

# Entrevista a Ramón Vicente López Facal: Educación histórica en tiempos convulsos

José Montagudo Fernández  
*Universidad de Murcia*

## Introducción:

Si a su amplio campo de conocimientos, junto con su extensa trayectoria y experiencia en el mundo educativo en general, en particular en lo que a la didáctica de las ciencias sociales concierne (sobre todo la historia), le sumamos la multitud y complejidad de sucesos ocurridos en los últimos meses; pocas figuras como la suya para conversar sobre el papel de la historia y otras ciencias sociales en la época de incertidumbre que nos ha tocado vivir.

Ramón López Facal es profesor ad honorem de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Santiago de Compostela y miembro del Grupo de Investigación RODA. Forma parte de la Red 14 que contribuyó a crear y de la que fue su primer coordinador. Antes de ejercer la docencia universitaria fue profesor de secundaria de Historia y Ciencias Sociales entre 1975 (en el IES Castelao de Vigo) y 2010 (IES Pontepedriña de Compostela). Durante ese tiempo lideró proyectos de innovación educativa y coordinó equipos de docentes comprometidos con la renovación pedagógica, como Aula Sete (1990-1993) que fue uno de los cuatro proyectos financiados por el MEC para elaborar propuestas educativas de ciencias sociales para la LOGSE; y Sine Nomine (1996-2015). En 1999 se doctoró con la primera tesis sobre educación histórica que se defendió en la USC, y una de las primeras de España. Entre 2001 y 2015 compartió docencia en secundaria con la universitaria en el departamento de historia contemporánea. En 2006 obtuvo en concurso nacional la habilitación como profesor titular de universidad en didáctica de las ciencias sociales, que finalmente consiguió en 2010. Formó parte de la comisión interuniversitaria de Galicia (CIUG) para los exámenes de historia en las pruebas de acceso a la universidad (2006-2016). Colabora desde hace años con las agencias de gestión de investigación, tanto la estatal AEI, en la que ha coordinado el área de educación, como de las autonómicas de Cataluña (AQU y AGAUR), Galicia (ACSUG) y Andalucía (DEVA). Ha coordinado el programa de doctorado de Educación de la USC y dirigido 9 tesis doctorales sobre educación histórica y patrimonial. Ha sido IP en 6 proyectos financiados por el Plan Nacional de I+d y de varios convenios con diversas instituciones.

## Preguntas:

### 1. Hace ya muchos años que Bauman teorizó sobre la modernidad líquida y los tiempos de incertidumbre asociados a ella, ¿considera que, en general, continúa la sociedad en esos tiempos de incertidumbre?

Me he sentido muy identificado con las tesis de Bauman. En los momentos de crisis muchas personas desarrollan un sentimiento de incertidumbre, de temor a que su vida empeore. En este contexto es necesario construir algo nuevo por medio de la crítica, del pasado y del presente, y compartir los criterios para una alternativa colectiva y solidaria. Bauman relaciona el origen de la modernidad con la conmoción provocada en Europa por los efectos del terremoto de Lisboa de 1755 y el debate intelectual posterior en el que se cuestionó el providencialismo. Lo asocia al movimiento ilustrado, a Voltaire, a Kant... que promovieron nuevos principios basados en la razón y la capacidad humana de progresar. Hubo otras crisis desde entonces, pero quizá no afectaron

de manera tan radical, amplia y profunda a los principios sobre los que construir la convivencia. Tras la ampliación del sufragio masculino a los trabajadores, los grupos hegemónicos contrarrestaron sus demandas de justicia y solidaridad y consiguieron mantener su supremacía con la exaltación nacionalista (la nación como interés común por encima de las diferencias de clase) que alcanzó el paroxismo con los fascismos de entreguerras. Pero, a pesar del enardecimiento irracional de los sentimientos y los mitos, se mantuvo la fe en el progreso y en supuestos lazos de intemporales de solidaridad entre connacionales: se sostenía la ilusión de que todas las personas en el futuro mejorarían en sus condiciones de vida. Actualmente el sentimiento mayoritario es que las nuevas generaciones vivirán peor que sus padres.

