y pasando por encima de los despojos del viejo autoritarismo al estilo fraguista, una alianza estratégica entre sectores ideológicos de la nueva derecha hispana: neoliberalismo con ribetes de nacionalismo español y *ethos* opusdeísta. El éxito de su proyecto político obligadamente debía pasar por la búsqueda de apoyos sociales a través de la difusión de un discurso que, en el campo de la educación, se fundaba en dos pilares: el eficientismo y el humanismo (nada esencialmente diferente de lo que constituyó el frente contrarreformista formado por economicistas y esencialistas en los Estados Unidos). Detrás de ambos, por lo que se refiere a España, se escondía el propósito, muy explícito en el terreno político sobre todo después de la obtención de mayoría absoluta, de neutralizar a los nacionalismos centrífugos.

Esperanza Aguirre y Pilar del Castillo, dos insignes socias de la influyente fundación, serán las encargadas de llevar adelante la tarea asignada por los gobiernos de Aznar. La exministra, como dijimos, fue la *prima donna* en la escenificación, ante un selecto público académico, de las desventuras de la enseñanza de la historia. Ese acto fue la señal que inicia una carrera de informes, opiniones y debates, cuya máxima intensidad (más por la pasión y el volumen que por la hondura intelectual) se da entre octubre de 1996

(presentación de las ideas ministeriales en la inauguración del curso de las reales academias) y diciembre de 1997 (éxito parlamentario de la proposición no de ley del PSOE que obliga al aparcamiento del proyecto de real decreto para la mejora de las Humanidades). El torpe y provocativo informe perpetrado por la Real Academia de la Historia en junio de 2000, junto al no menos estimulante ceremonial orquestado en San Millán de la Cogolla a comienzos de ese mismo verano, reavivaron el fuego polémico, que terminó por hacer pálida llama con la aprobación, siendo ministra Pilar del Castillo, de los decretos de modificación de las enseñanzas mínimas ya mencionados. Así, el accidentado ministerio de Aguirre (1996-1999), y el silente, casi imperceptible, interregno de Rajoy (1999-2000) crearon las condiciones que hicieron posible la legalización de una contrarreforma, que previamente ganó voluntades y adhesiones en los medios institucionales, académicos y profesionales, y conquistó, con la inapreciable ayuda de los medios de comunicación, la conciencia colectiva de una parte sustancial de la ciudadanía. En suma, los tiempos de aflicción y gresca de Aguirre, tras un paréntesis de calma donde se gestan los acuerdos básicos, prepararon el despliegue de los éxitos contrarreformistas de la ministra Del Castillo, que ha convertido este año 2001 en el blanco temporal para ejecutar los designios de su partido. De momento, el proyecto nacionalista centrípeto de FAES-PP ha conseguido alzarse con una victoria estratégica al situar, con la inestimable ayuda de los nacionalismos de signo opuesto y con la no menos importante colaboración de los formadores de opinión pública, el tema de la renacionalización del pasado en el centro de la actualidad cultural y de la política educativa. Y así, la polémica sobre la enseñanza de la historia se ha constituido en medio instrumental al servicio de la apología de una determinada idea de España.

Ahora bien, el itinerario en virtud del cual este proyecto político alcanza interés público materializándose en realidad legal no deja de tener su complejidad y estar salpicado de paradojas. La más cierta de todas ellas estriba en que los decretos de mínimos aprobados en diciembre de 2000 son más regresivos que el proyecto defendido en 1997 por Aguirre; pero mientras éste obtuvo el rechazo parlamentario y una amplia impugnación pública encabezada por los nacionalistas periféricos y las fuerzas de izquierda, aquéllos se han beneficiado del beneplácito o la tácita aceptación de la mayoría de quienes en su día se opusieron con uñas y dientes. Nos cuesta creer que la cosa sólo se deba a las nuevas mayorías parlamentarias o a los nuevos equilibrios verbales entre concepciones del pasado: la sustitución de pasado "unitario" por "común" o "compartido".

