

# LOGROS Y DIFICULTADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SU RECIENTE EVOLUCIÓN EN ESPAÑA

Rafael Valls Montés  
Universidad de Valencia

La educación secundaria, al igual que el conjunto de la sociedad española, ha cambiado mucho en los últimos treinta años. Se ha pasado de un bachillerato de seis cursos a otro de dos, al tiempo que los primeros cuatro cursos de la secundaria se convertían en parte de la educación obligatoria. Estos cambios no se han realizado sin dificultades ni problemas, pero los resultados han sido positivos según han mostrado diversos estudios tanto españoles como internacionales. A pesar de ello, el debate a propósito de las reformas educativas continúa y los cambios emprendidos desde el año 2001 han estado presididos por la discordia política y una áspera confrontación ideológica.

En nuestra aportación, sirviéndonos de la enseñanza de la historia como ejemplo de referencia, abordaremos, en primer lugar, los aspectos relacionados con los datos empíricos disponibles sobre los aprendizajes de los alumnos y su significado. Nos centraremos, posteriormente, en la percepción que el profesorado y el alumnado de bachillerato tienen respecto de las dificultades de la situación educativa actual. En la parte final formularemos algunas de las posibles soluciones aportadas por la investigación didáctica más solvente.

## Aclarando conceptos

El concepto de bachillerato es un término que ha designado, en el transcurso histórico de la educación en España, realidades bastante diversas y que por tanto requiere de ciertas precisiones. Sin tener que remontarnos a los orígenes del sistema educativo liberal, a mediados del siglo XIX, es suficiente con contemplar sus cambios a lo largo de los últimos cuarenta años para constatar la diversidad de situaciones a las que ha sido aplicado. Del bachillerato de siete cursos, cuya acreditación administrativa se jugaba a una sola carta, la del examen de Estado, se pasó a un bachillerato ya dividido en dos etapas, la del bachillerato elemental, con una duración de cuatro cursos, y la del bachillerato superior, de dos cursos, ambos con una reválida o prueba externa, imprescindible para obtener una y otra acreditación. La Ley General de Educación de 1970 acabó con las variantes anteriores e implantó el denominado Bachillerato Unificado Polivalente, con una duración de tres cursos, equivalente en cierta manera al anterior Bachillerato superior, ya que el elemental había quedado absorbido por la entonces nueva Enseñanza General Básica. La última variación producida se debe a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 a partir de la cual el Bachillerato cuenta con dos cursos, mientras que la ahora denominada Educación Secundaria Obligatoria se desarrolla a lo largo de cuatro años. De alguna manera, como decíamos, se ha retomado la anterior división entre bachillerato elemental y superior, sólo que con la radical y positiva diferencia de que actualmente el elemental es obligatorio y alcanza al conjunto de la población juvenil.

Hemos utilizado este símil de la doble denominación del bachillerato en algunos momentos del pasado educativo español porque nos permite, de forma sencilla, hacer patentes los muchos y profundos cambios educativos experimentados en los últimos cuarenta años al pasar de un bachillerato elitista y minoritario a una educación secundaria generalizada y a un bachillerato ampliamente extendido<sup>1</sup>. Estos datos son una muestra más de los cambios políticos, sociales, económicos y educativos que la sociedad española fue capaz de desarrollar e intensificar especialmente a partir del final de la dictadura franquista.

Pero estos avances en la democratización de la enseñanza en España no han estado desprovistos de polémicas y de una dura confrontación política e ideológica, que aún

---

<sup>1</sup> Según el informe del CIDE sobre la educación secundaria en la Unión Europea, publicado en 2001, los jóvenes españoles que habían completado la educación secundaria superior en 1997 suponían un 63,7 % del total de los que en esta última fecha habían cumplido 22 años. Este porcentaje queda lejos del de algunos países que llegan al 82,6, cifra máxima, y se distancia también de aquellos que no superan el 51,6%, cifra mínima de los países analizados. La media del conjunto de los países de la UE era del 71% (CIDE: *Boletín de temas educativos*, nº 5, febrero, 2001).

persiste, entre, por una parte, el pensamiento de inspiración social y el pensamiento de inspiración liberal respecto de la educación y, por otra, entre los intereses de la escuela pública y los de la escuela privada, sin que por el momento se atisbe una solución armónica y complementada de ambas posiciones<sup>2</sup>. En términos generales, el sistema escolar y los modelos educativos constituyen en la actualidad un campo de confrontación ideológica en muchos de los países desarrollados. Los principales temas candentes de esta controversia se refieren, en una formulación simplificada, a los sistemas de selección-exclusión frente a la comprensión-integración; competitividad frente a cooperación; disciplina autoritaria frente a participación democrática; contenidos cerrados y normativizados desde la administración frente a abiertos e integrados con el medio social y cultural de los centros escolares; defensa de supuestos valores tradicionales inmutables (religiosos y patrióticos) basados en el acatamiento acrítico, frente a los democráticos y solidarios basados en el cuestionamiento crítico de una realidad cambiante<sup>3</sup>. La confrontación de estos modelos adquiere especial relevancia en los ámbitos curriculares de la enseñanza religiosa y de la enseñanza de la historia.