## **2. ¿Por qué? ¿Qué caracteriza a dicha incertidumbre?**

La crisis actual es diferente porque los sectores hegemónicos han destruido los principios de convivencia basados en la solidaridad, sean de clase (la debilidad del sindicalismo de clase sería una manifestación de ello) sea interclasista (nacionalista). Son tiempos de incertidumbre, de sálvese quien pueda, porque existe la convicción de que sólo unos pocos van a triunfar. De deterioro sistemático de la racionalidad con la manipulación inmoral del miedo en los medios de comunicación, incluidas las redes sociales. Son tiempos en que se promueven, difunden y legitiman bulos y falsedades; no importa la verdad, se cuestiona el conocimiento científico; todo es fugaz e imprevisiblemente cambiante, desde los productos de consumo sometidos a una lógica del mercado insostenible y suicida, hasta los valores, o programas políticos vacíos reducidos a un eslogan publicitario. Bauman incide en un cambio que condiciona profundamente los comportamientos de la gente: no es posible comprometerse en un proyecto vital duradero, ni en lo personal ni en lo laboral, porque todo es provisional y puede empeorar en un instante, tanto las relaciones personales como las laborales. Nadie ni nada asegura la estabilidad. Y, aunque la mayoría de la gente está insatisfecha, somos incapaces de cambiar esta situación. Han desaparecido las comunidades tradicionales cohesionadas por solidaridades compartidas. Las relaciones dominantes son de competencia entre individuos. La carencia de identidades compartidas se sustituye por la ilusión de las relaciones en redes sociales por comunidades virtuales excluyentes. En ellas podemos decir lo que pensamos, protestar, proponer, pero son ilusorias porque se retroalimentan con quienes piensan igual o contra quien mantiene posiciones opuestas. No existe el diálogo real para tratar de llegar a consensos necesarios para proyectos de convivencia inclusivos. El cosmopolitismo universal ilustrado de Kant es una utopía menos creíble hoy que en el siglo XVIII.

## **3. En un plano más personal, ¿se ha visto usted afectado profesionalmente por las citadas incertidumbres en el plano educativo? ¿De qué manera?**

Personalmente me considero un privilegiado. He nacido en 1950 en una pequeña aldea de Galicia, en la Costa da Morte, en la que la gente no disponía de electricidad, no había coches porque la primera carretera, una pista sin asfaltar, creo que se construyó en 1970; al igual que mis hermanas y hermanos he estudiado en Compostela, viviendo con los abuelos, mientras que los niños de la aldea iban a pie por caminos en invierno casi impracticables a una precaria escuela unitaria. Tuve el privilegio de poder estudiar, de hacer la carrera que quería (historia) de ser profesor de secundaria al año siguiente de finalizar, poco antes de la muerte de Franco. Mis inicios como profesor coincidieron con la descomposición del franquismo en el que íbamos forzando la legalidad impuesta y buscábamos la manera de contribuir a la transformación democrática desde las aulas. Hubo una etapa especialmente ilusionante hasta los inicios de los años 90 en que proliferaron iniciativas innovadoras, con mucha más ilusión que conocimientos. Algunos depositamos demasiadas esperanzas en la reforma educativa iniciada por el ministro Maravall que culminó con la LOGSE. Creo que Jesús Domínguez, asesor para la reforma educativa de las Ciencias Sociales trató de realizar un trabajo honesto, pero como es conocido y no es posible detallar aquí, se frustraron las expectativas y cundió el desencanto. No sólo en educación, pero en este ámbito las tradiciones y

rutinas son muy difíciles de superar. Quizá mi mayor frustración desde el punto de vista profesional, se produjo con la contrarreforma introducida en la enseñanza de la historia impulsada por el PP desde 2002, y constatar que los sucesivos gobiernos del PSOE la mantenían con escasas modificaciones. Los sectores conservadores recurren a la desfachatez de impulsar el adoctrinamiento ideológico en las aulas imponiendo una interpretación esencialista del pasado, y acusar de adoctrinadores a quienes pretendemos una educación histórica democrática. Una manifestación de la perversión del discurso propio de estos tiempos “líquidos” del siglo XXI.

Desde el año 2010 me he podido dedicar a tiempo completo a la enseñanza universitaria, tras haber superado las complejas pruebas de habilitación nacional en 2006, tan engorrosas que poco después se sustituyeron por el actual sistema de acreditación. El acceso a la enseñanza universitaria es un problema sin resolver. No tiene nada que ver con la manera en que las mejores universidades de otros países seleccionan a sus docentes. Pero antes de la implantación de pruebas externas era todavía más arbitrario. Reconozco que en su momento he tenido cierta frustración personal por no haber podido dedicarme antes a esta etapa de mi vida profesional: investigación y docencia en formación inicial del profesorado.

Los años de docencia universitaria han sido intensos y muy gratificantes. He tenido la oportunidad de seguir colaborando con mis colegas de secundaria hasta hoy mismo y trabajar también en la universidad con colegas de los que he aprendido sobre educación histórica y patrimonial gran parte de lo que sé, especialmente de los de Red 14. Con todos ellos mantengo vínculos afectivos y profesionales después de mi jubilación. Frente a los sentimientos de insatisfacción y desesperanza yo sigo conservado la ilusión de que la investigación en nuestro campo está avanzando como nunca antes: hay más personas dedicadas a la investigación, se defienden más y mejores tesis, se participa en más y mejores proyectos; estoy convencido que se modificará pronto la formación del profesorado y, también, que se puede poner en marcha, una reforma de los exámenes de acceso a la universidad que, queramos o no, condicionan la manera de enseñar y los contenidos en las etapas previas.

