

Real Academia de la Historia [España]

Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de Enseñanza Media

Madrid, 23 de junio de 2000

La Real Academia de la Historia tiene conocimiento de las deficiencias y de las omisiones en la enseñanza de la historia en los planes de estudio vigentes. Los académicos que enseñan en la Universidad saben de la ignorancia –cuando no de la tergiversación– de la historia que padecen los alumnos. Un buen número de académicos correspondientes enseñan historia en Institutos de distintas comunidades autónomas, y sufren de la imposibilidad de formar a sus alumnos por la vigencia de unos planes de estudio en los que la materia no tiene cabida, o la tiene muy parcialmente. Por estas razones, y desde hace años, la Academia ha querido reunir información detallada de cómo se enseña la historia en la ESO y en el bachillerato. Para ello, ha contado con el concurso y la colaboración de sus miembros correspondientes con el fin de formular su parecer razonado sobre tan importante cuestión. La Academia quiere ser fiel a uno de los principios que la rigen, expresado en la Real Cédula fundacional, de 18 de Abril de 1738, pues se señala en ella que los académicos habrán de contribuir, con sus trabajos «a aclarar la importante verdad de los sucesos, desterrando las fábulas introducidas por la ignorancia o por la malicia». Las realidades del presente hacen ver la vigencia de esta necesidad, por lo que la Academia ha decidido cumplir con este cometido para expresar su opinión y darla a conocer libremente.

1. La historia ha sido uno de los fundamentos de la enseñanza secundaria en la España del siglo XX, por la convicción de que la disciplina proporciona elementos imprescindibles para la formación general de los ciudadanos. La concepción de la historia, dominante en los últimos decenios del siglo XX, difiere de la que estaba vigente al comenzar la centuria, lo que no afecta en modo alguno al papel que la historia desempeña en el «currículum» escolar de los españoles. En todo caso, dada la estrecha conexión que existe entre la historiografía y la enseñanza de la historia, cabe deducir que las novedades acaecidas en el ámbito de la concepción y de la investigación histórica han coincidido con cambios inevitables en el ámbito de la enseñanza de la disciplina.

El panorama que presenta en estos momentos la enseñanza de la historia en España, en los niveles educativos secundarios, es sumamente preocupante. En el otoño del año 1996, la entonces ministra de Educación y Cultura, Esperanza Aguirre, en una conferencia que pronunció en la Real Academia de la Historia, señaló las insuficiencias que observaba en el campo de la enseñanza de la historia, así como, en general, en todo lo concerniente a las humanidades. Poco tiempo después, se formaron diversas comisiones y se pusieron enseguida a trabajar, con el fin de informarse sobre la materia y de exponer los principios en los que debiera fundarse la implantación o la aplicación de las disciplinas humanísticas en la enseñanza media. Una de esas comisiones, constituida bajo los auspicios de la Fundación Ortega y Gasset, se encargó de proponer reformas en el área de «Ciencias Sociales, Geografía e Historia». Cuando los resultados de esta comisión se hicieron públicos en el otoño de

1997, comenzó en toda España una viva polémica. En los meses de noviembre y diciembre de ese año, aparecieron en la prensa española varios cientos de artículos, todos ellos sobre diferentes aspectos y problemas de la enseñanza de la historia. Las opiniones fueron sumamente variadas, pero cabe señalar que la polémica se centró más en el ámbito de la discusión política que en las cuestiones puramente académicas. Por lo demás, el asunto de la reforma de la enseñanza de las humanidades, y en concreto de la historia, se debatió en el Parlamento, predominando allí, lamentablemente, las posturas políticas partidistas. Al final, el proyecto quedó en suspenso. Ahora bien, lo sucedido puso de relieve el gran interés que despierta en la sociedad española el problema de la enseñanza de las humanidades y, en concreto, el de la historia.

La idea de emprender una reforma en el «currículum» de las disciplinas humanísticas de la enseñanza secundaria, y en particular de la historia, fue recogida por una nueva comisión, constituida en el año 1998 tras llegar a un acuerdo entre el Ministerio y las Comunidades Autónomas que en aquellas fechas tenían competencias educativas en los niveles secundarios. Presidida por Don José Antonio Ortega y Díaz-Ambrona, en la comisión figuraron dos miembros de la Real Academia de la Historia. Los resultados de los trabajos de esta nueva comisión, dados a conocer en su momento a la opinión pública, no terminaron por concretarse en resultados aplicables a la realidad educativa. De lo señalado, cabe deducir que las actitudes respecto a la enseñanza de la historia en el momento de escribir este Informe, en los primeros meses del año 2000, son análogas a las que existían en España a finales de 1996, cuando, desde el Ministerio de Educación y Cultura, la titular manifestó su descontento sobre la enseñanza de las humanidades, en general, y de la historia, en particular. No obstante, en el tiempo transcurrido desde entonces se ha podido reflexionar sobre la necesidad de promover el estudio de las humanidades y el de la historia y son mayores hoy las posibilidades de llegarse a acuerdos que hagan posible ampliar y mejorar el conocimiento de la historia general, sin que se descuide, por ello, el estudio de los particularismos propios de cada comunidad autónoma.

