

¿QUÉ HISTORIA RECIENTE ENSEÑAR EN LAS AULAS DE SECUNDARIA?

Sergio Riesco*

Uno de los aspectos que consideramos más interesantes de los encuentros entre investigadores del presente es su carácter abierto. Nos referimos a que los docentes de niveles no universitario nos hemos sentido aludidos al tratarse esta cuestión del presente. Y no se hace, en general, por un prurito innovador o por un exceso de influencia del atractivo *presentismo*, sino porque existe inquietud en el cómo acercar a las aulas los procesos históricos de cualquier naturaleza temporal. Si observamos las variadas temáticas de los encuentros en Logroño o Cáceres no podemos sino constatar la naturalidad con que la interdisciplinariedad se viene imponiendo y es por eso que el tema de esta comunicación insista sobre algo en lo que se encuentran trabajando numerosos docentes a lo largo y ancho de nuestra geografía. Estas líneas no tratan de ser una loa del propio trabajo sino más bien un medio para profundizar en el debate sobre qué historia del presente queremos y cómo debemos plantearla. Seguro que existen igualmente docentes que tendrán todos estos asuntos claros u otros que estarán aplicando modernos esquemas de enseñanza-aprendizaje del presente y que no tendrán necesidad alguna de intercambiar experiencias. Nosotros nos decantamos por seguir exponiendo lo que tratamos de hacer día a día porque consideramos que las aulas de secundaria son

* Profesor de Enseñanza Secundaria en el I.E.S. “Valle del Jerte” de Plasencia (Cáceres) y doctorando del Dpto. de Hª Contemporánea de la Universidad Complutense de Madrid. Para posibles comentarios, críticas y sugerencias, seriro@hotmail.com.

espacios donde se está construyendo esa *memoria colectiva* que tanto tiene que ver con la historia del tiempo presente¹.

Esta comunicación la estructuraremos en tres apartados. En primer lugar, recompondremos cuál es la situación oficial de la historia reciente entre los contenidos de las materias de la Secundaria implicadas en este asunto; a continuación trataremos de analizar las pautas del debate sobre esta cuestión en España para terminar con algunos ejemplos de cómo ponemos en práctica determinadas experiencias de tiempo reciente.

Partimos de unos presupuestos básicos sobre lo que entendemos que es la historia del tiempo presente y por ello no debemos insistir en cuestiones teóricas que ya escapen a nuestros objetivos². Sin embargo, sí existen varios aspectos que nos permiten extraer algunas conclusiones sobre ese basamento de la historia del presente:

1.- La deconstrucción del tiempo en el sentido de que *el mito de la falta de perspectiva* impide analizar fríamente los procesos ocurridos. Eso hace que debamos profundizar en la “necesidad de recursos teóricos y técnicos para comprender qué es el análisis de lo socio-temporal”³. Eso nos obliga a recordar el carácter holista de la historiografía aunque sólo sea como aspiración intelectual. No tienen que existir prejuicios para analizar el presente aunque los procesos no estén totalmente cerrados. Una de las grandezas de la historia del tiempo presente es precisamente que puede contribuir a que se reabran determinados procesos, o, si se prefiere, a que la actualidad no quede en algo efímero sino que los historiadores con-

1. En nuestro caso, esta inquietud nace de que precisamente el año en el que comenzamos a dar clase en Secundaria simultaneamos esta formación con un curso de doctorado, dirigido por Julio Aróstegui, sobre “Introducción a la Historia del Tiempo Presente”. Sin lugar a dudas esto influyó decisivamente en la formación de opinión sobre la reforma educativa y su realidad diaria. Ni que decir tiene que de aquel curso y de varias conversaciones sobre esos “presupuestos de historicación del presente” continúa la preocupación por estas cuestiones.

2. Los textos conocidos de Josefina Cuesta, Julio Aróstegui, M.P. Díaz Barrado, etcétera en las Actas de los congresos de Cáceres y Logroño así como del dossier de *Cuadernos de Historia Contemporánea* de la Universidad Complutense de 1998, nº 20 son suficientes para cualquier “no iniciado”. No queremos insistir en esto, pero la cuestión de la nomenclatura (htp, historia reciente...) no es esencial para el contenido de esta comunicación, de ahí su uso indistinto según el contexto. La concisión que exigen las normas del simposio hacen que no queramos abusar del aparato crítico.

3. ARÓSTEGUI, Julio (1995): *La investigación histórica. Teoría y método*. Barcelona: Crítica, p. 230.

textualicen y revisen críticamente cualquier proceso que al principio pensemos que es de naturaleza meramente mediática.

