

# ¿Qué historia enseñar?

---

Julio Valdeón Baroque

1

La enseñanza de la historia en los centros escolares, quién podía imaginarlo, suscita un interés desmedido en la sociedad española. Al menos eso es lo que se deduce de la polémica abierta, a finales del año 1997, con motivo de la presentación, por parte del Ministerio de Educación y Cultura, de un proyecto de decreto sobre la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria Obligatoria. Desde comienzos de noviembre hasta finales de diciembre, del mencionado año 1997, aparecieron en los periódicos españoles más de 500 artículos a propósito de la enseñanza de la historia. El proyecto de decreto, no lo olvidemos, se refería a dos áreas diferentes, la de Lengua y Literatura Española y la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Pero la discusión se centró casi exclusivamente en los problemas que plantea la enseñanza de la historia.

Se podrá alegar, ciertamente, que los argumentos manejados en esa polémica han sido ante todo de índole política. Los lectores que abrían día tras día los periódicos creían, sin duda, estar asistiendo a un pugilato entre el estado central, españolista al cien por cien, y las denominadas nacionalidades históricas,

La cronología y los acontecimientos son pilares básicos de la historia que se ha de enseñar. Es posible efectuar diversos recorridos en el proceso histórico, empezando por uno elemental en la enseñanza primaria.

supuestas víctimas de no se sabe bien qué españolismo unitarista. En cambio las cuestiones de carácter académico, o simplemente pedagógicas, brillaban por su ausencia. De todas formas es posible sacar una conclusión del debate: la historia interesa, y mucho, entre otras razones porque es una materia susceptible de manipulación desde perspectivas políticas e ideológicas. Pero ¿no se achacaba al franquismo precisamente esa manipulación de la historia, puesta al servicio del "nacional-catolicismo"? Los viejos fantasmas, que uno creía definitivamente enterrados, resucitan.

Pero dejemos ya esa cuestión. Mi propósito, al participar en estas Jornadas, es hacer unas cuantas reflexiones sobre los problemas que plantea la enseñanza de la historia en los niveles educativos medios. El interés por esas cuestiones, cuyo origen se sitúa en mi antigua condición de profesor de Bachillerato, creció en la década de los ochenta, a medida que se experimentaba la reforma educativa en España. Al compás de la reforma, no sólo necesaria sino imprescindible, yo creí detectar serios peligros para el futuro de la enseñanza de la historia. Una cosa era luchar contra lo que Raimundo Cuesta ha denominado "la historia sin pedagogía", expresión alusiva a la forma tradicional de impartir la disciplina que nos ocupa en los centros de enseñanza media, y otra muy diferente dinamitar la historia en nombre de un experimentalismo sin freno. Al fin y al cabo una polémica similar había tenido lugar, unos años antes, en Francia, Alemania o Inglaterra.

Las opiniones expresadas en su día por el profesor francés Pierre Vilar, cuando afirmaba que se corría el peligro de sustituir la enseñanza de la historia por "una mezcla de vulgaridades económicas, sociológicas, psicológicas", o por el profesor alemán Jürgen Kocka al señalar la pretensión de reducir "la historia a la historia reciente" y de degradarla "a la condición de sierva de las ciencias sociales sistemáticas", son, a este respecto, suficientemente significativas.

Pero en nuestro caso se añade un elemento singular, ausente en otros países europeos. Me refiero, naturalmente, a la puesta en marcha del estado de las autonomías, lo que se traduce, en el ámbito educativo, en el ejercicio de competencias a la hora de fijar las enseñanzas. Desde la perspectiva autonómica no sólo se tiende a exaltar lo propio, algo totalmente legítimo, sino también, con bastante frecuencia, a destacar lo que diferencia e incluso lo que opone. En esas condiciones la "historia común" corre el riesgo de verse fragmentada en un mosaico de historias paralelas cuando no pura y simplemente enfrentadas. ¿No fue el propio Felipe González, en una entrevista concedida a la revista "Marie Claire", quien puso el dedo en la llaga a propósito de esa situación?