2. Diversas naciones europeas, en particular Alemania, Francia y Gran Bretaña, fueron testigos, en el decenio 1970-1980, de un vivo debate sobre la enseñanza de la historia en los niveles medios. Las enseñanzas de historia fueron criticadas por haber estado al servicio de los estados-naciones, pero también por la insistencia en los acontecimientos político-militares y por el predominio de lo memorístico respecto a lo analítico. Las críticas respondieron al cambio de planteamientos impuesto por historiadores como Marc Bloch y Lucien Febvre desde la revista francesa *Annales* y al interés creciente que despertó, desde 1930, la historia económico-social. Simultáneamente, se defendió la necesidad de integrar el estudio del pasado, del que sólo parecía interesar el tiempo más reciente, en una especie de «gemeinschaftskunde» o ciencia global de la sociedad. El historiador alemán Jürgen Kocka señaló, en 1986, refiriéndose a las disputas habidas en su país en el decenio anterior, que se corrió el peligro de que los funcionarios de la cultura y la enseñanza «redujeran la historia a la historia reciente y la viniesen a degradar a la condición de sierva de las ciencias sociales sistemáticas». Por su parte, el hispanista francés Pierre Vilar indicó, en el coloquio celebrado en Pau en el año 1979, al aludir a los problemas planteados en Francia, que se corría el peligro de sustituir la enseñanza de la historia «por una mezcla de vulgaridades económicas, sociológicas, psicológicas». Sin embargo, tanto en Alemania como en Francia o en Gran Bretaña, esas corrientes fueron retrocediendo. El plan Chevenement, aprobado en Francia en 1985, colocaba a la historia como disciplina específica, incluso en la enseñanza primaria. Por lo que respecta a Alemania, el historiador J. Momsen, en un coloquio celebrado en Niza en 1986 bajo el título «Être historien aujourd'hui», señalaba que, en su país, la historia se consideraba, de nuevo, como una materia esencial, que debía ser objeto «de una enseñanza específica». En cuando a Gran Bretaña, el grupo de trabajo presidido por el profesor M. S.

Watson propuso en 1990 un «currículum» para la enseñanza de la historia en los niveles no universitarios de carácter marcadamente clásico, en el que se daba prioridad a la cronología y a los acontecimientos y al estudio preferente de la propia nación.

3. En España, también se ha vivido, en los decenios últimos, un gran debate sobre la enseñanza de la historia, aunque su desarrollo se produjo a partir de 1980-1990. Hay que tener en cuenta, para comprender ese retraso con respecto a otros países de Europa, las especiales circunstancias políticas en España a partir de 1975. El deseo de reformar a fondo el sistema educativo del ámbito no universitario fue precedido, en el transcurso de los años 1980-1990, por varios ensayos de carácter experimental. La conclusión fue, como es sabido, la aprobación, en el año 1990, de la LOGSE, ley en la que se funda el sistema educativo de los niveles primario y secundario actualmente en vigor en España. Como consecuencia, la historia y la geografía, disciplinas tradicionalmente unidas en la enseñanza secundaria, quedaron adscritas a un área más amplia. Recibió la denominación de «Ciencias Sociales, Geografía e Historia». Con ello, se pretendió que los alumnos no se limitaran al estudio de cuestiones de índole histórica y geográfica, sino que también adquirieran nociones de economía, sociología, antropología, ciencias políticas y jurídicas. Es más, con frecuencia se oían voces que criticaban el aprendizaje, por los alumnos, de personajes o de acontecimientos del pasado, cuando –así se decía– lo que les interesaba era comprender los problemas del mundo en que vivimos. Recordemos lo que manifestó en el año 1984 el entonces Director General de Enseñanzas Medias, José Segovia, en la revista *Muface*: «La economía, la sociología, la antropología, la psicología, tienen que aportar elementos básicos en la formación de un ciudadano. Un ciudadano hoy no puede salir de un centro docente del nivel obligatorio sin saber lo que es la declaración de Hacienda, una letra de cambio o el valor del dinero, no puede salir sin saber lo que es una Constitución, la estructura psíquica de una persona, la sociedad, los grupos sociales, el cambio social o la movilidad social». Ni que decir tiene que el logro de esos objetivos se encomendaba a los profesores de geografía e historia, lo que, obviamente, iría en detrimento de la enseñanza de sus tradicionales disciplinas. Es preciso señalar, a este respecto, que en otros países europeos se cursan en la enseñanza secundaria disciplinas como «Instrucción cívica» o «Sociedad y economía del mundo contemporáneo», pero siempre independizadas de la actividad específica de los profesores de historia. En España, por el contrario, llegó a proponerse que el «currículum» del área de «Ciencias Sociales, Geografía e Historia» se organizara a base de «los núcleos conceptuales básicos de las ciencias sociales». Los alumnos estudiarían, por ejemplo, temas como la familia, el municipio, el mercado, los sindicatos, los partidos políticos, el ocio. La historia, de haberse aceptado estas propuestas, habría quedado reducida a una especie de introducción al estudio de cada uno de esos temas. De todos modos, estos planteamientos, de haber triunfado, hubieran supuesto la muerte definitiva de la historia como disciplina a cursar en la enseñanza secundaria. También hubieran originado el fin de la historia como preservadora de la memoria colectiva.