Entre ambos proyectos se suceden muchos acontecimientos relevantes además de la ya mencionada obtención de mayoría absoluta del PP en marzo de 2000. Ocurre que las ideas de la nueva

derecha van a encontrar la ayuda y el respaldo (no siempre deliberado) de grupos académicos y de la profesión docente, con lo que cristaliza un frente hegemónico, intensamente aireado por los principales oligopolios periodísticos y audiovisuales, contra los restos del naufragio de la anterior reforma socialdemócrata. Y así, al lado de la natural presencia de todas las fuerzas de derecha fieles a un nacionalismo centrípeto, la propuesta contrarreformista va a contar con el apoyo de sectores académicos de ideología variopinta y plural (desde algún espécimen de la fauna fósil de la Real Academia de la Historia hasta los notables historiadores que ejercieron de asesores de las ministras), que coinciden en compartir dos ideas: la irrefutabilidad de un canon de conocimiento oficial y la pertinencia de que sean ellos quienes oficien de exégetas del mismo. El esencialismo cultural (lo que podría llamarse el retrohumanismo) y la voluntad de poder gremial (el control vertical, jerárquico, de lo que legítimamente debe ser enseñado en las aulas) ha sido el cemento que, más allá de las creencias políticas, ha unido las voluntades del mandarinato universitario y ha resultado ser seña distintiva del quehacer de las comunidades epistemológicas contrarias a cualquier fórmula de pedagogización que entrañe una expropiación de “su” conocimiento, del saber que ellos administran. Así, el anunciado Plan de Mejora de las Humanidades del PP es un proyecto político que se ha beneficiado de un extenso y complaciente consentimiento del campo profesional de los intelectuales, que, como decía Nietzsche a propósito de la interpretación del mundo griego, a menudo no alcanzan a distinguir entre las ideologías humanistas y lo auténticamente humano

Pero además, la reforma de las humanidades y la historia se ha valido de la connivencia más o menos entusiasta del campo profesional de los docentes, cuyo amotinamiento contra la reforma (véase en este mismo número el artículo de A.Viñao) ha facilitado una contrarreforma pura y dura. La reinstalación del viejo código disciplinar de la historia regulada ha contado con la aquiescencia de una fracción nada despreciable del profesorado, que, socializado en las disciplinas universitarias convencionales y sometido a los dictados de una concepción piramidal del conocimiento histórico, se reconoce y refugia, por encima de sus ideologías personales, en el canon tradicional de la historia escolar.

Pero, ¿cómo acaba fraguándose el entramado que trenza nuevas relaciones hegemónicas? Pues a través de un complejo y a veces sutil juego de fuerzas y de argumentos, de saberes y poderes, que comparecen en el espacio social, donde, parafraseando a P.Bourdieu, las razones prácticas no siempre se realizan como prácticas de la razón, por mucho que los protagonistas formen parte de corporaciones y profesiones dedicadas al cultivo del intelecto. En el motivo que nos ocupa, el debate de las humanidades y la enseñanza

de la historia se sitúa en la intersección de un campo triangular de fuerzas, que, por medio de variados mecanismos e intereses, públicos y privados, acaban confluyendo y constituyendo una alianza tácita, un consenso mayoritario entre políticos-burócratas (hegemonizado por el bloque ideológico nacido de FAES-PP, pero acompañados por otros), historiadores-académicos y docentes. Ocupada toda o una buena parte de la superficie de la esfera pública de la opinión, gracias a la desinteresada colaboración de los medios de comunicación, la ideología de los tres grupos termina di-fundiéndose, aunque no sin conflictos, contradicciones y paradojas, como “sentido común” y creencia social mayoritaria. Entonces se dan las condiciones para la victoria legal y real de la ideología contrarreformista.

Pero regresemos a los hechos. Como ya se dijo, la iniciativa temprana estuvo en la FAES y en la máxima dirección del PP. Siguiendo esa línea, la ministra Aguirre es la responsable de dar una primera apoyatura técnico-profesional al proyecto político-educativo de la nueva derecha. A tal fin, pretendió que José Varela Ortega y Juan Pablo Fusi le hicieran un dictamen *ad hoc*. José Varela Ortega, catedrático de historia contemporánea, reputadísimo protagonista del revisionismo historiográfico neoliberal y presidente de la Fundación Ortega y Gasset, le recomendó que, no siendo él idóneo para tal función, el encargo se hiciera a la tal fundación; de modo y manera que él mismo, por mediación de Celso Almuíña, catedrático de la Universidad de Valladolid, y de otro catedrático de Enseñanza Media de Zamora, contrató los servicios de personas que, en su mayoría, eran historiadores profesionales y docentes de la Universidad (se trata de la célebre comisión que otro conocido historiador mediático tildara, malintencionadamente, de “fachadolid”). Ahí radican los orígenes del *Informe de la Comisión de Historia, Geografía e Historia del Arte*, presentado a las instancias ministeriales en junio de 1997. Este dictamen, realizado por historiadores entre los que había notables profesionales de ideología izquierdista, contó con la casi total aquiescencia ministerial y en puridad es la matriz donde se engendraron los futuros intentos contrarreformistas (tanto el malogrado de Aguirre, como el feliz alumbramiento de Del Castillo). Constituye el tal dictamen, a pesar del escándalo que desató, entre nacionalistas e izquierdistas, la reclamación de un pasado “unitario”, la primera legitimación científico-técnica de la iniciativa política emprendida por el campo de los burócratas-políticos neoliberales; fue el primer resultado público de la alianza estratégica entre gremios políticos y profesionales de la historia. Como contraste, cabría recordar lo ocurrido en la gestación de los *National Standards* de USA, donde la participación a través del *National Council on Education Standards and Testing* (creado en 1991) implicó, además de a los políticos de los dos partidos y de los distintos niveles territoriales, a prácticamente todas las organizaciones profesionales representativas de historiadores y educadores.

