UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTOS DE DIDÁCTICAS ESPECIALES
Y PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

LA HISTORIA DE ESPAÑA EN EL BACHILLERATO

Los referentes del currículo en el desarrollo de la asignatura

ANTONIO PÉREZ GARCÍA

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
2007

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTOS DE DIDÁCTICAS ESPECIALES
PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

Programa de Doctorado: Formación del Profesorado

TESIS DOCTORAL

LA HISTORIA DE ESPAÑA EN EL BACHILLERATO

Los referentes del currículo en el desarrollo de la asignatura

---

Trabajo de investigación en orden a obtener el grado de doctor

Dirección: Dr. Carlos Guitián Ayneto
Doctorando: Antonio Pérez García

Vº Bº

Las Palmas de Gran Canaria, Octubre de 2007

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTOS DE DIDÁCTICAS ESPECIALES
Y PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

D. Carlos Guitián Ayneto, profesor del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, perteneciente al Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,

CERTIFICA:

Que Don Antonio Pérez García ha realizado bajo mi dirección la tesis doctoral titulada "La Historia de España en el bachillerato: Los referentes del currículo en el desarrollo de la asignatura"

Una vez finalizado el manuscrito definitivo, consideramos que cumple los requisitos académicos exigidos para su presentación y defensa.

Dr. Carlos Guitián Ayneto

Las Palmas de Gran Canaria, octubre de 2007

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTOS DE DIDÁCTICAS ESPECIALES
Y PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

Programa de Doctorado: Formación del Profesorado

LA HISTORIA DE ESPAÑA EN EL BACHILLERATO

Los referentes del currículo en el desarrollo de la asignatura

---

Tesis doctoral presentada por D. ANTONIO PÉREZ GARCÍA
Dirigida por el Dr. D. CARLOS GUITIÁN AYNETO

El Director **El Doctorando**
(firma) **(firma)**

Las Palmas de Gran Canaria, Octubre de 2007

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y MODELO DE TRABAJO 17

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA EN EL BACHILLERATO Y SU MARCO LEGAL DESDE 1975 29

- La Historia de España y la Ley General de Educación de 1970 31
- La Historia de España y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 43
- El Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la educación secundaria y los contenidos de Historia de España 59
- Los cambios a partir del 2001: la Ley Orgánica de Calidad Educativa y los contenidos de Historia de España en el nuevo currículo 69

LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA DE ESPAÑA Y EL CURRÍCULO DE LA ASIGNATURA 81

- CRISOL HISTORIA SEGUNDO CURSO BACHILLERATO EDICIONES VICENS VIVES S.A 87
- HISTORIA [2 BACHILLERATO EDICIONES S.M. 103
- HISTORIA DE ESPAÑA 2º BACHILLERATO ED. SANTILLANA . 119
- HISTORIA 2 BACHILLERATO GRUPO ANAYA 137

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES DESDE 1970 163

- Introducción 165

I. Cambios operados en la enseñanza de la Historia de España en el bachillerato desde 1970 171

I.1. Cambios en los contenidos 171

I.2. La orientación historiográfica e ideológica con que se han abordado los contenidos 184

I.3. Cambios en el modelo de intervención en el aula y en los recursos didácticos 194

II. La presencia de contenidos propios de la Historia Local en la materia

de Historia de España 209
III. La presencia de contenidos que expliciten la relación entre la Historia de España y el contexto histórico internacional 219
IV. Las distintas formas de organización y secuenciación de los contenidos: la periodización 224
V. El tratamiento, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia de España, de elementos relativos a la explicación histórica 232
V.1. El tratamiento de las causas y los condicionantes de los hechos y acontecimientos históricos 233
V.2. Los personajes históricos 241
V.3. El contraste historiográfico 248
VI. La contribución de la enseñanza de la Historia de España al desarrollo de capacidades de aprendizaje aplicables al conjunto de las Ciencias Sociales 253
VII. La contribución de la enseñanza de la Historia de España a la comprensión del presente 259
VIII. La contribución de la enseñanza de la Historia de España a la formación en valores 268

CONCLUSIONES 279

EJEMPLIFICACIONES DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA DE ESPAÑA EN EL BACHILLERATO 303
INTRODUCCIÓN 305
LA ENSEÑANA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA Y LA FORMACIÓN EN VALORES CIUDADANOS 309
LA RELACIÓN PASADO-PRESENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA 347
LA RELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA Y EL CONTEXTO INTERNACIONAL 383
LA RELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA Y LA HISTORIA LOCAL 407
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA Y EL

TRATAMIENTO DEL TIEMPO HISTÓRICO 441
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA Y LOS PROCEDIMIENTOS PROPIOS DEL QUEHACER HISTORIOGRÁFICO 481
LA EXPLICACIÓN HISTÓRICA..... 515
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA Y EL CONTRASTE HISTORIOGRÁFICO 555

BIBLIOGRAFÍA 579

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y MODELO DE TRABAJO

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y MODELO DE TRABAJO

En la conformación de las instituciones que ordenan los Estados contemporáneos el currículo escolar, —entendido como la suma de saberes que debe transmitirse al conjunto de personas de un país con el objetivo de dotarles de la formación necesaria para adquirir conciencia ciudadana y desde ella integrarse en la sociedad y en el Estado—, ha sido objeto de intenso debate desde diferentes perspectivas: científicas, pedagógicas, ideológicas, políticas...

La introducción progresiva desde el siglo XIX del sufragio como mecanismo político para decidir quién, cuándo y cómo debe ejercer el poder ha dado lugar a la extensión del debate en torno a los múltiples proyectos de ordenamiento político y social y los valores sobre los que estos proyectos han de sustentarse.

En este sentido, hemos de entender que el debate en torno al currículo sea una expresión más de la contraposición entre las diferentes visiones y posturas sobre el análisis y valoración de la sociedad presente y, fundamentalmente, sobre los objetivos y la forma en que se debe construir el futuro colectivo, para el cual han de prepararse las generaciones futuras.

El debate curricular se ha caracterizado por la contraposición de ideas acerca de la organización de las etapas educativas y su función social, la determinación del conjunto de conocimientos que deben estar presentes en cada etapa, el mayor o menor grado de complejidad con que deben transmitirse dichos conocimientos, su organización disciplinar, los modelos didácticos desde los que deben transmitirse, etc. Pero también, en dicho debate, aparecen elementos de consenso más o menos generalizado, entre ellos los referentes a la necesidad de la presencia de determinadas áreas de conocimiento en el currículo, dado su valor científico, social, didáctico, ideológico... Este es el caso de la Historia como materia escolar.

En España, desde el informe elaborado por el poeta Manuel José Quintana y presentado ante las Cortes de Cádiz (1813), continuando por la Ley Moyano (1857) hasta la actualidad, la Historia como materia escolar ha estado siempre presente en la escuela y -en consonancia con las características del proceso de construcción del

Estado nacional y liberal contemporáneo en Europa y América- sobre todo, la Historia nacional es decir, la Historia de España.

En el presente trabajo nos hemos centrado en el análisis de la materia de Historia de España que se enseña en la etapa de Bachillerato, por ser en ella donde se concreta como asignatura específica en la educación no universitaria, atendiendo a valorar en qué medida los distintos referentes, desde los que se justifica su presencia en el currículo, se hacen presentes y determinan el proceso de su enseñanza y aprendizaje, para lo que recurriremos al análisis y contraste de:

1. Los distintos textos legales que han regulado su currículo desde la Ley General de Educación de 1970 en adelante: el temario publicado en el BOE nº 93, del 18 de abril de 1975, para asignatura de Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos de 3º de Bachillerato Unificado y Polivalente, más los currículos que disponían los objetivos, contenidos y criterios de evaluación mínimos para todo el Estado español de la asignatura de Historia de 2º de Bachillerato del Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, y su posterior reforma en el Real Decreto 3474/2000 del 29 de diciembre, publicado en el BOE 14/2001 de 16 de enero de 2001. Es decir, el marco legal en que se ha desenvuelto esta materia desde el fin del régimen franquista y la instauración del estado democrático.

2. Los proyectos de desarrollo curricular plasmados en los libros de texto escolares que actualmente ofertan cuatro de las editoriales con mayor presencia en el ámbito educativo: Anaya, Vicens Vives, S.M. y Santillana.

Entendemos que los libros de texto, en este sentido, son instrumentos que condicionan el desarrollo del currículo al constituirse como alternativas desde las que puede abordarse el proceso de transmisión y construcción de conocimientos que tiene lugar en el aula. Esto, que es claro cuando se siguen modelos curriculares cerrados, sigue siendo así actualmente, por las dificultades del profesorado para la elaboración de proyectos didácticos propios. Las dificultades económicas, de tiempo y de esfuerzo, disuaden a gran parte de los docentes de elaborar sus propios materiales y recursos, de ahí que sigan siendo las empresas editoriales las que sigan acaparando la oferta en este aspecto.

Por otro lado, y con el objeto de lograr profundidad en la investigación que hemos pretendido realizar, nos centramos en el examen de los contenidos con los que se aborda el siglo XIX español. Concretamente, los referidos a lo que los historiadores llaman "La crisis del Antiguo Régimen y el proceso de implantación del Estado Liberal", es decir, el período comprendido entre los años 1800 y 1874, en el que se sentarán las bases económicas, sociales, políticas e ideológicas de la España actual, como consecuencia (siguiendo al profesor Julio Aróstegui[1]) de tres factores:

- la inserción en la economía capitalista, fundamentalmente agraria (habrá que esperar hasta bien el entrado el siglo XX para que se complete el proceso de industrialización)

- la configuración de la llamada sociedad de clases, más abiertas y permeables que los antiguos estamentos, y en la que será factor relevante la integración entre la nueva burguesía de los negocios y las antiguas oligarquías agrarias que con el tiempo acabarán asumiendo una mentalidad empresaria, y

- la construcción del estado liberal, desde el modelo de monarquía constitucional moderada, que aceptará definitivamente el sufragio universal a partir de 1890.

En la evolución de las mentalidades, sin embargo, las transformaciones serán mucho más lentas: el peso institucional de los sectores más reticentes al cambio será importante hasta épocas recientes.

Se han valorado los elementos propios de la estructura del currículo, centrándonos en el desarrollo de los contenidos referidos a los conceptos, los procedimientos y las actitudes. Y, por último, se han intentado identificar los modelos didácticos de enseñanza y aprendizaje de la Historia que determinan la intervención pedagógica en cada proyecto editorial.

[1] Aróstegui, J. *Crisis del Antiguo Régimen. De Carlos IV a Isabel II*. En Historia de España. Vol. 9. Historia 16. Madrid. 1982.

3. El testimonio sobre las distintas concepciones y prácticas docentes de un grupo de profesores y profesoras, con distinta antigüedad y grado de experiencia profesional, que han impartido e imparten actualmente la materia.

En base a dichos testimonios, se ha tratado de estudiar y valorar la incidencia en el trabajo en el aula de los cambios que se han ido operando en la enseñanza de la Historia de España durante, aproximadamente, los últimos treinta años. En este sentido, debemos resaltar la importancia de la intervención del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que el mismo se ajuste a las finalidades del currículo.

El análisis de los currículos, de los proyectos editoriales y de las concepciones y prácticas docentes se ha realizado partiendo de los distintos referentes y elementos del propio currículo, es decir:

- del análisis sociológico, o ideológico-político, para establecer en qué medida el estudio del pasado de España contribuye a que el alumnado conozca mejor su presente, e identificar la presencia de los valores en los que se inspira la visión de la historia que se transmite, y que, a su vez, explícita o implícitamente, se pretenden transmitir al alumnado para su formación ciudadana, en correspondencia con los objetivos generales de la etapa.

- del análisis científico e historiográfico, para conocer el discurso interpretativo del devenir histórico con que se realiza la enseñanza de la asignatura, y los modelos historiográficos desde los que se aborda el estudio del pasado, así como, la presencia de los factores propios de la lógica de cada uno de dichos modelos.

- del análisis psicopedagógico, fundamental en este caso, ya que se trata de factores que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento histórico en el marco escolar y, por lo tanto, facilitan la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de España. En este sentido, se estudiará el tratamiento didáctico de los elementos propios de la lógica de la disciplina:

    - el tiempo histórico
    - las fuentes históricas

- la explicación histórica
- el relativismo científico

La razón de partida del presente trabajo de investigación se halla en la consideración de que la controversia generada desde finales de los años 90, sobre el qué y el cómo debería enseñarse la Historia de España en la enseñanza secundaria, tanto obligatoria como postobligatoria, surge como un debate viciado, en su origen, como consecuencia de no haber tenido suficientemente en cuenta la definición del por qué y el para qué enseñar y aprender el conjunto de conocimientos que puede aportar esta materia.

En esta discusión, muy pocos de los que han intervenido se han centrado en el planteamiento de respuestas a dichos interrogantes, ya que cuando se habla de ello, se suele recurrir a argumentaciones establecidas desde tópicos y lugares comunes. Sin embargo, la clarificación de las finalidades de la presencia de las distintas materias en el currículo y la coherencia con las mismas del desarrollo curricular, resulta un factor relevante para entender el papel de la educación en general, y de la enseñanza de la Historia de España que se imparte en el bachillerato, en particular, como instrumentos de los que la sociedad se dota para su propio desarrollo.

Este trabajo se enmarca precisamente en considerar la correspondencia entre las finalidades del currículo y el desarrollo del mismo, tratando de reflexionar sobre el sentido del conjunto de factores que, mediante su convergencia, hacen posible el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el centro educativo, al mismo tiempo, que busca aproximarse a la racionalización de un debate, aún vigente, que en lo referido a la materia de Historia de España, ha estado, en nuestra opinión, en exceso condicionado por factores ideológicos y políticos, que por los de carácter científico y didáctico, de los cuáles podrían desprenderse un discurso más realista y menos conflictivo.

Se ha querido trabajar, por tanto, desde la racionalidad propia de quiénes contemplan este tipo de problemas a partir de la óptica que aporta el estar a pie de aula. Este trabajo ha sido realizado compaginándolo con la labor docente en un centro de

enseñanza secundaria Ello conlleva, para el desarrollo de la investigación, elementos positivos y, también, algunos inconvenientes.

Por un lado, es positivo tener la realidad del trabajo en el aula como marco en el que ir situando y comprendiendo cada uno de los elementos investigados, al mismo tiempo que se contempla la práctica docente como un campo en el que aplicar el conocimiento elaborado para transformar, mejorándola, dicha realidad.

Pero, por otra parte, henos afrontado las dificultades derivadas del hecho de que la organización del trabajo del profesorado de secundaria no está concebida para contemplar la posibilidad de que dicho profesorado reflexione e investigue de forma metódica y sistemática sobre las características del medio educativo y de la práctica profesional: horarios sobrecargados, falta de recursos y, sobre todo, de tiempo, asunción de, cada vez en mayor medida, nuevas funciones dentro de los centros educativos, carencias en los programas de formación permanente... Estos inconvenientes han estado presentes en la realización de esta investigación dificultando, en ocasiones, su desarrollo y limitando su alcance en extensión y profundidad.

Otras de las dificultades que ha habido que solventar es la derivada de que no hemos encontrado investigaciones, ni en España, ni en otros países, como la que hemos pretendido abordar, donde se proceda al análisis y contraste de los referentes del currículo y el desarrollo del mismo, en lo que concierne a la enseñanza de la historia y, concretamente, de la historia nacional, razón por la que no hemos podido disponer de un modelo general previamente establecido y suficientemente contrastado. Por tanto, se ha partido de la elaboración de un modelo propio atendiendo a la formulación de aquellas consideraciones teóricas y metodológicas que nos han parecido básicas y a las posibilidades que nos ofrecían las fuentes a las que debíamos recurrir.

Ante ello, hemos buscado orientaciones de carácter parcial, atendiendo al desarrollo de la investigación actual en cada campo, para cada una de las secciones o partes en que hemos estructurado tanto la investigación, como el diseño de una propuesta didáctica final ante los problemas analizados.

De esta forma para abordar las cuestiones referidas al currículo, a su lógica y al desarrollo curricular hemos tenido en cuenta los trabajos de autores como M. Apple, L. Stenhouse, C. Coll, y J. Gimeno Sacristán.

En cuanto a orientaciones acerca de la historia del currículo tenemos la aportación de J. F. Goodson, C. Lerena Alesón o M. Puelles Benítez. Sobre la conformación del currículo de historia, hemos trabajado a partir de autores como Citron, S., y concretamente, sobre la evolución del currículo de historia en España, se ha partido de la obra de E. Martínez Tórtola, R. Cuesta Fernández o R. López Facal.

Para la relación entre historiografía y enseñanza de la historia es fundamental consultar la obra clásica de J. Le Goff y P. Nora, y la de historiadores españoles como J. Fontana y J. Aróstegui, así como los trabajos de la profesora P. Maestro González.

Sobre la relación entre epistemología y enseñanza de la historia contamos con el manual de P. Pages y, de nuevo, con los trabajos de J. Aróstegui y P. Maestro González, a la que se añaden las síntesis S. Sánchez Prieto.

El debate en España sobre la enseñanza de las humanidades y, concretamente, de la Historia de España, lo hemos situado teniendo en cuenta las reflexiones que, sobre ello, han realizado autores como J. Prats, y R. López Facal, J. Fontana y R. Cuesta Fernández.

Para el análisis de los manuales escolares hemos consultado las aportaciones R. Valls Montés, E. B. Johnsen, L. Martínez-Risco Daviña, J. Mainer Baqué, A. Escolano Benito, P. Maestro González y R. López Facal.

En cuanto a la investigación en didáctica de la historia nos basamos en autores como J. Pages, D. Shemilt, A. K. Dickinson y P. Lee, M. Carrtero, J. I. Pozo Municio, J. Domínguez Castillo y C. Trepat. También, de forma indirecta en la obra de J. D. Novak y D. B. Gowin.

Por último, para el tratamiento de la información acerca de las concepciones y la práctica del profesorado, hemos consultado, entre otros, la obra de W. Carr y S. Kemmis, de J. Elliot y de R. Cuesta Fernández.

Como consideraciones iniciales de la presente investigación podemos señalar las siguientes:

1. Desde 1975 hasta la actualidad en la asignatura de Historia de España en el bachillerato se han operado cambios en lo que respecta a la presencia de contenidos referidos a los períodos anteriores al siglo XIX, ya que en el currículo que desarrolló la asignatura en 1992 a partir de la LOGSE, y en contraposición con los temarios que habían regulado la materia hasta entonces, se concedió importancia fundamental a la Historia Contemporánea por entender que la misma contribuye, en mayor medida que las demás, a la comprensión de los factores que conforman la España actual. Esta nueva concepción fue puesta posteriormente en cuestión y, a partir de 2001, en el desarrollo curricular derivado de la LOCE, los períodos referidos a la prehistoria, la historia antigua, medieval y moderna tendrán una presencia más significativa y extensa. Este debate sobre qué períodos históricos deben ser abordados, aún no está cerrado.

2. Otro de los cambios introducidos en el currículo ha sido la posibilidad de introducir contenidos propios de la historia local y regional, como consecuencia del proceso de implantación de un currículo descentralizado y abierto a partir de la LOGSE. En este sentido, el carácter abierto, que posibilita la adaptación a la realidad de la comunidad en que se vive, propio del currículo será una característica coherente con descentralización territorial y administrativa que supone la organización autonómica del Estado español.

3. Sin embargo, en el tratamiento temático de los contenidos, la asignatura de Historia de España apenas ha experimentado cambios desde 1975 hasta ahora. Si se han producido avances en el campo de la investigación histórica y el debate historiográfico, estos apenas se han plasmado en los currículos que regulan la materia en el bachillerato. Es posible que esto sea así, por la fuerte carga ideológica y política que aún condiciona la transmisión de estos conocimientos, y por la

dificultad para establecer un consenso en torno a la interpretación del pasado, sobre todo del pasado más próximo. Muestra de ello sería el debate iniciado a finales de la década de los 90 en torno a la reforma de la enseñanza de las Humanidades a iniciativa del gobierno.

4. El hilo conductor de los contenidos abordados en la asignatura lo constituyen, como viene siendo tradicional, la sucesión de regímenes políticos y reinados. La historia económica y social, o la evolución de las ideas y las manifestaciones culturales, tienen un peso específico menor -diferente, eso sí, en cada proyecto editorial y en las concepciones del profesorado- pero en cualquier caso mucho menos extenso, profundo y detallado que los acontecimientos de carácter político. Así pues, en este sentido no parece, en la práctica, hacerse presente en la enseñanza de la Historia la influencia de tendencias historiográficas más actuales.

5. Aunque a partir de la LOGSE se generó la posibilidad de introducir propuestas de desarrollo curricular de la materia de carácter innovador, desde modelos didácticos más activos y, por tanto, que permitieran una participación más intensa del alumnado en el proceso de construcción de conocimientos, los proyectos ofertados por las distintas editoriales ni ofrecen grandes diferencias entre sí en cuanto a la perspectiva didáctica en la que se organizan las unidades en que se agrupan los contenidos, ni suponen la incorporación de propuestas pedagógicas acordes con el estado actual de la investigación didáctica, siendo dominante en este sentido el carácter meramente transmisivo de la metodología con que se organiza el proceso de adquisición de los conocimientos. Se observa pues cierto grado de dificultad por parte de las editoriales para tomar decisiones que supongan la introducción de elementos renovadores como consecuencia del riesgo que ello supondría para la obtención de beneficios en la lógica del mercado de textos escolares, dado el arraigo de las prácticas pedagógicas tradicionales entre el profesorado. Dependerá de la asunción, por parte de éste, de dichos modelos didácticos renovadores, el que el proceso de enseñanza y aprendizaje integre de forma explícita aquellos factores que favorecen la construcción significativa de los conocimientos que el alumnado debe adquirir. Este hecho, actualmente, sólo se hace presente en las prácticas de una minoría de profesores y profesoras de historia.

6. La mayor parte de los autores de los textos analizados son profesores de la enseñanza universitaria. De ellos se resalta fundamentalmente su formación científica y su trayectoria investigadora. Sólo uno de ellos aparece asociado al campo de la didáctica de la Historia. El número de autores que trabajan en la enseñanza media es escaso. Este hecho, la posible falta de conocimiento más o menos directo del medio al que los proyectos van dirigidos, podría estar en relación con la escasa actualización didáctica que subyace en los proyectos que se estudian.

7. Tanto en los decretos que regulan los currículos, como en los proyectos editoriales en los que se desarrollan los mismos y en los testimonios del profesorado entrevistado se hacen continuas referencias a tres principios básicos:

   - la enseñanza de la Historia de España debe contribuir a la formación del alumnado en valores ciudadanos, que posibiliten su integración activa y crítica en una sociedad democrática, justa y tolerante.

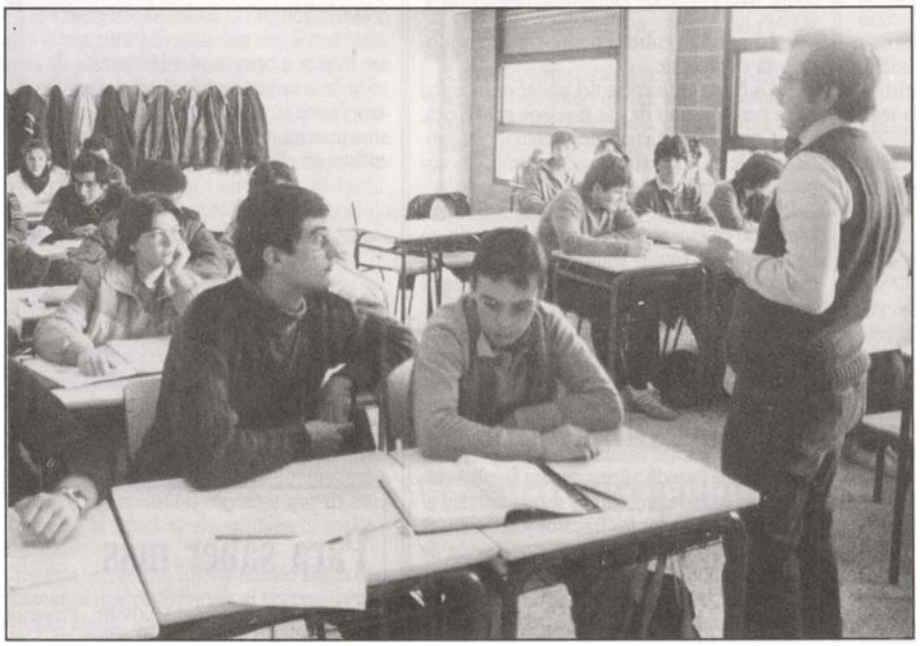
   - el conocimiento del pasado posibilita la comprensión del presente.

   - el estudio de la Historia de España permite el desarrollo de capacidades y la adquisición de procedimientos básicos para la construcción autónoma de conocimientos sobre lo social y, por tanto, aplicables a las demás ciencias sociales.

Serán estos principios los que darán sentido a la presencia de la Historia, y concretamente de la Historia de España, como materia escolar, en las etapas educativas no universitarias. Sin embargo, no aparecen de forma explícita, en ninguno de los libros que se analizan, elementos que ayuden al alumnado a formarse en base a la fundamentación expresada. Tampoco, de forma generalizada, en las prácticas del profesorado, dichas finalidades se ponen de manifiesto. Así pues, desde la idea de que en la escuela todo lo que debe ser aprendido ha de ser, a su vez, previamente enseñado, valoramos estas carencias como factor contradictorio con las pretensiones u objetivos que justifican la enseñanza de esta materia en el bachillerato.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA EN EL BACHILLERATO Y SU MARCO LEGAL DESDE 1975

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA EN EL BACHILLERATO Y SU MARCO LEGAL DESDE 1975



1. La Historia de España y la Ley General de Educación de 1970

En el BOE del 18 de abril de 1975 se publicaba, entre otros, el programa de la asignatura Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos, una de las materias obligatorias del curso 3º del Bachillerato Unificado y Polivalente. Respondía al desarrollo normativo del currículo de esta etapa educativa en el marco de la Ley General de Educación, en vigor desde el 4 de agosto de 1970, también llamada Ley Villar, ya que la misma se aprobó como consecuencia de la reforma del sistema educativo impulsada por el entonces ministro de Educación y Ciencia, José Luis Villar Palasí.

La Ley Villar fue objeto de controversia ya desde el momento de su publicación. Realizada bajo la dictadura franquista, sería tachada de demasiado progresista e incluso de "comunista" por los sectores más extremistas y cerrados del Movimiento Nacional. Al mismo tiempo, para la oposición al régimen franquista la ley no era más que un intento por adaptar el sistema a los nuevos tiempos sin alterar ni cuestionar mínimamente las bases político-institucionales del Estado entonces vigente.

Con el tiempo no son pocos los autores que, desde el rechazo al franquismo, han observado en esta ley la presencia de elementos interesantes por lo que significaron de intento de dar respuesta a las necesidades educativas de un país de reciente industrialización y urbanización, un país, ya de clases medias como consecuencia del proceso de intenso desarrollo experimentado en la década de los sesenta. Dicho proceso se tradujo en un aumento de la demanda educativa a todos los niveles. El informe contenido en el llamado Libro Blanco de la Educación, encargado por el ministro y publicado un año antes de la aprobación de la ley, así lo reconocía.

Se combinaban en el texto legal expresiones que, sin salirse de las referencias propias del marco ideológico tradicional de la dictadura, abrían la puerta hacia posibles transformaciones en la línea de los sistemas políticos democráticos propios de Europa Occidental. Así, entre otros fines del sistema educativo, se habla de "*la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias (...) todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino".*

Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos

El programa de la asignatura recogido en el mencionado decreto de 1975 aborda los conocimientos de historia incluidos en una asignatura que además integrará el estudio de la geografía física y humana del territorio español y de los llamados "países hispánicos": Hispanoamérica y Filipinas. Los conocimientos aparecen distribuidos de forma temática y tendrán un carácter exclusivamente factual y conceptual, combinando la información sobre el pasado (temas históricos) con la referida a la realidad presente (temas de geografía).

En segundo lugar, se añadirá a la relación de temas una exposición de intenciones en la que se harán patentes tanto recomendaciones para la didáctica de la materia como afirmaciones acerca de los referentes teóricos y objetivos que se persiguen con la asignatura.

Llama la atención en este texto su poca extensión, propia de una concepción cerrada del currículo, en la que las decisiones acerca del qué enseñar se referirán estrictamente a los contenidos, formulados estos como programa que debe seguirse y aplicarse por completo a lo largo de un curso escolar. Sola y exclusivamente le corresponderá al Estado su determinación, sin que ningún otro agente educativo pueda intervenir en el proceso de decisión.

El temario

El programa de la asignatura se compone de cuarenta y cinco temas, divididos en tres secciones, en los que se abordan:

- la geografía física, los cinco primeros, con el título de *El medio natural: sus influencias.*

- la historia, los veintisiete siguientes, agrupados bajo la denominación de *La evolución histórica: España en la sociedad occidental* y,

- la geografía humana de España y los países hispánicos que se corresponden con los trece últimos temas, en la sección *La actual organización del espacio*.

Es decir, el 40 % de la materia se corresponde con contenidos de geografía y el 60 % de historia.

Centrándonos en los contenidos de Historia de España, los temas que la desarrollan aparecen repartidos en cinco bloques:

I. *Fundamentos étnicos y culturales:* del tema 6 al 9. En este bloque se aborda la historia de España, desde sus orígenes hasta la España islámica, incluida.

II. *La peculiarización histórica de España:* del tema 10 al 13, que se centra en la Edad Media.

III. *La universalización:* del tema 14 al 18, desde los Reyes Católicos a la crisis del siglo XVII.

IV. *Dificultades de modernización:* comprende los temas que van del 19 al 27, desde el siglo XVIII a la crisis del 1898.

V. *Intentos de recuperación. Los nuevos planteamientos de la vida española:* del tema 28 al 32, en el que estudia el siglo XX, hasta *la Guerra de España y el nuevo Estado.*

Atendiendo a la extensión dedicada al desarrollo de cada período histórico la distribución queda de la siguiente forma:

- Prehistoria e historia antigua: 11,1 % de los contenidos (temas 6, 7 y 8)

- Historia medieval: 18,5 % (temas 9, 10, 11, 12 y 13)

- Historia Moderna: 26 % (temas del 14 al 20)

- Historia Contemporánea: 44,4 % (temas del 21 al 32)

La historia de los países hispánicos se abordará en:

- Tema 15: *La acción de España en el Nuevo Mundo y su repercusión en Europa.*

- Tema 22: *La emancipación de la América española.*

- Tema 27: *El Mundo Hispanoamericano durante el siglo XIX.*

- Tema 32: *Problemas políticos, sociales y económicos de Hispanoamérica durante el siglo XX. Desarrollo cultural y artístico.*

Intenciones del currículo

Como se ha señalado, la segunda parte del programa viene dada por una exposición de propósitos y elementos justificadores de la asignatura y su programa. Su análisis es importante porque nos descubre el carácter de los referentes sociológicos, científico-epistemológicos y psicopedagógicos del currículo.

Referentes sociológicos.

En este aspecto el texto alega dos ideas fundamentales. En primer lugar, se plantea que *"esta materia pretende la integración consciente del individuo en la propia comunidad en que vive",* lo que constituye un lugar común en la filosofía con la que se ha venido tradicionalmente a justificar la integración de la historia en el currículo escolar, es decir, el conocimiento histórico es un factor importante en la formación ciudadana contribuyendo a la integración de los individuos en la vida de su comunidad desde el conocimiento de la formación y desarrollo a través del tiempo de sus características. Para ello se añade además que *"es imprescindible establecer continuas relaciones con la situación de otras culturas del mundo"* aunque no se explicita la forma en que dichas relaciones deben ser establecidas.

En segundo lugar, en consonancia con el fuerte componente ideológico nacionalista del régimen político bajo el que se aprueba el decreto, se afirma la importancia de la asignatura para la formación de la conciencia nacional y el sentido patriótico del alumnado, entendiendo la conciencia nacional como factor natural en el individuo. Sin embargo, llama la atención la moderación e incluso circunspección con que esta idea se expone en contraste con la retórica del nacional-catolicismo presente en los decretos anteriores (Ley Reguladora de los Estudios de Bachillerato de 1938 y Ley de Ordenación de Enseñanzas Medias de 1953) que reglaron la materia durante el franquismo. La percepción del declive del régimen y la necesidad de afrontar un cierto grado de apertura política por parte de los autores del texto podrían explicar la forma en que ello se refleja en la redacción: *"No obstante se debe prestar la debida atención a los aspectos peculiares y originales de nuestra historia y de nuestra geografía que para un alumno español tiene un valor especial, lo mismo que los aspectos característicos de la cultura hispanoamericana".*

Referentes científico-epistemológicos.

En cuanto a la lógica disciplinar desde la que se establecen los contenidos del programa se plantea inicialmente que, cuando el alumnado llega a 3º de BUP, ya ha recibido en los cursos anteriores la base conceptual suficiente como para acceder al estudio y la comprensión tanto del pasado como del presente de España. En este sentido, las asignaturas de Historia de las Civilizaciones de 1º de BUP y de Geografía Humana y Económica de 2º aportarían el conocimiento del *"marco adecuado para una mejor comprensión de su propio país considerado en relación con el contexto de tiempo y espacio y de la propia organización de España en el momento presente".* Así pues, la historia estudiada anteriormente dotaría al alumnado de los elementos necesarios para estudiar el pasado, ayudando a situar cada acontecimiento cronológicamente y contextualizarlo en su marco temporal correspondiente. Por su parte, la geografía habría aportado los conceptos y procedimientos de análisis específicos para acercarnos al conocimiento de la realidad presente atendiendo a su localización espacial. Por tanto, en este sentido, se concluye que *"en este tercer curso se pueden estudiar conjuntamente los aspectos geográficos e históricos de nuestro país".*

A partir de esta perspectiva, geografía e historia se suceden en la conformación del orden temático del programa.