Aunque las informaciones y los datos disponibles sobre los resultados del sistema educativo español sean relativamente escasos y no siempre suficientemente transparentes para poder obtener una visión contrastada de su situación real, nos podemos servir de algunos de estos indicadores para constatar que, en términos generales, el sistema educativo español ha mejorado bastante en los dos últimos decenios y de manera aún más destacada en los pasados años noventa<sup>4</sup>. Veamos algunos de estos datos estadísticos disponibles sobre los aprendizajes de los alumnos.

### **Precisando informaciones, datos empíricos e interpretaciones**

Las encuestas realizadas durante los últimos años por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (en adelante, INCE), el organismo oficial dependiente del Ministerio de Educación, muestran que los alumnos de primaria mejoran sus resultados globales sobre los de la anterior EGB, al igual que lo hacen los de la ESO. Si tomamos como ejemplo de estos resultados los relacionados con el aprendizaje histórico de los alumnos, dado que éstos fueron especialmente denostados desde las instancias ministeriales y desde la Academia de la Historia<sup>5</sup>, observamos que la historia no es una materia en la que los resultados hayan empeorado, sino todo lo contrario. Así lo confirmaban los informes del INCE publicados en marzo de 1998<sup>6</sup> respecto del alumnado de 14 y 16 años, en los que los resultados de historia y geografía obtenidos por los alumnos de la ESO, con una media de 271 puntos sobre 500, mejoraban respecto de los obtenidos por los de los alumnos de BUP-FP anteriores a la LOGSE, cuya media era de 260 puntos). Otro tanto se venía a demostrar en la evaluación realizada por este mismo Instituto en el año 2000 y cuyos resultados se hicieron públicos a

---

<sup>2</sup> Luís Gómez Llorente: “De dónde venimos y adónde vamos” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 326, julio 2003, pp.14-19.

<sup>3</sup> Un interesante estudio de esta confrontación puede verse en el libro de Michael W. Apple: *Educación como Dios manda*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona, Paidós, 2002.

<sup>4</sup> José Gimeno Sacristán: “Resultados escolares y calidad” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 326, julio 2003, pp.88-94.

<sup>5</sup> Son innumerables las ocasiones en que desde las instancias ministeriales se ha denigrado la situación actual de la enseñanza de la historia: puede servir de ejemplo la intervención de la ministra Aguirre, que inició la larga polémica al respecto, en la Academia de la Historia en octubre de 1996 (el texto de su discurso en *Comunidad Escolar*, 23-10-96). La aportación más destacada, y lamentable, de la Academia de la Historia al respecto fue la de mediados de julio del 2000: *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media (El País Digital, 23-6-2000, nº 1517)*. Una réplica científicamente razonada y contundente puede verse en Antoni Segura (coord.): *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona, Fundació Bofill, 2001.

<sup>6</sup> El País, 3 de marzo de 1998.

finales del 2001<sup>7</sup>. Otros informes del INCE confirmaban igualmente que los alumnos de 11 años habían mejorado sus resultados en la comparación realizada entre el alumnado de 1995 y de 1999 (la puntuación media de los primeros era de 219 puntos y la de los segundos era de 250, ambas cifras sobre 500 puntos y en relación con la materia de Conocimiento del Medio)<sup>8</sup>. Resultados semejantes se han obtenido en estudios de características similares realizados por otros investigadores<sup>9</sup>.

La conclusión principal de estos estudios empíricos es bastante evidente: en primer lugar, que los aprendizajes históricos de los alumnos de la enseñanza obligatoria, en términos generales, no han empeorado en el último decenio, sino que han mejorado, aunque sea en proporciones mucho menores de lo que todos deseamos. En segundo lugar, que las afirmaciones realizadas por las autoridades ministeriales y académicas sobre el "calamitoso estado" de la enseñanza de la historia carecían de fundamento y que, por tanto, eran otros intereses, posiblemente más ideológicos y partidistas, los que subyacían tras la interesada valoración realizada y su correlativa propuesta de transformación de la enseñanza de la historia. Todo ello no es óbice, obviamente, para seguir intentando una enseñanza de la historia, y de cualquiera de las otras materias escolares, que consiga mayores aprendizajes y de mejor calidad por parte del alumnado.