## 2

Hace más de cien años el eminente historiador español Rafael Altamira publicó un libro, sumamente interesante, titulado "La enseñanza de la Historia", que acaba de ser

nuevamente editado. Dicha obra pone de manifiesto, como señalan en el prólogo de la re-edición Raimundo Cuesta y Juan Mainer, que muchos de los supuestos descubrimientos realizados en España en los últimos años acerca de la enseñanza de la historia no son sino "mediterráneos que gentes como Altamira habían ya desvelado un siglo antes". Los dos problemas fundamentales que se plantea Altamira en su obra tienen que ver con el qué y el cómo de la enseñanza de la historia. En ese sentido puede decirse que, aunque haya transcurrido mucho tiempo desde que dicho libro viera por primera vez la luz, nos encontramos en el mismo punto de partida. Cuando, desde la perspectiva de finales del siglo XX, nos hacemos la pregunta ¿qué historia enseñar? estamos refiriéndonos tanto a la selección de los contenidos apropiados para los escolares a los que se dirige la enseñanza como a los métodos didácticos que se deben emplear para sacar el máximo fruto posible de la labor docente. Cambian, eso sí, tanto los parámetros en que se desenvuelve en la actualidad la disciplina académica de la historia, con respecto a la de hace un siglo, como el alumnado de secundaria, una minoría a fines del siglo pasado, pero hoy en día la totalidad de los ciudadanos españoles, toda vez que se ha extendido hasta los dieciséis años la enseñanza obligatoria y gratuita.

La historia que se enseña en los niveles secundarios no tiene por qué ser algo así como una reproducción, a su correspondiente escala, de la que se imparte en las universidades. Pero eso no significa, ni mucho

menos, que no exista comunicación entre historiografía y enseñanza. El paso del viejo historicismo a la "nouvelle histoire", con hitos tan significativos en ese camino como la escuela de los "Annales" o el materialismo histórico, se traduce, cómo no, en una historia enseñada radicalmente diferente de la de hace cien años. La historia-relato, centrada en los grandes personajes y en los acontecimientos considerados de relieve, y, por lo demás, al servicio de los estados nacionales, se encuentra, desde hace mucho tiempo, en el baúl de los recuerdos. Por de pronto hoy no se entiende la historia sin una estrecha conexión con las restantes ciencias sociales. Y es que, como señaló en su día el antes citado Pierre Vilar, el historiador de nuestro tiempo debe de ser "un poco geógrafo, un poco demógrafo, un poco economista, un poco jurista, un poco sociólogo, un poco lingüista". Pues bien, esos supuestos se traducen en una formación científica de los futuros profesores que nada tiene que ver con la de un siglo atrás. Ni que decir tiene que la historia enseñada en estos tiempos, hablando en términos generales, se aproximará más a los parámetros puestos de manifiesto por la cita de Pierre Vilar que a los que estaban vigentes cuando Altamira escribió el libro antes comentado.

### 3

La historia, presente en los planes de estudio pasados y futuros de los niveles educativos de nivel secundario, tiene, pese a los cambios que ha experimentado y que

seguirá experimentando en el futuro, unas señas de identidad específicas. Las más singulares son, sin la menor duda, la cronología y los acontecimientos. Mi postura es clara: esas señas de identidad no pueden faltar, pues de lo contrario se habrá sustituido la historia por un sucedáneo. Tal es lo que sucedió, por ejemplo, en la Alemania de los años setenta, cuando se propuso como alternativa a la historia una "Gemeinschaftskunde", una especie de "ciencia de lo social".

Ahora bien, en los años ochenta, cuando se estaba experimentando en España la reforma, defender una enseñanza de la historia que tuviera cronología y acontecimientos era poco menos que pertenecer a la caverna. "Se trata de ir más allá de las enseñanzas tradicionales y de atender a otros aspectos que suponen desarrollo de capacidades, de hábitos, de actitudes", podía leerse en el folleto titulado "Los presupuestos didácticos de la Reforma". Para alcanzar esos objetivos lo de menos eran los contenidos. Podía servir cualquier acontecimiento local, por irrelevante que fuese. Incluso estaba de moda hacer ejercicios sobre países imaginados, de los que se proporcionaba al alumno datos de población o de producción supuestos, pues, así se decía, de lo que se trataba era de ejercitarse en la correlación de variables demográficas, económicas, sociales y políticas. Al que proponía una enseñanza de la disciplina en la que hubiera cronología, sucesos y personajes se le tachaba, despectivamente, de defensor de la "historia académica". ¿Acaso

una historia enseñada que se atenga a sus señas de identidad equivale a un amasijo de datos y de fechas? Por otra parte, ¿el desarrollo de capacidades, hábitos o actitudes, está reñido con una historia enseñada que no renuncie a sus rasgos básicos? Menos mal que, a la hora de la verdad, se impuso un mínimo de sensatez. El bloque "Sociedades históricas y cambio en el tiempo" del curriculum del área de "ciencias sociales, geografía e historia" se inicia en la Prehistoria y desemboca en la Edad Contemporánea.