2.- La importancia de *la historia de las generaciones vivas* en el análisis histórico de nuestro tiempo; un *nuestro* que implica que se está formando parte del proceso. La coetaneidad nos permite contar con fuentes que, como la oral, enriquecen sumamente los tradicionales yacimientos fontales con los que trabajan los historiadores. Sin duda, comparece ante nosotros el tema que más inquieta a la construcción de la teoría de la historia reciente. ¿Cómo se registra la memoria? ¿Debemos hablar de memoria individual o de memoria colectiva? ¿Qué ocurre con los silencios o las omisiones o los olvidos? ¿es mejor hablar de conciencia y remitirnos a valores filosóficos? Son preguntas abiertas que no tienen una fácil respuesta pero que podríamos recoger genéricamente bajo el título de “teoría de la memoria”. Será necesario que, más allá de las definiciones procedentes de la psicología, de la filosofía o incluso de la sociología⁴, la historiografía sistematizara su propia definición de memoria colectiva⁵.

3.- La cuestión de la *sociedad de la información* en la cuál vivimos. Más allá de un mero tópico, la abundancia de fuentes de primera mano con la que contamos es algo a lo que no se puede permanecer ajenos y que forma parte constitutiva de la historia del presente. En la aspiración metafísica de la historia como un todo, hoy por hoy es posible tener un sentido global de la misma, pues podemos contar con fuentes de primera mano –por ejemplo, prensa de un país sudamericano *on line*– que nos permiten una rápida composición de lugar. Pero esa globalización, sui géneris y contradictoria, nos plantea también la visión de conjunto de las desigualdades sociales, en resumen, del subdesarrollo.

4. Consideramos oportuno recordar lo que se comenta en GINER, LAMO, TORRES (1998): *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza, p. 472, en el término “Memoria colectiva”: “Fue Maurice Halbwachs el pionero en el estudio sociológico de la memoria colectiva (sostenida por un grupo delimitado) de lo social (difusa en el interior de una sociedad) y la cultural (conjunto vivo de tradiciones supra-sociales) entre cuyas redes se construyen las memorias biográficas individuales”. Y se remiten a LE GOFF, Jacques (1991): *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós.

5. Por ejemplo, el profesor Juan Sánchez se ha referido a diferenciar historia de memoria, entendiéndola ésta como una “construcción social del recuerdo”; Enrique Moradiellos recuerda que la memoria de algo es un acto predicativo e individual y se decanta por el uso del término conciencia que, como decimos, nos remite a una dimensión más filosófica. Estas reflexiones proceden de notas personales de los debates suscitados en el contexto del Seminario Internacional de Historia del Tiempo Presente celebrado en Cáceres del 24 al 26 de noviembre de 1999.

4.- La naturaleza esencialmente *conflictiva*, de crisis estable, de las sociedades actuales. Marcados por la visión finisecular del “siglo de las catástrofes”, no podemos renunciar a la influencia cotidiana de la sociología en nuestros días. Los ya clásicos estudios de Coser o Rex sobre el riesgo de conflicto de las sociedades en cambio hacen de la violencia en cualquiera de sus formas de expresión un tema clave para entender el mundo en el que nos movemos. Guerras civiles, terrorismo, conflictos étnicos...se llegan a convertir en algunos casos en estructurales y el historiador debe hacer frente a su análisis con un rico bagaje procedente de las ciencias sociales entendidas como un todo.

5.- La necesidad ética de una *crítica social* que debe tener un referente esencial en la educación. Ante el maremagnum de informaciones cuya velocidad no es fácilmente asimilable, no hay que economizar medios –obtener información de una sola fuente– sino analizar críticamente el bombardeo al que esa globalización nos tiene sometidos. Es una responsabilidad de quiénes se dediquen al análisis social de nuestro tiempo y a la educación, aprender y enseñar a ver críticamente el mundo que nos rodea. No sólo se trata de superar un pensamiento único, sino no perder el rumbo hacia una autenticidad metodológica que contraste suficientemente las fuentes.

En nuestra opinión, estos son los cinco puntos de referencia que consideramos esenciales para ese análisis y esa educación en la historia de nuestro tiempo. Corresponde a otros profundizar en estas cuestiones teóricas, sistematizar esos puntos aún oscuros de una epistemología de la historia del presente.

