

María del Carmen González Muñoz, *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias, innovaciones*, Madrid, Grupo Anaya, 2002

## **6.2. EL MARCO ORGANIZADOR: PROGRAMAS CRONOLOGÍCOS, PROGRAMAS TEMÁTICOS, PROGRAMAS PROBLEMATICOS**

Pero, antes de nada, cómo estructurar un programa de historia?, cuál ha de ser su hilo conductor? Pues debería ser claro que son varias las posibilidades de estructuración de la disciplina, relacionadas, sin duda, con lo que entendamos que ésta sea y lo que de ella queramos aportar al alumnado y cómo consideremos que éste aprende mejor. Los viejos programas tenían una respuesta: secuenciaban los conocimientos históricos cronológicamente en una línea que empezaba en la Prehistoria y apenas llegaba a los tiempos recientes, juzgados por el positivismo como carentes de la necesaria “perspectiva” y del supuesto distanciamiento y objetividad del historiador o docente. En el camino se detenían, según el país, en los momentos más significativos o gloriosos de su pasado; la referencia organizativa esencial solían ser los distintos reinados, según expresivamente ilustra la cita que inicia este capítulo.

El cambio de contexto educativo que significan las investigaciones de PIAGET y los pedagogos de la Escuela Nueva, desde DEWEY (1859-1952) a COUSINET (1881-1973), DECROLY (1811-1932) y otros, facilitan la búsqueda de formas diferentes de seleccionar y secuenciar los contenidos, que irán (PAGES, J., 1989, p. 121) desde los enfoques temáticos, por centros de interés, a través de líneas de desarrollo, etc., a organizaciones temporales distintas de las cronológicas.

La aparición de programas temáticos será, en efecto, una de las modificaciones más interesantes surgidas en los años sesenta al calor de la renovación de la historia. Los alcances de la investigación psicopedagógica, el deseo de centrar la enseñanza en los aprendizajes del alumnado más que en los contenidos y las dificultades constatadas en los propios de la historia -conceptos abstractos, tiempo históricos...- se traducen en propuestas alternativas en las distintas etapas escolares. Surgen los programas o enfoques temáticos, que eligen un conjunto de temas, juzgados relevantes o motivadores, de los que se estudian sus características en un momento dado o la evolución histórica hasta el presente, pero con continuo énfasis en él.

Se trata de enfoques (COUSINET, R., 1950, JEFFREYS, M., 1959, tomados de PAGES, J., 1989, p. 122) aplicados en etapas de Primaria y mucho más raramente de Secundaria. No obstante, en algunos países, como es el caso de Bélgica, los métodos globalizadores la organización del currículo en centros de interés del psicopedagogo DECROLY, impulsor de las reformas escotares de 1936, han ejercido notable influencia en ambas etapas,<sup>1</sup> aunque no impidan que el currículo oficial estatal de secundaria de comienzos de los años noventa se organice cronológicamente (BRUNEEL, A., y HELLIN, A., 1993).<sup>2</sup>

La organización en líneas de desarrollo, de la que JEFFREYS (1964) es el más significativo representante, trata de seguir, integrando sus distintos aspectos, la evolución de determinados temas (la agricultura, la alimentación, la ciudad ...) a lo largo del tiempo; en lugar de los sucesivos períodos, la evolución que se estudia es, pues, la de algunos temas concretos.

Posibilidad relacionada con la gama temática, pero con un matiz didáctico específico, es la de organizar el currículo en torno a problemas socialmente relevantes. Se trata de una alternativa muchas veces presentada como opuesta a la "lógica de la disciplina" o como, más propia de un planteamiento globalizador dentro de las ciencias sociales (véase lo escrito al respecto en el apartado correspondiente). Sin embargo, nada se opone a que la historia se ocupe de "problemas"; antes bien, de esto se trata, y nada impide tampoco que se combinen con la cronología. Más justificable parece situarla en la segunda variante, ya que determinadas selecciones problemáticas podrían llevar a requerir el concurso de otras disciplinas -sociología, derecho, econo-