El primer conjunto de temas describen el medio natural con el objetivo de poder ubicar en el mismo la *"evolución histórica de la sociedad española"* entendiendo el marco físico y natural como factor condicionante de la evolución de los grupos y comunidades sociales. Llama la atención, en este punto, el empleo del término *"sociedad española"* que contrasta con los textos de tiempos pasados en los que se habla de "España" o "los españoles". Podría valorarse ello como un intento por introducir corrientes historiográficas más avanzadas, como la de los Annales, lo que suponía una puesta al día del conocimiento histórico y de los modelos de análisis del pasado que debían de transmitirse en la escuela, y a su vez, contrastaba con la historiografía tradicional dominante hasta el momento en las aulas de los centros de bachillerato.

El segundo grupo temático reúne los contenidos de carácter propiamente histórico. Acerca de los temas de historia se afirma que el conocimiento de la Historia de España tendrá sentido para el alumnado al proyectarse hacia la actualidad, de ahí que el programa se extienda hacia el análisis del momento presente, lo que se logra con los contenidos de geografía a través de los que se acomete dicho análisis. Es también en base a esta consideración que a la etapa contemporánea de España se le dedican más temas concediéndosele mayor profundidad que a las épocas anteriores.

El modelo de organización de contenidos para cada etapa histórica distribuye la información atendiendo a las variables en que esta se aborda cuando de contenidos geográficos se trata: *"Aquí se ha intentado llevar aquellos aspectos de la evolución histórica que se estudian en Geografía –población, agricultura o urbanismo, por ejemplo– a los momentos de la Historia en que comienzan a adquirir entidad suficiente"*. El análisis histórico no se centra exclusivamente en la historia política, por tanto. Se expresa en el currículo la necesidad del estudio de una historia global integrando fenómenos de carácter económico, social, cultural…

Con los temas del tercer bloque, que responden al estudio de la geografía humana y económica de España y los países hispánicos, se buscará conocer la evolución histórica reciente. Así pues, el estudio del pasado estará en función de la necesidad de conocer el presente y para ello *"se trata de introducir una interrelación de fenómenos históricos y geográficos"*.

Referentes psicopedagógicos.

En este apartado hay que destacar en primer lugar, como ya se ha señalado, que el acceso al conocimiento de la Historia de España viene facilitado por haber estudiado previamente la Historia de las Civilizaciones que, con un carácter general, sirve de medio que facilita el paso a contenidos más concretos y profundos propios de una realidad tan particular como la española. Se trata pues de la concepción didáctica que entiende el hecho de ir de lo general a lo particular como un elemento que facilita el aprendizaje, ya que en el estudio de la Historia general se aborda el significado de conceptos con los que construir marcos de interpretación que posibilitarán la comprensión de procesos históricos que afectan a realidades geográficas más reducidas.

Por otro lado, se afirma que *"El profesor debe utilizar los conocimientos estudiados por los dos primeros cursos y trasladar los problemas estudiados en aquel momento al examen de los que son específicos de cada etapa del desarrollo del país"*. La introducción del término *"problemas"* supone un elemento innovador en el currículo ya que de alguna manera, al abordar los conocimientos para resolver problemas, se da pie para introducir al alumnado en el mundo de la investigación y el debate historiográfico. Ello a su vez puede posibilitar una perspectiva didáctica más activa y participativa entendiendo el conocimiento científico en general, y el histórico, en particular, como algo relativo, no acabado, sujeto a continua revisión y por tanto a un debate que puede reproducirse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como procedimiento didáctico, contribuyendo así a estimular la motivación y el interés del alumnado, al mismo tiempo que a desarrollar sus capacidades de razonamiento lógico y valoración crítica de los contenidos objeto de estudio.

Sin embargo, ni en la formulación de los temas ni en la explicación posterior que aparece en el texto se señalan cuáles serían esos problemas, y qué tipo de respuestas e interpretaciones pueden ser planteadas, por lo que se dejaría de la mano del profesorado su determinación, lo que en un contexto de currículo cerrado y de un régimen político que no reconocía las libertades básicas podría resultar muy comprometedor, sobre todo si algunas de las interpretaciones a los *"problemas estudiados"* pudieran entrar en contradicción con las bases ideológicas e interpretación oficial del pasado sobre las que dicho régimen se sustentaba.

Consideraciones acerca del programa

En el análisis del temario que se expone en el decreto encontramos elementos que pueden resultar contradictorios desde el punto de vista de la historiografía, aunque si los ubicamos en el difícil momento político (últimos momentos del franquismo y apuesta por parte de importantes sectores políticos y sociales, incluso provenientes del propio régimen, por la apertura democrática) no es muy complicado interpretar su lógica.

En general, podría afirmarse que el programa introduce en la concepción de la Historia de España, presente hasta el momento en la enseñanza media, elementos suficientemente innovadores como para dejar atrás las interpretaciones tradicionales de la historiografía más conservadora.

Como factor de continuidad hay que señalar la persistencia de una visión nacionalista que lleva a hablar de la existencia de la nación española desde el principio de los tiempos, en la línea del nacionalismo etnicista y conservador, cuya presencia en la enseñanza media ha sido estudiada por el profesor López Facal[2], el cual señala como componentes básicos de dicha concepción:

- la idea de soberanía territorial, o identificación entre la nación española y un territorio delimitado geográficamente por unas fronteras naturales.

- la unidad política de la nación.

- el carácter común de la identidad nacional, con comportamientos, valores y actitudes comunes por parte de sus habitantes.

- la unidad religiosa.

Así pues, esta concepción histórico-organicista lleva al empleo del concepto España para referirse a épocas en las que aún se estaba muy lejos de cualquier intento o proyecto de construcción nacional.

De esta manera se habla de: *las raíces de España en el mediterráneo prerromano; la España islámica; la peculiarización histórica de España; la España de los Reyes Católicos: acuñación de un estado moderno; la acción de España en el Nuevo Mundo y su repercusión en Europa…*

En cuanto a factores que suponen un cambio con respecto a la enseñanza tradicional de la Historia de España, podemos señalar, en primer lugar, la interrelación

[2] López Facal, R.: *O concepto de nación no ensino da historia.* Tesis doctoral (inédita), Universidad de Santiago de Compostela, 1999.

de variables históricas en la línea de la historia social de la Escuela de los Annales. Relación entre historia política e historia social y económica, e incluso con los fenómenos ideológicos y culturales que se encuentran formulados en temas como:

- Tema 8. *La inserción germánica en la sociedad hispano-romana;*
- Tema 10. *Reconquista y repoblación;*
- Tema 12. *La pervivencia de rasgos socioeconómicos medievales; la estructura de la propiedad, la ciudad, la recepción del Derecho. La complejidad regional;*
- Tema 16. *Hegemonía política y tensiones económico-sociales;*
- Tema 24. *Evolución demográfica. Los intentos de transformación y las instituciones socioeconómicas: la desamortización; los comienzos de la industrialización;*
- Tema 25. *Sexenio revolucionario: liberalismo radical y actitudes sociales;*
- Tema 26. *La España de la Restauración: articulación política, problemas económicos y movimiento obrero. El 98 y sus consecuencias;*
- Tema 29. *La Dictadura. Expansión y depresión económica. La caída de la monarquía;*
- Tema 32. *Problemas políticos, sociales y económicos de Hispanoamérica durante el siglo XX. Desarrollo cultural y artístico;*

En segundo lugar, otro de los elementos curriculares que suponen novedad viene dado por el tipo de orientaciones que, en la lógica de las intenciones curriculares expuestas en el texto legal, pretenden:

a) Relacionar la historia con la geografía, estableciendo los condicionamientos del medio natural con las distintas formas de asentamiento, el aprovechamiento y reparto regional de los recursos, la conformación de fronteras, la diversidad territorial interna… (Tema 5. *El medio natural en la evolución histórica de España*)

b) Integrar la Historia de España en la sociedad occidental desde la que se inserta en el contexto internacional. De esta forma se menciona el mundo

prerromano y romano en los temas 6 y 7, la influencia germánica en el tema 8, la proyección exterior de los ibéricos medievales en el tema 11, la presencia en América y los problemas europeos en el tema 15, o la hegemonía internacional de la Monarquía de los Austrias en el tema 16. Curiosamente, las relaciones internacionales dejan de mencionarse en el programa a partir del siglo XVIII, es decir, a partir de la unificación política y administrativa que se conforma con la España de los Borbones, como si esta variable no interviniese ni condicionase el devenir histórico en la etapa contemporánea.

c) Comprender la realidad presente del *"propio país"*. Una realidad que en esos momentos ha experimentado fuertes cambios con respecto al pasado más reciente. La formulación de títulos de los últimos temas es aleccionadora en este sentido. Supone el trazado de un marco de análisis de *"nuestra última evolución histórica"*, una interpretación de las transformaciones acaecidas en España después de la Guerra Civil, a través de expresiones tales como:

- *Éxodo rural;*
- *la crisis del mundo rural y sus intentos de solución;*
- *el proceso reciente de la industrialización;*
- *las redes de transporte y su relación con el medio natural;*
- *crecimiento económico y cambio social: de la autarquía a la estabilización. La España del desarrollo;*
- *diferenciación regional de España. Fundamentos y problemas.*

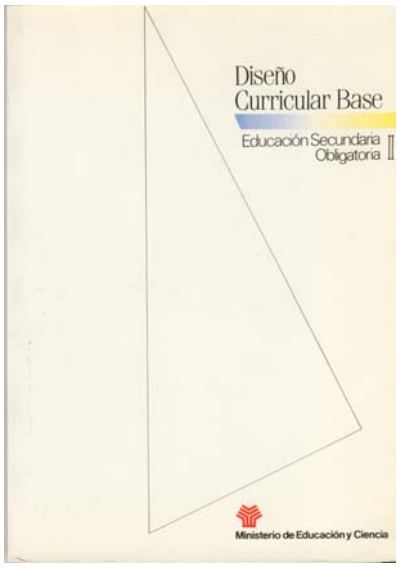
En tercer lugar, hay que resaltar el ejercicio de actualización historiográfica que supone la caracterización de algunos de los períodos de la historia política, en línea con la renovación de la investigación histórica que se da en España a partir del trabajo y aportaciones de historiadores como Jaume Vicens Vives, desde la década de los 50. Muestra de ello serían los títulos: *La España de los Reyes Católicos: acuñación de un estado moderno; la crisis del siglo XVII; la recuperación del siglo XVIII; la descomposición del Antiguo Régimen; la España isabelina: mentalidad romántica y*

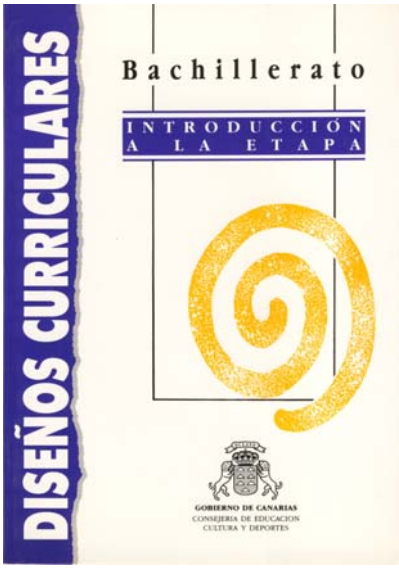
régimen liberal; y *la crisis de la monarquía constitucional* (referida al reinado de Alfonso XIII)

Por último, es interesante hablar de una cierta neutralidad en la formulación e interpretación de algunos acontecimientos históricos, en contraposición a la utilización ideológica que tradicionalmente se venía haciendo de los mismos por el franquismo y la historiografía conservadora.

Expresiones como: *la España islámica* (tema 9); *la definición de los reinos ibéricos* –en contraposición a españoles– (tema 11); *la Segunda República* (tema 30); *la Guerra de España. El nuevo Estado* (tema 31) son la manifestación no sólo de un nuevo talante en la valoración del pasado, sino también de una forma de establecer distancias con el régimen político del momento, cuyos días, para muchos, estaban ya contados.

2. La Historia de España y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990





El 4 de octubre de 1990 aparece publicada en el BOE la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (la LOGSE). Se regulaba legalmente con ella la primera reforma educativa general de la España democrática. Reforma educativa que comenzó a gestarse a partir de la victoria electoral del PSOE en 1982.

Había que actualizar el sistema educativo adaptándolo a la nueva realidad política (el estado democrático) y territorial (el estado de las autonomías) y, al mismo tiempo, adaptar la formación escolar a las transformaciones económicas y sociales ocurridas en el contexto de la crisis de la década de los 70.

Entre otros cambios, la nueva ley planteó alargar la edad de escolarización obligatoria desde los 14 a los 16 años, dividiendo la misma en dos etapas: la Educación Primaria, entre los 6 y los 12 años, y la Educación Secundaria Obligatoria, entre los 12 y los 16. Previamente y con carácter no obligatorio, estaría la Educación Infantil entre los 0 y los 6 años.

Se reformó la Formación Profesional, distribuyéndola en ciclos formativos de grado medio y superior, de duración variable y con la flexibilidad necesaria para adecuarla constantemente a los cambios continuos del mercado de trabajo.

El Bachillerato se redujo dos cursos (1º y 2º) y se dividió en cuatro modalidades: Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Tecnológico, de Artes.

La reforma, además, trajo consigo una nueva concepción del currículo que supuso la incorporación de dos factores que rompen con el carácter cerrado y centralista con el que tradicionalmente se había ordenado.

El primero está en relación con la introducción de una concepción comprensiva de la educación que convirtiese a la escuela en una institución compensatoria de la desigualdad social. Entre otras consecuencias, esto trajo consigo la introducción de medidas de atención a la diversidad; la evaluación del alumnado a partir de su nivel de desarrollo de capacidades de aprendizaje, resaltando en este sentido la formación de su autonomía para adquirir nuevos conocimientos; o la inserción de elementos curriculares a los que se dará rango de contenidos: los procedimientos y las actitudes.

El segundo factor consiste en reconocer la facultad, por parte de las Autonomías, para introducir nuevos contenidos en el currículo de las distintas materias de cada etapa educativa, adaptándolos a la realidad social y cultural de cada comunidad, de ahí que una vez aprobado el currículo estatal cada gobierno autónomo proceda a regular la parte del mismo correspondiente a sus competencias.

Al mismo tiempo, en cada centro, los claustros y departamentos elaborarán sus propios proyectos de concreción curricular abordando el desarrollo de elementos curriculares que no aparecen en la ley: la organización y secuenciación de los contenidos, la metodología, las actividades, la evaluación… Los decretos que ordenen el currículo, por tanto, ya no tendrán la forma tradicional de programas cerrados, sino que fijarán espacios de apertura curricular con la finalidad de adaptar necesariamente el proceso de adquisición de conocimientos a la realidad autonómica, ambiental y socioeducativa en el que éste se desarrolla. El conocimiento del entorno próximo, entendido como realidad en continuo cambio, se incorpora al currículo como una de sus finalidades básicas.

La Historia de España en la LOGSE

El conocimiento de la historia de España aparece recogido tanto en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria como en el Bachillerato. En la ESO, inserto en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, con presencia en cada uno de los cuatro cursos de la etapa, junto a contenidos referidos también a la historia universal, a la geografía tanto física como humana, así como de otras ciencias sociales (economía, sociología, antropología, ciencias políticas y jurídicas…)

En Bachillerato, se configura como asignatura específica, obligatoria y común para el alumnado de todas las modalidades denominándose Historia. Se impartirá en el 2º curso, durante tres horas a la semana, y como tal, formará parte del examen de la Prueba de Acceso a la Universidad. Es aquí donde centraremos nuestro análisis.

La asignatura de Historia se normalizó en el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre por el que se regulaba el currículo de las distintas materias comunes y específicas de cada una de las modalidades de Bachillerato. En los años siguientes, cada comunidad autónoma haría su adaptación y concreción correspondiente.

El currículo consta de cuatro partes: la introducción con una exposición de intenciones o justificación teórica; los objetivos donde se formulan las capacidades de aprendizaje que se desarrollarán en la materia; los contenidos, que –a diferencia de los currículos de la ESO– no aparecen distribuidos en conceptos, procedimientos y actitudes, sino que obedecen a una sola línea de desarrollo de corte más académico; y, por último, los criterios de evaluación explicitando la relación entre objetivos y contenidos.

La introducción del currículo

Las ideas que aparecen señaladas en la introducción desarrollan las intenciones sociológicas y las consideraciones necesarias para la comprensión del planteamiento epistemológico de la asignatura. No hay, sin embargo, mención alguna a elementos de tipo psicopedagógico, lo que no deja de ser significativo al tratarse de un currículo

inserto en el marco de una reforma educativa que intentó ser innovadora no sólo desde el punto de vista científico sino también didáctico.

Desde el punto de vista sociológico, la presencia de la materia de Historia referida a la historia de España se justifica entendiendo que el conocimiento del pasado "*responde a una curiosidad humana esencial"* acerca de los propios orígenes y de la evolución de las formas de vida del pasado individual y colectivo.

En segundo lugar, se habla de su valor para la formación ciudadana en cuanto que *"facilita un desarrollo de las capacidades de análisis y de reflexión sobre lo social"*. Esta idea es importante ya que supone un cambio de concepción del valor de la Historia como ciencia social. La integración consciente del individuo en el conjunto social como ciudadano no se logra sólo a través de la mera acumulación de conocimientos sobre el pasado, es decir, asumiendo una determinada "memoria" histórica, sino aportándole los medios necesarios para construir autónoma y críticamente su propio análisis del mismo. El individuo se hace así partícipe del propio proceso de adquisición del conocimiento histórico situándose ante la realidad en la que vive desde conclusiones y juicios propios. –

En esta línea se afirma también que *"la historia mejora la percepción del entorno social"*, para lo que habrá que introducir en los contenidos de la materia conocimientos sobre el pasado local, de ahí la necesidad de un currículo lo suficientemente abierto como para que pueda abordarse desde las diferentes realidades territoriales españolas y concretarse en proyectos curriculares diversos.

Por último, nos encontramos con el planteamiento, ya presente en el currículo de Historia de España de 1975, de que el conocimiento del pasado contribuye a *"comprender las realidades del presente"*. Esta relación presente-pasado entendemos que constituye la base de los argumentos que justifican la presencia del conocimiento histórico –y, en particular, de la historia del propio estado– en el currículo de las etapas educativas no superiores, es decir, no dirigidas a formar profesionales, sino a dotar a los individuos de las capacidades básicas que les permitan adquirir conciencia de ciudadanía. El interés del estudio del pasado residiría en las posibilidades del mismo para explicar el presente y dar respuestas a los problemas que plantea el mundo actual.

En cuanto a la lógica del currículo de la asignatura, el texto parte del reconocimiento del valor de la historia en su contribución al análisis social, por el aporte específico de *"la perspectiva temporal*" en la comprensión de los hechos y *"el enfoque globalizador"* como disciplina que integra y se nutre de las aportaciones de las demás ciencias sociales.

A continuación, se justifica la concreción espacial de la disciplina, planteando que el mismo se concreta en España, teniendo en cuenta, por un lado, su *"pluralidad interna"*, es decir, se reconoce que la diversidad territorial se traduce también en una diversa y peculiar evolución histórica por parte de cada uno de sus pueblos, así se afirma que *"España está históricamente configurada, y constitucionalmente reconocida, como una nación cuya diversidad constituye un elemento de riqueza y un patrimonio compartido",* lo que supone estudiar no sólo lo que hay de común en la historia de los pueblos de España, sino también los elementos que marcan diferencias en el devenir histórico de cada uno. Implica, además, la necesidad de integrar en el currículo contenidos específicos de carácter local, e incluso la posibilidad de desarrollar proyectos de desarrollo curricular desde diferentes ópticas, en función de la comunidad autónoma en la que se vive y desde la que cada ciudadano o ciudadana se integra en el estado español.

Se añade también, en lo que se refiere al ámbito espacial, la necesidad de integrar en los contenidos de la asignatura aquellos que aborden las *"interrelaciones con el contexto internacional"*, pues en dicho contexto pueden encontrarse *"claves explicativas"* de la historia interna.

El marco temporal de la asignatura se remite fundamentalmente al siglo XIX y XX, es decir, se configura de esta manera una asignatura de historia contemporánea de España. Esta decisión se justifica en base a tres razones:

- no abarcar todos los períodos facilita una mayor profundización de los acontecimientos históricos objeto de estudio,

- permite el abordar en el aula el desarrollo de los procedimientos propios del trabajo con fuentes de investigación histórica, y

- se aduce que *"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"*. Esta afirmación levantaría una enorme polémica entre el colectivo de historiadores, pues no sería compartida por especialistas en otras etapas históricas que verían, de esta manera, insuficientemente representado e incluso desplazado de forma injusta en el currículo el conocimiento de los períodos históricos no contemporáneos.

A pesar de este planteamiento, se recoge la posibilidad de que el profesorado de la materia pueda introducir contenidos de la historia anterior a la que abarca el currículo, en función de que valore el que *"las necesidades de formación que advierta en el alumnado"* así lo requieran, pero esto debe hacerse cuando se trate sólo de estudiar de *"grandes rasgos"* y fenómenos históricos que dejen *"huellas"* en la época contemporánea.

Acerca de la organización del currículo la introducción del texto aporta una serie de elementos a tener en cuenta. Sobre ello, señala que el primer apartado de los contenidos se refiere al conocimiento de los procedimientos de trabajo en historia y de su tratamiento, sobre todo de los que se refieren a las fuentes, pero advierte que no debe ser entendido como un tema aislado, sino que ha de abordarse de forma integrada en el desarrollo de los temas específicamente históricos.

También, se pone de relieve el orden cronológico en la organización de los temas (desde los hechos más antiguos a los más recientes), lo que favorecería el empleo de las nociones de "sucesión" y "duración" como factores importantes de la explicación histórica.

A su vez, se subraya la preponderancia de los contenidos de carácter político-institucional ya que en torno a los mismos pueden agruparse los demás y reconstruir en base a esta fórmula *"la compleja realidad histórica"*.

Por último, se aclara que esta organización de los contenidos no tiene por qué ser única, lo que refuerza la concepción de un currículo no cerrado. En concreto se habla de poder desarrollar otro tipo de modelos de desarrollo temático, como por ejemplo la posibilidad de estudiar la historia contemporánea desde *"un tratamiento que abarque, en unidades de tiempo más amplias, la evolución de ciertos grandes temas, que puedan ser suscitados a partir de las inquietudes del presente"*.

Los objetivos

La relación de objetivos del currículo es breve, teniendo en cuenta la originalidad del hecho de que, a la hora de establecer los factores que nos hablan sobre el qué enseñar y qué aprender en los decretos que lo regulan, queden recogidas junto a los contenidos las capacidades que deben intervenir en este proceso.

En el análisis de los objetivos deben tenerse en cuenta dos elementos: por un lado, las capacidades de aprendizaje a cuyo desarrollo contribuirá la asignatura, y, por otro, lo que se plantea acerca de la forma en que deben alcanzarse esos objetivos.

En cuanto a la formulación de las capacidades podemos señalar que el mayor peso lo tienen las de carácter cognitivo, es decir, las que hacen referencia a la adquisición de conocimientos históricos, a su análisis y a la valoración que ello pueda suscitar en el alumnado. En esta línea, en la redacción de los objetivos encontramos lo siguiente:

- Objetivo 1: *Explicar (...) hechos y acontecimientos relevantes de la España contemporánea.*
- Objetivo 2: *Comprender los principales procesos económicos, sociales, políticos y culturales que configuran la historia española reciente.*
- Objetivo 3: *Comprender tanto la multiplicidad interna como la dimensión internacional de la historia española.*

Como se observa, las capacidades inciden en el carácter comprensivo de la materia (*comprender y explicar*). No se pretende tanto que el alumnado acumule

conocimientos mediante su memorización, sino que pueda entender la significación de los mismos a través de la reflexión y el análisis crítico. Ello es fundamental si se pretende que el conocimiento del pasado pueda ser útil para la interpretación del presente. Esto se establece de forma explícita en el objetivo 1, cuando se plantea que el estudio de los acontecimientos relevantes ha de realizarse *valorando su significación histórica y sus repercusiones en el presente.*

Por otro lado, se observa en estos objetivos la coherencia con las pretensiones curriculares expuestas en la introducción en lo referido, en primer lugar, a centrar la materia en la historia contemporánea de España. En segundo lugar, y a pesar de la especial relevancia que se le concede a la historia política, a abordar una historia total estudiando además los hechos de tipo económico, social y cultural. Por último, se hace presente en los objetivos la comprensión de la diversidad de realidades históricas que se deriva de la *multiplicidad interna*, así como también el papel de las relaciones internacionales en la explicación de la dinámica histórica española.

Sobre la forma en que deben desarrollarse estas capacidades se plantea que la explicación de hechos y acontecimientos relevantes debe hacerse *situándolos adecuadamente en el tiempo y en el espacio*, es decir, utilizando la localización cronológica y geográfica como factores importantes para dicha explicación.

En el objetivo 3, se alude a que la comprensión de la *multiplicidad interna* y de la *dimensión internacional de la historia española* tiene que contribuir a que el alumnado adquiera una *visión global* de la historia y desarrolle desde la misma una visión solidaria ante los *problemas y proyectos colectivos que supere localismos y promueva actitudes democráticas y tolerantes.* Valores como la visión global, la solidaridad, la democracia y la tolerancia aparecen de esta forma en currículo, señalando la contribución específica que se espera del conocimiento de la Historia de España en la formación ciudadana. Estos valores contrastan significativamente con los que se expresaban en períodos anteriores, tales como el nacionalismo y el patriotismo exacerbado, la obediencia absoluta a la autoridad, la intolerancia hacia las ideas políticas y creencias religiosas distintas a las propias, etc.

El objetivo 4 se relaciona con el conocimiento y el empleo de la terminología histórica, lo que resulta importante pues ello dota al alumnado no sólo de la capacidad de expresar adecuadamente el conocimiento histórico que adquiere en el aula sino, además, de acceder autónomamente a la comprensión del mismo, es decir, a *realizar actividades de indagación y síntesis en las que se analicen, contrasten e integren informaciones diversas,* y todo ello *valorando el papel de las fuentes y el quehacer del historiador.*

Por último, en el objetivo 5 subyace el planteamiento de la importancia de la contribución de las ciencias sociales, y concretamente de la disciplina histórica, para la comprensión de la realidad, entendiendo la especificidad de la escuela como agente transmisor de dicho conocimiento. Este carácter científico subyace tras la pretensión de *argumentar las propias ideas sobre la sociedad y revisarlas de forma crítica teniendo en cuenta nuevas informaciones.* Se pretende pues que el alumnado acceda a la información e interpretación del pasado histórico contemplándolas de forma no cerrada, sin dogmatismos, ni condicionamientos doctrinales, *corrigiendo estereotipos y prejuicios,* y, por tanto, *entendiendo el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración.* De esta pretensión se deduce la necesidad de abordar el estudio de la Historia de España, como disciplina escolar, desde el relativismo historiográfico, el conocimiento de las distintas corrientes historiográficas y su diferente interpretación del pasado, así como la evolución de dichas corrientes de interpretación.

La relación de objetivos resulta pues aleccionadora acerca del carácter innovador con que se pretendió abordar el desarrollo curricular de la materia. Se trataba, como ya se ha señalado, de adaptar la asignatura de Historia al desarrollo de las capacidades de aprendizaje que favorecieran la integración del alumnado en una sociedad democrática, asumiendo su responsabilidad individual y colectiva en la construcción de la misma.

Los contenidos

Los contenidos del currículo aparecen distribuidos en siete bloques que, a su vez, abarcan veinticinco ítems o capítulos. Salvo en el caso del primer bloque, los demás abordan contenidos históricos ordenados cronológicamente, lo que no significa

que el profesorado de la materia haya de secuenciarlos con dicho orden, puesto que el currículo no constituye por sí mismo un programa, ya que no tiene un carácter cerrado y es susceptible de distintas formas de concreción.

El primer bloque se titula *Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico*, en el se trata de abordar cuestiones tales como el tratamiento de las fuentes de información tanto históricas como historiográficas, el relativismo a través del *contraste de interpretaciones historiográficas*, o la elaboración de síntesis a través de la integración de información histórica de distinta naturaleza o variable. En la introducción del currículo, como ya se ha señalado, se especificaba que estos contenidos no debían tratarse aisladamente, sino insertos en el estudio de la información propiamente histórica. Es decir, formarán parte del conjunto de procedimientos de análisis, comprensión y valoración crítica de los procesos históricos abordados en la asignatura. Este bloque agrupa a aproximadamente el 8 % de los ítems en que se desarrollan los contenidos de la materia

En los demás bloques se abordan ya contenidos específicamente históricos, que en función de la extensión que se le concede a cada una de las etapas nos presentan la siguiente distribución:

- Historia moderna: 4 % del currículo,
- Historia contemporánea: 84 %.

A su vez, los contenidos de esta última etapa, en la que se centra la asignatura, se reparten de forma que la etapa final del siglo XVIII, centrada en el reformismo ilustrado y el impacto en España de la Revolución Francesa, ocupa el 4 % del total, al siglo XIX se le dedica el 36 % y al siglo XX, el 44 %.

En el tratamiento del devenir histórico español el currículo agrupa en sólo un bloque de contenidos al estudio del Antiguo Régimen como precedente del proceso de implantación del liberalismo, de tal forma que en el bloque 2, *Las raíces históricas de la España contemporánea,* se plantea hacer un recorrido en el tiempo que, teóricamente, abarcaría desde la monarquía de los Reyes Católicos hasta el final del reinado de Fernando VII, es decir, la conclusión de la monarquía absolutista.

Este bloque, además, se caracterizará por:

- Hacer un recorrido por la Historia de España de los siglos XVI, XVII y XVIII, es decir, el Antiguo Régimen, atendiendo a los rasgos fundamentales de la etapa.

- Se le da especial relevancia al Antiguo Régimen y a su crisis, así como al enfrentamiento entre absolutismo y liberalismo en los primeros años del siglo XIX.

- Se aborda la coyuntura internacional, relacionada con la *Revolución Francesa* y sus consecuencias posteriores para Europa y España.

Se trata, por tanto, de un bloque muy complejo desde la perspectiva de su concreción didáctica, pues exige por parte del profesorado un enorme esfuerzo de síntesis que, al mismo tiempo, no vaya en detrimento de la claridad en la explicación, y, por parte del alumnado, un cierto nivel de dominio conceptual que le permita acceder a los conocimientos comprendidos en dicha síntesis.

Atendiendo al desarrollo de los bloques de contenidos se podría establecer la idea de que existe en el texto una identificación entre contemporaneidad y estado liberal o constitucional. El estudio de la España Contemporánea tendría como hilo conductor principal el proceso de implantación del sistema democrático y los factores que favorecieron y dificultaron dicha implantación.

De esta forma y tomando como base para la periodización la sucesión de los distintos reinados y regímenes políticos, los contenidos se desarrollan en los siguientes bloques:

- Bloque 3. *Construcción del Estado liberal e intentos democratizadores,* que abarca el reinado de Isabel II y el Sexenio Revolucionario.
- Bloque 4. *La España de la Restauración,* desde 1874 hasta 1923.

- Bloque 5. *España en el mundo de entreguerras,* hasta 1939, es decir, en él se estudiaría la Dictadura de Primo de Rivera, la caída de la monarquía, la Segunda República y la Guerra Civil.
- Bloque 6. *España durante el franquismo*.
- Bloque 7. *La recuperación democrática,* desde el final de dictadura franquista hasta la España actual.

Junto a los contenidos de carácter político se abordan los principales rasgos de la evolución económica y social del período que se traducirán en la implantación de un modelo económico capitalista, con un lento proceso de industrialización y de conformación de un mercado interno, y la formación de una sociedad de clases, cuyas contradicciones se pondrán de manifiesto en los distintos acontecimientos y fenómenos históricos que se dan a lo largo del período. Muestra de ello tenemos formulaciones tales como *Carlismo y las opciones liberales;, el desarrollo del movimiento obrero; o las tensiones de 1917,* todo ello en el bloque 4; *Las realizaciones y la evolución política de la Segunda República ,* en el bloque 5. También, en el bloque 6, encontramos ítems tales como *Génesis y fundamentos del régimen franquista,* o, *la oposición democrática a la dictadura.*

La vinculación con la evolución histórica internacional se estudia en base a ítems tales como:

- *El impacto de la Revolución Francesa. España en la Europa napoleónica*

- *Dimensión interna e internacional del conflicto español* (refiriéndose a la guerra civil)

- *Estancamiento económico y aislamiento internacional* (durante los primeros años de la dictadura franquista)

- *La presencia española en la construcción europea. España en el mundo actual.*

Se recoge, también, en el currículo la evolución de los fenómenos culturales:

- *Desarrollo cultural* (durante la Restauración)

- *Bases socioculturales,* en el tránsito de la Monarquía a la Segunda República

- *La cultura,* en los años del franquismo

En conclusión, la relación de los contenidos se ajusta al desarrollo de las intenciones y finalidades del currículo de la asignatura expuestas en la introducción, sin embargo, la ausencia de referentes de carácter psicopedagógico abre interrogantes acerca de las posibles fórmulas de concreción didáctica. La insistencia en el carácter comprensivo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que debe enmarcarse la asignatura −y que en los objetivos se plasma en el empleo de términos tales como *explicar, comprender, emplear, argumentar o valorar*− contrasta con la presencia de modelos tradicionales, con predominio de prácticas meramente transmisivas y memorísticas, en sectores significativamente amplios del profesorado de la materia. Una referencia a la necesidad de aplicar metodologías más activas y participativas, con el objeto de hacer viable la construcción significativa de los conocimientos que aporta la materia, habría dado al currículo un carácter más innovador, invitando a introducir en la clase actividades que, fomentando la reflexión y la valoración crítica por parte del alumnado, hicieran de la enseñanza de la Historia de España algo interesante y motivador,

Los criterios de evaluación

Los criterios de evaluación del currículo se exponen en nueve puntos. En ellos el "qué evaluar" se establece indicando la relación existente entre objetivos y contenidos, es decir, expresando la manera en que deben intervenir las capacidades de aprendizaje a la hora de abordar los contenidos y en qué medida los contenidos del currículo favorecen el desarrollo de estas capacidades. Cada uno de ellos consta de una formulación del propio criterio y a continuación de una explicación, con indicaciones más o menos concretas, acerca de lo que se pretende evaluar.

