

ASOCIACIÓN DE AMIGOS DE LA HISTORIA Y LA ARQUEOLOGÍA

PANTA REI
REVISTA DE CIENCIA
Y
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA
III

MURCIA 1997

ÍNDICE

EDITORIAL..... 5

ARTÍCULOS

- Repertorio de la bibliografía empleada por Aemilius Hübner en la elaboración del C.I.L. II (I).
Rafael González Fernández y Antonio E. Huelbes Ros.....9-31
- Aproximaciones a los antecedentes del antisemitismo hispánico.
Miguel Ángel Casanova Guerrero.....33-43
- El ritual funerario como expresión de condición religiosa y socioeconómica entre los siglos XVI-XVII: los cristianos viejos y los moriscos crevillentinos (y II)
Bienvenido Mas Belén.....45-55
- La industria jabonera de Cartagena en los siglos XVI al XVIII.
Esther García García.....57-68
- Leni Riefenstahl, "Götterdämmerung" del cine alemán
Daniel C. Narváez Torregrosa.....69-78
- Los nacionalismos y la oposición durante el franquismo.
Francisco Javier Navedo Pérez.....79-83
- Dos modelos de transición: la actuación de las oposiciones españolas y chilenas durante las dictaduras (1939-1975) (1973-1990).
José Visedo Muñoz.....85-92
- ## MAESTROS DE LA HISTORIA
- Notas sobre Arnaldo Momigliano: la tradición histórica italiana.
Pedro Amorós Juan.....95-103

ENTREVISTA.

Entrevista a las profesoras de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación Catalina Albacete y Fátima Sánchez, por *D. Centenero de Arce*.....107-110

TESTIMONIOS.

Edward H. Carr.....113-114

LA BIBLIOTECA DEL HISTORIADOR

Bibliografía de Historia Moderna, por *Julio Muñoz Rodríguez*.....117-119

DIDÁCTICA

El nuevo museo arqueológico de Hellín (Albacete).
Juan F. Jordán Montes.....123-140

La didáctica de la Historia en la nueva enseñanza secundaria.
Ramón López Domech.....141-153

La enseñanza ideal de la Geografía en las escuelas españolas durante los años cuarenta del siglo XX.
En torno a la enseñanza de la Geografía... de D. Pedro Chico.
José Antonio Molina Gómez.....155-158

BIBLIOGRAFÍA PARA LA HISTORIA DE MURCIA.

Bibliografía sobre Arte Rupestre de la Región de Murcia hasta 1996, por *Joaquín Lomba Maurandi*.....161-168

NOTICARIO.....169

RECENSIONES.....175

Hace poco, a mitad de Octubre de 1996, la ministra de Educación pronunció un discurso en la Real Academia de la Historia quejándose de que la Historia como tal quedaba fuera de los planes de la Secundaria Obligatoria diluida en un magma indefinido llamado "Ciencias Sociales", y asegurando que era necesario restituir la asignatura a su medida anterior, porque de lo contrario podía suceder que los alumnos salieran de la etapa obligatoria sin saber quienes fueron César y Napoleón, ni qué hicieron los Reyes Católicos. Pienso que en la mente de la ministra estaba el palmetazo de Mitterrand ante su compungido ministro de Instrucción Pública: el entonces presidente de la República Francesa le dijo que hiciera lo que le pareciera oportuno, pero que los alumnos franceses de enseñanza media tenían que saber quien era Juana de Arco.

¿Cuál es el problema?. Pues el problema es que si la enseñanza secundaria se hace obligatoria a todo el espectro social (y me apresuro a decir que afortunadamente) nos encontramos en las aulas una serie de personas pensantes y con criterio propio a quienes tenemos que proporcionar los medios y la didáctica para que superen su materia, que quizás odien tiernamente porque no les va a servir de nada y les exige estudiar mucho, frente a las matemáticas, que les van a servir para hacerse técnicos, o los idiomas, que les van a servir para encontrar trabajo.

En estas condiciones, la LOGSE opta por uniformar las tres ciencias sociales de la Secundaria Obligatoria (Historia, Geografía e Historia del Arte) en una materia conjunta, y aunque permite separarlas en cursos, recomienda que se impartan de manera conjunta en unidades didácticas que abarquen las tres antiguas disciplinas académicas. ¿Por qué?