4. Desde la didáctica de las ciencias sociales se ha defendido que una de las fortalezas de la historia es su capacidad para formar personas capaces de desenvolverse en un mundo desbocado y lleno de incertidumbres. ¿Cómo ayudan concretamente las ciencias sociales, y en particular la historia, a vivir en un contexto repleto de vacilaciones?

No comparto del todo esta afirmación. Conozco a historiadores profesionales, incluso muy reconocidos, con muy limitadas habilidades sociales. Y a gente con conocimientos históricos muy limitados que afrontan mejor las situaciones complejas y son capaces de tomar decisiones más racionales. No creo que exista ningún campo de conocimientos que tenga una clara ventaja para desarrollar el pensamiento crítico. Una persona con un mayor nivel educativo suele tener más recursos intelectuales para tomar decisiones porque puede comprender mejor informaciones y datos variados, encontrar relaciones entre ellos, valorar varias hipótesis explicativas diferentes y ponderar mejor sus ventajas e inconvenientes. Las personas más competentes no son, necesariamente, las que saben más cosas, sino las que son capaces de resolver mejor nuevos problemas, imprevistos.

La finalidad de la educación obligatoria es, o debería ser, contribuir a formar una ciudadanía capaz de dar respuesta a los problemas que aparezcan a lo largo de su vida, recurriendo a los conocimientos que puedan resultar útiles para ello. Por eso debe estar presente cierta interdisciplinariedad en la enseñanza y el aprendizaje de cada asignatura. En la vida diaria no existen parcelas. Entender que los alimentos se conservan mejor en una nevera implica conocimientos de física; interpretar una gráfica sobre población o sobre la evolución de los precios, de matemáticas, pero también de economía, de geografía o de historia; estar familiarizado con la poesía permite mayor competencia lingüística. Cualquier tipo de conocimiento se comprende mejor si se contextualiza históricamente: cómo se ha descubierto, cómo, cuándo y por qué fue aceptado descartándose explicaciones previas alternativas, cómo ha influido en la vida de la gente.

He sido profesor de ciencias sociales en secundaria durante treinta años y he tratado de enseñar historia a miles de estudiantes a lo largo de mi vida. Desde mis inicios profesionales en los años 70, y gracias en buena medida al magisterio de Josep Fontana, he tratado de ayudarles a entender algunos acontecimientos del pasado que han condicionado en mayor medida la vida de las personas a lo largo del tiempo, y por qué las sociedades actuales son actualmente como son. Nos permite conocer las consecuencias de decisiones que se han tomado en algún momento; contribuye a hacernos conscientes que optar por una alternativa frente a otras tiene consecuencias

diferentes; es decir, ayuda a aprender a tomar decisiones informadas. Una perspectiva de la educación histórica que implica seleccionar contenidos históricos que son más relevantes para explicar los problemas que se consideren más importantes, y una manera diferente de trabajar en las aulas y de evaluar. Este modelo ha chocado frecuentemente con las prescripciones curriculares. Gran parte de lo que he publicado son una defensa de una educación histórica que sea útil para la vida. Y para la vida es fundamental tener criterios propios. La competencia crítica no sólo depende de saber historia (conocimientos sustantivos y formas específicas para adquirirlos) sino que necesitamos competencias lingüísticas y comunicativas, competencias matemáticas básicas (magnitudes, proporciones), conocimientos sobre los equilibrios en la naturaleza, biológicos y físicos; la poesía y las artes nos hacen crecer también como personas más sabias y, al tiempo, todos los saberes son productos históricos. Carecer de conocimientos históricos conlleva limitaciones culturales para “desenvolverse en un mundo desbocado y lleno de incertidumbres”.

##### **5. Sin embargo, para el polímata argentino Mario Bunge la historia también puede prestarse a usos malvados, como que la obsesión por el pasado haga perder de vista el presente, o el uso de la historiografía para propiciar movimientos políticos regresivos. ¿Cómo podemos evitarlo?**

Mario Bunge es uno de los intelectuales más lúcidos que he leído; sus argumentos son siempre estimulantes. En su libro *Las ciencias sociales en discusión* afirma que “las lecciones de la historia son ambiguas”. La historia no es “el relato verdadero de lo que ha ocurrido en el pasado”, que decían los manuales a principios del siglo XX. No es posible reproducir toda y cada una de las cosas que han ocurrido desde los orígenes de la humanidad o desde los orígenes del Universo. No solo porque carecemos de testimonios y de pruebas suficientes para ello, sino porque es imposible establecer certezas incuestionables sobre causas, consecuencia y motivaciones humanas. La historiografía proporciona interpretaciones probables sobre el pasado, no certezas. Toda interpretación puede y debe cuestionarse, pero no todas son igualmente válidas. La “verdad” histórica es una interpretación que ha utilizado las pruebas pertinentes disponibles las ha sometido a crítica con honestidad (*cum studio et sine ira*) y consigue un consenso intersubjetivo entre historiadores. Y recalco lo de historiadores-investigadores, no publicistas cuyo objetivo no es aportar conocimiento nuevo sino justificar una posición ideológica.

