



Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de Historia de la Educación Secundaria Obligatoria

Rafael Valls Montés¹

Es muy fácil de constatar que los actuales manuales escolares de historia han cambiado considerablemente respecto de sus antecesores de finales de los años setenta e incluso de los ochenta. Su transformación es mucho más evidente si la comparación se remonta a los manuales anteriores a la Ley General de Educación de 1970, que ya supuso un considerable cambio en algunas de sus diversas facetas.

Entre los aspectos que más han variado hay que destacar, en primer lugar, la muy abundante presencia de imágenes, que cubren más de la mitad del conjunto de sus páginas. Otro tanto ocurre, aunque en menor escala, en relación con la incrementada presencia de documentos escritos coetáneos de las diversas épocas históricas abordadas en tales manuales. También es importante el espacio dedicado a formular preguntas, ejercicios, actividades o

interrogantes al alumnado, así como a adiestrarlo en la utilización de distintas técnicas historiográficas relacionadas con el uso adecuado de la documentación, su manipulación, su organización, su representación gráfica o su comunicación, a la vez que se le plantean pequeñas investigaciones de mayor o menor consistencia y dificultad.

La primera constatación, por tanto, es que los actuales manuales han cambiado mucho y positivamente, al menos en las características enumeradas, dado que los aspectos anotados no estaban presentes en los manuales precedentes o lo estaban en muy inferior medida. Algunos analistas han definido estos cambios como producto de una cierta *pedagogización* o una mayor preocupación didáctica por parte de las editoriales y de los autores de los manuales escolares para la educación secundaria.

Si nos adentramos en el texto escrito por los autores de los manuales (ya casi no existe ningún manual de un solo autor, lo que es una diferencia más respecto de sus antecesores previos a 1970) también las cosas han cambiado, pues el trecho existente entre la investigación histórica más avanzada y la historia contada en los manuales ha disminuido, aunque en este sentido las diferencias sean menos llamativas. El aspecto más novedoso desde esta perspectiva es, sin duda, el de la incorporación de la historia regional a la hora de tratar los temas relacionados con la historia general de España, aunque esta historia *local* no suponga sino una parte muy reducida del total (en los manuales más usados en los centros escolares de las distintas comunidades autónomas españolas el porcentaje dedicado a las peculiaridades geográficas e históricas de las mismas apenas llega al diez por ciento del total de los contenidos temáticos).²

Este conjunto de innovaciones fueron posibilitadas, incluso fomentadas, por los cambios legislativos impulsados por las reformas educativas de principios de los años noventa, incluyendo en las mismas los decretos de «enseñanzas mínimas», que establecían unos currículos abiertos y flexibles y que, por tanto, dejaban un amplio margen de maniobra, de autonomía en las decisiones finales, tanto a las editoriales y a los autores de los manuales como al conjunto del profesorado. Esta flexibilidad y escasa definición de los contenidos *mínimos* permitía que su selección y su secuenciación pudiesen adoptar formas muy diversificadas. Pero ¿ocurrió realmente así?

Los textos escolares en su contexto

Los manuales escolares, especialmente los de las principales casas editoriales (cinco de ellas –Santillana, Anaya, S.M., Vicens Vives y Ecir– representan alrededor del ochenta por ciento de los manuales utilizados en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato), son productos extremadamente complejos. En su elaboración inciden una amplia serie de cuestiones que no deben ser soslayadas a la hora de examinarlos y de razonar sobre sus características más destacadas.

Estos manuales son, siempre que se den las condiciones de libre mercado de los mismos, como es nuestro caso, un producto comercial que debe de resultar rentable y, por tanto, ser atractivo para aquellos que deciden su adquisición. Aunque los manuales son elegidos por los consejos escolares de cada centro, son los docentes quienes en realidad realizan tal elección

a partir de unos razonamientos más o menos fundamentados.³ Las grandes editoriales tienen muy en cuenta, a través de sus estudios de mercado, las características concretas del profesorado a la hora de definir sus propuestas editoriales. En el ámbito español nos encontramos con un profesorado más preparado historiográfica que didácticamente, fruto obvio de la distinta preparación que en ambos campos ha recibido tanto en su formación inicial como en la posterior. Esta situación, distinta según el nivel educativo al que nos refiramos, ha sido descrita, de manera concisa pero contundente, como *una enseñanza pedagógica, pero sin historia* (para el caso de la educación primaria) y como *una enseñanza de historia, pero sin pedagogía* (para el caso de la secundaria).

