

# *La LOMCE y la competencia histórica\**

*Ramón López Facal*

Universidade de Santiago de Compostela

*Resumen:* Se analizan críticamente los contenidos de historia formulados en la nueva ley de educación española (LOMCE) para enseñanzas no universitarias (primaria, secundaria obligatoria y bachillerato). Se examinan los antecedentes y circunstancias que delimitan históricamente el problema de la enseñanza de la historia en España y, por último, se discuten las alternativas en las que trabajan los expertos en educación histórica en este momento.

*Palabras clave:* enseñanza de la historia, educación, conceptos históricos, conciencia histórica.

*Abstract:* History contents formulated in the new Spanish educational act (LOMCE) for primary school, secondary school and baccalaureate are critically analyzed. The antecedents and circumstances framing historically the issue of teaching history in Spain are examined. Alternative contents proposed by experts in history education are discussed.

*Keywords:* teaching history, education, historical concepts, historical consciousness.

«[La política] es la que regula qué ciencias son necesarias en las ciudades y cuáles ha de aprender cada uno y hasta qué extremo».

ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1094b2-11.

---

\* Artículo realizado en el marco del Proyecto de Investigación EDU2012-37909-C3-1.

## Introducción

La aprobación por parte del gobierno de una nueva ley de educación, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), ha provocado una amplia reacción de rechazo en amplios sectores de la sociedad española. Rechazo que ha sido protagonizado fundamentalmente por colectivos del profesorado de educación obligatoria, asociaciones de madres y padres y expertos en educación. Toda la actual oposición parlamentaria se ha comprometido a derogar la ley cuando el Partido Popular pierda la actual mayoría parlamentaria. Algunos investigadores universitarios se han sumado a las críticas: filósofos, economistas (que han logrado una de las escasas rectificaciones de mantener la oferta de enseñanza de las matemáticas aplicadas a las ciencias sociales) o investigadores en ciencias experimentales. También algunos historiadores se han pronunciado igualmente en contra, principalmente por motivos éticos y políticos, pero creo que ha faltado hasta ahora una defensa argumentada sobre la función formativa de la historia como la que se pretende avanzar con este artículo.

Las limitaciones de espacio impiden realizar aquí un análisis detallado de la LOMCE. Nos limitaremos a señalar la situación de la enseñanza de la historia hasta la aprobación de esta ley; cómo se contempla en ella la enseñanza y aprendizaje de la historia en las etapas no universitarias y concluiremos finalmente con un breve apunte sobre propuestas actuales para la educación histórica. Una formación que consideramos una necesidad social puesto que las personas que carecen de ella se ven privadas de conocimientos útiles para el ejercicio de la ciudadanía.

## La historia enseñada antes de la LOMCE<sup>1</sup>

La enseñanza de la historia como disciplina escolar nace en el siglo XIX, aunque sus orígenes se remontan al Antiguo Régimen<sup>2</sup>. El

---

<sup>1</sup> Nos hemos ocupado de este tema en diversas ocasiones, entre otras en Ramón LÓPEZ FACAL: «Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008», *Revista de Historia de la Educación. Educación y construcción de las identidades nacionales*, 27 (2008), pp. 171-193.

<sup>2</sup> Annie BRUTER: *L'Histoire enseignée au Grand Siècle*, París, Belin, 1997. Para

Estado liberal la incorporó como parte de su programa político de institucionalización de un Estado nacional desde 1836 (Plan Pidal, 1845, o Ley Moyano, 1857) estableciendo las líneas básicas que, en sus aspectos fundamentales, se mantuvieron en España hasta la Ley General de Educación (LGE, 1970) cuya aplicación se completó tras la muerte de Franco. Durante esta larga etapa se fijaron contenidos y rutinas escolares que se han considerado canónicos y que para muchos lo siguen siendo.