---

<sup>1</sup> Véase, por ejemplo, la secuencia publicada por la profesora belga M. HODEIGE (1981 en Pagés, 1989, p. 122), donde lo diacrónico se combina con lo sincrónico. Indica ésta para el ciclo 12-14 años los siguientes temas: El hombre se asegura su subsistencia. El hombre fabrica. El hombre comercia. El hombre se instruye. El hombre en sociedad, el mundo rural y el urbano. El hombre y el Estado. El hombre y sus derechos y deberes. El hombre y su tiempo libre. Y para el ciclo 14-16: Las sociedades recolectoras y cazadoras. Las sociedades agrícolas y ganaderas. Las civilizaciones sedentarias. Las civilizaciones nómadas. Las sociedades feudales. Las sociedades urbanas. Las sociedades industriales. Las sociedades actuales. En el 16-18: La evolución de la población. La evolución económica y social desde el siglo XIX. La evolución política y social desde el Antiguo Régimen. Los orígenes del mundo contemporáneo. Conocimiento del mundo cultural.

<sup>2</sup> El sistema educativo belga es muy complejo, con competencias transferidas, desde el 1 de enero de 1989, a las comunidades francesa, flamenca y germanófona, que pueden diseñar sus propios programas. Los centros tienen gran autonomía curricular. La reforma del sistema se ha prolongado durante décadas, lo que ha llevado a coexistir, en secundaria, una enseñanza T. II o tradicional, dividida en dos ciclos de tres años, y una T.1 o renovada, organizada en tres grados de dos años. Por ello, no es fácil generalizar las conclusiones. Se ha aludido ya al trabajo sobre competencias que ha propiciado el *Decret Missions*, de 1997.

mía, etc.-; de hecho, muchos de estos diseños curriculares se han realizado o se realizan desde una óptica globalizadora de las ciencias sociales o, cuando reivindican la referencia histórica, lo hacen desde la óptica de que esta materia es ya adecuada para la enseñanza de lo social, dado su carácter de ciencia síntesis.

Se trata, en todo caso, de nuevo, de seleccionar algunos centros de interés o problemas básicos o cuestiones relevantes (educación, alimentación, trabajo, ocio, vivienda, comunicación, transportes, género, sexualidad...), o bien nociones sociales básicas (conflicto y cambio, diversidad, desigualdad...) y enfocarlos desde una óptica problematizadora. Son planteamientos que no se encuentran habitualmente en los currículos y que forman parte más bien de la microestrategia de la enseñanza, en la que se dan también experiencias intermedias o puente entre varias opciones (ROZADA, J.M., 1994).

Otras formas alternativas a la organización cronológica lineal de los conocimientos históricos han sido, y son, el enfoque comparativo, que confronta en distintos períodos y países aspectos sociales relevantes, los estudios en profundidad de algún período histórico o los enfoques de historia retrospectiva, donde desde el presente se retrocede hacia el pasado (PAGES, J., 1989), caso del actual currículo de Guatemala y que recomienda también parcialmente en el de Paraguay, por citar algunos ejemplos, que llevan a la práctica lo que M. BLOCH había denominado “L’histoire au rebours”.

Los trabajos realizados en el Reino Unido en torno a la *New History* y a justificación de la enseñanza de la historia, que conducen a proyectos, como el ya anteriormente citado “History 13-15”, de gran influencia hasta hoy día, intentan dar una respuesta innovadora a la interrogante sobre cómo organizar un programa de historia; de ahí el interés en dedicar1e algunas consideraciones sobre las que volveremos más adelante dada la interrelación de unos temas con otros.

El proyecto, si bien conoce etapas distintas y no ilustra en exclusiva este aspecto de la cuestión, mantiene cuatro proposiciones básicas (SHEMILT, D., 1987): la historia debe enseñarse como una “forma de conocimiento” –alumnos y alumnas sólo comprenderán el pasado si entienden la lógica, métodos y perspectivas de la disciplina-; la *historia* debe responder, si ha de figurar en Secundaria, a las necesidades de los y las adolescentes; el contenido debe seleccionarse en relación con sus potencialidades para enseñar ciertas técnicas, conceptos e ideas; el desarrollo curricular en historia debe realizarse a largo plazo, y seguir un enfoque de investigación-acción.