En el proyecto de reforma de los años ochenta, por otra parte, se insistía en la necesidad de asegurar las bases pedagógicas de la actividad docente. Esta idea, en principio loable, tuvo, no obstante, efectos negativos en lo que se refiere al ámbito de la historia. La tradicional enseñanza de la historia del Bachillerato, se repetía por doquier, se había caracterizado por estar ayuna de elementos didácticos. Era la «historia sin pedagogía», como se la ha calificado recientemente. Pero la conveniencia, que en absoluto negamos, de que el profesor de enseñanza secundaria conozca los fundamentos de la psicopedagogía fracasó en lo que se refiere a la enseñanza de la historia. Partiendo de las ideas que se recogían en el folleto «Los presupuestos didácticos de la reforma», en los que podía leerse que «se trata de ir más allá de las enseñanzas académicas tradicionales y de

atender a otros aspectos que suponen desarrollo de capacidades, de hábitos, de actitudes», se criticaba la denominada «historia académica». Se la consideraba centrada en la cronología y en los acontecimientos. Se pensaba que lo importante no era saber más o menos cosas del pasado, sino adquirir las destrezas propias de la disciplina, lo que se podía conseguir tanto si se estudiaba la revolución francesa como la historia de la iglesia contigua al centro de enseñanza de que se tratara. Ante tales planteamientos, se podía objetar que no es posible conseguir una visión general del pasado mediante una disciplina convertida en historia local, discontinua y particularista. Más aún: después de haber puesto en marcha, en plan experimental, un curso titulado «Dimensión histórica de las sociedades», los reformadores de la enseñanza llegaron a la conclusión de que lo importante, en el estudio del pasado, era poner el acento en el aprendizaje por los estudiantes de conceptos tales como «¿qué es el tiempo histórico?», «¿cómo trabaja el historiador?», «¿por qué se producen cambios en el tiempo?», «¿qué variables aparecen interrelacionadas en un momento histórico concreto?», y otras, a este modo. Para llegar a tales resultados, se pensaba que era válido tanto tratar de hechos importantes del pasado como de acontecimientos locales de trascendencia comarcal. No tiene nada de extraño que, ante esa situación, Don Fernando Arroyo, director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, afirmara, en un artículo aparecido en *El País* el 10 de marzo de 1987, que la obsesión por «cómo» enseñar había anulado por completo «qué» enseñar.

Algunas propuestas aparecidas en aquellos años rayan en el puro disparate. Hubo profesores que proponían a los alumnos ejercicios sobre países inventados, con datos imaginados de evolución de la población y de la producción. Se pretendía con ello que los alumnos se acostumbraran a examinar las relaciones entre variables demográficas, económicas y sociales. También se sugirió, en un libro editado en 1992 con el título *Para comprender la historia*, que se estudiase la disciplina prescindiendo de la cronología. El pasado, según sus autores, está en igual plano, tanto los tiempos paleolíticos como los de la segunda guerra mundial, y a él acudimos con el fin de obtener enseñanzas útiles para nuestra propia vida. Dado que la vida humana se inscribe básicamente en cuatro planos, siempre según los autores de la obra citada, el político, el social, el económico y el cultural, el libro analiza aspectos de cada uno de ellos. El orden que se sigue es el siguiente: «los cambios políticos en la antigua Atenas»; «las transformaciones sociales en la sociedad feudal»; «la Revolución Industrial en Europa»; «las ideas de la Ilustración». Más aún: después de analizar un caso concreto, como el de «los cambios políticos en la antigua Atenas», se propone pasar revista, aunque más sucintamente, a otros aspectos de naturaleza política, tales como «el paso del sistema republicano al imperial en Roma» o «la Revolución Francesa», actuando de igual manera en los restantes apartados. El libro se cierra con lo que se denomina un proceso complejo «La Segunda Guerra Mundial y la construcción del mundo actual». Cabe decir que el método resulta, cuando menos, farragoso para los jóvenes escolares que comienzan a estudiar historia.

4. Los elementos analizados, pese a todo, no son suficientes para entender la situación actual de la enseñanza de la historia en España en los niveles secundarios. Hay que tener en cuenta, asimismo, un problema fundamental, de naturaleza esencialmente política. Nos referimos a la construcción en España del denominado «Estado de las Autonomías». La nación española, definida en la Constitución de 1978 como «patria única e indivisible de todos los españoles», está a su vez integrada por un conjunto de «nacionalidades y regiones». Algunas de esas «nacionalidades», ya gozaron de Estatutos de Autonomía en tiempos de la Segunda República. Actualmente, se ha utilizado, para calificarlas, el adjetivo «históricas». Desde mediados del siglo XIX, ha habido en ellas grupos que manifiestan deseos de autogobierno. Tal ocurre, por ejemplo, en Cataluña y en el País Vasco. El papel que siempre desempeñó el pasado en la conformación de una conciencia nacional, explica el interés, en

esos territorios, por la enseñanza de la historia. Ni que decir tiene que se inició, con ello, un camino sumamente arriesgado, toda vez que la historia pudo convertirse en un arma al servicio de la exaltación de cada «nacionalidad» o «región». Así, se dio la contradicción de haber criticado en el pasado el carácter nacionalista de la historia que se enseñaba en España y de reproducir ahora ese planteamiento en las diversas Comunidades Autónomas. Por lo demás esos peligros fueron señalados enseguida, al rechazar la concepción de España como «unidad de destino en lo universal» que, en diversas áreas geográficas de la Península, se quisiera considerarlas igualmente como «unidades de destino en lo universal» desde la más remota antigüedad.