La enseñanza de la historia, al igual que en los otros países europeos, se orientó con una finalidad nacionalizadora. El sujeto histórico era la nación española, concebida de manera atemporal desde unos supuestos orígenes míticos hasta su manifestación contemporánea; fuese ésta la monarquía isabelina o la dictadura franquista según el momento. Durante los siglos XIX y XX ha habido diferencias notables entre la historiografía escolar de inspiración laica (por ejemplo Rafael Altamira) y el integrismo católico de editoriales como Bruño, SM, Hijos de Hernando, Calleja o Luis Vives, por centrarnos en las primeras décadas del siglo XX. El franquismo se limitó a imponer un discurso único a partir de la tradición fundamentalista. Ambas tradiciones, la liberal y la integrista, compartieron los mismos hitos fundamentales en el relato escolar: la lucha por la «independencia nacional» de pueblos protohistóricos (iberos, celtas o celtíberos) frente a cartagineses y romanos; la mitificación del reino visigodo como unificador de la nación española; la «pérdida de España» con la «invasión de los árabes»; la reconquista de siete siglos, desde Covadonga a los Reyes Católicos que consumaron la «unidad de España»; el imperio español de Carlos I y Felipe II, etc. La interpretación de estos acontecimientos era diferente; por ejemplo, la exaltación de los Reyes Católicos por liberales progresistas o demócratas se justificaba porque habían sometido a la nobleza feudal, en tanto que los integristas destacaban su impulso a la unidad católica de España. La coincidencia en los mismos hitos contribuyó a crear una representación social común del pasado de España que sigue viva entre amplios sectores sociales. Para muchas personas estas ideas son canónicas y tienen que vertebrar la enseñanza de la historia obligatoria. Responden a sus con-

---

España véase Raimundo CUESTA FERNÁNDEZ: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1999.

vicciones íntimas, son de «sentido común», aunque la historiografía profesional las haya superado hace décadas.

El cambio más importante en los contenidos de historia no se produjo, como suele sostenerse, con la aprobación de la reforma educativa del partido socialista (LOGSE, 1990), sino con la Ley General de Educación (LGE, 1975). Con esa ley franquista se sustituyeron las asignaturas de geografía e historia por la de ciencias sociales en la educación básica (EGB), un cambio que implicó además el abandono del viejo discurso teleológico y nacionalista. Los nuevos programas se inspiraron en una cierta adaptación escolar del paradigma francés de *Annales* en consonancia con la aspiración a incorporarse a una Europa en construcción que necesitaba obviar antiguos enfrentamientos políticos entre los Estados europeos. Parecía más conveniente resaltar una identidad común fundamentada en un pasado compartido: el estudio de la romanización sustituyó a las «guerras por la independencia nacional» frente a los romanos; el feudalismo o los grandes movimientos culturales medievales a la reconquista, y la guerra de la independencia cedió su protagonismo a favor de la revolución liberal. La LOGSE socialista extendió esta orientación a la nueva etapa obligatoria ampliada hasta los dieciséis años, integrando la enseñanza de la historia en la asignatura de ciencias sociales. En el bachillerato se mantuvieron dos asignaturas: historia del mundo contemporáneo, en el primer curso del bachillerato de ciencias sociales y humanidades, y otra con el título genérico de historia y con contenidos únicamente de historia contemporánea de España, en segundo curso de todas las modalidades de bachillerato. Esta materia, como se menciona más adelante, fue modificada en 2003 con la reforma educativa del gobierno del PP (LOCE, 2002), que la cambió por una historia general de España, desde Atapuerca al euro.

La construcción del Estado de las autonomías estuvo acompañada de un auge de los regionalismos y nacionalismos subestatales. Estos movimientos han recurrido a justificar en el pasado la legitimidad de sus aspiraciones. Los gobiernos autónomos incorporaron contenidos de historia y geografía de sus respectivas comunidades, compartiendo el mismo esencialismo histórico que el viejo nacionalismo español; únicamente mudaba el sujeto histórico (Galicia, Andalucía o Canarias en vez de España). Su presencia fue limitada. En el año 2000 los contenidos de historia propia de cada comunidad autónoma en los manuales de la ESO estaba muy lejos del máximo

