

Los nuevos currículos de Historia en la España de la contrarreforma educativa

Dolors Sánchez

IES Ramón Llull de Valencia

Mais où sont vièrges souveraines, mais où sont les neiges d'antan? (Georges Brassens)¹

En el año 1992 se publicaron en España, en el marco de la nueva ley de educación –Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)– los nuevos currículos, que venían a reemplazar aquellos que habían sido promulgados en los primeros setenta, al amparo de la Ley General de Educación (LGE), conocida como ley del 70.²

Es necesario reflexionar unos instantes sobre los distintos contextos políticos, sociales y educativos en que ambas leyes vieron la luz. En primer lugar, la ley del 70 se gestó en las postrimerías del franquismo, sin libertades políticas, ni partidos, ni tampoco sindicatos, que sirvieran de mediadores o de instrumentos de participación para los distintos grupos o segmentos sociales. Aunque introdujo algunos cambios que hay que valorar como positivos, dado el lugar de atraso e incuria en que el régimen de Franco había colocado a la escuela pública, las circunstancias que rodearon su elaboración y aplicación, sin debate público y con la amenaza de la represión siempre presente, no favorecieron un desarrollo crítico de esta ley que también encerraba aspectos muy problemáticos que marcaron las opciones posteriores. Por ejemplo, la forma en que contemplaba la Formación Profesional, como un camino de segunda categoría para los alumnos que no podían plantearse el acceso a la Universidad. También, la perspectiva de sancionar la escuela privada católica en su mayoría como subsidiaria de la pública, ampliando las subvenciones hasta el final de la edad obligatoria y emprendiendo un camino muy ambiguo de expansión de la red pública.³ Un problema importante fue la reducción del tramo de la secundaria al perder de golpe cuatro cursos a favor de la primaria, que cambió su nombre por el de Enseñanza General Básica. Asimismo, se optó por un currículo muy poco flexible, en el que apenas existía la optatividad y extraordinariamente unitario para toda España. En segundo lugar, la Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 fue redactada y aprobada en el parlamento recién doblado el cabo de la mitad del período de los gobiernos socialistas de Felipe González. En parte esta ley corrigió algunos de los problemas que la LGE había introducido; por ejemplo, restituyó la dignidad a la formación profesional, prolongó la edad obligatoria y la etapa de la educación secundaria, flexibilizó de manera notable el currículo y lo

adaptó a las nuevas necesidades que el Título VIII de la Constitución planteaba, es decir, a las creadas por el dibujo de un Estado autonómico, descentralizado y constituido por una pluralidad de realidades culturales y nacionales.

La recepción social de la Ley fue muy desigual. Los partidos nacionalistas, catalanes, vascos y canarios, que participaron de forma muy activa en su confección, la apoyaron; también la apoyaron los partidos situados a la izquierda del socialismo gobernante y los sindicatos mayoritarios. Sin embargo recibió un rechazo rotundo de algunas organizaciones católicas muy tradicionalistas como la CONCAPA (Confederación Católica de Padres de Alumnos), de la derecha neoconservadora y neoliberal, y de la derecha heredera del franquismo, agrupada primero en Alianza Popular y, luego, en el refundado Partido Popular. Tampoco fue bien aceptada por asociaciones profesionales corporativas, como la Asociación de Catedráticos de Instituto, la Sociedad de Estudios Clásicos, algunos sindicatos de funcionarios, entre otras organizaciones. En el año 1996 el partido socialista perdió las elecciones ante la derecha conservadora. Desde el principio la ministra de Educación del primer gobierno de Aznar decidió introducir rectificaciones de fondo, cuando el nuevo sistema apenas había echado a andar. Cabe preguntarse, desde el momento actual, cuando parece que van a culminar las contrarreformas que desvirtuarán las intenciones educativas primigenias, el por qué de este empeño, que ha sido un elemento constitutivo de la esencia del proyecto político de la nueva derecha española.

El primer proyecto de contrarreforma no pasó de ser una Plan de Humanidades, porque el pretexto esgrimido era que las "humanidades" habían perdido peso en la LOGSE frente a la ciencia y la tecnología. El nuevo gobierno quiso representar a los sectores que perpetraron a través de los medios de comunicación, que llevaban su particular batalla contra lo que se consideraba un período excesivamente largo de gobierno de los socialdemócratas, un linchamiento moral de la reforma educativa desde sus orígenes en 1983. Estos sectores fueron fundamentalmente grupos de profesionales ligados a las Humanidades en áreas de docencia, que vivieron como una amenaza a sus respectivos status profesionales y laborales –con una confusión de intereses notable– el planteamiento de las lenguas clásicas como asignaturas opcionales, el reenfoque de la enseñanza de la Lengua –a la que se descargaba de contenidos normativos gramaticales y se la reorientaba hacia un enfoque comunicativo–, la decisión de suprimir un año de obligatoriedad para la Filosofía en los Bachilleratos de Ciencias de la Naturaleza y la Salud y Tecnológico, y el cambio profundo en la enseñanza de la Historia, por el que, por primera vez en la historia contemporánea de nuestro país, se introducían las nuevas perspectivas que los cambios historiográficos y la didáctica habían formulado y experimentado desde hacía ya décadas.⁴

Pero, además de estos "agravios" que no debieron enquistarse, había más. Desde el primer momento el Ministerio quiso capitalizar esta protesta que tenía un sesgo muy conservador, en el sentido de que reflejaba el temor ante los cambios, porque entre

los sectores citados y el PP se produjo una concertación de intereses indudable; todos compartían unas concepciones educativas y culturales elitistas y se indignaron por el carácter democrático de la nueva ley que consideraba que los objetivos de la enseñanza hasta los 16 años debían de ser compartidos de manera general, lo que traducían por cultura de baja calidad, mesocrática y orientada al consumo de una masa informe e invertebrada, para lo que enseguida encontraron el epíteto descalificador de "igualitarista". No sólo la derecha mostró estas actitudes reactivas; también profesores que a finales de los setenta, en plena transición a la democracia, habían tenido posiciones muy radicales exigiendo formas de acceso a la docencia que sortearan cualquier tipo de prueba de excelencia, sin embargo, se volvieron mucho más exigentes respecto de los niveles de la enseñanza y los métodos para revalidar los conocimientos de los alumnos.

La polémica sobre el proyecto del Plan de Humanidades tomó al gobierno mal situado: no gozaba de mayoría absoluta, dependía para su estabilidad parlamentaria de los votos favorables de los partidos nacionalistas catalán y vasco y, encima, tuvo la escasa habilidad política de, para desagrar a algunos, agraviar a sus socios de gobierno. Porque a los anteriores tics de elitismo conservador, compartido por muchos docentes, se unieron, además, otros que reproducían un rancio españolismo centralista. Empezó el debate por donde más dolía, la manera en que la LOGSE había enfocado la enseñanza de la Historia, y más concretamente, la Historia de España. Los límites de este artículo no nos permiten alargarnos sobre el entramado de la disputa. Pero no queremos dejar de decir que reprodujeron las líneas de fractura presentes desde principios del siglo XX en la historia de nuestro país en tanto que Estado-Nación unitario. Se demostró que los equilibrios eran débiles y que el consenso constitucional no había cerrado todas las heridas del pasado. Como es sabido, si bien el pasado no tiene que contener de manera ineluctable el presente, sin embargo, el presente contiene siempre el pasado. Y la ministra Esperanza Aguirre asistió, al parecer sin dar crédito a sus ojos, a una votación en las Cortes que tumbó la propuesta gubernamental, producto de una coalición que pareció revivir los fantasmas temidos por Franco: rojos, separatistas y masones. Porque la derrota sumó apoyos desde estos tres frentes, el de la izquierda, el del nacionalismo periférico y el laicista. Lo que por sí sólo denota el carácter de aquel anteproyecto, que fue recibido como poco igualitario, centralista y clerical. Nada le había hecho sospechar a la titular de la cartera de Educación, dada la bondad de sus intenciones que no eran otras que salvar a España y a los españoles de sí mismos, que estaba pisando algún que otro sentimiento patrio un tanto distinto del suyo y de sus historiadores áulicos.⁵

