

Jesús Domínguez, “El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia”, en Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asencio (comp.), *La enseñanza de las ciencias sociales*, 2ª ed., España, Visor, 1997 (aprendizaje visor).

CAPÍTULO II

El lugar de la Historia en el currículum 11-16 Un marco general de referencia

Jesús Domínguez

índice

- ¿Para qué enseñar Historia?
- - ¿Qué enseñar de la Historia?
- - ¿A quién enseñar Historia?
- - Un ejemplo de programación para la Historia en el ciclo 11-16

INTRODUCCIÓN

En estos últimos años el Ministerio de Educación ha puesto en marcha unos Proyectos de Reforma educativa en la EGB y las Enseñanzas Medias. Más recientemente aún se han iniciado los trabajos preparatorios para lo que se prevee que constituya en el futuro el último ciclo común de enseñanza obligatoria, el llamado «Curriculum **11-16**». Cualquiera que sea nuestra opinión sobre los problemas de índole práctica que habrán de afrontarse para implantar este ciclo educativo, hay una primera constatación con la que resulta difícil no estar de acuerdo: la conveniencia de plantearse de forma global y coordinada esos últimos cinco años de la educación obligatoria.

La consideración de este ciclo educativo común nos ofrece la oportunidad de abordar aquí el papel que debiera ocupar la enseñanza de la Historia en el nuevo curriculum. En éste la Historia aparece integrada en el Área de Ciencias Sociales junto a materias como la Geografía, Antropología, Sociología, Política, etc.; ampliando así a dos años la actual Área de Ciencias Sociales de la 2. Etapa de la EGB. La decisión es sin lugar a dudas crucial para nuestro panorama educativo y sería de desear que suscitara una amplia polémica y debate. Por mi parte quiero contribuir a este debate abordando una parcela particular del mismo. Conviene decir de inmediato que la necesidad de plantearse el lugar a ocupar por la Historia en el nuevo currículum no implica necesariamente tomar opción por un futuro plan de estudios basado en la separación tradicional de las disciplinas. Por el contrario, a mi juicio, un serio planteamiento interdisciplinar debe construirse a partir de un análisis previo sobre la contribución educativa de las distintas materias que integran el área; de no hacerse así se corre el riesgo de diseñar un área cajón de sastre, híbrida y desestructurada, como ha sido el caso de las Ciencias Sociales en la 2. Etapa de la EGB. En definitiva, se escoja o no un enfoque interdisciplinar resulta ineludible que con antelación a su diseño se esclarezcan las aportaciones que cada materia pueda y deba tener en la formación de los alumnos entre los 11 y los 16 años.

Dilucidar el papel educativo de la Historia es sin duda una cuestión difícil, sujeta a numerosas opiniones a menudo poco susceptibles de facilitar puntos de acuerdo. Consideramos, por poner un solo ejemplo, lo enojoso que resultan las discusiones sobre la selección de los posibles contenidos de un temario. Parece por tanto razonable que la primera cuestión a afrontar debe ser la discusión de unos *criterios generales* que proporcionen un adecuado *marco de referencia* en el que situar la discusión de otras cuestiones más concretas (objetivos hacia los que orientar la enseñanza de la Historia en cada curso, contenidos sustantivos y metodológicos que deban elegirse, estrategias y métodos didácticos más convenientes, secuenciación de los programas y, por último, el carácter y los métodos de evaluación más adecuados).

No está en mi propósito abordar de principio a fin toda esta secuencia de cuestiones. Me limitaré sólo a lo que podríamos considerar el primer nivel de reflexión, es decir, ese marco general de referencia al que acabo de aludir. A mi modo de ver éste podría configurarse en torno a tres cuestiones fundamentales:

- ¿Para qué enseñar Historia? Es decir, cuáles serían las *metas educativas* que puedan justificar la presencia de esta materia en el

Curriculum 11-16, y que deben orientar consecuentemente- su enseñanza.

- ¿Qué enseñar de la Historia? En otras palabras, qué exigencias e implicaciones para su enseñanza se derivarían de la propia naturaleza del conocimiento histórico.

- ¿A quién nos proponemos enseñar Historia? Es decir, cuáles serían las implicaciones y orientaciones para la enseñanza de la Historia que parecen seguirse de las investigaciones psico-pedagógicas llevadas a cabo con alumnos adolescentes.

Analizaré a continuación cada una de estas cuestiones por separado, para después ilustrar con algún ejemplo de programación cómo el marco de referencia que proporcionan las respuestas a estas preguntas permite abordar el diseño de los programas de Historia desde una perspectiva coherente y globalizadora.

Antes de concluir esta breve introducción, es preciso manifestar que tanto las ideas como el marco de diseño curricular que aquí se proponen están inspirados en el proyecto inglés del Schools Council «History 13-16» (1976) y, muy en especial, en los trabajos del «Grupo 13-16» de Barcelona (1983).

¿PARA QUÉ ENSEÑAR HISTORIA?

¿Existen razones de peso que justifiquen mantener la enseñanza de la Historia en los niveles de educación obligatoria? ¿Tienen los adolescentes de hoy necesidades formativas a las que la educación histórica puede dar respuestas adecuadas? Hasta hace bien poco tiempo tanto para el profesorado como para los autores de los planes de estudio este tipo de preguntas, cuando eran planteadas, tenían más un carácter retórico que real. Aprender Historia se juzgaba conveniente (para unos alumnos por razones de enriquecimiento cultural, para los otros por razones de patriotismo) y eso bastaba para el profesor. Ante el binomio asignatura-alumnos, toda la atención del profesor se centraba en el primer componente: enseñar Historia (en realidad, enseñar los hechos históricos), poco le importaban la utilidad formativa o el interés que los alumnos pudieran hallar en ello.

Esta situación ha perdurado en parte hasta hoy, aunque progresivamente ciertos cambios han ido haciendo mella en ella. De ellos yo destacaría fundamentalmente dos: En primer lugar, la generalización de la enseñanza obligatoria y común para todos hasta los 16 años, que ha ido haciendo inservibles los presupuestos pedagógicos, académicos y elitistas, propios del antiguo Bachillerato. En segundo lugar, la progresiva integración de la Historia en las Ciencias Sociales durante la enseñanza obligatoria, ha comenzado a cuestionar el lugar firme que, como materia separada, la Historia venía ocupando en los planes de estudio. La realidad, por consiguiente, se ha transformado profundamente en los últimos 20 años. Ante ella, una parte importante del profesorado, formado todo él de acuerdo con valores académicos tradicionales, percibe fundamentalmente estos cambios en términos de deterioro y relajación de los niveles educativos (es bien ilustrativo de ello el apelativo crítico -como una «agebeización» de las Enseñanzas Medias- con que muchos profesores de BUP han acogido el proyecto del Ciclo 11-16 años). No obstante es también cierto que crece a su vez el número de profesores que percibe esta situación de nuestro sistema educativo en términos muy diferentes: como manifiesta inadecuación entre los programas y los fines

educativos asignados a las materias de estudio por una parte, y las necesidades e intereses actuales de los alumnos por otra. Personalmente me inclino más por esta última versión de los hechos.

Parece por tanto conveniente que nos detengamos a considerar las razones que pueden justificar la enseñanza de la Historia a *todos los adolescentes*, tengan o no intenciones de proseguir estudios superiores. Y ello no por motivos de defensa «corporativa» de la Historia frente a otras materias competidoras, aunque no deje de ser éste un matiz relevante de la cuestión, sino porque sólo así podrán establecerse unas *metas educativas* para la enseñanza de la Historia adecuadas a las necesidades e intereses formativos de los alumnos. Metas que a su vez proporcionen criterios orientativos claros, tanto para la configuración de los programas como para la selección de objetivos de aprendizaje de carácter ya más concreto.

A poco que nos detengamos a considerar los hechos, se observará con claridad que el pasado está presente en nuestra vida actual, tanto individual como colectivamente considerada. No podemos desentendernos de él, o como dice Lee (1984), «no podemos escapar al pasado». Una componente esencial de la naturaleza humana es histórica. Si algo define al hombre, a la sociedad humana, y lo distingue de otros seres vivos, es disponer, no ya de pasado, sino de Historia. Lo que es hoy el hombre, o lo que ha sido en cualquier otro momento de su existencia pasada, es fruto de una construcción, de un moldeado ininterrumpido en el tiempo.

El pasado está incorporado en gran parte de nuestros conceptos, en algunos de ellos con indudable protagonismo: Es posible definir de forma atemporal conceptos como «Cristianismo», «ciudad», «colonia», «arte»; pero el Cristianismo no es sólo un conjunto de creencias religiosas y actitudes morales, gran parte de su significado nos lo da lo que los cristianos han sido o han hecho. Esto mismo, incluso en mayor grado, se puede decir del arte. De manera similar, nuestras nociones de «ciudad» o «colonia» resultarían gravemente empobrecidas si no incorporan un conocimiento de los distintos tipos de ciudades o colonias que han existido en el pasado, así como de la evolución que éstas han seguido en el transcurso del tiempo. «El pasado proporciona a nuestros conceptos contenido concreto. Si disponer de un concepto comporta a la vez conocer una regla y ser capaz de discernir casos concretos, en muchas áreas del entendimiento es el pasado el que proporciona los casos concretos. Alternativamente, cuando se plantea la cuestión de si una regla de aplicación resulta satisfecha (des éste un gobierno *constitucional?*) el pasado puede ser el último árbitro» (Lee, 1984).

No solamente muchos de nuestros conceptos, también fenómenos particulares («España», «Tercer Mundo», «Política de Bloques», etc.) e incluso valores y actitudes como «libertad», «racionalizar», «*individualismo*», «solidaridad», etc., que configuran de manera determinante nuestra existencia actual y previsiblemente futura, tienen un componente histórico insoslayable. Por consiguiente nuestro conocimiento de la realidad presente exige inevitablemente un conocimiento del pasado.

Este conocimiento es transmitido siempre de una generación a otra, de manera que todo individuo recibe de su sociedad una visión, una educación sobre el pasado, sea esta educación institucionalizada o no. Ahora bien, en esa formación no es posible evitar recibir una *versión o versiones* del pasado por desgracia muchas veces mitificadas, o al menos mediatizadas, por concepciones o, peor aún, intereses del

presente. Uno recuerda por ejemplo los primeros pasos de su educación histórica: en un pueblo de la España rural, la visión religiosa y conservadora de la vida, la solidaridad familiar..., eran los valores fundamentales que le transmitían a través de tradiciones y anécdotas pasadas de su círculo familiar. Inmediatamente después, Viriato, D. Pelayo, El Cid, Isabel y Fernando..., una selecta lista de héroes que culminaba en el Caudillo, eran los protagonistas estelares de una historia escolar burdamente patrioterá.