Junto con la adquisición de técnicas intelectuales, el proyecto se propuso la de algunas ideas o conceptos considerados centrales en la historia: fuente histórica, cambio y continuidad, motivación y empatía... En la práctica, especialmente en Primaria y primeros cursos de Secundaria, los programas centrados en la historia británica dieron paso a un mayor interés por lo contemporáneo, por lo social y económico y por la historia mundial o con peso europeo. La estructuración de la asignatura cambió y se realizaron programaciones en “líneas de desarrollo” donde se seguía la evolución de un tema como el vestido, la agricultura, el transporte, o los programas de “retazos”, concentrados en un periodo o espacio muy determinado, un acontecimiento o un personaje. También se diseñaron programas estructurados en torno a conceptos económicos y sociopolíticos para usar en cursos interdisciplinares. Son programas discontinuos que llevan a pasar de la historia medieval local a la China del siglo xx y de ésta a la medicina prehistórica, lo que, según sus autores, familiariza con la extensión y variedad de los estudios históricos y determinados conceptos y técnicas. En lo didáctico el planteamiento es la resolución de problemas, las simulaciones y las dramatizaciones (DOMÍNGUEZ, J., 1989).

Algunos de estos planteamientos que sitúan en lugar central para la determinación de los contenidos el análisis epistemológico de la materia -la forma de conocimiento de la historia, aquello que la caracteriza- tienen su continuidad en reformas en las que desempeñan un importante papel innovador. Así, el currículo español publicado en 1991, el debate en torno suyo y las experiencias de grupos de innovación, en un contexto de currículo abierto, que no permite analizar un sólo tipo de organización con validez nacional, han potenciado diseños en esta línea.<sup>3</sup>

La concreción de las enseñanzas mínimas de 1991 en algunas comunidades autónomas como la valenciana, es expresiva de una selección de contenidos, de cinco tipos, que incluye conceptos propios de la investigación histórica, conceptos estructurantes o bases epistemológicas (espacio y tiempo, cambio, explicación ...) y datos e informaciones relevantes, además de los procedimientos necesarios para

---

<sup>3</sup> Los diferentes currículos autonómicos han conocido ya varios análisis y algunos balances sobre el resultado inicial de su aplicación. Planteamientos innovadores de este tipo han sido usados, con anterioridad a ellos, por el grupo “Rosa Sensat” (1981) para la segunda etapa de EGB y por el equipo del “Proyecto 13-16” para el 1 de BUP y más recientemente para Formación Profesional (1987) por el grupo Humanidades del ICE de la Politécnica de Barcelona (PAGÉS, J., 1989). En los últimos años han influido fuertemente en numerosas propuestas curriculares que llevan al aula las nuevas enseñanzas. Véase, por ejemplo, en ROZADA, J.M., 1994.

construir un conocimiento significativo (planteamiento y resolución de problemas, corrección de esquemas conceptuales, elaboración de hipótesis...) y las técnicas correspondientes, así como las actitudes que le son propias.

La traducción de estos grandes marcos estructuradores a bloques de contenidos concretos buscará evitar el análisis exhaustivo del pasado y equilibrar conceptos -de los que en cada caso el currículo indica los más relevantes- y datos, combinando la comprensión de los procesos históricos con el conocimiento de algunos momentos del pasado que sean potencialmente útiles para ello, y garantizando, a la vez, la presencia o la selección temática dentro de algunos apartados, etapas o sociedades considerados básicos,<sup>4</sup> de los cuales el profesorado elegirá el ejemplo más oportuno.

Enmarcado este planteamiento en un currículo oficialmente abierto, la presentación no prejuzga la organización ni la secuenciación concreta en el aula, que deberá ser realizada por el proyecto curricular del centro, ni deben ser interpretados como unidades o temas que desarrollar, ni tampoco adscritos en ese orden a los diferentes cursos de la etapa.