Yo creo que porque se entiende que el nuevo alumnado, que está en el aula con carácter obligatorio, tiene entre sus componentes muchas cabezas interesadas por las ciencias sociales, pero otras muchas que no lo están, y como los tiempos de la enseñanza coercitiva han pasado ya, no queda más remedio que facilitar el aprendizaje a los no dispuestos. No es este el momento de discutir del método constructivista, ni de las excelencias del aprendizaje significativo, que para eso están los libros de los que se han hecho ricos y famosos con la LOGSE, sino el momento de reflexionar lo que la LOGSE ha hecho respecto a la Historia. Se trata, desde mi punto de vista, de elegir una de las dos partes de tres binomios: saber propedéutico-saber terminal; saber enciclopédico-saber procedimental; saber disciplinario-saber social.

A.-El saber propedéutico tiene como finalidad preparar para un saber superior en una etapa posterior. Las ciencias exactas tienen muy clara esta situación: se enseña siempre como un escalón inferior para la enseñanza que va a venir después. En el caso de que el alumno/a se quede en un escalón inicial de la enseñanza, ya tiene esos conocimientos que son, a su vez, necesarios para seguir en un curso superior. Sin embargo las ciencias sociales se conciben en la etapa obligatoria como terminales en sí mismas: el alumno/a recibe sus conocimientos de Historia, Geografía y Arte, y si los olvida no importa porque el curso siguiente tiene nuevas materias, lo que sí importa es

que aprenda a manejar esos conocimientos. En una palabra, la LOGSE opta por el saber terminal en las ciencias sociales de la etapa obligatoria en su conjunto, aunque se apesure a decir lo contrario. El alumno/a adquiere unos conocimientos y unas destrezas, unos procedimientos y unas actitudes (volveré sobre eso más adelante), y si no sigue estudiando por esa línea no importa porque ya los tiene ahí. Y si sigue estudiando por esa línea (es decir, si hace Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales) se encuentra con una sorpresa a primera vista poco explicable: en el Bachillerato *sí* se le exige un saber propedéutico, porque se le quiere preparar para estudios superiores de Historia, Geografía o Arte, los haga o no.

En la ESO, pues, el estudio de las ciencias sociales es *terminal*, aunque cierta literatura del MEC quiera hacernos creer lo contrario, mientras en el Bachiller es *propedéutico*, es decir, preparatorio para un estudio superior, como dice el BOE.

B.-*El saber enciclopédico* se destina a adquirir los conocimientos necesarios para comprender una ciencia, mientras el saber *procedimental* se destina a adquirir los hábitos de trabajo y las herramientas precisas para poder aprender cuando se quiera. Es evidente que nuestro viejo Bachillerato de dos reválidas y PREU era claramente enciclopédico, y el actual BUP con COU lo sigue siendo pese a las disposiciones del BOE en contra de que sea así. Por eso la LOGSE se decanta porque los saberes de la Secundaria sean más procedimentales y menos enciclopédicos, es decir, los necesarios para poder estudiar y aprender en su momento (Bachillerato o Universidad, o por libre como aficionado a la Historia si se estudia otra cosa o no se estudia nada).

Resulta evidente que de este modo no se aprende en la etapa obligatoria quien era Juana de Arco, sino a manejar la enciclopedia donde aparece ese nombre (seguido de un párrafo de explicación) y a ubicarla en una etapa histórica determinada.

En nuestro actual sistema, la Historia (sea en el magma de las ciencias sociales de la ESO, sea en la asignatura independiente del Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales) se enfoca desde el punto de vista procedimental, aunque en el Bachillerato hay una posibilidad de hacerla algo más enciclopédica, como quiere nuestra ministra.

C.-*El saber disciplinario* tiene como característica que las materias están contenidas en una *disciplina*, con sus cuatro pasos perfectamente estructurados:

- ✓ conceptos.
- ✓ articulación de los conceptos en un discurso.
- ✓ pruebas de la verdad o adecuación de ese discurso.
- ✓ instrumentos de investigación o trabajo de esos conceptos en ese discurso.

Nuestra materia, la Historia, tiene perfectamente claros los dos primeros y el cuarto, pero resulta muy difícil sostener el tercero, frente a la facilidad con que lo hacen las llamadas ciencias experimentales.

Sin embargo el *saber social* tiene como característica que no se estructura en disciplinas propiamente dichas sino en torno a una serie de problemas relevantes, una serie de *EJES TEMÁTICOS*, por emplear la literatura del MEC, que componen una serie de grandes núcleos de naturaleza disciplinar, una especie de grandes temas o grandes

parcelas que son claramente susceptibles de intercomunicación: lo que el MEC llama la interdisciplinariedad. Es evidente que en la ESO la tendencia es al saber social, y en el Bachillerato hay más posibilidades de enseñar la Historia conforme al saber disciplinar.