Por el contrario, en España en todo este proceso se ha obviado una vía de consenso tan compleja y democrática. Es más, el campo de los profesionales de la didáctica de la historia y las publicaciones vinculadas a tal área de conocimiento, que no fueron consultadas, se han opuesto (no en vano su ninguneo equivalía a reconocer lo innecesario de su existencia), como también lo han hecho los movimientos de renovación pedagógica dedicados a la enseñanza de las ciencias sociales. Aquí la estrategia, una vez fracasado el primer intento de la ministra Aguirre, consistió, como hemos visto, en hallar el pacto entre las fuerzas políticas de los diferentes niveles territoriales acallando la algarada del nacionalismo periférico y arropando tal acuerdo bajo la autoridad académica. Se impuso, de esta suerte, una vía de alianza político-académica, en la que el papel de los profesores queda relegado al de ser meros espectadores resignados a aceptar las decisiones tomadas por otros sujetos sociales más cualificados<sup>2</sup>.

Y así se hizo. En febrero de 1998 el Gobierno nombra a Juan Ortega Díaz-Ambrona presidente del *Grupo de Trabajo de la Conferencia de Educación*, en la que se dan cita los responsables del ministerio y de las consejerías de educación de las distintas comunidades con plenas competencias en la materia, acompañados de insignes académicos (por ejemplo, los historiadores Carmen Iglesias y Carlos Seco, y la geógrafa Josefina Gómez Mendoza). En junio de 1998 terminan su *Dictamen* que se enarbola como el documento del consenso. Y ciertamente, hubo entendimiento en una común concepción retrohumanista del saber. Pero por encima de esto, sus conclusiones son sumamente pedestres e incluso contradictorias con la hipótesis inicial, es decir, con el supuesto estado calamitoso de la enseñanza de la historia (tanto es así que nos viene a la memoria el primer informe del INCE sobre la evaluación de la ESO, que encargara Esperanza Aguirre y que vino a demostrar la falta de fundamento de las ideas de la exministra sobre la caída del nivel educativo). En sus conclusiones se dice: “Las ciencias sociales, la geografía y la historia tienen una presencia mayor en los actuales planes de estudios españoles de la que tuvieron anteriormente y no parecen gozar de menos espacio lectivo que en otros países de la UE. Sin embargo, se han detectado ciertas diferencias en el enfoque de estas materias

---

<sup>2</sup> Subyace en todo esto, a nuestro modo de ver, la escenificación del característico conflicto de intereses entre los distintos agentes presentes en los distintos ámbitos de producción del conocimiento escolar. Por lo que respecta al campo que nos ocupa, el del currículo oficial, podríamos hablar de una pugna entre expertos que tendría por objeto no sólo la delimitación de las características de ese conocimiento sino también del grado de influencia y poder de aquéllos: obsérvese a este respecto la diferencia tan notable existente entre el estatus socioprofesional de los autores del DCB o del Decreto de Enseñanzas Mínimas del 91 (maestros, profesores de secundaria, pedagogos...) y el de los que participan en las comisiones que, finalmente, han dado lugar a los nuevos decretos ministeriales (historiadores universitarios y políticos profesionales).

entre España y los demás países, donde se pone por lo general más énfasis en la geografía y la historia universal” (p. 138). En fin, nada que ver con lo que solían proclamar las autoridades ministeriales. Ahora bien, el prestigioso grupo de expertos, no contentos con desautorizar la opinión que dio pie a su constitución, dieron en proponer como milagroso remedio afianzar la “perspectiva cronológica” y el “caudal mínimo de datos históricos”. Naturalmente, nada se decía del volumen de este caudal, que, a la vista de los nuevos decretos de “mínimos”, bien pudiera equipararse a la inmensidad de fluidos que corren por la cuenca amazónica.