Ciertamente el concepto de tiempo histórico plantea numerosos problemas. Ahora bien, ¿no se insiste en la educación primaria precisamente en esa cuestión, al aludir a aspectos como "utilización de medidas temporales", "consolidación de las nociones básicas del tiempo histórico", "situación en el friso de la historia de periodos y acontecimientos", "elaboración e interpretación de cuadros cronológicos" o "utilización de ejes cronológicos"? En esas expresiones, tomadas directamente del curriculum del área "conocimiento del medio natural, social y cultural", se pone de manifiesto el imprescindible papel de la cronología en el estudio de la historia. A través de ella se ve la sucesión y el encadenamiento de los acontecimientos, pero también se captan tanto las permanencias como los cambios. El estudio de la historia, arrancando desde el pasado remoto e intentando llegar hasta nuestros días, permite ver, por otra parte, la perspectiva en la que se sitúa la evolución de las sociedades humanas. ¿No son

precisamente los frisos cronológicos uno de los recursos didácticos de mayor utilización, tanto en las clases como en los libros de texto, en la enseñanza de la historia?

La cronología, pero también los acontecimientos. Recuerdo, a este respecto, la opinión que expresó en 1986 el profesor y académico Carlos Seco Serrano, en la actualidad miembro de la Comisión de Humanidades que preside Juan Antonio Ortega Díaz-Ambroña, cuando vio un programa del área que nos ocupa, entonces en fase de experimentación, que proponía el estudio de diversos modelos de sociedades (agraria, industrial, etc.): "Esto no es historia". Al fin y al cabo, como dijo el maestro Claudio Sánchez Albornoz: "Los hechos no son la historia, pero no puede hacerse historia prescindiendo de ellos". Pierre Vilar, por su parte, ha señalado que si bien los conceptos, los modelos y las teorías previas son necesarios para construir la historia, ésta no puede prescindir de lo que denominamos "los hechos históricos concretos".

Y quien dice hechos dice también personajes. No se trata, en modo alguno, de volver a la visión caricaturesca de la lista de los reyes godos, sino de señalar la inviabilidad de enseñar a los niños de 12 a 18 años una historia que, en nombre del antimemorisimo o de otros principios aún más equívocos, fuera tan vaporosa que sólo hablara de conceptos que gravitan sobre un mundo deshumanizado. ¿Podrá explicarse la historia de España de este siglo sin hacer

mención de un hecho bélico, como la guerra civil, y de una persona, como Franco, independientemente de la opinión que merezca? ¿Alguien se atreverá a decir que hablar de la guerra civil de 1936 a 1939 es contar las interminables y aburridas batallas de nuestros abuelitos? ¿Podría explicarse, por acudir a un ejemplo cercano, una historia de la literatura de la que estuvieran ausentes autores y títulos de obras concretas? Otra cosa será que los hechos y los personajes deban ser cuidadosamente seleccionados. Mas, en cualquier caso, juzgo imprescindible que los alumnos de secundaria adquieran una visión coherente de algunos hechos importantes, eso sí, correctamente situados en el tiempo. Es más, entiendo que eso que llamamos los grandes acontecimientos (recordemos, a título de ejemplo, la caída del Imperio Romano, el enfrentamiento de cristianos y musulmanes en la España medieval, la llegada de Colón a las Indias occidentales, la Revolución Francesa, etc.) debe de ser el hilo conductor de la disciplina, lo que no obsta para que la comprensión de lo histórico procure abarcar, siempre dentro de lo posible, la diversidad de planos en que se desenvuelve la vida humana: económico, social, político y cultural.