1. Historia, presente y libros de texto en las aulas de Secundaria

La comunidad científica conocerá ya bien que la apuesta por el presente es una de las condiciones prefijadas por la reforma educativa de la Ley Orgánica de Organización General del Sistema Educativo de 1990. La nomenclatura procede de los departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales de las facultades de Pedagogía españolas:

- en la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) un *área* de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, organizado en *bloques de contenido*, dentro de

los cuales existe uno llamado “El Mundo Actual” trata de los contenidos del presente. En este bloque, el Ministerio de Educación proponía secuenciar con conceptos relativos a la organización político-administrativa de España y de la UE, a aspectos problemáticos del entorno social, a un panorama del mundo actual, a la evolución del arte del siglo XX, a los rudimentos de economía en relación con la vida cotidiana y a la función y perspectiva de la ciencia, la tecnología y las humanidades.

Una respuesta editorial variadísima ha sido lo que ha venido acaeciendo a lo largo de esta década. Nadie nos podrá negar que lo más habitual ha sido una formación inicial e integradora en el primer ciclo de E.S.O. y una opción por dar o sólo Geografía o sólo Historia en los cursos 3º y 4º de E.S.O. Ahora bien, en los libros de Historia de 2º ciclo de E.S.O. encontramos visiones completas desde la Prehistoria hasta finales del siglo XX o proyectos editoriales que consideran que lo ocurrido hasta el siglo XVIII debió quedar zanjado en los dos primeros cursos de la Secundaria, comenzando por las revoluciones atlánticas o la revolución industrial.

Si bien, el espíritu del constructivismo y la libertad del profesor estaban presentes en la reforma, la mayor parte de los docentes hemos contemplado anodados las muestras editoriales en las que todo valía y donde los presuntos mínimos no existían. Conclusión: al terminar la Educación Secundaria Obligatoria *no existe homogeneidad alguna* en los mínimos que debería conocer el alumnado en cuanto a procesos históricos se refiere.

- En el nuevo Bachillerato –recordemos, de dos años de duración– la *Economía* se incorporaba a los *curricula*, así como optativas tales como *Ciencia, Tecnología y Sociedad, Tecnologías de la Información o Comunicación Audiovisual* donde las cuestiones más recurrentes de la historia del presente deberían aparecer. Pero sin duda interesa más reafirmar la función desempeñada por las materias propiamente de Historia:
- Quedaba una *Historia del Mundo Contemporáneo* (4 horas semanales) que sólo es obligatoria para dos de los cuatro *itinerarios* planteados, cursándose durante el primer año. Aquí, según las indicaciones del Ministerio de Educación, un epígrafe de “Balance del mundo hasta 1914” debía reducir a una unidad didáctica el mundo del siglo XIX apostando por el XX. ¿Cuál ha sido la respuesta editorial? Ese epígrafe se convirtió en una decena de temas en la inmensa mayoría

de libros de texto publicados desde entonces. Se puede decir que ningún docente o investigador se ha atrevido a experimentos editoriales que redujeran la centuria precedente a 15 o 20 páginas repletas de ilustraciones, gráficos o textos. Y llamamos la atención sobre esto: mientras en la secundaria obligatoria se omite en diversos proyectos editoriales desde el Paleolítico hasta la Ilustración, en esta Hª del Mundo Contemporáneo prácticamente nadie ha seguido las indicaciones ministeriales en cuanto al primer *ítem* se refiere.

- ¿Y la Historia? Es de España, es obligatoria para todos los itinerarios en 2º de Bachillerato –queda claro que hayan recibido o no Hª del Mundo Contemporáneo en el primer curso– y desde el principio el caballo de batalla fue la escasez de margen que permitían unas exiguas tres horas semanales. Nueva contradicción: un epígrafe habla de “Las raíces históricas de la España contemporánea” (¿desde cuándo?) y si se repasan las pruebas de acceso a la Universidad de la mayor parte de los distritos universitarios españoles, no hay tapujos en llegar hasta la historia muy, muy contemporánea...En otras palabras, hasta hoy en día. Tres horas semanales, desde octubre a finales de mayo, no todos los alumnos conocen la Historia del Mundo Contemporáneo...Todo forma parte de las Pruebas de Acceso a la Universidad. Y aquí, ¿cómo han resultado los proyectos editoriales? Pues de nuevo se ha apostado por un esquema paralelo a los de Hª del Mundo Contemporáneo (historia lineal 1766-2000) aplicado a la peculiaridad del caso español.

Hasta aquí algo que hemos traído a colación porque imaginamos que los profesores de los primeros cursos de las licenciaturas de Historia, Humanidades y demás se encontrarán atónitos con las lagunas no sólo factuales sino semánticas de la mayor parte del alumnado. Consideramos que las precisiones hechas hasta ahora pueden apuntalar algunas de las hipótesis que sobre el problema barajara la comunidad científica.