del 45 por 100 legalmente reconocido. Apenas superaban el 10 por 100 en Andalucía, Canarias, Valencia o el País Vasco, siendo «común» el 90 por 100; únicamente en Cataluña, la media de páginas dedicadas a la historia de esta comunidad alcanzaba el 15 por 100, muy lejos del máximo indicado<sup>3</sup>. Sin embargo, entre ciertos sectores de la sociedad española se extendió la idea de que una de las causas de la crisis del sentimiento nacional español en Cataluña y el País Vasco, también creciente en otros territorios, podía estar en la ausencia de una educación patriótica que promoviese la unidad nacional. La enseñanza de la historia se convirtió, así, en el centro del debate político. El Partido Popular, con el apoyo de la Real Academia de la Historia y medios de comunicación conservadores, realizó una nueva reforma educativa (LOCE, 2002) reintroduciendo un anticuado discurso historiográfico en la educación obligatoria y en el bachillerato, con una historia general desde la prehistoria al mundo contemporáneo. Contenidos que se desarrollan a lo largo de tres de los cuatro cursos de la ESO y, de nuevo, en segundo curso de bachillerato. El regreso de los socialistas al gobierno en 2004 paralizó la aplicación de esta reforma del PP, pero no modificó los contenidos de historia, que se han mantenido desde entonces. La historia de España que se estudia en las aulas de toda España en 2014 corresponde, pues, a los aprobados por el PP en 2002. La propuesta de la LOMCE viene a acentuar el giro neocentralista iniciado con la LOCE, extremadamente conservador no sólo desde el punto de vista ideológico, sino también historiográfico y educativo.

### Los contenidos de historia en la LOMCE<sup>4</sup>

Los contenidos recogidos en el proyecto oficial, publicado tras la aprobación de la LOMCE, significan un cambio importante en

---

<sup>3</sup> Antoni SEGURA (coord.): *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*, Barcelona, Fundació Bofill, 2001.

<sup>4</sup> En el momento de redactarse este artículo no se había aprobado el texto con los currículos definitivos. La publicación posterior de los currículos de primaria ha modificado algunos aspectos, pero no la orientación general de los contenidos previstos. Las citas de este texto corresponden al Proyecto de Real Decreto por el que se establecía el currículo básico de la educación primaria, de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato

los currículos escolares, tanto en su estructura como en los contenidos. En primaria (seis a doce años), el área de conocimiento del medio natural, social y cultural en la que estaban incluidos algunos contenidos de historia se divide en dos materias: ciencias naturales y ciencias sociales. Las ciencias sociales se estructuran en cuatro bloques. La mayor novedad no está en los contenidos históricos del cuarto bloque, sino en el tercero, «vivir en sociedad», con el que se pretende, entre otras cosas, que los escolares de primaria aprendan «... la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad y el estudio de la empresa, que comprenderá la función dinamizadora de la actividad empresarial en la sociedad»<sup>5</sup>.

No podemos analizar detalladamente los contenidos que se pretenden con este bloque. Pero resulta revelador (y sorprendente) en qué se concretan, por ejemplo, los referidos a «La empresa. La vida económica de los ciudadanos. Educación financiera». He aquí una pequeña muestra de 4 de los 25 «estándares de aprendizaje» que incluyen (seis a doce años de edad):

«Realiza en equipo un estudio de alguna empresa de su entorno exponiendo los resultados de su investigación. Explica el funcionamiento general de una empresa y la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad. Analiza una empresa española que cotiza en bolsa. Utiliza herramientas de Internet que desarrollan facetas empresariales asumiendo roles representativos»<sup>6</sup>.

Los conocimientos históricos que se demandan exceden igualmente no sólo la capacidad del alumnado de primaria, sino las posibilidades materiales de que se puedan trabajar a un nivel que vaya más allá del mero enunciado:

«... Se estudiarán las grandes etapas históricas de la humanidad, claves para comprender la configuración y la dinámica particulares que asumieron las sociedades contemporáneas occidentales, para lo que es preciso

---

(<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/curriculo-asico.html>, consultado el 13 de marzo de 2014). Las páginas no están numeradas correlativamente. En este artículo se cita la paginación automática del documento en formato PDF generada al descargarlo de la web del Ministerio.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 78.

<sup>6</sup> *Ibid.*, pp. 102-103.

conocer las condiciones históricas, eventos y figuras en diferentes periodos de tiempo»<sup>7</sup>.