Al mismo tiempo, el debate mediático planteaba de manera hartamente interesada algunas preguntas inquietantes sobre la propia LOGSE y sus redactores: ¿caso el PSOE fue un partido irresponsable de tintes sospechosamente poco españoles, cuando se planteó un currículo de Historia de España abierto, con bloques de contenido indicativos y descargado de cualquier atributo esencialista e inmanente? ¿No era sospechoso, asimismo, que los nacionalistas catalanes y vascos se sintieran de alguna manera representados

en este concepto de España basado en el no ser más que en el ser? ¿Y los contenidos de obligado cumplimiento: el Duero, del que los alumnos desconocen su nacimiento, el Ebro, del que ignoran su desembocadura, los castellanos intrépidos que convirtieron a los indios en cristianos, las fechas de referencia ineludible, la brava defensa de Zaragoza ante el francés, y Jovellanos y Larra...? ¿Qué fue de tanto galán, dónde están las vírgenes de antaño? Efectivamente estas preguntas que fueron planteadas una y mil veces por los medios de comunicación, en los que intervinieron algunos escritores ilustres, otros que lo eran menos, y expertos y académicos de casi todos los acentos, quedaron en el aire, y en cuanto la mayoría cambió y se convirtió en absoluta, la derecha conservadora, confesional y neoliberal, volvió por sus fueros y replanteó el tema. Por supuesto, nadie se paró a pensar por qué los alumnos desconocían esas preguntas aparentemente tan obvias. Simplemente se dijo, puesto que no saben eso, cambiemos las leyes para que aprendan más conocimientos, lo que no deja de ser una actitud irracional.

Cuando en 2000 el PP consiguió la mayoría absoluta, se planteó inmediatamente el giro que había que darle al sistema educativo. La nueva ministra, Pilar del Castillo, se propuso una contrarreforma en dos fases de cambios legislativos y una reorientación a fondo de las inversiones públicas que supeditaron la inversión en infraestructuras nuevas o reformadas a una refinanciación sin tapujos –sin complejos– de la red privada concertada. El primer cambio en la legislación afectó a los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y del Bachillerato. Se confeccionaron unos nuevos decretos de mínimos –que como ya veremos son en realidad de máximos– de forma muy apresurada, y se hicieron algunos cambios de ordenación educativa, como introducir la obligatoriedad de una Historia de la Filosofía para todos los bachilleres, sin pararse a pensar que esto suponía que otra materia específica desapareciera en los bachilleres científicos, reducir la optatividad en la ESO y añadir, además, una hora semanal para las Matemáticas y la Lengua. Varios grupos de docentes vieron afectados sus hábitos docentes por una reforma que alteró, como es propio de cualquier cambio, el statu quo, las rutinas y, es verdad, sin obtener a cambio suficientes compensaciones, especialmente los profesores de Bachillerato que dejaron de ser profesores de menos del 40% de la cohorte escolar entre los 14 y los 18 años, para enfrentarse con el ciento por ciento de los escolares entre los 14 y 16. En este sentido, la nueva ministra se presentó cada vez más como la representante de todos aquellos que se sintieron agraviados por las reformas educativas de los ochenta y noventa.

El discurso de la desigualdad y de la discriminación ha encontrado en este país nuestro, que ha tenido pocas ocasiones para acumular un denso capital cultural democrático, un terreno más que apropiado. El discurso oficial compartido, según proclama la propaganda oficial, por una parte del profesorado, es bastante sencillo: los alumnos no saben, porque no se esfuerzan. El único remedio propuesto es en versión moderna el muy viejo método del “palo y tentetieso”, o la expulsión del sistema si no se comparten desde la cuna los “auténticos” valores escolares. Todo ello ha tenido y tiene, según las

opiniones vertidas en tertulias y medios de comunicación más o menos progubernamentales, una amplia aceptación entre sectores del profesorado que, como ya hemos dicho antes, han visto sin compensaciones apreciables aumentar sus responsabilidades y han necesitado duplicar sus esfuerzos para hacer valer una autoridad que hacía tiempo estaba en entredicho. Aunque algunos hechos recién ocurridos, como la huelga general convocada contra la LCE (Ley de Calidad de la Educación), empiezan a desmentir seriamente esta supuesta actitud mayoritaria del profesorado.

La complejidad de los problemas, pues, sólo ha encontrado respuestas fáciles y manidas. Nada que pertenezca al siglo XXI y sólo recetas del XIX. La ministra ha predicado algunas conocidas desde antiguo: esfuerzo, memoria, disciplina, elitismo. Ésas son las respuestas del gobierno, junto con lo que ha dado en llamar educación en valores –que no sabemos si sustituye a la versión de Durkheim de la moral racional y laica– que debe proporcionar la Iglesia católica, a la que se reconoce como garante de los valores hegemónicos puesto que tiene la suficiente prevalencia para imponer que aquellos alumnos que no quieran ejercer el derecho de ser instruidos en la religión católica o no deseen instrucción religiosa alguna, tengan el deber de recibir una asignatura alternativa.⁶

Con ambos instrumentos –los nuevos decretos de mínimos y la futura Ley de Calidad–, la destrucción del sistema LOGSE/LODE será casi completa. Desde el espíritu comprensivo e integrador hasta las innovaciones metodológicas, todo será vertido al sumidero de la historia de las reformas educativas españolas que, como todos sabemos, han durado tanto como las etapas progresistas. Es decir, han sido cortas y parafraseando a Javier Cercas en la Batalla de Salamina, que a su vez cita el famoso poema de Gil de Biedma, de todas las historias de la historia, la más triste es la de España, porque termina mal. Aunque, ¿acabará mal? El juego está abierto, y debemos seguir jugando. Una nueva época se abre, al menos sepamos qué viene. Por eso, es importante que nos reencontremos los que practicamos el duro, pero interesante, oficio de profesores de Historia y Geografía, para que sepamos establecer con exactitud en qué punto estamos y qué podemos esperar del inmediato futuro, no para darnos al duelo y a los llantos, sino para defender el terreno conquistado, separar el grano de la paja y decir con claridad qué caminos no queremos volver a recorrer.

Vamos a examinar el contenido de los nuevos programas en el Bachillerato,⁷ especialmente el de Historia de España. La cuestión no es fácil, porque se usan conceptos falazmente “correctos”, que pertenecen a otros contextos, para esconder propósitos que hoy por hoy aún son inconfesables, aunque todo se andará. En España, debido a las competencias que reparte el Título VIII de la Constitución y a sentencias de los tribunales superiores de justicia, la autoridad sobre los currículos educativos se reparte entre el Estado español y los gobiernos autonómicos, en las siguientes proporciones: un 70%, más o menos, corresponde al gobierno español y el 30% restante recae en el marco de decisión de las comunidades autónomas. Es decir, en este caso se pone claramente de manifiesto que, si ambas instancias, la central y la autonómica, no entran en una

fase de diálogo institucional previamente determinada, por ejemplo en el marco de una conferencia de educación que tenga su articulación a través del Senado, que es la cámara territorial –aspecto no contemplado aún hoy por nuestro ordenamiento–, o a través de alguna otra instancia promovida desde el Ministerio, el resultado será desde cualquier punto de vista irracional, puesto que cualquier docente, o experto en materia educativa, sabe que no se puede dictar el tercio del currículo sin tener en cuenta la fracción restante.