En realidad, las ofertas editoriales para la ESO más novedosas son las que se atienen a estos parámetros y apuestan por desarrollar en currículo en un sentido terminal (al menos para la ESO), procedimental y social, frente a las ofertas editoriales que se limitan a dotar sus esquemas tradicionales de una apariencia novedosa o de una mayor carga de ejercicios en detrimento de una mayor carga de conceptos. Los aportes más impactantes (Grupo Cronos, Grupo Ínsula Barataria, IRES, Aula Sete, y otros) parten de una *elección*, de una base teórica propia en la que han optado por un desarrollo propio del currículo entre las diferentes posibilidades que permite un currículo abierto como en el que nos encontramos.

Los contenidos del currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Una vez vista la primera circunstancia en que nos movemos en nuestra clase de Historia (la inclusión de ésta en las Ciencias Sociales en la ESO y su independencia como disciplina en el nuevo Bachillerato), el docente se enfrenta a la segunda circunstancia que lo determina como tal: el nuevo currículo dentro del nuevo modelo de escuela secundaria.

Sólo para recordar lo que está en la mente de todos los docentes de este nivel, diré que el nuevo currículo es abierto y crítico, frente al anterior, que era cerrado y técnico.

Un currículo abierto significa un currículo donde el docente tiene posibilidad de elegir y desarrollar su propia tarea, mientras que antes el currículo salía cerrado del MEC y se plasmaba en unos textos que se atenían a él. Ahora el BOE marca las enseñanzas mínimas y las líneas maestras del currículo, y los docentes pueden hacer el suyo propio dentro del marco del proyecto educativo y del proyecto curricular de etapa y de área en cada centro. A su vez, el currículo no es técnico (tendente sólo a que el alumno adquiera conocimientos y sea seleccionado de etapa en etapa) sino crítico, es decir, tendente a que el alumno pueda desarrollar su propia labor de forma independiente con los instrumentos que le proporciona el profesor, y que pueda adquirir sus propios procedimientos de trabajo y desarrollar unas actitudes personales frente a los conceptos de la materia.

Se habla de *conceptos, procedimientos y actitudes*, tal como dice el BOE en los decretos de enseñanzas mínimas y de currículo tanto para la ESO como para el Bachillerato. El alumno/a debe saber una serie de cosas, manejar unos instrumentos de trabajo y sacar en claro una actitud ante la materia. Y todo ello regido por dos principios inamovibles: los *objetivos generales* y los *criterios de evaluación*, que determinan lo que se tiene que lograr y con qué criterio se evalúa que se ha logrado.

La situación, perfectamente clara para la ESO (que es obligatoria) resulta un tanto más ambigua para la etapa optativa (el Bachillerato), donde el MEC sólo emite los

mínimos y el currículo de cada asignatura, no de cada área, y no contempla conceptos, procedimiento y actitudes, pese a que recomienda que se sigan teniendo en cuenta.

Así pues, la diferencia entre las dos etapas es que en la primera (obligatoria) la Historia se incluye en las llamadas Ciencias Sociales con la recomendación de que las unidades didácticas traten las tres a la vez en grandes conjuntos y se enfoquen desde una perspectiva de interacción de los tres contenidos (procedimientos, conceptos y actitudes), mientras en la segunda (optativa) la Historia es asignatura independiente (hay dos: una de España y otra del Mundo Contemporáneo) y se enfoca desde el punto de vista disciplinar y desde bloques más concretos, quedando sólo la recomendación de tener en cuenta el sistema de los tres contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).

Planteados los dos problemas de base, la didáctica de la Historia en las Enseñanzas Medias se tiene que mover entre esos dos parámetros fundamentales, pero yo creo que de muy distinta manera según el momento del currículo (etapa) y por tanto la edad de los alumnos.

La enseñanza media de la Historia.

En la situación actual el docente de Historia tiene, a mi entender cuatro problemas principales:

a) "cambiar el chip" de Historia por el de Ciencias Sociales en la enseñanza obligatoria, y conservarlo en el Bachillerato.

b) entender que los contenidos de conceptos y hechos (saber quién fue Juana de Arco) son un tercio de la materia, y los otros dos tercios son procedimientos y actitudes.

c) salvar el derecho de los brillantes (los que quieren saber quién fue Juana de Arco) a brillar por encima de los mínimos.

d) aceptar, de una vez, que la Historia no es una materia atractiva para la gran mayoría de los estudiantes, quizás porque nunca se la han enseñado bien, quizás porque les recuerda (perdón) al abuelo Cebolleta, quizás por reacción ante lo pasado en una edad en que sólo hay presente.