El modelo autonómico de estado se tradujo, a la postre, por lo que al establecimiento del sistema educativo se refiere, en la fijación de unas cuotas de participación de las diversas Comunidades en la elaboración de los «currícula». El Ministerio fijaba los contenidos mínimos, comunes para todos los escolares españoles, cualquier que fuese el lugar en donde residiesen. Esos mínimos suponían el 55% del «currículum» en aquellas Comunidades Autónomas con lengua propia, elevándose, en las restantes, al 65%. El resto del «currículum», 45% en unos casos, 35% en otros, correspondía, según la expresión de moda en los años de la transición, a las «nacionalidades y regiones del estado español».

De lo señalado, se deduce la confluencia, en lo que respecta a España y a su historia, de elementos comunes y de elementos propios de cada Autonomía. Ahora bien, la realidad educativa de los últimos años hizo ver hasta qué punto se había pasado de una época caracterizada por la exaltación del nacionalismo español a otra en la que los elementos comunes del proceso histórico parecían a punto de perderse. En ocasiones, daba la impresión de que la vieja historia de España se fragmentaba en múltiples historias regionales. No puede negarse la oportunidad de que en cada Comunidad Autónoma, se estudie su historia singular. Pero el inconveniente, tal como señaló en sus declaraciones al periódico *El País*, el 2 de noviembre de 1997, Joaquín Prats, catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, es que «se resalta lo que nos separa, todo aquello que en el pasado nos ha enfrentado a unos con otros», lo que puede conducir a la xenofobia y al racismo.

5. Resulta sumamente difícil conocer cual es el estado actual de la enseñanza de la historia en España en los niveles educativos secundarios. Desde el exterior, se puede hacer un análisis tanto de los «currícula» oficiales como de los libros de texto que utilizan los alumnos. La Academia tiene copiosa información sobre el contenido de los libros de texto en toda España. Pero le faltan noticias sobre un elemento esencial: la actividad docente desarrollada por cada profesor en su aula. No cabe duda de que las deficiencias de los programas, o de los libros en uso, pueden ser mitigadas por un buen profesor, sobre todo si en él se dan dos condiciones fundamentales: capacidad para comunicarse con los alumnos y una buena formación. De todos modos, la Academia puede dar noticias sobre los dos primeros elementos citados: los «currícula» y los libros de texto. Veamos cuales son las líneas generales del «currículum», en lo que respecta a la disciplina de historia, en los niveles secundarios.

La enseñanza media, en los momentos actuales, está integrada por dos partes bien diferenciadas. La primera, denominada Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante diremos simplemente ESO), la cursa toda la población estudiantil española comprendida, «grosso modo», entre los 12 y los 16 años. La segunda, comprende el Bachillerato propiamente dicho, y consta de dos cursos. La cursan los

escolares de 16 a 18 años de edad y no tiene carácter obligatorio. En la ESO, la historia, ya lo hemos señalado en páginas anteriores, forma parte de un área más amplia, que se conoce como «Ciencias Sociales, Geografía e Historia». En el Bachillerato, por el contrario, hay dos asignaturas específicas de historia. Una de ellas común para las diversas modalidades del citado ciclo educativo. Se denomina, simplemente, Historia, aunque, de hecho, se refiere a la historia contemporánea de España. La otra, tiene carácter optativo, y recibe la denominación de Historia del Mundo Contemporáneo.

Por lo que respecta a la ESO, el «currículum» que se elaboró finalmente desde el Ministerio de Educación, al que le correspondía establecer los elementos mínimos comunes a todos los escolares españoles y puede calificarse de ecléctico, pues en él aparecen cuestiones de inequívoco contenido histórico, o geográfico, junto a otras relativas a la economía, la sociología, la antropología, las ciencias políticas. De todos modos, la historia y la geografía aparecían en este «currículum» como las disciplinas básicas del área, tanto por su vertiente universalista como por su mayor tradición pedagógica. Los contenidos de historia aparecen sustancialmente en la sección titulada «Sociedades históricas y cambio en el tiempo». En esta parte, que comienza con una «iniciación a los métodos históricos», se hace una exposición de los hechos desde los tiempos primitivos hasta los contemporáneos, incluyendo en su intermedio el estudio de «alguna sociedad destacada de ámbito no europeo durante las Edades Media y Moderna» y se concluye con un apartado que se denomina «sociedades y culturas diversas». De tal planteamiento resulta que los enunciados relativos al proceso histórico son sumamente escuetos, como cuando se dice «grandes cambios y conflictos del siglo XX» o, a continuación, «transformaciones en la España contemporánea». Hay otra sección, la denominada «El mundo actual», que puede considerarse incluida en el ámbito de la historia. En él se exponen los cambios y desequilibrios del mundo actual, la organización económica y los problemas del trabajo, el poder político, el arte y la cultura. Lo indicado constituía el 55 o 65% del «currículum», correspondiendo fijar el resto a las Comunidades Autónomas que, en su momento, tenían competencias educativas en los niveles no universitarios. En general, se observa un contraste entre la parte del «currículum» de origen ministerial, que suele ser muy esquemática, y la de las Comunidades Autónomas, siempre más detallada. Así, por ejemplo, en el caso de Galicia, la época medieval se desarrolla mediante diversas cuestiones: «el reino suevo de Galicia», «el camino de Santiago» y «la conflictividad económica, social y política en la baja edad media; el ejemplo gallego». Sorprende, asimismo, el amplio apartado que aparece en el «currículum» de la Comunidad andaluza a propósito de las manifestaciones artísticas anteriores a la época contemporánea, que se inician con «el megalitismo en Andalucía» y concluyen con «el arte neoclásico y la burguesía ilustrada en Cádiz».