Así pues, y por efecto de lo anteriormente expuesto, los currículos de Historia de España que afectan a la Comunidad Valenciana en los tiempos que corren son cuatro: el de 1992 (publicado en el Boletín Oficial del Estado, BOE), el de 1994 (publicado en el Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, DOGV), el de 2001 (BOE) y el de 2002 (DOGV). Es decir, y traduciendo esta complicación para los no expertos, primero, se pronunció en el año 1992, a través del BOE, el gobierno central, dictando los contenidos mínimos; luego, lo hizo la comunidad autónoma a través del DOGV; más tarde, lo volvió a hacer el gobierno central en 2001 y, por último, la Generalitat –el gobierno autónomo– en 2002. Si examinamos estos cuatro documentos obtendremos algunas conclusiones interesantes. Partiremos en nuestro análisis del presente, es decir del nuevo decreto de mínimos que se publicó en el BOE de 2001 y que tiene una corta pero rotunda introducción que vamos a reproducir en su integridad, porque servirá de base para nuestro análisis intencional:

Uno de los retos que se plantean al comienzo del nuevo milenio es hacer compatible en la formación de los jóvenes el uso de las nuevas tecnologías con las prácticas de los valores del Humanismo, raíz y fundamento de la civilización occidental. Armonizar ciencia, técnica y humanismo contribuye a la formación de ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad.

Además, el estudio de la Historia proporciona los conocimientos sobre el pasado que ayudan a la comprensión del presente y propician el desarrollo de una serie de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y expresión, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico.

Su carácter significativamente vertebrador dentro de las ciencias humanas convierte a la Historia en eje ordenador del pensamiento y en una sólida base sobre la que apoyar la comprensión de todas las disciplinas vinculadas a la actividad humana.

Estas ideas están presentes en la comunidad científica y educativa cuando reclama un refuerzo de la presencia de la Historia en los planes de estudio, consciente del alto valor formativo que posee esta disciplina.

En la presentación de los contenidos de la asignatura de Historia se ha tenido en cuenta la necesidad de incluir todas las etapas históricas desde la Antigüedad hasta la sociedad actual, si bien se ha dado protagonismo creciente al estudio de las más próximas. De este modo, se dedica una primera unidad temática a las raíces y a la Hispania romana; las tres siguientes se refieren a la Edad Media; cuatro

estudian la Edad Moderna; y las ocho restantes la Edad Contemporánea y la época actual.

El cambio sustancial que se propugna respecto del programa del Real Decreto 1178/ 1992, del 2 de octubre, se justifica por el hecho de que el estudio de esta materia constituye la única ocasión que tiene un ciudadano español que ingresa en la Universidad o en la vida adulta de conocer la historia de su país, tratada de manera continua y global, y atendiendo tanto a los elementos comunes como a los diversos.⁸

Esta introducción adquiere una dimensión especialmente significativa sobre todo si se confronta con la introducción del currículo de Historia de España que publicó el BOE en 1992.

El estudio de la Historia es universalmente reconocido como un elemento fundamental de la actividad escolar, porque al comunicar conocimientos relevantes sobre el pasado, responde a una curiosidad humana esencial y contribuye a mejorar la percepción del entorno social y a comprender las relaciones del presente. Además, la perspectiva temporal y el enfoque globalizador, que son específicos de la Historia, facilitan un desarrollo de las capacidades de análisis y de reflexión sobre lo social, contribuyendo a la formación de los ciudadanos.

Esta disciplina, presente entre las materias comunes del Bachillerato, tiene a España como ámbito de referencia fundamental, sin que ello suponga ignorar ni sus factores de pluralidad interna ni sus interrelaciones con el contexto internacional. España está históricamente configurada, y constitucionalmente reconocida, como una nación cuya diversidad constituye un elemento de riqueza y un patrimonio compartido. Ello implica que el análisis de su historia debe atender tanto a lo que es común como a lo que pueda ser específico de un espacio determinado. Por otra parte, la Historia de España contiene múltiples elementos de relación con un marco espacial más amplio, de carácter internacional, en el que los hechos españoles encuentran buena parte de sus claves explicativas, y desde el que son más perceptibles los factores de homogeneidad interna.

El ámbito cronológico de la materia está constituido fundamentalmente por los siglos XIX y XX. La restricción del marco temporal al mundo contemporáneo debe permitir que el estudio se haga con cierta profundidad y que haya ocasión para ejercitar procedimientos propios del quehacer historiográfico. La historia más próxima en el tiempo tiene además la virtualidad de contribuir, en mayor medida o de forma más obvia que la lejana, al conocimiento del presente. Este enfoque predominante no excluye que el profesor o la profesora dediquen una atención, más o menos amplia en función de su criterio y de las necesidades de formación que advierta en el alumnado, a los grandes rasgos de la historia anterior a la época contemporánea, cuyas huellas en ésta deben ser, en cualquier caso, objeto de atención. (...) ⁹

¿Qué aspectos llaman la atención de estas introducciones, sobre todo si comparamos las intenciones que traslucen? Empecemos por analizar e interpretar los textos introductorios.

En primer lugar, el nuevo programa (el del 2001) hace una rotunda reivindicación del Humanismo como raíz y fundamento de la civilización occidental. Se coloca bajo su

advocación y su manto, como si la sola invocación de este concepto al que se cita con mayúscula le diera la protección intangible que en la tradición cristiana proporciona la Virgen, para, una vez hecho esto, mostrar evidencias de actitudes poco humanistas. El Humanismo debe ser entendido como un concepto como mínimo no unívoco, es decir, hablar del Humanismo con mayúsculas es equívoco, al menos porque no tiene un sentido unidireccional. Al situarse bajo la protección de esta corriente de pensamiento que nació con vocación profana, para acabar siendo invocado en esta introducción como algo sagrado e intangible, no se sabe si hablamos de Protágoras, de las letras humanas de los humanistas del Renacimiento que se querían autonomizar de las letras divinas o del humanismo recristianizado. A partir del siglo XVIII otras tradiciones culturales también forman parte de la cultura occidental, por ejemplo, los materialistas de la Ilustración, la filosofía de la sospecha, el marxismo, el estructuralismo, o el psicoanálisis que, aunque del lado de los hombres, apuestan por un principio inequívoco materialista, y que no sé si puede ser reducido a un concepto tan unilateral como Humanismo con mayúsculas.

¿De qué Humanismo habla el que ha redactado el programa? Hablamos de un sujeto individual, porque el secretismo en torno de su redacción ha sido de tal magnitud que nada nos permite pensar que ha habido un trabajo cooperativo entre varios redactores procedentes de varias sensibilidades. El texto nos hace avanzar poco, puesto que se afirma que ese Humanismo, que además se escribe con mayúsculas, es la raíz de la cultura occidental. Parece que aquí hallamos algunas de las huellas de la herida primordial, la acusación de que la LOGSE había pecado de antihumanista y, por tanto, de anticlásica. Seguramente, porque alteró de manera sustantiva la obligatoriedad del estudio del Latín y el Griego, aunque no alteró la extensión de la enseñanza de las lenguas, que incluso se vieron reforzadas, o de otras enseñanzas humanísticas.