Los datos ofrecidos por los últimos informes PISA, ya dentro de un enfoque comparativo internacional, van en la misma línea constatadora de la mejora de los resultados del sistema educativo español dentro de los parámetros establecidos por este tipo de análisis (capacidad lectora, cultura matemática y competencia científica). Las diferencias no son significativas, aunque aún se esté ligeramente por debajo de la media de los países desarrollados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de los integrados dentro de la Unión Europea. Esta mejora reciente se ha conseguido partiendo de una situación inicial bastante negativa por lo que respecta a los niveles de educación de la población española en general y de su consiguiente bajo capital cultural familiar (lectura diaria de prensa, lectura de libros, conocimiento del inglés, etc) que se encuentran entre los últimos de los países de la Unión Europea, según los datos ofrecidos periódicamente por el eurobarómetro<sup>10</sup>.

Aunque los datos sobre el bachillerato sean menos frecuentes y menos pormenorizados que los de la enseñanza obligatoria, aquéllos de los que disponemos también constatan esta mejora relativa: en el curso 1991-1992 era el 33,5% de la población juvenil la que superó con éxito el bachillerato; en el de 1998-1999 este porcentaje se había elevado al 46,2%<sup>11</sup>.

Esta mejora de los resultados en el conjunto de los niveles no universitarios de la enseñanza española no significa obviamente que la situación actual sea la idónea o incluso que sea aceptable. Persisten aún muchos aspectos que requieren ser mejorados y que necesitan de la colaboración de todos los concernidos e implicados en el sistema educativo. Pero lo que resulta muy preocupante es la orientación tomada por las autoridades ministeriales actuales para realizar la necesaria reconducción de la situación presente e intentar mejorarla. Conviene que hagamos un breve repaso de lo acontecido en los últimos siete años. A pesar de que la enseñanza de la historia, según hemos constatado anteriormente, no presentaba en 1996, ni presenta actualmente, especiales problemas, esta cuestión se convirtió en el principal foco de atención por parte de las autoridades ministeriales y generó la conocida polémica de las Humanidades, aunque en realidad sólo estuviese básicamente relacionada con el tipo de historia que se deseaba implantar en las

---

<sup>7</sup> Resumen informativo del Ince ([www.ince.mec.es](http://www.ince.mec.es)): nº 1 (enero de 2001), nº 27 (diciembre de 2000) y nº 3 (febrero de 2002): Evaluación de la educación secundaria obligatoria: conocimientos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de los alumnos de 4º curso de la ESO.

<sup>8</sup> El País, 26 de marzo, 2002.

<sup>9</sup> Por ejemplo, el coordinado por Alvaro Marchesi y editado por la Fundación Santa María (El País, 17 de abril, 2002) o el dirigido por Joaquim Prats (dir.): *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona, Fundación La Caixa, Colección Estudios sociales, nº 7, 2001.

<sup>10</sup> Eurobarómetro 55.1: *Les jeunes européens, 2001* ó *Europeans' participation in cultural activities*, abril, 2002.

<sup>11</sup> Datos ofrecidos por *El País*, 7-9-02, p. 26, a partir de la información ofrecida en las *Jornadas sobre fracaso escolar y transición a la vida laboral* (Fundación para la modernización de España, Madrid, septiembre, 2002).

aulas<sup>12</sup>. Algo similar ha ocurrido con el muy reciente debate sobre la enseñanza de la religión (católica) en la enseñanza no universitaria.

Mucha menor atención se ha prestado desde las instancias de las administraciones educativas, sin embargo, a lo que, según los análisis conocidos, parecen ser las materias escolares que presentan mayores dificultades (menor número de aprobados) para el alumnado, sea de la secundaria obligatoria, sea del bachillerato (matemáticas, las lenguas, ciencias de la naturaleza, física y química)<sup>13</sup>, datos también reiteradamente constatados en los resultados de las pruebas de acceso a la universidad<sup>14</sup> y denunciados ante el Senado español por las Reales Sociedades Españolas de Física, de Química y de Matemáticas<sup>15</sup>, con la recomendación de prestar mayor atención a la didáctica de tales materias, al incremento de la preparación docente o profesionalizadora del profesorado, tanto inicial como continuada, y a una mayor dotación de los centros de secundaria en lo referente a laboratorios (y la consecución de horas obligatorias de prácticas en los mismos para el alumnado). La única reacción ministerial a este respecto, y de última hora, ha sido la de aumentar el horario asignado a las dos materias que presentan peores resultados, las matemáticas y las lenguas (en este caso reducida la ampliación al castellano).