Esta formulación genérica se concreta en 91 «estándares de aprendizaje». Teniendo en cuenta que la LOMCE prevé que todos los alumnos serán evaluados por medio de una prueba externa común a mitad y final de esta etapa educativa (tercer y sexto curso de primaria), estos «estándares de aprendizaje» condicionarán la labor docente de los maestros y el aprendizaje de los escolares. Los conocimientos exigibles se caracterizan por un marcado sesgo ideológico que de nuevo trata de instrumentalizar la enseñanza de la historia para promover un concepto de nación española esencialista. Retrotrae los orígenes de España a la prehistoria, pasando por los visigodos, el «proceso de reunificación» y la «reconquista» en la Edad Media, etc.<sup>8</sup> Sorprendentemente en esta arcaica concepción historiográfica de una historia general tan exhaustiva, se pasa del siglo XVII al XIX sin la menor mención al siglo XVIII y entre los contenidos relativos al siglo XX no existe ninguna alusión a la etapa comprendida entre 1902 y 1939: han desaparecido la Segunda República y la Guerra Civil.

En la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) vuelve a recuperarse la denominación de geografía e historia, con algo menos de la mitad de los contenidos centrados en la prehistoria, historia antigua, medieval y moderna durante los dos primeros cursos (doce a catorce años); geografía en tercero e historia contemporánea en cuarto (quince a dieciséis años). En el primer ciclo de la ESO no se incurre en el anacronismo de mencionar la historia de España en la prehistoria o la antigüedad como en primaria, pero se mantiene un aprendizaje histórico basado en la una ingente acumulación de acontecimientos, datos y informaciones y actividades de dudosa eficacia educativa<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 78.

<sup>8</sup> «Realiza trabajos y presentaciones, con las tecnologías de la información y la comunicación, sobre hechos o personajes de la España de la Prehistoria y la Edad Antigua [...] Explica las fases más importantes del proceso de reunificación territorial en España en la Edad Media [...] Explica el proceso de la reconquista y repoblación de los reinos cristianos [...] Describe los hechos más destacados del reinado de los Reyes Católicos» (*ibid.*, pp. 105-111).

<sup>9</sup> «Reconoce las características de los primeros ritos religiosos [...] Describe las

En la redacción del borrador disponible se aprecian orientaciones y estilos diferentes. En cuarto curso se estudia historia contemporánea y del mundo actual, con «estándares de aprendizaje» que tratan de ir más allá de la memorización de cursos precedentes. Las formulaciones no evidencian un sesgo ideológico tan marcado como en la educación primaria<sup>10</sup>, pero los contenidos siguen siendo extremadamente amplios y no siempre rigurosos, al menos en la utilización de la cronología<sup>11</sup>.

Al final de este curso hay una evaluación externa o reválida selectiva por lo que los «estándares de aprendizaje» son muy relevantes. Sería por eso necesario adecuar los enunciados a la posibilidad real de trabajarlos con rigor en las tres sesiones semanales disponibles. Un ejemplo, el estándar «redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras», que se corresponde al contenido: «Las revoluciones liberales en el siglo XIX en Europa y en América: procesos unificados e independentistas. Los nacionalismos. Ejemplos: Francia, Alemania, Suiza, Italia, España (Revoluciones liberales y Restauración), Iberoamérica»<sup>12</sup> implica un complejo trabajo de búsqueda de información, análisis, valoración de fuentes (aunque sean secundarias) antes de poder redactar la narrativa solicitada ¿sobre un solo país?, ¿sobre varios de los mencionados para poder comprarlos?, ¿sobre todos ellos? Tratar de evitar que los alumnos se limiten al *corta y pega* obligaría un trabajo presencial en el aula que puede ocupar

---

principales características de las etapas históricas en las que se divide Egipto [...] Comprende los orígenes del Islam y su alcance posterior [...] Explica las características esenciales del arte bizantino [...] Conoce los principales hechos de la expansión de Castilla y Aragón por el mundo [...] Distingue las características de regímenes monárquicos autoritarios, parlamentarios y absolutos [...] Analiza las relaciones entre los reinos europeos que conduce a guerras como la de los “Treinta Años”» (*ibid.*, pp. 305-307).

<sup>10</sup> Aunque deparan alguna sorpresa como: «Comprende los pros y contras del Estado del bienestar» (*ibid.*, p. 313).

<sup>11</sup> «El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Ejemplos: Francia, Inglaterra, España [...] Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII en Europa y América. Ejemplos: Estados Unidos, Francia, España, Iberoamérica» (*ibid.*, p. 309).