Los manuales de secundaria, sobre los que centramos nuestro análisis, son, en gran parte, fruto de esa descompensada preparación del profesorado de secundaria y han priorizado los contenidos académicos respecto de los tratamientos didácticos.

Los cambios introducidos en los currículos vigentes desde inicios de los años noventa podrían haber servido para modificar esta situación, dado que en ellos se plantearon como contenidos también fundamentales los llamados contenidos procedimentales, esto es, la capacitación de los alumnos en la adquisición de los procedimientos y técnicas propios de cada disciplina, de manera que no recibiesen sólo unos conocimientos ya acabados, que debían ser memorizados sin más, sino que fuesen capacitándose, mediante una praxis escolar distinta a la tradicional, para poder aprender por sí mismos, de manera progresivamente autónoma (lo que ha sido formulado como *aprender a aprender*).

Estos nuevos enfoques legislativos de la educación histórica se ven reflejados de manera bastante parcial en los nuevos manuales, pues las preguntas, cuestiones, pequeñas investigaciones e introducciones a las técnicas de trabajo, que suelen acompañar a las distintas partes de cada unidad didáctica, están planteadas habitualmente de una forma excesivamente simplista en cuanto que son factibles mediante la selección de una parte del propio texto del manual, lo que no posibilita un trabajo más creativo por parte de los alumnos ni el que ellos puedan llegar a interrogarse y razonar realmente sobre las cuestiones tratadas. Bien es verdad que este problema se agrava cuando las actividades más complejas y creativas planteadas ocasionalmente en algunos manuales no son utilizadas por algunos docentes por razones de muy distinta índole.

Los manuales parten generalmente de una concepción muy cerrada, objetiva y definitivista de la ciencia, en este caso de la historiográfica (ocurre algo muy semejante en el resto de las disciplinas escolares), sin apenas dar entrada a formulaciones divergentes o contrapuestas, sea de los documentos utilizados, sea en el texto escrito por los autores de los manuales. Esto se refleja claramente en la casi absoluta exclusividad de la tercera persona, en su uso impersonal, como forma básica de la narración desarrollada en los manuales de historia. En esas circunstancias es muy difícil que las ideas de los alumnos, sus representaciones, así como sus estereotipos y sus vivencias o emociones puedan tener entrada en las aulas. De esta manera, la formación en valores y actitudes, de forma razonada o argumentada, tiene muy escasas posibilidades de ser desarrollada.

Las grandes editoriales, a la hora de diseñar los manuales de historia se encuentran con

una situación de muy difícil solución, que incluso se complica aún más si los currículos oficiales son abiertos y flexibles. Por una parte saben que si realizan una selección restrictiva de los temas, en función de que los alumnos puedan realizar un aprendizaje más razonado de los mismos, esta misma decisión les puede originar dificultades con aquellos docentes que no encuentren en estos manuales aquellos contenidos a los que están habituados o que consideran que son preferibles a los propuestos por la editorial en cuestión. Evidentemente, esta opción, dado que son los docentes quienes deciden su adquisición, puede resultar perjudicial para los intereses comerciales de la editorial. Pero las editoriales tampoco pueden reproducir los manuales tradicionales sin más, pues existe otro sector del profesorado que desea encontrar en ellos las innovaciones pedagógicas e historiográficas más destacadas, así como un tratamiento didáctico que esté adecuado a las principales aportaciones habidas recientemente. De ahí que la tendencia dominante en las grandes editoriales sea la de incluir el mayor número posible de temas, aunque esto sea a costa de una visión más simplificada de los mismos y un tratamiento didáctico más superficial, con lo que difícilmente se logrará que los alumnos lleguen a una comprensión mínimamente asentada de los mismos, dado el escaso margen de tiempo disponible para cada uno de estos temas.

A las variantes anotadas hay que añadir la de la reciente rapidez con que hay que diseñar y producir los manuales escolares: si anteriormente a 1970 la vida media de un manual podía alargarse durante varios decenios, ésta se redujo, en la década de los ochenta, a poco más de diez años y actualmente, por los indicios que tenemos, aún se ha acortado más, independientemente de las decisiones administrativas de cambiar los currículos, lo que no deja de ser un nuevo y muy delicado problema tanto para los autores de los manuales como para el conjunto de las editoriales.