### **La percepción de los principales actores: profesorado y alumnado**

A pesar de la indudable mejora general de la enseñanza española, los últimos diez años no parecen ser considerados, desde la óptica de un sector importante del profesorado de la enseñanza secundaria, como años de funcionamiento aceptable de este nivel educativo, especialmente en su tramo obligatorio. Posiblemente el progresivo encono y radicalidad con la que se ha planteado la reforma de los primeros años noventa (la contra-reforma actual) no ha ayudado a realizar un análisis sopesado de la situación educativa ni a la elaboración de un matizado diagnóstico y pronóstico respecto de los problemas existentes en la misma. La ideología neo-conservadora impulsada por el poder político imperante ha ido muy por delante tanto del estudio científico realmente contrastado como del intento de lograr un consenso político en cuestiones siempre tan delicadas como son las educativas. Esta crispación política y algunos errores importantes cometidos por las reformas de los primeros años noventa, especialmente las relacionadas con el profesorado, han afectado, junto con muchos otros factores vinculados a las fuertes transformaciones sociales de los últimos tiempos en las sociedades postindustriales, a una parte importante de los docentes, que se sienten mucho menos motivados y más a disgusto en su tarea educadora. Esta situación del profesorado ha sido descrita con una abundante serie de imágenes o metáforas: malestar docente, crisis de identidad, pérdida de protagonismo, desconcierto, desamparo, incertidumbre, etc.<sup>16</sup> Los propios profesores en activo, por su parte, declaran sentirse necesitados de mayor y mejor preparación especialmente en lo que se refiere a los procesos didácticos (60%), a las cuestiones psicopedagógicas (52%) y también, aunque menos, en lo concerniente a los conocimientos y actualización en su propia área o materia de especialización (38%)<sup>17</sup>. Estos datos anteriores son una muestra de que el profesorado de secundaria, a pesar de que de forma mayoritaria aún se considere fundamentalmente como un transmisor de contenidos académicos y un calificador de los rendimientos de los alumnos, también empieza a percibir la necesidad de contar con otros conocimientos profesionales más amplios que le permitan diagnosticar la situación de las aulas, elaborar estrategias

---

<sup>12</sup> Una breve y reciente síntesis de estos debates puede verse en el artículo de Pilar Maestro: "Historiadores y profesores. Acerca de una enseñanza democrática de la historia" en *Pasajes de pensamiento contemporáneo*, nº 9, 2002, pp. 31-48. La posición mayoritaria de los historiadores dedicados a la historia contemporánea y su desacuerdo con las afirmaciones de la ministra Aguirre en los momentos iniciales de la polémica puede verse en la revista *Ayer*, nº 30, 1998 (número monográfico dedicado a la historia y el sistema educativo).

<sup>13</sup> José Gimeno Sacristán: "Resultados escolares y calidad" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 326, julio 2003, pp.88-94.

<sup>14</sup> El País, 21-7-03, p. 26 ("la mayoría de los alumnos de selectividad suspendió las matemáticas").

<sup>15</sup> Informe sobre la enseñanza de la ciencia (El País, 9-7-03, p. 28; La Vanguardia, 5-7-03, pp.31-32).

<sup>16</sup> Hay abundante literatura al respecto. Entre otras aportaciones puede verse la coordinada por Joaquim Prats (ed.): *La secundària a examen*. Barcelona, Proa, 2002.

<sup>17</sup> A.I. Pérez Gómez; N. Blanco; M. Solá y J. Barquín: "La situación profesional de los docentes: luces y sombras" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 326, julio 2003, p.38. Los porcentajes reseñados están referidos al profesorado de secundaria en Andalucía, aunque consideramos que pueden ser ampliados, sin grave distorsión, al conjunto de España.

adecuadas de intervención en las mismas, evaluar el significado de los intercambios que se producen en ellas y el sentido y la efectividad de las tareas y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje generados con su práctica docente.