Son todas ellas formulas innovadoras a la búsqueda de una organización que resuelva los muchos problemas de la selección y secuenciación de los contenidos históricos. Se trata, no obstante, de opciones minoritarias en los currículos europeos e iberoamericanos que hemos podido estudiar. Y que, refiriéndose básicamente a los enfoques temáticos, son práctica, para unos, en franco retroceso, y para otros, apunte de lo que en el futuro podría ser la enseñanza de la historia. En el caso español, la reforma de las enseñanzas mínimas de 2000 se aleja de estos planteamientos y se orienta clara y explícitamente a un enfoque cronológico.

En la realidad constatable a comienzos de los años noventa, por ejemplo en los países europeos (CONSEJO DE EUROPA, 1991), éste parece ser el

---

<sup>4</sup> *Decreto 47/192*, de 17 de febrero, del Govern Valencià (DOGV, núm. 1759, de 6 de abril de 1992). Así el bloque 4 “Sociedades y procesos históricos” que abarca el análisis de las sociedades del pasado y se estructura en “Proceso de formación de una sociedad concreta” (análisis diacrónico de sus elementos básicos), “Proceso de transición” (momento de cambios significativos) y “Procesos que abarcan varias sociedades” (análisis diacrónico de varias sociedades que se suceden en el tiempo y que presentan ciertas características de semejanza en un tiempo largo). Los estudios concretos deberán hacer referencia a la Historia de España y al ámbito de la comunidad y garantizarán el estudio de seis apartados compuestos por “Las sociedades depredadoras, agrícolas, antigüedad, clásica”; “El tránsito a las sociedades medievales”; “El tránsito a las sociedades contemporáneas. La crisis del siglo XX”; “La diversidad cultural: ejemplo de organización de alguna cultura no europea”. El siglo XX se tratará en bloque dedicado a “Las sociedades actuales”.

enfoque prioritario; en general, los programas prevén un recorrido cronológico de toda la historia desde la Prehistoria a nuestros días con un énfasis más o menos marcado en la historia contemporánea. Analizados con algún mayor detalle (STRADLING, K, 1993) pueden distinguirse, dentro de estas características generales, cierta variedad de fórmulas organizativas, no siempre claramente situadas en un determinado modelo teórico.

La adscripción al modelo cronológico aparece, así, nítidamente definida en estas fechas en el currículo de Luxemburgo, cuyos contenidos arrancan de la Prehistoria para llegar a la crisis de la Europa del Este. Situado también en este esquema temporal, el currículo portugués (3er. ciclo del “Ensino Básico”, 12-15 años), que empieza en las sociedades recolectoras y las primeras civilizaciones y termina en los desafíos culturales de nuestro tiempo, no pretende, no obstante, un tratamiento diacrónico exhaustivo ni continuo; y, al estructurar el “Ensino Secundario” (15-18 años), pasa a hacerlo mediante temas que no se definen como etapas temporales del devenir histórico, sino como complejos estructurales (Informe de la Asociación Portuguesa de Profesores de Historia, 1995).

El caso francés, en lo que respecta al currículo de la Educación Secundaria inferior o colegios (hasta los 15-16 años), ofrece un ejemplo de lo que STRADLING (1993) denomina *The Patch Approach*, en el que las parcelas históricas seleccionadas lo son por su especial significado histórico, por la oportunidad que brindan para el estudio de determinados conceptos o aspectos económicos, sociales, culturales políticos, o por el trabajo con métodos históricos y los acercamientos comparativos que facilitan. En el currículo francés derivado de la ley de 1989, los tramos históricos acotados son dos, y se refieren, uno, al período que abarca desde mediados del siglo XVIII hasta fin del XIX, y que, por tanto, incluye la Revolución Francesa, y el otro, al siglo XX. Ya se ha dicho que las reformas efectuadas a partir de 1996 han acentuado el enfoque cronológico.

La referencia cronológica puede también combinarse, en otra variante, con la atención a diferentes dimensiones del estudio histórico, según ocurre en el currículo analizado de la Bélgica francófona, en el cual, para cada período, se identifican las dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales y se busca introducir al alumnado en los métodos del historiador.<sup>5</sup> El programa, no obstante, comienza en su Prehistoria, en el primer año de la Secundaria, y llega hasta el siglo XX en

---

<sup>5</sup> La tensión enciclopedismo/programas excesivamente simplificados ha intentado resolverse ampliando los cursos de cuatro a cinco y abriendo un período experimental previa consulta del profesorado.

el último, aunque presentando sólo los aspectos esenciales para que sean los profesores y las profesoras quienes realicen los desarrollos concretos.