La educación histórica debe orientarse a que las y los estudiantes comprendan cómo se construye el conocimiento sobre el pasado. Entre otras cosas, el trabajo con fuentes incluyendo la evaluación crítica, la contextualización de los testimonios y comportamientos teniendo en cuenta las circunstancias temporales y sociales; la ponderación de los factores que hayan podido influir en el comportamiento de los sujetos y permitan valorar causas y consecuencias; los ritmos temporales de los cambios y permanencias, etc. No es fácil contrarrestar la influencia de los “movimientos políticos regresivos” que responden hoy a poderosos grupos ideológicos y políticos de extrema derecha. La educación obligatoria compite con armas desiguales con los discursos de odio basados en falsedades difundidas en las redes y medios de comunicación corruptos. El *New York Times* ha publicado una investigación sobre los mensajes enviados desde la cuenta de D. Trump durante los cuatro años de su mandato: 12.000 mensajes con falsedades flagrantes en cuatro años: más de 8 cada día. Algunas instituciones, como el Consejo de Europa, son ya conscientes del peligro que suponen las *fake news* para la pervivencia de la democracia y recomienda, explícitamente, que desde la educación histórica se contribuya a combatir las enseñando a los jóvenes a buscar información verificada y a comparar y evaluar las fuentes. La tarea es ardua, pero necesaria. Si la educación no fuese un arma eficaz, no sería tan duramente combatida por la extrema derecha y los fundamentalistas de todo tipo. D. Trump perdió la reelección cuando en algunos distritos electorales, como el condado de Maricopa de Arizona en el que se había desarrollado un programa de educación democrática, se incrementó la participación electoral entre colectivos desfavorecidos tradicionalmente abstencionistas. Los efectos de la educación basada en valores democráticos, la racionalidad y el desarrollo de competencias sociales no son inmediatos, pero son una obligación ética del profesorado comprometido con un futuro mejor para todos.

**6. Una de sus líneas tradicionales de trabajo ha sido fomentar en las aulas el enfoque centrado en el tratamiento de problemas socialmente relevantes ¿Podría explicarnos dicho enfoque y qué aporta esta forma de abordar la historia en las aulas para la formación del alumnado en una época de llena de titubeos?**

Cada sociedad, cada cultura, cada época, tiene necesidades y objetivos diferentes. Y en función de ellos se recurre a una interpretación distinta del pasado porque no preocupan las mismas cosas. Nietzsche, en su intempestiva *De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*, formula una invectiva demoledora a la manera en que se hacía y comunicaba la historia en el siglo XIX que consideraba inútil, muerta. Clasificó las formas en que se hacía historia en ‘monumental’ y de ‘anticuario’ ambas desconectadas de cualquier proyecto transformador, frente a lo que proponía una historia para la vida, que desvelase la genealogía de las creencias y principios que condicionaban las actuaciones humanas. Uno de los mejores profesores que he tenido en la Facultad, Serafín Moralejo, decía que muchos historiadores consideraban que su trabajo consistía en rescatar datos del olvido de los archivos para enterrarlos en el olvido de las bibliotecas. La mejor historiografía ha cambiado mucho. El interés por la historia puede limitarse a un entretenimiento cultural, legítimo, como el que se puede encontrar en los puestos de prensa de aeropuertos y estaciones de tren, que son preferibles a las publicaciones interesadas de publicistas y escritores de *best sellers*, o en series televisivas que repiten viejos estereotipos. La educación histórica tiene que ser ante todo educación, es decir, responder al compromiso de formar ciudadanos para la polis, como aclara Aristóteles en la *Ética para Nicómaco*. En términos actuales sería educar en valores cívicos democráticos que faciliten la convivencia. La convivencia democrática implica aprender a gestionar conflictos. No me gusta la formulación habitual de aprender a ‘resolver’ conflictos. Los conflictos son consustanciales a la convivencia. Una sociedad democrática no es aquella en la que no existen conflictos sino la que intenta vivir con ellos de forma democrática, recurriendo al diálogo, la argumentación, la ponderación racional de qué beneficia y qué perjudica a la mayoría de las personas ¿Cómo se puede aprender a gestionar conflictos si se esconden, si no se abordan nunca en las aulas?