Este dictamen de 1998 fue saludado reverencialmente por la casi totalidad de las fuerzas políticas, pero quedó aparcado, junto al anterior *Informe del 97*, hasta mejor ocasión. Pero logrado el acuerdo político con cobertura académica y, con el impagable apoyo de los expertos de los medios de información encargados de crear un clima favorable, sólo faltaba seguir profundizando en los acercamientos hacia los sectores “esencialistas” y, al mismo tiempo, dejar que la propia situación escolar, nacida de la LOGSE, se pudriera (tarea en la que abundó el sigiloso periodo ministerial de Rajoy) para incorporar al profesorado a las filas de la contrarreforma. Y así, tras la mayoría absoluta de marzo de 2000, la nueva ministra, Pilar del Castillo, se sentía con fuerzas para resucitar los viejos documentos. Antes recibía el espaldarazo de un pésimo *Informe* de la Real Academia de la Historia. Tan honorable institución, haciendo gala de un supino desconocimiento de la enseñanza de la historia en España urdió un documento lleno de tópicos y carente del mínimo rigor exigible a cualquier cultivador de las artes de Clío. ¡Cuánto mejor hubiera sido que sus dignos miembros hubieran dedicado sus desvelos a poner en orden los documentos, libros y servicios al público de la institución que custodian! Prefirieron optar por practicar el dolo y ocasionar daños de diversa cuantía mediante la elaboración de informes, seminarios, ciclos de conferencias y libros colectivos como *España. Reflexiones sobre el ser de España* (1997) y *España como nación* (2000); una nómina, por cierto, que parece tener continuidad con el próximo Premio Nacional de Historia, *Símbolos de España* (2001), publicado esta vez por el Centro de Estudios Constitucionales. El informe de la R.A.H. avivó la guerra particular del PP con el PNV y, por añadidura, sirvió para que destacados patriotas, como Arnaldo Otegi, recordaran una vez más el “etnocidio de Euskal Herria”, aunque también hubo gentes, como la inefable Amparo Valcarce, portavoz parlamentaria de educación del PSOE, que, con inocencia digna de mejor causa, afirmó que “el texto de la Academia debe tomarse muy en serio, debido al prestigio de la institución” (*El País*, 29-6-2000). Pero Valcarce no se quedó sola: la misma opinión fue propalada por la mayoría de los plumíferos, logomacas y terluliantes del ruedo ibérico.

Posteriormente, desempolvados los antiguos proyectos, se hacen públicas las intenciones reformadoras de la ministra Pilar del Castillo, quien declara: “es un error plantear el problema en términos de recuperación o no de los temarios. La historia está hecha y los temas de la historia están ahí.” (*El País*, 13-11-2000). Esta concepción cosificada, esencialista y ahistórica del conocimiento del pasado es compartida por neoliberales-eficientistas y neoconservadores-retrohumanistas, pero también por sectores profesionales progresistas que entienden que el canon cultural occidentalizante y la nación española están más allá de las disputas “políticas”, considerando el *currículum* como la palanca para la transmisión de una cultura universal, en la que no ha lugar a la intromisión de intereses sociales parciales. Hacia esas posiciones fue derivando la actitud del PSOE que, después del verano de 2000, estaba negociando con la ministra, manteniendo y acercando posiciones a los borradores de reformas de las enseñanzas mínimas, hasta el punto de atribuirse el mérito, según la ya mentada Valcarce, de que el Gobierno hubiera llegado a “una rectificación en toda la regla respecto a la reforma que pretendía Esperanza Aguirre de las humanidades y también la que presentó el Gobierno al PSOE en septiembre” (*El País*, 11-11-2000). Aunque finalmente el partido enmendó algo la plana a su portavoz y jugó de manera oportunista al no pero sí y al sí pero no (“a pesar de contar con un consenso político -declararía Amparo Valcarce el día de la aprobación por el Consejo de Ministros de los decretos de mínimos- es la reforma del Gobierno del PP, pues el PSOE hubiera hecho otra”, *El Mundo*, 30-12-2000). ¡Acabáramos! En una palabra, aunque mucho más precariamente que en el caso de los estándares americanos, había funcionado *de facto* un consenso bipartidista (ampliado a CiU), un ideal de democracia de mercado americana al que son muy proclives quienes gustarían ver convertido el socialismo español en una copia del partido demócrata americano. Y así, pese a no haberse llevado el consenso bipartidista a sus últimas consecuencias, la conformidad con lo hecho por el PP, el efecto desmovilizador y la sensación de que “todos” estaban de acuerdo, vino a reforzar sólidamente el lado político-burocrático de la tática y santa alianza con el poder académico, el otro vector más influyente de las tres fuerzas implicadas en la cuestión.