Resumamos momentáneamente la argumentación anterior: No podemos evitar el pasado, éste conforma, es un componente base de nuestros esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad presente (conceptos, fenómenos particulares, valores). Ahora añadimos: no podemos evitar recibir versiones del pasado, por consiguiente nuestros marcos interpretativos pueden resultar gravemente mediatizados, cuando no manipulados claramente. Aquí radica a mi juicio una de las razones principales que justifican la necesidad de una educación histórica. Sólo ésta permite realizar una revisión crítica tanto de los hechos como de las asunciones interpretativas incorporadas en esas versiones del pasado. De ninguna manera se pretende afirmar que exista una «versión correcta del pasado» con la que la educación histórica permita contrastar otras versiones. No existen versiones objetivas, mucho menos versiones correctas, del pasado. Ahora bien, la Historia en cuanto disciplina persigue el estudio *racional, abierto y crítico* de ese pasado, para lo cual emplea procedimientos rigurosos de análisis e interpretación. Sin pretensiones de lograr esa versión justa y objetiva nunca alcanzada, podemos convenir al menos que existen opiniones juicosa y bien informadas, en oposición a otras ignorantes y prejuiciosas (Rogers, 1984). La educación histórica parece por tanto necesaria. Como ha argumentado Lee (1984): «Puesto que la Historia es simplemente la investigación racional del pasado y puesto que no podemos escapar al pasado, debemos ambicionar el mejor conocimiento que sobre éste sea posible obtener... Es por esta razón que resulta extraño preguntarse para qué sirve la historia o por qué debe estudiarse. Si nuestro conocimiento del mundo actual nunca es «instantáneo» y conlleva, se quiera o no, alguna concepción substantiva del pasado, en tal caso ser históricamente ignorante es simplemente ser ignorante».

Suele ser frecuente justificar la enseñanza de la Historia diciendo que su conocimiento le es necesario al alumno para comprender el mundo presente, conocer sus claves y poder actuar en consecuencia. No obstante por su carácter general y por su empleo muchas veces estereotipado, el argumento se ha convertido realmente en un tópico. Como tal puede bastar para justificar la enseñanza de la materia, y figurar por tanto como objetivo, en esa declaración de buenas intenciones en que habitualmente quedan convertidas las primeras páginas de nuestros programas o planes de estudio escolares. Una meta educativa en la introducción de un programa de estudios debe ser, sin embargo, mucho más que una figura decorativa de buen ser, su verdadero carácter es el de guía vertebradora de los programas, criterio esencial para seleccionar los temas o contenidos concretos de esos programas y fin último en función del cual disponer las estrategias de enseñanza y las actividades más adecuadas. Por todo ello, decir que la Historia ayuda al alumno a comprender mejor su presente, nos sirve de bien poco como meta educativa. Para empezar no distingue, entre las distintas aportaciones que a ese fin formativo ofrecen algunas disciplinas, aquellas que son privativas de la Historia; por otra parte, el argumento es tan vago que no es útil para selec-

cionar y priorizar los contenidos y las actividades más indicadas a tal meta; por último limita y empobrece, en mi opinión, las posibilidades formativas que la Historia puede aportar a la educación de niños y jóvenes. Parece preciso, por consiguiente, concretar y profundizar mucho más nuestras respuestas a la pregunta *para qué la Historia*.

1. Parece justo comenzar diciendo que la enseñanza de la Historia debe proporcionar al alumno un mejor conocimiento de la realidad que le toca vivir. Pero es necesario matizar mucho más esta afirmación. Por ello yo distinguiría dos componentes esenciales en esa «realidad»: por una parte, los rasgos fundamentales y problemas centrales de nuestro mundo internacional contemporáneo, por el otro, los rasgos esenciales de la trayectoria histórica de su comunidad nacional. De esta forma el estudio de la Historia debiera servir en primer lugar para que el alumno pudiera situarse conscientemente en el mundo y, en segundo lugar, para conocer de manera crítica su herencia personal y colectiva, así como para comprender, que no compartir, las actitudes, los valores y las memorias propias de su comunidad.

Habitualmente esta justificación de la enseñanza de la Historia se traduce sólo en unos programas que bucean en el pasado al objeto de encontrar las raíces y antecedentes del presente. A mi modo de ver esto es insuficiente. Una comprensión del presente nacional e internacional no se podrá lograr mientras no relativicemos y descentremos la visión con que tanto alumnos como profesores suelen contemplarlo. Para ello no basta con estudiar los antecedentes de ese presente, por lejanos que estos se sitúen, es necesario así mismo estudiar y conocer otras sociedades muy diferentes a la nuestra, que proporcionen al alumno una perspectiva más rica y contrastada del mundo que vive.

Esta primera justificación de la enseñanza de la Historia tiene por consiguiente inmediatas implicaciones como criterios para la configuración de los programas escolares: En primer lugar, sería necesario que estos contemplaran unidades didácticas dedicadas al estudio de los antecedentes de algún fenómeno o cuestión central en nuestro mundo contemporáneo. En segundo lugar, los programas deberían dar cabida también a unidades de Historia de España y, en su caso, de nacionalidades autonómicas. Pero atención, porque se trataría de «unidades didácticas», no de cursos completos de «toda» la Historia Contemporánea o de «toda» la Historia de España, como ocurre en los programas hoy en vigor. Por último, debería también asignarse un lugar al estudio de sociedades distanciadas temporal y mentalmente de la nuestra; una unidad de este tipo cumpliría la función de permitir al alumno conocer en profundidad otras formas de vivir y trabajar, de relacionarse con la naturaleza y de organizarse en instituciones, otros modos de pensar, de sentir y de creer.

Es de este modo, en definitiva, como creo que la enseñanza de la Historia puede ayudar al alumno a situarse en el mundo en que vive y superar a la vez su óptica muchas veces localista y «presentista» del mismo.

2. Una segunda razón por la que se debe considerar útil y necesario el estudio de la Historia para jóvenes y adolescentes es la de que éste permite enriquecer su conocimiento y comprensión *de la naturaleza social e individual del ser humano*. Es cierto que existen otras disciplinas también adecuadas a este fin, pero la Historia es en mi opinión la que proporciona una perspectiva más global y rica en matices, no en balde resulta ser el estudio de la experiencia humana a través del tiempo. Por ello, en cuanto que estudio de la experiencia

social o colectiva, su estudio debería servir para entender mejor las fuerzas generadoras de los procesos de cambio y evolución en las sociedades humanas. Es vital para su formación que el adolescente adquiera experiencia en el tratamiento de los complejos procesos sociales y humanos en general, que entienda que las distintas sociedades no son producto de cálculos racionales sino resultado de procesos históricos contingentes. Más aún, como apunta D. Shemilt, «Es importante, por ejemplo, que los alumnos puedan confrontar ejemplos de «regresión» y de «progreso» en los asuntos humanos, y comprender cómo y por qué las cosas han cambiado tan a menudo para peor, económica y políticamente, social y tecnológicamente. Es crucial que se enfrenten cara a cara con la «tragedia de las buenas intenciones» y se den cuenta de que muchos de los problemas que hoy nos acosan no provienen de la avaricia, la estupidez o la depravación de nuestros predecesores, sino de intentos, a menudo visionarios y heroicos, de hacer las cosas bien» (Shemilt, 1984). Si la clase de Historia no aporta al alumno una aproximación, al menos, a ese intrincado complejo de circunstancias (estructurales y coyunturales), intereses y posiciones ideológicas de los grupos, motivos y actos individuales etc., que intervienen en todo proceso de cambio social, habría que poner en cuestión, con toda razón, qué aporta su estudio a la formación de los futuros ciudadanos.

Hasta aquí el potencial formativo de la Historia en cuanto que estudio de la experiencia social. Es necesario, así mismo, considerar que la Historia puede proporcionar al alumno una gran variedad de experiencias individuales, y su estudio puede serle muy útil para enriquecer su limitada experiencia personal. Merece la pena subrayar esta aportación, habida cuenta de la necesidad, objetivamente sentida por el adolescente, de modelos y ejemplos de actuación humana en el desarrollo de su propia personalidad. Su experiencia directa suele ser muy limitada y la que puede adquirir a través de los medios de comunicación se le presenta a menudo trivializada, cuando no con tintes claramente maniqueos.

La traducción de este segundo bloque de justificaciones de la enseñanza de la Historia en unas metas educativas realistas y no retóricas, implica en mi opinión una clara consecuencia respecto al diseño de los programas: la drástica reducción del número de temas objeto de estudio y el tratamiento con mayor profundidad de algunos de ellos. Pretender que el alumno pueda iniciarse en la comprensión de los complejos procesos del cambio social y enriquecer su experiencia personal mediante el conocimiento de casos individuales, está absolutamente reñido con programaciones a la vez enciclopédicas y superficiales.

3. Hay una tercera razón importante para defender la conveniencia del estudio de la Historia, que recientemente está recibiendo gran aceptación en nuestros ambientes profesionales. Me refiero al papel educador que ésta puede tener, de un lado como medio para adquirir ciertas habilidades cognitivas (análisis, inferencia, interpretación crítica, síntesis, juicio evaluativo) en el manejo de las fuentes informativas, y de otro como medio para desarrollar actitudes intelectual y socialmente tolerantes. Se trata de nuevo de metas educativas en absoluto privativas de la enseñanza de la Historia, pero para las que, como vamos a ver, esta disciplina está particularmente bien pertrechada.

En primer lugar, el desarrollo de la capacidad del alumno para el tratamiento de la información es uno de los objetivos educativos que está adquiriendo un lugar más destacado en los diseños curriculares

de estos últimos años, y está estrechamente vinculado con el desarrollo creciente de la comunicación en nuestras sociedades. Se trata asimismo de un objetivo educativo radicalmente esencial en la formación de los futuros ciudadanos de una sociedad democrática. Pues bien, aún aceptando que otras muchas disciplinas pueden contribuir a ese fin, es necesario reconocer que el conocimiento histórico tiene en el tratamiento de las fuentes de información una de sus señas de identidad más características. Si hay una pregunta crucial en la ciencia es ésta: «Cómo sabemos que esto es cierto, que tal hecho ha ocurrido u ocurre?» y la respuesta que da la Historia está en última instancia fundamentada, no en la experimentación controlada de los fenómenos, sino en las pruebas que se pueden obtener de las fuentes existentes. Por consiguiente, enseñar los métodos de investigación histórica, equivale a enseñar el manejo de la información, a distinguir críticamente entre dato objetivo, juicio de valor, opinión y prejuicio, a extraer nuevas informaciones por inferencia, a sintetizar todos los datos recogidos y, por último, a emitir juicios ponderados sobre asuntos o cuestiones discutibles.