Las tendencias integradoras interdisciplinarias, más frecuentes en Primaria, ofrecen una notable muestra en el currículo escocés, en el que la temática histórica está subsumida en un área de *Environmental Studies*, que incluye además geografía, ciencia y tecnología, estudios modernos, educación para la salud y economía doméstica.

Los programas estrictamente temáticos parecen, en estas fechas, más a menos abandonados según se desprende del ya aludido informe del Consejo de Europa. No obstante, pueden encontrarse planteamientos de este tipo, organizados en torno a temas, problemas o estudios de casos, en currículos como el de Irlanda (12-15 años) pensado a modo de una introducción a la historia como disciplina mediante el estudio de procesos de cambio, en el ámbito europeo o mundial y en aspectos que pueden ser religiosos, políticos, sociales, etc., y de temas del mundo moderno.<sup>6</sup>

No hay, pues, acuerdos generalizados entre los responsables de la elaboración de los currículos más allá de qué la necesidad de estudiar los períodos o parcelas que sean con la suficiente profundidad para que puedan ser comprendidos, de desarrollar el sentido del tiempo y la capacidad de apertura a distintas interpretaciones del pasado (STRADLING, R.. 1993). Las distintas formulas organizativas ofrecen ventajas e inconvenientes y, en todo caso, sus fronteras no son siempre fáciles de delimitar.

Los programas temáticos introducidos, según se ha visto, en los años setenta, han sido criticados virulentamente por los historiadores ya que, se alegaba, con ellos la historia, única materia que sensibiliza al alumno en la dimensión temporal, perdía buena parte de su especificidad. Pero la “vuelta” a la cronología guarda recuerdos de la antigua aproximación temática al reservar los programas sitio para el desarrollo, facultativo o no, de ciertos temas. Esta interpenetración de lo cronológico y lo temático no parece ser ya objeto de polémica, y a veces, se complementa con la existencia de asignaturas opcionales con este enfoque (así en la reforma de Uruguay de comienzos de los noventa con disciplinas como “Historia de la alimentación”, “Historia del vestido”, etc.).

---

<sup>6</sup> En el citado estudio de ROBERT STRADLING (1993) se incluye en esta tendencia el currículo de la Comunidad Autónoma de Andalucía

Esta interpenetración es, además, defendida por algunos autores (PAGÉS, J., 1989, p. 124) que abogan por una lógica y bien estructurada combinación de diferentes enfoques a lo largo de la Secundaria Obligatoria como alternativa a los simplemente cronológicos. Se manejarían, así, organizaciones cronológicas y temáticas, intercalando incluso, a modo de círculos concéntricos, algún tratamiento en líneas de desarrollo o monográfico, pero sin que ello suponga cortes ni rupturas en el proceso histórico, desde la Prehistoria hasta el mundo contemporáneo, aunque sí diferencias en cantidad y complejidad (RODRIGUEZ FRUTOS, J., 1989, p. 70, quien apunta a una posible estructura similar para las distintas unidades didácticas, de modo que todas incluyesen la periodización general -por ejemplo, la formación de la sociedad feudal-; alguna línea de desarrollo -la alimentación-; temas claves -la demografía- y monografías -la Inquisición-).

En la práctica, este supuesto consenso global, que interpenetra cronología y temas, presenta dificultades concretas. Por ejemplo, la relación entre la Enseñanza Primaria y la Secundaria e incluso entre las distintas partes de ésta. El alumno puede verse obligado a recorrer dos veces la cronología, si éste es el enfoque prioritario, dentro de la Secundaria, según se constata en los programas europeos. No existe acuerdo tampoco sobre el lugar más adecuado para el enfoque temático (que, además, puede entenderse o desarrollarse de distintas maneras): defendido por unos como el oportuno para los primeros ciclos de la etapa, es situado por otros -así en el currículo de Portugal (1989)-, ya en el Bachillerato, en los últimos años de la escolaridad, seleccionado una serie de temas desplegados a lo largo de tres cursos, y cubriendo, en su conjunto, la secuencia cronológica desde la Antigüedad hasta nuestros días, de modo que cada uno de ellos ilustre un período de la historia.<sup>7</sup>