Rosario Assunto, en *La antigüedad como futuro*, es muy clara sobre la reivindicación de la antigüedad por el neoclasicismo: “La imagen de la Antigüedad como modelo converge aquí –en Winckelmann– con las reivindicaciones de la razón que exige tanta claridad y linealidad en el pensamiento, centrado todo él en su propia coherencia, como simplicidad y nitidez en las formas de la representación artística, unidas siempre a un concepto, fieles a una idea perfectamente definida, que en arquitectura es (...) la idea de aquello que el objeto debe ser. Antigüedad como edad de oro de la razón.”¹⁰ Reivindicar el Humanismo o la cultura clásica a modo de referente natural de la cultura occidental –que es lo que hace esta introducción– es, cuanto menos, caer en un esencialismo ahistórico, porque, como dice Assunto, la lectura de estos conceptos se hace en cada momento histórico de una u otra forma, como puede ser ejemplificado de manera abundante desde la Historia del Arte.¹¹

Además, no se puede reivindicar el Humanismo, con mayúsculas, sin alterar de una manera sustancial la dignidad de este concepto. En primer lugar, afirmar un concepto monolítico del Humanismo con mayúsculas de raíz occidental se asemeja bastante a

la reivindicación de una superioridad cultural y civilizatoria de Occidente a lo largo de la completa extensión de la Historia Universal. En segundo lugar, hacerlo así supone reducir una tradición rica en matices –las de los diferentes humanistas– a un trazo grueso que parece no respetar dos de las tres principales características que definirían esta tendencia del pensamiento, la autonomía del yo y el respeto al tú. Todorov dedica un libro especialmente interesante desde el punto de vista del conocimiento de la historia del pensamiento al estudio de la tradición humanista francesa, “desde Montaigne hasta Tocqueville, pasando por Descartes, Montesquieu, Rousseau y Benjamin Constant”.¹² En él afirma que:

El humanismo es, para empezar, una concepción del hombre, una antropología. El contenido de éste no es rico. Se limita a tres rasgos: la pertenencia de todos los hombres, y de ellos solamente, a una misma especie biológica; su sociabilidad, es decir, su dependencia mutua no sólo para alimentarse o reproducirse, sino también para convertirse en seres conscientes y parlantes; y, finalmente, su relativa indeterminación, y por tanto su posibilidad de internarse en elecciones distintas, constitutivas de su historia colectiva o de su biografía, y responsables de su identidad cultural o individual. Estos rasgos –esta “naturaleza humana”, si se quiere– no se valorizan por sí mismos; pero cuando los humanistas añaden a esa antropología mínima una moral y una política, optan por valores que se encontrarían en conformidad con esta “naturaleza”, antes que por otros puramente artificiales, producto de una voluntad arbitraria. Aquí, naturaleza y libertad ya no se oponen. Es el caso de la universalidad de los ellos, de la finalidad del tú, y de la autonomía del yo. Los tres pilares de la moral humanista son, efectivamente, el reconocimiento de la misma dignidad para todos los miembros de la especie; la elevación ser humano particular distinto del yo a objetivo último de mi acción; y, finalmente, la preferencia por el acto libremente elegido antes que por el que se lleva a cabo bajo coacción.¹³

En este caso que nos ocupa, la remisión al Humanismo es muy equívoca porque no se reconoce la universalidad de los ellos, ni la finalidad del tú, ni la autonomía del yo. Porque, al partir de una afirmación de superioridad de unos humanos sobre otros, se rompe el reconocimiento de la universalidad; no se respeta al tú, porque lo que se persigue es reducirlo al yo, ni se consagra la autonomía del yo, porque es un programa exhaustivo que desconfía de la libertad de los actores a los que se les dicta sin resquicio alguno lo que se debe hacer, sospechando de su libertad de opción.

La Historia de España, asimismo, parece que, además de comprender y explicar la cultura occidental, debería de enfrentarse a la comprensión de otras culturas que constituyen parte de su pasado y que a lo mejor no tienen al Humanismo renacentista o al cristiano como raíz, ni siquiera a la Ilustración, pero que también son humanas en el sentido del texto de Todorov citado. Por lo tanto, quizá no sea un buen método de conocimiento histórico el partir como premisa sine qua non del apriorismo de la hegemonía y de la superioridad del Humanismo que informa la cultura occidental. Sobre todo, porque la Historia de España, como otras historias nacionales de otros Estados, es rica en desencuentros con ciertas culturas de otros humanos que también compartieron

suelo en la península ibérica o en otras tierras más allá de los mares, pero que fueron ocupadas en nombre de la monarquía de las Españas y en el de la confesionalidad de una Iglesia Católica que era invocada como principio y fin de la misma. Sobre esta introducción al nuevo programa de Historia de España planea la idea de que unos humanos son más humanos que otros.

Por lo tanto, creo que lo que quería decir el que redactó este tópico sobre el Humanismo, con mayúscula, era que la Historia que debemos enseñar debe reflejar una concepción humanista de la cultura occidental, afirmación que si no se matiza y precisa puede remitirnos a una concepción anterior al siglo XVIII. A lo mejor sólo quería decir que los alumnos deben estudiar ciencias y letras, además de nuevas tecnologías. Pero eso ya lo sabíamos y lo hacíamos. Por lo tanto, ¿a quién quiere enfrentarse? ¿O es que quiere establecer que la Historia de los otros programas era poco humanista o incluso antihumanista? ¿Qué deudas implícitas tiene con la confesionalidad del humanismo cristiano que se torna inquietante, si se contrasta con el delirante tratamiento confesional católico que se le da a una nueva área de conocimiento denominada cultura religiosa en la nueva Ley de Calidad? El propio Todorov alerta sobre ciertos peligros reduccionistas que acechan a los que creen actuar en nombre del humanismo. En una reciente entrevista en el periódico El País, al ser preguntado sobre la política exterior norteamericana, reflexiona de la siguiente manera:

No digo que esté en contra, pero sí digo que esa política está en contra de la religión cristiana y del proyecto secular del humanismo. ¿Por qué? Porque desde la óptica cristiana el hombre está marcado por el pecado original y no podrá borrar su huella hasta el día del juicio final. Sólo las herejías milenaristas se propusieron restaurar el imperio del bien sobre la tierra, y siempre la iglesia cristiana combatió estas herejías. A su vez, la filosofía humanista no ha querido negar la condición maligna de los seres humanos y nunca ha pretendido construir la sociedad ideal, salvo los totalitarismos utopistas. Montaigne, el fundador del humanismo moderno, tenía su fórmula para designar la condición humana: el jardín imperfecto. Como jardineros que somos, podemos trabajar para mejorarlo, pero siempre será imperfecto. El mal no viene de Satán, sino de nuestro propio corazón. Y por eso toda posibilidad de actuar contra el mal se transforma en una manifestación de ese mal. La política imperial afirma alimentarse del cristianismo y del humanismo, pero los dos la condenan.¹⁴