Si la capacidad para tratar la información es una meta educativa de primer orden en la formación de futuros ciudadanos de una sociedad democrática, no lo es menos la adquisición de actitudes tolerantes tanto intelectual como socialmente. También aquí la Historia tiene mucho que ofrecer al alumno. Por lo que se refiere a la formación de un talante intelectualmente liberal, se debe reconocer que pocas disciplinas ofrecen, sobre los hechos que investigan, un número semejante de interpretaciones, a la vez dispares (cuando no opuestas) y racionalmente defendibles. Si hay una materia especialmente indicada para enseñar al alumno que el conocimiento científico es antidogmático, provisional y discutible, sin dejar por ello de ser riguroso, esa materia es la Historia.

Por último, también con respecto a la formación en la tolerancia cultural y social la Historia puede contribuir de manera directa. Un breve salto atrás en el tiempo (unas pocas decenas de años), a nuestra reciente postguerra, nos brinda ya la oportunidad de tomar en consideración las formas de vida, creencias, hábitos, actitudes colectivas, etc. de una sociedad muy distinta a la nuestra. Ahora bien, como he argumentado en alguna otra ocasión (Domínguez, 1986), cualquier intento de explicación de ese período histórico comporta necesariamente un esfuerzo por comprender «empáticamente» ese mundo de nuestra postguerra; por considerar los hechos desde el punto de vista que pudieran tener nuestros padres y abuelos y no desde nuestra perspectiva de la España de los ochenta. Es preciso combatir esa íntima e interiorizada incompreensión del alumno ante creencias y formas de vida ajenas, que tan a menudo se torna en paternalismo más o menos despreciativo frente a sociedades tecnológicamente menos avanzadas que las nuestras o simplemente predecesoras. El profesor tiene una gran responsabilidad en todo ello, y la enseñanza de la Historia debe servir también para atajar problemas como éste.

Como en los puntos anteriores, consideramos ahora brevemente que implicaciones sobre el diseño de los programas escolares de Historia surgen a partir de la discusión de estas metas educativas que hemos asignado a su enseñanza. En primer lugar es necesario que el alumno se enfrente de manera práctica al manejo de las fuentes, bien sea mediante pequeños trabajos de investigación histórica, bien a través de ejercicios simulados de investigación con fuentes primarias y secundarias previamente seleccionadas por el profesor. En segundo

lugar, y preferentemente en los últimos cursos, será preciso poner al alumno frente a distintas interpretaciones históricas para la explicación de unos mismos hechos del pasado. Por último, algunas unidades didácticas del programa de Historia harán especial énfasis en situar al alumno ante creencias, hábitos, etc. bastante distintos a los suyos para instarle a hacer el esfuerzo por comprender la «lógica humana» de tales creencias, actitudes, etc.

4. Aún nos queda tratar una última gran razón que justifica la enseñanza de la Historia. Actualmente los medios de comunicación nos informaron de que, tras ser recientemente declarados por la UNESCO algunos conjuntos urbanos españoles como Patrimonio de la Humanidad, nuestro país se encuentra entre los países con mayor patrimonio histórico-artístico reconocido. Esta realidad, de la que ya se tenía grata conciencia, contrasta, salvo raras excepciones, con muestras de desidia y abandono hacia ese rico legado por parte de la sociedad española en su conjunto. Hasta hace bien poco tiempo, en nuestra sociedad prevalecía la idea de que todo lo antiguo era viejo, ruinas despreciables que entorpecían el progreso. Los resultados urbanísticos, por poner un ejemplo, de tal planteamiento son bien conocidos por todos. Un buen porcentaje de responsabilidad le incumbe directamente a nuestro sistema educativo y, en particular, a los responsables de la enseñanza de la Historia y la Historia del Arte. La educación del respeto y la valoración de este patrimonio ha contado bien poco en nuestros programas escolares, que sólo accedían a dar cuenta, superficialmente por lo general, de «nuestros grandes monumentos».

La enseñanza de la Historia debe servir de manera clara para enmendar esta actitud colectiva, para enseñarles a las nuevas generaciones a apreciar y disfrutar de todos los vestigios del pasado, y no únicamente de las obras o monumentos más famosos. Es necesario que aprendan a mirar a su alrededor con «ojos históricos», incluso a valorar adecuadamente los restos menos valiosos desde un punto de vista material, a verlos como objetos directamente ligados a nuestros antepasados, a las condiciones de su vida cotidiana, a sus anhelos y frustraciones, a sus luchas y diversiones, etc.

Este fin educativo tiene ya por sí mismo una gran relevancia pero, además, determinadas circunstancias actuales hacen que ésta se acreciente. Evolucionamos con rapidez hacia unas formas de vida en las que nuestro tiempo libre se incrementa de manera constante. Los jóvenes de hoy vivirán seguramente en un mundo de horarios de trabajo más reducidos, vacaciones más largas y jubilación más temprana. Un mundo además que, muy probablemente también, asegure muchas horas de ocio forzoso bajo la forma de desempleo. Frente a esta perspectiva, los planificadores del currículum no deberían quedar fascinados únicamente por los requerimientos que parece exigirnos esa futura sociedad de las nuevas tecnologías y la información que se avecina. Sería inexcusable que no se contemplara también la necesidad de equipar a los futuros ciudadanos con recursos que les permitan disfrutar activamente de su tiempo libre. El turismo masivo, fenómeno ya bastante arraigado en nuestros hábitos, es una realidad que pone claramente de manifiesto esta necesidad. Hay que formar individuos capaces de asimilar los rápidos cambios tecnológicos, de responder con versatilidad a la progresiva movilidad socioprofesional, de hacer frente a la rápida terciarización de nuestra vida económica..., nadie puede ponerlo en duda. Pero no sólo se requieren individuos bien formados técnicamente, es imprescindible que estos dispongan asimismo de una sensibilidad estética, de una sensibilidad

social y de una sensibilidad histórica. Los profesores de Historia e Historia del Arte tenemos una clara responsabilidad en la formación de esa triple sensibilidad.

¿De qué manera los programas pueden responder a estas metas educativas? Como en anteriores ocasiones, podemos decir que cualquier tipo de unidad didáctica puede contribuir de forma más o menos directa a educar en esta dirección. No obstante, como hemos venido haciendo hasta aquí, resulta conveniente discernir entre las posibles unidades, aquellas que, por sus características, se prestan más a desarrollar estos fines educativos. Yo diría que las más apropiadas son las experiencias o trabajos con la Historia local, y de manera; específica las unidades de Historia local en las que se utilicen de manera prioritaria las fuentes o restos materiales (estructura urbana, edificios, obras públicas, obras artísticas en general, y objetos de todo tipo y función). Si estos se encuentran en el ámbito próximo al alumno, tanto mejor, pero no por ello se deben excluir aquellos otros más alejados que precisen un desplazamiento «ex profeso», como también están perfectamente indicadas las visitas a los Museos. Lo que sí parece claro es que unas metas educativas como las que hemos reseñado en este último punto requieren formas didácticas de trabajo que aseguren contacto directo del alumno con los restos históricos.

Podemos concluir aquí nuestras respuestas a la pregunta «para qué enseñar Historia?» resumiendo las cuatro grandes nietas educativas a las que, en mi opinión, debería acomodarse la enseñanza de la Historia en los niveles educativos generales y obligatorios:

1. Introducir al alumno en la comprensión de los rasgos fundamentales de nuestro mundo Contemporáneo, a través del estudio de sus antecedentes pero también de «contrastes históricos». Asimismo, proporcionarle los medios para integrarse críticamente en la comunidad en que vive.
2. Desarrollar su conocimiento y comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano, iniciándole en la comprensión de los complejos procesos de cambio social y posibilitando el estudio de casos individuales que enriquezcan su experiencia personal.
3. Desarrollar en él tanto su capacidad para el análisis, síntesis y evaluación de las fuentes de información, como actitudes intelectual y socialmente tolerantes.
4. Formarle en el respeto y valoración del patrimonio histórico-artístico, desarrollar su sensibilidad estética y su capacidad para «ver» el pasado a su alrededor, enseñarle a disfrutar de todo ello.

Es conveniente, para acabar, presentar un breve ejemplo ilustrativo de cómo estos grandes objetivos del programa pueden concretarse cuando se trata del diseño particular de una unidad didáctica de ese programa (ver cuadro final).

Supongamos que escogemos «el conflicto árabe-israelí» como unidad para el estudio de los problemas de nuestro mundo contemporáneo. Es evidente que de los cuatro objetivos anteriores, el 1 y el 3 son quizás los que más se adecuan a las características del tema elegido. Por tanto, aunque también algunos otros son susceptibles de trabajarse, convendría proponer dos de ellos con gran preferencia sobre los demás: en primer lugar, introducir al alumno en la comprensión de los problemas internacionales de nuestro mundo contemporáneo, mediante el estudio de los antecedentes más o menos inmediatos; en segundo lugar, desarrollar en el alumno una actitud crítica y a la vez tolerante frente a posiciones ideológicas y religiosas, muy en particular, diferentes a las suyas.

QUÉ ENSEÑAR DE LA HISTORIA

Hasta aquí hemos considerado cuáles podrían ser las razones que tenemos para incluir la enseñanza de la Historia en el plan de estudios escolar. Ello nos ha permitido discernir con mayor o menor claridad las grandes metas o fines educativos que debería perseguir su enseñanza. A partir de éstos hemos podido apuntar también unos criterios iniciales que nos orienten bien para diseñar los programas de Historia o bien, como es el caso del ciclo 11-16 propuesto por el MEG, para tener algunas ideas claras respecto al papel que deba ocupar la Historia en el área integrada de las Ciencias Sociales. Sin embargo hay una cuestión que surge inmediatamente: guiados preferentemente por tales criterios, ¿no corremos el grave riesgo de dejar desfigurada, si no irreconocible, la propia disciplina histórica? Mejor planteamos la pregunta de manera más conciliadora: ¿Son compatibles estos criterios educativos con la naturaleza de la Historia como disciplina? En mi opinión, la respuesta es afirmativa, como trataré de exponer en las páginas que siguen, pero antes me parece conveniente dejar sentado que el respeto a los rasgos fundamentales que definen y distinguen al conocimiento histórico debe ser tenido en cuenta con tanta o mayor firmeza que los criterios educativos que hemos considerado anteriormente. El objeto de esta segunda parte de mi artículo es por consiguiente analizar cuales son esos rasgos definitorios de la disciplina histórica que conviene tener presentes cuando se plantea poner a discusión el lugar de la Historia en el plan de estudios. Acorde con ello, he preferido encabezar este apartado con la pregunta «qué enseñar de la Historia?» y no con la de «qué Historia enseñar?», que a primera vista pudiera parecer más adecuada. Y ello ha sido así, porque no pretendo poner en discusión a qué tipo de planteamientos metodológicos, o a qué selección de contenidos o, incluso, a qué enfoques interpretativos de la Historia, conviene dar preferencia en los programas escolares. Un planteamiento del problema en estos términos, conllevaría por una lado una toma de posición frente a las distintas corrientes historiográficas que impediría de hecho alcanzar unos mínimos puntos de acuerdo sobre el futuro programas escolar, y por otro, esta forma de abordar la cuestión escamotearía, en mi opinión, el problema principal, a saber, discernir qué podemos considerar que sea lo *verdaderamente esencial y definitorio de la disciplina*, aquello que permite calificar por igual de historiadores, a personas cuyas obras difieran claramente tanto en los métodos como en las hipótesis interpretativas que emplean. Este núcleo esencial de la disciplina es el que, en mi opinión, debe ocupar un lugar prioritario como criterio para la elaboración bien sea, como hemos dicho, de los programas de la Historia en tanto que asignatura independiente, bien sea para discernir, en los programas del área de Ciencias Sociales, la aportación específica de la Historia que ineludiblemente se deba respetar.