Esta concepción comercial, pedagógica, e indirectamente profesional, que venimos comentando es la que, en nuestra opinión, subyace también a la escasa presencia de las características específicas regionales en los manuales escolares. Ninguna de las grandes editoriales desea, o puede permitirse, una pérdida o disminución de sus cuotas estatales de mercado. La realización de un manual es costosa en tiempo e inversión y la preparación de diversas variantes de cada manual (actualmente todas las Autonomías españolas tienen plenas competencias educativas) complicaría enormemente este proceso. De ahí que las opciones desarrolladas por estas grandes editoriales sean muy similares y que, de una manera o de otra, hayan optado, en casi todas las variantes realizadas, por la creación de un manual básicamente homogéneo para todo el Estado al que se le añaden pequeñas variantes regionales. Esta actitud, en mi opinión, es también la mayoritariamente aceptada por el profesorado de secundaria, que conoce mejor los planteamientos estatistas tradicionales que los estudios historiográficos regionales desarrollados fundamentalmente en los últimos veinte o treinta años. A ello debe de haber contribuido, sin duda, el que más de la mitad del profesorado tenga una antigüedad docente superior a los veinte años.

Desde la investigación educativa reciente se sabe que el denominado *código disciplinar* de los docentes es muy potente. Por código disciplinar entendemos el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas, de carácter expreso o tácito, que orientan la práctica profesional de los docentes y que, si no están suficientemente cuestiona-

das y repensadas desde una didáctica crítica, se inspiran básicamente en la tradición establecida.⁴ Esta presencia de la tradición escolar es la que, entre otras razones, explica el marcado carácter tradicional de los manuales (en el sentido de mantener unos contenidos pretendidamente culturalistas y omnicomprendivos, en perjuicio de una orientación más selectiva, contrastada y razonadora de los mismos), a pesar de sus variaciones de tipo fundamentalmente externo (ilustraciones, preguntas, resúmenes, vocabularios, etc.) que, sin dejar de ser interesantes e importantes, no llegan a modificar tal carácter tradicional.⁵

Estas consideraciones son, igualmente, las que explican que las variantes regionales presentes en los manuales lo sean fundamentalmente a título de ejemplificaciones de lo tratado de manera más general en las distintas unidades didácticas de los mismos. El referente utilizado suele ser de tipo generalista, sea teórico-abstracto, sea europeo, especialmente europeo-occidental, o sea español. Es prácticamente imposible encontrar en ellos algún concepto o palabra clave que esté referido, de manera más particular, al ámbito regional.

Los diferentes tipos de manuales y de materiales escolares existentes

Como ya dijimos, las *grandes editoriales escolares* optaron por establecer, casi sin excepción, unos contenidos históricos y una secuenciación de éstos bastante respetuosos con los contenidos temáticos preexistentes a la reforma educativa de los noventa, junto a las innovaciones formales ya descritas y añadiendo unos breves capítulos específicos dedicados a las características particulares de cada una de las Comunidades Autónomas.

Las *editoriales de carácter más regional* han planteado unos manuales que, sin diferir básicamente de las características formales de los anteriormente abordados, prestan una mayor atención a tales especificidades regionales (las peculiares de su mercado editorial más particular) y con un mayor distanciamiento del referente estado-nacional, lo que ha provocado que sean objeto de frecuentes desautorizaciones, nada fundamentadas, por parte de los defensores de una historia de España más homogeneizadora y «españolista».⁶ La importancia cuantitativa de estos manuales varía de unas a otras regiones, pero se mantienen, por lo general, en porcentajes que difícilmente superan, en conjunto, el diez por ciento.