a) "*Cambiar el chip*" es muy difícil para cualquiera, pero más aún para alguien tan tradicionalmente conservador como el docente de enseñanza secundaria. La Historia, en la nueva enseñanza, no es una disciplina técnica que se estudie para aprender, sino una materia social que se estudia para formarse. Quizás en el Bachillerato se acerque a lo primero, pero en la enseñanza secundaria obligatoria es lo segundo. Los estudiantes de este nivel deben ser empujados a aprender. Por eso el profesor debe usar los contenidos de su materia para provocar en ellos un "conflicto cognitivo" que les empuje a estudiar para saber, mientras hasta el momento se les exigía superar los conocimientos del programa para pasar el curso correspondiente del Bachillerato. Eso es el trasfondo de la distinción entre las "Ciencias Sociales" de la etapa obligatoria y la Historia como tal en el nuevo bachillerato. En la primera los alumnos reciben una educación en las ciencias sociales, una introducción al estudio de la Geografía, Historia

y Arte de manera conjunta, sin especificar más que unos contenidos mínimos que se miden por unos criterios de evaluación amplios y genéricos. En el bachillerato se exige más al alumno que eche los cimientos de un estudio posterior, y ahora sí se le puede exigir más conocimiento al viejo estilo.

b) La "santísima trinidad" del currículo es determinante a la hora de enseñar la Historia y las Ciencias Sociales: cualquiera que dado clase a nivel medio los últimos quince años se da cuenta de que cada vez "se exige menos" en los contenidos tradicionales y se abre más campo al trabajo del alumno en ejercicios, lecturas, comentarios, etc.

En una palabra, tenemos que elegir entre el estudio a la antigua en el que los alumnos sabían quien era Juana de Arco pero sabían menos interpretar un texto o realizar una lectura crítica de un libro y el sistema actual en que las unidades didácticas al ser tan amplias les van a enseñar a estudiar y a manejar procedimientos de trabajo, pero no van a saber quien fue Juana de Arco.

Los alumnos de Bachillerato el año 1970 oían a sus profesores de Historia que esa promoción era la última que iba a saber historia, porque con la nueva enseñanza ya no iban a saber nada de nada. A su vez los que hicieran en su tiempo el último año del antiguo bachillerato con Examen de Estado oírían a sus maestros quejarse de que con el nuevo, que tenía nada más que dos años de latín obligatorio, no iban a saber nada de Historia porque no tendrían de texto básico el *Compendio de Historia Universal* de Don Ciriaco Pérez Bustamante, libro que en hoy día haría caer enfermo a cualquier estudiante universitario.

Se trata de algo muy sencillo y muy difícil: dividir la nota en tres apartados: lo que se sabe, lo que se trabaja para saberlo y las consecuencias que deja en la actitud del alumnado frente a la materia (conceptos, procedimientos y actitudes).

Si hacemos un ejercicio de memoria creo que podremos convenir en que en los últimos treinta años la exigencia a los estudiantes de Historia en enseñanzas medias se repartía entre cuatro contenidos de la siguiente manera:

	60's	70's	80's	90's
Hechos	45%	25%	10%	5%
Conceptos	45%	35%	35%	30%
Procedimientos	10%	30%	35%	30%
Actitudes	0%	10%	20%	35%

En una palabra, en el Bachillerato de los años 60 el alumno/a no tenía que adoptar ninguna actitud ante la Historia: sólo tenía que saberla en esta proporción: casi la mitad de lo que se le exigía eran hechos concretos, casi la otra mitad eran conceptos y eso se adornaba con una serie de "ejercicios", normalmente resumen de un libro o manejo de un Atlas.

En los 70, con las nuevas inquietudes surgidas de la Ley Villar Plasí, los alumnos tienen opción a estudiar menos "de memoria", para desesperación de los

docentes viejo estilo que clamaban a los cielos porque los nuevos libros de texto no sacan a Zumalacárregui ni hablan de los Pactos de Familia, mientras los alumnos tienen al final de cada lección un texto para comentar y una guía de filmografía sobre el tema, como si la Historia se aprendiera en los cines.

Así, hasta la llegada de la nueva ley, que obliga a reducir los hechos hasta la casi desaparición (no saber quién era Juana de Arco), pero que divide el trabajo del alumno entre el manejo de instrumentos de trabajo y la adopción de actitudes positivas ante los hechos sociales. Esa es la razón por la que la Historia anterior al siglo XVIII casi desaparece del mapa escolar: no permite adoptar actitudes sociales frente a ella. O sea, se puede adoptar una actitud social positiva ante lo que significa una sociedad estructurada en clases cerradas (Feudalismo), pero no ante el hecho aislado de la aventura personal de un elemento en el fondo aislado del contexto social (Juana de Arco).