No creo que sea necesario justificar que la educación histórica, y de las ciencias sociales en general, debe ocuparse de temas relevantes. Sería absurdo considerar que la educación debe ocuparse de lo irrelevante. El problema viene de que no todos valoramos por igual lo que es relevante. En mi infancia aprendí en la escuela divertidas historias sobre Viriato (‘Roma no paga a traidores’), el oso de Favila, el desapego familiar de Guzmán el Bueno o el supuesto llanto de Boabdil (‘llora como mujer lo que no has sabido defender como hombre’) ¿eran conocimientos relevantes? Obviamente lo eran para quienes los mantenían en los manuales, porque no se trataba de enseñar a vivir en convivencia democrática, sino transmitir lecciones morales que inculcasen la identificación con los mitos fundacionales de una nación asociada a valores autoritarios, esencialistas y machistas.

En una sociedad democrática, crecientemente mestiza, pluricultural, que aspira a la igualdad de derechos y a la solidaridad entre todas las personas que la integran debemos enseñar aquello que contribuya a la convivencia, a aprender a gestionar los problemas actuales y los que puedan surgir en el futuro. La educación debe servir para conocer que las acciones y las decisiones de otras personas en el pasado han influido e influyen en el presente; y que las que se tomen ahora, condicionarán el futuro. La escuela democrática debe servir para enseñar que son las personas las que deciden el destino y que, si desean que las cosas funcionen mejor, deben implicarse en ello.

A veces se nos acusa a quienes proponemos una selección de contenidos basados en problemas socialmente relevantes que somos ‘presentistas’, que no queremos ocuparnos del pasado más lejano. No es cierto. No es posible profundizar mucho más en una entrevista que quizá ya excede lo razonable. Pero menciono al menos un tema de actualidad relevante: el cambio climático. Es un problema que se puede y se debe tratar históricamente. Recurriendo, por ejemplo, al proceso de desertización de la región de Mesopotamia en donde habían nacido algunas de las primeras civilizaciones urbanas en las que se usaban los carros, y se dejaron de utilizar allí antes del siglo I (sustituido por los camellos más adecuados para viajar en superficies arenosas: los carros no se reintroducen hasta el uso de los automóviles en el siglo XX). Nos permite explicar cómo decisiones equivocadas provocaron consecuencias catastróficas: la sobreexplotación de recursos hídricos provocó la salinización de las tierras. El impacto de la deforestación y la intensificación de la ganadería caprina en la Grecia arcaica se relaciona con la

crisis que puso fin a la época clásica; la desaparición de la civilización urbana romana en gran parte del norte de África en los primeros siglos de la era (como Leptis en Libia, Dugga en Túnez, Timgad en Argelia, Volubilis en Marruecos) tiene que ver con la sobreexplotación de recursos; también el colapso de la civilización maya en Centroamérica, y tantos otros ejemplos de acciones antrópicas negativas como la desecación del Mar de Aral en la época soviética. Estudiar el cambio climático, desde las glaciaciones a la actualidad, como la humanidad se adaptó a diversas modificaciones climáticas naturales a lo largo del tiempo y actualmente es responsable de cambios de proporciones y consecuencias jamás vividas antes en la época actual son un contenido social relevante.

No basta con incorporar temas relevantes, como las desigualdades y luchas por la igualdad y la justicia, la historicidad de las naciones y de las religiones, la violencia y las formas de dominación y convivencia, la construcción de conocimientos y los avances de las ciencias. Es necesario trabajar sobre ellos de manera diferente. Promover el uso de fuentes, la argumentación, la contextualización histórica de cada tema, evaluar las acciones de los protagonistas (individuales y, sobre todo colectivos) teniendo en cuenta las circunstancias y una perspectiva ética. Esto no es posible recurriendo únicamente a la clase magistral, a la mera trasmisión de un relato. Nadie propone ‘prohibir’ las clases magistrales, pero no deben ser la única manera de enseñar como en el pasado.

**7. En algunos de sus trabajos ha mantenido que una de las problemáticas en la enseñanza de la historia es el interés mostrado por parte de ciertos sectores políticos y culturales en implantar unos contenidos y un tipo de enseñanza que suscitan una fuerte polémica en lo que a la enseñanza de la historia concierne ¿A qué tipo de polémicas se refiere? ¿Sigue ocurriendo con la aprobación de la última ley educativa, la LOMLOE?**

Desde sus orígenes la historia, el relato sobre el pasado, ha sido un instrumento de legitimación. Casi siempre de los poderosos, aunque existen también discursos contra-hegemónicos.