En los primeros currículos españoles del Bachillerato LOGSE, dentro de un marco explícitamente cronológico y con un criterio de agrupamiento que prima lo político-institucional, “elementos historiográficos de primer orden, criterios ampliamente compartidos cuando se trata de agrupar, para facilitar su estudio, los elementos de la compleja realidad histórica” -Se escribe textualmente-, esto no se considera incompatible “con un tratamiento que abarque en unidades de tiempo más amplias, la evolución de ciertos grandes temas, que puedan ser

---

<sup>7</sup> Así, por ejemplo, la Antigüedad se trata a través de un tema sobre “La ciudad en el mundo mediterráneo: espacio político y espacio cultural”, el fenómeno urbano ilustra también la dinámica de los siglos XIII a XV.



suscitados a partir de las inquietudes del presente (Real Decreto 1178/1992, BOE del 21 de octubre de 1992). La reforma de las enseñanzas mínimas de finales del año 2000, criticada desde algunos sectores por arcaizante y por no atender a los núcleos temáticos propios de la nueva historia, continúa esta línea cronológica y la extiende a las enseñanzas históricas de la Secundaria Obligatoria, en la que los contenidos se ordenan con un criterio acorde con la clásica división en edades, si bien en la introducción del Real Decreto se afirma que esta presentación permite conjugar la diacronía, la sincronía y la escala (Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, BOE de 16 de enero de 2001).

El enfoque cronológico supone, por otro lado, importantes problemas de periodización que eviten un exclusivo enfoque eurocéntrico, cuestión hoy vivamente plantada en los currículos iberoamericanos, que analizaremos más adelante.

Se trata, según se ve, de una situación variada y en la que no parece posible fijar normas. Una idea general parece más allá de esta problemática, obtenerse del análisis de los currículos: se desearía en los primeros niveles transmitir un corpus de conocimientos fundamentales -cuál sea éste es otra cuestión-, y en el segundo, consolidarlos con la introducción de métodos de trabajo y la adquisición de aptitudes más complejas.

María del Carmen González Muñoz, *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid, Grupo Anaya, 2002

### 6.3. LO TRES TIPOS DE CONTENIDOS

Y se cual sea la organización elegida, quedará abierta la cuestión del carácter de sus contenidos. ¿Hechos o conceptos?; es decir, ¿habrá que continuar transmitiendo acontecimientos, secuencias cronológicas, batallas, reinados... o centrarse en conceptos como, por ejemplo, el modo de producción feudal? Parece que ambas cosas (AROSTEGUI, J., 1981), el conocimiento científico se construye sobre las dos. Juntas constituyen la red de relaciones que es la esencia de la trama social. La antigua polémica que enuncia esta manida interrogante, muy en relación con los cambios historiográficos y psicopedagógicos, parece superada en los planteamientos teóricos y curriculares, lo que no quiere decir que no se continúe produciendo en algunos países y en la práctica.

En efecto, todos los informes recogidos en los años noventa por el Consejo de Europa sobre los currículos de historia destacan el retroceso de la historia *événementielle*, política y militar, aunque a veces con pesar. Pero, no obstante, sigue teniendo peso importante; conceptos de economía, sociedad, cultura han ocupado el sitio de los antiguos temas, pero sin expulsarlos del todo. Y una situación similar puede apreciarse en los currículos iberoamericanos, según se verá.