Sin embargo, los datos respecto de los resultados del alumnado de bachillerato, al igual que ya se constató para el conjunto de la secundaria obligatoria, han tenido una tendencia positiva durante este último decenio. Ello no es óbice para que los alumnos continúen mostrando sus distancias respecto de la enseñanza que se les suministra, especialmente por el escaso interés generado por las actividades educativas que se les propone en clase. Generar interés en el alumnado, como requisito básico de un esfuerzo continuado en su aprendizaje, es uno de los resultados claramente establecidos por la investigación educativa internacional: la implicación real en una tarea educativa, el interés que esa tarea pueda generar en los alumnos, condiciona en gran manera la consecución de los objetivos propuestos, sea por su reconocimiento externo a la hora de las calificaciones, sea por la motivación que la propia tarea pueda comportar en el alumnado. Esta situación se produce, como ha sido reiteradamente constatado, en muchas otras materias escolares<sup>18</sup>. Desde esta perspectiva, la recientemente publicitada cultura del esfuerzo *tout court* como solución a los problemas escolares existentes no puede ser contrapuesta, sin grave error, a la imprescindible atención a lo que puede generar el interés del alumnado, que es el punto central de todo proceso de aprendizaje. Lo que se necesita realmente es hacer posible y gratificante un esfuerzo continuado mediante la generación de un interés mayor y de unas actitudes más favorables de los jóvenes por el estudio científico, lo que, obviamente, requiere un análisis profundo de las posibles causas de la falta de interés de los alumnos que vaya más allá de la constatación de las deficiencias de sus conocimientos.

En la enseñanza se parte generalmente de una concepción excesivamente objetivista y definitivista de los conocimientos científicos, lo que provoca una imagen deformada y empobrecida de la propia ciencia (esta situación se da prácticamente en el conjunto de las disciplinas escolares), sin dar entrada a una imagen más dinámica, abierta y creativa de la misma, ni a las formulaciones divergentes o contrapuestas que se han dado o que aún persisten en la actualidad<sup>19</sup>. En esas circunstancias es muy difícil que las ideas de los alumnos, sus representaciones, así como sus estereotipos y sus vivencias o emociones puedan tener entrada en las aulas, lo que ciertamente también reducirá su interés y motivación por un saber que les resulta aporoblemático y ya definitivamente establecido, a la vez que poco relacionado con las preocupaciones y problemas presentes en la sociedad en que se desarrollan y en sus propias vidas.

### **Las dificultades presentes: el peso de la tradición escolar y sus contradicciones**

Es muy difícil proponer soluciones a las dificultades detectadas en la enseñanza secundaria superior. No es este un problema específicamente español sino que, como ha mostrado la investigación educativa internacional, es un problema generalizado en el mundo desarrollado, aunque lo sea en distinto grado según los países.

Vamos a intentar concretar esta situación en los retos, problemas y contradicciones que observamos en la enseñanza de la historia, que es la materia que, de forma significativa, ha sido objeto de mayor debate. Conviene que para ello hagamos una breve síntesis genealógica de esta materia escolar, de sus objetivos y de la percepción que el profesorado y el alumnado ha tenido o tiene de los contenidos de la misma y también de sus posibles cambios.

El sector que podemos considerar más clásico y tradicional del profesorado actual ha privilegiado un enfoque enciclopedista de su enseñanza. En su haber puede anotarse que esta opción se instrumentó originariamente, a mediados del siglo XIX, en momentos en que los centros educativos eran el lugar casi único del que dimanaba la mayor parte de la información que no se refiriese al ámbito más local. Su función era igualmente la de aunar conocimientos y sentimientos respecto del proyecto nacional-liberal defendido en las instancias políticas gubernativas del momento. Me parece loable el que, en su dimensión más digna, independientemente de la forma en que esto se realizase, estuviese presente el

---

<sup>18</sup> Las aportaciones de la didáctica de las ciencias son especialmente significativas al respecto: D. Gil y A. Vilches: "Una alfabetización científica para el siglo XXI. Obstáculos y propuestas de actuación" en *Investigación en la escuela*, nº 42, 2001, pp. 27-37.

<sup>19</sup> I. Fernández; D. Gil; J. Carrascosa; A. Chachapuz y J. Praia: "Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza" en *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), 2002, pp. 477-488.

deseo de potenciar aquello que pudiese generar una dimensión socialmente agregadora respecto de lo que era solamente una dimensión política minoritaria. Otra cosa distinta es el grado de particularismo-partidismo con el que este necesario empeño social fuese realizado y la capacidad real para integrar a un mayor o menor número de opciones político-sociales presentes en cada circunstancia. Pero la sociedad española actual es muy distinta de la de mediados del siglo XIX y también de la de hace tan sólo unas décadas: ¿puede servir de modelo de enseñanza para los jóvenes actuales el modelo tradicional, aunque sea con retoques?

El sector más innovador y crítico del profesorado actual, por su parte, ha centrado su atención en el estudio de los problemas más relevantes del presente, aunque sin obviar su dimensión temporal ni las raíces históricas de los mismos. Una de las razones básicas de su posicionamiento reside en la consideración de que la educación histórica, en unos tiempos en que el problema no es la falta de información sino la carencia de criterios autónomos frente a la misma, debe de enfocarse hacia la consecución de unos ciudadanos autónomos y críticos, más que de unos ciudadanos sumisos. Este planteamiento requiere de una formación específica del profesorado alejada de la pura imitación de los niveles universitarios de la enseñanza, que no habría que identificar con el tópico "descenso de nivel" (que cada nueva generación aplica reiteradamente sobre las precedentes) sino con una mayor profundización didáctica-pedagógica respecto de qué sean, en su más profunda esencia, los contenidos históricos escolares, algo muy próximo, pero también distinto, por razón de su finalidad educativa, de los contenidos específicamente académico-disciplinares.