c) *¿Qué pasa entonces con los brillantes?*, porque efectivamente puede haber alumnos/as que estén interesados en saber lo que pasaba con Juana de Arco, y que incluso se han leído alguna publicación al respecto, o escarban en bibliotecas o se interesan por aspectos fuera del currículo oficial. En estas circunstancias, realmente lo que hace el BOE es marcar los mínimos, poner el listón en donde no se puede bajar más para aprobar. El problema del docente es arreglárselas para que el que pueda saltar ese listón lo salte y marque hasta dónde llega, si al Notable o al Sobresaliente, mientras que hasta ahora el enfoque era realmente el contrario: el programa marca el tope, el que da el sobresaliente a quien lo alcanza, y de ahí para abajo al alumno va marcando Notable, Bien o Suficiente, lo que queda siempre al arbitrio del que imparte la clase, que en el mejor de los casos ha cumplido la tarea de hacer una programación de aula donde se especifica ese mínimo por si algún despabilado protesta el Insuficiente; es decir, como defensa más que como planteamiento de trabajo.

d) *La Historia NO es una materia atractiva* para el estudiante. En un tiempo en que la televisión les enseña la fugacidad de las cosas y en un tiempo en que nadie menor de 25 años piensa en lo que va a hacer el curso que viene, la Historia suena a algo tan viejo y tan fuera de uso que no nos podemos extrañar de los resultados de nuestros cursos de BUP. La Historia de España del casi fenecido 3º de BUP y la Contemporánea del casi histórico COU arrojan índices de fracaso tremebundos, incluso en estudiantes que "echan muchas horas". Y es que no la entienden, y si la entienden no les interesa para nada. Se salva la Geografía Humana y Económica de 2º porque se parece más a la vida, porque es más dinámica y porque algo les suena a los alumnos, pero sobre todo (y no nos engañemos) porque es más fácil de estudiar, aunque no se comprenda, dado que exige menos comprensión y más fijación de conocimientos.

Ante todo esto, el profesor de LOGSE debe pertrecharse para enseñar Historia de una manera diferente, novedosa y atractiva.

El docente ante la clase de Historia a nivel medio.

A la hora de enfrentarse a su tarea, el docente debe, en todo caso enfocar la didáctica de la materia según cuatro principios básicos e inamovibles:

1. La Historia *tiene justificación por sí misma*, y no se puede diluir en un caldo inocuo de "ciencia social", aunque se *base en la interdisciplinariedad*. Ello significa que la Historia no se debe diluir, sino combinar con otras disciplinas, que en el caso de la ESO deben ser la Geografía y el Arte, y en Bachillerato la Demografía, la Economía, la Cultura Clásica, etc. Es difícil hacerlas coincidir o conciliar sus intereses, pero es necesario conseguirlo. La Historia es una ciencia dependiente, pero es también dinámica, de compromiso y muy gratificante cuando se entiende. Se debe apoyar en otras, pero no se debe de ninguna manera subordinar a otras.

2. La Historia es *vehículo de formación* mucho más que de información, como lo demuestra la enorme incidencia que tienen en ella lo llamados "temas transversales" del currículo. La Historia sirve para que el alumnado asimile una serie de valores sociales (solidaridad, respeto, comprensión de situaciones, toma de partido por las causas que lo merecen) que abren al alumno la posibilidad de integrarse en la sociedad como ciudadano participativo con un espíritu universalista y a la vez diferenciador: universalista porque comprende la globalidad del mundo y diferenciador porque entiende las diferencias entre las culturas y las sociedades.

Pero además de se tipo de formación, la Historia proporciona otra formación académica: bien impartida acaba con los "alumnos cisterna", es decir, los que llenan la cabeza de contenidos conceptuales, los sueltan en el examen y se olvidan de ellos porque no les queda nada. Si se enseña con los recursos y los materiales adecuados debe quedarles el hábito del trabajo con herramientas de investigación y debe quedarles una memoria comprensiva de lo que han estudiado.

3. *La Historia se asimila de muy diferente manera en las dos etapas de la enseñanza secundaria*. Antes de los 16 años el alumno debe asimilar cosas como la vida real, las relaciones entre las gentes, la vida de las sociedades y los sucesos que más se parezcan a una novela o a una historia cercana. Es evidente que antes de los 16 años el alumno se interesará mucho por la forma de construcción de una pirámide, pero no querrá saber nada de la estructura social y política del Egipto Antiguo; mientras, en edad bachiller se le puede exigir que sepa manejar términos como "constitución", "liberalismo", que a los menores les parecen inabarcables. El problema del estudio de la Historia "a la clásica" no existe porque al alumno se le exige saber los contenidos, los entienda o no, y el problema del estudio de la Historia en estos momentos anteriores a la integración en la LOGSE es que se le exige un esfuerzo de comprensión que quizás no sea el más adecuado.