Dicho lo cual añado que, junto a esos dos pilares "sine qua non" de la historia, la cronología y los acontecimientos, el profesor deberá trabajar asimismo para que los alumnos avancen en la adquisición de un vocabulario específico de la disciplina, pero

también para que progresen, en la medida de sus posibilidades, en el manejo de un método y en la formación de un espíritu crítico que les permita, por ejemplo, realizar análisis, someros pero correctos, de los textos y de los materiales legados por el pasado. La defensa de los cimientos de la disciplina no quiere decir, por supuesto, que con eso ya se haya logrado todo. Es más, lo verdaderamente importante vendrá después, es decir el edificio propiamente dicho que se levantará sobre aquellos soportes. Lo que significa, lisa y llanamente, es que sin unos cimientos sólidos el edificio se nos vendrá abajo.

#### 4

La pregunta ¿qué historia enseñar?, título de estas reflexiones, suele conducir habitualmente a otra diferente, ¿qué enseñar de la historia?, o lo que es lo mismo ¿qué contenidos de ese depósito inabarcable de experiencias humanas a lo largo del tiempo, y que denominamos la "historia", deben seleccionarse para su aprendizaje por los estudiantes de secundaria? Tradicionalmente primaban los contenidos de historia de España, aunque no estuvieran ausentes los referentes a la historia universal, por lo general centrada en el continente europeo o, a lo sumo, en los territorios del resto del globo con los que los europeos entraban en contacto. Ahora bien, en los últimos años han aparecido, con una gran fuerza, otras orientaciones en lo que a la enseñanza de la historia se

refiere: la local, la regional o autonómica y la universal "stricto sensu".

Lo local se ha puesto de moda. En ocasiones se ha potenciado hasta límites rayanos en lo ridículo, lo que explica la afirmación reciente de Fernando Savater: "Prefiero que me hablen del Taj Majal, pues la iglesia de mi pueblo la veo todos los días". No cabe duda de que lo local puede constituir un marco idóneo para profundizar en el análisis, incluso para llevar a cabo trabajos monográficos, o si se quiere pequeñas investigaciones. Pero en ningún momento, tal es mi opinión, lo local debe de tener primacía. Entre otras razones porque, como señala A.Gavaldá, un destacado experto en el tema de la historia local, "para incorporar la historia local se debe poseer un referente nacional o regional".

La historia regional o autonómica se ha potenciado en España como consecuencia del sistema político-administrativo imperante desde la aprobación de la Constitución de 1978. Ciertamente España es una realidad plural, en la que conviven pueblos, culturas y lenguas diversas. Sin duda esa situación de partida justifica que se dé especial relieve al estudio histórico de cada comunidad autónoma, especialmente en el caso de las denominadas "nacionalidades históricas". De todas formas ese derecho está recogido en la ley, pues un 45 % del curriculum en las comunidades con lengua propia y un 35 % en las restantes es competencia exclusiva de las comunidades autónomas.

En sentido contrario, no faltan los que postulan el estudio de una auténtica historia universal, abandonando los viejos postulados del eurocentrismo. La idea puede parecer sugerente, pero tropieza con muchas dificultades. Luchar contra el eurocentrismo no significa otorgar el mismo espacio en los programas a las cuestiones europeas que a las asiáticas o a las africanas. Fontana ha señalado que el camino para conseguir que una historia no sea eurocéntrica es despojar "nuestras interpretaciones de prejuicios europeos". Por lo demás, seguía diciendo Fontana, se suele escribir para "europeos que lo que necesitan es entender su propio entorno social y cultural".

¿Qué camino seguir? ¿La historia de España está llamada a desaparecer? Llegados a este punto no puedo por menos de sacar a colación el, en mi opinión, falso debate de la historia de España que se ha suscitado a propósito del fallido proyecto de decreto ministerial sobre la enseñanza de las humanidades en la ESO. Es indudable que en ese proyecto aparecían cuestiones específicas de historia de España, pero siempre insertas en su correspondiente contexto, ya fuera el espacio mediterráneo en la Edad Antigua, Europa en la Edad Media, Europa y América en la Moderna, y todo el mundo en la Contemporánea. Por lo demás, independientemente del exceso de items que el proyecto citado tuviera, la parte relativa a la historia de España descendía, porcentualmente, con relación al programa de mínimos actualmente en vigor.