El carácter genérico y poco detallado de los «programas mínimos» permitió igualmente que apareciesen otras formas de concreción final de los mismos. En la segunda parte de los años noventa se generaron *nuevos materiales escolares por parte de algunos grupos didácticos*, vinculados directamente a la docencia, que pueden considerarse como los frutos más innovadores de la propuesta programática de 1991.⁷ Los materiales curriculares creados por estos grupos didácticos, sobre los que los condicionantes del mercado editorial son menores, en principio, constituyen un fenómeno muy interesante dentro del panorama educativo español. Unas propuestas de estas características no pudieron aparecer, obviamente, sin la existencia de unas determinadas circunstancias que las hicieran posibles. En este sentido es justo recordar los intentos ya realizados desde la segunda mitad de los años setenta a través de algunos grupos de docentes (Germania-75 y el colectivo 13-16, entre los principales), aunque los materiales de estos últimos contasen, fruto de las circunstancias generales de aquellos momentos, con una menor fundamentación teórica y experiencia

acumulada. Estos nuevos materiales curriculares *alternativos*, sin embargo, significan algo cualitativamente distinto de tales precedentes, tanto en su concepción de las características y de las funciones sociales del conocimiento y de la cultura escolares como en su consideración de las peculiaridades de todo tipo que condicionan al conjunto de componentes de la comunidad escolar.

Tales materiales han intentado explotar convenientemente las posibilidades ofrecidas por las actuales características *abiertas y flexibles* de los currículos vigentes en beneficio de una enseñanza más reflexiva y crítica, que sobrepasase el enfoque prioritariamente informativo, enunciativo o transmisivo de la enseñanza de la historia y de la geografía (o de las ciencias sociales, como ellos prefieren denominarlas), todavía muy marcado por el modelo de las geografías y las historias generales de épocas pasadas, tendentes a sobreestimar las continuidades histórico-cronológicas y a presentar el devenir histórico como algo natural, indiscutible y sin lagunas, fomentando una percepción legitimadora de lo existente, de lo finalmente triunfante.

¿Cómo se intenta concretar en estos manuales alternativos tal opción por una enseñanza reflexiva y crítica? Estos materiales, a pesar de su diversidad, parten de ciertas premisas compartidas por todos ellos. Solo destacaré dos, que considero las principales.

La primera es el establecimiento de una secuencia temporal que partiendo del presente (planteamiento de un problema relevante, del que los alumnos necesariamente tienen alguna experiencia previa), aborda el pasado, más o menos remoto (en función de obtener nuevas informaciones significativas, de ampliar la experiencia histórica y de intentar que los alumnos vayan generando un conocimiento más complejo del problema estudiado). La parte última de cada tema o unidad didáctica vuelve al presente mediante una recapitulación final abierta también a las perspectivas más posibles del futuro inmediato. El hecho de proponer tal secuencia temporal no es algo anodino, sino todo lo contrario, pues comporta la necesidad de seleccionar, repensar y reorganizar los contenidos escolares desde una definición comprometida con los problemas del presente y de superar, en lo posible, los usos eruditos o marcadamente culturalistas de los mismos.

La segunda es la continua interpelación a los alumnos para que muestren y sean conscientes de sus ideas o concepciones respecto de las distintas facetas del tema-problema propuesto. Este tipo de actividades está presente a lo largo de todas y cada una de las partes de cada unidad didáctica, concluyendo en la síntesis final en la que los alumnos deben contrastar sus ideas iniciales con las adquiridas mediante las actividades realizadas.

En una mirada rápida se puede constatar que las principales variantes que cualquier unidad didáctica de los materiales curriculares alternativos presenta respecto de los manuales más habituales son, por una parte, un tratamiento más cohesionado y contextualizado de la problemática abordada: los aspectos históricos y los geoeconómicos están interrelacionados, no separados en distintos manuales y cursos; por otra, se aprecia una continua atención a las ideas previas de los alumnos y alumnas, y no sólo al inicio de la unidad. Finalmente, la frecuente presencia de ejemplos y contraejemplos obliga a generar un pensamiento más matizado y complejo, menos simplificado.

La opción de los materiales escolares alternativos y su apuesta por el estudio de los problemas relevantes del presente, con su ineludible dimensión histórica, comporta, como ya insinuamos anteriormente, una serie de cuestiones de no fácil solución, especialmente en lo que respecta a la posible aceptación de la misma por una parte importante del profesorado, dadas las inercias profesionales que, como ya ha sido ampliamente investigado y constatado, caracterizan a la actividad docente. Dicho de forma breve y esquemática, es muy posible que una parte importante del profesorado no encuentre en estos materiales, de manera inmediata, su o sus asignaturas ni la organización habitual de sus contenidos o que considere que son materiales excesivamente comprometidos con el presente y con el deseo de transformarlo.