Sin embargo, el currículo publicado en el BOE en 1992 no se coloca bajo ninguna bandera explícita, aunque desde el comienzo sus intenciones educativas son claras para cualquier lector familiarizado con los reformadores de la educación democrática. Al afirmar que “el estudio de la Historia es universalmente reconocido como un elemento fundamental de la actividad escolar porque, al comunicar conocimientos relevantes sobre el pasado, responde a una curiosidad humana esencial y contribuye a mejorar la percepción del entorno social y a comprender las relaciones del presente”, y que “la perspectiva temporal y el enfoque globalizador, que son específicos de la Historia, facilitan un desarrollo de las capacidades de análisis y de reflexión sobre lo social, con-

tribuyendo a la formación de los ciudadanos”, sigue muy de cerca las enseñanzas de ese humanista excepcional que fue John Dewey. Al hablar de democracia y educación, Dewey establecía las siguientes consideraciones: “Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad”.¹⁵ Tanto en esta introducción como en la que da comienzo al currículo de la Comunidad Valenciana de 1994, que en el ámbito de sus competencias hizo su propia articulación didáctica, late un espíritu común que cifra la importancia de la enseñanza de la Historia en su alto y denso valor como instrumento intelectual y porque es un arma poderosa al servicio del conocimiento individual y social, que pone en común y comunica la experiencia humana compartida. Citaremos, para finalizar nuestra comparación, algunos párrafos relevantes de la introducción de esta última que afirman de manera más clara la orientación anterior:

La Historia tiene como objeto el estudio del pasado del ser humano entendido desde las diferentes formaciones sociales y culturales, la explicación de sus avances y retrocesos, de los cambios y acumulaciones que experimenta a lo largo del tiempo. Como forma de conocimiento pretende realizar de una forma crítica la interpretación de las acciones de los seres humanos considerados como seres esencialmente sociales y temporales.

Por tanto, su aprendizaje proporciona un conocimiento imprescindible para la formación intelectual del adolescente, y a la vez significa una experiencia humana de gran valor ya que su objeto de estudio son precisamente los seres humanos.

Desde esa doble vertiente, de conocimiento intelectual y experiencia humana, facilita el desarrollo de capacidades de análisis y reflexión complejas sobre lo social y, a la vez, ayuda a configurar los criterios del individuo respecto de multitud de problemas.

En segundo lugar, y siguiendo con la interpretación de las intenciones educativas, el nuevo programa de 2002 continúa por terrenos pantanosos, de intencionalidad equívoca, al apoderarse de conceptos que considera unívocos y políticamente correctos para descontextualizarlos, manipularlos y devolvérselos pervertidos. Veamos los textos:

Postergar la enseñanza de la historia conlleva el peligro de perder la memoria colectiva y el sentido crítico, sin los cuales una sociedad queda debilitada en la defensa y consolidación de los derechos humanos y de los valores democráticos, con el riesgo de convertirse en una mera agrupación utilitarista de individuos que compiten por sus intereses particulares, se alejan de la fraternidad como valor supremo y pueden derivar hacia actitudes intolerantes.

Se invoca la memoria colectiva para no caer en una posición ferozmente individualista y utilitarista; es decir, para no hablar de patria común e indivisible, que a lo mejor

puede pisotear algunas sensibilidades, se habla de memoria colectiva. Es curioso, porque cuando los partidos que estuvieron en la oposición antifranquista hablan de recuperar nombres, de conmemorar víctimas, de condenar el franquismo, se repite una y otra vez que eso pertenece al pasado. Hasta ahora la recuperación de la memoria colectiva parece que se hacía a petición de parte; es decir, de aquellos que se sentían preteridos, que creo que eran los republicanos o los de izquierdas, y también los nacionalistas periféricos. Es decir, que también en este asunto nos situamos ante la misma contabilidad: hay una memoria colectiva menos colectiva que otras, porque parece que recuperar la memoria de los preteridos es de escaso buen gusto. Pero quizá, recuperar los hitos de la Historia patria aceptada, escrita y digerida por los otros sea un acto lícito en cuanto supone recuperar la memoria colectiva. Esto es lo que hace el nuevo programa, como demostraremos o ilustraremos sin pretensiones cuando hablemos de los contenidos. Creo que lo que se quiere decir y no se dice, aunque se hace, es que hay unos lazos fraternos, colectivos, que se deben establecer estudiando historia y que no son otros que los que atan el espacio común de una España imaginada y deseada por el partido en el gobierno sin ir más lejos y, además, hacerlo desde los orígenes hasta nuestros días. Aquellos que atan otras patrias, o se muestran débiles o flaquean en su defensa de esta imagen de España, desunen, pero éstos unen. Por lo tanto, palo a los nacionalistas periféricos y los partidos de la izquierda, porque son ora separadores o poco firmes, ora esencialistas, mitógrafos y étnicos. Bienvenidos nuestros lazos, que son los de toda la vida y connaturales a una manera de entender la unidad e identidad de España, sin complejos.

La Historia –los currículos de historia no son la Historia y, por lo tanto, deberían ser planteados desde una perspectiva más laica– puede servir como lugar de memoria, como conmemoración y rememoración, como documento y como monumento, pero eso requiere un acuerdo que no se obtiene por decreto, si es que se sabe algo de nuestra Historia contemporánea.

Suscribo, en este sentido, la siguiente afirmación del historiador catalán Borja de Riquer:

Superados en buena medida los planteamientos resistencialistas e idealistas (se refiere a la proliferación de una historiografía nacionalista periférica de contenidos maniqueistas desde la época de la transición y especialmente en las dos décadas anteriores), hoy es preciso abordar rigurosa y críticamente el fenómeno de las naciones y regiones sin Estado existentes en España, y al mismo tiempo analizar los diferentes proyectos de nación española, con sus deficiencias y éxitos respectivos.

Creo que ahora ya no se puede volver a hacer impunemente una historia contemporánea españolista y centralista. La presión de la historiografía producida en las diferentes naciones y regiones españolas ha forzado un cambio que hay que ver hacia dónde conducirá. Un cambio que responde no sólo a una necesidad metodológica evidente, sino, sobre todo, a una exigencia social y, si se quiere, también política.

No es sencillo, dadas las circunstancias de nuestro especial pasado, que la historia contemporánea

española se emancipe totalmente de las visiones políticas. Pero tampoco conduce a ningún sitio buscar acuerdos en base a la imposición de una visión ideológica sobre las otras, ya que no se trata de convencer a nadie, de hacerle ver que no tiene razón, porque eso no se producirá nunca, sino que se trata tan sólo de exigir rigor, actitud crítica ante las interpretaciones y los métodos.¹⁶

El mismo autor señala alguna de las malas prácticas del discurso de la historia contemporánea española que se desbordan con mucha facilidad en las tertulias de los medios de comunicación y en los artículos periodísticos; por ejemplo, el considerar que la conquista de la modernidad en España es un proceso indisoluble del de la configuración de un Estado-nación centralizado y uniforme identitariamente. Así, la plurinacionalidad u otras lógicas históricas que hubieran avanzado por el camino de la federalización o de la aceptación de la pluralidad de recorridos de las entidades históricas, que el concepto de España abarcaba en los siglos XVI, XVII o XVIII, son percibidas como equivalentes a un estadio evolutivo inferior –el de las sociedades tradicionales– incompatible con los procesos inherentes a la modernidad como la urbanización, la racionalización administrativa, las finanzas, o el progreso científico y tecnológico.¹⁷ Evidentemente desde esta óptica, construida con mucho tesón desde hace muchos años y desde muy diferentes sectores, es muy difícil que personalidades como Pi i Margall –con una muy sugerente propuesta republicana y federalista– reciban el tributo del reconocimiento debido a su contribución a otra idea de España, como apreciaba en un interesante artículo Sisinio Pérez Garzón.

Curiosamente, el currículo redactado en 1992 no hace alusión a la memoria colectiva, sino que apunta a la necesidad de buscar explicaciones para los problemas históricos de la contemporaneidad española en el contexto internacional y parte de la afirmación de que el ámbito del objeto de estudio está caracterizado por su pluralidad.