4. *La clase de Historia depende del recurso y del material didáctico más que ninguna otra*. En la enseñanza media, el recurso didáctico se ha multiplicado hasta el

infinito en importancia y cantidad, y los materiales son muchos y muy variados, desde el vídeo al cuaderno de aula. En el punto 2, unas pocas líneas más arriba, he hablado de las herramientas de estudio de la Historia y los "alumnos cisterna": si el alumnado emplea los materiales debidos y el profesor los recursos adecuados, el alumno de Historia quizás recuerde pocas cosas, pero las recordará bien y de manera fundamentada, porque recordará como las ha estudiado y con qué medios las ha aprendido, no las horas de estudio que le costó aprenderlas.

Propuesta de actuación.

¿Qué hacer?. Para proponer una actuación en líneas generales, hay que tener en cuenta los puntos siguientes:

a) En el *Primer Ciclo de la Secundaria Obligatoria (13-14 años)* la mentalidad del alumno respecto a la Historia se distingue por tres características bien definidas:

1. Concepción del tiempo como algo convencional, superada ya la etapa infantil en que el tiempo físico se confunde con el tiempo convencional. A partir de los 13 años, el alumno puede entender de cronología, y sucesiones temporales, pero hay que enseñarle a determinarlas porque aún no sabe hacerlo y confunde las nociones que van más allá de lo elemental.

2. Concepción de la causalidad, es decir, admisión de que los hechos responden a causas que pueden ser diferentes, superada la etapa anterior en la que el niño/a cree que un fenómeno puede y debe tener una causa, pero sólo una. A partir de los 13 años, el alumno entiende la causalidad, aunque sólo cuando ve que las diferentes causas son muy diferentes e incluso antagónicas, por lo que hay que enseñarle a aprender la causalidad de forma más compleja, analizando causas no antagónicas para la explicación de un hecho histórico.

3. Concepción de la historia desde la evolución de los conceptos individualizados a los conceptos globales, de lo particular a lo general y de lo local a lo universal. A partir de los trece años, el alumno debe ser adiestrado a realizar esas distinciones porque puede hacerlas, aunque no sabe todavía.

b) *A partir de los 14 años*, pasado el primer ciclo, la mentalidad del alumno respecto a la Historia se distingue por tres características bien definidas y contrarias a las anteriores:

1. Concepción del tiempo como algo convencional, pero con la capacidad de medir el tiempo histórico, diferenciando eras y distinguiendo la duración de las mismas como algo desigual; puede entender la cronología comparada y puede llegar a entender fácilmente la diacronía si se le aclara mediante frisos históricos y cuadros de cifras comparativas.

2. Concepción de la multicausalidad, es decir, admisión de que los hechos responden a causas que pueden ser diferentes, pero que actúan simultáneamente.

3. Concepción de la historia desde los conceptos complejos, cargados de significado, y comparables entre sí.

Así pues, la propuesta didáctica de la Historia en los niveles medios de enseñanza podría ser ésta:

1.-En la ESO:

1º Ciclo (13-14 años): en este tiempo el niño, porque aún lo es, percibe la Historia, aproximadamente, de la siguiente manera: ha aprendido a apreciar el carácter convencional del tiempo, a contar en términos de plazos medios, pero (en palabras de I. Pozo) no sabe aún manejar nociones temporales abstractas, como la diferencia de los siglos anteriores y posteriores al cambio de Era, o el concepto de tiempo abstracto. Por eso, a esta edad, la Historia que se enseñe a los alumnos de enseñanza obligatoria debe tender sobre todo a hacerles aprender a fijar los tiempos relacionándolos con la sucesión de las diferentes culturas en un solo escenario físico, que puede ser Europa Occidental.

Por otra parte, en este tiempo se desarrolla la capacidad de apreciar los espacios sobre el mapa y relacionarlos con la culturas que sustentan, pero restringidos a un espacio familiar o al menos no extraño; no podemos pretender que a esta edad entiendan la realidad del Oriente Lejano antes de Cristo: es demasiado pedirles la diferencia entre eras de tiempo y escenarios físicos tan distantes.

Lo único que realmente tienen fácil los niños de esta edad es el aprendizaje de hechos y años concretos, y de algunos conceptos aún no muy elaborados ("echar codos").

En este primer paso de la enseñanza media de la Historia las unidades didácticas deben tender a que los niños abarquen lo siguiente:

a) el tiempo histórico en sus manifestaciones más elementales: antes y después de Cristo, edades históricas y siglos.

b) los espacios históricos más cercanos (Occidente, América y Oriente Próximo).