De esta suerte, con la aprobación en diciembre de los decretos de mínimos, se materializa el triunfo de la santa alianza entre políticos-burocratas y académicos en torno al esencialismo, al que de manera subordinada se unen los profesores (cuyas organizaciones no tuvieron siquiera oportunidad de negociar algo) y del que se hacen propagandístico eco los expertos en comunicación. Alguna resistencia hubo (damnificados por pérdida de horas en materias artísticas, por ejemplo), pero el terreno estaba plenamente abonado para el paseo triunfal del *revival* de la historia, que se servía de preámbulo del festival contrarreformista subsiguiente.

En realidad los decretos de mínimos de diciembre de 2000 plasman el *revival* de un caduco y rancio esquema curricular heredado de la larga tradición del *código disciplinar* de la historia escolar (la sempiterna pareja historia universal / historia de España desplegada en orden cronológico), que nada tiene que ver (porque son su negación) ni con la innovación metodológica realizada en el campo de la historiografía ni con las investigaciones más acreditadas en el ámbito de la didáctica.

Pero esta ignorancia no sólo es atribuible a políticos y burócratas que operan secretamente rodeándose, como parece haber ocurrido en el último tramo de la confección de los decretos, de asesores oscuros y mediocres. Hay más: existe la pista del consenso bipartidista ya comentada, pero también la colaboración de un sector nada despreciable de los historiadores como profesión. En efecto, si examinamos los decretos de reforma de las enseñanzas mínimas del año 2000 y establecemos comparación con el *Informe* de 1997 y el fallido proyecto de Plan de Mejora de las Humanidades de ese mismo año, llegamos a la conclusión de que en los decretos han triunfado más plenamente que nunca las orientaciones muy intervencionistas y tradicionalistas contenidas en el primitivo dictamen del año 97, al que se toma muy en consideración, si exceptuamos algunos detalles como las demandas de ampliación horaria. Por ejemplo, en la ESO, el proyecto Aguirre rompía claramente con la forma de los decretos de mínimos de 1991 al separar mucho más disciplinadamente los contenidos y dividir los objetivos por materias, pero no llegaba a admitir una secuenciación predeterminada y una disposición de los criterios de evaluación al final de cada curso, cosa que sí proponía la comisión de 1997, y que, finalmente, se ha acabado por imponer en los decretos de Del Castillo. Ciertamente, en estos últimos se abandona, al menos en el segundo ciclo de la ESO, la "vía integrada y desplegada" (invento sugerente donde los haya) de la mencionada comisión, y en su lugar se coloca geografía en tercero e historia en cuarto. Estos retoques son atribuibles seguramente al peso e influencia de unos secretos y siempre presentes asesores ministeriales: como se ha dicho antes, lo que ya venían haciendo las editoriales (que, entre cinco empresas hoy se reparten en torno al 85% del mercado de manuales de historia) y lo que practicaba la mayoría del profesorado, se aviene bien a la voluntad legisladora del ministerio. En fin, es bien sabido que la renacionalización de la historia de España del decreto correspondiente al Bachillerato se sustenta sobre una concesión de mayor importancia a la historia anterior al siglo XIX. Claro que, como decía la ministra, "la historia de España data de hace mucho y los hechos y los periodos están previamente definidos" (*El País*, 13-11-2000"). En suma, se trata de promover, como a menudo nos recuerda Citron, una memoria oficial y desde arriba del pasado fundada en el dogma de una continuidad



histórica, que nada tiene que ver con las “memorias rotas” de los estudiantes que diariamente acuden a los centros. Y, para colmo de despropósitos, toda la algarabía de la querrela de la educación histórica ha quedado en una desmesurada ampliación de los temarios sin asignación horaria suplementaria para su impartición. Ahí se descubren las cartas del juego: el interés por la historia como arma arrojadiza en el proceso de renacionalización de las conciencias, concebida, sin pecado, en los seminarios de la FAES y en las alturas del PP.