En su momento, la inserción de criterios de evaluación en los decretos que regulaban los currículos resultó problemática para una parte de los docentes, sobre todo, para aquellos colectivos que se venían destacando por el desarrollo de prácticas pedagógicas de carácter innovador, pues se entendía que este elemento tendía a cerrar el currículo y, por lo tanto, a limitar su capacidad de concreción y adaptación a contextos educativos, sociales y territoriales diferentes.

Sin embargo, para otros sectores del profesorado y agentes educativos como las editoriales de libros de texto, era necesario incluir en el currículo indicaciones específicas acerca del "qué evaluar" como una forma de clarificar aún más el "qué enseñar", puesto que al estar abierto a diversas formas de concreción didáctica, la mera exposición de objetivos y contenidos no ayudaba a entender cuáles habrían de ser las prioridades en la enseñanza de esta materia, y por lo tanto dificultaba la elaboración de proyectos de desarrollo curricular válidos para todo el Estado.

De los nueve criterios de evaluación de la asignatura siete de ellos se relacionan con la valoración del grado de comprensión y capacidad de análisis de las características de los procesos históricos que se estudian (1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8), mientras que los dos restantes tienen un carácter más epistemológico, ya que se centran en la causalidad y la explicación histórica (criterio de evaluación nº 6: *Identificar las diversas causas de un hecho histórico, analizar sus interrelaciones y valorar la importancia relativa de algunas de ellas, desde ópticas tanto coetáneas como historiográficas*) y el tratamiento de las fuentes de información y el relativismo historiográfico (criterio de evaluación nº 9: *Obtener de fuentes diversas información sobre el pasado, valorar su relevancia y detectar su relación con los conocimientos adquiridos, reconociendo la pluralidad de percepciones e interpretaciones de una misma realidad histórica*)

Atendiendo a las pretensiones de cada uno de los criterios de evaluación podemos plantear las siguientes características:

Existe una cierta coincidencia de intenciones entre los criterios 1 (*Reconocer y apreciar, en la Historia de España posterior al siglo XVIII y en cuestiones de la actualidad, las huellas de un pasado más lejano*) y 5 (*Analizar rasgos definitorios de distintas épocas, suficientemente diferenciadas, de la España contemporánea,*

estableciendo una comparación entre ellas que permita apreciar las permanencias y los cambios) ya que se trata de establecer los rasgos característicos de cada período a través de su comparación con los demás determinando, en cada momento, qué se ha transformado con respecto a etapas anteriores y qué factores permanecen.

El criterio de evaluación nº 2 resulta interesante y, al mismo tiempo, denso en su significado. Se abordan en él dos elementos. Por un lado, el que el alumnado sitúe cronológicamente los acontecimientos y procesos históricos objeto de estudio, y por otro que comprenda *la relación entre la acción individual y los comportamientos colectivos*. La conexión entre estos dos factores se expresa de la siguiente forma: *"Se pretende evaluar la capacidad de los alumnos para situar en el tiempo hechos significativos de la España de los siglos XIX y XX (por ejemplo, ordenando cronológicamente una relación de ellos), y para asociarlos con determinados personajes (por ejemplo, emparejando los elementos de sendas enumeraciones de personajes y acontecimientos)"*.

Los criterios 3 y 4, se refieren a las pretensiones expuestas en la introducción del currículo de comprender la Historia de España desde su diversidad interna (*caracterizar la diferente evolución socioeconómica y cultural de los ámbitos regionales de España e identificar las distintas propuestas de organización territorial del Estado en la época contemporánea*) y en sus relaciones con el exterior (*Señalar las relaciones que tienen hechos significativos de la Historia de España con su contexto internacional, ponderando las analogías y las posibles peculiaridades)*

El criterio nº 7, se refiere específicamente a la identificación de *las principales formas históricas de organización y ejercicio del poder,* utilizando como factor para valoración de cada una y comparación entre las mismas el grado *de reconocimiento de los derechos individuales y de consideración de la igualdad social*. A su vez, se plantea valorar las formas de poder político contemporáneas en su correspondencia con *las distintas ideologías e intereses sociales*. Por último, se trata de valorar, desde la misma perspectiva, la Constitución española actual.

El conocimiento de la evolución de la cultura española en los siglos XIX y XX está presente en el criterio de evaluación nº 8. Las distintas manifestaciones culturales

deberán ser analizadas en relación con el contexto histórico en el que surgieron, *valorando los elementos de cosmopolitismo, de diversidad y de peculiaridad de la cultura española*.

Podría concluirse que, de la forma en que fueron establecidos por el decreto, los criterios de evaluación no sólo no contribuyeron a cerrar el currículo, como razonablemente temían algunos, sino que tuvieron la virtud de hacer presentes en la asignatura de Historia de bachillerato los factores propios de la lógica de la disciplina, estableciendo una clarificadora relación entre el proceso de elaboración y construcción científica del conocimiento histórico y la historia escolar, es decir, la forma en que dicho conocimiento ha de ser enseñado y aprendido en las aulas. En este sentido, la localización temporal, el tiempo histórico, se hace presente en los criterios 1, 5 y 8; el tratamiento y consideración de las fuentes históricas, en el 9; la explicación histórica tanto desde la perspectiva intencional (de los protagonistas individuales y colectivos de la historia) como desde el análisis de los condicionamientos objetivos de cada época, en los criterios 2, 3, 4, 6 y 7; y, para finalizar, el carácter relativo del conocimiento histórico y el contraste historiográfico, quedarán especificados también, en el criterio de evaluación 9.

3. El Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la educación secundaria y los contenidos de Historia de España

La polémica en torno al modelo educativo que presentaba la LOGSE se hizo patente desde el mismo momento en que a mediados de la década de los 80 se empezó a plantear la necesidad de realizar una reforma educativa. Dicha polémica hay que encuadrarla en una perspectiva más amplia, de carácter internacional, pero que, en particular, en el marco de Europa occidental vendría a ser un aspecto más del debate y la confrontación entre neoliberalismo y socialdemocracia, y la traducción en todos los campos de la vida ciudadana de estos paradigmas, entre ellos el campo educativo.

La controversia sobre la ley aprobada en 1990 afectó a todos los aspectos de la misma, y entre ellos al desarrollo curricular de las distintas materias de las etapas educativas. En el caso de la enseñanza de la Historia de España la polémica se centró básicamente en dos aspectos:

- La concreción de la asignatura en el estudio de la historia contemporánea. Como ya indicamos, esta intención levantó protestas entre investigadores y profesores especialistas en otras épocas históricas, que se veían de esta forma excluidos de la enseñanza no universitaria, y al mismo tiempo razonaban que no se podía entender la conformación del estado y la nación española remitiendo su estudio exclusivamente a los siglos XIX y XX. Era necesario, pues, dotar de la presencia adecuada a los contenidos correspondientes a la prehistoria y las edades antigua, media y moderna. Al mismo tiempo, para que el aumento de los contenidos no fuera en detrimento de la profundidad con que pudieran ser abordados, se proponía aumentar en una hora semanal el horario de la materia (pasar de tres horas semanales a cuatro).

- La posibilidad, por su carácter no cerrado, de poder adaptar el currículo a la realidad territorial y regional en coherencia con la perspectiva descentralizadora del estado de las autonomías. Desde los sectores más conservadores y centralistas se planteó el temor de que la materia incidiera más en el conocimiento específico de las realidades históricas locales que en el estudio de los factores históricos comunes, quedando entonces desdibujada la Historia de

España en la formación de la futura ciudadanía. Esta preocupación se mostraba con sobre todo en el caso de las comunidades autónomas en donde el nacionalismo presentaba mayor fuerza electoral y presencia institucional, como era el caso del País Vasco o Cataluña, ya que la supuesta enseñanza de una historia exclusivamente local podría fomentar el separatismo y la disgregación del Estado Español.

A partir de 1996, con la llegada del Partido Popular al poder político después de su victoria electoral, el gobierno comenzó a plantear la necesidad de tomar medidas correctoras que conjuraran las insuficiencias y "males" de la LOGSE, y entre ellos los que afectaban a la enseñanza de la Historia de España, a la que, se entendía, se le encomendaba el papel de contribuir a la formación de una auténtica conciencia nacional española.

La entonces ministra de Educación y Cultura, Esperanza Aguirre, en su discurso pronunciado en la apertura del curso 1996-1997 de la Real Academia de la Historia, exponía, entre otras, las siguientes ideas:

"En España, por desgracia, aún no se ha producido esa reacción frente al asombroso arrinconamiento de la enseñanza de la Historia en los planes de estudio. La historia no figura como tal en las enseñanzas que reciben nuestros escolares; menos aún la Historia de España (...)

Pero lo más grave –sin que el delirante léxico pedagógico al uso sea cosa de poca importancia–, es la escasez de contenidos históricos en las enseñanzas que reciben nuestros escolares. Un alumno puede atravesar por entero sus diez años de escolarización obligatoria sin escuchar ni una sola vez una lección sobre Julio César o sobre Felipe II. Este planteamiento se ha puesto en práctica de espaldas a los propios profesores de Historia, que deben compensar con su lucidez y buen criterio las lagunas de los planes de estudio oficial.

En la enseñanza obligatoria, la Historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir lisa y llanamente del Mundo Actual. La cronología, a la que se ha definido con acierto como el esqueleto de la Historia, brilla

por su ausencia. Y el estudio de las grandes personalidades históricas se ha visto reemplazado por un análisis de estructuras tratado desde la óptica metodológica, no de la Historia, sino de las Ciencias Sociales."

Con estas palabras la ministra plantea el regreso a las concepciones más tradicionales y conservadoras de la enseñanza de la Historia. De alguna forma se ponen en cuestión todos los referentes que habían inspirado el currículo anterior tanto desde una perspectiva sociológica, como historiográfica. Incluso llega, inexplicablemente, a descalificar la integración de las aportaciones derivadas de la innovación pedagógica. Se defiende la vuelta al pasado. Para el profesor Cuesta Fernández:

"No cabe duda, por otra parte, que esta versión ministerial del regreso a la Historia contiene una concepción historiográfica de dudosa catadura científica y de innegable prosapia reaccionaria, que concierta perfectamente con el modelo social y educativo thatcherista que se pretende imitar. Eso por no hablar de la sumaria pedagogía implícita que se nos propone: el alumno, ya se sabe, está para escuchar lecciones." [3]

Posteriormente al discurso de la ministra Aguirre se generó un extenso debate en los medios de comunicación acerca de la Historia de España que se estudiaba en los institutos de enseñanza media. El debate se dio a varios niveles: entre los que defendían el planteamiento del currículo tal como aparecía en el decreto y los que entendían que había que volver a los programas tradicionales; entre los que pedían cerrar los contenidos para conjurar la influencia de los nacionalismos "antiespañoles" y los que cuestionaban que se pueda comprender la historia común sin entender el origen y evolución diversa de los distintos pueblos de España. Sin embargo, apenas hubo intercambio de opiniones sobre las cuestiones de carácter pedagógico, elemento significativo ya que se trataba de hablar no de la historia sobre la que se investiga sino de la historia que debe ser enseñada y la clase y finalidad de los conocimientos que ésta ha de generar.

[3] Cuesta Fernández, R.: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia.* Pomares-Corredor, Barcelona, 1997, p.337.

En el debate intervinieron académicos, profesores universitarios y no universitarios, alumnos, padres, periodistas, políticos, sindicatos de la enseñanza…, sin que se viera el más mínimo atisbo de consenso entre los diferentes sectores.

Junto a esto, el Ministerio de Educación y Cultura elaboró un Plan de Mejora de la Enseñanza de las Humanidades (ya no sólo de la Historia de España) en el Sistema Educativo Español y constituyó varias comisiones de expertos para estudiar y hacer propuestas sobre posibles reformas. A petición del Ministerio la Real Academia de la Historia encargó al profesor Celso Almuiña la elaboración de un currículo alternativo para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el que basarse para proceder a la reforma del decreto vigente. Dicha propuesta de reforma fue llevada a las Cortes y integrada en un Proyecto de Real Decreto de Mejora de la Enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria Obligatoria. Allí dicho proyecto fue derrotado por la oposición de los grupos parlamentarios nacionalistas y de izquierda que se impuso a la mayoría relativa del grupo parlamentario popular.

Al mismo tiempo en sendas resoluciones del Senado y del Congreso de Diputados se conminaba al gobierno a:

"En relación con la Reforma de las enseñanzas mínimas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria, adoptar todas las iniciativas conducentes a alcanzar un deseable acuerdo, con el mayor espíritu de diálogo y con escrupuloso respeto de las competencias del Gobierno, por una parte, y de las Comunidades Autónomas, por otra. Y, en este sentido, recabar la participación de la comunidad científica, a través de las instituciones que la representan, de la comunidad educativa y de las Comunidades Autónomas, mediante la incorporación de los expertos que las administraciones educativas propongan en el proceso de análisis y diálogo tendente a conseguir el necesario acuerdo sobre el Plan de Mejora de la Enseñanza de las Humanidades."

Moción del Pleno del Senado, 2 de diciembre de 1997.

"2. Efectuar un dictamen riguroso sobre la situación actual de la enseñanza de las humanidades comparándola con otros países de nuestro entorno y analizando la

situación en todas las Comunidades Autónomas con la participación de los responsables educativos de las comunidades con competencias en materia educativa.

3. A partir de las conclusiones del mencionado dictamen, impulsar un amplio debate sobre la enseñanza de las humanidades para posibilitar la redacción de un documento consensuado que, dentro del ámbito de los objetivos y de los fundamentos conceptuales, educativos y didácticos de la L.O.G.S.E. y con la participación de las fuerzas políticas del arco parlamentario, de las comunidades autónomas, de la comunidad educativa y de la científica y de los sindicatos de enseñanza, oriente las concreciones de mejora de los contenidos educativos incluidos en las áreas del ámbito de las humanidades."

Congreso de Diputados, 16 de diciembre de 1997.

En la reunión del 31 de enero de 1998 de la Conferencia Sectorial de Educación, celebrada en Las Palmas de Gran Canaria, a la que acudieron los distintos consejeros autonómicos de educación, se declaró:

"En la sesión se desarrolló una amplia deliberación sobre la situación de la enseñanza de las Humanidades en el conjunto del sistema educativo y, en particular, en la Educación Secundaria. La Conferencia reafirmó la necesidad de que la enseñanza de las Humanidades alcance el más alto nivel de calidad para asegurar el logro de los objetivos y fines que corresponden a estas materias y ha estudiado el modo de llevar a cabo, en cuanto a ella le corresponde, las resoluciones adoptadas por el Congreso de los Diputados y por el Senado sobre este cuestión. A estos efectos, ha acordado la realización de un dictamen riguroso sobre la situación de la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria."

En base a ello, se determinó la formación de un Grupo de Trabajo de carácter interdisciplinar compuesto por treinta y una personas: seis serían designadas por el ministerio, y tres por cada una de las comunidades autónomas con competencias educativas (País Vasco, Cataluña, Andalucía, Canarias, Navarra, Baleares, Comunidad Valenciana y Galicia). La presidencia de dicho grupo recayó en el ex ministro de

educación y letrado mayor del Consejo de Estado D. Juan Antonio Ortega y Díaz-Ambrona.

El Grupo de Trabajo desarrolló sus sesiones a partir del mes de marzo, presentando su dictamen el 25 de junio de 1998.

En el documento, después de hacer un análisis pormenorizado sobre la situación de la enseñanza de las humanidades en España, tanto desde una perspectiva histórica como en el presente, y de su contraste con la realidad educativa europea, se expone una síntesis, en cuya primera parte, de carácter más general, se concluye lo siguiente:

"Las ciencias sociales, la geografía y la historia tienen una presencia mayor en los actuales planes de estudio españoles de la que tuvieron anteriormente y no parecen gozar de menos espacio lectivo que en otros países de la Unión Europea. Sin embargo, se han detectado ciertas diferencias en el enfoque de estas materias en España y los demás países, donde se pone por lo general más énfasis en la geografía e historia universal."

En un segundo apartado de la síntesis se procede a realizar una valoración del estado de las humanidades atendiendo a la situación de cada una de las áreas o materias escolares. La sección dedicada a la Historia fue una de las que mayor nivel de debate y confrontación generó entre los miembros del grupo de expertos durante las sesiones de trabajo, dada la disparidad de posiciones historiográficas, políticas y didácticas existentes. Su redacción fue compleja además por las expectativas que la misma había suscitado a nivel de la calle, fuera de los entornos académicos. Se necesitó realizar un gran esfuerzo para hallar una solución de consenso.

En el primer apartado de la sección de Historia se afirma el valor de la historia como disciplina integradora de las demás ciencias sociales, pues la evolución en el tiempo de los fenómenos que estudian dichas ciencias constituye un factor explicativo a la que ninguna puede sustraerse. De ahí que se afirme además que el estudio de la historia constituye una vía de acceso para el estudio de las materias humanísticas.

"Es (la historia)*, en cierto sentido, el envolvente indispensable de todo el estudio de las Humanidades, no sólo por el carácter histórico de ellas –y de la vida humana misma–, sino porque es la condición de su acceso inteligible".*

A continuación en el apartado titulado *El respeto a la Historia,* se habla de la necesidad de presentar una historia no distorsionada en base a posiciones e intereses ajenos a la ciencia histórica misma, y en este sentido se plantea:

- La exigencia del análisis crítico de las fuentes desde el rigor y la objetividad, rechazando la manipulación del pasado "*en función de intereses presentes, de posiciones ideológicas o de proyectos colectivos de futuro".*

- Huir tanto del *"esencialismo unitarista"*, como del *"presentismo"* en la interpretación de los hechos históricos, o también de *"enfoques excesivamente localistas".*

- Respetar el papel de la *comunidad científica de los historiadores* en la determinación del saber histórico que debe ser enseñado.

Junto a esto el Grupo de Trabajo entiende que la enseñanza de la historia debe cumplir una serie de requisitos básicos: respeto por la localización cronológica entendiéndola como factor que ayuda a la explicación de los hechos históricos y sin caer en *"excesos de retención memorística"*, y, por otro lado, lograr *"que los alumnos consoliden un caudal mínimo de datos históricos concretos"* que les permita poseer una cultura histórica común y entender los grandes procesos históricos. La selección de este *"caudal mínimo de datos"* es fundamental para la comprensión del presente y ha de establecerse prescindiendo interpretaciones ideologizadas o politizadas del pasado. Se añade, además, la opinión de que la historia que debe ser enseñada no puede remitirse exclusivamente a la época contemporánea si realmente se pretende que contribuya al conocimiento del presente.

En este sentido se señala un conjunto de acontecimientos históricos que han de abordarse en el estudio de la Historia de España:

- *La evolución histórica desde la romanización hasta la invasión musulmana.*

- *El surgimiento de los Reinos y las Coronas en la Edad Media y el proceso de articulación dentro de la Monarquía Hispánica.*

- *El funcionamiento de la Monarquía Española a lo largo de los siglos XVI y XVII.*
- *La evolución de la Monarquía Hispánica hacia el estado unitario desde la Monarquía Borbónica hasta el estado liberal y Constitucional.*

- *El proceso de formación del Estado Liberal desde el siglo XIX hasta ya entrado el XX.*

- *Los planteamientos centralistas y sus alternativas foralistas, federalistas y nacionalistas en la etapa contemporánea.*

Todo ello debe ser estudiado en relación con el devenir de la historia universal, resaltándose los elementos comunes con los demás pueblos de Europa fundamentales en su proceso de integración.

Para los redactores del Dictamen la función de la historia debe centrarse en la transmisión al alumnado (futuros ciudadanos y ciudadanas) de *"un sentido del tiempo y de la duración"* que le permita entender el distinto ritmo en que se producen los procesos de cambio social, la sucesión de los hechos y la forma en las que *las generaciones anteriores* han intervenido *en un acontecimiento concreto.* Debe formar el espíritu crítico desde el adecuado tratamiento de las fuentes y la caracterización de los distintos *"planos –cultural, social, económico, etc. – de la realidad humana".* Debe transmitir *"una conciencia de alteridad"*, es decir, el conocimiento de las distintas formas de organización y comportamientos sociales que se han dado a lo largo del tiempo como formas diferentes de responder ante los retos a los que en cada momento histórico se ha enfrentado la humanidad. Y, por fin, debe dotar al alumnado de un conjunto de conocimientos que le permita construir *"una interpretación individualizada del mundo y de la vida".*

El apartado *Objetivos de la enseñanza de la historia* resulta fundamental ya que su contenido formula una serie de requisitos para la enseñanza de la Historia de España que condicionarán la articulación tanto de su currículo como de los diversos proyectos en los que pudiera concretarse el mismo, tanto en la Educación Secundaria Obligatoria como en el Bachillerato. No se hacen indicaciones sobre su concreción didáctica ni su secuenciación a lo largo de estas etapas, lo que posteriormente daría lugar a múltiples interpretaciones acerca de cómo debían articularse en las etapas y materias en las que se aborda su estudio.

Los objetivos establecen el conocimiento de:

- *La evolución de las formas y los sistemas de aprovechamiento y explotación de los recursos económicos, de su reparto, así como de las relaciones económicas y de intercambio entre los distintos grupos humanos y territorios de España.*
- *Las distintas formas de organización social y las características, a través de la historia de España, de las relaciones y mentalidades sociales, destacando los procesos de cambio y evolución que han experimentado.*
- *La organización y administración de España, su conformación política y el carácter de las relaciones que en cada momento histórico se han establecido entre las Comunidades que la integran. Las distintas concepciones del Estado, la evolución de las formas de poder político y sus repercusiones sociales a lo largo de la historia.*
- *La evolución histórica de la proyección internacional de los diversos territorios de la Monarquía española y de España, especialmente en América y también en Europa, en el Mediterráneo y en África, así como el carácter de sus relaciones exteriores.*
- *La localización y ubicación temporal de las principales civilizaciones históricas que han tenido proyección en la historia de España.*
- *La comprensión de que los hechos y acontecimientos históricos están generados por múltiples causas, la identificación de las más relevantes y la relación entre ellas, sin olvidar el papel que en la explicación histórica desempeñan las intenciones humanas.*

Los objetivos expuestos compendian una serie de conocimientos agrupados desde variables diferentes (económicas, de organización social, político-institucionales, de configuración y organización territorial, de proyección internacional…). Junto a ello recogen también el conocimiento de aquellos factores epistemológicos que contribuyen a la comprensión de los procesos históricos como la sucesión temporal de los fenómenos que han de estudiarse y su ubicación cronológica, o las nociones propias de la explicación histórica como el análisis multicausal o la comprensión del papel que en la configuración de los acontecimientos históricos cumplen las intenciones y decisiones de sus protagonistas.

La sección del Dictamen dedicada a la Historia culmina con la recomendación a las administraciones educativas de ampliar, *en cuanto sea posible*, el espacio educativo dedicado a la enseñanza de la Historia en la ESO y el Bachillerato.

Las conclusiones expuestas en el documento por parte del Grupo de Trabajo son la expresión del nivel de consenso al que podía llegarse en el momento en que el mismo se redactó. Posiblemente, si el debate se hubiese desarrollado desde una perspectiva más historiográfica y didáctica, y menos politizada, habría sido posible un mayor nivel de concreción o de realismo.

30 SOCIEDAD EL PAÍS,

GORKA LEJARCEGI

Esperanza Aguirre recoge el dictamen de manos de Juan Antonio Ortega y Díaz Ambrona en presencia de los consejeros autonómicos con competencias plenas.

El Gobierno y las comunidades sellan con el consenso el fin de la 'guerra de humanidades'

Aguirre felicita a la comisión por el "acierto" en temas espinosos como el de la historia

4. Los cambios a partir del 2001: la Ley Orgánica de Calidad Educativa y los contenidos de Historia de España en el nuevo currículo

Las conclusiones del Dictamen sobre la Reforma de las Humanidades presentadas en junio de 1998, no dieron lugar a una revisión inmediata de los currículos de las materias "humanísticas". Es posible que dicho Dictamen no satisficiese al gobierno, pues, probablemente, tanto la valoración que se establecía del estado de la enseñanza de estas materias como las recomendaciones establecidas en el documento estaban lejos de coincidir con las ideas e intenciones inicialmente expuestas por la ministra. Por otro lado, se carecía de la mayoría parlamentaria suficiente para llevar adelante los cambios desde la filosofía del partido entonces en el poder.

Hubo que esperar hasta la siguiente legislatura, después de las elecciones del 2000 en las que el Partido Popular obtuvo mayoría absoluta en las Cortes, para que el Ministerio de Educación procediera no sólo a transformar el currículo, sino a derogar la LOGSE y disponer un nuevo marco legal con la aprobación de la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE)

Con todo, los cambios a realizar por el ministerio no podían suponer una desautorización del Dictamen del 98, ya que éste era la expresión de un nivel de consenso político y social al que ni siquiera un gobierno con mayoría absoluta podía sustraerse. Era necesario, por tanto, mantenerlo como referente de cualquier actuación que afectase a las materias implicadas en el mismo.

El nuevo currículo de Historia de España seguiría desarrollándose en la asignatura "Historia" de 2º de Bachillerato y quedó establecido en el Real Decreto 3474/2000 del 29 de diciembre, publicado en el BOE 14/2001 de 16 de enero de 2001, que fijaría los contenidos mínimos para el conjunto del Estado. El mismo se estructuraba, al igual que el anterior de 1992, en base a una introducción, y a la prescripción de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

La introducción del currículo

En la introducción del texto se establecen elementos que, a la vez que constituyen una justificación teórica de las características curriculares de la asignatura, fijan también sus finalidades. A diferencia del currículo anterior, en éste, además de los referentes sociológicos y epistemológicos o científicos, se hacen afirmaciones de carácter psicopedagógico.

En el plano de las aportaciones de tipo sociológico, se exponen tres ideas básicas:

- La historia como disciplina humanística *"contribuye decisivamente a la formación de ciudadanos responsables, conscientes de sus derechos y obligaciones"*, lo que es ya un lugar común en los currículos de historia. Sin embargo, a ello se añade el planteamiento de que la aportación de la historia a la formación humanística de los individuos es fundamental por el papel básico de las humanidades en la adquisición de la conciencia ciudadana, en un momento en que los valores del Humanismo han de compatibilizarse con los cambios planteados por el uso de *"las nuevas tecnologías"* que están afectando a la sociedad actual.

- Es necesario que los ciudadanos españoles conozcan la historia de su país. La asignatura ofrece dicha posibilidad, sobre todo teniendo en cuenta que, al tratarse de estudiantes de bachillerato, serán ciudadanos que llegarán a la vida adulta después de realizar estudios universitarios. Así pues, si el conocimiento de la propia historia nacional es importante para cualquier ciudadano, sobre todo lo será para aquellos que por tener estudios superiores están llamados a desempeñar un papel más influyente en el conjunto social. El planteamiento expuesto enlaza con la concepción liberal-burguesa presente en las leyes educativas desde el siglo XIX, en las que se resaltaba el papel director de las elites sociales y la relación entre la formación de dichas elites y la enseñanza superior (ni obligatoria, ni gratuita)

- A lo largo del curso, la asignatura contribuirá a que el alumnado desarrolle y adquiera *"valores y hábitos de comportamiento"* necesarios para su integración en la sociedad española actual. Entre ellos se explicitan los siguientes:

- Actitud crítica en el análisis de las fuentes de información.
- Atender *"tanto a los elementos comunes como a los diversos"* de la Historia de España.
- Mantener la *"memoria colectiva"* de los españoles.
- Desarrollo de una actitud de responsabilidad y solidaridad ante los problemas actuales, desde la *"defensa de la libertad, los derechos humanos y los valores democráticos"*.

En la exposición de los referentes epistemológicos del currículo el texto resalta la necesidad del conocimiento del pasado para la comprensión del presente. El estudio de la asignatura persigue esta finalidad. A ello contribuirá además el que *"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"*.

Temporalmente, se le concederá mayor relevancia al estudio de la historia contemporánea por su mayor relación con el presente. Pero, al mismo tiempo, se considera que es necesario atender a las etapas históricas anteriores. Ello permitiría proporcionar al alumno una visión *"continua y global"* de la *"historia de su país"*. Estas consideraciones se traducirán en la siguiente distribución de los contenidos:

- Una unidad didáctica dedicada a las raíces y a la Hispania Romana.

- Tres unidades centradas en la Edad Media.

- Cuatro para abordar la Edad Moderna.

- Ocho últimas unidades dedicadas a la Edad Contemporánea y la época actual.

En cuanto a las consideraciones psicopedagógicas, el currículo considera que el estudio de la asignatura de Historia favorece el desarrollo de *"capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y el sentido crítico"*. Hay que

señalar también la afirmación, de que la importancia formativa de su enseñanza está presente *"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"*.

Los objetivos del currículo

El apartado de objetivos del currículo del 2001 resulta ser más escueto y pobre que el de 1992. Se reduce su número (de nueve a seis) y no en todos se plantea el modo en que el objetivo puede ser desarrollado (lo que en la redacción suele expresarse mediante oraciones construidas con formas verbales, no personales, en gerundio). Por otro lado, llama la atención el hecho de que a pesar de la importancia con que en la introducción se mencionan los procedimientos del trabajo en Historia (la cronología, el análisis de las fuentes históricas e historiográficas, mapas históricos, gráficas, datos estadísticos, medios audiovisuales y nuevas tecnologías...) no aparezca ningún objetivo que recoja la necesidad de abordar el desarrollo las capacidades propias de la adquisición de dichos procedimientos.

Por otra parte, se echan de menos capacidades relacionadas explícitamente con la comprensión de mensajes a partir de la información estudiada, la reflexión, la observación, el sentido crítico o la elaboración de síntesis, las cuales aparecían explicitadas en las finalidades de la asignatura, también expresadas en la introducción del currículo.

Los tres primeros objetivos que se formulan están relacionados con el carácter de los contenidos de Historia de España que deben aprenderse en la asignatura. En el objetivo uno, se habla de que el alumnado deberá conocer y situar temporal y espacialmente *"los hechos, personajes, problemas, etapas y procesos más significativos"*, tanto de España como de *"las nacionalidades y regiones que la integran"*.

El objetivo dos se centra en la distinción de las características de cada uno de los períodos históricos, distinguiendo aquellos factores que han propiciado los cambios, y

añade al final: *"analizando en procesos amplios el nacimiento de los problemas, sus intentos de solución y su pervivencia en la realidad de hoy"*.

El objetivo tres plantea que el conocimiento de la Historia de España, de sus elementos tanto comunes como diversos, y de su relación con Europa y el mundo, ha de contribuir a que el alumnado adquiera *"una visión de la evolución histórica"*. Quizás este sea uno de los objetivos en que hubiese sido necesario algún tipo de orientación, ya que la expresión "visión histórica" aplicada al estudio de *"la evolución histórica de España"* resulta confusa en su significado y de difícil traducción en la práctica docente.

Del objetivo cuatro (*"expresar razonadamente ideas propias los aspectos básicos de la evolución histórica de España"*) se deriva la necesidad de que el alumnado pueda elaborar sus propias opiniones acerca de la Historia de España desde la valoración que le merezcan los hechos y procesos históricos estudiados.

Los dos últimos objetivos, el cinco y el seis, son de carácter actitudinal, pues se refieren a capacidades relacionadas con valores tales como el compromiso con la democracia y los derechos humanos, y la tolerancia y solidaridad *"entre los distintos pueblos de España"* con la finalidad de que el alumnado comprenda lo que significa *"la posibilidad de pertenecer de manera simultánea a más de una identidad colectiva"*.

Los contenidos

Los contenidos del currículo aparecen organizados en dieciséis unidades didácticas, en las que se agrupan setenta y cinco ítems o capítulos, que abarcan la evolución histórica de España desde la prehistoria hasta el presente. Por períodos se distribuyen de la siguiente forma:

- Prehistoria e Historia Antigua: en torno al 6,25 % de los contenidos

- Historia Medieval: 18,75 %

- Historia Moderna: 25 %

- Historia Contemporánea: 50 %

Por otro lado, todos los contenidos son de carácter conceptual, reflejando la evolución de acontecimientos y procesos históricos. No aparece ninguna unidad didáctica, ni tampoco un solo ítem o capítulo, con mención expresa al aprendizaje de los procedimientos propios del trabajo del historiador (lo que contradice las intenciones expuestas inicialmente en la introducción), a diferencia de currículo del año 1992, en el que se explicitaban en el primer bloque de contenidos.

En cuanto a la tipología de los hechos, acontecimientos y procesos históricos que se estudian, predominan los de naturaleza política. Excepto en las unidades didácticas 6, *"La España del siglo XVI*", y la 7, *"La España del Barroco"*, todos los títulos de las unidades tienen como referencia las características políticas del período abordado. Ejemplo de ello serían:

— Unidad didáctica 1. *Las raíces. La Hispania Romana.*

— Unidad didáctica 3. *La península Ibérica en la Edad Media: Los reinos cristianos.*

— Unidad didáctica 8. *El siglo XVIII. Los primeros Borbones.*

— Unidad didáctica 12. *Alfonso XIII. La crisis de la Restauración.*

— Unidad didáctica 15. *España durante el franquismo.*

En torno al 73 o 74 % de los ítems que precisan los contenidos aluden a fenómenos de carácter político. Incluso alguna unidad didáctica se desarrolla en base, exclusivamente, a este tipo de hechos. Por ejemplo:

9. La crisis del Antiguo Régimen:

La crisis de 1808: Guerra y revolución.

La Constitución de 1812.

Absolutismo y liberalismo.