No soy tan ingenuo como para pretender poseer una respuesta a esta cuestión; lo que sigue se ha de entender, por tanto, sólo como un intento de plantear el debate desde unas premisas en cierto modo nuevas para las coordenadas desde las que habitualmente se viene planteando la discusión en nuestro país (véanse, por ejemplo, Fontana, 1975 y Aróstegui, 1985).

Me parece conveniente incluir finalmente en estos prolegómenos un breve comentario respecto a cómo ha repercutido hasta hoy en la enseñanza de la Historia, la falta de una reflexión más profunda en torno a nuestra pregunta. Ha venido siendo tradicional que tanto los

programadores como los profesores de Historia dieran por establecido que se debía enseñar al alumno un resumen del conocimiento elaborado de la evolución histórica. Las repercusiones educativas de este planteamiento son bien conocidas: aprendizaje memorístico y superficial, acumulación confusa de datos o, en el mejor de los casos, visión esquemática y pobre del proceso histórico, de un pasado perfectamente establecido, cuyo conocimiento sólo plantea un problema: horas innumerables de lectura y «empolle». Recientemente los profesores hemos comenzado a buscar soluciones a estos problemas pero, curiosamente, pocas veces se ha puesto en cuestión el principio de que debe enseñarse un buen resumen de toda la evolución histórica. Este parece todavía bien asentado, tanto es así que algunos intentos de ponerlo en cuestión en el actual proyecto de Reforma de las EEMM no han sido bien aceptados por los profesores que realizan la experimentación del proyecto (Beilver, 1985). Por otra parte se han publicado algunos materiales (Carpetas Adara, 1977 y Grupo 13-16, 1983 entre otros) que tratan de romper claramente con la vigencia de tal principio, poniendo el acento en su lugar sobre la enseñanza de los métodos de la historia. Pese a estas y otras experiencias estamos aún lejos de conseguir alternativas globales a la situación actual. Estamos sin duda ante un problema difícil que muestra con claridad la carencia de reflexión teórica de que adolecen los intentos de renovación didáctica iniciados en la década pasada.

Al tratar de responder a la pregunta «Qué enseñar de la historia?» se impone una primera constatación: la historia como toda disciplina o ciencia es algo más que un cuerpo de conocimientos elaborados, es también un método de investigación sobre el pasado. Proceso y producto (método de conocimiento y resultados alcanzados) no son fácilmente separables. Se trata en realidad de una dicotomía falsa por cuanto ambos forman parte indisoluble en el proceso de desarrollo histórico de toda ciencia. Método y resultados (contenidos) se afectan recíprocamente y forman un conjunto cuya separación sólo puede resultar legítima a efectos de análisis y clarificación. Por tanto, la enseñanza de la historia ni puede reducirse a la mera transmisión de conocimientos elaborados, ni tampoco a la enseñanza de los métodos utilizados por la historia.

Es de sobra conocida la dificultad con que tropieza el análisis epistemológico de la naturaleza del conocimiento histórico y no seré tan ingenuo de pretender abordarlo aquí. Sólo trataré de bosquejar una serie de rasgos característicos de la disciplina que, en mi opinión, pueden ofrecer un marco de partida aceptable para un gran número de profesionales. Utilizaré para ello el esquema de las «Formas de conocimiento» propuesto por Hirst (1964) que ha sido ampliamente aceptado en el Reino Unido por muchos especialistas de la enseñanza de la Historia (Rogers, 1980, y Shemilt, 1980 a). La Historia como «forma de conocimiento» presentaría, a mi juicio, los siguientes rasgos definitorios:

1. Conceptos

A diferencia de otras formas de conocimiento (Matemáticas, Física, Ciencias Experimentales, etc.) la Historia no dispone de una estructura conceptual jerarquizada. Es más, para muchos ni siquiera presenta unos conceptos específicos, sino que utiliza los de la experiencia general humana (políticos, económicos, etc.), como defienden Shemilt (1980 b) y Rogers (1980) siguiendo la tradición

empirista inglesa. Por mi parte yo aceptaría la existencia de algunos conceptos específicamente históricos, aunque tengan más bien el carácter de hipótesis de trabajo. Estos aportan instrumentos de investigación e interpretación válidos, pero no tienen el estatus de certeza que algunas interpretaciones marxistas han pretendido darles. La Historia se resiste a ser encorsetada por teorías con mayúsculas; ahora bien es necesario reconocer que sin modelos teóricos, generalizaciones, etc., sólo dispondríamos de un amasijo caótico de datos. La cuestión de los conceptos históricos resulta claramente una de las más controvertidas entre las distintas tendencias historiográficas, y seguramente se trata de un problema en modo alguno solucionable a corto plazo. Mi posición personal respecto a ello se resumiría en una aceptación ecléctica de dos tipos de conceptos o nociones:

- a) Hipótesis o conceptos explicativos sobre las diferentes conformaciones de las sociedades humanas en el tiempo. A esta categoría pertenecerían gran parte de los conceptos utilizados por el Materialismo Histórico.
- b) Generalizaciones que, sin tener un carácter explicativo, son conceptos imprescindibles y continuamente empleados. (Por ejemplo, los de «Renacimiento», «Absolutismo», «Ilustración», etc.).

Lo importante, a mi juicio, sería poder alcanzar un acuerdo entre los especialistas, sobre un número mínimo de conceptos y generalizaciones que podríamos considerar básicos y de obligada presencia en el plan de estudios. Pero subrayo lo de número mínimo, porque tan imprescindible considero la existencia en los programas de unos conceptos mínimos comunes, como que los programas faciliten un amplio espacio de libertad para que cada centro, e incluso cada profesor, escoja otros que considere oportunos para sus programas.

2. Procedimientos explicativos

Cada «forma de conocimiento» tiene también, según Hirst, una estructura sintáctica propia en la que los conceptos se muestran relacionados y articulados. La Historia usa unos procedimientos explicativos propios. Así por ejemplo, la noción de causalidad utilizada por el historiador es muy diferente de la que utiliza el físico. Para todo individuo históricamente educado esta diferencia está clara, aunque no sea capaz de explicitarla; sabe que en la explicación de los hechos históricos, las causas que suelen aducir los historiadores nunca tienen ese carácter tan determinante y cerrado que tienen en la Física. Pero éste no suele ser el caso del alumno, para quien no resulta clara esa distinción. Como han demostrado Shemilt (1980a y b) y Carretero, Pozo y Asensio (1986), este tipo de nociones (causalidad, determinación, cambio, etc.) ofrece grandes dificultades de comprensión para los adolescentes. Irónicamente, sin embargo, la mayoría de los profesores consideramos estas nociones como de sentido común, poco menos que adquiridas por el alumno de forma espontánea en su desarrollo evolutivo.

La sintaxis proposicional-explicativa utilizada por la Historia debería ocupar un lugar destacado en su enseñanza, puesto que constituye un requisito sustancial de lo que podríamos llamar educación histórica: Un alumno podrá estar mejor o peor informado, podrá haber asimilado mejor o peor una serie de conceptos o nociones interpretativas, pero es seguro que sólo podremos decir que está históricamente educado, si conoce la lógica explicativa de la Historia, las reglas de juego comúnmente empleadas por los

historiadores. Unas reglas del juego además que están muy poco explicitadas, salvo en áridos tratados de epistemología y filosofía del conocimiento histórico, pero que por lo general, dentro de ciertos límites poco precisos, son bien asumidas en la práctica tanto por investigadores como por profesores de la Historia.

Pensando en nuestros objetivos educativos sería preciso hacer el esfuerzo por aislar unas pocas nociones que consideremos parte esencial de esta sintaxis explicativa peculiar de la Historia. Yo pondría a discusión las siguientes:

a) *Principio globalizador*

Si hay algo que a lo largo de este siglo las distintas corrientes historiográficas han puesto claramente de manifiesto, ha sido el rechazo de aquella explicación lineal del pasado integrado de forma casi exclusiva por hechos, acontecimientos e individuos concretos y particulares. En su lugar, parece haberse consolidado con firmeza que la explicación histórica debe abordar los hechos como una realidad global, en la que estos están insertos y relacionados de forma compleja.

Este principio globalizador, aparece de tal manera consolidado en la actualidad, que incluso la nueva narrativa histórica de las últimas décadas, tiene un carácter muy distinto al que tuvo en la historiografía tradicional. Como indica L. Stone (1979) en un conocido artículo, estas nuevas obras «no cuentan por sí mismas la historia de una persona, de un proceso, de un episodio dramático; componen su relato para ilustrar lo que podía obsesionar a una cultura o a una sociedad pasadas».

Se aborden con carácter prioritario «hechos de masas» (en expresión de P. Vilar) o acontecimientos y personas individuales, en toda explicación histórica aparece este componente globalizador, que no es otra cosa, en definitiva, que el resultado de constatar la existencia de un alto grado de interdependencia y confluencia entre los distintos niveles que configuran una sociedad (los niveles político, económico, social científico-técnico, ideológico y cultural entre los más destacados).

Este principio globalizador; además, yo diría que tiene tal carácter preeminente en la explicación histórica, que hace ineludible su presencia al tratar las diferentes nociones que aquí distinguimos entre los procedimientos explicativos más característicos de la Historia: las nociones de causalidad, intencionalidad, cambio y continuidad.