Pero es en los contenidos donde se desvelan sin eufemismos las verdaderas intenciones del redactor. Para recuperar la formación humanista y occidental perdida y encontrar un espacio común colectivo que nos haga más generosos y menos utilitaristas, se nos presenta un programa con 16 temas donde figuran todos y cada uno de los tópicos de las historias generales del siglo XIX.

Temario de contenidos del currículo de 2001

1. Las raíces. La Hispania romana. El proceso de hominización en la Península Ibérica: nuevos hallazgos. Pueblos prerromanos. El proceso de la romanización. La monarquía visigoda.

2. La Península ibérica en la Edad Media: Al-Ándalus. Evolución política y organización económica y social. Cultura y arte.

3. La Península ibérica en la Edad Media: los reinos cristianos. Etapas de la reconquista y modelos de repoblación. Una cultura plural. Manifestaciones artísticas.

4. La Baja Edad Media. La crisis de los siglos XIV y XV. La organización política. Las instituciones. La expansión marítima en el Mediterráneo y en el Atlántico. Las islas Canarias.

5. Los Reyes Católicos: La construcción del Estado moderno. Unión dinástica. Conquista del Reino Nazarí y anexión del Reino de Navarra. La proyección exterior. El Descubrimiento de América.

6. La España del siglo XVI. El Imperio de Carlos V y la Monarquía hispánica de Felipe II. El modelo político de los Austrias. El gobierno y la administración de América.

7. La España del Barroco. El sistema de Westfalia-Pirineos: ocaso de la hegemonía de los Habsburgo. Crisis interna. Mentalidad, cultura y arte en el Siglo de Oro.

8. El siglo XVIII: los primeros Borbones. Cambio dinástico: las reformas internas. La práctica del despotismo ilustrado: Carlos III. Política exterior. América.

9. Crisis del Antiguo régimen. Guerra y revolución. La constitución de 1812. Absolutismo y liberalismo. La emancipación de la América española.

10. La construcción del Estado liberal. La oposición al sistema liberal: las guerras carlistas. La cuestión foral. Isabel II: la organización del régimen liberal. Sexenio democrático (1868-1874). El arranque del movimiento obrero.

11. El régimen de la Restauración. El sistema canovista: la constitución de 1876. La oposición al sistema. Regionalismo y nacionalismo. La liquidación del Imperio colonial: Cuba.

12. Alfonso XIII: la crisis de la Restauración. Regeneracionismo y revisionismo político. La dictadura de Primo de Rivera.

13. La II República. La Constitución de 1931 y el bienio reformista. Evolución política en la II República. La cultura española desde los inicios de la Edad de Plata hasta 1936.

14. La Guerra civil. La sublevación militar. Evolución política de las dos zonas. La internacionalización del conflicto.

15. España durante el franquismo. Evolución política y coyuntura internacional. Las transformaciones socioeconómicas y la oposición al régimen.

16. La España democrática. La transición política. La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías. Los gobiernos democráticos y la integración en Europa.

En primer lugar, sin duda, estos contenidos nada tienen de mínimos, porque a este extensísimo temario no hay gobierno autónomo que pueda añadir un 30% más de ellos, que sin duda no tendrían otro espacio que el desarrollo localista de sus propias historias regionales o nacionales, dado el enfoque teleológico y unidireccional del planteamiento histórico, desde Atapuerca a Europa. En segundo lugar, y como un nutrido grupo de profesores denunciábamos en un Manifiesto sobre la enseñanza de la Historia:¹⁸

(...) el enfoque historicista arcaizante que impera en todos los nuevos programas de Historia (en la ESO, en Historia Universal, en Historia del Arte, en Historia de España). Se produce una perfecta confusión entre enfoque cronológico e historicismo extremado, es decir, esa concepción decimonónica de que

la historia de los pueblos y de las naciones debe presentarse desde los orígenes hasta nuestros días, prefigurándose las esencias del presente desde el más remoto de los pasados. Creemos que esta visión es obsoleta y no permite aflorar otros núcleos temáticos, más acordes con las finalidades de una nueva historia más laica, que intenta desprenderse de relatos justificatorios y teleológicos y que contenga el estudio de los hechos y procesos sociales más relevantes como, por ejemplo, la historia de las mujeres o de las 'gentes sin historia', los cambios culturales, y de mentalidad, las transformaciones económicas (...).

Por último, y cito de nuevo El manifiesto:

Es absolutamente imposible culminar con éxito el programa de historia de España previsto. Con tres horas semanales, pretender que se pueda comprender la Historia de España desde los orígenes (¿desde la hominización hasta nuestros días?) es una inmensa burla, de mal gusto, a los profesionales que desde hace veinte años, de forma mayoritaria, venían haciendo programaciones alternativas al programa de 3º de BUP, porque su extensión hacía impracticable otra cosa. La contrarreforma en marcha nos devuelve de nuevo a los modelos de los años 1957 y 1967. Pero pocos profesores se permiten ya proceder didácticamente al modo de las enciclopedias de antaño. La comprensión histórica requiere de la interpretación de textos, imágenes, gráficos y estadísticas, del planteamiento de problemas, del análisis de la intencionalidad de los actores, etc. Si hay que hacer todo eso, es evidente que no se puede abarcar toda la Historia de España en un curso. Se nos empuja a una banalización y a una vulgarización de los tópicos al uso de intereses políticos que los docentes no podemos aceptar. Si estimamos que un curso escolar tiene unas 85 horas lectivas: el cálculo es fácil. Podemos dedicar dos horas y media escasas a temas tan sencillos como la construcción del Estado liberal, la II República y la Guerra Civil o la transición política.

¿Alguien cree que el alumno puede entender la construcción del Estado liberal en apenas dos horas clase? ¿O volvemos a los métodos transmisivos y memorísticos que reducían el aprendizaje de este tema a la retención de los sucesivos cambios de gobierno? Para entender mejor al legislador, debemos comparar este programa de contenidos cerrado y jerarquizado con el que estaba vigente hasta su publicación, el de 1992, y, especialmente, el que también hemos analizado ya, el publicado por la Generalitat Valenciana en 1994.

Temario de contenidos del currículo de 1994 (DOGV)

Núcleos de contenidos

En coherencia con la definición del objeto de enseñanza y con las capacidades a desarrollar se concretan los contenidos de Historia en siete núcleos de contenidos. Su selección se ha establecido de acuerdo con los rasgos específicos de esta forma de conocimiento, las dificultades de su aprendizaje y las metas educativas asignadas. En éstos confluyen los conceptos fundamentales de la disciplina, las informaciones

y datos relevantes, los procedimientos y estrategias de aprendizaje, y las actitudes y valores. (...)

Por todo ello, la Historia de España queda constituida con los siguientes núcleos de contenidos:

1. Aproximación al conocimiento histórico. La relación del historiador con las fuentes

Se trata de enfatizar la concepción de la Historia como un modo de conocimiento que utiliza unas formas de razonar y operar. La reflexión y conciencia acerca de este proceso de elaboración de conocimiento forman parte del mismo. Es necesario, pues, establecer como contenidos básicos aquellas acciones metodológicas que permitan al alumnado construir un conocimiento significativo. Así, el planteamiento y resolución de problemas, la identificación y corrección de esquemas conceptuales o en su caso de estereotipos, la elaboración y comprobación de hipótesis y los diseños de trabajo, la obtención de información desde fuentes diversas y su análisis crítico, hasta llegar a explicaciones coherentes. (...).