La emancipación de la América española

Resulta también significativa la escasez, entre los ítems que desarrollan los contenidos de cada unidad, de hechos de naturaleza económica. Sólo aparecen seis en todo el currículo (menos que los referidos a la cultura, el arte y las mentalidades, que constituyen el 14,6 % del total):

- *La organización económica y social* (en Al-Ándalus), en la unidad 2

- *Crisis de los siglos XIV y XV* (durante la Baja Edad Media), en la unidad 4

- *Crisis interna* (en el siglo XVII, suponiendo que quepan en este apartado aspectos socioeconómicos) en la unidad 7

- *Las transformaciones socioeconómicas y la oposición al régimen* (en el franquismo), en la unidad 15.

Con la historia social ocurre algo similar, añadiéndose junto a los ítems anteriores unos pocos más, como:

- *Modelos de repoblación* (en la expansión de los reinos cristianos medievales), unidad 3

- Y la ya señalada, *Las transformaciones socioeconómicas y la oposición al régimen* (entre 1939 y 1975), unidad 15.

Es decir, la historia socioeconómica ocupa en torno a un 12 % del total de los contenidos de la materia, dejando sin abordar la evolución y características de la misma en períodos y momentos tan significativos como la Edad Media (para los reinos

cristianos), la España de los Reyes Católicos, los siglos XVI o XVIII, o la Segunda República.

En esta línea, y, teniendo en cuenta las intenciones expresadas inicialmente en el currículo, resulta extraño que la referencia a la prehistoria en la Península Ibérica se remita exclusivamente al proceso de hominización y a los hallazgos arqueológicos y no se planteen las características de las sociedades paleolítica y neolítica. También, es significativo el hecho de que no se nombren las colonizaciones griega y fenicia.

Por otro lado, hay que resaltar el tratamiento tan poco concreto tanto el proceso de la Hispania romana (*el proceso de la romanización*), como de la etapa visigoda (que se remite exclusivamente al estudio de *la monarquía visigoda*).

Es interesante resaltar, también, el tratamiento historiográfico que se le aplica a las unidades didácticas que desarrollan los siglos XVI y XVII. En el primero, los períodos se establecen atendiendo a los dos monarcas que gobernaron en el siglo: Carlos V (¿no I?) y Felipe II. En el siguiente siglo, sin embargo, no aparece mención alguna a ningún monarca, ni hay periodización en un momento histórico para cuya descripción se utilizan conceptos tales como *"ocaso"* o *"crisis"*. Si conviene llamar la atención sobre este período, es porque a su desconocimiento aludía, entre otros, el discurso ya reseñado de la ministra Esperanza Aguirre en 1996 para justificar su opinión acerca del mal momento en que se encontraba la enseñanza de la Historia como consecuencia de la reforma educativa aplicada hasta el momento.

Otra de las finalidades del currículo, expresada en los objetivos de la asignatura, consistía en relacionar la Historia de España con el contexto europeo y del mundo. Lo concerniente al ámbito europeo se desarrolla a través de los siguientes ítems:

- *El proceso de la romanización.*
- *La expansión marítima en el Mediterráneo y en el Atlántico.*
- *La proyección exterior* (en la época de los Reyes Católicos)
- *El sistema de Wetsfalia-Pirineos. Ocaso de la hegemonía de los Habsburgo.*

- *Política exterior.* (durante el siglo XVIII).
- *La internacionalización del conflicto* (refiriéndose a la Guerra Civil. 1936-1939).
- *Evolución económica y coyuntura internacional* (en el franquismo).
- *La integración en Europa* (integración de España en la Unión Europea).

La proyección histórica en Iberoamérica es abordada en los ítems:

- *El Descubrimiento de América.*
- *El gobierno y la administración de América* (en el siglo XVI).
- *América* (durante el siglo XVIII).
- *La emancipación de la América española.*
- *La liquidación del Imperio colonial: Cuba.*

Si contrastamos la relación de contenidos del presente currículo con el anterior de 1992, nos encontramos ante el problema de que en el de 2001 no ha disminuido el tratamiento de la historia contemporánea a favor del de las épocas anteriores. Aunque los ítems o capítulos de cada unidad didáctica se formulen de manera más escueta, el desarrollo de cada uno de los acontecimientos y procesos históricos contemporáneos viene a ser, en general, tan extenso como el del decreto de 1992, como se pone de manifiesto en el siguiente ejemplo:

Decreto de 1992:

4. La España de la Restauración.

Los fundamentos, el funcionamiento y las crisis del sistema político. El republicanismo; el desarrollo del movimiento obrero.

España ante la remodelación colonial: la crisis del 1898; la guerra de Marruecos. Las tensiones de 1917.

Evolución socioeconómica y desarrollo cultural.

5. España en el mundo de entreguerras.

La Dictadura de Primo de Rivera. El tránsito de la Monarquía a la República: bases socioculturales y fuerzas políticas.

La Constitución de 1931 (RCL 1931\1645). Las realizaciones y la evolución política de la Segunda República.

Sublevación y guerra civil. Dimensión interna e internacional del conflicto español.

Decreto de 2001:

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 de 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.

Por otro lado, se observa también el distinto planteamiento curricular de cada uno de los dos textos. El primero sigue un planteamiento de carácter más conceptual y comprensivo, mientras que el segundo enumera una sucesión de hechos históricos, tal y como aparecería en un temario de tipo tradicional.

En conclusión, el decreto de 2001 lo que hace es "añadir" más contenidos a los que ya aparecían en 1992. El resultado es un currículo sobrecargado, difícil, desde el punto de vista didáctico, de abordar en su totalidad en sólo un curso académico. Se convierte en sí mismo, de esta manera, en un programa cerrado, de difícil adaptación,

bien a la realidad autonómica o local, bien a los diferentes proyectos curriculares de etapa que pudieran realizarse en cada centro para concretar la práctica pedagógica.

Podría plantearse desde la lógica del propio currículo, sin embargo, la posibilidad de que se esté pensando más en una clase tradicional de tipo magistral, en base exclusivamente a la exposición del tema por parte del profesorado, sin tener en consideración la introducción de actividades que fomenten la participación activa y crítica del alumnado en el proceso de construcción de conocimientos, primando la comprensión significativa de los mismos. Si esto fuera así, estaríamos ante un serio retroceso pedagógico, que, al mismo tiempo, impediría la proyección en el aula de formas de hacer y entender la Historia como disciplina científica distintas de la historia narrativa tradicional.

Los criterios de evaluación.

Con respecto al currículo de 1992 se plantean dos diferencias iniciales en cuanto a criterios de evaluación. La primera se refiere a la reducción de su número: de nueve pasan a ser siete. La segunda distinción consiste en la eliminación de cualquier tipo de orientación y aclaración sobre su significado o finalidad, lo que en su momento resultaba bastante útil, por tratarse de criterios para evaluar no sólo el grado de adquisición de conocimientos factuales o conceptuales al final del proceso de enseñanza y aprendizaje y el nivel de desarrollo alcanzado en cuanto a las capacidades propias del estudio de la materia, sino también la forma en que se ha desarrollado el proceso mismo, lo que se indicaba explicitando la forma o el modo concreto en que cada uno de los tipos de contenido podía llegar a ser adquirido.

El problema señalado se pone de manifiesto, de forma evidente, en el criterio de evaluación nº 6: *"Reconocer en la realidad de hoy las posibles pervivencias del pasado"*. Su redacción resulta demasiado abierta y difícil de llevar a la práctica en el proceso de evaluación, por las numerosas interpretaciones de las que pudiera ser objeto desde la práctica docente, considerando, además, que su integración en el decreto lo convierte en elemento prescriptivo, es decir, de obligado cumplimiento del currículo,

Sólo el criterio de evaluación nº 2 hace referencia a capacidades de tipo procedimental: *"Obtener información relevante procedente de fuentes diversas y valorarla críticamente"*. La inserción de este criterio de evaluación resulta particularmente contradictoria con la lógica del currículo, pues aunque entre las finalidades de la asignatura recogidas en la introducción se hable del tratamiento de las fuentes históricas, sin embargo no aparece ningún objetivo ni contenido desde el que pueda desarrollarse esta capacidad.

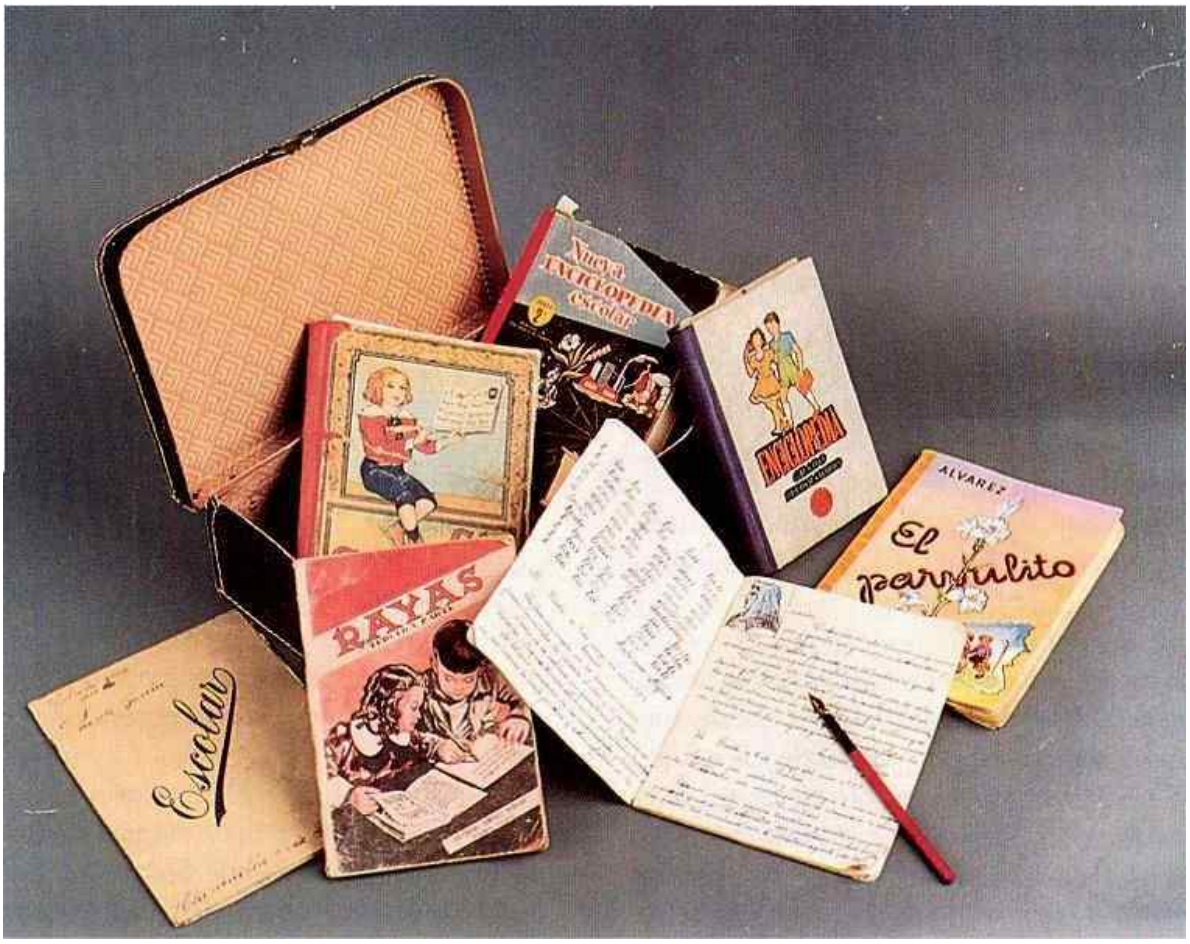
Los demás criterios de evaluación expresan capacidades relacionadas con el análisis y la comprensión de los hechos y procesos históricos presentes en los contenidos:

- Conocimiento de los hechos y procesos más relevantes de la Historia de España, situándolos cronológicamente e identificando factores de cambio y permanencia (Criterio de evaluación 1).

- Caracterización de cada una de las etapas históricas (Criterio de evaluación 3).

- Conocimiento de la historia contemporánea y de la España actual (Criterios de evaluación 4 y 5).

- Relación entre la historia de España y la de Europa, Hispanoamérica e internacional (Criterio de evaluación 7).



LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA DE ESPAÑA Y EL CURRÍCULO DE LA ASIGNATURA

LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA DE ESPAÑA Y EL CURRÍCULO DE LA ASIGNATURA

En esta segunda parte del trabajo entramos, como ya señalamos en la introducción, en el análisis de algunos manuales escolares o libros de texto con los que en la actualidad, se aborda la asignatura de Historia (centrada en el estudio de la Historia de España) en el 2º curso de bachillerato.

Las características de la práctica docente y los condicionamientos en las que ésta se desenvuelve hoy en día, dificultan sobremanera la elaboración de proyectos propios de concreción curricular de área o materia por parte del profesorado, de ahí que los manuales escolares o libros de texto, se conviertan, en gran medida, en los principales recursos de trabajo de los docentes.

En el caso de la Historia de España, el análisis de los libros de texto escolares puede revelar información indicativa acerca de las características tanto de la historia que se enseña como de la que se aprende, aunque se debe tener en cuenta que no son los únicos agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, habrá que ser conscientes de las limitaciones que presentan para el conocimiento de dicho proceso.

En el contexto de un currículo que puede ser objeto de diversas formas de concreción y atendiendo a las distintas formas de entender el proceso de construcción de conocimientos que se desarrolla en el aula, el manual escolar o libro de texto se nos presenta como una "hipótesis de intervención didáctica" y, por tanto, como algo que ha de estar sujeto a continua revisión, contraste y valoración. Las finalidades y componentes prescriptivos del propio currículo se convierten, de esta forma, en uno de los referentes a partir de los que proceder al análisis de los textos escolares.

Es precisamente dicha relación –entre el currículo de Historia de España y algunos de los manuales escolares de esta asignatura– el objeto de indagación en el que nos centraremos.

Por otro lado, el hecho de que los libros de textos deban ser supervisados antes de su publicación y difusión por las administraciones educativas, puede aportar datos interesantes acerca del grado de coherencia o contradicción con que se desenvuelve el sistema educativo en lo referente al desarrollo curricular.

Así pues, se trata de establecer la forma en que los libros de texto analizados contribuyen al desarrollo del currículo de la asignatura y al conocimiento de los contenidos de Historia de España. Para ello habrá que valorar en qué medida cada manual ayuda a la consecución de las finalidades de la materia, al desarrollo de las capacidades recogidas en los objetivos, al conocimiento del conjunto de hechos, acontecimientos, procesos históricos, conceptos…, referidos en los contenidos, y a la consecución de los criterios de evaluación.

Será necesario, además, valorar los modelos didácticos en los que se basan los manuales, a partir de las características e implicaciones que se deduzcan para el trabajo del profesorado y la forma en que debe ser utilizado por parte del alumnado. El papel asignado a cada uno de estos agentes educativos señala también niveles de correspondencia con la filosofía educativa subyacente en cada currículo.

Según Valls, *"no parece que pueda aceptarse como un buen manual de historia, desde una perspectiva teórica, aquel que, aparte de disponer de una estructura formal y didáctica clara y aceptable, no establezca una relación activa y crítico-creativa con el alumnado o no le incite al desarrollo de sus capacidades de argumentación, comparación o razonamiento histórico"* [4].

De forma más o menos explícita, en los tres decretos analizados (1975, 1992 y 2001), el desarrollo de las capacidades de *"argumentación, comparación o razonamiento histórico"* por parte del alumnado se ha planteado como uno de los fines específicos y principales del currículo de la asignatura. Habrá que evaluar si dichas capacidades son atendidas suficientemente por parte de los manuales revisados.

[4] Valls Montés, R.: *Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de Historia: entre Textos y contextos.* Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Mérida-Venezuela, 2001

Los manuales escolares se corresponden todos con ediciones del año 2003, lo que les hace tener como referencia el decreto del currículo de las asignaturas de la etapa de bachillerato, establecido en el año 2001.

CRISOL

HISTORIA

SEGUNDO CURSO BACHILLERATO

EDICIONES VICENS VIVES S.A.

Barcelona, 2003

377 páginas

Autores:

J. Aróstegui Sánchez. *Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad Complutense de Madrid.*

M. García Sebastián. *Catedrática de Geografía e Historia de IES.*

C. Gatell Arimont. *Catedrática de Geografía e Historia de IES.*

J. Palafox Gamir. *Catedrático de Historia e Instituciones Económicas de la Universidad de Valencia.*

M. Risques Corbella. *Profesor Titular de Historia Contemporánea de la Universidad de Barcelona.*

"Crisol" es el título del manual que la editorial Vicens Vives publicó para la asignatura de Historia de 2º de bachillerato, cuya primera edición corresponde al año 2003.

De los cuatro libros de texto analizados, éste es el que cuenta con una introducción extensa en la que se exponen, de forma pormenorizada, tanto la descripción de su contenido como las finalidades y referentes a los que responde.

INTRODUCCIÓN

En este apartado inicial del libro se plantean un conjunto de afirmaciones y orientaciones en las que, de forma clara, se desarrollan las intenciones de la propuesta didáctica que entraña.

En primer lugar, se integran nociones acerca del valor sociológico del conocimiento histórico y de la disciplina de la Historia en las que se resalta, desde el primer momento, la idea de que *"el conocimiento histórico, y en mayor medida el del propio país, debe ayudar a educar a los jóvenes en la perspectiva de un conocimiento racional y crítico del pasado, indispensable para comprender su propio presente".* Es decir, la función de la historia en el currículo escolar es la de contribuir a la comprensión del presente. Ello se conseguirá a través de la adquisición de lo que los autores denominan *"conciencia histórica"*, es decir, entender *"que cualquier sociedad es el resultado de un proceso evolutivo largo y complejo"* lo que *"les puede hacer comprender que el mundo que les rodea no es inmutable, sino la consecuencia de un desarrollo lento y nada rectilíneo".*

La mención al concepto de *"conciencia histórica"* es importante pues, además de identificar la realidad, tanto del entorno concreto como del mundo en general, como algo en continuo cambio, implica que la enseñanza de la Historia ha de estar permanentemente relacionada con el presente y el conocimiento que del mismo posee el alumnado.

Por otro lado, la disciplina de la Historia ha de *"transmitir a las nuevas generaciones el enorme patrimonio que da contenido cultural e identifica a una colectividad"* recuperando su memoria común.

La última idea expuesta, acerca de la finalidad social de la asignatura, es que la misma favorece un *"espíritu tolerante"*, razonando que ante el planteamiento de *"que las costumbres, las formas políticas o económicas y los hábitos sociales cambian con el tiempo, se transforman y se modifican,* (la Historia) *ayuda a relativizar lo propio y a aceptar otras culturas, otras opiniones y otras costumbres".*

En cuanto a las finalidades y referentes epistemológicos e historiográficos, los autores señalan como factores explicativos de la historia el tiempo histórico y la causalidad: el tiempo, desde las nociones de sucesión de los hechos y acontecimientos, de duración de los mismos, de los fenómenos de continuidad y cambio y los distintos ritmos de éste. Y la causalidad *"tanto en sus aspectos materiales como intencionales".*

Se especifica que el marco espacial es España, teniendo en cuenta sus factores de diversidad interna y sus relaciones con el contexto histórico internacional, y en el marco temporal, se aborda la historia desde los *"orígenes prehistóricos hasta la actualidad"* señalando que ello se hará *"en orden creciente de detalle e intensidad"*, lo que justificaría el tratamiento más extenso que se le concede a la historia contemporánea frente a las demás etapas históricas, las cuales constituyen *"el camino que permite hacer comprensibles los complejos fenómenos de la contemporaneidad española".*

En tercer lugar se explica la introducción de fuentes históricas e historiográficas porque las mismas facilitan la comprensión de los procesos históricos que se abordan en la asignatura.

Sobre la secuencia didáctica con que se ordena el estudio de los contenidos del libro, ésta se presenta con la siguiente estructura:

1. Una introducción en forma de doble entrada en la que encontramos:

- un texto introductorio

- un eje cronológico del período que se aborda

- conceptos-clave sobre los que gravita el tema

- unas cuestiones o preguntas que se responderán con la información que se desarrolla a lo largo de la unidad didáctica

2. Una síntesis del contenido con:

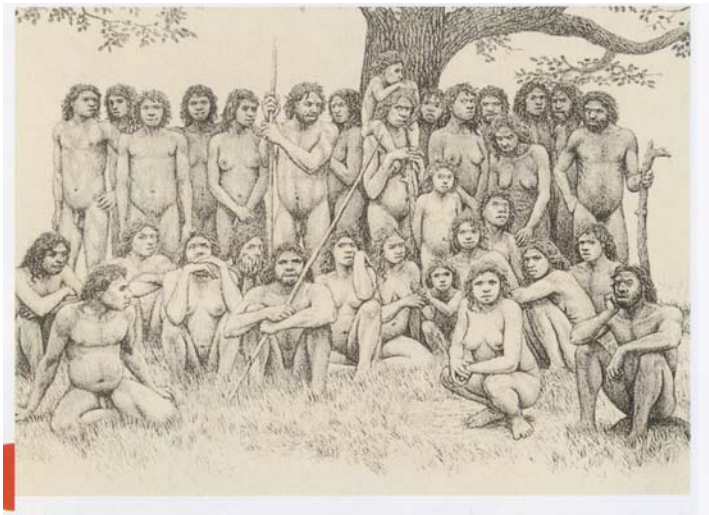
- información básica sobre el tema o período del que trata la unidad

- documentos históricos e historiográficos (textos, gráficos, ilustraciones, esquemas, mapas…) que persiguen los objetivos de clarificar y ampliar la información del tema y desarrollar los procedimientos básicos que se deducen del currículo de la materia.

3. Un apartado final consistente en:

- un conjunto de actividades para el repaso de los contenidos

- una actividad especial acerca del desarrollo de los procedimientos concretos propios del trabajo del historiador a partir de fuentes específicas.



Reconstrucción de los 32 individuos identificados en la Sima de los Huesos de Atapuerca. Catálogo de la exposición. Madrid (mayo 1999-mayo 2000).

CONTENIDOS

Los contenidos del libro están distribuidos en diecisiete unidades didácticas de las que las seis primeras abarcan desde la prehistoria hasta el siglo XVIII y aparecen agrupadas en un bloque de contenidos que recibe el título de *Las raíces de la España Contemporánea:*

1. *Las raíces históricas de España*

2. *Al-Andalus y los primeros reinos cristianos (siglos VIII-XII)*

3. *Expansión y crisis de los reinos cristianos (siglos XIII-XV)*

4. *Los Reyes Católicos y la empresa americana*

5. *Auge y decadencia del Imperio español (siglos XVI-XVII)*

6. *La España del siglo XVIII y el reformismo borbónico*

Las cinco unidades siguientes abordan *La España del siglo XIX:*

7. *La crisis del Antiguo Régimen (1808-1833)*

8. *La configuración del Estado liberal (1833-1874)*

9. *Transformaciones agrarias y expansión industrial (1833-1930)*

10. *Sociedad y movimientos sociales en el siglo XIX*

11. *La Restauración monárquica (1875-1902)*

Las seis últimas unidades se reúnen en un tercer bloque al que se denomina *La España el siglo XX*

12. *La crisis del sistema de la Restauración (1902-1931)*

13. *La Segunda República (1931-1936)*

14. *La Guerra Civil (1936-1939)*

15. *El franquismo: una larga posguerra (1939-1959)*

16. *El franquismo: desarrollo económico y transformaciones sociales (1959-1975)*

17. *La transición política y la España democrática (1975-1996)*

Es decir, la historia contemporánea de España constituye las dos terceras partes de los contenidos del manual. Al bloque *Las raíces de la España contemporánea* se le dedican las primeras 129 páginas de las 377 que constituyen el total de la obra.

DE LA CRISIS DEL ANTIGUO RÉGIMEN AL SEXENIO REVOLUCIONARIO (1808-1874)

La época en la que centraremos el análisis comparativo de la propuesta didáctica que encierra el libro (*de la crisis del Antiguo Régimen al Sexenio Revolucionario*) se encuentra contenida en las unidades 7, 8, 9 y 10, a lo largo de 88 páginas (de la 132 a la 219).

Atendiendo a su naturaleza, la información contenida en ellas se distribuye de la siguiente forma:

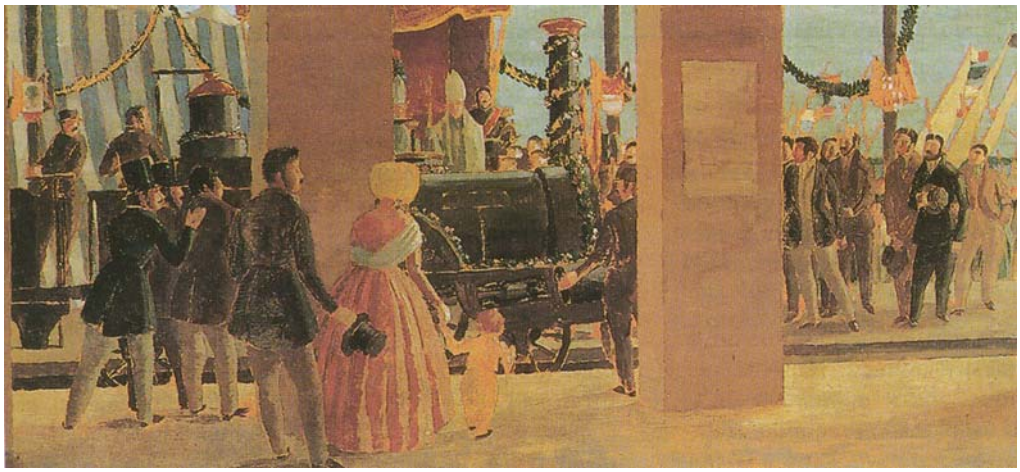
- Historia política: 50 % del total (44 páginas)
- Historia económica: 25 % (22 páginas)
- Historia social 22,7 % (20 páginas)
- Historia de la cultura y las mentalidades 2,3 % (2 páginas)

De esta forma observamos la relevancia que se le concede a los acontecimientos políticos, los cuáles no sólo son abordados más extensamente, sino que, además, se tratan antes que los económicos y sociales. Por otro lado, es también la naturaleza o variable a la que responden los contenidos la que determina su organización y agrupamiento de tal manera que los hechos y acontecimientos políticos se tratan por separado en las unidades didácticas 7 y 8, mientras que los procesos de cambio económico se estudian en unidad 9 y los cambios sociales en la 10. A la historia del pensamiento, la cultura y las mentalidades se le dedican dos páginas al finalizar la unidad 10, dedicadas concretamente al *Movimiento Romántico*.

Desde un punto de vista más práctico, la separación estricta entre hechos de distinta variable o naturaleza presenta ventajas en un sentido, e inconvenientes en otro. Ventajas porque facilita el análisis de los hechos y acontecimientos estudiados desde la comprensión de su lógica interna. Inconvenientes porque puede dificultar la síntesis y valoración global del proceso histórico, al no explicitarse convenientemente la

interrelación de hechos de diferente naturaleza, impidiendo así la adecuada reconstrucción del conjunto transformaciones acaecidas durante el período.

Es posible que ello se deba a que por parte de los autores se piense que el alumnado de bachillerato ya domine los procedimientos necesarios para establecer dichas relaciones y proceder autónomamente a esa reconstrucción global, o bien, que estos procedimientos se puedan adquirirlos de forma espontánea y, por tanto, no requieran ser enseñados, ya que el alumnado los aprende por sí mismo, llegado a un determinado estadio en su proceso de madurez cognitiva.



La interpretación historiográfica del período

La idea central o factor conductor del análisis, que los autores realizan de la etapa histórica abordada, rueda en torno al concepto de *Libertad*: entre 1800 y 1874 el reconocimiento del derecho a la libertad irá siendo aceptado por un número cada vez mayor de ciudadanos, aunque con significados diferentes según la posición social o la mentalidad de cada individuo. El Antiguo Régimen, durante estos años irá siendo paulatinamente sustituido por un nuevo modelo basado en la libertad económica y política, y una sociedad más abierta y dinámica.

Esta interpretación del período se hace patente en la presentación de cada una de las cuatro unidades. Así, el período de 1808 a 1833 es entendido desde la siguiente perspectiva:

"La Revolución Francesa (1789) trastocó el viejo orden e inició un proceso que en poco más de 40 años derrumbó el Antiguo Régimen en la Europa occidental, abriendo paso al liberalismo político, a la expansión del capitalismo y a la consolidación de la sociedad de clases."

En España *"la guerra contra el invasor francés estuvo animada por muchas de las ideas de libertad originadas en Francia"*, ello quedaría reflejado en la Constitución de 1812.

A pesar de la derrota de Napoleón y la vuelta del absolutismo *"los vientos de libertad ya no podrían ser definitivamente amordazados y, entre 1815 y 1833, España –y Europa entera- se debatió entre el absolutismo y el liberalismo"*. (p. 132)

El reinado Isabel II marca el triunfo del liberalismo. Los cambios que éste trae consigo conformarán una nueva realidad histórica entre 1833 y 1868:

"Durante esta etapa se transformó la estructura del Estado, dando paso a una monarquía constitucional y parlamentaria, se transformó la propiedad feudal en propiedad capitalista y se asentó la libertad de contratación, de industria y de comercio. Una nueva clase dirigente, la burguesía agraria surgida de la alianza entre la vieja nobleza terrateniente y la burguesía financiera controló, mediante el sufragio censitario, el sistema político y estableció un orden jurídico y económico que hizo posible el desarrollo del capitalismo".

Posteriormente *"la revolución de septiembre de 1868 abrió un período de reforma social y política (...) Las fuerzas burguesas, con el apoyo de los sectores populares, iniciaron una experiencia de gobierno democrático que, bajo la forma de monarquía o de república, diera satisfacción a los intereses de los distintos grupos sociales"*. El golpe de estado de 1874 frustraría esta experiencia. (p. 150)

Los cambios en la economía merecen la siguiente valoración:

"España presenta una evolución singular (...) Las transformaciones de su economía durante la centuria, sin ser irrelevantes, fueron mucho más modestas (que en los países industrializados). *Aún así, al final del siglo, las relaciones sociales propias del capitalismo se habían consolidado."* (p. 176)

Por último, acerca de las modificaciones sociales, se dice:

"El poder económico se convirtió en la categoría básica de definición social. Frente a los burgueses, los ricos o los propietarios, aparece contrapuesto el grupo de los que carecen de riqueza, de propiedad. Nace así u nuevo tipo de conflicto social que pone el acento más que en la conquista de la libertad en la lucha por la igualdad". (p. 198)

El desarrollo didáctico del período

A lo largo de las cuatro unidades, y atendiendo a las líneas de interpretación comentadas, se irá describiendo este proceso histórico a través de un relato único de los hechos salpicado por textos históricos, gráficos, tablas con datos estadísticos, mapas, etc., cuya finalidad es ilustrar y reafirmar lo expuesto en la narración.

Todos los documentos de texto que se integran en las unidades son fuentes históricas primarias. En su mayoría van acompañadas de cuestiones en las que predominan los verbos analizar, sintetizar, describir o explicar, siempre referidos a su propio contenido o a la información historiográfica de los acontecimientos con la que los textos se corresponden. La única excepción, en este sentido, la encontramos en una actividad de contraste entre el contenido de los textos de tres historiadores (los profesores Nadal, Gómez Mendoza y Tortella) que a su vez plantean tres visiones diferentes de las repercusiones del tendido de ferrocarriles en España. No se ofrece bibliografía de consulta para ampliar conocimientos, ni se plantean actividades que impliquen la utilización de medios audiovisuales, ni el uso de las nuevas tecnologías.

No se hacen referencias al proceso de construcción del conocimiento del período (sobre la investigación histórica y la selección de los hechos que contienen las

unidades), ni al contraste entre las distintas interpretaciones historiográficas (relativismo científico).

Tampoco se plantean problemas historiográficos, ni se explicitan elementos de relación pasado-presente, salvo una cuestión inserta en una actividad acerca de la *condición de la mujer* en el tránsito del siglo XIX al XX:

"*5. Establece en qué aspectos se ha producido durante el siglo XX una mejora de la condición femenina, y señala en cuáles existe todavía desigualdad entre los dos sexos*." (p. 217)

Dicha actividad, constituye, por otro lado, la única ocasión en que se hace presente la relación con la intención de formar en valores ciudadanos en las cuatro unidades analizadas.

El orden del relato es cronológico y temático. La introducción de fechas y cronologías tiene una función más descriptiva —sitúan la sucesión de los hechos en el tiempo y la duración de los acontecimientos y procesos— que explicativa —los fenómenos de cambio y el ritmo de los mismos no aparecen explícitamente secuenciados, ni se analizan los elementos que permanecen contrastando y valorando su duración—. Es posible que, al igual que se señalaba para otros factores explicativos, los autores dieran por sentado que el alumnado de esta etapa cuenta con suficiente nivel de desarrollo de sus capacidades de trabajo y reflexión intelectual, como para utilizar las nociones referentes al tiempo histórico en el proceso de comprensión histórica de forma autónoma.

La narración de los hechos estará salpicada de términos escritos en negrita referidos a personajes, hechos y conceptos explicativos que, relacionados convenientemente, ayudan al alumnado a elaborar un resumen de lo más relevante del contenido de cada uno de los apartados en que se estructura cada unidad. Dicha síntesis desarrollaría y concretaría la visión historiográfica general del período.

Si tomamos como ejemplo el reinado de Fernando VII y pusiésemos en relación los términos resaltados en negrita podríamos construir la siguiente síntesis (p. 140-142):

"El retorno al absolutismo (1815-1820): *Al regresar de Francia, en 1815* **Fernando VII debería jurar la constitución**, *pero con el apoyo de los absolutistas expuesto en el* **Manifiesto de los Persas**, *declaró* **"nulos y de ningún valor ni efecto" la Constitución y los decretos de Cádiz.** *La situación internacional, establecida por el* **Congreso de Viena** y la **Santa Alianza** *le era favorable en este sentido. Hasta 1820 hubo de afrontar la* **oposición** *tanto de la* **burguesía liberal** *como del* **campesinado**, *teniendo que reprimir constantes* **pronunciamientos militares liberales**.