2. La mediatización de la enseñanza de la Historia: el informe de la Academia

Sirva todo lo planteado hasta aquí para traer a colación un problema de nuestra historia reciente o actual que quizás debiera ser objeto de alguna ponencia específica: el debate de las Humanidades. Una reforma educativa impregnada de innovaciones psi-

copedagógicas sin ley de acompañamiento presupuestario; una asunción de todo lo expresado por la ley por parte del partido hoy en el poder que se opuso a la aprobación de la misma; y dos legislaturas que, descentralizadas las competencias educativas no dan con la combinación legal para definitivamente dar por zanjada una cuestión nada baladí: la formación humanística de los ciudadanos de hoy –no consideramos que haya que decir de mañana, cuando alumnos procedentes del sistema LOGSE ya están incorporados de lleno tanto al mundo universitario como al laboral–. No es nuestro propósito glosar el contenido del *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media de la Real Academia de la Historia* (en adelante, *Informe...*), pero es necesario llevar a cabo ciertas matizaciones⁶.

Cuando decimos que es algo que incumbe a la temática de este simposio es porque forma parte de un debate que existe en la opinión pública. Claramente se corre el peligro de que la utilización partidista y mediática del texto de la Academia difumine el contenido del texto y lo reduzca a las frivolidades que ya serán de sobra conocidas. En este caso, es nuestra responsabilidad una lectura sosegada si es que queremos que historiadores y docente participen en el debate aportando opiniones y pautas de solución. No estaría de más decir que es un auténtico problema de nuestra historia presente por las siguientes razones:

- Porque tiene un trasfondo político de construcción de las identidades nacionales que padece la manipulación de intereses espurios.
- Porque forma parte de un proceso abierto: el debate constitucional y la España de las Autonomías.
- Porque ha quedado mediatizado al saltar a la opinión pública con frases famosas como “los escolares españoles no saben quién fue Felipe II” o que “la historia que se enseña [en las ikastolas] es de contenido parcial y tendencioso inspirado en ideas nacionalistas favorecedoras del racismo y de la exclusión de cuanto signifiquen lazos comunes”.
- Porque está fuera de toda duda que alcanzar un grado suficiente de consenso en cómo queremos formar nuestro capital humano es un objetivo lógico e imprescindible para un país que dice estar entre los más desarrollados del mundo.

6. Nosotros manejamos el texto íntegro publicado por la edición digital de *El País*, 28 de junio de 2000.

Si a todo esto sumamos los escasos foros de debate que los verdaderos implicados en el tema tenemos⁷, creemos que son necesarias algunas precisiones. En una primera parte expositiva el Informe...busca argumentos de autoridad para comparar el debate en otros países. Así se expone la crítica de Jürgen Kocka, quien anunció el peligro de que los funcionarios de la cultura y la enseñanza “redujeran la historia a la historia reciente [sic] y la viniesen a degradar a la condición de sierva de las ciencias sociales sistemáticas”⁸. Como se ve, la cuestión de lo más reciente es algo que preocupaba por el presunto olvido al que se podría ver postergada la historia académica.

Con una crítica implícita al constructivismo se ponía en cuestión el currículum abierto, sugiriendo que el estudio de determinadas instituciones (entendidas como familia, municipio, sindicatos, partidos, ocio...) que se planteó en España en un primer momento “hubieran originado el fin de la historia como preservadora de la memoria colectiva”; crítica que se convierten en explícita cuando se indica que “la conveniencia de que el profesor de enseñanza secundaria conozca los fundamentos de la psicopedagogía fracasó en lo que se refiere a la enseñanza de la historia”⁹. Con estas frases, no sacadas de su contexto, se está negando que un buen conocimiento de la manera en que se produce el cambio social pueda ser un medio válido para aprehender la historia-proceso que todos aceptamos como válida. Además, viene a colación una cuestión que sí es real: existe cierto rechazo de los docentes de secundaria –ahí somos poco respetuosos con el cambio de nuestra sociedad– a las indicaciones de la psicopedagogía. Y a pesar de las resistencias al cambio hay que aceptar que el hecho de trabajar con alumnado de esta edad es algo que requiere una formación que no hemos recibido en las aulas de la Universidad. Otra cosa es que se haya vivido el conjunto de la reforma como un cambio un tanto traumático para los docentes por el aumento del protagonismo de esos fundamentos psi-

7. Si bien en los primeros años de la reforma se llevaron a cabo experiencias muy interesantes en el terreno de las Ciencias Sociales como el Grupo Cronos de Salamanca, hoy los foros de debate están reducidos a una revista generalista (Cuadernos de Pedagogía) y a la revista *Íber*, de didáctica de las Ciencias Sociales. Una publicación interesante es *La enseñanza de las Humanidades. La educación que queremos*. Madrid: Santillana, 1999, que recogía unas mesas redondas celebradas en la primavera de 1999 sobre este asunto.