Ambas opciones comportan, en mi opinión, un considerable grado tanto de renuncia como de afirmación. Y la decisión entre ellas no es nada fácil por este mismo motivo, al menos para aquellos que intentamos plantearnos este dilema del conocimiento histórico escolar sin caer en posiciones simplistas.

Desde una perspectiva complementaria, la de la visión de los alumnos, se constata también los escasos cambios introducidos en la enseñanza de la historia. Según los alumnos de secundaria, las clases siguen caracterizándose actualmente por la transmisión de conocimientos acabados por parte del profesorado. La clase *magistral*, junto con la lectura y el estudio de la parte expositiva de los manuales escolares (con uso escaso de su parte más activa y práctica), siguen siendo las prácticas casi exclusivas que se dan dentro del aula. En esta apreciación coinciden los alumnos españoles y los de un considerable número de países europeos de nuestro entorno<sup>20</sup>. Las respuestas de los alumnos corroboran el predominio de un enfoque tradicional en su enseñanza. Para ellos la historia es una asignatura cuyo objeto es volver una y otra vez sobre un número reducido de hechos y memorizar una serie de informaciones sobre estos hechos del pasado. Para los estudiantes la historia carece de utilidad, aunque pueda valer como signo de cierta distinción social.

La conclusión más patente de lo que venimos analizando es la de la coexistencia de cambios y de continuidades, esto es, la pervivencia de usos y prácticas educativas de tipo tradicional en la enseñanza, que conviven con prácticas minoritarias más innovadoras, tal como ocurre en la mayoría de los países de nuestro entorno de los que poseemos datos relativamente precisos<sup>21</sup>. A la hora de explicar tanto los cambios como las permanencias o rutinas en la enseñanza real de la historia, hay que considerar que estas últimas, pese a lo que tengan de supervivencias y de arcaísmos, contienen en si mismas una racionalidad o lógica institucional mediante la cual la vieja enseñanza de la historia ha perdido posiblemente legitimidad, pero no vigencia, como han demostrado los nuevos programas ministeriales de 2001.

Son muchos, pues, los factores que deben ser tenidos en cuenta a la hora de intentar explicar el predominio de la continuidad frente al cambio, tanto en los contenidos como en las prácticas docentes.

Por una parte, el claro desequilibrio existente entre la formación disciplinar del profesorado y su preparación didáctica, en favor de la primera. El profesorado se siente mucho más seguro como "historiador" (aunque sus conocimientos historiográficos sean limitados o estén desfasados) que como docente de historia. Pero es mucho más propenso a reflexionar e incorporar los nuevos enfoques historiográficos que a conocer y sopesar las

---

<sup>20</sup> Angvik, M. Y B. Von Borries: *Youth and history. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg, Koerber Stiftung, 2 vols, 1997.

<sup>21</sup> Angvik, M. Y B. Von Borries: obra citada en la nota anterior, que es el más amplio estudio empírico realizado hasta el presente. Su base estadística la constituyeron 31.000 alumnos y 1.200 profesores provenientes de un conjunto de 27 países.

innovaciones de tipo didáctico. Por la otra, y aunque pueda parecer contradictorio, el profesorado ha hecho suyos, al menos teóricamente, los nuevos discursos legitimadores de la enseñanza de la historia que intentaron dar respuesta a las principales críticas realizadas a la enseñanza tradicional de la historia, especialmente a su estrecha vinculación con el memorismo y a su inviable enfoque enciclopedista<sup>22</sup>. Una parte importante del profesorado considera como finalidades principales de la enseñanza de la historia tanto la capacidad de esta disciplina para explicar el pasado y conocer el presente, como la de potenciar el desarrollo del razonamiento lógico de los alumnos y también la de suministrarles un saber humanístico válido para la formación de las personas en valores tales como la tolerancia y la capacidad crítica. El profesorado parece considerar, sin embargo, que estas capacidades pueden derivarse directamente de lo que se considera el objetivo básico de la enseñanza de la historia: el conocimiento de los hechos históricos y de los grandes periodos de la historia<sup>23</sup>.