Los contenidos que corresponden a este núcleo son: 1. Definición de un problema referente a un proceso histórico y formulación de hipótesis de trabajo. 2. Análisis de elementos y factores históricos. Elaboración de síntesis integrando información de distinto tipo. 3. Utilización crítica de fuentes y material historiográfico diverso. Contraste de interpretaciones historiográficas.

2. Las raíces históricas de la España contemporánea

La finalidad básica de este núcleo es abordar el estudio de algunos elementos esenciales que permitan comprender las características del sistema denominado Antiguo Régimen. La selección de los contenidos de este núcleo deberá establecerse en función de su valor explicativo como primera aproximación a las raíces históricas de la contemporaneidad. Por tanto, tales contenidos seleccionados adquieren sentido y pleno significado en relación con el núcleo siguiente. (...)

Los contenidos que corresponden a este núcleo son: 1. Los problemas económico-sociales del Antiguo Régimen. 2. Las contradicciones de la Monarquía Absoluta. La crítica de los ilustrados y el impacto de la Revolución francesa. Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812. 3. Revolución liberal y reacción absolutista. El reinado de Fernando VII.

3. La construcción del estado liberal

En este núcleo se estudia un proceso global de cambio en el que surge un modelo de sociedad que perdura en lo esencial hasta nuestros días. Tal proceso supone, por un lado, un cambio político en el que se configura el marco institucional, administrativo y legal del Estado Liberal, con unas contradicciones y limitaciones que generan nuevas tensio-

nes y nuevos antagonismos sociales y políticos. Por otro lado, supone un cambio social y diversos desarrollos económicos en un proceso con avances y retrocesos, con ritmos diferentes, dependiendo de situaciones históricas anteriores. Por tanto, se trata de analizar tales elementos para explicar los problemas surgidos, de forma que se interrelacione la creación y distribución de riqueza, y la creación y distribución de poder. (...)

Los contenidos que corresponden a este núcleo son: 1.El desmantelamiento del Antiguo Régimen: los cambios jurídico-políticos, la reforma agraria liberal, la industrialización y los cambios sociales. 2.El funcionamiento del sistema. Corona, Parlamento y partidos políticos durante el reinado de Isabel II. 3.El nuevo papel de la educación, el ejército y la Iglesia. 4.Los límites de los cambios. El carlismo y las opciones democráticas. La crisis del moderantismo y la experiencia del Sexenio democrático.

4. La España de la Restauración

Se trata de hacer un análisis en profundidad de los diferentes elementos que confluyen en una coyuntura especialmente conflictiva por las tensiones y desplazamientos provocados por las peculiaridades del desarrollo económico y por el proceso de consolidación del Estado liberal. Esto supone el estudio del sistema político de la Restauración, sus contradicciones internas y las razones de su crisis, con atención especial a las diferentes manifestaciones de los problemas derivados de la modernización, que se concretan en situaciones críticas como la de 1917. (...) Los contenidos de este núcleo favorecen la comprensión y adecuada utilización de conceptos referentes al tiempo, y permiten, fundamentalmente, que el alumnado establezca relaciones entre los elementos y los factores de los problemas históricos tratados, en un tipo de explicación que rechace versiones mecanicistas fundadas en comportamientos anómalos de los sujetos históricos.

Los contenidos que corresponden a este núcleo son: 1.Los fundamentos, el funcionamiento y las contradicciones del sistema político. La crisis del Estado. 2.La formación de la clase obrera. Cambio social y desarrollo cultural. 3.Los nacionalismos y el problema de la ordenación territorial del Estado. 4.El progresivo protagonismo de los militares. España ante la remodelación colonial: la crisis del 98 y la cuestión marroquí.

5. Dictadura, República y Guerra Civil

Este núcleo aborda el estudio de la dictadura primorriverista y la Segunda República como dos intentos diferentes de resolución a la crisis del Estado, que desembocan en la Guerra Civil. Dicho estudio debe tener en cuenta, necesariamente, el análisis de la incidencia de los factores externos que constituyen una coyuntura internacional marcada por la quiebra de los principios inspiradores del liberalismo económico y político, por la crisis económica desencadenada en EE.UU. y el ascenso de movimientos autoritarios y fascistas. Tales factores son indispensables para una comprensión global del significado profundo de la España de entreguerras. Se centrará la atención en el análisis de las medidas de resolución a los problemas del Estado y las situaciones conflictivas que

desencadenaron las acciones emprendidas. Desde esta perspectiva, será necesario establecer las relaciones adecuadas entre las soluciones adoptadas y los problemas planteados favoreciendo, por tanto, la comprensión de los cambios y las permanencias. Y por otro lado, el establecer relaciones correctamente de las medidas adoptadas con los hechos derivados ayudará al alumnado a entender las razones del proceso y su trágico final, objetivo prioritario del aprendizaje de los contenidos de este núcleo.

Los contenidos que corresponden a este núcleo son: 1.La Dictadura de Primo de Rivera: intento de solución autoritario a la crisis del Estado Liberal. El desarrollo de la oposición al régimen y el hundimiento de la Monarquía. 2.La Segunda República: intento de solución democrático. La articulación de un nuevo sistema político. 3. Condicionamientos, conflictos y etapas de la República. Logros y decepciones. 4.Sublevación y guerra civil. Dimensión interna e internacional del conflicto.

6. España durante el franquismo

A fin de explicar el sentido global del régimen franquista, los contenidos de este núcleo atienden, fundamentalmente, al análisis de cómo este período reformula los antiguos problemas y cómo aparecen otros nuevos derivados de las modificaciones introducidas en la sociedad durante la dictadura. Para entender el significado de este período es necesario confrontar las intenciones declaradas del régimen con las acciones, analizar aquellas constantes, como su carácter represivo, y los cambios que tienen lugar en su larga existencia relacionados con un importante crecimiento económico y un profundo cambio social. Este estudio centra también su atención en la explicación de los comportamientos e intereses de los grupos sociales dominantes. Para ello es necesario analizar los diversos mecanismos de dominación que utilizó el régimen para perpetuarse, desde la represión, a la desmovilización política y la acomodación de amplios sectores de la población a la situación. En este sentido, el proceso de institucionalización del régimen revela los intentos de obtener un apoyo popular y en el que la Iglesia desempeñó un papel capital. (...) La conjunción de todos estos niveles del análisis permitirá comprender la naturaleza del franquismo, explicar su longevidad, así como los factores que desencadenaron su crisis final y que condicionaron la transición hacia un régimen democrático.

Los contenidos que corresponden a este núcleo son: 1.Inmovilismo y adaptación política del régimen franquista. Aislamiento y alineación internacional. 2.Represión y propaganda. El exilio. La vida cultural. 3.Autarquía y acumulación. Crecimiento y desequilibrios económicos, cambios y desigualdades sociales.

7. La recuperación democrática

El estudio complejo de esta dinámica deberá ser abordado desde todos los puntos de vista: sociológico, político, jurídico, económico, etc., para obtener una visión global del proceso histórico. Asimismo, los contenidos de este apartado permiten compren-

der y reconocer el alcance y límite de las intenciones y acciones individuales o grupos particulares en los procesos globales de cambio social.

Los contenidos que corresponden a este núcleo son: 1.La oposición democrática a la Dictadura. 2.La transición política. La Constitución de 1978 y el desarrollo legislativo. La formación de un sistema de partidos. su resultante. 3. Dificultades en la articulación de una sociedad democrática. 4.Retos y problemas del presente.