8. A pesar de tratarse de un texto extraído de una página web, le otorgamos una numeración para hacer más operativa su consulta, cfr. *Informe...*, p. 2.

9. *Ibíd*em, p. 3.

copedagógicos sin que se haya implicado al colectivo de profesores de una manera más consensuada.

Pero el tema estrella del Informe... es sin duda todo lo relativo a las cuota en la elaboración de los currícula que ha permitido que las regiones con competencias propias en materia educativa desde el principio de la década de los 80 legislaran dos terceras partes de los contenidos a impartir. La fragmentación del objeto histórico por el auge de las historias territoriales no es algo que sólo tenga que ver con el ámbito educativo, sino que es una de las claves del debate de la historiografía profesional en nuestro país¹⁰. Son varios los aspectos que confluyen en esta cuestión, pero a nadie escapa que la ejemplificación con casos próximos sin perder la referencialidad es algo absolutamente plausible y alcanzable.

Centrándonos en la cuestión del Informe... la Academia ha manejado diversos libros de texto antes de llegar a las conclusiones que expresa el texto. Reconocen que carecen de una información esencial: “la actividad docente desarrollada por cada profesor en su aula”. Se agradece porque aunque no seamos un colectivo excesivamente dado al corporativismo, tampoco se puede decir que lo habitual sean las arbitrariedades cometidas por los docentes a la hora de explicar la historia. Critica el Informe... “la poca importancia que se le da al estudio de la historia anterior a la época contemporánea”, insistiendo que en “tercero como en cuarto se han articulado más en función de los problemas del presente que del proceso histórico propiamente dicho”. Algo que ya había sido comentado en las conclusiones del libro *La enseñanza de las humanidades*: “es preciso conciliar los dos enfoques en conflicto: historia cronológica frente a presentismo”¹¹. Sin lugar a dudas, es pertinente esa crítica y el consenso a alcanzar está claro: no se puede renunciar a explicar los principales procesos historiográficos pero el presente es un extraordinario pretexto, cuestión ésta sobre la que nos explicaremos más adelante.

Pero lo más polémico del texto, con las diatribas hacia la enseñanza en el País Vasco o Galicia, medida en términos cuantitativos de contenidos, no se explica

10. Las sugerencias que se podrían hacer aquí son numerosas, si bien resulta bastante válido un monográfico sobre historia local publicado por *Studia Historica. Historia Contemporánea*, números 13-14, 1995-1996.

11. *La enseñanza de las humanidades...*, p. 1.

suficientemente. Lo que preocupa en general es que no se está explicando la misma Historia de España en todos los lugares y que se ha pasado, en tan sólo veinte años, a una fragmentación que no tiene su origen en las aulas sino en las instituciones encargadas de construir este complejo entramado de la España de las Autonomías. Que existe utilización partidista es cierto, pero que no existe un sentido de Estado para dar solución a esta cuestión también queda patente. El Informe...es incendiario en ese sentido: existe una fractura de los mínimos comunes de la historia de los españoles y ése es un problema que también hay que explicarle al alumnado, muy especialmente al de Bachillerato. Lo más triste de todo es el contemplar la desviación que sufre el debate: poner cómo pretexto ¿qué historia de España se enseña en las aulas? es un signo de que algo va mal. Y precisamente retomamos la cuestión indicada por la Academia: “no conocemos la actividad docente”. Es muy difícil de cuantificar, pero es seguro que existen pocos docentes incendiarios que se dediquen a vagas disquisiciones sobre si se puede hablar de Estado español en la época de Recaredo y demás. Llegamos de este modo al centro del debate: a la hora de explicar la Historia de España se parte en la mayoría de los casos del modelo centralizador del siglo XVIII, continuando con que la oligarquía agraria fue la gran beneficiada de las guerras intestinas en las que se desarrolló nuestra revolución liberal y que al final del siglo XIX, consolidado el modelo canovista, se planteó de nuevo la cuestión de la construcción del Estado-nación. Y esa relación es conflictiva, entre otras cosas porque no se dio dentro del seno de una modernización y una democratización generalizada. Mirando el largo plazo con naturalidad, es lógico que el debate se planteara con fuerza desde 1975. Lo que ya no se entiende es que 25 años después no se haya llegado a un consenso sistemático sobre la naturaleza conflictual de la construcción del Estado español y las peculiaridades de determinadas regiones. Y eso es más sangrante cuando ciertos temas como la guerra civil o el régimen de Franco no han sido seguidas con idéntica polémica¹².