En el Bachillerato, la historia, como antes se señaló, tiene denominación propia. La asignatura fundamental, por cuanto deben cursarla todos los alumnos, se denomina simplemente Historia. Una vez más, el Ministerio fijó unos contenidos mínimos, completados con lo que proporcionan las diversas Comunidades Autónomas que tenían competencias educativas en 1994. Los mínimos ministeriales indican que deben estudiarse «las raíces históricas de la España contemporánea», y los grandes hitos de la historia española durante los siglos XIX y XX. Respecto a las denominadas «raíces históricas», cabe decir que, con tal enunciado, se alude al tiempo histórico que denominamos «Antiguo Régimen», pero, en el caso del porcentaje del «currículum» elaborado por la Comunidad Autónoma de Andalucía, encontramos referencias precisas a cuestiones como «la integración de España en el ámbito de las culturas mediterráneas», «el legado cultural de Roma», «las aportaciones culturales de al-Andalus: significado especial para Andalucía» o «el proceso repoblador y su incidencia en las estructuras agrarias: los repartimientos en Andalucía». La otra asignatura del Bachillerato, Historia del Mundo Contemporáneo, exclusiva del Bachillerato de Humanidades y ciencias Sociales, trata de lo acaecido

en el mundo durante el siglo XX.

La impresión que se tiene al concluir este somero recorrido en la enseñanza de la historia, en cuanto que se destina al conjunto de los ciudadanos españoles, es decir, en la ESO, es de desdibujamiento e imprecisión, al menos en lo que se refiere a los elementos comunes. En todo caso, se privilegia a las Comunidades Autónomas que disponen de un amplio margen, sobre todo a las que tienen lengua propia, para reforzar el estudio de su pasado. Por otra parte, se promueve el predominio indiscutible de la contemporaneidad, único período que cuenta en el Bachillerato, lo que promueve la desconexión entre el pasado más lejano y el más próximo, como si éste tuviese en sí mismo su propia explicación.

6. El «currículum» de la ESO establecía las líneas fundamentales de las cuestiones históricas que debían tratarse en las clases. La articulación concreta de esos contenidos quedaba a la libre disposición de los centros escolares. Las posibilidades que se ofrecían a los docentes eran amplísimas. De todos modos, los libros de texto, tan criticados en los años ochenta por los partidarios de la reforma, han sido los que, a la postre, han terminado por desempeñar un papel decisivo en lo que a la fijación del «currículum» se refiere.

El panorama existente hoy día en España, en el campo de los libros de texto del área en que aparece la historia y dirigidos a la ESO y al Bachillerato, es tan heterogéneo que resulta sumamente difícil ofrecer una síntesis del conjunto. Por de pronto, la oferta es muy amplia, pero quizá lo más significativo es la diversidad de posibilidades elegidas por los autores a la hora de articular los contenidos *curriculares*. De ahí que se ofrezcan soluciones para todos los gustos.

Hay editoriales de gran prestigio, que editan libros para todas las regiones de España, junto a otras cuya proyección suele ser una específica Comunidad Autónoma. Por lo general, todos los libros de texto actualmente en vigor suelen ser obra de un equipo relativamente amplio de autores, en el que figuran profesores de secundaria junto a docentes del nivel universitario. La primera impresión que se obtiene al acercarse a los libros de texto de que tratamos es que se está en presencia de obras muy cuidadas, con buena impresión y, por lo general, numerosas ilustraciones de alta calidad. Los libros suelen ir acompañados de numerosos mapas, gráficos y cuadros, así como también de una profusión de textos históricos. Así pues, los libros ofrecen, en la mayoría de los casos, un buen material complementario. No suelen faltar tampoco los ejercicios destinados a los alumnos. De todas formas, es posible que en los actuales libros de texto la imagen predomine rotundamente sobre la parte escrita. Se observa, asimismo, una preocupación por dar a conocer a los escolares, aunque en grado elemental, las técnicas de investigación que utilizan los historiadores. A veces, da la impresión de que se pretendiera no tanto enseñar historia como enseñar a investigarla. Ello obedece al influjo, que juzgamos excesivo desde la perspectiva en que nos situamos, del formalismo pedagógico. Más que transmitir conocimientos de historia, lo que se pretende, eso es al menos lo que se deduce del análisis objetivo de los libros de texto, es poner el acento en los métodos de trabajo o en los valores que el alumno tiene que alcanzar.