En el intento de hacer coherentes las nuevas finalidades pretendidas, por una parte, y la tradicional configuración de la disciplina escolar, la establecida por la tipología de las historias generales, por la otra, es donde han aparecido las mayores contradicciones, pues es muy difícil ayudar a la comprensión del presente, por parte de los alumnos, cuando los problemas de nuestro tiempo, entendido en un sentido amplio, son objeto de escasa atención en clase si el modelo dominante de historia es el ya citado de las historias generales, el de ver "toda" la historia. Ante esta disyuntiva, la mayoría del profesorado ha optado por aquello en que se sentía más seguro y por lo que, en su apreciación, también tiene más prestigio, el enfoque más tradicional y academicista de la historia, que es, al mismo tiempo, aquel que más poder puede darle dentro del aula y asegurarle más fácilmente el control de la misma, pues es en el que los alumnos son menos competentes. A todo ello no es ajena la cuestión de la gestión de la clase, el mantenimiento del orden dentro de las aulas, dado que, aparte de las funciones consideradas básicas como son las de enseñar y aprender, éste es uno de los aspectos que ha sido destacado recientemente como un factor explicativo del mantenimiento general de la enseñanza de tipo tradicional y de sus prácticas escolares. La clase magistral, entendida básicamente como la transmisión a los alumnos de aquellos conocimientos acabados que ellos tendrán que repetir en los exámenes, sirve también para conseguir que los alumnos se mantengan pasivos y centrados en la toma de apuntes.

### **A la búsqueda de soluciones**

¿Cómo intentar que los alumnos se interesen más por la historia, por el conocimiento histórico?, ¿cómo lograr una enseñanza de la historia de mejor calidad, más atractiva y motivadora para los alumnos? No es nada fácil dar respuesta a estos interrogantes pues, como hemos ido viendo, son muchos los elementos que influyen sobre esta cuestión. Intentaré, de todas maneras, esbozar algunas posibles vías, que me parecen necesarias, aunque posiblemente no suficientes, para mejorar la actual situación, en la que, además de los aspectos directamente relacionados con la enseñanza de la historia, repercuten otros factores de carácter más general, que sobrepasan largamente la cuestión específica de la enseñanza de esta materia (política educativa, malestar docente, diversidad del alumnado, etc), pero que inciden también en el profesorado, incluso de manera prioritaria.

Dos aspectos, que ya hemos abordado brevemente en las líneas anteriores, son el de la formación didáctica del profesorado, que es crucial para una posible mejora de la enseñanza de la historia, y el de la superación, irrealizable en mi opinión, del modelo de las historias generales que impiden la aproximación a un tipo de historia más reflexiva y razonada. En este sentido, la anterior propuesta curricular de historia para el segundo curso de bachillerato, formulada en 1992, me parece mucho más adecuada que la actual de 2001, reiterada en 2003, pues permite tratamientos más diversificados, sin constreñir, por una parte, al profesorado ni limitar sus posibilidades didácticas ni forzar al alumnado, por la otra, a una visión superficial de la historia de España<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Desde la perspectiva francesa se hace esta misma constatación con la muy expresiva frase del profesorado "*on n'a jamais le temps*". Véase Nicole Lautier: *À la rencontre de l'histoire*. Lille, Presses universitaires du Septentrion, 1997, p.191.

<sup>23</sup> Merchán Iglesias, F.J.: "El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo" en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 1, 2002, pp.41-54.

<sup>24</sup> La anterior experiencia del programa de historia de 3º de BUP, muy semejante al del actual 2º de bachillerato, debería haber hecho reflexionar a sus impulsores: es un hecho reiteradamente comprobado que era inabarcable y que la historia de la España del siglo XX quedaba muchas veces sin ser estudiada

El tercer aspecto es el de la motivación, la consecución de un interés por parte del alumnado respecto del conocimiento histórico, aspecto al que también hemos hecho referencia previamente. Las críticas más frecuentes y reiterativas de los alumnos destacan, por una parte, que la historia que se les ofrece está poco conectada habitualmente con los problemas e inquietudes de la sociedad en que viven y, por otra, que es un conocimiento muy basado en la memorización de unos determinados hechos históricos, más o menos anecdóticos, que hay que repetir en cada ciclo escolar, pues se olvidan rápidamente. ¿Cómo intentar superar estas deficiencias?