Quizás sea esa la razón por la que la propia literatura del MEC recomienda que en el primer ciclo de la secundaria se explique a los alumnos sólo hasta la etapa preindustrial. El MEC ha apostado por que a esta edad los niños/as manejen grandes bloques de conocimiento que les alejen de saberes concretos y de relaciones en distintos espacios y tiempos, es decir, que se fijen en las grandes unidades, la diacronía y los escenarios generales. El MEC debe tener en el pensamiento que a esta edad no se puede simultanear el estudio de oriente y occidente, porque la mente de los alumnos/as no está madura para la sincronía, y que al estudiar de esta manera al alumnado se le está formando la mente en las unidades básicas espacio-temporales.

Es evidente que la relación del tiempo abstracto con la realidad de la Historia que sustenta se debe basar en un algo concreto: una serie de elementos culturales que son al fin y al cabo la base de la medición temporal. Por eso en esa etapa las unidades didácticas deben servir para que el alumno/a comprenda:

a) las grandes etapas de la Historia.

b) el tiempo histórico y la cronología.

c) las grandes manifestaciones culturales que ocupan estas etapas: la Prehistoria, los Imperios Orientales, Grecia y Roma, la Edad Media, el Renacimiento, el Islam y la Ilustración.

d) la ubicación de éstas etapas con un tiempo y un espacio determinado.

e) los hechos más sobresalientes y las personas y los grupos sociales más determinantes en estas etapas.

Con eso es bastante para evitar que en una clase de Historia de 3º de ESO (equivalente al antiguo 1º de BUP) un alumno responda que en el siglo XII "había Renacimiento" y que Descartes era del IV. Lo respondía porque el antiguo sistema le había enseñado a aprenderse las características generales del Renacimiento y los nombres propios más importantes de la Ciencia en el Barroco, pero no a distinguir estas etapas y estos siglos. Y lo malo es que al acabar el examen ya se le había olvidado qué era el Renacimiento y quién era Descartes.

Huelga decir que estos conceptos van acompañados de procedimientos que adiestren en la medición y comprensión del tiempo histórico, en los cambios de era y las continuidades y discontinuidades históricas, y de unas actitudes como el respeto a la diferencia de culturas y al patrimonio artístico, que sirve para apreciar las diferentes etapas de la historia, entre otras cosas.

2º Ciclo (15-16 años): en esta etapa el desarrollo mental del alumnado ha llegado a permitirles entender que puede haber diferentes tiempos históricos simultáneos que se desarrollan de diferente manera: se puede empezar por recordar el Islam, los Imperios Antiguos y Grecia y Roma y hacer un ejercicio de sincronía para apreciar los diferentes desarrollos espacio-temporales de esas civilizaciones y cómo coinciden en el tiempo y se superponen en los espacios. Pero sobre todo, en este tiempo la mente del adolescente (ya no es niño) puede y debe entender dos elementos básicos del estudio de la Historia: *la causalidad y los conceptos abstractos.*

Por una parte el alumnado debe entender el desarrollo multicausal de la Historia: por qué razones históricas sucedieron los hechos; y por otra, el papel de las instituciones y de los movimientos sociales: *la revolución* y no las revueltas, *la monarquía*, y no lo que hizo César o Luis XIV; *la burguesía*, y no el comercio, etc.

Téngase en cuenta que ahora los chicos/as pasan ya de la concreción a la abstracción, y de lo estático a lo dinámico, y se les puede exigir que distinguan la evolución de una sociedad.

En esta etapa el MEC considera posible, y lo deja al arbitrio de los diferentes diseños curriculares, dedicar el primer año (3º de ESO a la Geografía) y el segundo (4º de ESO) a la Historia. Tiene su lógica porque en estas edades un año puede suponer un enorme cambio en una mentalidad adolescente, y quizás en el último entienda mejor todas estas cosas. Lo que sí parece claro es que el MEC ha propuesto decididamente estudiar en este ciclo a partir de la Revolución industrial porque supone que tras los conocimientos de tipo global adquiridos en la etapa anterior se puede exigir al alumno que los aplique de forma precisa en esta otra etapa comparando diferentes realidades históricas contemporáneas. Es evidente que el mejor ejercicio de diacronía es estudiar la Europa del XIX con el colonialismo y la independencia de América y el emerger de Oriente Lejano al panorama occidental. Y a la vez estudiar de forma sincrónica con el

desarrollo de un país (España) a lo largo de dos siglos (el XIX y el XX), o la sucesión de estilos artísticos.