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 310.

al menos un mes de curso. Y este «estándar de aprendizaje» no es más que uno del medio centenar que se establecen<sup>13</sup>.

En el bachillerato se mantiene una asignatura de historia del mundo contemporáneo para el alumnado de ciencias sociales y humanidades, no para los de las modalidades de artes ni de ciencias y tecnología, y una troncal (obligatoria) de historia de España en segundo curso. Es decir, algo similar a lo que había. Pero se han introducido cambios significativos en los contenidos y en las demandas de aprendizaje al alumnado.

En historia del mundo contemporáneo, entre los 150 «estándares de aprendizaje» (una media de casi dos por sesión de clase) se incluyen tareas muy mecánicas y que sólo demandan memorización<sup>14</sup>, y otras tan genéricas, abiertas, diversas y dispersas (un *totum revolutum*) que difícilmente pueden ser generalizables a todo el alumnado<sup>15</sup>. Lo mismo puede decirse de la historia de España obligatoria en segundo curso, que cuenta (curso 2013-2014) con unas ochenta sesiones de clase de cincuenta minutos. Los contenidos abarcan desde el Paleolítico a la actualidad. Se demandan aprendi-

---

<sup>13</sup> Otro: «Los procesos de descolonización en Asia y África se traducen a los siguientes criterios de evaluación: organizar por escrito los hechos más importantes de la descolonización de posguerra en el siglo XX; comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual». Y se concretan en: «Diferencia entre hechos relevantes del proceso descolonizador y entiende las partes (hechos) y el todo (proceso). Sabe distinguir entre contextos diferentes del mismo proceso, por ejemplo, África Sub-Sahariana (1950s-1960s) y la India (1947)». Ambiciosa propuesta pero poco realista para alumnado de trece y catorce años. Véase *ibid.*, p. 312.

<sup>14</sup> «Realiza ejes cronológicos sobre la independencia de Estados Unidos. Identifica personajes destacados y hechos significativos (batallas, territorios afectados, contendientes) en la guerra de independencia de Estados Unidos» (*ibid.*, p. 422). «Distingue los líderes más significativos de la URSS y su papel en el proceso de cambio» (*ibid.*, p. 430).

<sup>15</sup> «Identifica textos de historia económica que hablan de crisis económicas o de las soluciones a las mismas [...] Analiza textos que explican la época de Napoleón III en Francia [...] Esquematiza la situación política y socioeconómica a finales del siglo XX, de la República Democrática Alemana, Polonia, Checoslovaquia, Rumania, Hungría, Yugoslavia [...] Describe el indigenismo, populismo y socialismo en Latinoamérica, ejemplificándolo en países como México, Colombia, Venezuela, Ecuador, Chile, Argentina y Brasil. Compara el indigenismo, populismo y socialismo en los principales países latinoamericanos [...] Clasifica en aspectos económicos, políticos, religiosos y sociales los rasgos del mundo islámico» (*ibid.*, pp. 422-434).

zajes y tareas imposibles de realizar en el tiempo disponible, pero que formarán parte de la reválida final de bachillerato<sup>16</sup>. Incluye 161 estándares de aprendizaje, como confeccionar doce líneas del tiempo, una cada quince días; doce exposiciones en el aula; elaborar o comentar una docena de mapas, gráficos, imágenes o textos; media docena de resúmenes, cuadros comparativos o esquemas, y un largo etcétera<sup>17</sup>. Este exceso de actividades y la complejidad de los conocimientos demandados no garantizan la adquisición de conocimientos históricos rigurosos ni útiles.

---

<sup>16</sup> En el bloque 1, «La península ibérica desde los primeros humanos hasta la desaparición de la monarquía visigoda (711)», entre otros: «Explica las diferencias entre la economía y la organización social del Paleolítico y el Neolítico, y las causas del cambio [...] Resume las características principales del reino de Tartesos y cita las fuentes históricas para su conocimiento. Explica el diferente nivel de desarrollo de las áreas celta e ibérica en vísperas de la conquista romana en relación con la influencia recibida de los indoeuropeos, el reino de Tartesos y los colonizadores fenicios y griegos [...] Compara el ritmo y grado de romanización de los diferentes territorios peninsulares. Resume las características de la monarquía visigoda y explica por qué alcanzó tanto poder la Iglesia y la nobleza. Busca información de interés (en libros o internet) sobre pervivencias culturales y artísticas del legado romano en la España actual y elabora una breve exposición. Dibuja un mapa esquemático de la Península Ibérica y delimita en él las áreas ibérica y celta. Representa una línea del tiempo desde 250 a. C. hasta 711 d. C., situando en ella los principales acontecimientos históricos» (*ibid.*, p. 366).