Además, esta reforma del currículo olvida lo que es la realidad de las aulas y lo que la propia historia nos muestra. Como afirmaba recientemente Ch.Laville y sabe cualquier historiador de la cultura escolar, una de las paradojas e ilusiones de la enseñanza de la historia es pensar que cambiando los contenidos de programas y libros de texto se acabará modificando la memoria colectiva. Lo ocurrido en los países del Este, o en la España franquista en la que nos educamos nosotros y también buena parte de los nacionalistas vascos de hoy, aseveran que la memoria colectiva, las representaciones sociales y las actitudes políticas son la consecuencia de una intrincada factura en la que las regulaciones políticas y los aprendizajes escolares sólo tiene un efecto parcial y a veces muy diferido, porque, como nos recordaba C.Lerena, “lejos de ser la burocracia la que produce la *realidad*, ésta última es la que produce los ires y venires de aquélla”.

De una u otra forma, el debate de la historia ha contribuido a poner en el centro de la vida social española los argumentos de la nueva derecha y ha favorecido, con la colaboración voluntaria o involuntaria de sectores progresistas de la vida política, de la historiografía, de la profesión docente y del periodismo de masas el robustecimiento de los horizontes hegemónicos del partido en el poder. Porque, aunque sea cierto que con este *revival* de la historia no se va a ninguna parte, también es verdad que con ello se ha abierto, francamente, la puerta a una contrarreforma de alcance semejante a la operada en otros países desde los años ochenta, lo que supone una victoria política y una conquista social (resituación hegemónica) de la nueva derecha refortalecida bajo el liderazgo del neoliberalismo. Ahora sólo falta, una vez determinados los contenidos legítimos, de acuerdo con la más arcaica de las tradiciones, incorporar un sistema de evaluación atento a la lógica del mercado. Así el triunfo de los retrohumanistas se verá retribuido y acompañado por la ofensiva de los eficientistas que, siguiendo las huellas del neoliberalismo, exigen resultados por centros y determinan las dotaciones presupuestarias en función de los mismos. En EE.UU se hicieron con los *standars*, con los test y con la conciencia de revitalizar la cultura común y el rendimiento de los centros. Con la llegada de Bush *jr.* (sus prioridades presupuestarias al comienzo de su mandato las cifró en armamento y educación, es decir, en dos formas de “armarse”) la

conversión de los centros en simulacros de mercado, los bonos escolares y la evaluación de niveles está asegurada. Así se cierra allí el círculo fatal de una contrarreforma que ha atravesado (y sobrevivido) diversas alternativas políticas. No tardaremos, de no hacer algo por remediarlo, en ver cómo el mismo círculo se va cerrando en España.

Pero la existencia de un bloque hegemónico dirigido por la nueva derecha no es, de hecho, una situación estática y sin fisuras. Por definición, la hegemonía es una relación dinámica, nacida de prácticas de los agentes sociales, de modo que una de las tareas de una organización como Fedicaria es contribuir a la resistencia crítica elaborando ideas e impulsando plataformas y alianzas que permitan reinvertir las tendencias hoy dominantes a fin de configurar un nuevo frente hegemónico contra al neoliberalismo y la involución educativa.

#### UN PROYECTO DE PRESENTE CON FUTURO: OLVIDAR “LOS BUENOS VIEJOS TIEMPOS” Y CONSTRUIR UNA DIDÁCTICA CRÍTICA.

Cuando Stuart Hall, al revisar los primeros efectos del thatcherismo, invitaba ya hace una porción de años a olvidar “los buenos viejos tiempos”, recordaba que “la crisis de la educación no sólo la han provocado ellos. Nosotros también somos responsables”. Algo similar venía a señalar Michael Young al efectuar un balance acerca de las repercusiones que sobre las prácticas y políticas educativas tuvo la nueva sociología de la educación británica. Este último insistía en la esterilidad de una crítica de la institución escolar que sólo se quedara ahí; el primero, por su parte, llamaba la atención sobre el peligro de recordar autocomplaciente y nostálgicamente el pasado socialdemócrata de las reformas integradoras, contribuyendo a alimentar las ficciones e ilusiones de la izquierda educativa basadas en la negación de la realidad “realmente” existente. Y, en efecto, éstas son las acechanzas que pueden amenazar a quienes venimos y vamos hacia la transformación del sistema de enseñanza vigente.