La investigación didáctica es bastante coincidente en el hecho de destacar que la problematización de los temas abordados, en cualquier tipo de materia escolar, es imprescindible<sup>25</sup>. Este planteamiento interrogativo sobre los problemas históricos analizados en clase es el que puede suscitar de una manera más directa el interés de los alumnos si se consigue que los alumnos sean conscientes de las cuestiones que se están tratando y de los métodos necesarios para ir intentando encontrar respuestas a los interrogantes planteados mediante un uso adecuado de las fuentes documentales y de su pertinente análisis y crítica. La consideración de que la enseñanza de la historia consiste solamente en la transmisión de unos resultados ya acabados, sin considerar el método seguido para obtenerlos ni su grado de validez, esto es, el no presentar el saber histórico como una forma o tipo de conocimiento es uno de los problemas principales para la consecución de una enseñanza y de un aprendizaje de la historia que pueda resultar más adecuado científicamente y más atractivo y útil para el alumnado.

Esta misma coincidencia didáctica internacional se da respecto de la necesidad de tener en cuenta las ideas que los alumnos tienen sea sobre lo que es la historia y la forma en que ésta se construye<sup>26</sup>. En este sentido se considera fundamental el establecimiento del mayor número de conexiones posibles entre los temas abordados y las concepciones y representaciones que los alumnos puedan tener sobre tales temas (las informaciones históricas llegan hoy a nuestros alumnos por diversos caminos, especialmente por los vinculados a la televisión y el cine).

Es evidente que un planteamiento de la enseñanza de la historia que incluya este tipo de pequeñas investigaciones escolares dirigidas por el profesorado no puede realizarse si los programas a los que hay que atender siguen siendo los de las tradicionales historias generales, que ya mostraron sus límites respecto del tipo de historia viable con tal enfoque, así como la imposibilidad de cumplir tales programas, incluso a pesar de utilizar como recurso fundamental el del resumen del resumen, que finalmente resulta incomprensible para los alumnos, con la única posibilidad de memorizarlo sin entenderlo.

Entre ambas alternativas existe una variada gama de posibilidades, que son las que la diversificada práctica del profesorado realiza dentro de las aulas, pero el problema de cómo conseguir una enseñanza más adecuada y un mejor aprendizaje de la historia pasa necesariamente por superar las deficiencias reiteradamente constatadas de la enseñanza tradicional de la misma. Esta nueva enseñanza tendría poco que ver, obviamente, con una educación histórica tradicional, sustentada en un narrativismo basado en la sucesión de edades de una supuesta historia universal o en el relato nacionalizante y retrospectivo del territorio ocupado por cada uno de los Estados actuales. Si se logra superar este enfoque

---

por el alumnado. En una reciente investigación sobre esta cuestión, a partir de una muestra del actual alumnado universitario valenciano, he podido comprobar que el 28% de este alumnado no había abordado en tal curso ningún tema del siglo XX.

<sup>25</sup> Son múltiples las referencias científicas que inciden en esta cuestión, tanto desde enfoques más generales (Howard Gardner: *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona, Paidós, 2000), como más particularizados sobre la historia, en la que la investigación didáctica alemana ha destacado de manera especial: J. Rüsen: "Historische Sinnbildung durch Erzählen" en *Internationale Schulbuchforschung*, vol.18, 1996, nº 4, pp. 501-543; Bernd Mütter y Uwe Uffelman: *Emotionen und historisches Lernen. Forschung-Vermittlung-Rezeption*. Braunschweig, Eckert-Institut, 1996 ó Bodo von Borries y J. Rüsen, eds.: *Geschichtsbewusstsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien*. Pfaffenweiler, Centaurus, 1994.

<sup>26</sup> También son abundantes las investigaciones didácticas al respecto, todas ellas con un contrastado respaldo empírico. Pueden verse, entre otras aportaciones, las de N. Lautier: *À la rencontre de l'histoire*. Lille, Presses universitaires du Septentrion, 1997; A. Dalongeville: *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire: L'expérience de l'altérité*. Paris, L'harmattan, 2001 ó N. Tutiaux-Guillon y M.J. Mousseau: *Les jeunes et l'histoire: identités, valeurs, conscience historique*. Paris, INRP, 1998.



tradicional, la educación histórica puede adquirir todo su sentido contribuyendo a relativizar los valores e instituciones sociales del presente y mostrando su carácter de construcciones humanas en el curso del tiempo, esto es, la reivindicación de la historicidad y de la pluralidad de lo social como lugar central del estudio escolar de la historia. De ahí la necesidad de seguir buscando una explicación más profunda y razonada de las limitaciones y deficiencias observadas en la práctica educativa y la necesidad de identificar las posibles vías, no voluntaristas ni espontaneistas, de mejora de tal educación histórica. Todo ello sin confundir que más calidad en educación no es algo que se desprenda directamente de más controles externos, cualquiera que sea la denominación que adopten, pruebas generales o reválidas, aunque éstos sí puedan suministrarnos más información sobre la situación de la enseñanza en cada momento en función del tipo de cuestiones que se planteen.