Ante esta situación, algunos de los autores de estos materiales alternativos han mostrado la conveniencia de impulsar un trabajo conjunto de formación permanente del profesorado, de aquellos interesados por una renovación de la enseñanza de las ciencias sociales, mediante el análisis y la reflexión tanto sobre las propias concepciones y prácticas educativas como sobre los problemas compartidos, tomando como punto de partida los discursos y los materiales curriculares por ellos generados. Es este un camino laborioso y de lenta difusión, pero es tal vez el único posible en las actuales circunstancias, poco o nada propensas a la innovación educativa.

Estos materiales, que fueron objeto de una cuidada experimentación y evaluación previas, van acompañados de unas guías didácticas en las que se razona los puntos de partida de los mismos, su plataforma de pensamiento, así como sus principales ejes vertebradores y la secuenciación de los mismos en lo que podría definirse como su diseño de instrucción o guía de uso en las aulas.

El hecho de aceptar que la enseñanza en su conjunto, y la de la historia de manera muy significativa, se encuentra en una compleja encrucijada, que afecta al conjunto de la comunidad educativa, parece ser una de las condiciones básicas para poder sentirse atraídos por las propuestas y respuestas, matizadamente diversas entre sí, ofrecidas por el conjunto de estos materiales curriculares. A la contra de estas pretensiones juegan muchos otros factores institucionales, profesionales, y también personales, que hemos intentado enumerar previamente, pero el esfuerzo requerido para adentrarse en tales materiales curriculares, como todo intento de escapar de las concepciones y de las prácticas establecidas, bien vale la pena por las nuevas dimensiones educativas que en ellos se pueden descubrir.

¿Qué historia enseñar?

Plantearnos la cuestión de qué historia deba de enseñarse en la actualidad equivale, en mi opinión, a intentar concretar, por una parte, la función social que su enseñanza puede y debe cumplir en el sistema educativo -especialmente en su etapa obligatoria- de una sociedad democrática y plural y, por otra, en las posibilidades reales que tanto la ciencia histórica como la disciplina escolar pueden ofrecer realmente para la consecución de tal primordial finalidad social.

Una forma de iluminar este terreno es la de acudir a la génesis histórica de tal disciplina escolar para poder entender mejor sus funciones y los cambios y permanencias, adecuaciones

o rutinas que en ella se han dado en función de las cambiantes circunstancias, de diverso tipo, que la han podido influir en los ya más de 150 años de vigencia de la enseñanza preuniversitaria reglada en nuestro país.

La historiografía occidental profesional del siglo XIX nació muy vinculada a la necesidad sentida por los nuevos sistemas liberales de nacionalizar a los ciudadanos de sus respectivas naciones-Estados. La inclusión de la historia en los currículos y programas de la enseñanza escolar de estos países corrió la misma suerte y destino. El mismo modelo, el de las historias generales o relatos históricos, que abarcaban una narración de los avatares de tales territorios y de sus habitantes desde el principio de los tiempos hasta su inmediato presente, se impuso en todas partes, con mayor o menor grado de simplificación en función del tiempo disponible y de la edad de los educandos. La yuxtaposición cronológica del conjunto de épocas y edades históricas establecidas, pretendidamente aunadas a través de la secuenciación de los grandes personajes políticos -las sucesiones monárquicas fundamentalmente- subrayaban la deseada imagen de la permanente continuidad de la nación desde los primeros pobladores hasta sus integrantes presentes. Se destacaba, por tanto, los aspectos inmanentes, cuasi-eternos, de tal nación y, en virtud de esa pretensión, se exaltaba todos aquellos factores que, de alguna manera, prefiguraban la actualidad, a la par que se difuminaba o incluso se ocultaba todo aquello que había perdido vigencia, pues distorsionaba la comprensión unidimensional del presente. Puede servirnos de ejemplo, en el caso español, la práctica ausencia de la cultura musulmana o de la judía en la enseñanza de la historia de la mayor parte del siglo XIX y del siglo XX, por no hablar de su actual evanescencia.⁸

La denominada historia universal, en este contexto, quedaba reducida a una configuración básicamente etnocéntrica, es decir, a los contactos que se hubiesen podido producir entre la «historia de la nación» y los otros pueblos o naciones y esto, fundamentalmente, en función de las conquistas, victorias o derrotas habidas entre los mismos.