Fedicaria, pues, rechaza e impugna la contrarreforma actual del currículo no por las excelencias de un pasado reformista no muy lejano (con el que, no obstante, teníamos más puntos en común), sino en nombre de un futuro mejor que no acabamos de ver realizado en las distintas plasmaciones de la actual escolarización de masas en la escuela del capitalismo tardío. La edificación de una didáctica crítica no compagina con reformas educativas socialdemócratas (como la ensayada en España en los años ochenta) sustentadas principalmente en pedagogías psicológicas, en recetarios tecnicistas y en las necesidades de sectores privilegiados de las nuevas clases medias, pero aún lo hace menos con proyectos contrarreformistas como el presente que pretenden, bajo el viejísimo tópico y manido lema propagandístico de la calidad de la enseñanza (estilema

preferido del discurso educativo neoliberal), redisciplinar el conocimiento escolar mediante una segmentación social de acceso al capital cultural, expulsando del mismo a las clases sociales subalternas. Para nosotros es cuestión irrenunciable, mientras no demos con una modalidad más democrática y mejor de distribución del acervo cultural de nuestra sociedad, la defensa del principio de escuela pública integradora.

Porque la pregunta ¿de quién es el conocimiento que más valor tiene?, que se formula Michael W. Apple posee una estricta relevancia para los propósitos de quien persigue hacer de la didáctica una tarea crítica. La escuela pública integradora, en una sociedad más democrática, debe ser aquella institución capaz de expropiar el saber de las actuales relaciones político-académicas del poder, porque si, parafraseando a Shopenhauer, “el pienso de las cátedras es lo más adecuado para los rumiantes”, en cambio, el conocimiento racional es un alimento que debe ser esparcido por todos los ámbitos de la vida social. De modo que la crítica de las comunidades epistemológicas que, empleando variadas plataformas institucionales monopolizan, controlan y restringen el acceso y el disfrute del conocimiento, tiene que ver con una reivindicación del saber como instrumento de emancipación y placer, y no como mecanismo de diferenciación social o de sometimiento, tal como queda configurado en las sociedades clasistas.

Ahora bien, partiendo de la realidad actualmente existente, donde se da una sociedad heterogénea y socialmente muy jerarquizada, ¿qué tipo de currículo hemos de defender? Por supuesto, no se trata de evadir esta pregunta y dejar que las “leyes” de la historia nos traigan una escuela y una sociedad mejores. Es preciso señalar cuáles son nuestras propuestas aquí y ahora, asumiendo las aporías que ellas mismas puedan contener y evitando no olvidar los problemas que todos los días compartimos como docentes en nuestros centros de trabajo. Así pues, debe señalarse que el currículo que proponemos es aquel que permita a los alumnos y alumnas desarrollar un pensamiento crítico, esto es, un saber informado y consistente sobre el mundo. Para ello sin duda no es preciso tolerar, como a menudo ocurre actualmente, ninguna clase de simulacro pedagógico que trasmute el saber en ejercicios gimnásticos de diverso linaje para entretener al alumnado desmotivado. Pero tampoco es aceptable ningún intento de redisciplinar arbitrariamente el conocimiento escolar, como se hace en los nuevos decretos de mínimos, regresando a las viejas esencias de los códigos disciplinares, que entorpecen la apropiación del saber por las clases populares.

En nuestra opinión, debe existir un currículo básico y común (el que permite expresar ideas y actuar con arreglo a una racionalidad crítica) del que no deben ser privadas las clases trabajadoras

mediante la creación de *ghettos* curriculares o separaciones entre la educación de las manos y de los cerebros. Tampoco es presentable una opción curricular sostenida en una reducción y vaciado pedagógico de la cultura. Ello no quiere decir que deba ser un currículo fundado en la pretendida reproducción mimética o en la miniaturización de las disciplinas científico-académicas, aunque éstas han de ser el referente profesional-docente insoslayable para explicar, enseñar/aprender, cualquier realidad. Precisamente en Fedicaria defendemos, más allá de “toda veneración supersticiosa por el pasado”, una didáctica de la historia, la geografía y otras ciencias sociales orientada hacia la comprensión de los problemas relevantes del mundo actual, lo que significa una problematización del presente mediante la ejercitación del pensamiento histórico-genealógico (la genealogía de nuestra actualidad), propuesta que hemos tratado de hacer efectiva en varios proyectos didácticos experimentados durante los últimos años.