Por eso, las unidades didácticas de esta etapa, sea en un sólo curso de Historia diferenciado del otro de Geografía, sea en dos cursos de Ciencias Sociales, deben servir para que el alumno/a comprenda:

a) las transformaciones de las culturas históricas, especialmente las de la época contemporánea.

b) los conceptos clave de la Historia: revolución, crisis, conflictos, tensiones y relaciones internacionales, etc.

c) el papel de España en ese mundo.

d) la evolución del arte y su sentido en el mundo moderno.

e) las diferentes formas de estudio e interpretaciones del hecho histórico.

Huelga decir que estos logros se acompañan de los procedimientos adecuados: comentarios de texto, de elementos artísticos, lectura de fuentes, confección de mapas, etc., pero sobre todo los análisis y debates de situaciones. Y de unas actitudes, que son principalmente las derivadas de la asunción de responsabilidades sociales, aprehensión de la multicausalidad y respeto a las culturas diferentes, o aprecio a lo que queda del pasado tras su transformación en el presente.

Logrados esos objetivos, tanto en el primero como en el segundo ciclo, podemos salvar el derecho del brillante a brillar, porque puede demostrar quien era Juana de Arco colocándola en su entorno y en su tiempo, e incluso sabiendo el nombre de la ciudad en que fue ejecutada y que Ingrid Bergman la llevó al cine. Ese es el de Sobresaliente. Pero el del simple suficiente es el que sabe qué era la Edad Media y en qué siglos se desarrolló. Y en los grados intermedios, el de Notable y Bien.

2.-En el Bachillerato:

Resulta evidente que en el Bachillerato las cosas deben cambiar sustancialmente. Ahora debemos exigir que se sepa Historia, y para saberla hay que aprenderla. A los 17 años ya se tiene la mente preparada para entender lo abstracto, y el MEC dispone de asignaturas específicas de Historia de España, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia del Arte y otras varias que completan el panorama de las Ciencias Sociales. En esta etapa el alumno debe ser capaz de olvidarse de la "santísima trinidad" de la ESO para estudiar con todos los ingredientes del saber: hechos, conceptos, relaciones de hechos, diacronía, sincronía, etc. Pienso que el alumno/a que elige libremente el Bachillerato de Ciencias Sociales debe ser capaz de responder a la exigencia de saber Historia y manejar sus fuentes, comparar los términos y aprenderse de memoria una lista de nombres o de catedrales o de pintores. Si no, que elija otro, porque si en el escalón del Bachillerato seguimos alargando los sistemas y los métodos de la ESO, nunca prepararemos al alumno/a para un estudio universitario de la Historia ni lo capacitaremos para entender la Historia. En la etapa anterior ya está hecho el esfuerzo de comprensión de la base teórica y el adiestramiento del alumnado en los procedimientos: ahora toca aprender. De una forma moderna, huyendo de las pedagogías antiguas, haciendo la clase participativa y empleando lo más posible los procedimientos necesarios, pero aprender Historia, porque en la ESO se le ha enseñado a estudiar para comprender y a manejar los resortes, y ahora se le debe exigir que sepa. Unos dirán que

debe saber quien fue Juana de Arco, otros dirán que debe saber que papel cumplen las revoluciones, pero no podemos permitir que un alumno voluntario de un Bachillerato voluntario *no sepa Historia*, mientras que un alumno forzoso de una Secundaria Obligatoria puede no saber Historia, porque lo que debe aprender es a estudiar Historia y comprender su estudio. Esa, creo, es la diferencia.

Quiero terminar con la cita de dos párrafos monumentales que debería tener en cuenta todo docente de esta materia, a cualquier nivel. No voy a citar a Cicerón, que está muy visto, sino a Camilo José Cela y al quizás más exacto analista de la percepción de la Historia en los niños, Ignacio Pozo.

De Cela, en *Viaje a La Alcarria*: el maestro se luce ante el vagabundo preguntando a la niña más adelantada de la clase quien fue Isabel la Católica:

.-"Isabel la católica fue la mejor reina de España porque acabó con el feudalismo y el Islam.

.-Niña, ¿tú sabes lo que es el feudalismo?.

.-Pues, no.

.-¿Y el islam?.

.-Pues, tampoco".

De Ignacio Pozo, en "El niño y la Historia", cuaderno nº 11 de la serie *El niño y el conocimiento, serie básica*, Madrid, MEC, 1985:

"El nivel de comprensión de los alumnos es función de la enseñanza que han recibido. No creemos que el adolescente esté condenado a no entender la Historia. Lo que parece necesario es un cambio profundo en la forma en que se le enseña Historia, al que debe subyacer una reorientación radical de las metas y objetivos pedagógicos".