Como ya se destacó, especialmente desde el mundo europeo de la época de entreguerras, la historia enseñada en los centros escolares había tenido, desde su origen, un carácter predominantemente patriotizante, incluyendo el más descarado chovinismo, que no favorecía el conocimiento ni la comprensión de lo otro, de los otros, ni tampoco el de la propia sociedad en que se vivía ni de los retos o problemas en que ésta se desenvolvía, ya que se centró, casi exclusivamente, en los relatos de origen, anclados en un lejano pasado.

Todo esto ocurría, además, acompañado de la sempiterna queja por parte de los docentes de la imposibilidad de dar real cumplimiento a los extensísimos programas que reiteradamente caracterizaron a tales *historias generales*. La solución más frecuentemente utilizada en la práctica, aunque ésta fuese directamente contradictoria con las intenciones declaradas oficialmente, fue la de dejar fuera lo contemporáneo, es decir, aquellos aspectos que de una manera más directa hubieran podido ayudar a una comprensión más profunda de la sociedad en la que les había tocado vivir a los alumnos.⁹

Esta doble paradoja intentó ser superada, ya desde principios del siglo XX, por los llamados *estudios sociales* en que se preconizaba un enfoque más presentista de la historia y un mayor grado de interdisciplinariedad respecto de algunas de las entonces nuevas ciencias

sociales. Este planteamiento, de origen fundamentalmente anglo-americano, tuvo cierto eco también en los sectores educativos centroeuropeos y españoles más innovadores, especialmente en los relacionados con la enseñanza primaria en la que las tendencias *paidocéntricas* fueron ganando adeptos, pero no pasó lo mismo con la secundaria, en la que las corrientes *logocéntricas* siguieron manteniendo su preeminencia.

En la segunda mitad del siglo XX, ya desde los años cincuenta en relación con el mundo occidental, y desde aproximadamente 1970 por lo que se refiere a España, estas paradojas no hicieron sino incrementarse por una serie de causas, entre las que se puede destacar la escolarización total de los jóvenes hasta edades mucho más avanzadas que anteriormente; el enorme incremento de la información disponible a través de los nuevos medios de comunicación de masas; el gran desarrollo de la historiografía y del conjunto de las ciencias sociales y la multiplicidad de sus paradigmas científicos o las aportaciones de las ciencias cognitivas y didácticas y su desvelamiento de la importancia de tomar como punto de partida de toda educación los esquemas cognitivos iniciales de los alumnos para poder superar sus comprensiones cotidianas de la realidad y poder conducirlos así a la generación de nuevas comprensiones más válidas de la misma y de sus propias prácticas cotidianas, aproximándolas a la situación científica del momento.

La reseñada multiplicidad de factores actuantes sobre cualquier decisión educativa, a los que se podría añadir otros de índole más política, son los que hacen que en la actualidad sea tan difícil el establecimiento de pautas muy precisas para la solución de esta complejidad, teniendo en cuenta, como hemos reiterado, el enorme peso que las rutinas, la tradición establecida, tienen en el conjunto de lo educativo.

A pesar de tal complejidad, es posible formular algunas de las vías por las que considero que puede caminar la transformación y mejora de la situación presente en lo referente a la enseñanza de la historia, que es donde se dan más agudamente las paradojas anteriormente mostradas.

Una primera constatación es la de *que siempre habrá que seleccionar los contenidos* de la historia que queramos enseñar y decidir el grado de profundidad con que consideremos que pueden ser tratados más adecuadamente. Esta es una cuestión de primer orden, impuesta por el tiempo disponible en la enseñanza y que, por tanto, priva de sentido real a todas aquellas reiteradas declaraciones en que se dice que hay que enseñar «toda» la historia. El problema se desplaza, por tanto, a los criterios de selección, en los que habrá que tener en cuenta fundamentalmente las necesidades sociales y personales de los jóvenes actuales y las características más específicas del tipo de conocimiento que se considera pertinente para dar cumplimiento a las mismas. En mi opinión, por lo que se refiere a la historia, compendiaría esta cuestión mediante la pregunta de *¿qué significa pensar históricamente hoy?* o, en otra formulación similar, siempre dando por supuesto que el conocimiento histórico sea aceptado como un conocimiento socialmente fundamental, *¿cuáles son las aportaciones personales y sociales que la dimensión histórica puede realizar para una comprensión más profunda e intensa de la realidad en la que vivimos?*