Mas al examinar los textos propiamente dichos elaborados por los autores, la Academia ve cuestiones que considera muy preocupantes. Sin duda hay textos muy buenos, junto a otros confusos o, simplemente, de una elementalidad supina. Lo más llamativo es la heterogeneidad de los textos de historia, tanto en lo que se refiere a los contenidos como a las secuencias. En algunos casos, la visión general de la historia que pueden tener los alumnos de la ESO queda cortada por verdaderos saltos

«en el vacío», como el de pasar del estudio del mundo antiguo al moderno, sin hacer la menor mención de la época medieval. No es posible justificar esas omisiones. En muchos casos, y esto nos parece sumamente grave, se observa la falta de un hilo conductor explicativo del proceso histórico.

No obstante, los dos aspectos más criticables, desde el punto de vista de la Academia, son, por una parte, la poca importancia que se le da al estudio de la historia anterior a la época contemporánea y, por otra, la visión parcial y vaga que los alumnos obtienen del proceso histórico español. Prima sobremanera, ya en la ESO, la historia contemporánea y del mundo actual. Por el contrario, el acontecer desde los tiempos primitivos hasta el siglo XIX suele reducirse a algunas descripciones, muchas veces incoherentes, estudiadas por los alumnos en el primer ciclo de la ESO, es decir entre los 12 y los 14 años. Hay que tener en cuenta, por otra parte, que en la educación primaria los alumnos estudian «el medio natural y social», en el que la presencia de la historia es mínima. De ahí que al acceder a la ESO, es cuando empiezan a estudiar historia. Los que pasen de la ESO al Bachillerato limitarán sus estudios de historia a los tiempos contemporáneos. En cuanto a la historia de España, cabe señalar que, en la ESO el tratamiento del proceso histórico español aparece sumamente desdibujado, cuando no superado claramente por la visión particular del pasado de esta o aquella Comunidad Autónoma. En el Bachillerato, ya lo hemos señalado, lo anterior al siglo XIX se reduce a una breve introducción.

7. Como muestra, hemos elegido unos textos, relativos a los cursos 3º y 4º de la ESO, de dos Comunidades Autónomas, Galicia y el País Vasco. En el caso de Galicia, los textos pertenecen a una editorial que goza de gran predicamento allí, *Galaxia*. Están escritos en lengua gallega. El curso tercero se articula en seis unidades didácticas: «La época de la industrialización»; «Las ideas de libertad avanzan en el mundo»; «La lenta modernización de Galicia»; «Las desigualdades a nivel mundial: el sur menos desarrollado»; «los países desarrollados entre el estado de bienestar y la economía planificada»; «Sociedad de consumo y medios de comunicación». El curso cuarto consta también de seis unidades didácticas: «Estados, fronteras y conflictos»; «Integración internacional y desequilibrios regionales. La Unión Europea»; «Las democracias y sus problemas»; «Galicia de la dictadura a la democracia»; «Avances científicos y nuevas corrientes artísticas en el siglo XX»; «Viajes, ocio y turismo. El camino de Santiago».

Las cuestiones que se estudian en estos dos cursos se refieren, básicamente, a los tiempos contemporáneos. La primera unidad del curso tercero se sitúa en el siglo XIX. No obstante, la segunda unidad se dedica a la época de la Ilustración. En cualquier caso, tanto el curso tercero como el cuarto se han articulado más en función de los problemas del presente que del proceso histórico propiamente dicho. Así, por ejemplo, se analiza la revolución francesa en la segunda unidad del curso tercero, que trata del avance de la libertad. Es decir: después de haberse referido a la industrialización en el siglo XIX. De la historia de España en los siglos XVIII y XIX, no se trata, salvo, a lo sumo, en algunas brevísimas referencias aisladas, ya sea al ferrocarril Barcelona-Mataró, al reformismo ilustrado de Carlos III, a las Sociedades Económicas de Amigos del País o al voto en el siglo XIX. En cambio, la historia de Galicia tiene un indudable protagonismo. Esas observaciones a propósito del libro del curso tercero que venimos comentando continúan, incluso agravadas, en el libro del curso cuarto. Aquí se trata expresamente de España en tres ocasiones: la primera a propósito de su entrada en la Unión Europea, la segunda respecto a lo acaecido en el siglo XX y la tercera en lo referente a la transición a la democracia. Ahora bien, lo sorprendente es que todo lo acaecido en España en tiempos de la Segunda República, la guerra civil y el régimen de Franco, hasta 1975, se limita a 22 líneas, que ocupan una página del libro, en la que hay también una fotografía del «Guernica» de Picasso, otra del

encuentro Franco-Hitler en Hendaya y, en la parte inferior, unas cuantas preguntas. Por el contrario, lo sucedido en Galicia desde la guerra civil hasta el presente ocupa una unidad didáctica, es decir, más de veinte páginas. No deja de ser asimismo sorprendente que en la última unidad del curso cuarto se trate de viajes, ocio y turismo, concluyendo con un breve estudio del camino de Santiago, en el que los autores se remontan a los tiempos medievales. Lo indicado no es óbice para señalar que los libros en cuestión tienen aspectos positivos en su presentación, en las ilustraciones que les acompañan, en los mapas, gráficos y textos que incluyen, en las ideas básicas de comienzo de cada unidad didáctica, en el resumen final recogido en las páginas que se titulan «aprendemos» y en las actividades de evaluación. Pero, desde nuestra perspectiva, que no es otra sino analizar cómo se estudia la historia en los niveles educativos de secundaria, la conclusión final no puede ser más lamentable.