El interés por los conceptos y por determinar cuáles sean, aquellos característicos de la historia, superada la interpretación según la cual a ciertas edades no podían aprenderse, o, en otra perspectiva, aquellos que ella, y a veces sólo ella, o sólo otras materias de humanidades, puede aportar a la formación de la ciudadanía, no deja de aumentar. Según escriben, ejemplificando la idea en los conceptos de democracia y de dictadura, CLARKE, J. Y WRIGLEY, K. (1994, p. 102):

*“En Humanidades hay que considerar una cuestión esencial: ¿En qué otra parte del currículo tendrán los alumnos la ocasión de aprender conceptos de este tipo si no asume ese Departamento la responsabilidad de su enseñanza? Los encontrarán fuera del centro en periódicos y en la televisión, y el peligro está en que den una interpretación incompleta o errónea a las palabras que lean u oigan.”*

Pero la perspectiva en que situar hoy esta cuestión se ha enriquecido; es otra, tanto desde la ciencia histórica como desde las psicopedagógicas. Las distintas materias se han abierto a una triple consideración de los contenidos como conceptuales, procedimentales y actitudinales, que podría superar, por tanto, la vieja polémica. Se trata del saber, el saber hacer y el saber ser que anticipábamos en los objetivos, y significan -más allá de los contenidos habitualmente tratados en los programas, los de tipo conceptual, el saber, (hechos, conceptos, principios)-, la explicitación de otros contenidos de tipo procedimental, el saber hacer, y actitudinal, el saber ser (actitudes, valores y normas), sin duda implícitos en la enseñanza tradicional pero casi nunca asumidos directamente.

La distinción, en los currículos que así los recogen, entre estos contenidos es, ante todo, de naturaleza pedagógica, y llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un determinado enfoque en la manera de trabajarlos. Es decir, un contenido no es sólo un hecho o un acontecimiento; es también un conjunto de destrezas o estrategias que el alumno debe alcanzar y unas actitudes deseables, potenciadas por estas enseñanzas, que debería asumir. Pero que no tienen sentido por separado sino en conjunto; algunos de los cuales, del tipo que sean, se trabajarán mejor en relación con otros, mientras que algunos otros procedimientos y actitudes podrán ser de tipo más general.

Esta tendencia, de la que podemos encontrar rastros en los planes de estudio de los países europeos estudiados por el Consejo de Europa, aparece paradigmáticamente expuesta en el currículo español de la LOGSE, así como en el del vecino Portugal, y abre perspectivas de gran valor para la asignatura aunque, conforme veremos, ha sufrido un con-

siderable retroceso en España con las modificaciones efectuadas en el reciente decreto de enseñanzas mínimas (2000). En efecto, este enfoque permite integrar directamente en los contenidos los procedimientos del trabajo histórico y potenciar también desde ellos aquellas actitudes que se corresponden muy bien con el entendimiento de la historia que se ha venido definiendo frente a la antigua (y no tan antigua) historia nacionalista y excluyente: la tolerancia y la solidaridad, la valoración de otras culturas del presente y del pasado, la defensa del pluralismo democrático, etc.; o aquellos valores demandados hoy desde la compleja problemática de nuestro mundo: la paz, la responsabilidad medioambiental, la conservación del patrimonio, el fomento de la solidaridad y la no discriminación (por razón de sexo, de raza, de religión... )<sup>68</sup> O desde la seriedad con que debe ser abordado el trabajo: una actitud de rigor crítico y curiosidad científica tan alejada de planteamientos frívolos o superficiales.

Resulta especialmente interesante considerar la incorporación de los procedimientos como contenidos, ya que se trata de un cambio que puede ser radical y profundo. Frente a una larga tradición didáctica de predominio de los contenidos factuales y conceptuales que incluso ha llegado a identificar a la historia con ellos, o frente al extremo opuesto que basa su enseñanza en unos procedimientos, entendidos como instrumentos que enseñan a historiar (enseñar historia o enseñar a historiar), se alza una nueva concepción que intenta integrar ambos planteamientos con un sentido distinto. En ella los procedimientos adquieren sentido insertos en un proceso global y con una utilización fundamentada en cada caso.