Una segunda constatación, derivada en gran parte de la primera, es la de *que la enseñanza*

de las ciencias sociales debe centrarse prioritariamente en *aquellas cuestiones que sean tenidas por «problemas actuales y relevantes»* tanto en su sentido o escala más inmediata como en su dimensión más globalizadora o mundial. Obviamente parto de que el presente nunca es sólo presente, sino fruto de un pasado más o menos inmediato y de un proyecto de futuro más o menos intuido o deseado (es en este pleno y plural sentido temporal en el que se suele entender el concepto de conciencia histórica, tan central en la renovación, ya desde 1970, de la didáctica alemana de la historia).

La tercera afirmación está relacionada con la mayor potencialidad motivadora del alumnado mediante este tipo de planteamiento de la enseñanza *de la historia como ciencia de lo social en el tiempo*. El problema actual, tanto de los alumnos como del conjunto de la sociedad, ya no es, como pudo haberlo sido anteriormente, el de carencia de información, o desinformación si se quiere, sino el de la falta de unos criterios de organización y de verificación más autónoma y crítica de la misma. Si deseamos que la educación histórica sea algo que entre a formar parte de la propia personalidad de los alumnos y no sólo algo que hay que memorizar para que después sea olvidado, casi con alivio y sin mayores consecuencias, hemos de intentar, y de lograr en la medida en que sea posible, que los propios alumnos se acostumbren a no dar por buenas sus primeras impresiones y a que aprendan a cuestionarse sus propios conocimientos espontáneos o inducidos por los medios de comunicación más potentes y sean capaces de valorar positivamente su sustitución por otros esquemas comprensivos de la realidad que les den respuestas más profundas y más válidas a las cuestiones y problemas que están presentes en su propia vida y en la de la sociedad en la que se desenvuelven.

Del presente al inmediato futuro

Una propuesta educativa de este tipo era bastante viable, en mi opinión, con los hasta ahora vigentes contenidos mínimos oficiales de la Educación Secundaria Obligatoria, como han puesto de manifiesto algunos de los distintos materiales didácticos editados en los últimos años, que suponen uno de los intentos renovadores más sugerentes de todos los llevados a cabo en la enseñanza preuniversitaria española de todos los tiempos. Para que este tipo de enseñanza tenga mayor repercusión en el conjunto de la educación española es evidente que habrá que repensar, una y otra vez, nuestra práctica docente y, en la medida de lo posible, superar las grandes dependencias con que el pasado ha configurado nuestra propia representación de la función social y personal del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar de la historia.

La muy reciente modificación de los contenidos mínimos, aprobada por el gobierno español a finales de diciembre del año 2000, es una clara apuesta por el retorno a unos contenidos más ampliamente enciclopédico-culturalistas y, coherentemente, tal como hemos venido defendiendo, menos posibilitadores de la reflexión y de la comprensión historiográfica de los mismos.¹ Ello obligará a que los diversos tipos de manuales escolares tengan que modificarse, aunque sea en medidas muy distintas. Los cambios serán mucho menores en los de las grandes editoriales, por las razones que ya expusimos, especialmente por su mantenido

carácter enciclopedista y poco seleccionador respecto de los contenidos considerados legítimos, aunque se verán forzados a reorganizarlos en función de las nuevas prescripciones curriculares, muy detallistas y nada abiertas ni flexibles. Los de las editoriales regionales tendrán que ampliar sus contenidos para dar cumplimiento a las nuevas exigencias del poder central, lo que tampoco favorecerá un enfoque del aprendizaje de la historia más vinculado a la reflexión. Y, finalmente, los materiales alternativos, por la simple razón de haber sido los que más en serio se tomaron las orientaciones renovadoras impulsadas por la reforma educativa de los primeros años noventa, serán, con mucho, los más perjudicados por la ya proclamada nueva reforma (realmente contra-reforma) educativa. Desgraciadamente, el soplo del viento reformador y la aceptación de una mayor autonomía del profesorado respecto de su competencia y profesionalidad docente, a pesar de las dificultades y contradicciones habidas, han sido excesivamente breves. Esperemos que la presente ofensiva contra-reformista dure mucho menos.