<sup>17</sup> «Busca información de interés (en libros o internet) y elabora una breve exposición sobre los siguientes pintores del Siglo de Oro español: El Greco, Ribera, Zurbarán, Velázquez y Murillo [...] Especifica las causas del despegue económico de Cataluña en el siglo XVIII [...] Busca información de interés (en libros o internet) y elabora una breve exposición sobre Campomanes y Jovellanos [...] Representa en un esquema las diferencias, en cuanto a sistema político y estructura social, entre el Antiguo Régimen y el régimen liberal burgués [...] Relaciona la evolución del movimiento obrero español durante el Sexenio Democrático con la del movimiento obrero internacional [...] Busca información de interés (en libros o internet) y elabora una breve exposición sobre la evolución del movimiento obrero español tras la Revolución Rusa [...] Busca información de interés (en libros o internet) y elabora una breve exposición sobre la Edad de Plata de la cultura española [...] Sintetiza en un esquema las grandes fases de la guerra desde el punto de vista militar [...] Describe el papel desempeñado por el rey durante la transición [...] Comenta los hechos más relevantes del proceso de integración en Europa y las consecuencias para España de esta integración [...] Busca información de interés (en libros o internet) y elabora una breve exposición sobre algún tema de la historia reciente de tu localidad, provincia o comunidad autónoma» (*ibid.*, pp. 327-376).

La enseñanza de la historia se ha visto sometida a presiones contradictorias. Por una parte, la de los partidarios de la buena y vieja historia de siempre<sup>18</sup>, y, por otra, la de instancias como la OCDE que promueve una enseñanza basada en el aprendizaje de competencias básicas, reduciendo a la marginalidad aquellas materias que no son «instrumentales» ni fácilmente evaluables con estándares universales. Tratar de dar satisfacción a ambos ha conducido a un exceso de contenidos; esencialismo nacionalista; monótona reiteración de una interminable historia general desde la enseñanza primaria a la preuniversitaria... junto con una propuesta desmesurada de actividades. Con ello, en el mejor de los casos, sólo se podrán lograr conocimientos declarativos y superficiales, no otros que puedan ser aplicables.

### ¿Qué historia se debe enseñar y aprender?

La mentalidad que subyace al modelo escolar de las historias generales está relacionada con creer que se deben proporcionar argumentos y ejemplos morales para legitimar Estados o instituciones. Se espera que los estudiantes asimilen un discurso unívoco, una verdad histórica; el esfuerzo intelectual que se les exige se basa fundamentalmente en la memorización. Las actividades propuestas (líneas de tiempo, cronogramas o comentarios de documentos) sirven principalmente para reforzar ese recuerdo.

La implicación de los historiadores en las propuestas sobre qué historia se debe enseñar ha sido limitada<sup>19</sup>. Y se ha centrado más en discutir sobre contenidos u orientaciones historiográficas, que sobre lo que es relevante para la formación común de los niños y jóvenes, que justifique su presencia en el sistema educativo. Por supuesto hay excepciones y aportaciones notables aunque más sobre

---

<sup>18</sup> Posiciones muy alejadas del rigor de otras críticas formuladas por historiadores que rechazan modas educativas superficiales, como Enrique MORADIELLOS: *Clío y las aulas. Ensayos sobre educación e historia*, Badajoz, Diputación de Badajoz, 2013.

<sup>19</sup> Una de las pocas veces que la enseñanza de la historia se sometió a debate colectivo ha sido con motivo de la llamada polémica de las humanidades, con un número monográfico de la revista *Ayer*: José María ORTIZ DE ORRUÑO (ed.): *Historia y sistema educativo*, *Ayer*, 30 (1998), pp. 15-23.

la enseñanza universitaria<sup>20</sup>. Por lo general han ignorado los debates sobre la naturaleza de la historia que se debe enseñar en bachillerato, y más aún en la ESO o primaria.