Dados los límites de este artículo, no reproduciremos los contenidos del currículo de 1992 (BOE), porque no son sustancialmente distintos de éstos y porque el desarrollo hecho desde la Comunidad Valenciana nos parece especialmente representativo de los diferentes recorridos que el marco de la LOGSE permitía. Como se puede observar, los bloques de contenidos eran indicativos, poco prescriptivos y permitían diversidad de opciones. Se apuntaba a problemas y procesos históricos, aunque no se prefiguraba ni la secuenciación, ni la jerarquización de contenidos. Eran unos currículos abiertos, donde el planteamiento permitía diferentes enfoques, según las distintas articulaciones que los problemas históricos habían cristalizado en la pluralidad de los ámbitos que constituyen la España plurinacional y pluricultural definida por la Constitución. No había por qué caer en localismos o casticismos patrióticos, como queda expuesto con claridad en los núcleos de contenidos enunciados más arriba para la Comunidad Valenciana. Sin embargo, en la versión actual, los desarrollos autonómicos no tienen otro espacio que el de la historia con tintes de folclore regional; sirva para demostrar nuestra argumentación el tratamiento que los temas locales tienen en el nuevo currículo de la Generalitat Valenciana (DOGV 2002), en el que se introducen las siguientes particularidades:

- Pueblos prerromanos. La cultura ibérica y las influencias mediterráneas en el territorio actual de la Comunidad Valenciana. El proceso de romanización

- El siglo XVIII: los primeros Borbones. Cambio dinástico: la guerra de Sucesión y su repercusión en la Comunidad Valenciana; las reformas internas. La práctica del despotismo ilustrado: Carlos III.

Hay veces que los hechos necesitan de pocas interpretaciones y ellos mismos se presentan de forma clara e impositiva. A la vista de lo anterior podrá parecer que el esfuerzo presupuestario que supone el estado de las autonomías quizá no merezca ser hecho, si la única intervención del gobierno autónomo –que por cierto goza en estos últimos años de una capacidad de gasto y derroche sólo comparable al Petit Trianon de la Maria Antonieta de la Francia prerrevolucionaria– consiste en introducir de tapadillo dos aspectos irrelevantes y particularistas, como los citados.

Para concluir, estos decretos de mínimos traslucen, a nuestro modo de ver, un talante tan poco humanista como escaso en cuanto a su supuesto liberalismo, en el sentido más noble de estos términos.¹⁹ Los aspectos acentuados, de forma más o menos explícita en los textos –y en esta línea hemos argumentado–, resuenan cargados de voces

que provienen del campo del autoritarismo, la desconfianza hacia los actores sociales –profesorado, alumnado, responsables familiares, gestores autonómicos y municipales, instancias intermedias de mediación– y del intervencionismo estatalizador. Talante que se comprueba, en primer lugar, en la manera de aludir a un supuesto Humanismo de raíz occidental unívoco que justificaría cualquier tipo de intervención soteriológica; y segundo, en su forma de entender la Historia de España, concebida de manera no menos cerrada y unidireccional que lo anterior, deudora de un pasado de arcaicas resonancias canovistas y con dosis apreciables de franquismo, y, también, prisionera

Notas

¹ “¿Pero dónde están las vírgenes soberanas, dónde están las nieves de antaño?”

² Boletín Oficial del Estado (16/1/2001), número 14.

³ Francisco Beltrán (1991): Política y reformas curriculares, Universitat de Valencia; F. Pedró e I. Puig (1998): Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada, Paidós, Barcelona.

⁴ Muchas de las afirmaciones de la actual ministra de educación, Pilar del Castillo, reflejan las posiciones del pensamiento neoconservador y neoliberal que analiza muy bien Michael Apple en su nuevo libro *Educar “como Dios manda”: Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Paidós, Barcelona, 2002. Apple ya había analizado este proceso de reacción conservadora en su obra *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós, Barcelona, 1996.

⁵ La polémica se puede seguir en los periódicos de octubre y noviembre de 1997; por ejemplo *El País* (20/11/97) titula “Cuatro gobiernos se unen contra Aguirre para que retire el plan de humanidades”. Destacados historiadores, filósofos y escritores publicaron artículos en la prensa sobre el tema desde posiciones muy enfrentadas y con una fuerte dosis de apasionamiento, por ejemplo Jordi Solé Tura, Fernando Savater, Antonio Muñoz Molina, Santos Juliá, entre otros.

⁶ “Aunque en gran medida son los neoliberales quienes lideran la alianza conservadora, antes he comentado que el segundo elemento principal de la nueva alianza es el neoconservadurismo. A diferencia de la insistencia neoliberal en un Estado débil, los neoconservadores suelen guiarse por la visión de un Estado fuerte, sobre todo en cuestiones relacionadas con el conocimiento, los valores y el cuerpo. En gran medida, aunque no del todo, se basa en una valoración romántica del pasado, un pasado en el que imperaban el ‘verdadero conocimiento’ y la moralidad, donde cada persona ‘conocía su lugar’ y unas comunidades estables guiadas por un orden natural nos protegían de los males de la sociedad. Entre las políticas que se proponen desde esta postura ideológica se encuentran

los currículos y los exámenes obligatorios de ámbito nacional y estatal, el 'retorno' a unos niveles de calidad más elevados, la revivificación de la tradición de Occidente" M. Apple, Op. cit., pp. 65-73.

⁷ Los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) son objeto de análisis en un esclarecedor artículo de José Ignacio Madalena publicado en este mismo número.

⁸ BOE, número 14.

⁹ BOE (21/10/92) Real Decreto 1179/92.

¹⁰ R. Assunto (1990): *La antigüedad como futuro. Estudio sobre la estética del neoclasicismo europeo*. Madrid, Visor, p. 42.

¹¹ Nada puede hacer pensar que el discurso de lo clásico o del humanismo es algo eterno o intemporal; es decir que hay unas estructuras (patterns) profundas clásicas –a la manera que Chomsky hablaba de las competencias lingüísticas– o metahistóricas, inherentes a la cultura occidental; una suerte de ley natural que en positivo –Renacimiento, neoclasicismo– o por negación –Románico, Romanticismo o las vanguardias artísticas– gobierna su excelencia. Bucear en los referentes clásicos de la cultura occidental no puede hacerse por fuera de la historicidad de la misma y, a su vez, reinterpretando la presencia de los elementos lingüísticos y culturales clásicos en los diferentes horizontes culturales y sociales. La Antigüedad que cada momento cultural incorpora se construye a partir de lo que en Historia conocemos desde Hobsbawm o Anderson como *inventing traditions*. Por ejemplo, las diferentes lecturas que permite la representación de Afrodita/Venus en Praxíteles, Botticelli o Venus; o las diferentes versiones del rapto de las sabinas en Rubens, Poussin o David.

¹² T. Todorov (1999): *El jardín imperfecto*. Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós, pp. 319-335.

¹³ *Ibidem*, pp. 326-27.

¹⁴ Entrevista a Tzvetan Todorov en *El País*, 19 de octubre de 2002, p. 36.

¹⁵ John Dewey (1995): *Democracia y educación*. Madrid, Morata, p. 82.

¹⁶ Cfr. (2002): *Escolta Espanya. La cuestión catalana en la época liberal*. Madrid, Marcial Pons, pp.311-12.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 23-24.

¹⁸ "Manifiesto sobre la enseñanza de la Historia" publicado en la revista *Iber* número 28, Barcelona, abril-mayo-junio de 2001, pp. 77-81.

¹⁹ Ya nos hemos remitido a Todorov para el concepto de humanismo; para el de liberalismo nos remitimos a los trabajos de Juan Marichal (1995): *El secreto de España*, Taurus, Madrid, y *El intelectual y la política*, Residencia de Estudiantes (CSIC), Madrid, 1990.