NOTAS

1. Universidad de Valencia.
2. Así lo ha puesto de manifiesto el estudio coordinado por el profesor Antoni Segura, en el que se han analizado los manuales más utilizados en distintas autonomías españolas (Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, País Vasco, País Valenciano y el anteriormente denominado territorio MEC). Este estudio descalifica rotundamente las afirmaciones realizadas por la Real Academia de la Historia en su *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*, de junio del año 2000, especialmente en lo que consideraba «la confrontación, como en ocasiones ocurre, entre lo español y lo peculiar de las comunidades autónomas». La referencia bibliográfica del estudio citado es Antoni Segura (coord): *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2001.
3. En el estudio realizado por F. Javier Merchán Iglesias, sobre una muestra del profesorado de diversos centros escolares andaluces, el orden de importancia establecido por tales profesores a la hora de elegir los manuales escolares destacaba los siguientes criterios: su adecuación a las capacidades de los alumnos, el tipo de actividades que incluían, su adecuación científica y el cumplimiento de los objetivos y de los contenidos del currículum oficial (Merchán Iglesias, F. J.: *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*, tesis doctoral aún inédita, leída en la Universidad de Sevilla, 2001, p. 536)
4. Para esta cuestión sigue siendo fundamental el estudio de Raimundo Cuesta (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
5. Véase el detallado análisis de R. López Facal (1997): «Libros de texto: sin novedad» en *Conciencia Social*, n. 1, pp. 51-76.
6. Sería muy prolijo enumerar las personas, de muy distinto signo político y de muy diversa cualidad intelectual, que se han pronunciado en este sentido. El manifiesto más disparatado en mi opinión, por las características analíticas del mismo y por aquellas científicas que le deben ser exigidas, ha sido el realizado por la Real Academia de la Historia, a finales de junio del 2000, que ya hemos citado previamente, al igual que la profunda refutación de la que ha sido objeto en el estudio coordinado por A. Segura.
7. De entre estos grupos, la mayor parte de ellos integrados en la Federación Icaria, aquellos que han publicado materiales curriculares completos para la Educación Secundaria Obligatoria son: el Grupo Cronos (Salamanca), Grupo Insula Barataria (Aragón), Proyecto Gea-Clio (Valencia) y Proyecto Kairós (Valencia). Los restantes grupos tienen publicaciones no completas.
8. Así lo pone de manifiesto el interesante artículo de E. Manzano Moreno: «La construcción histórica del pasado nacional» en la obra de J. S. Pérez Garzón et al. (2000): *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica, pp. 33-110.
9. Ambas prácticas no son exclusivas del ámbito español. Otro tanto ocurrió, por ejemplo, en Francia. Véase el interesante estudio de Evelyne Hery (1999): *Un siècle de leçons d'histoire: l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes: Presses Universitaires.
10. BOE: 16-01-2001: enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO.

RESUMEN

Los manuales escolares de historia han cambiado considerablemente en los últimos años. Las posibilidades abiertas por las enseñanzas mínimas de 1991 han sido utilizadas de manera distinta en los textos de las grandes editoriales escolares y en los materiales curriculares generados por los grupos didácticos más innovadores. Los manuales escolares son productos muy complejos que requieren ser analizados teniendo en cuenta tanto sus características didácticas como también sus condicionantes de tipo comercial y las peculiaridades de los docentes que realizan su selección.

LABURPENA

Historiari buruzko eskola liburuak guztiz aldatu dira azken urteotan. Izan ere, 1991eko gutxieneko irakaspenena, era ezberdinean ulertu da. Hau da, alde batetik, argitaletxe handien liburuak ditugu, eta bestetik, talde didaktiko aurrerakoienek sorturiko material kurrikularra. Eskolako testu-liburuak produktu konplexuak dira, eta beronen azterketarako, honako bariabile hauek aintzat hartu behar ditugu: ezaugarri didaktikoak, arlo komertzialeko baldintzak eta hautaketa egin duten irakasleen ezaugarriak.

ABSTRACT

School history books have changed considerably in recent years. The possibilities derived from the minimum curriculum of 1991 have been used differently in the texts of the major school book publishing houses and in the curricular materials generated by the most innovative teaching groups. Text books are highly complex products, which have to be analysed taking both their educational characteristics, their commercial aspects and the peculiar aspects of the educators who select them into account.