En consecuencia, la enseñanza de la Historia debe procurar habituar al alumno a buscar la explicación de los hechos del pasado integrados en su amplio contexto temporal, en el marco general de su época.

b) *Explicación causal*

Para la Física la noción de causa suele estar mínimamente clara, se acepta comúnmente como tal *la condición o condiciones suficientes* que explican un determinado fenómeno (efecto). Así por ejemplo, la gravedad es condición suficiente para explicar la caída de los cuerpos. En el caso de la Historia, y en general en el de todas las Ciencias o disciplinas sociales y humanas, la cuestión es bastante más compleja. Resulta mucho más difícil aislar la variable esencial. Por ello las causas en Historia, en lo que podríamos llamar su acepción tradicional, vienen a ser sólo *condiciones necesarias* para la «aparición» del efecto. Esta posición, sin embargo plantea considerables deficiencias. Mario

Bunge (1962), por ejemplo, critica el uso abusivo del término «causa», por cuanto según él, en la mayoría de las ocasiones se está haciendo referencia, más bien, a procesos internos (estructurales y coyunturales) de transformación dialéctica. Se trata por tanto de fenómenos internos donde es imposible separar condiciones (o causas), externas de las realidades en cambio. Salvo en raras ocasiones, la mayor parte de los cambios históricos son siempre resultado de procesos de evolución internos al conjunto social de una colectividad, y no resultado de la acción de fenómenos externos a ésta.

A falta de una solución teórica satisfactoria del problema es necesario buscar soluciones prácticas adecuadas a nuestros niveles de enseñanza. En mi opinión la enseñanza de la Historia debería orientarse a que el alumno se acostumbrara, al menos, a considerar que los hechos históricos (sociales y humanos en definitiva) no tienen explicaciones simplistas. Que fuera consciente de que en toda explicación causal a) intervienen numerosos factores, b) estos tienen distinto peso y carácter, c) sus interacciones pueden provocar efectos muy variados según los casos y d) los intervalos temporales entre causa y efecto son a veces muy largos. Esta debería ser una importante meta educativa digna de figurar como criterio importante para la elaboración de los planes de estudio.

c) Explicación teleológica o intencional

Se trata de un tipo de explicación especialmente significativa en Historia porque los hechos históricos son en un alto porcentaje resultado de acciones motivadas. La relevancia de este tipo de explicación ha sido destacada tanto por la historiografía idealista (Collingwood, 1946) como por la historiografía marxista (Schaf, 1971).

La enseñanza de esta forma de explicación plantea importantes problemas, que yo agruparía en dos. En primer lugar las interrelaciones causas-motivos. No basta con hacer al alumno consciente de la necesidad de analizar las motivaciones de grupos o individuos para explicar sus acciones. Es necesario también hacerle ver cómo se conjugan de forma compleja motivos, acciones y consecuencias de esas acciones. Es importante que el alumno vea por ejemplo cómo, dada la interferencia de determinadas circunstancias, ciertos hechos deplorables han sido resultado de acciones realizadas por agentes con la mejor de las intenciones.

El segundo gran problema que presenta para el alumno la explicación intencional en la Historia viene dado por la dificultad y en ocasiones por la falta de hábito para comprender otras mentalidades, hábitos, de personas que vivieron en épocas distintas a la suya. Este problema lo he tratado más extensamente en otro trabajo (Domínguez, 1986). Me limito por tanto a decir aquí que gran parte del problema es achacable al profesor, quien muchas veces permite que el alumno siga juzgando con ligereza ciertas prácticas, creencias, etc. del pasado tachándolas de primitivas o supersticiones.

d) Cambio y continuidad

La Historia es fundamentalmente el estudio de la evolución de los hechos humanos en el tiempo. Nociones como «tiempo», «cambio», «evolución», «desarrollo», «retroceso», «continuidad» etc., son parte fundamental, también, de esa sintaxis explicativa utilizada por los historiadores, por tanto imprescindibles para estar «históricamente educados». Nuevamente nos encontramos con la ironía de que siendo

nociones que al profesor no le merecen atención particular, presentan serias dificultades de comprensión para el alumno. Al adolescente le resulta difícil comprender los diferentes ritmos seguidos por los distintos elementos que componen un proceso histórico. También le resulta problemático desentrañar las complejas interrelaciones que intervienen en los cambios. Shemilt (1980, b), por ejemplo, ha indicado que muchos adolescentes asimilan la noción de cambio a la de irrupción repentina. Como en los casos anteriores, todas estas nociones deberían figurar de manera prioritaria entre los objetivos trazados para la enseñanza de la Historia.

Muchos lectores se preguntarán por qué no he incluido junto a las nociones anteriores otros conceptos muy en boga entre los historiadores como «estructura», «coyuntura», la «larga y la corta duración» de Braudel, o incluso los conceptos marxistas de «lucha de clases», «modos de producción», etc. Hay una razón muy clara para ello; nos encontramos aquí de nuevo con el problema planteado anteriormente; con la cuestión de los conceptos históricos: el de las distintas corrientes historiográficas que, en este caso concreto de los procedimientos explicativos, se plantea con mayor virulencia aún que en el caso de los conceptos. No es extraño que así suceda, por cuanto estas nociones a que he hecho referencia no dejan de ser, en última instancia, conceptos de un rango más alto (por ejemplo, el concepto de «modo de producción» se sitúa jerárquicamente por encima del de «sistema feudal»).

Nuevamente nos encontramos, como en el caso anterior, con la necesidad de establecer un marco mínimo de acuerdo en el diseño de los programas, que no impida desarrollos concretos con distintos enfoques interpretativos. No es atributo de las autoridades educativas establecer que la enseñanza de la Historia se realice de acuerdo con enfoques marxistas, positivistas, o de cualquier otro tipo, pero sí lo es establecer que los programas de esta disciplina se orienten, entre otras cosas, hacia la reflexión sobre el por que y el como de los procesos de cambio social. En este sentido, he considerado que esas tres grandes nociones aquí propuestas («explicación causal», «cambio y continuidad») son suficientemente indicativas de la dirección a seguir, sin por ello limitar a los profesores su legítimo campo de maniobra para conducir su trabajo dando preeminencia a unas u otras opciones interpretativas para la explicación del pasado histórico.

3. Procedimientos de investigación-verificación

Por último, toda «forma de conocimiento» tiene, siguiendo el esquema propuesto por Hirst, una determinada manera de conducir sus investigaciones. A diferencia de otras ciencias, la Historia no fundamenta sus investigaciones en experimentos de laboratorio, sino en la verificación empírica sobre las fuentes.

El manejo de las fuentes resulta así una parte fundamental del conocimiento histórico; si no se le da un lugar en la enseñanza, será imposible que los alumnos logren tener una idea más o menos ajustada de lo que es la Historia por un lado, y del carácter (provisional y perfeccionable, pero fundamentado) de lo que se dice sobre el pasado. Es preciso también que los alumnos superen esa idea que habitualmente suelen tener sobre el carácter de las fuentes. Contrariamente a lo que suelen creer, las fuentes no nos informan de manera directa y acabada, sino sólo en función de lo que el

historiador decida interrogarles, sólo en ese momento se convierten en las *pruebas* sobre las que apoya su argumentación.

La enseñanza del manejo de las fuentes es, por consiguiente, un aspecto fundamental de la educación histórica. En manera alguna se debe entender lo anterior como una auténtica preparación para la investigación histórica, objetivo que debe ser relegado para los niveles universitarios. Lo que se afirma es que un alumno de Enseñanza Media debe adquirir una mínima pero precisa idea de como se realiza la investigación sobre el pasado. Y ello por varias razones:

En primer lugar por una razón de tipo pedagógico. Es preciso que el alumno conozca cual es la *base de autoridad* sobre la que descansa el conocimiento sobre el pasado humano, que no es ésta la autoridad del profesor ni la de la letra impresa, sino unos métodos de investigación conducidos con rigor.

En segundo lugar, por un argumento formativo del que ya se dio cuenta al tratar las metas educativas que pueden justificar la enseñanza de la Historia. Se dijo allí que es preciso preparar al alumno para el tratamiento crítico de los medios de información.

Por último, por una razón de respeto a la naturaleza del conocimiento histórico. Decíamos al comienzo de este apartado que toda ciencia o disciplina no puede ser reducida a unos conocimientos elaborados, que tan importante o más son los métodos con los que se elaboran tales conocimientos. La enseñanza de la Historia, en este caso, debe contemplar por tanto obligatoriamente ambos ingredientes.

Enseñar a los alumnos el manejo de las fuentes históricas, debería comportar lo siguiente:

- a) Conocimiento de la gran variedad de tipos de fuentes: escritas, iconográficas, gráficas, tablas de datos estadísticos, objetos materiales de todo tipo, etc.
- b) Adquirir experiencia en la «lectura» de las mismas, desarrollar sobre todo la capacidad de *razonamiento inferencia!* del alumno.
- c) Desarrollar su capacidad para el *análisis y evaluación crítica* de las fuentes. El alumno tiene que aprender a distinguir lo que son datos de información mínimamente objetiva, de lo que son opiniones, juicios de valor, prejuicios, asunciones infundadas, etc.
- d) Aprender los rudimentos del análisis y la computación estadística.
- e) Desarrollar su capacidad para elaborar finalmente síntesis interpretativas sobre la cuestión o cuestiones investigadas, recogiendo ponderadamente la información obtenida a partir de las fuentes.

Habrá que superar el uso meramente ilustrativo que se suele hacer de éstas, sin tampoco caer en el extremo contrario de tratar cualquier cuestión o tema histórico sólo a través de un lento trabajo de investigación con las fuentes.

Por consiguiente la enseñanza del manejo de las fuentes históricas, tanto primarias como secundarias, debe ocupar, por tanto, un lugar importante como criterio para la confección de los programas.

Pasemos ahora a considerar de manera más concreta las implicaciones para el diseño de los programas que pueden derivarse del análisis precedente sobre la naturaleza del conocimiento histórico. Yo creo que se podrían avanzar unas cuantas ideas que serían útiles para la discusión de ese diseño:

1. Para empezar, parece deducirse con claridad de toda la discusión anterior, que un programa coherente para la enseñanza de la Historia, debe contemplar de forma equilibrada los tres rasgos característicos que presenta la Historia como forma particular de conocimiento: conceptos, procedimientos explicativos y procedimientos de investi-

gación-verificacin, que sean privativos de esta disciplina. No es legítimo desde ningún punto de vista seguir abordando los programas sólo desde la perspectiva de los temas (contenidos) que estos hayan de incluir.