He escrito en alguna ocasión sobre la relación entre el discurso escolar construido en el siglo XIX (con antecedentes que no vienen ahora al caso) y el empeño de los Estados nacionales nacidos tras las revoluciones liberales. Los contenidos escolares de historia desde finales del siglo XIX hasta después de la Segunda Guerra Mundial son muy parecidos entre sí, al menos en los países de Europa Occidental que son los que conozco mejor: la nación es protagonista y sujeto de la historia. Remontan sus orígenes a la antigüedad y sus rasgos esenciales se mantienen a lo largo del tiempo gracias a la voluntad colectiva de la población dirigida por líderes providenciales para combatir las amenazas exteriores. El contexto internacional y social posterior a 1945 favoreció la sustitución de esta narrativa por un discurso más próximo a las propuestas de *Annales* y de la historia social, que permitían poner el énfasis en los aspectos comunes de la historia europea. Reflejaron una imagen del pasado que se definía un espacio europeo con rasgos culturales y socioeconómicos comunes y se prescindía o minimizan las diferencias, incluidos los conflictos políticos y bélicos entre “naciones”. A partir de los años’90, la irrupción de propuestas neoliberales orientadas a desmantelar las conquistas sociales de los estados de bienestar, buscaron su justificación en un retorno a los esencialismos nacionalistas, en la competitividad y la competencia entre ‘naciones’. Esta orientación ha estado presente en todas las contrarreformas escolares. En 1990, el responsable de educación con M. Thatcher intervenía en un debate parlamentario diciendo: “¿por qué no se vuelve a los buenos tiempos de antaño en que se aprendía de memoria los nombres de reyes y reinas de Inglaterra, batallas, hechos y todos los gloriosos acontecimientos de nuestro pasado?” Un discurso similar al de Esperanza Aguirre al llegar al ministerio de Educación en 1996, y que ha tenido una deplorable continuidad entre creadores de opinión, políticos y un sector del profesorado. Los relatos reaccionarios sobre la enseñanza de la historia han estado influidos desde entonces por posiciones ideológicas que nada tiene que ver con los conocimientos que aporta la historiografía profesional.

En mi opinión la LOMLOE incorpora una perspectiva alternativa a la educación histórica nacionalista iniciada por el PP y que también han mantenido hasta ahora los gobiernos del PSOE. Se incluyen contenidos nunca antes abordados como memoria democrática o identidades múltiples. Se promueve el aprendizaje de métodos de investigación, el trabajo con fuentes y la elaboración de juicios personales sobre problemas contextualizados

históricamente. No se impone un modelo rígido, ni estándares obligatorios. No se impone un modelo obligatorio de organización de los contenidos y de programación; se fomentan perspectivas interdisciplinarias, pero no son obligatorias.

Creo que existen dos tipos de resistencia y oposición a la LOMLOE, por una parte, la que promueve la oposición política conservadora y la extrema derecha por motivos ideológicos y, por otra y más preocupante, la reacción de un sector del profesorado a modificar tradiciones y rutinas profesionales. La LOMLOE otorga al profesorado un margen libertad mucho más amplio que la LOMCE en la que tenían que ajustarse a formulaciones tan estúpidas como definir un estándar de aprendizaje como conocer “el PIB de Canadá y de Brasil”. Pero le demanda que programe como hacerlo, que diseñe situaciones de aprendizaje para sus estudiantes que son diferentes a los otros lugares. Un esfuerzo que algunos, habituados a que esta tarea la realicen las editoriales, dicen no entender y les parece inasumible.

Las condiciones de trabajo del profesorado han empeorado en las últimas décadas, en gran medida debido a los recortes en la financiación a la educación pública: incremento de las horas lectivas, sobrecarga de tareas burocráticas y administrativas, deterioro de la convivencia en muchas aulas por disminución o ausencia de medidas eficaces de apoyo para asumir las necesidades de abordar la diversidad y las desigualdades. Esta situación provoca frustración y descontento y dificulta que muchos docentes se impliquen activamente en una reforma en profundidad. Una situación que me recuerda la descrita por un vicerrector de Edimburgo al plantear las dificultades para reformar la universidad: *The difficulty is, that changing a university is like moving a graveyard, you get no help from the people inside!*

## **8. La formación del profesorado siempre ha sido un asunto capital en la didáctica de las ciencias sociales, ¿qué criterios debería cumplir dicha formación, tanto inicial como permanente, para preparar correctamente a los docentes en este contexto atestado de indecisiones?**

La formación es necesaria en todas y cada una de las profesiones. Para enseñar algo es necesario tener conocimientos porque nadie puede enseñar lo que no sabe. Pero no basta con conocer una materia del currículo. Es necesario saber también cómo enseñar. Saber sobre computación es imprescindible para llegar a ser un profesional en seguridad informática, en inteligencia artificial, en análisis de programación o en técnicas de comercio informático; pero cada una de estas profesiones necesita especialización, saber aplicar la informática a ámbitos diferentes. Tener conocimiento sobre historia es imprescindible para ser arqueóloga, investigadora en historia medieval, documentalista, archivero o profesor de historia, pero no basta con ello para ser un buen profesional. Cuando se carece de formación específica como docente la alternativa es reproducir la forma tradicional de enseñanza que se ha conocido como estudiantes y, en todo caso, completarla con intuiciones y tradiciones escolares: a hacer lo que ‘siempre se ha hecho’. Se exige a las y los médicos o a cualquier otra profesional que incorporen los avances de la investigación, no que actúen como se ha hecho siempre.