A los centros de enseñanza media del País Vasco, asisten alumnos formados en las ikastolas, en las que la historia que se enseña es de contenido parcial y tendencioso, inspirado en ideas nacionalistas favorecedoras del racismo y de la exclusión de cuanto signifiquen lazos comunes. En Navarra, en las ikastolas y en algunos centros públicos de enseñanza del modelo D, al alegar que no se dispone de materiales sobre la historia de ese reino, escritos en euskera, se emplean los utilizados en el País Vasco, o apuntes y fichas que proporcionan los profesores. Del contenido de estos materiales manuscritos, no tiene conocimiento la Academia.

Los textos escogidos para el análisis de la enseñanza de la historia en el País Vasco forman parte del denominado «Proyecto Erein» y están escritos en lengua castellana. En principio, difiere la estructura de estos libros respecto a los que hemos analizado de Galicia. Cada uno de ellos está dividido en cuatro grandes apartados: «Los recursos económicos», «Hacia un mundo universal y moderno (siglos XVI-XVII-XVIII)», «Hacia la sociedad industrial» y «La economía en la vida cotidiana» en el libro de tercer curso de ESO; «La población actual y sus problemas», «La Historia más reciente», «Principales movimientos artísticos de los siglos XIX y XX» y «La humanidad ante el nuevo milenio» en el libro de cuarto curso. Como se ve, hay secciones específicamente de historia, junto a otras de economía, población, arte. Así, en el libro de tercer curso hay una sección en la que se analiza la historia europea de los siglos XVI al XVIII y en el de cuarto otra en la que se trata de los siglos XIX y XX. Incluso la parte titulada «Hacia la sociedad industrial» se refiere a cuestiones históricas, básicamente relativas a la «revolución industrial». Ahora bien, al revisar la parte que se refiere a los siglos XVI al XVIII nos surgen algunos serios interrogantes. Se pasa revista, en esa sección, a los descubrimientos, la economía, la sociedad, la religión, el pensamiento, la ciencia y el arte de los tiempos modernos. Mas no hay nada que informe sobre la historia política. En concreto sólo se citan, de forma ocasional, dos monarcas: Carlos I, que aparece en la pág. 117 al señalar que «convocó las dietas de Worms y Spira», y Carlos III, mencionado en una ilustración de Jovellanos, del que se dice que era ministro de aquel monarca [sic], cuando lo fue de Carlos IV. La historia de España de los siglos XVI al XVIII es de todo punto ignorada. El único aspecto referido a España que se analiza con algún detalle es el que se ocupa del posible fracaso de la revolución industrial. Asimismo, en el libro de tercer curso apenas hay más que algunas menciones aisladas de la revolución francesa. Eso sí, en el texto de cuarto curso se dedican apartados a las revoluciones de 1820 y 1848. Cabe preguntarse si se estudiaron las cuestiones que juzgamos ausentes en el libro de tercer curso en el anterior ciclo de la ESO. No parece probable, porque, en ese caso, no tiene sentido estudiar en el curso tercero, aislado de lo anterior, los cambios producidos entre los siglos XVI y XVIII. El libro de cuarto curso, por el contrario, contiene una visión de la historia de los siglos XIX y XX, general y española, y, por supuesto, de Euskal Herria. Eso sí: los aspectos complementarios son excelentes, al igual que sucedía en los textos gallegos antes analizados. Por otra parte, el proyecto Erein incluye unas interesantes guías didácticas, tanto para el

tercer curso como para el cuarto.

8. Podemos, pues, concluir que los problemas existentes hoy en día en cuanto a la enseñanza de la historia en España en los estudios secundarios contienen tres elementos, que podríamos definir como el sociologismo, el pedagogismo y las circunstancias políticas. La enseñanza de la historia comenzó a resentirse, desde la segunda guerra mundial a causa la gran influencia ejercida por el sociologismo, utilizando este término en el sentido de proponer una visión del pasado alejada del tradicional proceso cronológico y vinculada al análisis que permitiera la utilización de las formulaciones teóricas del presente. Asimismo, la obsesión pedagógica ha tenido sus efectos negativos, pues, al poner tanto énfasis en los métodos de la enseñanza, se ha terminado por olvidar qué es lo que hay que enseñar. A este respecto, nuestro compañero Rafael Lapesa comentó, hace unos años, que en sus tiempos no había cursillos en los que le prepararan a uno para enseñar lo que no sabe. Finalmente, las circunstancias políticas tienen que ver con la pretensión de las Comunidades Autónomas de utilizar la historia al servicio de objetivos ajenos a los planteamientos académicos, como se puede comprobar en el gran número de informes en que se fundan estas páginas.