Por básico no debe entenderse un currículo dictado al detalle por la administración central o autonómica. En los centros estatales, la burocracia debe ejercer la mínima intervención curricular y la máxima colaboración en la provisión de recursos. En la coyuntura actual, bueno sería que las administraciones autonómicas, en vez de añadir más y más peculiaridades regio-nacionales, se dedicaran, por encima de todo, a rebajar la ingente cantidad de contenidos arbitrarios e innecesarios introducidos por el Estado central, neutralizando así los efectos más perversos del decreto ministerial. El currículo básico consiste, pues, en un plan de estudios abierto, sin prescripciones metodológicas (ni constructivistas, ni de otro tipo), sujeto al desarrollo de los profesores y a su responsabilidad ante los correspondientes consejos sociales y volcado, en el curso de la escolarización obligatoria, en la promoción de las capacidades que hagan posible el desarrollo del pensamiento abstracto y su expresión.

Pero currículo común no quiere decir uniforme ni en su contenido ni en los métodos de enseñanza. No es tampoco el que corresponde a una sola clase, nación, género o etnia; el *curriculum* debe recoger la multiplicidad social y no ser insensible a las distintas voces (la *mémoire plurielle*, en expresión de Suzanne Citron) que compiten conflictivamente por hacerse oír en la vida social. Lejos del cualquier esencialismo ese currículo que propugnamos debe ser la consecuencia de una nueva hegemonía y un renovado pacto dentro de una política cultural innovadora muy distante de la actualmente en vigor. De ahí el interés de contemplar nuestra propuesta como parte de un esfuerzo colectivo y de un itinerario de alianzas sociales y culturales capaces de remover la contrarreforma educativa en curso.

La didáctica crítica no propone recetas ni fórmulas tecnicistas capaces de cambiar la enseñanza. La didáctica es para nosotros, además de

un campo de investigación más o menos estructurado e institucionalizado, un terreno para la práctica de la crítica que se ejercita en los espacios públicos (entre otros las escuelas) de la democracia. No obstante, somos cada vez más conscientes de que las estrategias de reforma, innovación y cambio en nuestros actuales sistemas educativos deben ser modificadas radicalmente, huyendo de los errores del pasado. Al respecto, pensamos, porque somos conscientes de que las principales resistencias al cambio residen en los propios centros, que a la hora de transformar la enseñanza más que recurrir a las macrorreformas legislativas y al discurso de los expertos es preciso incidir en cuestiones estratégicas que afectan a los códigos profesionales y pedagógicos imperantes en la actual escuela, tales como la organización crono-espacial o la formación del profesorado.

Por lo que hace a este último, la resignada respuesta (las no resignadas han inspirado este editorial) de una parte considerable de la profesión docente y de sus organizaciones sindicales ante el *revival* de la historia y ante el festival contrarreformista obedece a una generalizada percepción de alarma y frustración por lo que ocurre en las aulas (realidad que tenemos que afrontar sin cerrar los ojos), pero también se debe a que los nuevos programas que se ofrecen en el BOE se identifican con las reglas no escritas de una larga historia del campo profesional de los docentes, que representa un serio obstáculo para replantear en profundidad la enseñanza de la historia en las aulas. Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina, los profesores y profesoras, sin embargo, hemos de rehacer nuestra profesión conforme a las aspiraciones de una nueva política cultural y educativa.

Mientras tanto, el código disciplinar de la historia del modo de educación tradicional elitista ha sido restablecido legalmente en la España del año 2001, en plena culminación del modo de educación tecnocrático de masas. Aunque la cosa no carece de precedentes en otros países (por lo general, menos insensatos y técnicamente más presentables), estamos seguros de que se trata, en realidad, de un viaje a ninguna parte, porque, fuera del valor añadido que comporta como victoria política y asentamiento de nuevas relaciones hegemónicas, la resurrección de cadáveres del pasado se corresponde más con una regresión mítica y nostálgica que con una operación que tenga visos de ser seguida en la práctica. No obstante, con ello se ha abierto la espita hacia una contrarreforma en el conjunto del sistema educativo. En los viejos, viejos tiempos del franquismo (que no fueron nada buenos) los movimientos de renovación pedagógica recurrieron a una suerte de resistencia, de desobediencia civil respecto a los programas, ¿qué podemos hacer hoy?