Existe bastante consenso sobre la necesidad de revisar a fondo la formación inicial del profesorado y el acceso a la docencia. Existen propuestas en este sentido, como las promovidas por el colegio de decanas y decanos de Educación que están bastante desarrolladas. Pero soy pesimista de que se llegue a alcanzar el necesario acuerdo parlamentario para que puedan aprobarse.

Creo que habría que ofrecer al alumnado de magisterio una mayor especialización. No parece razonable que una maestra o maestro de educación primaria pueda impartir clase de cualquier materia en función de criterios distintos a la formación adquirida. Tampoco es razonable que la formación inicial para la docencia en secundaria se limite en el mejor de los casos a un par de meses de sesiones específicas sobre cuáles son los problemas y las formas y recursos disponibles para enseñar ciencias sociales, historia y geografía.

La formación del profesorado debe realizarse en colaboración entre el profesorado en activo más cualificado y los docentes universitarios; debe contemplar indisolublemente teoría y práctica. Hay experiencias muy positivas en este sentido, hasta ahora puntuales, y algún proyecto en marcha que esperamos que aporte una base sólida para promover los cambios necesarios.

Se ha hecho la analogía entre los cambios en la formación inicial del profesorado y la de las y los sanitarios. Se menciona un ‘MIR docente’, aunque existen diferencias claras. Pero parece que un programa de mejora pasa por la colaboración mutua de profesionales que trabajamos en las universidades y en otros niveles educativos tanto en la formación inicial como en la permanente. Es imprescindible conocer bien el nivel educativo para el que se forma. El profesorado universitario que forma profesores debería tener experiencia directa en las aulas de primaria y secundaria, necesita aprender de sus colegas de manera continuada. El profesorado de primaria y secundaria debe poder acceder de manera habitual a las nuevas aportaciones de la investigación en educación y en las áreas de conocimiento. Como proponía Stenhouse, no consiste en que unos son los que saben y otros lo aplican; se trata de aprender y actuar juntos aportando experiencias y saberes que son inseparables.

**9. Era nuevamente Mario Bunge quien sostenía que tomar conciencia de la artificialidad de las fronteras de las diferentes ciencias sociales favorece un enfoque unificado del estudio de los hechos sociales y el abordaje de complejos y serios problemas de la sociedad. En este sentido, ¿considera usted conveniente o necesario complementar la formación del profesorado de Geografía e Historia con otras disciplinas?**

Conocimientos no son un conjunto de parcelas independientes. Los sabios de la antigüedad “sabían de todo”. Aristóteles nos ha legado aportaciones sobre lógica, física, biología, psicología, metafísica, ética, política, sociología y estética. Pero el avance de la ciencia implicó la especialización posterior. No existe ninguna persona omnisciente. Conocemos algunos temas, bastante menos de otros e ignoramos todo o casi todo de la mayoría. A lo largo de nuestra vida necesitamos conocimientos en los que no somos expertos. El sistema escolar no puede proporcionar todos los conocimientos que se necesitan en la vida. Los debates sobre contenidos obligatorios se preocupan por lo que se enseña; por si los y las estudiantes deben conocer las consecuencias de la paz de Westfalia (estándar obligatorio en LOMCE) o el PIB de Canadá. Se debe poner el foco en lo que se aprende más que en lo que se enseña, en formar personas competentes para la vida. Con competencia de entender procesos y de saber buscar información rigurosa, sea sobre la paz de Westfalia, el PIB de Canadá o cualquier otro tema en el caso que lo necesite.

He leído y oído en los últimos tiempos numerosas críticas a las propuestas curriculares basadas en el desarrollo de competencias; suele decirse que se trata de una moda pasajera o una oscura maniobra del neoliberalismo del FMI y la OCDE para que la educación se limite a formar mano de obra barata. Con frecuencia parecen añorar la educación elitista de otra época: en 1960 en España solamente superaban la llamada reválida elemental un 10% de los alumnos que habían empezado la educación primaria, que no eran todos. Son datos oficiales publicados del Ministerio de Educación en 1969. Yo he estudiado ese bachillerato. Sería recomendable confrontar nostalgia con datos, con los contenidos de lo que realmente se enseñaba. Mi libro de Física de 4º de bachillerato decía que la electricidad era una sustancia. Cuando me examiné de la reválida el examinador me dijo que eso era una tontería: él era físico pero mi libro de texto lo había escrito mi profesor de física y química, un jesuita que probablemente tenía una mejor formación en filosofía aristotélica (en su versión tomista-escolástica) que en electromagnetismo. Apenas recuerdo nada de la mayoría de las asignaturas que aprobé entonces. Solo se recuerda lo que se utiliza en diversas ocasiones.