La Academia considera que la enseñanza de la historia no puede prescindir de lo que podemos denominar «señas de identidad» de la disciplina. Los elementos básicos son la cronología y los acontecimientos. «Los hechos no son la historia, pero no puede hacerse historia prescindiendo de ellos», dijo en su día Don Claudio Sánchez Albornoz, miembro insigne de esta casa. No obstante, que no se entienda que al exponer esta idea la Academia defiende una enseñanza de la historia convertida en relación de series de reyes y de batallas y tratados. Los grandes personajes y los acontecimientos políticos deberán servir para formar el armazón de la disciplina, en la que habrán de presentarse, en sus interdependencias, lo económico, lo social y lo cultural. La idea de la historia como un todo, aunque parezca utópica, deberá ser la meta a la que se dirijan las enseñanzas, aunque sea una meta inalcanzable. Asimismo, la historia habrá de explicarse como un proceso en el que se dan las continuidades y los cambios.

La historia, como se ha señalado en repetidas ocasiones, es el territorio del hombre. Todo lo que hacemos se sostiene, entiende y justifica sobre el fondo irrenunciable de lo que se ha sido. De ahí la importancia de la que llamamos «memoria histórica». Siempre se ha dicho que la Historia, en cuanto proporciona el conocimiento del pasado es, entre las distintas ciencias sociales, la que comprende la totalidad de lo humano. El estudio del ayer permite hacer inteligible el mundo que nos ha tocado vivir. Pero a la vez, si se utiliza el principio clásico de que la historia es «maestra de la vida», cabe obtener de ella enseñanzas útiles para orientar la acción dirigida a crear condiciones para que el futuro sea de concordia y de mejora.

La importancia social de la historia, entendida como disciplina académica, no sólo no ha decrecido sino que, por el contrario, se ha afianzado. Muestra de ello es, por ejemplo, el interés manifestado por la historia desde disciplinas ajenas al ámbito de las ciencias humanas y sociales, tales como la física, las matemáticas, la medicina, la farmacia. Sus cultivadores se interesan en conocer tanto los orígenes como el proceso de desarrollo en el tiempo. El interés popular por la historia es manifiesto, como prueban el éxito editorial de los libros que se publican, el de las exposiciones, el de las revistas de divulgación y las emisiones televisivas de contenido histórico. Las deficiencias y las tergiversaciones en la enseñanza de la historia en la ESO y en el bachillerato parece como si impulsaran a quienes las sufren a compensarlas, por su cuenta, con la lectura y con la visita a exposiciones y museos.

Por todo ello, es preciso insistir en la defensa de la enseñanza de la historia en los niveles de la educación secundaria orientados al conjunto de los ciudadanos. Resulta necesario y urgente romper el círculo vicioso establecido entre la supuesta pugna nacionalismo españolista - nacionalismos periféricos. La historia de España es una realidad innegable, que tiene que estar presente en el «currículum», aunque no sea de forma dominante. Sin duda, la vía de futuro más razonable es la que tiende a insertar la historia de España en el conjunto de la historia europea y en la del mundo. Ahora bien, lo señalado no está reñido con el estudio singular de aquellos aspectos propios de cada territorio español. Incluso lo local tiene cabida, aunque en su justa medida, por facilitar que los escolares hagan pequeños trabajos y sientan el interés de lo próximo. Es preciso armonizar las perspectivas mundial, nacional, regional y local. Cada una de ellas tiene su sitio en la enseñanza de la historia. Lo que hay que rechazar es la confrontación, como en ocasiones ocurre, entre lo español y lo peculiar de las comunidades autónomas, lo mismo que son rechazables las confrontaciones entre la historia de España y la de cualquier otro ámbito o nación.

La Real Academia no pretende definir cuales hayan de ser las proporciones que, en el ámbito de «ciencias sociales», deban corresponder a la historia y a la geografía. La Academia cree cumplir con su obligación al señalar que, si en otros países de Europa la historia está tan desatendida como en España, en ninguno la ignorancia sobre el pasado se utiliza con la finalidad política de tergiversar y de oponer. El mayor peligro que la Academia ve en la ignorancia es que facilita la tergiversación y el enfrentamiento.

La Real Academia de la Historia piensa que es muy conveniente que, en los distintos ámbitos –autonómico, local– se estudie lo propio, en historia y en geografía, pero cree imprescindible que ese estudio no impida, sino que favorezca, el de las relaciones mutuas con la historia general, española, europea y mundial. La Academia no desea que la mayor atención que se preste al estudio de la historia llegue a formar «imágenes míticas» propias de una «Historia de España homogénea». El estudio de lo propio en cada comunidad autónoma, es compatible con el de la historia común, para la que cabría utilizar libros de texto en los que fuese equilibrado y armónico el tratamiento de las distintas épocas del pasado. Estos libros pueden ser estudiados en todos los centros, lo mismo que se hace con los de historia en otros países de la Europa Unida, con tantas o mayores diversidades que las de España.

Real Academia de la Historia
Madrid, 23 de junio de 2000