El Trienio liberal (1820-1823): *El* **coronel Rafael de Riego se sublevó** *obligando al rey a* **convertirse en monarca constitucional**. *Las nuevas Cortes que se formaron* **pretendían liquidar el feudalismo en el campo, liberalizar la industria y el comercio** y la **modernización política y administrativa**. *También* **crearon la Milicia Nacional**. *Estas reformas provocaron* la **oposición de la monarquía** *que ejerció su* **derecho de veto** *con la intención de paralizarlas. Por otro lado*, **los campesinos** *al no ver reconocidas sus aspiraciones (reparto de la tierra y rebaja de los impuestos)* **se alzaron contra los liberales**. **La nobleza tradicional y la Iglesia animaron la revuelta.** *Las dificultades dieron lugar a enfrentamientos entre los propios liberales que se dividieron en* **moderados y exaltados**.

La década ominosa (1823-1833): **La Santa Alianza** *ante la petición de ayuda del rey envió a* **los Cien Mil Hijos de San Luis** que **repusieron a Fernando VII como monarca absoluto.** *A continuación se desató una* **feroz represión contra los liberales**. *Sin embargo, el* **problema económico** (*las dificultades de la Hacienda, agravadas por la pérdida definitiva de las colonias americanas*) *obligó al rey a la* **colaboración con el sector moderado de la burguesía financiera e industrial**, *lo que fue mal visto* por **el sector más conservador y tradicionalista** *y provocó la formación de* **partidas realistas**. *Este sector se agrupó en torno a la figura del hermano del rey don* **Carlos María Isidro**."

El mayor número de términos resaltados lo encontramos en el apartado referido a la descripción de las transformaciones producidas durante el Trienio Liberal, lo que

parece corresponderse con la idea de reforzar el aprendizaje de aquellos conceptos y términos que mejor contribuyen a la comprensión de la lógica del discurso historiográfico con el que se aborda todo el proceso.

A lo largo del relato, se da un cierto equilibrio en la explicación histórica entre los *aspectos materiales y los intencionales* tal como se planteaba en la introducción y, a su vez, en los aspectos intencionales se observa también igual peso entre protagonistas individuales y colectivos. Así, por ejemplo, al abordar las causas de la Revolución de septiembre de 1868, los factores políticos y económicos se conjugan en un mismo plano para facilitar la comprensión del acontecimiento, mencionándose para ello la crisis económica (*crisis financiera, crisis industrial, crisis del sector algodonero, crisis de subsistencias…*) y crisis política (*revuelta de los sargentos del cuartel de San Gil, pacto de Ostende…*)

En lo que se refiere a la explicación intencional, la intervención de protagonistas individuales y colectivos puede quedar ilustrada con el siguiente párrafo:

"Hacia 1868, una gran parte de la población tenía motivos para alzarse contra el sistema isabelino. Los grandes negociantes, ligados a los capitales extranjeros, reclamaban un gobierno que tomase medidas para salvar sus inversiones en Bolsa; los industriales reclamaban medidas proteccionistas; los obreros y campesinos denunciaban su miseria y demandaban una acción gubernamental para mejorar su situación. En 1866 el Gobierno O´Donnell reprimió duramente una revuelta de los sargentos del cuartel de San Gil, que pedían reformas en el sistema político, y fusiló a los implicados. O´Donnell fue apartado del gobierno por la reina, pero los siguientes gabinetes moderados de Narváez y González Bravo continuaron gobernando por decreto, cerraron las Cortes e hicieron oídos sordos a los problemas del país". (p. 164)

Por otro lado, en lo que se refiere al papel de las personalidades históricas nombradas en las unidades, hay que señalar que, en su mayor parte, siguen siendo objeto de la emisión de juicios de valor acerca, en unos casos, de su carácter o, en otros, del tipo de intervención que realizan en los procesos históricos que se describen. Muestra de ello sería:

- La regente Mª Cristina: *"se vio obligada a acceder a las demandas de reformas más progresistas"* (p. 152)

- Zumalacárregui: *"gran dirigente carlista"* (p. 152)

- Espartero: *"vencedor de la guerra carlista, única autoridad con carisma popular que podía asumir el poder y convertirse en regente"* (p. 156)

- Narváez: *"sentó las bases del nuevo Estado moderado y organizó sus principales instituciones"* (p. 160)

- O´Donnell: *"reprimió duramente una revuelta de los sargentos del cuartel de San Gil"* (p. 164)

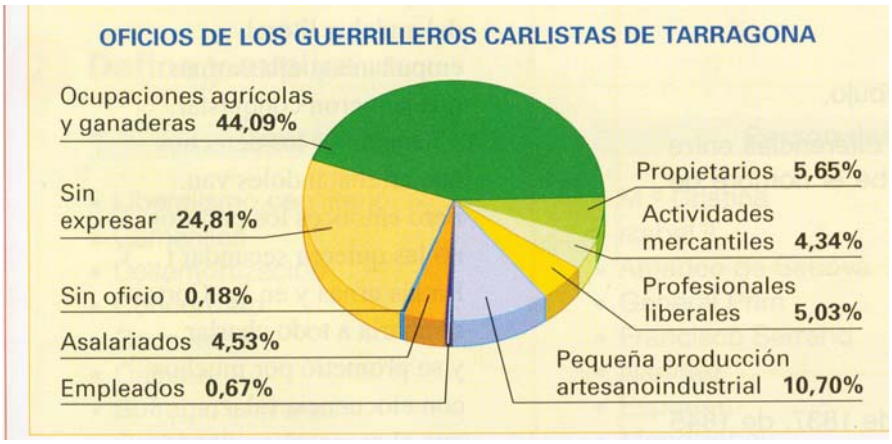
- Amadeo de Saboya: *"hombre proclive a una concepción democrática del papel de la monarquía"* (p. 168)

- Pí y Margall: *"dimitió ante la disyuntiva de tener que sofocar por las armas la revuelta* (cantonalista)*"* (p. 171)

- Salmerón: *"abandonó el gobierno en septiembre, al sentirse incapaz de firmar las penas de muerte impuestas por la autoridad militar"* (p. 171)

Por último, las actividades finales de las unidades didácticas tienen la función, al igual que aquellas que aparecen a lo largo de la exposición de los contenidos, de repasar y memorizar los conocimientos adquiridos. La solución de las mismas se obtiene consultando la información comprendida en el desarrollo de las unidades. Se trata de situar hechos en el tiempo colocándolos en ejes cronológicos inacabados; definir, explicar y diferenciar conceptos; completar cuadros sinópticos; comentar la información que aporta un texto, un gráfico, una imagen o un mapa histórico y contestar a preguntas que la relacionan con el tema estudiado, etc.

No hay actividades que contengan propuestas de indagación intelectual e investigación, de contraste con el presente, de reflexión sobre valores ciudadanos, etc… Procedimientos a desarrollar en el aula, expresamente mencionados tanto en el currículo de la materia como en las intenciones manifestadas por los autores en la introducción del manual.



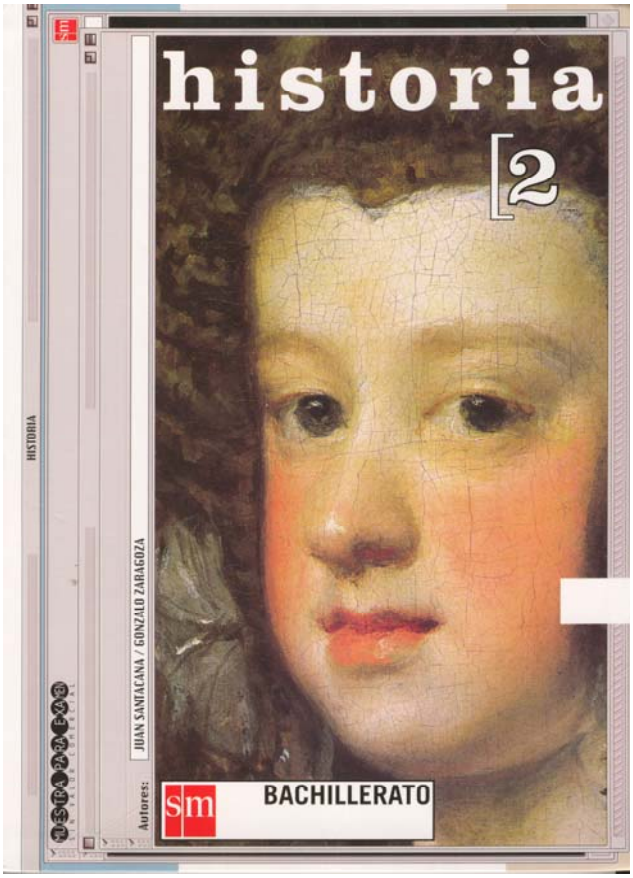
HISTORIA [2

BACHILLERATO

EDICIONES S.M.

Madrid, 2003

447 páginas



Autores:

Juan Santacana Mestre

Gonzalo Zaragoza Ruvira

Aunque no se especifica en los datos técnicos del presente manual, hay que señalar, por situar a los autores del mismo, que Juan Santacana Mestre trabaja como profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Barcelona, y Gonzalo Zaragoza Ruvira pertenece al cuerpo de inspectores de la administración educativa.

ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DEL LIBRO

Este libro de texto no cuenta con introducción. Una vez expuesto el índice de unidades didácticas de que consta, pasa directamente al desarrollo de las mismas. No hay pues, ni justificación teórica, ni especificación de intenciones y finalidades, ni orientaciones para la utilización de la obra.

Está distribuido en veinticuatro unidades a lo largo de las que se aborda la Historia de España desde la prehistoria hasta nuestros días.

El estudio de las etapas no contemporáneas se realiza a lo largo de las ocho primeras unidades, es decir, la tercera parte del contenido, dedicando una de ellas a la prehistoria e historia antigua:

1. *El legado de la prehistoria y de la antigüedad clásica*

La edad media es tratada en tres unidades:

2. *La Península Ibérica: visigodos y musulmanes*

3. *La formación de los reinos cristianos medievales (siglos VIII-XIII)*

4. *Los grandes estados medievales hispánicos*

En las cuatro siguientes se estudia la edad moderna:

5. *La monarquía de los Reyes Católicos o el surgimiento del Estado Moderno*

6. *La España del siglo XVI: el auge del Imperio*

7. *La España del Barroco*

8. *El siglo de los Borbones*

Los contenidos referidos a la España contemporánea constituyen el grueso del manual. Se desarrollan a lo largo dieciséis unidades, de las cuáles siete se refieren al siglo XIX:

9. *La Guerra de la Independencia*

10. *La restauración del absolutismo*

11. *La revolución liberal y la reacción absolutista*

12. *Ruralismo e industrialización*

13. *La construcción del Estado Liberal*

14. *La revolución Gloriosa*

15. *La Restauración, triunfo de la burguesía moderada*

Las nueve últimas unidades (en torno al 56 % de los contenidos de la etapa contemporánea) recorren el siglo XX:

16. *Desastre y regeneracionismo (1898-1913)*

17. El sistema en crisis (1914-1923)

18. La Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)

19. La Segunda República (1931-1936)

20. La Guerra Civil: Ideologías y bandos contrapuestos (1936-1939)

21. El primer franquismo (1939-1953)

22. Desarrollo económico y crisis del franquismo (1953-1975)

23. Los inicios de la transición (1976-1980)

24. La España de las autonomías (1981-2002)

Se observa, pues, que a medida que los períodos históricos analizados se van aproximando al presente, aumenta la extensión de su tratamiento en número de unidades y páginas siendo, por otra parte, objeto de un tratamiento más pormenorizado.

Llama la atención, en este sentido, por no ser usual en otros manuales, encontrar el estudio de la evolución política española durante los años del reinado de Isabel II (1833-1868) repartido en dos unidades, la época de la Restauración (1874-1923) abordada en tres, o unidades didácticas específicas centradas en momentos históricos tan concretos como el Sexenio Revolucionario (1868-1874) o la Dictadura de Primo de Rivera.

Cada unidad didáctica se organiza en base a la siguiente estructura:

- Introducción al tema abordado en la unidad, en doble entrada que consta de:

- Un pequeño resumen de carácter historiográfico de los contenidos que se estudiarán
- Un texto histórico que ilustra alguna de las ideas fundamentales del tema o de los acontecimientos más importantes del período tratado
- Una síntesis de los contenidos en forma de índice

- *Claves del período: el contexto mundial*. En este apartado de dos páginas se repasan los principales acontecimientos y características de la situación internacional durante los años a los que se refiere la unidad.

- Desarrollo de los contenidos del tema, distribuidos en capítulos de dos páginas. La distribución básica es de cuatro capítulos por unidad, salvo para las tres primeras que constan de cinco, y la octava con seis.

- Al finalizar la unidad se encuentran una serie de apartados de carácter práctico cuya distribución es siempre similar:

  - *La historia en sus documentos*: se trata de uno o dos textos históricos ya comentados en base, siempre, a un mismo guión: reseña acerca del autor, destinatario y fecha de elaboración; análisis del contenido (términos clave y comentario del documento); y, finalmente, conclusiones.
  - *Actividades*: dividida a su vez en dos subapartados: un cuestionario para el repaso de los contenidos de la unidad denominado *Análisis del período,* y un *Comentario de texto* histórico, no guiado, a realizar por el alumnado siguiendo la organización del ejemplo analizado en el apartado anterior.
  - *Hacia la universidad*: este apartado contiene actividades que ofrecen posiblemente un mayor nivel de dificultad para el alumnado. Su organización es, también, siempre la misma: *cuestiones* (normalmente de definición de conceptos

e identificación de hechos o personajes históricos); *tema*, desarrollo de un tema a elegir entre dos propuestos; *comentario de texto*, en este caso guiado con un cuestionario específico sobre su contenido; y, por último, análisis de una *fuente histórica* (a partir de una ilustración, gráfico, mapa histórico o tabla de datos)

- *Síntesis* en forma de esquema, poniendo en relación, a través líneas y flechas, los conceptos y hechos más importantes del proceso histórico estudiado en la unidad.

DE LA CRISIS DEL ANTIGUO RÉGIMEN AL SEXENIO REVOLUCIONARIO (1808-1874)

El tratamiento de este período histórico en el libro ocupa unas 122 páginas (entre la 142 y la 263), desarrollándose su contenido a partir de los capítulos IV, V y VI de la unidad didáctica 8, hasta la unidad 14.

Atendiendo a la naturaleza de la información histórica que se ofrece, su distribución sería:

- Historia política: unas 96 páginas del total (78,7 %)

- Historia económica: 19 páginas (15,6 %)

- Historia social: alrededor de 6 páginas (4,9 %)

- Historia de la cultura y las mentalidades: 1 página (0,8 %)

La historia política resulta, pues dominante, en el conjunto de los contenidos con que se aborda la etapa. La historia económica de estos años se concentra, prácticamente en exclusiva, en la unidad didáctica 12, en tres de sus capítulos:

I. La España rural

II. Los inicios de la industrialización en España

III. Las transformaciones económicas de mediados del siglo XIX

Los contenidos acerca de la evolución social aparecen repartidos en diversos capítulos y apartados insertos en unidades donde el estudio de la misma no constituye el núcleo de la información. Así en la unidad 11, hay un apartado sobre las características de la sociedad española en el primer tercio del siglo XIX; en la 12, se estudia la situación del campesinado y el surgimiento del movimiento obrero durante la etapa; en la 13, se aborda en la página 238 *"La sociedad durante el reinado de Isabel II";* y, por último, en la unidad 14, hay un capítulo dedicado al *Movimiento obrero español durante el Sexenio*.

A reflejar los fenómenos culturales y los cambios en las mentalidades sólo se dedica una página, en la unidad 13, con un apartado titulado *La cultura española: entre el romanticismo y el realismo.*

Posiblemente, esta distribución dificulte la adquisición de una visión global del período histórico por el diferente peso entre lo político y el resto de los planos del análisis historiográfico. La información aparece, además, compartimentada y escasamente interrelacionada, con lo que al alumnado puede resultarle difícil la

reconstrucción del período desde la integración de las distintas variables abordadas para explicar cada uno de los acontecimientos y procesos históricos relatados.

Como ya se ha señalado anteriormente, cada unidad aparece precedida por una descripción del contexto histórico mundial, con lo que se cumple la pretensión del currículo de la materia de relacionar la historia de España con el devenir histórico internacional. En este caso, además, dicho contexto se utilizará para establecer claves explicativas de los procesos analizados. Así habrá referencias al Imperio y las Guerras Napoleónicas, a la Santa Alianza y la Restauración Absolutista en Europa, a las distintas oleadas revolucionarias de 1820, 1830 y 1848, a los avances de la industrialización y la expansión imperialista europea, a los procesos unificadores de Italia y Alemania, o al desarrollo del movimiento obrero internacional.

El tratamiento de la información histórica sigue el modelo de historia-relato. Los autores narran los acontecimientos, siguiendo una secuencia cronológica de los mismos.

A lo largo de la narración no se introducen actividades que ayuden a la realización de síntesis parciales acerca de los contenidos expuestos en cada capítulo. Los hechos y acontecimientos aparecen relatados a través de un único discurso historiográfico compuesto por los autores.

En los márgenes y con letra de menor tamaño se añaden pequeños textos de carácter histórico e imágenes con la finalidad de ilustrar lo que se cuenta.

La ausencia de actividades integradas a lo largo del desarrollo de cada capítulo favorece, por un lado, la presencia de mayor cantidad de contenidos que los que introducen otras propuestas editoriales, así como el que los procesos históricos que se estudian sean tratados con más detalle y profundidad, por otro.

No se hacen precisiones acerca de la relación presente-pasado, ni se emite valoración alguna sobre la trascendencia histórica de los acontecimientos que se describen señalando sus consecuencias para la evolución histórica posterior.

Tampoco se establece ningún tipo de reflexión o actividad que contribuya a la formación en valores ciudadanos. Los hechos, en general, se nos presentan de forma ecléctica, integrados en un relato "neutral" del pasado.

El discurso historiográfico es único. No hay alusión a las distintas interpretaciones que se hayan realizado sobre el proceso histórico estudiado, y, por lo tanto, tampoco se introduce el debate ni el contraste historiográfico, ni se aporta bibliografía de consulta para la ampliación de conocimientos.

Ya desde la misma introducción de cada unidad, se hace patente el carácter narrativo con el que se aborda la historia. En ella se plantea un resumen escueto del período en el que, simplemente, se constatan hechos, pudiendo servir de guía de los mismos, sin trazar ningún marco de interpretación historiográfica, ni plantear cuestiones que ayuden a situarse al alumnado ante el tema, ni explicar conceptos generales que contribuyan a la comprensión histórica. Ejemplos de ello los encontramos en los siguientes párrafos:

- *"Después de 1789 el impacto de la Revolución francesa llevó al gobierno a la guerra contra la Francia republicana y, posteriormente, a la alianza con Napoleón"* (p. 132)

- *"Hasta 1808 España mantuvo su alianza con Francia. Pero en ese año, Napoleón intentó apoderarse de nuestro país llevado por su afán expansionista y la debilidad de la monarquía española"* (p. 154) En este caso, además, el hecho es reflejado con un exagerado componente intencional.

- *"El reinado de Isabel II (1843-1868) estuvo dominado por los enfrentamientos entre las diferentes fuerzas políticas presentes en la sociedad española, enfrentamientos en los que también intervino la corona de forma partidista"* (p. 228)

- *"Entre 1868 y 1874 se dio en España un movimiento revolucionario que provocó la caída de la monarquía de Isabel II, la sucesión de un gobierno*

provisional revolucionario, una monarquía parlamentaria, una república federal y una república unitaria, y finalizó con la restauración de la monarquía borbónica en la persona del hijo de la reina destronada, Alfonso XII" (p. 246)

En ocasiones, aparecen, también en la introducción, conceptos que podrían contribuir a la explicación de los procesos históricos. Sin embargo, posteriormente, en el relato de los mismos, dichos conceptos no son utilizados por lo que las afirmaciones quedan sin ser demostradas. Muestra de ello lo tenemos en el caso del modo en que se especifican las causas de la independencia de la América hispana, durante el reinado de Fernando VII. En la introducción de la unidad 10 se plantea:

"De nuevo en el trono, Fernando VII intentó mantener las estructuras ya caducas del Antiguo Régimen, y fue incapaz de resolver la grave crisis que afectaba al país y que le impedía frenar el proceso de independencia de sus colonias americanas" (p. 172)

Sin embargo, en el capítulo titulado "*América elige la libertad"*, al exponer las causas de la emancipación, se alude a:

- la incomprensión de los liberales españoles hacia el movimiento independentista

- la intransigencia de los absolutistas y del rey hacia las demandas de los criollos americanos

- la ausencia de medios por parte de la metrópoli para hacer frente a la rebelión

- la falta de apoyo hacia España por parte de la Santa Alianza

- la ayuda prestada por los Estados Unidos y Gran Bretaña a los rebeldes americanos

En ningún momento se explica en qué medida la persistencia de *"las estructuras ya caducas del Antiguo Régimen"* impidieron mantener el dominio de España sobre los territorios americanos.

La historia-relato impregna incluso la historia económica. El proceso de industrialización en España durante el siglo XIX, por ejemplo, es analizado a partir de una sucesión de hechos que se van sumando sin más, y cuyo origen no siempre queda del todo claro. En este sentido, resulta extraño, tratándose de un tema en el que se relaciona la evolución de los distintos sectores económicos, no encontrar en toda la unidad ninguna gráfica, ni una sola tabla con datos estadísticos, con las que poder constatar, ilustrar o analizar dicha evolución. Dichos datos, cuando se aportan, se integran dentro de la propia narración:

"El censo de 1860 revela que, a mitad de siglo, las clases medias estaban formadas por unas 100.000 personas, normalmente de profesiones liberales (abogados, profesores, etc.) y unos 70.000 comerciantes. Por debajo de ellos había casi un millón de artesanos o gente del comercio, en buena parte mujeres. Los jornaleros de las fábricas u obreros quizá ascendían a 150.000, junto con 5.000 empleados o jornaleros de ferrocarril. El resto, más de 2.390.000 personas, eran campesinos sin tierra" (p. 215)

Es posible, que se considere que el alumnado está en condiciones de construir autónomamente un marco de interpretación acerca del significado de dicho proceso pero, en ocasiones, el predominio de la narración frente a la explicación dificulta la respuesta a cuestiones planteadas posteriormente en las actividades, como las que se encuentran en la p. 224, al finalizar la unidad didáctica 12, en las preguntas que acompañan a un mapa histórico titulado *"La industrialización española en el siglo XIX"*:

- *"¿En qué zonas de España se produce una mayor concentración industrial? ¿Por qué?"*. En el mapa pueden observarse las zonas y por lo tanto es posible la localización de las zonas industriales, lo que resulta más complicado es explicar las causas de dicha localización, pues dicha

explicación ni se deduce del mapa, ni se encuentra en el desarrollo anterior de los contenidos.

- *"¿Puede decirse que en España existían dos economías distintas a mediados del siglo XIX? ¿Por qué?".* En ningún momento del desarrollo de los contenidos de la unidad se alude a la existencia de "economías distintas" o sistemas con una organización económica diferente. Llegar a ese tipo de conclusiones, por parte del alumnado, exigiría la introducción de conceptos teóricos que contribuyesen a la interrelación, comprensión e interpretación de los hechos estudiados.

Algunos de los conceptos que se integran en el relato no aparecen definidos ni contextualizados adecuadamente. Así se nombra en repetidas ocasiones a las Milicias Urbanas, pero en ningún momento se explica en qué consisten, e incluso se llega a referir la conversión de la milicia en Guardia Nacional en septiembre de 1835, por decreto del gobierno presidido por Mendizábal, pero sin señalar las diferencias entre uno y otro cuerpo armado.

Otro ejemplo de esto lo tenemos cuando al exponer el programa político de los liberales progresistas se dice que éstos son partidarios de los ayuntamientos democráticos, sin aclarar las diferencias existentes entre el concepto que tenían los progresistas sobre la "democracia" y el alcance social de la participación política que ésta conllevaba, por una parte, y la idea que sobre éste término posee el alumnado actualmente, por otra. Asimismo, cuando se explica la disensión del *"ala izquierda de los progresistas"* para formar el Partido Demócrata, una de las causas que se aducen es que éstos eran *"partidarios del sufragio universal"* lo que induce a confusión, al no explicarse por qué ello constituía una diferencia con el Partido Progresista.

Desde una perspectiva didáctica, éste tipo problemas puede dificultar la comprensión de los fenómenos históricos que se estudian, llegando incluso a generar confusión durante su lectura.

Por otro lado, hay que señalar que, en muchas ocasiones, los hechos reseñados a lo largo de los capítulos que desarrollan la información histórica, al igual que se

señalaba para la introducción de las unidades, sólo se constatan, no se explican, a pesar, a veces, de la enorme dificultad que supone su comprensión:

- *"El golpe de Estado que en 1851 llevó a cabo en Francia Luis Napoleón repercutió en España, donde el presidente de gobierno Bravo Murillo, clausuró las Cortes y quiso establecer una dictadura del ejecutivo. Aunque su proyecto fracasó y provocó su caída (1852), los choques entre las Cortes y los gobiernos moderados que se formaron desde entonces fueron ya constantes. El último de ellos, presidido por el conde de San Luis, pretendió suspender las sesiones del Senado después de una votación adversa (febrero de 1854) y chocó con la oposición de una parte de los propios moderados, apoyados por algunos militares. Estos militares (Dulce, O´Donnell) se pronunciaron en junio contra el gobierno, y se inició así la revolución de 1854."* (p. 235)

- *"En esos años* (1863-1868)*, moderados y unionistas se alternaron en el poder según el capricho de la reina, haciendo de las elecciones una ficción. La derogación de la ley electoral de 1858 y la restricción aún mayor del sufragio, aumentó el descontento de los progresistas y de los demócratas, que recurrieron de nuevo al pronunciamiento (la fracasada sublevación del cuartel de San Gil, en 1866) e intentaron coordinar sus esfuerzos para acabar con una situación que, dada la grave crisis moral, política y económica que afectaba al país, se mostraba insostenible"* (p. 237)

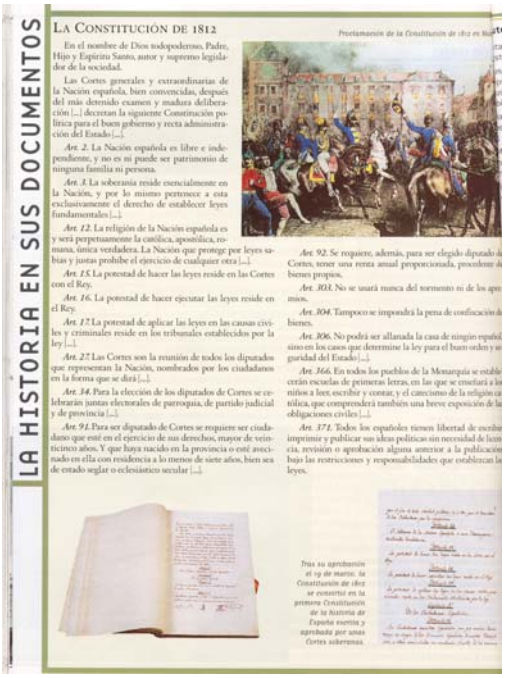
Es interesante señalar la descripción que se hace de alguno de los personajes históricos nombrados en el relato. En la mayor parte de los casos, el retrato de dichos personajes se deduce de la forma en que se les presenta interviniendo en los acontecimientos, pero en otras la descripción es explícita:

- *"Carlos IV, casado con María Luisa de Parma. Era un rey bondadoso, pero poco inclinado al trabajo"* (p. 142)
- *"El intrigante general Serrano"* (p. 255)

A pesar de que los distintos hechos y acontecimientos aparecen en el relato ordenados cronológicamente, no se incluye en las unidades didácticas ninguna síntesis cronológica ni línea del tiempo, lo que dificulta la comprensión del papel del tiempo histórico como factor explicativo. Al alumnado se le demanda la elaboración de ejes cronológicos en algunas actividades finales para situar temporalmente determinados acontecimientos (sólo hay tres actividades de este tipo a lo largo de seis unidades, lo que resulta del todo insuficiente para el desarrollo de este objetivo).

La mayor parte de las fuentes históricas que se integran en las unidades son primarias. Predominan los documentos escritos y aparecen, como ya se ha señalado, tanto en la introducción, como en el desarrollo de los contenidos, o en las actividades finales. Su función, salvo en las actividades finales, es la de ilustrar determinados aspectos del relato de los hechos históricos. También se incluyen grabados, pinturas e imágenes de la época estudiada, mapas históricos y alguna que otra tabla de datos estadísticos.

Es interesante resaltar la importancia que, en el conjunto de las actividades finales, recibe el comentario de textos históricos. Éste se aborda con ejemplos ya comentados, o como ejercicio a realizar por el alumnado: unos con cuestionario específico para guiar la tarea y otros sin él.


LA HISTORIA EN SUS DOCUMENTOS

LA CONSTITUCIÓN DE 1812

En el nombre de Dios todopoderoso, Padre, Hijo y Espíritu Santo, autor y supremo legislador de la sociedad.

Las Cortes generales y extraordinarias de la Nación española, bien convencidas, después del más detenido examen y madura deliberación [...] decretan la siguiente Constitución política para el buen gobierno y recta administración del Estado [...].

Art. 2. La Nación española es libre e independiente, y no es ni puede ser patrimonio de ninguna familia ni persona.

Art. 3. La soberanía reside esencialmente en la Nación, y por lo mismo pertenece a esta exclusivamente el derecho de establecer leyes fundamentales [...].

Art. 12. La religión de la Nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera. La Nación que protege por leyes sabias y justas prohíbe el ejercicio de cualquier otra [...].

Art. 15. La potestad de hacer las leyes reside en las Cortes con el Rey.

Art. 16. La potestad de hacer ejecutar las leyes reside en el Rey.

Art. 17. La potestad de aplicar las leyes en las causas civiles y criminales reside en los tribunales establecidos por la ley [...].

Art. 27. Las Cortes son la reunión de todos los diputados que representan la Nación, nombrados por los ciudadanos en la forma que se dirá [...].

Art. 34. Para la elección de los diputados de Cortes se celebrarán juntas electorales de parroquia, de partido judicial y de provincia [...].

Art. 91. Para ser diputado de Cortes se requiere ser ciudadano que esté en el ejercicio de sus derechos, mayor de veinticinco años. Y que haya nacido en la provincia o esté avecindado en ella con residencia a lo menos de siete años, bien sea de estado seglar o eclesiástico secular [...].

Art. 92. Se requiere, además, para ser elegido diputado de Cortes, tener una renta anual proporcionada, procedente de bienes propios.

Art. 303. No se usará nunca del tormento ni de los apremios.

Art. 304. Tampoco se impondrá la pena de confiscación de bienes.

Art. 306. No podrá ser allanada la casa de ningún español sino en los casos que determine la ley para el buen orden y seguridad del Estado [...].

Art. 366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles [...].

Art. 371. Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidades que establezcan las leyes.

Tras su aprobación el 19 de marzo, la Constitución de 1812 se convirtió en la primera Constitución de la Historia de España escrita y aprobada por unas Cortes soberanas.

Las actividades son básicamente de repaso de los contenidos obedeciendo, en la práctica, a una concepción memorística del proceso de aprendizaje. Su solución pasa por encontrar las repuestas en la información histórica de cada unidad y vienen formuladas mediante expresiones tales como *analiza, señala, enumera, localiza, compara, contesta o comenta el significado de...*

En general, no se dan actividades que inviten a la reflexión y valoración crítica de los acontecimientos. El único ejemplo encontrado en esta línea lo encontramos en la actividad 8 de la unidad 14, al comentar un cuadro con la relación de presidentes de gobierno que se sucedieron durante el Sexenio Revolucionario, una de las cuestiones plantea:

- *¿Cómo consideras este período de la historia de España? ¿Qué aspectos fueron positivos, a pesar de las dificultades constantes para encauzar el gobierno de la nación?* (p. 260)

HISTORIA DE ESPAÑA

2º BACHILLERATO

ED. SANTILLANA

MADRID, 2003

424 páginas

Autores:

José Ángel García de Cortázar, *Catedrático de Historia Medieval de la Universidad de Cantabria*

Isabel Burdiel, *Profesora Titular de Historia Contemporánea de la Universidad de Valencia*

Mª Cruz Romeo, *Profesora Titular de Historia Contemporánea de la Universidad de Valencia*

Ramón Villares, *Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Santiago de Compostela*

Manuel Redero, *Catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Salamanca*

LAS CARACTERÍSTICAS DEL MANUAL

El manual consta de diecisiete unidades didácticas de las que ocho tratan de la historia no contemporánea de España y nueve abordan los siglos XIX y XX.

Las unidades que desarrollan las etapas no contemporáneas se reparten de la siguiente forma:

- Prehistoria e historia antigua: una unidad didáctica

1. "Las raíces. La Hispania romana"

- Historia medieval: tres unidades didácticas:

2. "Al-Andalus"

3. "Reinos cristianos (siglos VIII-XIII)

4. "La Baja Edad Media"

- Historia moderna: con tres unidades didácticas ocupa el 50 % de los contenidos de esta primera parte del libro

5. "Los Reyes Católicos"

6. "La España imperial del siglo XVI"

7. "La España del Barroco"

8. "Los primeros Borbones"

La historia contemporánea se distribuye de la siguiente forma:

- El siglo XIX: tres unidades didácticas

9. "La crisis del Antiguo Régimen"

10. "La génesis del Estado liberal"

11. "La Restauración"

- El siglo XX: cinco unidades didácticas

12. "La crisis de la Restauración"

14. "La Segunda República"

15. "La Guerra Civil"

16. "España durante el franquismo"

17. "La España democrática"

La unidad didáctica *13. "Economía y sociedad"* abarca el estudio de la evolución histórica de estos aspectos durante el siglo XIX y el primer tercio del siglo XX.