El sujeto histórico en las aulas ha pasado a ser cada una de las diecisiete comunidades autónomas, por un exceso peligroso de reivindicar las singularidades. Eso

12. Sobre esta cuestión, siempre son de agradecer los libros de Alberto Reig Tapia, donde se plantean cuestiones empíricas de la construcción de la memoria colectiva. Cfr. REIG, A. (1999): *La memoria de la guerra civil. Los mitos de la tribu*. Madrid: Alianza. Resulta interesante también el debate “¿Olvidar o asumir nuestro pasado inmediato?”, con textos de Santos Juliá y Fernando Vallespín. *El País*, 25 de julio de 1999, p. 15.

tiene múltiples peligros, como por ejemplo que se canonicen personajes históricos por el mero hecho de haber nacido en una región y no por sus méritos intelectuales o su compromiso con las libertades¹³. De modo que es una cuestión de poner el sujeto en su sitio aunque en numerosos libros de texto no aparezca así. Los procesos históricos del territorio que se sigue denominando España tienen nombres precisos y peculiaridades regionales que pueden venir muy bien para ejemplificar. No es posible que si hablamos de industrialización en el siglo XIX obviemos desde Extremadura los casos de Cataluña y el País Vasco y tratemos de poner ejemplos locales de minúsculas industrias de transformación alimentaria. ¿No será más lógico que expliquemos sobre qué se basan las diferencias regionales y las causas del retraso? Creemos que queda suficientemente claro.

Con el Informe...y toda la mediatización que se ha venido produciendo no se está llamando la atención a los colectivos implicados en la educación, sino más bien a la esfera política alejada de la vida y de la realidad pública. No existe un correlato entre ese debate y la realidad diaria en las aulas. Eso sí, planteado el debate en esos términos, sí recibimos interferencias que nos obligan a ahondar más en el papel de hermeneutas: aparte de la relación profesor-alumno, los intermediarios procedentes de los medios de comunicación nos obligan a justificar aún más el papel de cada cuál en el proceso histórico y en la actualidad¹⁴.

3. Experiencias plausibles de historia del presente en el Bachillerato L.O.G.S.E.

Todo lo comentado hasta aquí no es óbice para salir en defensa del presente en las aulas. Nuestra apuesta seguro que será realizada por múltiples profesores en otros lugares: no tiene nada de innovador ni revolucionario, simplemente trata de explicar una experiencia que da buenos resultados. En primer lugar creemos que durante la E.S.O. la Geografía y la Historia deben ser abordadas en

13. Seguro que se podrían poner múltiples ejemplos, aunque hay algunos paradigmáticos, Eugenio (¿o Eugeni?) D'Ors en Cataluña o Donoso Cortés o Bravo Murillo en Extremadura.

14. En el distrito universitario extremeño, en dos ocasiones se ha planteado como concepto la figura de Jordi Pujol. Como se podrá imaginar existen dos tendencias: quienes habían conocido su biografía política a través de sus profesores y quienes, sorprendidos por la pregunta e ignorantes de la respuesta, eligieron la vía de responder de oídas, con las barbaridades y demonizaciones imaginables.

profundidad mediante procedimientos. Debe asumirse que el cambio generacional experimentado por nuestra sociedad, haciendo además obligatoria la enseñanza hasta los 16 años condiciona los contenidos. En lo que a Historia se refiere hay que hacer prevalecer los grandes procesos (civilizaciones clásicas, feudalismo, Renacimiento, Ilustración, revoluciones burguesas y desarrollo y subdesarrollo) sobre los hechos concretos. No quiere decir que renunciemos a una historia cronológica bien entendida, sino asumir que es lo que verdaderamente se va a retener a través de procedimientos de experiencia contrastada como los mapas conceptuales o las líneas cronológicas.