¿Por qué, entonces, se ha presentado ese proyecto como un intento de volver poco menos que a un españolismo rancio? ¿Por qué se sigue hablando, incluso en artículos aparecidos recientemente, o en declaraciones de algunos políticos, de que el mencionado proyecto dio lugar a una pugna entre el "nacionalismo españolista", presente, se supone, en el mismo, y los "nacionalismos periféricos"? ¿Simplemente por la aparición, entre los objetivos generales, de una frase que habla del "carácter unitario de la trayectoria histórica de España", frase que, por cierto, no se cierra ahí, pues continúa "con sus diversidades lingüístico-culturales"?

Negar la existencia, en la trayectoria histórica de España, de elementos comunes, sin duda coexistentes con otros diferentes, sería un puro disparate. Ahora bien, la historia de España debe de incardinarse en el marco más amplio de Europa. Esa perspectiva europea es, sin la menor duda, imprescindible para comprender los grandes procesos históricos de nuestros antepasados. Fenómenos como el feudalismo, el renacimiento, la ilustración, la revolución industrial o el liberalismo sólo pueden entenderse en el contexto general de la historia de Europa. Precisamente ésa era una de las ideas claves del derrotado proyecto ministerial de reforma de las humanidades. Lo específico de cada comunidad autónoma tiene su espacio legalmente protegido en el currículum. En cuanto a lo local ya dije antes que podía servir para actividades, digamos, complementarias.

## 5

Un problema de distinto orden es el relativo a la articulación concreta de los contenidos de la disciplina de historia en el marco de la enseñanza secundaria. Es bien sabido que en la etapa anterior, la enseñanza primaria, los contenidos históricos se incluyen en un área sumamente amplia, el "conocimiento del medio natural, social y cultural". Hay en esa etapa, antes lo vimos, abundantes propuestas relacionadas con la noción de tiempo histórico. Pero la historia propiamente dicha prácticamente comienza en la ESO, en donde forma parte del área de "ciencias sociales, geografía e historia". En la posterior etapa del Bachillerato LOGSE lo que se estudia de historia es casi exclusivamente de la época contemporánea, ya sea a nivel español, en una asignatura común para todos los bachilleres, o universal, en una asignatura específica de algunas modalidades de Bachillerato. Así pues es exclusivamente en la etapa de la ESO, que cuenta con cuatro cursos y unos alumnos con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, cuando se puede realizar un recorrido general de la historia de la humanidad.

No voy a entrar a discutir, ni mucho menos, la situación existente en estos momentos en la educación secundaria española. Pero entiendo que sería preferible seguir un modelo como el actualmente vigente en el mundo educativo francés. ¿Quizá me lleva a ello mi condición, reconocida paladinamente, de "afrancesado"? Es posible. En cualquier

caso estoy a favor de comenzar por efectuar un recorrido de todo el proceso histórico, a base de cuestiones sencillas, como las relativas a la vida cotidiana (vivienda, alimentación, vestido, etc.). Está claro que esa propuesta no va dirigida a la etapa de la ESO, sino que debería llevarse a cabo, al igual que sucede en Francia, en la etapa de la enseñanza primaria. A partir de esas primeras nociones se podrían, en un nuevo recorrido, introducir otros elementos, lógicamente de mayor complejidad. Al mismo tiempo pienso que sería aconsejable equilibrar un poco más los contenidos de los distintos periodos de la historia. Ciertamente lo contemporáneo tendrá siempre primacía, pero el panorama actual, dominado abrumadoramente por la historia reciente, me parece sencillamente excesivo.

## 6

Hemos hablado hasta ahora de cuestiones relacionadas con qué historia enseñar. Pero ¿no vamos a decir nada acerca de cómo enseñar esa disciplina? El qué y el cómo de la enseñanza de la historia, antes lo dijimos, son aspectos que deben ir siempre estrechamente coordinados. De todos modos pienso que mi tarea ha quedado sobradamente cumplida con las reflexiones hechas a propósito de la primera de las cuestiones planteadas, ¿qué historia enseñar? Por eso me limitaré a hacer un par de observaciones.