Es decir, más de la mitad de los contenidos del libro se corresponden con el estudio de la España contemporánea, centrándose, la mayor parte de estos, en el siglo XX, con lo que cuanto más próxima es la época que se estudia, mayor extensión y profundidad recibe su tratamiento.

DOC. 8. Beato de la Seo de Urgell, siglo x (Lleida).

Además de las unidades didácticas, el manual contiene una guía inicial *"Esquema de unidad"* en la que se reflejan los distintos apartados de que consta cada una de ellas y la función y organización de los mismos, y, por último, en las páginas finales, un *"Glosario"* en el que se definen algunos de los conceptos más relevantes, tanto históricos como historiográficos, presentes en los contenidos.

Cada unidad didáctica está estructurada en cuatro secciones:

- Una página inicial que consta de dos apartados:

- *Lugar de memoria:* en la que se hace referencia *a ciudades, personajes, monumentos y acontecimientos emblemáticos*, a través de una imagen y un texto informativo, más algunas cuestiones que persiguen situar el conocimiento previo que posee el alumnado del tema que se desarrolla en la unidad. En este caso, se trata de poner al alumnado en contacto con algunas muestras del patrimonio histórico para que las reconozca y valore como evidencias que informan del pasado (edificios, imágenes, personajes, fechas conmemorativas...). Así, se hablará de la ciudad de Emérita Augusta, en la unidad 1; la ciudad-palacio de Madinat-al-Zahra, en la 2; el monasterio de San Lorenzo de El Escorial en la 6; el cuadro de La Rendición de Breda, de Velázquez, en la 7; la ciudad de La Habana, en la 11; el Guernica de Picasso, en la 15; o, de la fecha del 6 de diciembre, Día de la Constitución, en la 17.

Este apartado concluye, como ya se indicó, con una serie de preguntas en las que se demanda al alumnado sobre los conocimientos previos que posee sobre el tema de la unidad didáctica correspondiente.

Desde la perspectiva de su funcionalidad didáctica, podría pensarse que con este tipo de introducción a la unidad se persigue despertar el interés sobre los conocimientos que en ella se desarrollan. El contacto con el patrimonio, es decir, el reconocimiento de aquellos vestigios del pasado con los que los individuos se relacionan cotidianamente, constituiría una forma más de unir pasado y presente, de entender el papel de la historia en la comprensión de la realidad.

Poner al alumnado frente a unos conocimientos que es capaz de reconocer, situándole ante algunas de sus manifestaciones en su contexto actual, puede ser una forma de estimular su motivación para afrontar el estudio de los contenidos de la unidad.

- *Para saber más*: en este apartado se ofrecen al alumnado una serie de recursos con los que ampliar la información y los conocimientos de la unidad: *libros, películas, música, enlaces de internet...*

De esta forma se ofertarán como recursos didácticos obras de carácter historiográfico como *"España en la Edad Antigua. Hispania romana y visigoda" (L. A. García Moreno, 1988), "La España del siglo XVI" (J. Pérez, 1998),* o, *"Catalunya, la fábrica de España" (J. Nadal y J. Maluquer, 1985)*; títulos literarios como *"El conde Lucanor"* del infante don Juan Manuel, *"La Celestina"* de Fernando de Rojas, *"Real Sitio"* de José Luis Sampedro, *"Fortunata y Jacinta"*, de Benito Pérez Galdós, o, *"La Colmena"* de Camilo José Cela; películas como *"El Dorado"* de Carlos Saura (1988), *"El rey pasmado"* de Imanol Uribe (1991), *"El abuelo"* de José Luis Garci (1998), o, *"Raza"* de José Luis Sáenz de Heredia (1941); obras musicales como *"Las mejores obras del canto gregoriano"* por el coro de monjes del monasterio de Silos, el *"Officium defunctorum"* de Tomás Luis de Victoria, o, *"Carmen"*

de G. Bizet. Se aporta también una serie amplia de enlaces de internet para acceder a información sobre los distintos temas.

Hay que señalar, que así como las obras musicales y cinematográficas no se ofertan como recursos didácticos para todas las unidades didácticas del manual, la bibliografía y los enlaces de internet están siempre presentes.

- La segunda sección de cada unidad se titula *Contexto*, y en ella se abordan las principales características y acontecimientos de la historia mundial referidos al período concreto que abarca el tema.

- A continuación, se desarrollan los contenidos de la unidad distribuidos a lo largo de varios capítulos compuestos por *un texto informativo a doble columna* en las páginas pares, y, en las impares, una serie de documentos escritos (históricos e historiográficos) y gráficos (mapas históricos, imágenes, cronologías, gráficos...) acompañados de cuestiones y preguntas para facilitar el análisis y la comprensión de los conocimientos expuestos.

- En la última sección de cada unidad didáctica se plantean una serie de actividades *categorizadas en función del tipo de destreza que desarrollan*. Aparecen así, actividades de tres tipos:

1. De síntesis final: se trata de actividades para repasar y evaluar el grado de adquisición de los conocimientos aportados por la unidad, mediante *la elaboración de esquemas y resúmenes, la definición de conceptos básicos, el reconocimiento de personajes y la valoración de su protagonismo histórico, la realización de líneas del tiempo, la datación de acontecimientos, el comentario de gráficos y tablas de datos, el análisis de los contenidos de la unidad y la relación de éstos con procesos de la sociedad actual.*

Llama la atención en el conjunto de actividades de esta categoría las que pretenden el establecimiento de relaciones entre los contenidos históricos y los *procesos de la sociedad actual*. Por su escasez —no aparecen en todas las

unidades— y complejidad difícilmente pueden cubrir el objetivo que se les asigna.

Cuando se integran en las que se refieren a épocas no contemporáneas suelen hacer referencia al patrimonio histórico. Ejemplo de ello serán:

- *Valora el legado que conservamos en nuestros días de la Hispania romana.* (p. 24)
- *Enumera los principales monumentos que se conservan de aquella época (Al Ándalus) y explica la utilidad que se les concedió en su momento.* (p. 46)

En cuanto a las que se encuentran en las unidades correspondientes a la España contemporánea hay que señalar que, para su resolución, es necesario un conocimiento exhaustivo y elaborado, por parte del alumnado, no sólo de los rasgos fundamentales de la sociedad española actual, sino de claves teóricas que posibiliten su comprensión e interpretación, como muestra de ello tenemos:

- *¿Qué objetivos, medios de acción e influencia tienen los partidos nacionalistas en la actualidad? ¿Y en la época de la Restauración?* (p. 268)
- *¿Se parece la industria cultural de nuestros días a la de comienzos del siglo XX?* (p. 316)

2. *Comentario de documentos*. Se trata de analizar documentos escritos a partir de fuentes históricas, tanto primarias como secundarias, con una batería de cuestiones que guían el comentario de los textos.

3. La tercera y última categoría de actividades finales son las que llevan el título de *Debate*. En la misma se pretende, a través de diferentes textos, *la confrontación de puntos de vista distintos sobre algunos de los aspectos polémicos contenidos en la unidad.* Se trataría de iniciar al alumnado en el debate historiográfico mostrándoles que *el análisis de los sucesos históricos tiene un grado considerable de subjetividad y relativismo*.

En general, estos *"debates"* se anuncian a través de preguntas a las que los textos intentan responder vertiendo informaciones u opiniones contrapuestas. El alumnado establecerá el análisis y la contraposición de las distintas visiones a través de la resolución de preguntas y cuestiones variadas que acompañan a los textos. Muestra de este tipo de actividades serán:

- *Los visigodos ¿final del sistema antiguo o comienzo del feudalismo?* (p. 27)
- *¿Fueron las reformas del conde-duque de Olivares un intento de castellanizar Cataluña?* (p. 175)
- *¿Por qué se embarcó España en una guerra con Estados Unidos en 1898?* (p. 271)
- *¿Fue la II República incapaz de consolidar un sistema democrático?* (p. 345)
- *¿Qué valoración hacemos de la transición democrática española?* (p. 419)

DE LA CRISIS DEL ANTIGUO RÉGIMEN AL SEXENIO DEMOCRÁTICO

Este período histórico es abordado en el manual en el último capítulo de la unidad 8 (*Hacia la crisis del Antiguo Régimen)* y las unidades

9. La crisis del Antiguo Régimen

10. La génesis del Estado liberal

13. Economía y sociedad (aproximadamente la mitad de los contenidos de esta unidad se corresponden con el período comprendido entre los años 1800 y 1874).

Ocupa unas setenta y cinco páginas del manual, en torno al 18 % de la extensión total, de las que casi un tercio (un 29 %) tratan sobre contenidos propios de la historia económica y social de la etapa. La mayor parte de la información, dos tercios, se centra en la historia política, y sólo dos páginas (314 y 315) analizan aspectos de carácter ideológico y cultural.

Salvo la unidad 13 –dedicada íntegramente a la economía, la sociedad y la cultura española del siglo XIX y primer tercio del XX– la exposición de la información sobre el período se hace, como ya se ha señalado, en clave política siendo los procesos y acontecimientos políticos, ordenados cronológicamente, los que organizan y secuencian los contenidos.

Las claves de interpretación historiográfica del proceso se establecen en base a una línea explicativa en la que, en algunos casos, se conjugan factores económicos, sociales y políticos –como se hace para analizar la crisis del Antiguo Régimen– y en otros, la mayoría, prevalecen sobre todo los políticos. En este sentido, resulta interesante resaltar la escasez de introducciones en los capítulos que componen la unidad didáctica 13, dedicada a los aspectos no políticos, ya que es en este tipo de apartados en donde se suelen exponer las líneas interpretativas de los fenómenos históricos que van a estudiarse.

Por otro lado, la historia económica y social de la etapa analizada sólo se abordará con cierto grado de profundidad una vez terminado el período de la Restauración y la Dictadura de Primo de Rivera (1930), lo que dificultará la comprensión de este tipo de fenómenos como factores de multicausales, y su interrelación con las transformaciones políticas, abordadas con antelación.

La preponderancia de la historia política se puede observar al achacar a causas de este tipo las transformaciones experimentadas a otros niveles:

"La revolución liberal trajo consigo el declive de la nobleza y la emergencia de la burguesía y las clases medias" (p. 310)

En general, la idea central para comprender los procesos históricos que acontecen en la etapa analizada quedaría planteada a través de las siguientes afirmaciones:

"En España, la crisis de la monarquía absoluta, que se arrastraba desde las últimas décadas del siglo XVIII, desembocó entre 1808 y 1843 en la implantación de un ***régimen liberal no democrático****"* (p. 204) cuya consolidación se produjo *"bajo la hegemonía política del liberalismo moderado, durante el reinado personal de Isabel II (1843-1868)* (p. 230).

La crisis de este modelo se explica de la siguiente forma:

*"****La excesiva identificación de la Corona con el moderantismo, y la marginación y represión del resto de las corrientes liberales*** *fueron debilitando y desprestigiando a la monarquía. La incapacidad de la reina y de los políticos moderados para ampliar la participación política provocó la crisis del reinado en 1868"* (p. 230).

Por último, del Sexenio Revolucionario, es comprendido como *"un amplio movimiento revolucionario, integrado por prácticamente todas las opciones políticas, tanto civiles como militares, y por personas de variado origen social",* el cual

"destronó a Isabel II e inició un período de seis años en el que se ensayaron diversas fórmulas de gobierno democrático" (P. 242)

De esta forma, las diferencias en cuanto al distinto grado de participación ciudadana se convierten en el hilo conductor para establecer semejanzas y diferencias entre los diferentes momentos por los que transcurre el período analizado.

Salvo en las actividades ya señaladas, no se hacen en el manual otras referencias específicas al presente. No se expresan relaciones pasado-presente. El relato histórico tiene valor por sí mismo. Será el alumnado quién de forma autónoma tenga que establecer dichas relaciones. El pasado se va mostrando como una línea continua de acontecimientos que se van explicando como un proceso de causas y consecuencias más o menos relacionadas a corto plazo, de tal forma que habrá que seguir todo el relato para llegar al conocimiento del presente. Sin embargo, no queda claro que, desde esta forma de tratar el pasado, puedan extraerse elementos de reflexión, problemas, interrogantes que se proyecten en la realidad actual de España y del mundo, contribuyendo así a la mejor comprensión y conocimiento tanto de los procesos históricos como de la propia sociedad presente.

Por otro lado, en el discurso histórico no aparecen elementos de valoración de los acontecimientos, procesos y personajes que en el mismo intervienen. No se emiten juicios acerca de la posible trascendencia de los mismos, de su repercusión posterior. Es una relación "aséptica" en la que condiciones objetivas e intenciones de los protagonistas conforman una explicación "técnica" de los acontecimientos, de sus causas y consecuencias.

"En 1833 murió Fernando VII y le sucedió su hija Isabel, con sólo dos años de edad. Durante su reinado (1833-1868) se consolidó en España el sistema político liberal. Ante la minoría de edad de la reina, el poder cayó en manos de regentes: primero su madre, María Cristina (1833-1840), y después en general Espartero (1840-1843). En esta época se configuraron, además, los dos partidos básicos del siglo XIX: el moderado y el progresista." (P. 214)

A lo largo de los distintos capítulos, el texto informativo expone los contenidos concediendo el mismo peso a hechos y conceptos. Sin embargo, serán éstos últimos los que aparecen tratados con mayor detalle y extensión. La explicación de los procesos históricos adquiere mayor relevancia que el relato de los hechos, pero al tratarse de un manual escolar, en el que debe abordarse la historia de España desde la prehistoria hasta la actualidad, será necesario realizar un esfuerzo de síntesis en la exposición. Esta síntesis se reflejará de dos formas:

- seleccionando el número de hechos históricos, hasta el punto de presentar una relación más reducida de los mismos que la realizada por otros manuales al uso de la asignatura. En algún caso, eso conlleva que resulte compleja la comprensión de determinados acontecimientos, así como la sucesión de los mismos:

"4.1. ***La república federal.***

(...) El proyecto federal defendía la separación entre Iglesia y Estado y la organización territorial de España como una nación compuesta de 17 «estados», entre ellos Cuba. Sin embargo, las tensiones sociales que habían estallado en forma de huelgas u ocupaciones de tierras en muchos lugares de España y el deseo de establecer una república desde abajo crearon una situación de gran conflictividad.

Los diputados llamados intransigentes promovieron en julio de 1873 una república federal desde abajo y la creación inmediata de cantones. Aunque éstos fueron disueltos militarmente a las pocas semanas, el cantón de Cartagena perduró unos meses y se convirtió en un emblema del cantonalismo.

Los protagonistas de este movimiento político fueron principalmente los artesanos, los pequeños comerciantes, los intelectuales y los militares urbanos." (p. 246)

- Los procesos históricos se explican a través de conceptos en una redacción en la que predomina la exposición "esquemática", tanto en la configuración de los distintos apartados o ítems de los distintos capítulos, como en el desarrollo de la información contenida en cada apartado. En este sentido, como muestra de la organización de un capítulo, tenemos:

Unidad 10. La génesis del Estado liberal

I. La década moderada (1843-1853)

1. Las bases de la monarquía constitucional moderada

1.1. La Constitución de 1845

1.2. El sistema electoral

1.3. La articulación del Estado liberal

- El poder local
- La cuestión foral
- La legislación liberal

2. La práctica política moderada

2.1. El protagonismo político de la Corona y el ejército

2.2. Las tendencias moderadas

2.3. Los excluidos del sistema

- Los progresistas
- Los demócratas

3. La descomposición del moderantismo clásico

A su vez, la información expuesta en cada capítulo está salpicada de términos resaltados en negrita que, más que constituir un resumen del texto y de las ideas fundamentales que facilitan su comprensión, conforman un esquema-guión de los contenidos del mismo, lo que facilitaría al alumnado el orden y la organización de su estudio. Ejemplos de ello serían:

1.2. El sistema electoral (p. 230)

Ley electoral de 1846
Capacidades
Distritos uninominales
Intervención sistemática del gobierno en las elecciones
Corrupción electoral

3. La descomposición del moderantismo clásico (p. 234)

Gobierno largo de Narváez (1847-1851) ***--- divisiones internas***

Programa de reformas administrativas y un proyecto de revisión de la Constitución de 1845 (1852, Juan Bravo Murillo)***:***

fuerte burocracia estatal
someter definitivamente el Parlamento al gobierno

Relaciones cada vez más estrechas entre los negocios y el acceso a los resortes de poder del Estado.

Amplia oposición al proyecto autoritario de Bravo Murillo.

La excesiva esquematización de la información implica que el alumnado debe estudiar a partir de una exposición demasiado genérica del pasado, lo que complica su análisis, comprensión y valoración crítica:

"La monarquía se implicó desde mediados de la década de 1820 en reformas económicas y administrativas puntuales. No se pretendía alterar los fundamentos del Estado sino salvarlo de la quiebra final. Esta práctica provocó la resistencia de los ***ultrarrealistas****, partidarios de mantener sin cambios el régimen fernandino. La oposición creció, con el apoyo del hermano del rey, el infante don Carlos, hasta provocar el enfrentamiento (...)"* (p. 212)

En cuanto a los procedimientos de trabajo integrados en el manual podemos distribuirlos en distintos grupos o categorías:

1. Los que se relacionan con el análisis y valoración de la información historiográfica y de la integrada en los distintos documentos y fuentes que la complementan, con el objetivo de facilitar tanto la lectura comprensiva como el repaso de los contenidos. Son actividades que comienzan con términos como: *explica, describe, observa, enumera, analiza, compara, lee y responde, valora la importancia de los aspectos siguientes...*

2. Los relacionados con la localización temporal y secuenciación de hechos y acontecimientos, bien ordenándolos de más antiguo a más reciente, bien elaborando un eje cronológico y situándolos en el mismo.

Los contenidos de las unidades se exponen siguiendo un orden cronológico y se establecen actividades para encuadrar hechos y acontecimientos en etapas de distinta duración temporal, favoreciendo así la utilización al tiempo histórico —secuenciación y duración temporal— como factor explicativo. Un ejemplo de ello lo encontramos en la siguiente secuencia de actividades:

- *Sitúa* (en una línea del tiempo) *los hechos siguientes:* (a continuación se relacionan los hechos)
- *Señala en colores diferentes las siguientes etapas* (se enumeran etapas en las que integrar los hechos situados)
- *Explica brevemente las causas y las consecuencias de los hechos señalados.*

3. Los procedimientos de síntesis de la información analizando esquemas, resumiendo textos, completando cuadros sinópticos, o desarrollando en una redacción el contenido expuesto en un mapa conceptual o un esquema.

4. Los que se integran en la realización del comentario de texto histórico. En el manual, el comentario de texto aparece dirigido con un cuestionario que básicamente obedece al siguiente modelo:

- Clasificación del documento: tipo de texto y autor.

- Descripción del contexto histórico.

- Análisis del documento.

- Interpretación y valoración del contenido.

5. En algunas actividades, las del apartado final de *Debate*, en las que se polemiza sobre determinados aspectos y problemas históricos se le pide al alumnado que exprese sus propias opiniones sobre los temas objeto de confrontación, lo que exige la elaboración de argumentos propios a partir de situarse críticamente ante los conocimientos que se adquieren sobre los procesos históricos abordados. Así, en el debate *"La revolución liberal, ¿una ruptura violenta con el Antiguo Régimen?"* (p. 227), se plantean cuestiones como:

- *¿Qué entiendes tú por revolución liberal?*
- *¿Con qué opinión estás más de acuerdo, con la de Ringrose o con la de Burdiel* (autores a los que pertenecen los textos que se contraponen)*?*

O también, en el debate *"¿Qué fue del moderantismo político?"* (p. 251) se demanda:

- *¿Qué es para ti el moderantismo?*
- *¿Por qué crees que el moderantismo fue la tendencia política que cubrió prácticamente todo el siglo XIX?*

Este tipo de actividades, como ya se ha señalado, inician al alumnado en el debate historiográfico y le muestran lo relativo del conocimiento elaborado acerca del pasado, descubriendo, de esta forma, la especificidad científica de la disciplina histórica.

Sin embargo, sería también positivo integrar el contraste entre las distintas interpretaciones historiográficas en el propio discurso informativo con el que se desarrollan las unidades. De esta forma, los contenidos transmitidos de la historia que debe estudiarse en la asignatura no aparecerían como un conocimiento único que debe aprenderse acríticamente por no contar con otros referentes.

La mayor parte de los documentos que se integran en las unidades didácticas son fuentes históricas primarias, tanto directas (las escritas por los propios protagonistas, textos legislativos, descripciones de testigos de los hechos…) como indirectas (fundamentalmente textos literarios y periodísticos, como los Episodios Nacionales de Benito Pérez Galdós). Son muy escasos los textos historiográficos: en su mayor parte aparecen integrados en el apartado, ya señalado, de *Debate*, al finalizar las unidades.

Aparecen, además, grabados y pinturas de la época. Gráficas, tablas estadísticas y mapas históricos. Todos los documentos son objeto de análisis a través de actividades tanto de la elaboración de síntesis parciales de la información de los distintos apartados y capítulos, como en las integradas en las actividades finales.

HISTORIA

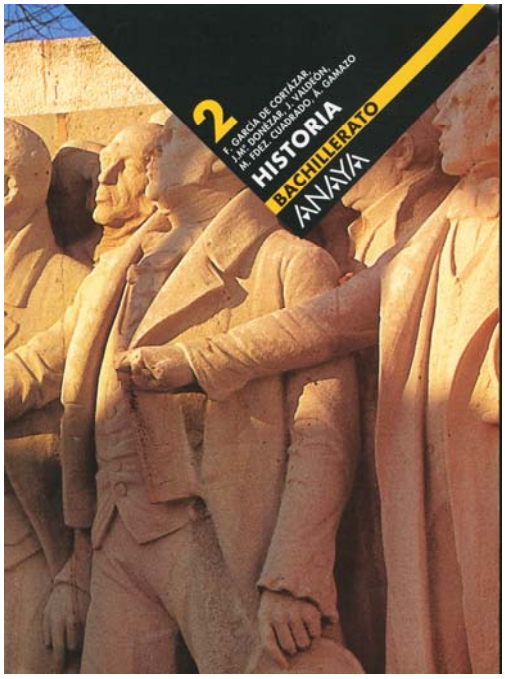
2

BACHILLERATO

GRUPO ANAYA

Barcelona, 2003

437 páginas



Autores:

Fernando García de Cortázar, *catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad de Deusto*

Javier María Donézar, *catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad Autónoma de Madrid*

Julio Valdeón, *catedrático de Historia Medieval de la Universidad de Valladolid*

Manuel Fernández Cuadrado, *profesor de IES.*

Ángel Gamazo, *profesor de IES.*

Este manual escolar fue editado por el Grupo Anaya en el año 2003. Esta compuesto por una unidad introductoria y 14 unidades didácticas en las que se distribuyen los distintos contenidos de la materia.

PRÓLOGO

El libro se abre con un prólogo dónde se exponen algunas aclaraciones sobre las finalidades de la obra y se señala quién es el autor de cada una de las unidades didácticas.

En cuanto a finalidades e intenciones de la obra, comienza el prólogo refiriéndose al *"amplio consenso* existente *sobre el valor educativo del conocimiento histórico para la formación de la ciudadanía en una sociedad democrática*, ya que *a través del estudio del pasado, se adquieren elementos para interpretar la realidad en que se vive y para adoptar criterios y tomar decisiones sobre problemas y cuestiones de interés social"* (p. 5). Así pues, la Historia escolar se pone al servicio de la formación ciudadana, ya que a través del conocimiento del pasado se comprende mejor el presente y ello, a su vez, prepara a los individuos para actuar y participar en el marco de una sociedad democrática. En este sentido se da una correspondencia entre las intenciones del currículo expuestas en el decreto que regula la asignatura y las pretensiones de quienes publican el manual.

Cuanto mejor sea el conocimiento que el alumnado adquiera sobre el pasado, mayor será su capacidad de comprender el presente. El conocimiento del pasado no dependerá sólo de la cantidad de información histórica que contenga el libro y de su forma de relatarla, sino, también, de los procedimientos y recursos didácticos ofertados. Tanto las *"explicaciones elaboradas desde el conocimiento historiográfico* como *la abundancia de fuentes y orientaciones sobre su tratamiento, información sobre debates y aspectos polémicos, propuestas de actividades…"* persiguen ese objetivo.

A continuación se especifica la autoría de las distintas unidades didácticas. La distribución es la siguiente:

- Julio Valdeón: unidades 1, 2, 3 y 4.

- Fernando García de Cortázar: unidades 5, 6, 10, 11, 12, 13 y 14.

- Javier María Donézar: unidades 7, 8 y 9.

- Manuel Fernández Cuadrado: unidad de introducción y epígrafes de las unidades 10, 11 y 14; información complementaria en el resto de las unidades; selección de textos históricos; redacción de actividades y desarrollo didáctico de la obra.

- Ángel Gamazo: colaboración en el desarrollo didáctico y en la elaboración de cuestiones y actividades de evaluación.

INTRODUCCIÓN

Antes de entrar en el desarrollo de las unidades que contienen la información historiográfica, el manual comienza *"con una introducción al estudio de la materia en la que se reflexiona sobre el significado de la Historia, se explican nociones básicas para su estudio y se ofrecen pautas de trabajo para familiarizar al alumnado con los procedimientos históricos habituales"* (p. 5)

No es usual encontrar en los libros de texto de historia apartados iniciales en los que se le aporten al alumnado pautas específicas para el desarrollo de los procedimientos y destrezas propias del trabajo en historia. En general, estos se suelen ubicar distribuidos en las distintas unidades, en el apartado final de actividades.

En este caso, el planteamiento de los autores establece una categorización inicial de las actividades (*actividades de evaluación del aprendizaje*) lo que facilita la interrelación de las capacidades y los procedimientos que intervienen en las mismas. A lo largo de la obra, los autores remitirán al alumnado a estas páginas iniciales para la resolución de las distintas actividades finales que se insertan en cada unidad.

Al mismo tiempo, para que los procedimientos de trabajo adquieran sentido, la introducción aporta algunas nociones acerca de la definición de la Historia y la tipología de las fuentes históricas que aportarán la información con la que el alumnado resolverá las distintas actividades.

La Introducción, planteada de esta forma, se convierte en un factor que aporta cohesión didáctica al manual.

Como se ha señalado, la primera parte hace referencia a la definición y sentido de la Historia. Las ideas fundamentales serían (p. 12):

- Acerca del sentido y función de la Historia: *"proporciona el conocimiento sobre la evolución de las sociedades en el tiempo"*. Y más adelante, se añade: *"los ciudadanos desean conocer el origen y el desarrollo en el tiempo de los problemas que actualmente les afectan"*.

- Sobre el carácter científico de la Historia: *"construye explicaciones a partir de hipótesis, investigación y recogida de información y datos, análisis de esos datos y elaboración de conclusiones y síntesis"*. Al mismo tiempo, especifica el carácter relativo de sus resultados: *"Como ciencia social no admite conclusiones definitivas, está sometida siempre a revisión e interpretación"*.

- Sobre la función social de la Historia: *"es un conocimiento útil e indispensable para poder formar juicios razonados sobre los orígenes y la evolución de las grandes cuestiones y problemas que afectan a nuestra sociedad actual"*. Esto tendrá también una traducción en el plano de lo político: *"si en democracia los ciudadanos y las ciudadanas toman frecuentemente decisiones sobre los asuntos colectivos, parece lógico que esas decisiones se basen en argumentos apoyados en un conocimiento racional de los problemas"*.

A continuación, se abre un apartado sobre las fuentes históricas, su definición y su tipología. El guión en el que se estructura la información sigue el siguiente orden:

1. LAS FUENTES PARA LA HISTORIA

FUENTES Y DOCUMENTOS

CLASIFICACIÓN DE LAS FUENTES

Fuentes primarias:

1. Documentos escritos:
    - Jurídicos
    - Contractuales
    - Textos teórico-doctrinales
    - Crónicas y relatos
    - Escritos de naturaleza económica
    - Estadísticos
    - Fuentes literarias
    - Publicaciones periódicas
    - De naturaleza privada
2. Fuentes documentales no escritas
3. Fuentes iconográficas

4. Otras

Fuentes secundarias:

- Crónicas no coetáneas
- Obras historiográficas

LOS FONDOS DOCUMENTALES: LOS ARCHIVOS

Interesa señalar en este apartado la referencia que se hace a la diversidad de criterios existente en torno al establecimiento de una tipología de clasificación de las fuentes, exponiendo, en primer lugar la visión que, al respecto, tienen varios autores: Droysen, J. Lelewel, Topolsky o Julio Aróstegui, para, a continuación, justificar teóricamente el criterio seguido en el manual.

Este tipo de iniciativas instruye al alumnado en el debate científico e intelectual, invitándole a valorar críticamente las distintas posiciones existentes en el análisis de un problema, al mismo tiempo que descubre y comprende la lógica del discurso teórico que se le expone.

El siguiente apartado y último de esta introducción es el titulado *Actividades de evaluación del aprendizaje*. En el mismo se hace referencia a los procedimientos de resolución de distintos tipos de actividades relacionadas con la enseñanza de la Historia, y, a su vez, a las capacidades de aprendizaje implícitas en la realización de dichas actividades.

En cuanto a las capacidades, se establecen tres grupos (p. 16):

- *Manejar, organizar y recuperar información,* lo que implica *identificar, situar y conocer* un gran conjunto de datos históricos de todo tipo.

- *Descripción y relato de hechos, acontecimientos y procesos*, mediante un cierto dominio del *vocabulario específico de la Historia y de las Ciencias Sociales.*

- *Análisis, interpretación y valoración de esos hechos y procesos* atribuyendo *significado a aquello que está en condiciones de recordar y describir.*

Al especificar esta relación de capacidades los autores establecen una fundamentación de los supuestos psicopedagógicos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, relacionándolos con aquellos elementos, ya señalados anteriormente, que conforman su estatus como disciplina científica.

Para cada tipo de actividad se plantean pautas de trabajo y ejemplos para la realización de la misma. La tipología de actividades que se plantea es la siguiente:

- *Interpretación de ejes cronológicos*

- *Definición de términos*

- *Exposición y desarrollo de temas*

  1. *Temas-síntesis*

  2. *Temas-proceso*

- *Respuesta a cuestiones breves*

- *Comentario de textos y documentos* (Éste es el más extensamente tratado, dedicando un apartado específico al comentario de *textos constitucionales*)

- *Análisis y comentario de series estadísticas*

- *Comentario de gráficas*

- *Análisis y comentario de mapas*

- *Análisis y comentario de documentos iconográficos*

- *Composición a partir de variedad de fuentes y documentos*

Como ya se indicó, para la resolución de las actividades que aparecen al final de las distintas unidades didácticas, se añaden en los márgenes anotaciones que remiten a la consulta de las pautas que, para el trabajo con los distintos tipos de documentos, se establecen en esta *Introducción*.

LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

La información historiográfica se halla distribuida en catorce unidades didácticas de las que cinco tratan de la historia no contemporánea y nueve desarrollan los siglos XIX y XX. Se reparten de la siguiente forma:

- Prehistoria e Historia Antigua, dos unidades:

  1. *Las primeras culturas*

  2. *La romanización*

- Historia Medieval, una unidad didáctica:

  3. *La herencia medieval*

- Historia Moderna, dos unidades:

  4. *El legado de los tiempos modernos*

  5. *El siglo XVIII: antiguo régimen, reformismo e ilustración*

Se observa en esta distribución un planteamiento diferente de los otros manuales analizados, al conceder mayor extensión a la prehistoria y la historia antigua —dos unidades frente a una en los demás— y reducir el tratamiento de la historia medieval a una única unidad didáctica.

Los contenidos de historia contemporánea abarcan las nueve unidades restantes, ocupándose del siglo XIX, tres:

6. *La crisis del Antiguo Régimen (1788-1833)*

7. *La construcción de la España liberal (1833-1874)*

8. *La Restauración moderada (1875-1902)*

Al siglo XX se le dedican el doble de unidades:

9. *El reinado de Alfonso XIII (1902-1931)*

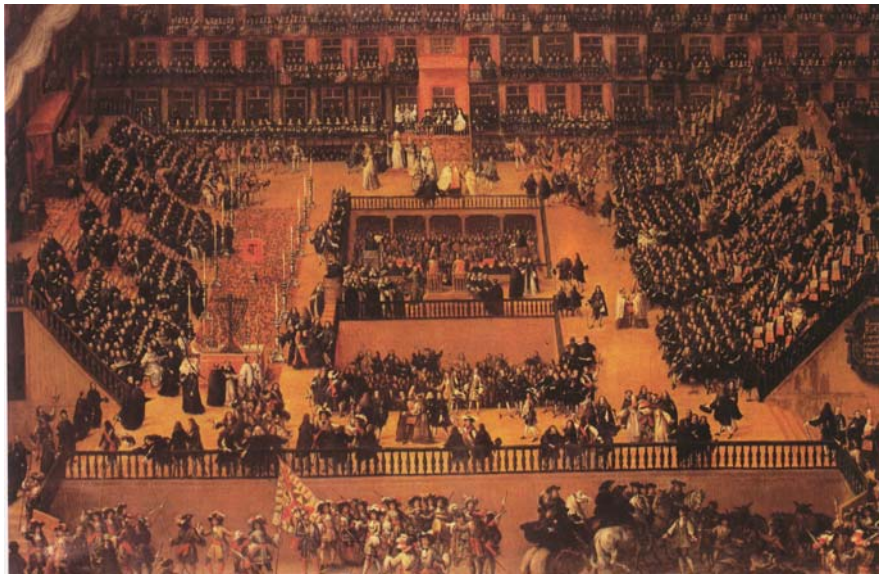
10. *La Segunda República (1931-1936)*

11. *La Guerra Civil (1936-1939)*

12. *La Dictadura de Franco (1939-1975)*

13. *La Transición (1975-1982)*

14. *La consolidación democrática a partir de 1982*



Las unidades didácticas se estructuran en base a los siguientes elementos:

1. Una pequeña introducción general al tema o *"reflexión sobre los hechos históricos fundamentales del período que se va a estudiar"*. Esta reflexión trata de dotar de sentido histórico a los hechos, acontecimientos y procesos implicados en la etapa histórica abordada facilitando, de esta forma, su comprensión y valoración. Unas veces ello se hará atendiendo a la huella que han dejado en el patrimonio histórico y cultural:

"Roma dejó en la Península un riquísimo legado, del que son ejemplos la lengua latina, el derecho romano o la red de calzadas que recorrían el territorio". (p. 42)

Otras veces, las menos, supondrá una proyección hacia el presente de realidades originadas en el pasado:

"Las ´Españas´ medievales anticipan, en buena medida, la España de las autonomías de nuestros días. Asimismo hemos heredado de la Edad Media instituciones de importancia capital en nuestros tiempos, como las cortes, los concejos o las universidades…".(p. 60)

En la mayoría de las ocasiones, esta introducción se centra exclusivamente en la interpretación historiográfica de la etapa histórica correspondiente:

"Con la nueva restauración de la dinastía borbónica en la persona de Alfonso XII, España parecía volver a la situación anterior a 1868. Pero La Restauración no fue una simple vuelta al pasado: el cuadro de fuerzas sociales y económicas se estaba haciendo más complejo, y maduraba un cierto industrial, financiero y urbano, que provocaba nuevas tensiones y conflictos". (p. 210)

Otra muestra podría ser:

"Lo que otras naciones europeas habían tardado largos años en conseguir, los republicanos españoles acariciaban alcanzarlo en poco tiempo: cambiar el rumbo de la historia y, desde la plataforma del Estado, construir una sociedad moderna y democrática. Ni la impaciencia de las masas ni los representantes del viejo orden, ansiosos de recuperar su tranquilidad, habrían de permitírselo" (p. 274)

También serán valorados hechos concretos como:

"Pero con el cambio de siglo, saltaron a un primer plano las contradicciones y las insuficiencias del sistema de la Restauración. Una fecha crucial, 1917, mostró la profundidad de la crisis y la evidencia de la descomposición del régimen" (p. 246)

2. El desarrollo de la información historiográfica en la que se expondrán los contenidos históricos de la materia organizados y secuenciados cronológicamente.