La educación centrada en el aprendizaje pretende que se aprendan destrezas intelectuales útiles para hacer frente a los problemas que aparezcan en la vida. Cada materia del currículo debe proporcionar algunos conocimientos sustantivos básicos, porque serán útiles. Los conocimientos se aprenden si se usan. La interdisciplinariedad no consiste en agregar píldoras de diferentes asignaturas sino un enfoque con relaciones y complementariedad de conocimientos diversos. Se puede hacer este trabajo en colaboración con colegas de otras asignaturas, pero el profesorado de ciencias sociales debe hacerlo por sí mismo. Un profesor de historia necesita saber algo de economía para trabajar sobre el impacto de la llegada de los metales americanos tras la conquista y colonización de América; o como afectaron las crisis financieras a las monarquías absolutas a finales del siglo XVIII; o la relación entre las consecuencias de la I Guerra Mundial y la depresión de los años '30. Son necesarios algunos conocimientos de ecología y climatología para ocuparse del cambio climático. La historia de la

literatura y del arte facilitan la comprensión del pasado, etc. Pero no limitaría estas relaciones a las ciencias sociales y las humanidades. Son necesarios conocimientos matemáticos para interpretar el mundo: magnitudes, espacios, números; o de biología para desmontar el racismo... No es exigible que un profesor sepa de todo, pero sí que sepa buscar la información que necesita para trabajar y enseñar esa destreza a sus estudiantes.

El trabajo interdisciplinar puede consistir en un proyecto colectivo entre profesoras de diversas asignaturas, pero no necesariamente. No creo, en cambio, que haya que incorporar más asignaturas, creo que hay que incorporar conocimientos y prácticas interdisciplinares en la formación.

Entre los borradores que se manejan en el Ministerio para reformar la formación inicial, desde hace años y no sólo en esta legislatura, se contempla la introducción de una prueba de acceso a los estudios de magisterio y de profesorado de secundaria. No sé si se pretende incluir una prueba de conocimientos básicos o si propondrán en la fase formativa.

Soy partidario que en la educación primaria se definan especialidades, al menos en grandes áreas, que el alumnado de magisterio pueda elegir entre materias optativas para definir su perfil profesional. No es de recibo que los conocimientos sobre historia o geografía que hayan estudiado las maestras y maestros se limiten a los adquiridos en su bachillerato. Las materias de didáctica están pensadas para que puedan aprender a enseñar una materia, pero apenas proporcionan conocimientos sustantivos. Aunque pueda parecer que el alumnado que accede al Master de Secundaria disponen de una formación sobre las materias de referencia, no siempre es así. Bastantes graduados tienen conocimientos especializados en Historia de Arte, en Geografía, en Arqueología o Historia Contemporánea. Pero tienen unos conocimientos bastante superficiales sobre los de otras áreas. Debería contemplarse también la incorporación de materias optativas complementarias de otras ciencias sociales.

## **10. ¿Cómo augura que será el futuro inmediato? ¿Conseguiremos superar la incertidumbre? ¿Con qué resultado?**

Nunca me he tomado muy en serio la prospectiva. El futuro siempre es incierto, incluso el más inmediato. Si en las próximas elecciones se produce un cambio de gobierno, PP y Vox han anunciado que derogarán la LOMLOE. Parece improbable que restablezcan la LOMCE en todos sus términos, pero nadie puede asegurarlo. No parece que podamos ver pronto tiempo de grandes certezas, de amplios consensos sociales. Los tiempos líquidos creo que han llegado para quedarse por bastante tiempo. Para superar esta situación necesitamos utopías realizables que nos orienten en la actual entropía gaseosa. La realidad cotidiana nos golpea cada día con datos que mueven al pesimismo, pero parafraseando a Gramsci, tenemos que hacer un esfuerzo de voluntad para seguir trabajando para que nuestra vida y la de los demás sea mejor. El compromiso con las próximas generaciones alimenta nuestra esperanza, el optimismo. Aunque me quedan por vivir disgustos y frustraciones confío sinceramente que también satisfacciones y alegrías. Acabo de participar en la escuela de doctorandos de Red 14. Un encuentro con jóvenes investigadoras e investigadores. Algunas iniciando las tesis, otras iniciando su carrera profesional. Sus investigaciones son buenas, mejores que las que hemos hecho la mayoría de nosotros en el siglo pasado, saben más y tienen más claro lo que quieren hacer. Frente a opiniones nostálgicas catastrofistas sabemos que nunca hubo tantas personas con el nivel educativo actual en la sociedad española. A pesar de los peligros que nos acechan, confío en los efectos de la educación a largo plazo. Sigue valiendo la pena contribuir a ese futuro.

## Bibliografía

- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- Bunge, M. (1999). *Las ciencias sociales en discusión: una perspectiva filosófica*. Editorial Sudamericana.
- López-Facal, R. y Santidrián-Arias, V. (2011). “Los “conflictos sociales candentes” en el aula”. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 8-20.
- Valls, R., y López-Facal, R. (2011). “¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental”. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 10, 75-85.