El debate se sitúa ahora en qué deba entenderse, más en concreto, por procedimientos y cuáles sean los propios de la historia. El primer currículo español de la LOGSE define un procedimiento "como un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta"; no son un método ni tampoco una forma de actividad; al figurar entre los contenidos se plantean como conocimiento que debe adquirirse por su propio valor, pero que es, a la vez, una vía de acceso a los demás contenidos; y una vía de acceso que se adquiere a través de la actividad en el aula. Llevado esto al campo de la historia, su aprendizaje no sólo consistirá en informarse de hechos y conceptos de natu-

---

<sup>68</sup> Véase *Histoire, valeurs démocratiques et tolance en Europe: l'expérience de pays en transition démocratique*, CONSEJO DE EUROPA, Sofía, (Bulgaria), 19-22 de octubre de 1994. El informe de W. Hopken al respecto pone en evidencia el interés concedido al tema en todos los países y su seguimiento a través de los distintos manuales.

raleza histórica correctamente seleccionados y relacionados en una estructura y proceso temporal y de una explicación significativa, sino en conocer y utilizar al respecto, y al nivel adecuado a la edad, los procedimientos derivados del método del historiador.

Queda así claro que los procedimientos no actúan en el vacío, en ausencia de otros contenidos, no son un saber hacer autosuficiente, ni pueden solventarse mediante listas apriorísticas y aplicables generalizadamente o traducidas en técnicas concretas. Como escribe expresivamente una autora: "No rechazamos la lista de los reyes godos factuales para encontrarnos con la lista de los reyes godos procedimentales" (MAESTRO, P., 1994, p. 65), tentación en que puede caer algún currículo y más de un profesor o profesora. Tampoco son un saber hacer neutro, sino que se relacionan con la concepción de la historia que se plantea y así no serán iguales los utilizables en una historia "tradicional" que en una historia "nueva", en una u otra concepción de la temporalidad o de la causalidad, etc.

Pese a todo ello, la reforma de las enseñanzas mínimas en España ha significado, al menos explícitamente, un notable retroceso de los procedimientos en la propuesta oficial de las distintas áreas, si bien puedan ser recuperados en los distintos currículos autonómicos que deben elaborarse. Seguramente sigue asumiéndose la triple división de los contenidos ya que no han sido derogados algunos artículos generales de la ley que así los presentan o se dejan para la práctica del aula, pero de la propuesta de la Enseñanza Secundaria Obligatoria ha desaparecido la organización en conceptos, procedimientos y actitudes, lo que no impide que, de manera muy irregular y según áreas, se reconozcan los dos últimos en, ciertos objetivos, en algunos criterios de evaluación e, incluso, dentro de los contenidos conceptuales y temáticos, en los que parece se han subsumido. En unas materias estos procedimientos aparecerán enunciados como "habilidades" y en otros definidos como "instrumentación y técnicas", y en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, serán mucho más explícitos en la Geografía que en la Historia. En el Bachillerato, en el que ya en el anterior texto legal no existía esta división explícita, en la Historia de España se enfatizan más, en la introducción, las capacidades generales que fomenta (observación, análisis, comprensión y expresión...) que las específicamente históricas. Se ha suprimido asimismo la presentación explícita, tanto aquí como en la Historia del Mundo Contemporáneo del bloque dedicado en el anterior decreto a las fuentes y los procedimientos de la historia.

Pero este aparente menor interés por los procedimientos, que quizá sufren también de cierto desatino curricular del texto, no es igual

en el caso de las actitudes, en el campo del saber ser. La enseñanza en valores, sobre todo en algunos, aún con menor énfasis que en el anterior texto legal, con algunas carencias y repartidos irregularmente por los distintos elementos y las distintas áreas y materias, sigue estando presente sobre todo en lo relativo al medio ambiente, al respeto al patrimonio y a los valores democráticos, de tolerancia y solidaridad en que debe ser educado un ciudadano del siglo XXI. Determinadas cuestiones parecen ya insoslayables sea cual sea la óptica curricular en que se coloque el reformador.

En todo caso, el campo que se ha abierto en estos terrenos y que avanza en la determinación de naturaleza del conocimiento y del método histórico o en la diferenciación entre sus grandes marcos estructurantes y los procedimientos aplicables según una u otra concepción histórica, más allá de un currículo concreto, está siendo explorado en numerosos estudios (VALLS, F., 1993; TREPAT, C., y ALCOBERRO, A., 1994; MAESTRO, P., 1994, etc.), y es quizás una de las innovaciones más interesantes y de previsible repercusión en el aula.