3. Preguntas y cuestiones situadas en los márgenes de cada página para facilitar *la comprensión lectora, fijar las ideas fundamentales y relacionar diferentes aspectos estudiados* (p. 10)

4. Insertados a lo largo de la unidad se hallan diferentes tipos de documentos:

- Escritos: tanto de carácter histórico como historiográficos, para ampliar y fijar aspectos concretos de la información a la que acompañan. Quizás sea éste el

manual que mayor número de textos historiográficos incluya en sus unidades frente a los demás en los que se da un predominio absoluto de los de tipo histórico.

- Ilustraciones: *se conciben como documentos iconográficos* y *se acompañan con frecuencia de amplios pies explicativos que describen el significado histórico de lo que vemos en la imagen o ayudan a contextualizarla.* (p. 11)

- Cronologías: que contribuyen a la ordenación y ubicación temporal de los hechos y acontecimientos.

5. Las actividades de evaluación. Facilitan el repaso de los conocimientos adquiridos a partir de ejercicios que implican el análisis y la síntesis de la información contenida en textos, mapas, ejes cronológicos, gráficas, esquemas conceptuales, series de datos estadísticos, etc. Es decir, actividades que obedecen a la tipología establecida en la Introducción del manual y para cuya resolución, además de las pautas establecidas inicialmente, se añaden orientaciones y preguntas concretas que acompañan a los documentos objeto de trabajo.

Ejemplo de ello, lo tenemos en la actividad para el comentario de una serie de datos estadísticos de tipo económico sobre los *"Precios del trigo en Castilla (1754-1767)"*. Al principio de la actividad se plantean las siguientes orientaciones:

"Este tipo de series presentan datos numéricos con la misma unidad de medida y reflejan la evolución en el tiempo de un fenómeno económico. Entre ellos se puede establecer una correlación para dar un significado histórico a la serie. Interpretar una serie estadística implica:

1. *Presentar los datos: procedencia, período y espacio a que se refieren; conceptos que aparecen reflejados.*

2. *Describir la evolución de la serie: fases y etapas que refleja (de crecimiento, de recesión, estancamiento, etc.)*

3. *Representación gráfica de la serie, si procede.*

4. *Análisis y comentario: hipótesis explicativa de la evolución de la serie, poniéndole en relación con los hechos históricos que conocemos."* (p. 128)

DE LA CRISIS DEL ANTIGUO RÉGIMEN AL SEXENIO REVOLUCIONARIO

El período analizado se desarrolla en el manual en la unidad didáctica 6: *La crisis del Antiguo Régimen (1788-1833)* cuyo autor es Fernando García de Cortázar, y la 7: *La construcción de la España liberal (1833-1874),* elaborada por Javier María Donézar. Ocupa unas ochenta páginas (entre la 130 y la 209), es decir, aproximadamente el 18 % de los contenidos globales del libro.

De las dos, resulta más extensa la unidad 7: 46 páginas frente a 34 de la unidad 6, y nueve capítulos, tres más que los que contiene la unidad 6.

La distribución interna de los contenidos de cada unidad, atendiendo a los capítulos en que están divididas, es:

Unidad 6. La crisis del Antiguo Régimen (1788-1833)

1. *El miedo a la revolución*

2. *La alianza con la Francia napoleónica*

3. *La invasión francesa y la guerra*

4. *El programa revolucionario de las Cortes de Cádiz*

5. *La restauración del absolutismo*

6. *La emancipación de la América hispana*

Unidad 7. La construcción de la España liberal (1833-1874)

1. *La revolución liberal-burguesa*

2. *La guerra civil (1833-1840). Apoyos y planteamientos de ambos bandos*

3. *La evolución política (1833-1843)*

4. *La Década Moderada (1844-1854)*

5. *El Bienio Progresista (1854-1856)*

6. *La Unión Liberal y el retorno del moderantismo (1856-1868)*

7. *Economía y sociedad en la España isabelina*

8. *El Sexenio Democrático (1868-1874)*

9. *La cultura en la España liberal*

En cuanto a la división y clasificación de la información historiográfica atendiendo a su naturaleza, el resultado es el siguiente:

- Historia política: 73,75 % (59 páginas)

- Historia económica: 16,25 % (13 páginas)

- Historia social: 6,25 % (5 páginas)

- Historia de las mentalidades y la cultura: 3,75 % (3 páginas)

La información historiográfica de naturaleza política es, pues, mayoritaria frente a la relacionada con las demás variables. Esto es así, sobre todo en el caso de la unidad 6, en la que sólo se le dedica un apartado —*La crisis económica y fiscal*— del capítulo

1 —*El miedo a la revolución*— a la información económica, además de algún párrafo, insertado a lo largo del desarrollo de la unidad, en el que se refleja la situación socioeconómica del país sin aportar ningún tipo de datos.

De esta forma, en esta unidad 6, sin haber aportado información previa, integrados en el relato de los hechos de carácter político, se insertan párrafos del tipo:

- *"En contraste con el estancamiento de la industria, que demoraba la consolidación de una clase burguesa en España, la agricultura tuvo una cierta expansión. Aumentaron las tierras labradas, a impulsos de la presión demográfica del campo y de la consiguiente búsqueda de alimentos de primera necesidad, como el trigo. Pero también en este ámbito el desarrollo español se veía entorpecido por la restauración absolutista de Fernando VII, quien, al liquidar las reformas de Cádiz, devolvía a la Mesta sus privilegios, tan perjudiciales para la agricultura"* (p. 151)

- *"A partir de ese año se inauguró una fase de autarquía económica con el fin de compensar lo perdido, roturándose nuevas tierras y reduciéndose el comercio exterior en beneficio de la industria nacional (...) Pero ni la mejora económica ni el crecimiento demográfico conseguían cambiar el rostro de un país arruinado que arrastraba sus viejos males: escasa credibilidad del Estado respecto al pago de su deuda, agricultura estancada, bandolerismo, desbarajuste de las diversas administraciones, pésima red de caminos y carreteras, etc.* (p. 155)

Algunas de las características de las situaciones históricas que aparecen en estos párrafos deberían, con cierto apoyo documental, reflejarse con un mayor nivel de concreción, con el objetivo de facilitar su comprensión por parte del alumnado, dotándole de referencias desde las que ubicar y contrastar los elementos expuestos.

Sin embargo, el presente manual, de entre los cuatro analizados, es el que dedica mayor extensión y refleja con más detalle la información sobre la evolución de las mentalidades y la cultura en el siglo XIX. La misma se aborda en las páginas 204, 205 y 206, con el siguiente guión:

9. La cultura en la España liberal

Cultura y educación en la crisis del Antiguo Régimen (1789-1833)

La cultura romántica de la España isabelina

La proyección cultural de España en la época del romanticismo

La desamortización y el patrimonio cultural español

Llama la atención, además en este capítulo, la referencia explícita al profesor Álvarez Junco, de cuya obra, se indica, se extraen las características, incluidas con cierto detalle en el apartado inicial, de los principales cambios socioculturales acaecidos en la etapa, enmarcado todo ello en el proceso de revolución liberal-burguesa en España.

En cuanto a líneas de interpretación historiográfica del período, atendiendo a lo expuesto en la guía inicial del manual, éstas pueden deducirse del conjunto de afirmaciones y planteamientos teóricos expuestos en las introducciones de cada una de las unidades. A partir de las mismas, y teniendo en cuenta, quizás, la diferente autoría de las unidades, en la valoración de la etapa habría que distinguir lo que se expone para el período 1788-1833, por un lado, de la significación histórica concedida al período comprendido entre 1833 y 1874, por otro.

Del primer período, recogido en la unidad 6, la idea fundamental es que la realidad española hacia 1788 *"seguía presentando los rasgos de una sociedad feudoseñorial",* pero con una serie de problemas estructurales que el poder político, basado en el modelo del *"absolutismo ilustrado, era incapaz de resolver"*. Dichos problemas estructurales serían:

- *" déficit crónico de la hacienda*
- *crisis de subsistencias periódicas*
- *estancamiento económico"*

Estos problemas se vieron agudizados por la influencia de la Revolución Francesa y la posterior invasión napoleónica que desemboca en una *"terrible guerra"* a la que se caracteriza de *"patriótica* (*guerra de liberación frente al invasor francés), civil (entre partidarios y detractores de la intervención francesa) e internacional (presencia de Francia e Inglaterra enfrentadas en España)".*

Hasta aquí llega la valoración de los procesos históricos de esta etapa. Llaman la atención en este sentido dos cuestiones:

1. Por un lado, la ausencia de una lectura política de la crisis como enfrentamiento entre defensores del Antiguo Régimen y partidarios del liberalismo, que aparecerá posteriormente en el desarrollo de la unidad, pero que no se nombra en la introducción, y por tanto, no parece valorarse como factor básico de interpretación de los procesos históricos ocurridos en el período.

Quizás ello pueda ponerse en relación con la insistencia, por parte del autor a lo largo de la unidad, en señalar la poca base social que respaldaba las iniciativas de carácter liberal:

"Lo que la Iglesia no pudo evitar, sin embargo, fue que una minoría, aislada del pueblo en Cádiz por causa de la guerra, legislase a su gusto y estableciese los fundamentos de la futura revolución liberal, de espaldas por completo a la realidad social de España" (p. 138)

"De esta forma (levantamiento de Rafael Riego en 1820) *comenzaba la segunda experiencia revolucionaria española, que duró tres años, logrando calar en la vida*

pública en mayor grado que Cádiz, pero que se saldó con un fracaso, explicable si se tiene en cuenta el escaso respaldo social y político del liberalismo en el país" (p. 151)

La explicación de este hecho se puede encontrar en párrafos como el siguiente:

"Los cinco años de guerra (se refiere a la Guerra de la Independencia) *constituyeron, de hecho, una ocasión irrepetible para un movimiento de masas de carácter revolucionario; pero la identificación del clero con el Antiguo Régimen lo impidió."* (p. 138)

2. En esta introducción no se hace valoración alguna del período posterior a la Guerra de la Independencia, el comprendido entre 1814 y 1833, es decir, de la evolución histórica de España durante el convulso y problemático reinado de Fernando VII, al cual la unidad le dedica casi la mitad de su contenido (13 páginas), y cuyo estudio contribuye a establecer claves de interpretación historiográficas para la comprensión del período posterior, el reinado de Isabel II.

La unidad didáctica 7, *"La construcción de la España Liberal (1833-1874)"*, comienza con una introducción menos extensa que la anterior. Sin embargo, la interpretación que en ella se establece, con ser más genérica, aporta claves para la comprensión de los fenómenos acaecidos en la etapa:

"En toda Europa occidental se consolidaba la sociedad burguesa sobre la base económica de la revolución industrial y el sistema capitalista. España, con sus peculiaridades, se incorporó a este proceso, y a lo largo del reinado de este período se produjeron los cambios sustanciales de la revolución liberal burguesa y se sentaron las bases del sistema capitalista" (p. 164)

Llama la atención el hecho de que no se incluya ninguna valoración explícita sobre el significado histórico del Sexenio Revolucionario en el contexto de los cambios señalados. Al mismo se le dedican siete páginas de un total de cuarenta y seis con que cuenta la unidad.

A pesar de que en las intenciones expuestas por los autores del manual se hace especial mención de la necesidad del conocimiento del pasado para explicar el presente, a lo largo de las dos unidades analizadas, en el desarrollo de sus contenidos, no se encuentran referencias de ningún tipo al presente. De esta forma, se entiende que será el propio alumnado quién, de forma autónoma, tendrá que establecer este tipo de relación lo que, dado su nivel de madurez intelectual, no parece probable, con lo que el relato histórico tendrá valor por sí mismo y no por su proyección a la realidad actual.

En este sentido, es difícil, que la Historia de España que se expone a través del libro de texto, pueda contribuir a la creación de una "conciencia histórica", que a su vez, forme parte de los factores que intervienen en el proceso de formación ciudadana del alumnado. Ello se contradice con lo expuesto en la Introducción:

"El tipo de historia que se escribe en un momento determinado está condicionado por los intereses y problemas de los hombres y las mujeres coetáneas" (p. 12)

La relación entre el conocimiento del pasado y *los intereses y problemas coetáneos*, en la enseñanza de la historia debe reflejarse explícitamente. El establecimiento de la misma constituye una destreza, un procedimiento más, que facilita el proceso de adquisición del conocimiento histórico desde la comprensión activa y crítica por parte del alumnado de la información que se le transmite, fomentando, de

esta manera, el desarrollo de su interés por adquirir estos saberes y la motivación necesaria para afrontar el proceso de trabajo que conlleva su aprendizaje.

En general, a lo largo de la exposición de la información historiográfica, existe un cierto equilibrio entre contenidos factuales y conceptuales, aunque la unidad 6, presente un carácter más narrativo, apoyándose, en este sentido, más en la relación y descripción de hechos y acontecimientos, que en la aportación de conceptos que ayuden a explicar los contenidos.

En la unidad 7, sin embargo, los conceptos adquieren un mayor peso. Ya desde el comienzo de la misma, aparece un primer apartado dedicado a explicar la definición e implicaciones del concepto *revolución liberal-burguesa*:

"Podemos definirla como un proceso violento de sustitución de la sociedad feudo-señorial del Antiguo Régimen por una nueva sociedad liberal-burguesa" (p. 165)

Más adelante, sucederá lo mismo en el capítulo 7 *"Economía y sociedad en la España isabelina"*, su primer apartado, *"Los principios económicosociales del liberalismo"* está centrado en definir las características teóricas del modelo en cuestión.

Al igual que sucede con otros manuales, el texto está salpicado de términos resaltados en negrita. En este caso, dichos términos, fundamentalmente, tienen la función de resaltar los conceptos más importantes de cada apartado. Ejemplo de ello sería:

- Sobre la Década Moderada (1844-1854)

LA ORGANIZACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN (p. 177-178)

Corpus de leyes unitario; proyecto de Código Civil; Código Penal; centralización y organización administrativa; se centralizó la instrucción publica; nuevas contribuciones directas; fraude y evasión fiscal; impuestos indirectos.

También con este procedimiento se persigue subrayar el nombre de determinados personajes históricos:

- Sobre el Sexenio Revolucionario (1868-1874)

LA BÚSQUEDA DE UN REY DEMÓCRATA (p. 198)

Monarquía sin rey; regencia presidida por el general Serrano; Cánovas del Castillo; problema colonial; grito de Yara; Prim** (...) **jefe de Gobierno; volvieron a resurgir los carlistas; los republicanos; movilizaciones de masas populares.

A veces, sobre todo en la unidad 6, contribuyen a resumir la narración:

RASGOS DE LA GUERRA DE LA INDEPENDENCIA (p. 137)

Los madrileños** (...) **el 2 de mayo de 1808 se levantaron contra las fuerzas francesas; los levantamientos antifranceses se extendieron por toda España; guerra nacional y popular pero no revolucionaria; conflicto internacional; defensa de la religión y de la monarquía; minoría liberal** (...) **deseaba hacer su propia revolución; guerrilla; Iglesia** (...) **motor del levantamiento con su influencia doctrinal.

Hay que señalar, como rasgo diferenciador y de contraste de esta unidad 6 frente a los otros manuales analizados, e incluso, a la unidad didáctica siguiente, la introducción en cantidad significativa, de información sobre la historia de la Iglesia católica española durante el período en ella abarcado. Muestra de ello tenemos las siguientes:

— Sobre la contención de las ideas revolucionarias procedentes de Francia:

"Símbolo de los males denunciados, la revolución con sus desórdenes se oponía a la paz del absolutismo monárquico. Numerosos eclesiásticos combatían en esta trinchera; pero, lo que es más sorprendente, algunos ilustrados insignes cambiaron entonces de programa, alarmados por la marcha de los acontecimientos y temerosos de

la Inquisición. Todos los intentos de abolir este tribunal fracasaron, y hasta el Rey lo apoyó en la represión de las corrientes más aperturistas del clero, dando la razón a quienes pensaban que la reforma de la Iglesia aumentaría el riesgo de una revolución" (p. 134)

— Sobre la desamortización eclesiástica en el reinado de Carlos IV:

"En este contexto surgió un importante conflicto con el clero, que revistió especial gravedad desde el momento en que la Hacienda de Carlos IV se fijó en el patrimonio de la Iglesia para remediar sus apuros y, en 1798, junto a propiedades comunales de los ayuntamientos y de los jesuitas expulsados, vendió bienes de los organismos eclesiásticos de beneficencia. Se trata de la ***primera venta de propiedades de la Iglesia*** *en beneficio del Estado. El destino de lo recaudado por la desamortización fue atender el pago de esa deuda creciente, cosa que ya no pudo hacerse a partir de 1804, entrando en situación de bancarrota."* (p. 134)

— Sobre la Guerra de la Independencia:

"Al quedar fuera de juego la burocracia del Estado, sólo la Iglesia disponía de una organización nacional centralizada, capaz de llegar a todos los rincones del país y erigirse en ***motor del levantamiento con su influencia doctrinal****"* (p. 137)

— Sobre las Cortes de Cádiz:

"A pesar del posicionamiento mayoritario del clero en la trinchera conservadora, un puñado de sacerdotes participaron en el diseño del régimen gaditano, al que contribuyó, como pocos, Diego Muñoz Torrero, miembro del equipo redactor de la Constitución y una de las personalidades más relevantes dentro de la familia liberal" (p. 144)

— Sobre la Restauración absolutista de 1814:

"Los ***jesuitas volvieron a España,*** *donde se mantendrían hasta el siguiente estallido liberal"* (p. 148)

"Bajo la mirada protectora del rey absoluto, la ***Iglesia*** *inauguraba su peculiar cruzada «contra una época de desorden y crímenes» y* ***colaboraba*** *gustosa con* ***el Santo Oficio delatando a los liberales****. Sin embargo, la alianza entre el trono y el altar no cosechaba los frutos esperados: decrecían las rentas eclesiásticas y el clero sufría una notable disminución a causa del desbarajuste producido por la guerra.* ***Cuando la Iglesia exigió la devolución de sus tierras****, vendidas en el reinado anterior,* ***Fernando VII se negó*** *a satisfacer su reclamación, confirmando la nueva distribución de la propiedad, en manos ahora de latifundistas afectos al gobierno"* (p. 149)

— Sobre la Década absolutista (1823-1833)

"La sangrienta depuración vino acompañada de un alarde de procesiones y liturgias esperpénticas con las que, a modo de autos de fe, la Iglesia pregonaba su influencia y la vuelta a la «normalidad» anterior al trienio" (p. 153)

— Acerca de los factores de la independencia de la América hispana:

*"****La Iglesia americana****, sobre todo en los sectores del bajo clero, fue otro sector con identidad propia. Cuando llegaron a América las noticias de las medidas desamortizadoras de Carlos IV o algunas de las reformas anunciadas poco después en las Cortes de Cádiz, muchos sacerdotes y frailes ya habían elegido el camino de la insurrección. Como en la guerra española contra los franceses, la Iglesia sería una cantera magnífica de líderes insurgentes y guerrilleros, con los púlpitos y los conventos* ***al servicio de la revolución****"* (p. 157)

"También en algunos territorios del continente el ideario americanista sería difundido a través de jesuitas resentidos por la expulsión decretada por Carlos III" (p. 158)

Semejante despliegue de información contrasta, sin embargo, con la ausencia de referencias al papel desempeñado por miembros de la Iglesia en acontecimientos tales como la rebelión realista de los "agraviados" o "malcontents" de 1826.

Llaman también la atención los calificativos aplicados a algunas de las personalidades históricas:

- *"El discreto rey José"* (p. 136)

- *"Fernando VII (...) corto de miras"* (p. 148)

- *"El piadoso Carlos María Isidro"* (p. 156)

A veces, estas calificaciones afectan a protagonistas colectivos del proceso histórico:

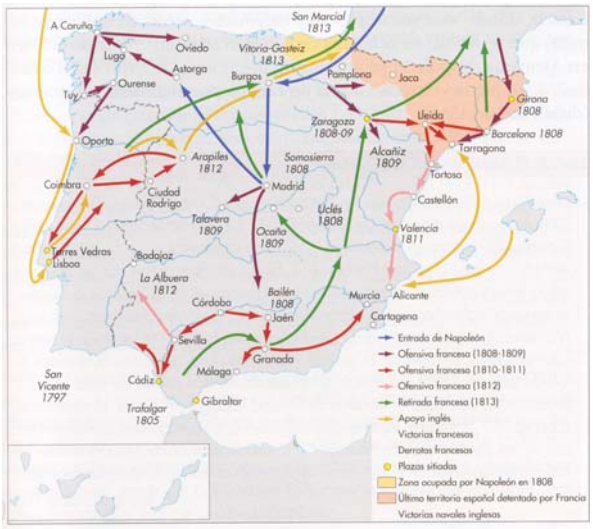
"Erigidos en guardianes del liberalismo, distintos oficiales desahogaron su decepción en una serie de intentonas golpistas encaminadas a liquidar el absolutismo de Fernando VII y poner en vigor la Constitución gaditana" (p. 149)

"La aplicación de las reformas provocó enseguida la ***ruptura del bloque liberal en dos grupos*** *de gran trascendencia posterior, que representan diferentes generaciones y filosofías políticas. De un lado, los hombres que participaron en las Cortes de Cádiz, ahora* ***moderados****, y de otro, los jóvenes seguidores de Riego, que se atribuían en exclusiva el triunfo de la revolución de 1820: los denominados* ***exaltados****"* (p. 152)

Como ya se ha indicado, la unidad 7, tiene una base más conceptual y explicativa que la anterior, fundamentalmente en lo que se refiere a los contenidos de historia socioeconómica. En ella, algunos procesos históricos son descritos con cierto nivel de detalle, mayor que en otros manuales, como cuando se describe el surgimiento de *nuevas corrientes políticas* durante el Bienio Progresista (1854-1856), o también, cuando se describe la división del republicanismo y la pugna entre republicanos

transigentes de Pí i Margall y los intransigentes, y el conflicto cantonal durante la Primera República (p. 202)

En las dos unidades didácticas la información aparece organizada y ordenada cronológicamente. Para sintetizar la ubicación temporal de los hechos se ofrecen cronologías y en las actividades finales se plantea la realización de una actividad que persigue el objetivo de enseñar al alumnado a construir y comentar un eje cronológico, con pautas que complementan las expresadas en la Introducción del libro.



Por último, no aparecen en el manual actividades de valoración de los contenidos históricos que favorezcan una explicación empática de los mismos, ni se favorece el análisis del contraste historiográfico, ya que el discurso histórico es único, el propio de los autores.

Aunque aparecen reseñados los autores de las obras de los que se extraen los textos y fuentes que se intercalan a lo largo de las unidades, no hay una propuesta específica de recursos y bibliografía que pueda utilizar el alumnado para la ampliación de conocimientos.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES DESDE 1970

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES DESDE 1970.

Introducción

Hemos tratado hasta aquí de las características con que se abordan los contenidos referidos a la Historia de España en el Bachillerato, con el objetivo, por un lado, de contrastar el mayor o menor grado de correspondencia entre el conjunto de intenciones que se aducen para justificar la presencia de los mismos en esta etapa educativa -bien como materia específica, bien, como ocurría en los tiempos de vigencia del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), integrados con la Geografía- y, por otro, su desarrollo curricular atendiendo, en primer lugar, a los distintos decretos y textos legales con los que se ha procedido a su regulación normativa, desde la Ley General de Educación (LGE) de 1970 hasta la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) de 2001, y en segundo lugar, a la forma en que, para su enseñanza y aprendizaje, estos contenidos aparecen en los libros de texto de la materia, publicados por algunas de las editoriales que mayor tirada tienen actualmente en el conjunto del estado español.

Pasamos ahora a analizar en qué medida las intenciones esgrimidas, sobre el valor formativo de la enseñanza de la Historia de España, se hacen presentes en las prácticas educativas del profesorado de la materia y hasta qué punto las condicionan. Para ello, hemos recurrido a realizar entrevistas a una serie de profesores y profesoras que han impartido e imparten la materia en el bachillerato, y que reflejen los cambios que la misma ha experimentado desde la década de los años setenta hasta la actualidad. De esta forma, hemos entrevistado y adquirido testimonios sobre su desarrollo profesional, su visión de la materia y sus opiniones en torno a la educación en general, a dos profesores y una profesora, que comenzaron su vida profesional a finales de los años sesenta y durante los setenta, a otros tres profesores que comenzaron en la década de los ochenta y, por último, a dos profesoras y un profesor que comienzan a dar clases en bachillerato en la década de los noventa.

Se pretende con ello reflejar la evolución de las prácticas docentes y la presencia en las mismas de las intenciones que justifican la presencia de la Historia de España en

el currículo de bachillerato, atendiendo, además, a la incidencia que hayan podido tener los distintos cambios que se han operado en el currículo.

En este sentido, el profesorado que comenzó a trabajar a finales de los años sesenta y durante la década de los setenta, asistió al paso del antiguo bachillerato (heredero de la Ley Moyano) cuyo currículo fue regulado por última vez por el Plan de 1967, al Bachillerato Unificado y Polivalente que se derivó de la Ley General de Educación de 1970, y que trajo consigo la asignatura de Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos de 3º de BUP. Más tarde, junto el profesorado que se incorpora a labor docente en la década de los ochenta, vive la crisis del BUP, el comienzo del debate sobre la Reforma Educativa a partir de los años 1983/84 y la etapa de experimentación de las nuevas enseñanzas en algunos centros educativos, con un nuevo esquema de organización del bachillerato en dos subetapas: el Bachillerato General, de dos cursos de duración, dirigido al alumnado de 14 a 16 años, y el Bachillerato Superior, para el alumnado comprendido entre los 16 y 18 años.

Por fin, ya en la década de los noventa, los tres grupos de profesores y profesoras entrevistados se han visto inmersos en el proceso que comenzó con la aprobación y puesta en marcha de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, el debate social que la misma generó, y su posterior modificación, en el 2001, por la Ley Orgánica de Calidad Educativa.

La relación del profesorado entrevistado es la siguiente:

1. Profesorado que comienza a trabajar desde finales de los años 60 y década de los 70:

- D. Cristóbal García del Rosario (catedrático de Geografía e Historia del IES Isabel de España de Las Palmas de Gran Canaria)
- D. Jesús Torrent Samperio (catedrático de Geografía e Historia del IES Pérez Galdós de Las Palmas de Gran Canaria)
- Dª María Luisa Navarro Hernández (catedrática de Geografía e Historia del IES La Minilla de Las Palmas de Gran Canaria)

2. Profesorado que comienza a trabajar en la década de los años 80:

- D. José Manuel Reyes Guerra (Profesor de Enseñanza Secundaria, del área de Geografía e Historia y Ciencias Sociales del IES Casas Nuevas, en Telde, Gran Canaria)
- D. José Miguel Barreto Romano (Profesor de Enseñanza Secundaria, del área de Geografía e Historia y Ciencias Sociales del IES Jinámar II, en Telde, Gran Canaria)
- D. Alexis Orihuela Suárez, (Profesor de Enseñanza Secundaria, del área de Geografía e Historia y Ciencias Sociales del IES Santa Brígida, Gran Canaria)

3. Profesorado que comienza a trabajar en la década de los años 90:

- Dª Fabiola Cortés Cortés (Profesora de Enseñanza Secundaria, del área de Geografía e Historia y Ciencias Sociales del IES Isabel de España de Las Palmas de Gran Canaria)
- Dª Cristina Martín Gómez (Profesora de Enseñanza Secundaria, del área de Geografía e Historia y Ciencias Sociales del IES Salvador Santana, en Arucas, Gran Canaria)
- D. Antonio Navarro Betancourt (Profesor de Enseñanza Secundaria, del área de Geografía e Historia y Ciencias Sociales del IES San Bartolomé de Lanzarote)

Las entrevistas se han realizado en base a un guión-cuestionario abierto, pues se ha tratado de obtener la información sobre la enseñanza de la materia, tanto desde el relato de hechos significativos de la historia profesional de los entrevistados, como de la valoración que estos hechos han ido suscitando en los mismos. Entendemos que un cuestionario cerrado y aplicado de forma mecánica, hubiera sido menos efectivo a la hora de obtener información a partir de un conjunto diverso de experiencias, y restado, además, riqueza en cuanto a la cantidad y calidad de las aportaciones.

Se trata, con ello, de convertir la percepción que el profesorado tiene sobre su práctica y vida profesional, en una fuente de información, atendiendo a la relevancia que la función docente cumple en la consecución de los fines que se propone el sistema educativo:

"El profesor es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica educativa. Las características de su trabajo profesional le confieren un papel regulador y transformador de toda iniciativa externa que pretenda incidir en la dinámica de las aulas.

Esta mediación se realiza a través de un doble proceso. Por un lado, en el plano cognitivo, el profesor interpreta y valora las informaciones exteriores que recibe, sean éstas modelos educativos o instrucciones curriculares, desde sus propios esquemas de conocimiento. Digamos, en este sentido, que el profesor posee un sistema de creencias sobre la enseñanza que opera a modo de filtro cognitivo, a veces incluso de obstáculo cognitivo, respecto a dicha información.

Por otro lado, el enseñante se conduce en la clase como un práctico que toma innumerables decisiones sobre su comportamiento concreto. Este comportamiento, aunque está influido por su sistema de creencias y opiniones, no se adecua mecánicamente al mismo. Más bien es el resultado de la influencia de diversas variables (emocionales, cognitivas, actitudinales...) que interactúan con el contexto específico; todo ello en un proceso que se escapa, en parte, de su control consciente."[5]

El guión básico adoptado para la realización de las entrevistas, teniendo en cuenta los objetivos del presente trabajo, consistió en el análisis y la valoración, desde la experiencia docente, de los siguientes aspectos:

I. Los cambios que se hayan operado a lo largo del desarrollo de la vida profesional en cuanto a:

I.1. Los contenidos referidos a la Historia de España.

I.2. La orientación ideológica e historiográfica con que se han abordado los contenidos.

I.3. El modelo de intervención en el aula y los recursos didácticos.

[5] Porlán, R. Y Martín, J. *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula.* Díada Editoras. Sevilla, 1991. Pág. 15 y 16.

II. La presencia de contenidos propios de la Historia Local en la materia de Historia de España.

III. La presencia de contenidos que expliciten la relación entre la Historia de España y el contexto histórico internacional.

IV. Las distintas formas de organización y secuenciación de los contenidos: la periodización.

V. El tratamiento, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia de España, de elementos relativos a la explicación histórica:

V.1. El tratamiento de las causas y los condicionantes de los hechos y acontecimientos históricos.
V.2. Los personajes históricos.
V.3. El contraste historiográfico.

VI. La contribución de la enseñanza de la Historia de España al desarrollo de capacidades de aprendizajes aplicables al conjunto de las Ciencias Sociales.

VII. La contribución de la enseñanza de la Historia de España a la comprensión del presente.

VIII. La contribución de la enseñanza de la Historia de España a la formación en valores.

Creemos que de los casos estudiados en las entrevistas realizadas, a pesar de no ser cuantitativamente numerosos –lo que, por otro lado, tampoco se pretendía-, pueden derivarse importantes conclusiones, tanto del análisis de cada uno de ellos como del contraste entre los mismos, a la hora de establecer el grado y la forma en que las intenciones educativas que han justificado la presencia de la enseñanza de la Historia de España, han estado y están presentes en la práctica docente, distinguiendo en qué medida esta presencia es fruto de una exigencia curricular explícita y permanente, de un currículo factible y bien organizado que facilita el trabajo del profesorado, o bien al

contrario, la misma se debe en exclusiva a elementos tales como la visión personal de la materia, la distinta formación didáctica, o la voluntad y el empeño personal de cada uno de los profesores y profesoras que la imparten.

I. Cambios operados en la enseñanza de la Historia de España en el bachillerato desde 1970.

I.1. Cambios en los contenidos.