La primera de ellas tiene que ver con la polémica abierta a propósito del dilema

entre enseñanza por transmisión o enseñanza por descubrimiento. La enseñanza tradicional se limitaba a la transmisión por parte del profesor de aquellos conocimientos que el alumno debería aprender. Buena parte de los movimientos de renovación pedagógica, por el contrario, defendieron en su momento la primacía de la otra vía, la enseñanza por descubrimiento. Recordemos, a este respecto, el impacto que causó el grupo Germanías. ¿No se llegó a decir, asimismo, que los niños de enseñanza primaria podían acercarse al conocimiento del pasado a través de los textos históricos, sin necesidad de explicaciones "dogmáticas" del profesor ni de horrendos y anticuados libros de texto? Creo, sinceramente, que ni lo uno ni lo otro. Una cosa es la crítica a la denominada "lección magistral" (¡el problema de la mayor parte de las así llamadas es que no tienen nada de magistrales!) y otra muy distinta que se desaproveche la capacidad que tiene el profesor para "explicar" aquello que a un alumno, actuando por sí mismo, sin duda le costaría mucho tiempo llegar a entender. De todas formas no cabe duda de que lo ideal es combinar la vía de la transmisión, que no tiene por qué ser dogmática ni aburrida, con la del descubrimiento.

La otra observación tiene que ver con los recursos didácticos que se utilizan en la clase de historia, y en particular con uno de los más manejados, el texto histórico. No pueden negarse las amplias posibilidades que ofrecen los textos como vehículo apro-

piado para el progreso en el aprendizaje de la historia. Pero entiendo que se han cometido abusos en este sentido, quizá sin conciencia de ello. El texto es un elemento básico de apoyo al discurso histórico, pero por sí mismo no permite ir muy lejos a quien lo maneja si no conoce el contexto en el que aquel se sitúa. Pongamos un ejemplo. Supongamos una clase en la que los escolares están acostumbrados a hacer comentarios de textos. Un día se incorpora a la clase un alumno procedente de la India, que conoce relativamente bien la historia de su país pero nunca vio en clase textos históricos. Si llevamos a esa clase un texto específico de la historia de la India lo más probable es que el único que pueda decir algo razonable del mismo es el alumno indio, que jamás participó en comentarios de textos, pero sabe situar dicho texto en su entorno histórico.

De todas formas es indudable que el profesor tiene hoy en día a su disposición abundantes recursos didácticos para el desarrollo de su clase, desde los tradicionales (mapas, ilustraciones, visitas y excursiones, simulaciones históricas, etc.) hasta los más modernos (en particular los que están ligados al mundo de los ordenadores). Ahora bien, quizá lo esencial para lograr frutos adecuados en la enseñanza de la historia se encuentre en el entusiasmo con que el profesor lleve a cabo su tarea. La experiencia nos dice que ahí se encuentra probablemente la clave de la actividad educativa.

## Resumen

La enseñanza de la historia es, en la actualidad, motivo de amplio debate en la sociedad española. Los cambios producidos en la forma de entender la historia han tenido su reflejo en su enseñanza. Los dos problemas fundamentales que se plantean a propósito de la docencia de la historia son qué enseñar y cómo enseñar. En este trabajo se defiende la necesidad de que no se ignoren los pilares básicos de la disciplina, a saber la cronología y los acontecimientos. Se aboga, asimismo, por unos contenidos en los que lo español se inserte en el contexto europeo y se sugiere la posibilidad de efectuar diversos recorridos en el proceso histórico, empezando por uno elemental en la enseñanza primaria. Finalmente se dan algunas opiniones a propósito de los recursos didácticos.

Palabras clave: Historia, enseñanza, cronología, recursos didácticos.

## Abstract

The instruction of History is, at the moment, the subject of ample controversy within the Spanish society. The changes in the appreciation of History has had an influence on its teaching. The two main problems that arise when analysing the teaching of History are what to teach and how to do so. In this article, the author proposes the importance of not neglecting the two main bases of History: events and chronology. The author also puts some contents forward where the idea of Spain is included in a European context. The article also includes the idea of carrying out different "historical itineraries", starting with a very basic one in Primary Education. To conclude, the author includes some opinions regarding resources for teachers.

Key words: History, teaching, chronology, resources.

**Julio Valdeón Baroque**  
*Dpto. de Historia Medieval*  
*Universidad de Valladolid*  
*P<sup>a</sup> de la Santa Cruz, 8*  
*47002 Valladolid*