En la E.S.O., pero sobre todo durante el Bachillerato, es normal que se incida algo en la aplicación del método científico en las Ciencias Sociales. No se trata tanto de incluir un tema de “método”, como de insertar en las programaciones que la peculiaridad de la historiografía estriba precisamente en el contraste de opiniones que han sido sistematizados en textos escritos. Partiendo de ahí, se debe, siempre en nuestra modesta opinión, incidir en la cuestión de la crítica de fuentes: tanto para historia pasado, presente...y sobre todo futuro, pues el gran objetivo desde las Ciencias Sociales ha de ser tanto el recordar los grandes procesos de la historia universal, española y regional como disponer de las herramientas críticas para depurar la información que recibirán en un futuro. Será un objetivo utópico, pero como aspiración lo consideramos una inquietud que nos sigue motivando.

En el Bachillerato disponemos de dos programas de contemporánea, que en el caso de primero se debe seguir luchando para que sea obligatorio para todo el alumnado independientemente de su profesión el día de mañana. Afirma Vallespín que “el futuro ha colapsado sobre el presente”¹⁵. Pero eso no debe ser considerado como un hándicap, sino más bien como una oportunidad. Los que consideramos que el presente también es historia sabemos que es un pretexto excepcional para abordar los programas de Mundo Contemporáneo y España. Si explotamos la cuestión de la construcción de la memoria sobre determinados acontecimientos para recomponer todo el proceso, sabemos que podemos abarcar numerosos contenidos. Ahora bien, depende del profesorado esa reconstrucción correcta, sistemática, que no cree un caos en el alumnado a la hora de estudiar. Para esta cues-

15. *Art. cit.*, p. 15.

tión, queremos terminar con varios ejemplos que son la mejor forma de entender nuestra propuesta¹⁶:

1.- En el caso de la Historia de España podemos abordar varias cuestiones de actualidad que tienen sus precedentes que profundizan en determinados contenidos de interés. Si la memoria colectiva es uno de los componentes esenciales de la historia del presente, podemos aprovechar la localidad donde radiquen los centros para conocer el por qué del nombre de las calles y por qué se han mantenido en los casos polémicos de Generalísimo Franco, José Antonio, placas conmemorativas...etcétera. Una primera conclusión es que no se quiere utilizar el nombre de las calles (medio para que el alumnado conozca numerosos personajes investigando sobre ellos) para herir sensibilidades: los personajes de la Restauración son los grandes vencedores, convertidos en adalides de lo políticamente correcto.

El caso más complicado sigue siendo el de la memoria de la guerra civil como fractura de la sociedad española. Los textos conocidos de Paloma Aguilar o el recién citado de Alberto Reig sirven de vehículo para entrar en el asunto de porque no se han depurado responsabilidades y las concesiones que cada cual hubo de hacer durante la Transición¹⁷. Dice Santos Juliá que “el olvido no se puede construir sobre un hueco de la memoria, sino sobre la comprensión de lo que fue”¹⁸. Abordamos estos temas desde planteamientos críticos, como por qué no se ha querido hacer en España una política de la memoria y los “silencios” sobre los que se ha construido nuestro pasado reciente. El tema se suele ver enriquecido con lo ocurrido recientemente en Chile o Argentina o aprovechando, como indica Reyes Mate, que “el holocausto es, de vez en cuando, noticia”¹⁹. Queremos indicar con esto que cuando se tratan temas como el nazismo, siempre nos ha surgido, en cinco años, la pregunta ¿y España?, que sirve de iniciación a estas líneas.

16. Lo que se comenta desde aquí son experiencias llevadas a cabo en clase, con una conclusión general: los alumnos se sintieron más motivados “empezando por el presente” y la participación general fue bastante positiva.

17. Tema éste en que, en general, los libros de texto plantean la consabida autocomplacencia de la exitosa transición española a la democracia. Entre las pocas excepciones, podemos plantear la del libro de texto Actual de la editorial Vicens-Vives.

18. *Art.cit.*, p. 15.

19. Reyes Mate: “Noticias políticas del campo de concentración”. *El País*, 13 de mayo de 2000, p. 15.

Lo que hemos referido del Informe...es otra de las referencias que nos lleva hasta la I República. Hablamos, sin lugar a dudas, de la construcción del Estado-Nación. Aparte de las influencias deportivas y culturales, la opinión dominante en regiones “no históricas” es la de agravio comparativo. Como indicábamos más arriba, eso nos obliga a explicar y a veces justificar para poder deshacer tópicos, pero la propia dinámica de confrontación política actual dificulta el apaciguamiento de los ánimos. Sólo la dinámica de “ponerse en el lugar del...” permite defender un modelo de peculiaridades, lo cual no es óbice para explicar críticamente el eufemismo de la España de las autonomías y la dificultad de aplicación del modelo. Aquí, la aproximación al modelo federal alemán y sus medios de financiación y a la incongruencia de identidades propias en una estructura de integración supranacional (Unión Europea) es una forma útil de hacernos entender. En lo que a la propia H^a de España se refiere, todo esto nos sirve para reconstruir el modelo constitucional español desde sus inicios.