2. Conceptos y contenidos. La Historia presenta una gran masa, en la práctica infinita, de conocimientos factuales, junto con un reducido cuerpo de conocimiento teórico. Esta realidad tiene importantes repercusiones en los programas: Por una parte hace que la selección de los contenidos del programa no sea posible realizarla en función del aprendizaje del cuerpo teórico de la disciplina, como es el caso de muchas ciencias. Por otra, que tampoco los contenidos puedan secuenciarse al objeto de permitir un aprendizaje progresivo de la jerarquía conceptual de la disciplina, como sabemos inexistente. Ahora bien, que la falta de una estructura conceptual no nos imponga una selección de los contenidos a enseñar, no obsta para que no se deban enseñar los conceptos de la Historia. Será discutible qué conceptos, pero parece indiscutible su presencia en los programas, por mínima que ésta sea, toda vez que los conceptos son los mínimos instrumentos organizativos y referenciales con que dotar al alumno frente a la multitud de datos del pasado.

No parece oportuno en estas páginas proponer una lista de conceptos mínimos, entre otras razones, porque ésta debiera ser una tarea a cumplir por especialistas más autorizados en ese campo que quien escribe. No obstante, sí conviene expresar mínimamente mi posición. Personalmente me situaría junto a aquellos historiadores para quienes el conocimiento histórico se mueve en una constante tensión entre dos polos: Por una parte una teoría en continua revisión y construcción (materialismo histórico y aportaciones de la escuela de «les Annales», entre las más importantes) y la investigación empírica de los hechos (véase Thompson, 1981 pp. 65-70).

Por ello sería conveniente considerar una selección (eclectica, como he expuesto más arriba) de conceptos como un criterio importante de programación. Pero al mismo tiempo, me parece necesario subrayar, que la enseñanza de esos conceptos, y en su caso de los modelos teóricos, no puede quedar desligada de una continua contrastación con los datos concretos, empíricamente recogidos. Hay que evitar por todos los medios que la enseñanza de la Historia quede reducida al tratamiento estereotipado y pobre, tanto de los modelos teóricos de sociedades como de los distintos periodos, tratamiento que suele ser por desgracia demasiado habitual en nuestros colegios e institutos.

Hay una última consideración a hacer. Los conceptos de la Historia no constituyen una teoría ampliamente aceptada y están sujetos a diferentes interpretaciones. Es necesario por tanto que el alumno conozca la existencia de discrepancias interpretativas sobre el pasado. Comprender el carácter relativo del conocimiento histórico es sin duda también una contribución importante de la enseñanza de la Historia para la formación del alumno. Por sus especiales exigencias y dificultades, estos objetivos deberían ser abordados en los últimos años de las Enseñanzas Medias.

Pongamos para acabar un breve ejemplo que facilite en cierto modo la comprensión de lo que llevamos diciendo sobre los conceptos como criterio orientador en una unidad didáctica. Escojamos nuevamente el tema del «conflicto árabe-israelí» que ya hemos utilizado antes. Además de los dos objetivos que., en función de las metas justificativas de la enseñanza de la Historia, ya le hemos asignado, ahora podemos ya añadir un tercero a esa hipotética

unidad: «Profundizar y clarificar la comprensión por los alumnos de los siguientes conceptos: «colonización», «descolonización» y «política de bloques».

3. Los procedimientos explicativos de la Historia también deben ocupar un lugar importante en la programación. No podemos continuar preocupados solo por que el alumno adquiera ó comprenda una información, y dejándole sólo ante lo más difícil: la reflexión sobre los procesos humanos. Esta debe constituir uno de nuestros objetivos centrales porque sólo así formaremos alumnos preparados para poder analizar los complejos hechos de nuestro mundo presente, tanto nacionales como internacionales.

Si se acepta la idea de que esta reflexión sobre por qué y cómo evolucionan los procesos humanos -se trata de una importante aportación a la educación de los alumnos- habremos de convenir que las nociones de «globalización», «explicación causal», «explicación intencional» y «cambio y continuidad», nos proporcionan excelentes puntos de partida como criterios de selección de unidades didácticas. Nociones como éstas, pueden formar parte del pequeño número de ejes en torno a los cuales construir una determinada unidad didáctica. Tomemos de nuevo nuestra unidad sobre «el conflicto árabe-israelí», y a los tres objetivos que ya le hemos asignado, podremos añadirles un cuarto: En este caso, yo creo que el tema elegido se brinda perfectamente para analizar globalmente la complejidad de las explicaciones causales e intencionales. Una cuestión como, por ejemplo, el establecimiento del Estado de Israel en 1948, puede abordarse al objeto de contemplar en su explicación los siguientes ingredientes: las raíces históricas de una reivindicación; las circunstancias estructurales que posibilitan su realización en el siglo xx (desintegración del Imperio Turco, intereses colonialistas de las potencias -Inglaterra- y de algunos grupos de presión -sionismo-); circunstancias coyunturales favorables (persecución nazi, emigración masiva, sensibilidad internacional favorable). Pero además de las circunstancias o condiciones históricas y de los intereses materiales que secundaron este hecho, es necesario contar también con la voluntad y los deseos de los hombres (explicación intencional): por un lado la voluntad colectiva del pueblo judío, por el otro, las tomas de decisión individuales de los miembros del Consejo Nacional Judío (Ben Gurión, Golda Meir o Moshe Sharet, entre otros), durante los primeros días de mayo de 1948.

Como ya se ha dicho en anteriores ocasiones, un objetivo como éste conlleva una importante consecuencia en la programación: una radical reducción en la extensión de los contenidos que permita ir más allá de la información superficial y estudiar los problemas en profundidad. Habrá que optar por unos temas y dejar otros, por lo que será forzoso recurrir a otros criterios de programación para su selección.

4. Es necesario hacer unas breves matizaciones respecto al papel que deben desempeñar los procedimientos de investigación-verificación en la enseñanza de la Historia. Por una parte me parece necesario que el alumno realice alguna pequeña investigación histórica, al alcance de sus conocimientos sobre todo en el ámbito local o próximo. Ahora bien, por otra parte es preciso reconocer que se puede enseñar en qué consiste la investigación histórica sin necesidad de realizar investigaciones genuinas, es decir con investigaciones simuladas. Para el alumno su trabajo equivaldrá a una auténtica investigación, pero se le habrá facilitado algo que, a diferencia del historiador, él no dispone: unos conocimientos sobre el contexto

histórico y unas pautas interpretativas. A mi juicio esta forma de trabajo mediante investigación simulada (en definitiva enseñanza por descubrimiento) debe de estar presente en la mayoría de las unidades didácticas de nuestros programas.

¿A QUIEN ENSEÑAR HISTORIA?

Cualquier análisis de los presupuestos teóricos del plan de estudios para el ciclo 11-16 debe incluir necesariamente algunas consideraciones sobre su destinatario: los adolescentes.

En este mismo libro se incluyen artículos de Carretero, Pozo y Asensio que tratan con mayor profundidad y autoridad que lo que yo pueda hacer en estas páginas, los resultados de la investigación psicológica aplicada a la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Los que aquí se exponen, son sólo unas breves reflexiones que permitan contemplar el marco de discusión que nos hemos trazado respecto al diseño del plan de estudios de Historia. Remito, por consiguiente al lector interesado en profundizar más en estas cuestiones, a los artículos de estos autores.

Parece conveniente distinguir dos grandes apartados en el tema que nos ocupa: Por un lado los problemas detectados por las investigaciones psico-pedagógicas en la composición de la Historia por los alumnos de 12 a 16 años. Y, por el otro, las estrategias didácticas más apropiadas para superar estos problemas y mejorar el aprendizaje para superar estos problemas y mejorar el aprendizaje que parecen seguirse de tales investigaciones. En otras palabras, se trata de las dos grandes áreas de estudio de la psicología cognitiva: el proceso de aprendizaje por un lado, y las estrategias de enseñanza por el otro.

1. El proceso de aprendizaje de la Historia

Parece aceptado que el aprendizaje de una determinada ciencia comporta básicamente dos tipos de tareas:

- a) Dominar un conjunto de habilidades metódicas o destrezas de pensamiento para procesar la información, es decir unas formas de pensar determinadas.
- b) Adquirir la red conceptual propia de esa ciencia que resume la esencia de esa parcela del conocimiento humano. (Ver el artículo de Carretero, Pozo y Asensio cap. 10 de este volumen).

¿Cómo se explica, desde un punto de vista psicológico, el proceso por el cual un individuo llega a dominar esta doble tarea? Según las tesis de J. Piaget se trataría de un proceso constructivo de desarrollo intelectual, en el que se pueden distinguir estadios caracterizados por el dominio de unas determinadas estructuras operativas. De acuerdo con dichas tesis, tanto el dominio de las destrezas de pensamiento como la asimilación conceptual están en función de ese desarrollo cognitivo, caracterizado como veíamos por el dominio progresivo de formas más y más perfeccionadas de operar con la información. Es decir que, en definitiva, el proceso de aprendizaje de cualquier ciencia depende en último extremo del desarrollo de unas formas de pensar o estructuras operativas que son comunes a todo el conocimiento científico.

Las primeras investigaciones que abordaron el caso concreto del aprendizaje de la Historia se llevaron a cabo tomando como planteamiento teórico estos presupuestos (Peel, 1967; Coitham, 1971; Hallam, 1967; De Silva, 1972, entre los investigadores más conocidos).

También en esta línea se orientaron los primeros trabajos de Carretero, Pozo y Asensio (1983). En conjunto estas investigaciones mostraban que el estadio operativo formal (Inhelder y Piaget, 1955) se retrasaba considerablemente ante tareas históricas. Sus resultados podrían resumirse brevemente así: Con anterioridad a los 16 años, y sin garantías en años posteriores, los alumnos tenían serias dificultades para:

- a) Comprender en toda su profundidad muchos de los conceptos usados por la historia (monarca, parlamento, señor feudal, clase social, etc.).
- b) Razonar lógicamente con más de cuatro variables. -
- e) Plantear y verificar sus propias hipótesis.
- d) Emitir juicios evaluativos sobre una determinada situación, tratando de conjugar puntos de vista contrapuestos.
- e) Utilizar adecuadamente las convenciones cronológicas utilizadas en la historia.

En resumidas cuentas que el proceso de aprendizaje, tanto de las destrezas de pensamiento como de los conceptos utilizados por la Historia, se retrasaba claramente respecto al proceso cognitivo general señalado en la teoría de Piaget (a partir de los 11-13 años).

Estos trabajos, sin embargo planteaban importantes deficiencias que, poco a poco, han comenzado si no a solucionarse sí al menos a diagnosticarse más certeramente.