Para niveles no universitarios desde la investigación en didáctica de la historia se ha propuesto poner el énfasis en conceptos metahistóricos, como cambio y continuidad, relevancia histórica, prueba o evidencia (y evaluación de fuentes), causa y consecuencia o empatía, junto con una corta selección de conceptos sustantivos específicos (como revolución liberal, colonialismo, fascismo o ciertos procesos relevantes para determinadas entidades territoriales o sociales) limitando el número acontecimientos y datos<sup>21</sup>. En los últimos años cabe destacar las aportaciones de Jörn Rüsen, quien considera que la enseñanza de la historia debe contribuir primordialmente a construir la «autoconsciencia histórica» que facilite una orientación para la vida al interiorizar experiencias sobre el pasado<sup>22</sup>. Argumenta que esa consciencia se manifiesta a través de diferentes tipos de narrativas, lo que abre interesantes perspectivas para la enseñanza<sup>23</sup>.

Cuando la enseñanza de la historia tiende a convertirse en una actividad mecánica no favorece la capacidad de interpretar proce-

---

<sup>20</sup> Enrique MORADIELLOS: *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar*, Madrid, Akal, 2013 (además de la obra citada *supra*), y Sisínio PÉREZ GARZÓN: «¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?», *Historia de la Educación*, 27 (2008), pp. 37-55. En su momento tuvieron gran repercusión las críticas de Julio VALDEÓN: *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, México, Fontamara, 2005. También han sido numerosas las intervenciones de Fontana (en prensa, revistas especializadas y simposios) con obras de referencia entre el profesorado de secundaria como Josep FONTANA: *Introducción al estudio de la historia*, Barcelona, Crítica, 1999, entre otras.

<sup>21</sup> Peter SEIXAS y Tom MORTON: *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson, 2013; Peter LEE y Rosalyn ASHBY: «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14», en Peter STEARNS, Peter SEIXAS y Sam WINEBURG (eds.): *Knowing, Teaching Learning History*, Nueva York, University Press, 2000, pp. 199-222, e Isabel I. BARCA: «The importance of history in the curriculum: contradictory signs in Portuguese politics», en Irene NAKOU e Isabel I. BARCA (eds.): *Contemporary public debates over history education*, Charlotte, Information Age, 2010, pp. 81-95.

<sup>22</sup> Jörn RÜSEN (ed.): *Time and History: The Variety of Cultures*, Nueva York, Berghahn Books, 2008.

<sup>23</sup> Maria Auxiliadora SCHMIDT, Isabel I. BARCA y Estevão REZENDE MARTINS (comps.): *Jörn Rüsen e o ensino da História*, Curitiba, UFPR, 2010.

sos históricos y los escolares no perciben otra utilidad que la mera erudición<sup>24</sup>. Está necesitada de un debate crítico sobre su aplicabilidad y su utilidad para la vida. La historia se convierte en un factor de determinación cultural cuando nace de preguntas al pasado y deja de ser aprendida como una simple asimilación de conocimientos positivos. Se convierte así en «consciencia histórica» (Rüsen) y contribuye a desarrollar la capacidad de «pesar históricamente» (Pierre Vilar). Este proceso se basa en interacciones complejas mediante las cuales el conocimiento del pasado debe ser reelaborado, reestructurado, volverse cuestionable y negociable intersubjetivamente.

Tal como afirma Rüsen, aprender historia no es un proceso exclusivamente cognitivo, relacionado con el desarrollo psicológico, sino que implica también puntos de vista emocionales, estéticos y normativos; intereses y, por supuesto, conocimientos sustantivos sobre el pasado. Los resultados no pueden limitarse a la competencia de interpretar el pasado humano como historia. Se debe incluir la singularidad y diversidad del pasado y del presente y la competencia práctica de utilizar el conocimiento histórico en el análisis y tratamiento de los problemas del presente. Los educadores necesitamos que los historiadores nos ayuden en este empeño.

---

<sup>24</sup> En un cuestionario que pasé hace algunos años a estudiantes de secundaria preguntando para qué creían que servía la historia una de las respuestas espontáneas bastante repetidas fue: «para jugar al Trivial».