2.- En H^a del Mundo Contemporáneo, seleccionamos problemas actuales para reconstruir su pasado en varios ámbitos:

- América Latina: existen varios temas recurrentes que suelen ser de interés para los alumnos. Bajo la cuestión de la falta de democratización, el subdesarrollo y la dolarización de numerosas economías latinoamericanas alcanzamos cómo fue su descolonización, el problema del cuadillismo y sus nuevos paladines, la influencia de Estados Unidos desde la doctrina Monroe hasta la actualidad pasando por la Cuba finisecular y actual o por las interferencias de la CIA en Chile o Argentina.

Un tema clave es el de México y la cuestión de Chiapas –incluyendo la respuesta a la pregunta ¿un partido revolucionario e institucional?–, ya que nos permite ver cómo opera un ciclo de protesta y los modernos repertorios de acción colectiva. Si a través de la prensa o de diferentes textos podemos entender el componente directo, disruptivo, expresivo, derivativo y estratégico de cualquier movimiento²⁰. En el caso de Chiapas confluyen varios de esos componentes por lo étnico, campesino, imprevisible, incontrolable, la sencillez de las demandas,

20. Seguimos en este modelo los diferentes textos de Sidney Tarrow, por ejemplo el de 1989 “Politics and protest cycles”, en *Democracy and disorder. Protest and politics in Italy, 1965-1975*. Oxford: OUP.

su influencias en otros países...Cuestiones como huelgas, violencia política o cualquier tipo de movilización de la sociedad civil pueden ser analizados desde esta órbita.

- En el ámbito europeo, la cuestión de la Unión Europea nos obliga a plantear un esquema explicativo de la construcción europea para luego poner sobre el tapete los problemas esenciales como la falta de identidad común derivada de una construcción desde arriba. La descomposición del bloque soviético sirve para que expliquemos las incidencias de la globalización sobre los antiguos países comunistas: de falta de democracia a revolución comunista; de imperialismo soviético y dirigismo y planificación a una democratización lenta y basada en la profundización de las desigualdades sociales de la última década a favor de una oligarquía de las comunicaciones, la información y la política.

- Un último tema que no se puede eludir: en la educación pública en España cada vez es mayor el número de inmigrantes de distintas nacionalidades. Eso nos obliga a fundamentar históricamente el tema ¿existe una cuestión de mayor actualidad?. No se trata sólo de educar para la tolerancia o para lo realmente plausible: una convivencia pacífica. Los efectos de la globalización y la condición de nuestro país como frontera requieren un tratamiento exhaustivo y en el que la historiografía tiene mucho que decir a la hora de hablar de neocolonialismo y de moderno sistema mundial.

Todas estas cuestiones las trabajamos a partir de un dossier de prensa²¹. El profesor proporciona la guía para sistematizar los acontecimientos: personajes claves, orígenes del conflicto, vías e intentos de solución. Toda la información trabajada debe conducirnos a reconstruir una serie de notas de la evolución del problema que nos llevará hasta distintos momentos de la contemporaneidad: el último tercio del XIX y los imperios europeos para el caso de los Balcanes; el sistema de mandatos tras la I Guerra Mundial para Oriente Próximo; la revolución soviética para los países del Este...y así sucesivamente.

La gran cantidad de cosas sobre las que pretendíamos llamar la atención del lector nos han obligado a un recorrido acelerado, derivado igualmente de las inquie-

21. Para un uso eficaz de la prensa, cfr. MARTÍNEZ SALANOVA, Enrique (1999): *El periódico en las aulas. Análisis, producción e investigación*. Huelva: Grupo Comunicar.

tudes que nos sugiere esta cuestión de la historia reciente en nuestras aulas. La disponibilidad de acceso a Internet, a prensa local y nacional, a los rudimentos de una historia oral y a la bibliografía más actualizada sobre el tema son un ánimo constante para seguir incidiendo en lo que es un estilo de enseñanza: que la historia más reciente es un excelente medio para fundamentar procesos históricamente y que la educación crítica es un presupuesto irrenunciable para seguir profundizando en un alumnado no tan desmotivado como se dice. Tenemos los medios y las herramientas, de modo que es posible explicar una buena historiografía en las aulas de secundaria si tenemos la voluntad de hacerlo. De lo que haya en estas líneas de declaración de intenciones, somos los únicos responsables y estamos abiertos a todo posible contraste de opiniones.