En primer lugar, el propio enfoque con que se planteaban estas investigaciones parecía poco apto como instrumento para analizar los problemas que planteaba al alumno la comprensión de la Historia (Dickinson y Lee, 1978). Las tareas exigidas por la comprensión de la Historia no eran fácilmente abordables desde la lógica operativa formal, como Inhelder y Piaget habían ejemplificado con tareas propias de las Ciencias Experimentales. Shemilt (1983) mostró por ejemplo como muchos adolescentes utilizaban la noción de causalidad de la Física (condición suficiente) en sus explicaciones causales de los hechos históricos; sus errores por tanto no podían ser diagnosticados simplemente en base a un insuficiente desarrollo de las estructuras operativas formales. Como muestran muchas otras investigaciones (Carretero, 1985 a) el contenido de las tareas es una variable claramente determinante en la actuación mental de los individuos.

Nacía de aquí la necesidad de plantearse cuales eran los problemas específicos planteados por la comprensión de la Historia. En los últimos años, por tanto, han comenzado a invertirse los términos: la especificidad propia de las tareas históricas pasa a primer lugar y la psicología genética deja de imponer la tipología de las tareas. El cambio es sin duda muy importante, y creo que permitirá a especialistas y profesores dejar las formulaciones genéricas y, muchas veces tópicas, de los problemas (del tipo, por ejemplo, de: «impulsar el desarrollo del pensamiento formal en los alumnos»), para pasar a señalar de forma más precisa los problemas específicos que presenta al alumno la resolución de las tareas históricas. Este nuevo planteamiento es, a mi juicio, el gran valor de la reciente obra de Pozo (1985) *El Niño y la Historia*. En ella se señalan claramente, aunque de forma resumida, los que parecen ser los problemas centrales que plantea la comprensión de la Historia y que deberían centrar la preocupación del profesor: convenciones cronológicas, nociones de causación y motivación, los procesos de cambio, los conceptos, la relatividad en las interpretaciones históricas.

Respecto a esta última cuestión, resulta muy oportuno mencionar aquí algunos de los resultados obtenidos en el estudio evaluador del

Proyecto inglés «History 13-16», para alumnos entre 13 y 16 años. El proyecto se planteó, como un eje esencial de su estructura, la comprensión por el alumno de una serie de ideas consideradas definitorias de la estructura de la disciplina histórica: «causación», «acción motivada», «necesidad», «cambio», «continuidad», «metodología histórica: prueba («evidencia») y empatía». Pese a los riesgos de incompreensión para el alumno que tales presupuestos comportaban, los resultados obtenidos en la evaluación del proyecto fueron claramente positivos, y mostraron como los alumnos habían alcanzado -niveles de comprensión, respecto de la naturaleza y metodología del saber histórico, mucho más profundos que los mostrados por compañeros que habían seguido otros cursos de Historia (Shemilt, 1980 a). Estos resultados y el rigor con que se realizó este estudio evaluador permiten considerar con optimismo que, pese a las dificultades que plantea al alumno el aprendizaje de la Historia, *se puede hacer mucho por mejorar el grado de comprensión de la misma hasta la adolescencia.*

En segundo lugar, aquellas primeras investigaciones tenían además otra gran deficiencia: habían pasado por alto las interferencias que las «teorías» implícitas del alumno producían en su actuación intelectual ante tareas concretas. Teorías, esquemas o ideas previas, que éste posee tanto sobre las teorías interpretativas de los fenómenos sociales (cuáles son las teorías de los alumnos sobre el cambio político, el papel del individuo y de los grupos en esos y otros cambios?), como sobre los procedimientos explicativos y utilizados por los historiadores (qué asunciones tienen los alumnos sobre las nociones de causación, cambio y continuidad, progreso, etc.?). Las líneas de investigación aportadas por la teoría de los esquemas (Rumelhart, 1980) han abierto grandes posibilidades para el análisis y el tratamiento de este tipo de interferencias y asunciones. Además han llamado la atención del profesor sobre los mecanismos de la comprensión y memoria lectora de textos por los alumnos (García Madruga, 1986).

La tercera insuficiencia, directamente relacionada con la anterior radica, a mi juicio, en la explicación dada por aquellos primeros estudios al proceso que conduce a la asimilación de los conceptos históricos por el alumno. Su explicación podría resumirse diciendo que la capacidad de asimilar estos conceptos depende directamente del estadio de desarrollo cognitivo general alcanzado por el alumno. De manera que el significado que atribuye un alumno dado a términos como «monarquía», «revolución», etc. estará constituido por atributos concretos o abstractos según sea el estadio operativo (concreto o formal) de su desarrollo intelectual. Esta explicación básicamente adecuada, resultaba claramente insuficiente. En primer lugar, no tenía en cuenta la construcción espontánea por el alumno de pseudo-conceptos (Vygotsky, 1934) y la distorsión que éstos, elaborados desde la perspectiva propia de las últimas décadas del siglo xx, podían ejercer sobre el significado dado por el alumno a los conceptos históricos (consideremos por ejemplo el sentido que puede atribuir a conceptos como «señor feudal», «revolución liberal», «monarquía autoritaria» y tantos otros). Por otra parte además, una explicación como aquella respecto del aprendizaje de los conceptos parecía implicar una estrategia de enseñanza esencialmente inductiva o por descubrimiento: habría de ser el propio alumno quien, alcanzado el pensamiento formal, llegaría a abstraer los rasgos definitorios del concepto a partir de las experiencias con casos concretos por las que el profesor le hubiera conducido. Se menospre-

ciaba así el papel que cabe a la instrucción directa de los conceptos científicos que investigadores como Vygotsky, Bruner y Ausubel han colocado en un primer plano.

2. Estrategias para la enseñanza de la Historia

Las investigaciones psico-pedagógicas sobre el proceso de aprendizaje de la Historia, reseñadas hasta aquí, han comportado, de forma mas o menos directa, implicaciones sobre las estrategias o métodos didácticos más convenientes para facilitar ese aprendizaje.

Se podría decir, generalizando y simplificando mucho, que las investigaciones inspiradas en los presupuestos piagetianos sirvieron de apoyatura teórica, si no sólida sí generalizada, de gran número de métodos didácticos englobados bajo la denominación común de estrategias de enseñanza por descubrimiento. Con ellas el alumno no recibe elaborado el conocimiento que ha de asimilar, sino que recibe informaciones en mayor o menor grado de elaboración, que exigen por su parte un trabajo de ordenación e inferencia (descubrimiento) de regularidades, leyes o conceptos que, con posterioridad, debe de asimilar. Sin embargo, el empleo indiscriminado y generalizado que muchas veces se ha hecho de esta metodología didáctica, y el papel cada vez mayor que la psicología cognitiva atribuye al aprendizaje de los conceptos ha hecho poner en cuestión ciertos usos de este tipo de estrategias. No parece razonable ni eficaz proponer que los alumnos lleguen a descubrir, tras un lento proceso inductivo, conceptos y leyes que la ciencia ha tardado siglos en construir. Igualmente tampoco resulta lógico pensar que se puedan ordenar, discernir y encontrar sentido a unos datos desnudos, sin disponer de algún tipo de instrumento teórico orientador. Sin relegar totalmente el papel de las estrategias por descubrimiento, se presentan cada vez con más fuerza las estrategias basadas en el «aprendizaje significativo por recepción» propuestas por Ausubel (1966, pp. 158 y ss.). En estos casos el nuevo conocimiento se *presenta ya elaborado* y el alumno lo internaliza y asimila gracias a la interacción que se produce entre ese conocimiento y la estructura cognoscitiva que el alumno ya posee.

¿Qué viabilidad tienen estas dos estrategias didácticas con vistas a la enseñanza concreta de la Historia?

Consideremos en primer lugar la enseñanza de los conceptos para los que, como decíamos poco antes al hablar de su proceso de aprendizaje, vimos necesaria una instrucción directa. En este caso no parecen adecuadas, a primera vista, las estrategias por descubrimiento; y sí por el contrario el aprendizaje por recepción, especialmente indicado según Ausubel para los conceptos. Sin embargo la solución no es tan sencilla: las estrategias de enseñanza-aprendizaje propuestas por Ausubel han sido especialmente diseñadas para la enseñanza de ciencias que disponen de una red conceptual jerárquicamente estructurada, y que permiten, en consecuencia, una ordenada secuenciación del aprendizaje de dichos conceptos. No es éste el caso de la Historia; sus conceptos son, por un lado, escasos en número (no permiten, ni mucho menos, ordenar y agrupar todos los datos) y, por otro, tienen más bien el carácter de hipótesis de trabajo, que necesitan ser minuciosamente matizadas por los datos empíricos. Sin embargo, como también se ha dicho anteriormente, es necesario proporcionar a los alumnos un bagaje conceptual imprescindible para que puedan dar sentido a los datos del pasado. A la vista de esta

situación parece oportuno afirmar, momentáneamente, que siendo necesaria la presentación por parte del profesor de conceptos o hipótesis interpretativas elaboradas, resultan asimismo imprescindibles los ejercicios de descubrimiento tanto para matizar como para apoyar el aprendizaje de los mismos. Con relación a esta cuestión ya indiqué en otro lugar (Domínguez, 1986) el interesante papel que podían desempeñar los ejercicios de empatía.

Con respecto al aprendizaje de los procedimientos explicativos y de verificación, característicos del método histórico, parece desde todo punto inoportuna la utilización de estrategias basadas en el aprendizaje receptivo. En estos casos sólo la enseñanza por descubrimiento en sus distintas modalidades (pequeñas investigaciones con fuentes locales, investigaciones simuladas en clase, estudios de casos, debates, simulaciones, y, en general, todo trabajo directo con las fuentes) ofrece las garantías necesarias para obtener un aprendizaje adecuado de estos componentes esenciales en el conocimiento histórico.

Es evidente que una reflexión más profunda que la que aquí me he propuesto sobre un currículum de Historia debiera matizar y extenderse mucho más en estas consideraciones sobre los métodos de enseñanza, su secuenciación, etc. Para los propósitos de este artículo, creo que, pese a su brevedad, son básicamente suficientes. Pasemos por consiguiente a analizar las implicaciones que pueden derivarse de la discusión anterior con relación al plan de estudios de Historia en el ciclo 11-16.

En primer lugar es conveniente constatar algo que parece perfilarse con cierta claridad: la existencia de una relativa concordancia entre los rasgos que hemos aislado en el análisis de la naturaleza de la Historia como «forma de conocimiento», por un lado, (conceptos, procedimientos explicativos y de verificación), y los distintos tipos de tareas que es necesario afrontar en el aprendizaje de la Historia, por el otro, (asimilación de conceptos, asimilación operativa de nociones como «causación histórica», «explicación intencional», procesos de cambio, y sus ritmos, «fuente histórica», y adquisición de destrezas o capacidades para operar intelectualmente con un variado número de datos). Parece resultar por tanto, que el currículum de Historia podría hallar en estos elementos no sólo lo que J. Bruner (1966) denomina la estructura de la materia en base a la cual cabría diseñar el currículum, sino también los núcleos de problemas esenciales con los que los alumnos tropiezan en su aprendizaje. Y, de ser así, ésta podría ser una solución adecuada a la disyuntiva de tener que escoger entre un plan de estudios elaborado en función de la disciplina y uno elaborado en función de los problemas que encuentran los alumnos. Conviene matizar más esto último. Pese a que pudiera ser resuelta más o menos satisfactoriamente la cuestión de los bloques de unidades del currículum en función de los presupuestos anteriores, conviene indicar que, en el momento del trabajo concreto con las mismas, los ejercicios que diseñamos deben de apuntar más hacia las cuestiones «que son problemáticas *dada una cierta forma infantil de ver la Historia*, que hacia los problemas de la Historia como tal» (Shemilt, 1980, b). En este sentido es necesario recordar que, en un alto grado, la incorrección en las «actuaciones» intelectuales de los alumnos ante tareas históricas hallan aquí ese origen y no en su «incompetencia» o retraso en su desarrollo cognitivo.

En segundo lugar, de todo lo anterior podría deducirse un esquema útil para elaborar un currículum en espiral como el **propuesto por Bruner** (1966). Sobre la base de esos rasgos definitorios

de la naturaleza del conocimiento histórico podría abordarse un diseño del plan de estudios que permitiera trabajar con distintos niveles de dificultad, en función de la edad de los alumnos, los mismos bloques de cuestiones, aunque variando evidentemente los contenidos temáticos. No es posible considerar con más profundidad esta última indicación. Sólo mencionar que los niveles de dificultad pueden establecerse con relativa sencillez, sólo controlando el número de variables que entren en juego. De esta manera podría ser posible, por otra parte, ofrecer soluciones a una cuestión que, como ha puesto de manifiesto la investigación psico-pedagógica, plantea numerosos problemas de comprensión a los alumnos.

UN EJEMPLO DE PROGRAMACIÓN PARA LA HISTORIA EN EL CICLO 11-16

Pese a correr el riesgo de ser mal interpretado en ciertos aspectos, me ha parecido conveniente completar toda la discusión anterior, ilustrando con un ejemplo parcial las posibilidades de desarrollo curricular que ofrece el marco de diseño que en estas páginas se ha defendido.

En el cuadro que sigue a continuación se ofrece esbozada una posible programación de unidades didácticas concretas a lo largo de los cinco cursos de este ciclo educativo. Para su mejor comprensión, conviene tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. El cuadro se organiza en función de tres grandes ejes que se corresponden con dos de las grandes cuestiones que aquí hemos analizado. El primero de estos ejes lo constituyen las metas educativas que se han derivado del análisis de la pregunta «para qué enseñar Historia?». El segundo y el tercer eje los constituyen los diferentes rasgos característicos de la naturaleza de la Historia que hemos obtenido al contestar a la pregunta «qué Historia enseñar?». Los componentes de cada uno de esos ejes establecen los objetivos *prioritarios* a perseguir para cada una de las unidades de estudio. Así por ejemplo, la unidad del «conflicto árabe-israelí», como ya se ha indicado, deberá elaborarse y ser trabajada en función de tres objetivos prioritarios: Entender los problemas del mundo presente a partir del estudio de sus antecedentes; comprender y adquirir experiencia en el análisis de la compleja explicación causal e intencional de los hechos sociales; y, por último, comprender mejor conceptos como «colonización», «descolonización» y «política de bloques». Pero estos son sólo los objetivos prioritarios de la unidad. El cuadro propuesto, por su simplicidad, no permite todas las matizaciones y cruces de variables posibles. Por ello en el caso de esta unidad sería necesario añadir a estos tres objetivos los siguientes: desarrollar actitudes de tolerancia y comprensión de posturas ideológicas distintas e incluso contrapuestas, y ampliar la experiencia del alumno en el manejo de las fuentes (conocimiento de su gran variedad en el período contemporáneo .y detección de prejuicios en la información como aspectos con mejores posibilidades de trabajo en este tema).

2. Las diferentes unidades didácticas se agrupan en cinco grandes tipos:

a) *Unidad de introducción*. Trata de ofrecer una visión general del objeto de estudio de la Historia así como de sus métodos de investigación.

b) *Unidades de Historia local.* Trabajos realizados en función de las posibilidades ofrecidas por los restos y fuentes históricas del entorno próximo al alumno.

c) *Unidades de estudio de una época en profundidad.* Son estudios de una sociedad en un momento concreto, relativamente poco extenso, de su historia. Comportan, por tanto, una perspectiva sincrónica, y tratan de facilitar la comprensión por el alumno de la interacción horizontal de distintos factores (económicos, sociales, políticos, culturales e ideológicos) que configuran los rasgos y la fisonomía concreta de tal sociedad. Permiten, asimismo comprender, desde sus propias coordenadas mentales, determinados comportamientos, actitudes y acciones de los individuos de esa época.

d) *Unidades de estudio del cambio.* Son estudios de procesos de cambio a lo largo de un mayor o menor espacio temporal. Por consiguiente determinan una perspectiva diacrónica y posibilitan la comprensión de la interacción vertical entre distintos factores. Son especialmente apropiados para que el alumno trabaje, con distintos grados de profundidad, las nociones de cambio, continuidad, aceleración y relentización de los ritmos, progreso, retroceso, etc.

e) *Unidades de estudio del Mundo Contemporáneo.* Por la especial relevancia que la enseñanza de la Historia debe asignar al estudio de los antecedentes inmediatos a nuestro presente, he considerado necesario incluir este tipo de unidades. Lo fundamental de las mismas es que traten aspectos claramente significativos en nuestra vida presente; son por así decir estudios de «Historia Reciente» como las ha denominado julio Aróstegui (1985).

3. El número de unidades que se propone en el cuadro es aleatorio, puede ser mayor o menor su número en función de las necesidades del curriculum general, así como de la extensión que se conceda a las mismas. Con todo, me parece importante subrayar algo que ya se ha reiterado en estas páginas: es imprescindible poder trabajar las unidades (no forzosamente todas), con profundidad suficiente, de manera que el alumno pueda estudiar personas y hechos concretos y no formulaciones generales de los hechos, que para él acaban por no tener sentido.

4. La elección que se ha hecho de temas concretos es también aleatoria. En principio esto se ha de tomar como regla general, aunque es razonable pensar que un marco curricular propuesto por las Administraciones central y autonómicas, incluya ciertos temas de obligado cumplimiento. La elección que se ofrece aquí ha sido realizada en función de la lista de conceptos que me ha parecido conveniente incluir. Como se ha dicho ya, esa lista está abierta a las indicaciones que los especialistas pudieran acordar.

5. El orden de sucesión del temario se indica por un número entre paréntesis, al lado de cada unidad. Como se habrá observado, este orden trata de respetar mínimamente la sucesión cronológica, dando por así decir una «vuelta» en el tiempo histórico. La razón de esta disposición es doble: En primer lugar, porque parece necesario respetar mínimamente la cronología, a fin de facilitarle al alumno una visión global de la evolución histórica, como para que el marco curricular que se propone pueda ser mejor comprendido por los profesores. En segundo lugar, porque la «vuelta en el tiempo» facilita la elaboración de un curriculum en espiral, que permita dos niveles, al menos, de dificultad diferenciados, acordes con las distintas capacidades de los alumnos. Aproximadamente, uno para los tres primeros cursos y el otro para los dos últimos.

6. La disposición general de los temas, se ha hecho in entrar a considerar las posibles exigencias que pudiera conllevar un planteamiento integrado de las disciplinas del Área de Ciencias Sociales. Se ha pensado que la complejidad que ello hubiera podido ocasionar, no habría facilitado la comprensión del marco. No obstante, a la hora de concluir estas páginas resulta oportuno decir que el marco de criterios para el curriculum de Historia que se ha propuesto en este artículo, puede facilitar enormemente la tarea de discernir las aportaciones específicas que la Historia debe procurar al alumno y que ineludiblemente hay que respetar en el diseño del curriculum de las Ciencias Sociales:

- a) Unas nociones claves: cambio y productividad en el tiempo, la relación entre pasado y presente.
- b) Unos métodos particulares: una especial combinación del método hipotético-deductivo y el empírico (hipótesis aproximativas y verificación a partir de las fuentes).
- c) Una preocupación constante: la sociedad y los individuos, sus formas de vida y organización, sus técnicas, sus ideales, sus frustraciones...
- d) Una actitud tolerante y crítica a la vez.

CUADRO 1
Un posible proyecto curricular para la Historia en el ciclo 11-16

PROCEDIMIENTOS EXPLICATIVOS Y DE VERIFICACIÓN	METAS EDUCATIVAS QUE JUSTIFICAN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA				CONCEPTOS Y GENERALIZACIONES
	Comprender el mundo actual (antecedentes y contras.) Integrarse en su comunidad.	Comprender los procesos sociales. Ampliar la experiencia personal como individuo.	Adquirir actitud crítica y tolerante. Adquirir destreza en el tratamiento de la información.	Valorar patrimonio histórico-artístico «Ver» el pasado. Enriquecimiento cultural y estético.	
Principio de globalización. Explic. causal e intencional. Comprensión «empática» del pasado.	<i>Unidad en profundidad</i> (ejemplo: 7 «Grecia en la época de Pericles») <i>Unidad del Mundo Contemporáneo</i> (ej.: 10 «El conflicto árabe-israelí»).	<i>Unidad en profundidad</i> (ejemplos: 5 «Inglaterra en la época de la Revolución Industrial»).	<i>Unidad en profundidad</i> (ej.: 4 «Iberoamérica: indios y colonizadores en el siglo XVI. 9 «España en el reinado de Isabel II»).		Sociedad, esclavistas. Clasicismo griego. Colonización. Mercantilismo. Monarquía Autoritaria. Revolución Industrial. Proletariado y sindic. Re. Liberal/Romantic. Descol/Pol. de Bloque.
Nociones de cambio y causalidad.		<i>Unidad de cambio</i> (ej.: 2 «La vivienda a través del tiempo» y 8 «Magia, religión y ciencia en la Historia»).			Revol. Neolítica. Mundo clásico. Feudalismo. Burguesía medieval. Renacimiento Barroco. Revol. científica.
Naturaleza y tratamiento de las fuentes históricas.	<i>Unidad de historia local</i> (ejemplo: 6 «La vida cotidiana en el Franquismo: Una investigación oral»).		<i>Unidad de Introducción</i> (ejemplo: 1 «Qué es la Historia»).	<i>Unidad de historia local</i> (ej.: 3 «Nuestra localidad en tiempos de la Ed. Media»)	Feudalismo. Arte Románico. Arte Gótico. Arte Hispanomusulmán. Franquismo. Autarquía y Desarrollismo.