De forma general, todo el profesorado entrevistado coincide en señalar la sobrecarga de contenidos como una de las principales dificultades a la hora de impartir la materia, lo que ha impedido, no sólo abordar todos los contenidos estipulados en el currículo en cada momento, sino también, abordarlos con el suficiente tiempo y profundidad para conseguir su adecuada comprensión por parte del alumnado, así como despertar el interés de éste por la materia. De ahí se entiende, la importancia que, en la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia desde 1970 a la actualidad, todos le conceden a dos hechos:

- la separación, planteada por la LOGSE, entre los contenidos referidos a la geografía de España y los de Historia, en dos asignaturas diferentes. Separación que pone fin a la materia de Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos que se impartía en 3º de BUP, quedando, a partir de entonces la Geografía de España como una materia específica del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, y la Historia de España como materia común para todo el alumnado de Bachillerato. Las dos se imparten en el segundo curso y, por tanto, entran en la prueba de acceso a la universidad.

Este hecho es valorado positivamente por todos, no sólo por suponer un aumento de la carga horaria docente asignada a los departamentos de Geografía e Historia en los centros de Enseñanza Secundaria, sino por entender que ello contribuye a racionalizar la organización del proceso de enseñanza de estos contenidos, atendiendo a la lógica con la que los mismos deben ser impartidos, permitiendo centrarse, para el caso, específicamente en el estudio de la Historia de España.

Abordar en una sola materia la Geografía y la Historia de España suponía dejar de impartir una significativa cantidad de contenidos por falta de tiempo, con lo que, en general, nunca se cumplía con el programa:

"En los contenidos sí que ha habido cambios, primero era en 3º de BUP, Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos, con cuatro horas a la semana cuando empezó, (...) en el libro venía primero la geografía física de España, luego toda la historia y después toda la geografía humana y económica, para por último terminar con la historia de Hispanoamérica y Filipinas. Bueno, a esto último nunca se llegaba, y en realidad a la geografía económica tampoco. Ocurría que tenías que ir a marchas forzadas porque a pesar de las cuatro horas, una hora más que ahora, pues había que ir bastante deprisa para poder dar eso... Yo siempre he querido dar el siglo XIX con calma pero no se podía"

(Entrevista a Mª Luisa Navarro Hernández)

- La reducción en el número de horas, ya que al disociarse los contenidos de Historia de España de los de Geografía en el bachillerato derivado de la LOGSE, la materia de Historia de España, común a todas las modalidades de la etapa, pasó de las 4 horas semanales estipuladas en el BUP a 3 horas.

Hay que tener en cuenta, además, que a partir del curso 1979-1980, las cuatro horas semanales de la asignatura en 3º de BUP, pasaron, en la práctica, a ser cinco, como consecuencia de integrar en esta materia el estudio de la Constitución Española, aprobada en diciembre de 1978. Para ello se añade una hora semanal más a la asignatura, que muchos profesores interpretaron como un aumento de la disponibilidad horaria de la materia en general:

"Estaba previsto en la programación llegar hasta el siglo XX, pero no se podía llegar. Y eso que llevábamos un ritmo de trabajo bastante duro, porque en aquella época eran cinco horas semanales las que tenía la asignatura, porque habían puesto una hora que se llamaba Constitución o algo así, y que yo recuerde creo que no se hacía, sino que se cogían las cinco horas pensando que cuando se llegara al siglo XIX se vería el ordenamiento constitucional en el XIX y XX. Entonces teníamos muchas horas de trabajo y no se podía llegar porque se daba absolutamente todo."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

La reducción del horario semanal es contemplada como una de las principales dificultades para abordar el conjunto del temario, programa o proyecto de desarrollo

curricular de la asignatura, pues se valora, en general que tres horas a la semana no son suficientes para la adquisición comprensiva de los conocimientos que aporta la materia, de ahí que en varias ocasiones, en foros tales como las reuniones de coordinación del temario de la asignatura para la Prueba de Acceso a la Universidad en la Comunidad Autónoma de Canarias, el profesorado se haya manifestado unánimemente a favor de solicitar de las autoridades educativas una hora más a la semana para impartir la materia.[6]

Entrando en el terreno de las consideraciones específicas de cada uno de los profesores y profesoras entrevistados, acerca de los cambios que se han operado en los contenidos, nos encontramos con lo siguiente:

- Tanto el profesorado que comienza su labor en los años 70 como el de los años 80, resaltan el hecho de que los contenidos se hayan ido centrando cada vez más en la etapas más recientes de la Historia de España, hasta llegar a convertirse en algún momento en una historia fundamentalmente contemporánea.

Ninguno de los entrevistados entendía que fuera posible, tal como se pretendía en 3º de BUP, abordar en un solo curso un programa de la asignatura que comenzara por la prehistoria y terminara en el estudio de la España actual. Siempre había temas que quedaban sin ser impartidos y, en el caso de seguir una secuenciación de contenidos en el que estos aparecieran ordenados cronológicamente desde lo más antiguo a lo más reciente, el curso no daba para llegar más allá del siglo XIX, o como mucho, hasta la Guerra Civil (1936-1939). De alguna manera, este tipo de planteamiento relegaba, cuando no excluía, la impartición de contenidos de historia contemporánea de España. Romper con esta concepción de la asignatura y darle mayor peso a los siglos XIX y XX es valorado muy positivamente por el profesorado que empieza a trabajar en estas décadas, aduciendo, para ello, razones tales como:

"Parece, entonces, del todo lógico que las enseñanzas del bachillerato especializadas incidan en unos determinados aspectos más que en otros. Entonces, como quiera que todos sabemos que aunque somos herederos de una tradición cultural

[6] Ver Acta de la segunda reunión de Coordinación PAU Historia, del 15 y 26 de enero de 2007 de la C.A. de Canarias. http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/.

que se remonta al prehistoria, pero no cabe duda que tenemos más conexiones con lo próximo que con lo más remoto, entonces tenemos más obligación de conocer los acontecimientos de la historia del último ciclo de la historia que sería la edad contemporánea, de la Ilustración para acá, que la Edad Antigua, Media o Moderna"

(Entrevista a Cristóbal García del Rosario)

"El cambio hacia una historia fundamentalmente contemporánea me parece positivo, porque es la única manera de que esta época se pueda ver. La única manera de ver una historia desde la prehistoria hasta el presente es dar cuatro esquemitas de todo y los alumnos no enterarse de nada, lo que no tiene ningún sentido, es cosa de locos. Y no sé si en algún sitio del Estado se está haciendo lo que estamos haciendo aquí, pero a mí esto me parece más positivo, dar historia contemporánea. A mí me parece que es fundamental que el alumno vea lo que es la Transición política española, las causas, el desarrollo, los actores, el proceso, lo que es la Dictadura franquista, analizarla..., que ver el proceso de Reconquista y repoblación, que bueno que es muy interesante, pero que al alumnado les queda muy lejos."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

"Nosotros le damos mayor importancia al siglo XX que a los demás, y de hecho cuando damos el siglo XIX, lo que damos del mismo es para preparar el XX, y dentro del XX, a lo que damos mayor importancia es a la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición Democrática, y eso tiene lógica, porque si estamos preparando a los alumnos para que entiendan la sociedad, la economía o la política actual, hay que hacerlo así. En estos momentos yo creo que esa es la idea."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

Despertar el interés del alumnado por la asignatura priorizando lo más próximo en el tiempo y, por tanto, más cercano a su realidad; relacionarla con el presente buscando en el pasado más reciente elementos de comprensión de los problemas actuales; disminuir los contenidos acotándolos a lo contemporáneo para ganar en profundidad en los temas que se estudian; reforzar el papel de la materia como formadora de futuros ciudadanos; etc... Estas son las razones que se esgrimen para justificar el cambio y valorar lo positivo del mismo.

Las cosas, sin embargo, se ven de forma sustancialmente diferente cuando se trata del profesorado que comienza a trabajar en los 90. Cuando el mismo se incorpora a la labor docente se encuentra con una situación en la que la concreción del currículo de la asignatura en contenidos fundamentalmente de historia contemporánea de España es ya un hecho. El BUP va quedando atrás, y los nuevos currículos se van implantando.

En este sentido hay que reseñar que, ya antes de la aprobación de la LOGSE, en las programaciones de algunos centros acogidos desde la década de los 80 a la experimentación de las nuevas enseñanzas que habrían de conformarse con el nuevo sistema educativo y aprovechando los espacios de apertura curricular característicos de este proceso, una parte importante del profesorado del área participante en la experiencia decide acortar el temario y elaborar unas programaciones que, comenzando por el siglo XVIII y la Crisis del Antiguo Régimen, se centrarán en la historia de los siglos XIX y XX. En el caso de Canarias, dichas experiencias serán coordinadas y asesoradas desde los Gabinetes de Coordinación de la Reforma, primero, y de los Centros de Formación del Profesorado (CEP´s), posteriormente. Es decir, que en un primer momento, la decisión de priorizar los contenidos contemporáneos parte del propio profesorado cuando éste tiene la capacidad de decidirlo. El currículo implantado a partir de la LOGSE consagrará esta decisión.

Para el profesorado que comienza a trabajar a partir de los años 90, lo significativo no será la ruptura con la concepción característica de la materia de 3º de BUP, que conllevaba abordar todos los períodos, sino el debate que se abre a partir de 1996, acerca de si la enseñanza de la Historia de España debe ceñirse al estudio de lo contemporáneo, cuyas consecuencias se han venido reflejando en los cambios que en el currículo de la asignatura se han operado en los últimos años. Para este grupo, es necesario que el alumnado tenga un conocimiento mínimo de los procesos históricos anteriores a la España contemporánea.

"Yo considero que la asignatura no debe ceñirse exclusivamente a empezar en el período de la Restauración y terminar hoy día para cumplir con el objetivo de preparar unos contenidos determinados para afrontar una prueba PAU. Yo creo que el

objetivo de la asignatura es crear una visión de conjunto, y prefiero sacrificar un poquito, (...) y conseguir una visión más amplia de la historia del país.

Yo tengo mis reservas, (con el currículo derivado de la LOCE) *porque a lo mejor no considero que sea muy necesario ampliar tanto los contenidos previos* (a lo contemporáneo) *pero sí creo que aunque sea una síntesis de lo fundamental que ha ocurrido en las grandes etapas anteriores, sería conveniente que el alumno lo conozca, porque muchas veces sirve para poder trabajar los procedimientos y la metodología que vas a seguir luego a la hora de trabajar la etapa contemporánea."*

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

"Ahora lo que estoy viendo es que los contenidos siguen manteniendo prácticamente los mismos contenidos, porque ellos siguen hablando desde las raíces históricas de la formación de España, etc., etc..., y sin embargo la realidad es que hay profesores que empiezan donde lo marca la PAU con la Restauración, y otros, con la finalidad de entender lo que viene después, empezamos hablando del Antiguo Régimen, con una pequeña unidad introductoria donde vemos un poco lo que fue la invasión napoleónica, lo que fue la lucha entre absolutismo y liberalismo, etc., etc...

Empiezo con la crisis del Antiguo Régimen. Lo que hago es una unidad introductoria que intento que no me lleve mucho tiempo. En realidad, hasta empiezo antes. Las dos primeras clases las dedico un poco, a primero pasar una encuesta para hacerles preguntas que les hagan pensar, y después empezamos a ver que pueblos han pasado por España..., es decir, vemos un poco lo que ha pasado desde la prehistoria. Pero cuando de alguna manera nos metemos ya más en contenidos es con la crisis del Antiguo Régimen. Muy rapidito porque soy consciente de lo que viene detrás y porque en el departamento en un primer momento se optó por esa unidad introductoria, pero después la gente, como se ve muy agobiada, está intentando quitarla. Yo la mantengo porque me parece fundamental y porque me ayuda, después a lo largo del curso, a avanzar cosas que si no tendría que repetir. Y creo que tampoco les viene mal tener al menos una visión general.

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

Aunque el criterio de inserción de contenidos anteriores al siglo XIX se hace presente en los currículos de la materia -en mayor medida en el currículo derivado de la LOCE que en de la LOGSE, como ya se ha analizado en otra parte de este trabajo-, a veces no se corresponde con la planificación de temas para la Prueba de Acceso a la Universidad, que como en el caso de Canarias, excluyen los contenidos no contemporáneos.[7] Ello da lugar, en esta comunidad autónoma, a una situación caracterizada por la variedad de experiencias de desarrollo del currículo entre el profesorado que actualmente imparte la materia, de tal manera que:

a) una parte del profesorado se ciñe a impartir los contenidos del currículo oficial, tal como se estableció a partir del 2003 (LOCE), en el que al menos el 50 % se corresponde con períodos anteriores a la España contemporánea.

b) otro grupo, manteniéndose aún en la línea del currículo derivado de la LOGSE, imparte una unidad didáctica inicial, en la que se intentan abordar, en forma de síntesis, algunos aspectos relevantes de la trayectoria histórica de España anterior al siglo XIX, para a continuación centrarse durante el resto del curso en los contenidos contemporáneos.

c) un tercer grupo, comienza su programación con una unidad didáctica de carácter introductorio a la historia contemporánea de España, que se centra en estudio del proceso de Crisis del Antiguo Régimen, y que abarcaría básicamente el período comprendido entre 1808 y 1874.

d) por fin, en cuarto lugar, se encontraría un sector, probablemente mayoritario, que se atendría a impartir en exclusiva los contenidos específicos que entrarían en la Prueba de Acceso a la Universidad, es decir, la Historia de España desde la Restauración de 1874 hasta la España actual.

"La realidad es esa, que tienes un temario, que lo tienes que dar, que tienes ahí una PAU en la que los chicos se están jugando mucho. En ese aspecto intento siempre

[7] En la C.A. de Canarias el profesorado que imparte la asignatura en 2º de bachillerato, en las reuniones de coordinación de la PAU, decidió desde hace unos años, aprobar un temario para la prueba que comienza en la Restauración de 1874, y que llega hasta la España actual.

cumplir con unos objetivos mínimos para ellos y ya después lo que yo pueda darles de lo que a mí me interesa y de lo que creo que es importante, pues se lo doy, pero teniendo en cuenta sobre todo la PAU, que es algo que a ellos les preocupa y es esencial para lo que ellos puedan hacer en su día.

(...) Yo no estoy en desacuerdo con que la programación de la PAU empiece en la Restauración, pero sí con que los departamentos opten por seguir al pie de la letra la programación de PAU."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

- También, en cuanto a cambios en los contenidos se refiere, el profesorado que comienza su labor en los 70 y 80 coincide en resaltar el paso a una enseñanza de la Historia de España en la que el estudio de los aspectos económicos, sociales y los referentes al desarrollo cultural, han ido adquiriendo cada vez mayor presencia frente a la historia política que aún sigue siendo predominante en el currículo de la materia. En general, todos ellos valoran que esto vino de la mano de la introducción en los programas, los libros de texto y en la propia formación universitaria que el profesorado habría recibido a partir de la década de los 60, de nuevas concepciones historiográficas influidas básicamente por la Escuela de los Annales y la historiografía marxista. Esta "historia" contrastaría poderosamente con el tipo de historia tradicionalmente enseñada en la escuela hasta entonces. Historia tradicional que este profesorado habría conocido desde su experiencia como estudiantes de bachillerato, de ahí, el carácter más o menos "revolucionario" que para estas generaciones de profesores y profesoras tendría este cambio.

"Cuando yo empecé a impartir la materia la visión general del tema, era una visión muy narrativa y muy de hechos, eso era fundamentalmente la base del proceso, pero ya entre la gente joven y entre la gente mayor, escasísima, pero de otra orientación política, se había introducido la visión histórica marxista economicista, eso empezaba ya tener su público. Probablemente en esa órbita de una historia económica, social, empezaba ya a estar alguna de la gente joven que entonces iba saliendo de la universidad... Plantear la importancia de los hechos económicos, de los hechos sociales, y dar poca importancia a todo el tema de hechos y fechas, datos... todo eso estaba empezando a ser minimizado. No era el panorama general, pero ya había gente

que lo planteaba así. Todo esto estaba marcado por la cuestión ideológica..., lo hacía solamente la gente progre y que además eran tachados por los sectores tradicionales, como que hacían una historia sesgada. Que la historia de datos, fechas y personajes era una historia más científica, menos personalizada."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

"En ese curso del 79-80 empezamos a introducir el trabajo con el comentario de texto, más historia social que la historia tradicional de guerreros y cosas de ese tipo. Pero con bastante dificultad."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

Sin embargo, de alguna manera este cambio "revolucionario" no significó una ruptura completa e instantánea con lo tradicional. La historia de "hechos y fechas" con lo "político" como principal referente seguirá estando presente y condicionando las nuevas formas de enseñar:

"La gente que dábamos otra cosa aceptábamos una cierta cubierta, un cierto matiz de esqueleto tradicional en el que después encajabas las nuevas cosas. Pero el esqueleto tradicional también significaba una coartada, (lo que) *hasta cierto punto también tiene su cierta lógica en el sentido de que algún marco histórico tienes que dar siempre, algún marco histórico tiene que existir para plantear lo demás,"*

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

- Un tercer cambio, señalado en este caso sólo por algunos de los profesores que comenzaron su trabajo en la década de los años 70, está relacionado con el paso de una concepción de la enseñanza de la historia en la que la narración y memorización de hechos y acontecimientos era lo importante, a abordar una historia en la que los elementos de comprensión ocuparán un lugar fundamental, lo que se traducirá en la introducción en los contenidos de conceptos históricos desde los cuales establecer marcos de explicación e interpretación historiográfica. Ello supondrá para muchos, tener que plantearse nuevas formas de enseñar que se adecuarán a la lógica con que dichos conceptos deberían ser aprendidos, algo de lo que trataremos posteriormente.

"Yo creo que la asignatura ha cambiado muy favorablemente... Es decir, que la asignatura actualmente te permite plantear conceptos históricos claves que antes prácticamente entraban de rondón o no entraban."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

Estos cambios observados y experimentados por el profesorado más veterano, son contemplados por el mismo, como la consecuencia de una serie factores relacionados con el fin de la Dictadura Franquista y la implantación del sistema democrático. Entre ellos hay que señalar dos:

a) Factores de carácter ideológico. En este sentido, el hecho de que a unos períodos se les conceda más relevancia que a otros, a unos hechos más que a otros, estará en relación con la visión ideológica desde la que se estructura y conforma el currículo de la materia. Así pues, el paso de un sistema político dictatorial, sustentado por una fuerte base ideológica nacionalista, unitarista y conservadora, al pluralismo y la tolerancia propias del sistema democrático y constitucional, ha tenido mucho que ver con las transformaciones que se han planteado en el currículo y su concreción en las aulas.

"Todos sabemos que muchas veces las ideologías políticas se alimentan de un período histórico o de otro. Todos los que hemos vivido en la época de la Dictadura tuvimos la oportunidad de ver como el período de los Reyes Católicos y de la España imperial de Carlos I y Felipe II, de alguna manera impregnó el modelo del franquismo, que por otro lado era muy medieval en cuanto a la organización del trabajo, los gremios, la autarquía... Se valoraban aquellos momentos de la historia imperial de España, porque el régimen se definía como imperial, y se denostaba la época del siglo XVIII y XIX, en que en España entraron aires nuevos de europeización, de renovación, de modernidad, de democracia y de juego de partidos políticos, sobre todo en el siglo XIX, y siempre se recurría al lastre de las guerras civiles del siglo XIX, de las guerras carlistas, sin tener en cuenta el contexto y las razones del por qué de toda esta historia."

(Entrevista a Cristóbal García del Rosario)

b) Factores de carácter político. Se plantea que el profesorado que imparte la Historia de España ha ido ganando en libertad para actuar en el aula y para orientar la concreción curricular en base a sus propias concepciones sociológicas, historiográficas y didácticas, desde el fin del franquismo hasta la actualidad. Durante la dictadura la censura habría actuado como un elemento de control, que condicionaría la visión que, de las distintas etapas históricas, se podría transmitir en las aulas. El panorama comenzaría a transformarse de forma evidente a partir de 1975.

"En Historia de España la etapa de Isabel la Católica, Carlos I y Felipe II..., que yo creo que eran etapas que estaban especialmente planteadas en los libros y que la gente lo asumía, la gente se explayaba en esos temas. En cambio se daban mal y con poca intensidad todo lo referido al XVIII, a la Ilustración..., todo eso tenía un papel muy deslabazado, muy de paso, y después el mismo siglo XIX estaba bajo la penalización de una concepción de época oscura y poco brillante que hacía que tampoco se diera con demasiada intensidad. Tal vez el XX, que no se solía llegar al XX, se aceptaba otro nivel de valor, lo que pasa que al mismo tiempo la historia del siglo XX, eran treinta y un años medianamente libres y a partir de ahí entraba rígidamente la censura, y entonces eso también impedía en los años 70 que la gente, ese período histórico del franquismo, no lo diera en clase, eso jamás se daba. Nadie se atrevía a plantear la Segunda República o el Franquismo, eso era desusado, que alguien lo diera.

(...) Eso estuvo más o menos vigente, que sé yo, hasta los años 76, 77, 78... Es en esos años cuando eso se empieza a desmoronar, porque incluso ya los libros de texto, como por ejemplo el Ibérica de 3º, vienen ya con temas económicos de la etapa, con planteamientos del franquismo y situando etapas dentro del franquismo..., es decir, empieza ya a haber otra visión del tema, pero desde luego, hasta 1975, la gente por lo que recuerdo acababa la historia siempre en el siglo XIX, como mucho en el XIX."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

Con la desaparición de esta censura -en muchos casos, autocensura- desparecen, también todo tipo de controles, lo que tampoco es valorado positivamente, ya que se debería algún tipo de seguimiento de la práctica docente y su incidencia en el aprendizaje el alumnado:

"En cuarenta años de docencia que tuve, (he observado) *que a medida que ha ido pasando el tiempo, ha habido como una especie, no voy a llamarlo de relajación, en el sentido concreto de la palabra, sino en el sentido de que el profesor ha ido disfrutando de una mayor libertad de aplicar el programa a su aire, a su manera, debido a que no existe ningún tipo de control de lo que el profesor hace en su aula, y entonces no ha habido ningún sistema de inspección, ni de control, diríamos, genérico de los alumnos de los diferentes grupos...*

La inspección se ha quedado en un ente fundamentalmente administrativo, burocrático, que no tiene una incidencia directa en el aula, sino a la que le interesa que funcionen todas las normas que vienen y demás."

(Entrevista a Cristóbal García del Rosario)

De esta forma, se valora que el único control del desarrollo curricular de la materia se realiza a través de las coordinaciones de la Prueba de Acceso a la Universidad –antes conocida como examen de selectividad-. Tener que preparar al alumnado para superar un examen sobre la asignatura que no es ni preparado ni corregido por el profesorado que directamente le imparte clases al alumnado que la realiza, es visto por gran parte del profesorado como un examen de su propia práctica docente, lo que ha traído consigo la aplicación en el aula de un discurso historiográfico y de unos elementos didácticos, que en muchos casos han ido marcando la pauta de la renovación curricular de la asignatura, por parte de un profesorado, en muchos casos, reticente a introducir innovaciones.

"Creo que en historia ha habido una doble postura, que es la de una inmensa mayoría del profesorado planteando unas cosas, y un sector minoritario del profesorado que ha ido planteando otras, que ha ido haciendo otro tipo de cosas en el aula. Entonces, creo que el aval definitivo a que la historia se pudiera dar de otra manera se lo han dado las coordinaciones de COU, primero, y después las coordinaciones de bachillerato (bachillerato experimental), es decir, a través de las coordinaciones, aquí en Las Palmas, ha habido posturas de tipo más progresista, más avanzadas de la historia que los profesores han ido asumiendo bajo el paraguas del "yo no soy, es la universidad la que me dice que dé esto", y entonces eso daba un cierto

nivel de tranquilidad a algunos o simplemente de respaldo. A veces, al profesorado que lo hacía no era lo que más le gustaba, podía gustarle más la otra historia ¿sabes? Pero realmente se sabía que había otro tipo de planteamientos en la Historia Contemporánea que era la Historia del COU, y luego con la Historia de España del bachillerato, pues lo mismo, con un aval, de que la etapa actual había que darla. Yo estoy convencido que sin un examen en que al alumno se le preguntase sobre eso, esos contenidos no se hubieran dado, no se hubiera impartido con carácter general, porque el profesorado era muy reticente a darlo."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

A pesar de todo, el peso de las concepciones tradicionales, según los entrevistados, es muy difícil de superar, no ya por la pervivencia en el propio pensamiento del profesorado de factores que le llevan a tender hacia posturas conservadoras, sino por la propia filosofía curricular. La sobrecarga de contenidos, el afán de que se aborde la mayor cantidad conocimientos posible, actúa como elemento de contención frente a los riesgos que, para ciertas concepciones académicas y políticas, supone en la enseñanza de la Historia de España un currículo más o menos abierto. Para algunos profesores, esto no es nada casual:

"Yo creo que los currículos excesivamente extensos que ha habido tanto en la ley del 70 como en la LOGSE y la LOCE, exageradamente extensos, no son fruto de la casualidad Yo creo que no es que las personas que hacían esos currículos se plantearan la idea de que todo tiene que entrar, que no se puede dejar nada atrás, que todo tiene que estar y todo tiene que tener una presencia, y que señalan apartados y subapartados..., yo creo que es que detrás de eso está la idea de que un currículum muy extenso impide hacer otras cosas, o sea, que no es que cuando el legislador legisla en ese sentido esté optando por una cuestión neutra: está optando por una forma de presentar la materia que impida veleidades diferentes a los profesores (...)."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

- Por último, en cuarto lugar, otro de los cambios que han llamado la atención, en este caso, del profesorado que comienza su labor en los años 80, es el de la integración dentro del currículo de los acontecimientos que se viven en España desde finales de la Dictadura, es decir, los correspondientes a la Transición democrática y a la

conformación de la España actual. Contenidos que adquieren mayor presencia al irse proyectando en ellos las nuevas aportaciones historiográficas que la investigación reciente va aportando sobre los mismos.

"En lo que es el contenido propiamente dicho, yo creo que grandes cambios no se han producido, salvo evidentemente, introducir los elementos que se van añadiendo con el tiempo, como podría ser la historia del presente, la historia más reciente. En el año 84 habían acontecimientos que no se habían producido, o sea que salvo ese elemento, yo grandes cambios en el contenido propiamente dicho... Bueno a lo mejor, cambios en lo que es la orientación historiográfica, como por ejemplo sobre la Transición, pues el análisis que se hacía sobre la Transición en el año 86 era diferente al que se pueda hacer hoy, sobre todo porque hay un cúmulo de documentación y de trabajos sobre la Transición que no tiene nada que ver con lo que había en aquella época".

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

I.2. La orientación historiográfica e ideológica con que se han abordado los contenidos.

En este segundo apartado abordamos de qué forma el profesorado se ha visto influido por los cambios que, desde 1970, se hayan planteado en la forma de orientar el conocimiento de la Historia de España, atendiendo tanto a la incidencia en el desarrollo curricular de la asignatura de las distintas escuelas y corrientes historiográficas, como a las distintas lecturas que se hacen del pasado desde consideraciones de carácter ideológico.

De forma general, el profesorado entrevistado apenas parece ser consciente de los cambios que se han operado en el propio currículo de la asignatura en cuanto a su concepción historiográfica. Esta circunstancia podría estar en relación con hechos tales como su escasa formación a este nivel, tanto inicial como permanente, o a la confusión entre el concepto de libertad de cátedra y la limitación de la explicación del pasado a la visión personal que, del mismo, poseen quienes lo enseñan. También podría relacionarse con la persistencia, como ya veremos más adelante al tratar del relativismo

y el contraste historiográfico, con la persistencia de un discurso único tanto en los libros de texto como en el proceso de transmisión del conocimiento histórico que tiene lugar en el aula.

Por otro lado, la concepción que, de la Historia de España, subyace en los currículos que han regulado la asignatura, como ya se ha analizado, apenas ha experimentado cambios significativos desde 1975, año en que se implantó el 3º de BUP, lo que es posible, que haya dado lugar al hecho de que a la hora de confeccionar sus programaciones y proyectos de desarrollo curricular el profesorado tenga como referente, más la distribución de los contenidos en las unidades didácticas de los libros de texto o la relación de temas de los que el alumnado tendrá que examinarse en la Prueba de Acceso a la Universidad, que los propios currículos oficiales.

Lo que sí es perceptible por parte del profesorado entrevistado es el hecho de que resulta más difícil y complejo introducir elementos que contribuyan a superar las visiones tradicionales de la Historia de España, presentes en el currículo de la materia, cuando dicho currículo no presenta el necesario nivel de apertura curricular, y esto, como ya hemos señalado anteriormente, se produce como consecuencia de la sobrecarga de contenidos.

"No hay tiempo para hacer historia local, no hay tiempo para que los profesores se dediquen en el aula a trabajar con los alumnos de otras maneras... Es decir, se intenta crear una conciencia de agobio en el profesorado que le obligue a trabajar con formas muy tradicionales de dar las cosas y muy rápidas, lo más rápidas posibles."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

En cuanto a los cambios observados, en este sentido, en el discurso subyacente en los libros de texto, se plantea que las transformaciones más importantes son las que se dieron en los años 70, al implantarse la materia en 3º de BUP, y que tiene que ver con la configuración de una materia de historia en la que los aspectos socioeconómicos adquieren mayor relevancia, hecho éste que el profesorado achaca, sobre todo, a la influencia de la historiografía marxista.

Sin embargo, desde los 70 hasta la actualidad, lo que se percibe es que el discurso de los libros de texto ha cambiado muy poco y continúa obedeciendo a una concepción tradicional y, para algunos, subjetiva del pasado.

"Yo creo que en los manuales, de alguna manera, viene una concepción bastante tradicional de la Historia de España."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

"En cuanto a los libros de texto, algunos, a la hora de seleccionar los contenidos, plantean cuestiones, pues yo que sé, como el nacionalismo o el regionalismo, etc., pues a la hora de presentarlos pueden tener una cierta carga de subjetividad."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

"El libro de texto presenta una visión de la Historia de España desde el punto de vista castellano. Se trata de forma muy escasa las aportaciones de la Corona de Aragón, me parece a mí. Y lo que nosotros enseñábamos antes, cuando se enseñaba la Historia de España tradicional, era, sobre todo, lo referente a Castilla, no de la Corona de Aragón."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

Por su parte, el profesorado también ve condicionado su discurso por sus propias concepciones tanto historiográficas como ideológicas. En este sentido, dichas concepciones suelen ser muy resistentes al cambio y permanecen a lo largo del tiempo, influyendo, en la mayor parte de las ocasiones, en la visión de la Historia de España que recibe el alumnado, teniendo un papel más relevante, a este nivel, que el que puedan desempeñar los libros de texto o los propios decretos desde los que se regula el currículo.

Sin embargo, se observan diferencias, en el profesorado entrevistado, entre los que piensan que dichas concepciones no deben manifestarse en el aula y el profesorado debe mantener una posición de neutralidad, sin significarse ante el alumnado, y aquellos que, desde la admisión de sus referentes ideológicos e historiográficos, entienden que además es positivo que el profesor los explicite en el aula, para que el alumnado sepa en

todo momento desde qué visión del pasado y de las cosas se les habla, fomentando, de esta forma, el que ellos puedan construir su propio análisis.

Así, defendiendo la necesidad de la neutralidad del discurso del profesorado, se plantea:

"Yo creo que en líneas generales el profesor influye en los alumnos. A mí hay alumnos que me han dicho "me gusta esto, porque me lo ha explicado tan bien y tal...". Eso no te lo dicen todos. Y que la ideología del profesor puede influir en la forma en que los alumnos comprendan las cosas, pues claro, que sí. Yo procuro que no me influya, intento ser objetiva a la hora de enseñar las cosas, excepto, lo reconozco, cuando me toca dar Fernando VII, que es que no lo puedo evitar, porque ha sido el rey más cafre de toda la historia de España, el peor que hemos tenido... Entonces, yo de todas maneras procuro exponer las cosas objetivamente y que ellos saquen conclusiones."

(Entrevista a Mª Luisa Navarro Hernández)

Incluso, en algunos momentos, desde esta postura se manifiesta cierta confusión entre manifestar una cierta concepción de la Historia de España y el adoctrinamiento, cosa ésta última, que se rechaza de plano:

"Estás formando unos alumnos y les tienes que dar una base y unos conocimientos, y luego que desarrollen su propia ideología también, pero yo no puedo adoctrinar a nadie tampoco, ni aleccionar, Yo creo que un profesor no está ahí para adoctrinar..., les explicas lo que pasó, y los diferentes puntos de vista."

(Entrevista a Fabiola Cortés Cortés)

También, se dan posiciones que creen que es inevitable que las ideas del profesorado influyan en la visión del pasado que se le transmite al alumnado, aunque habría que procurar que esto no pasara:

"Desgraciadamente, todos somos como somos, transmitimos lo que somos, y en determinados momentos en historia es difícil ser aséptico a aspectos tan sensibles como es el tema de la religión, por ejemplo, el tema de la economía, el tema de las ideologías,

cuando explicas el tema del comunismo, del fascismo o el liberalismo..., todo eso se podrá decir con mayor o menor simpatía de acuerdo con la propia ideología del profesor. Lo ideal sería que el profesor esté por encima de sus sentimientos y sea capaz de objetivar y decir lo positivo y negativo de cada ideología. Muchos profesores lo consiguen y no cabe duda de que al final, en las clases surgen las simpatías... Llegan los momentos electorales y siempre la gente dice "pues mira, yo soy católico practicante", o "yo soy ateo, yo no creo en nada", o "yo soy conservador, y voto a mi partido", o "yo soy progresista y voto al partido comunista"..., en fin, estas cosas que se suelen decir. Eso forma parte de la libertad. Unos profesores van en una línea y otros van en otra, es la libertad de cátedra y todo eso es enriquecedor para el alumno al final, porque afortunadamente los profesores no son elegidos por un régimen político hoy. En un tiempo sí, porque te condicionaban a que hicieras un juramento, si tú no enseñabas conforme esos principios no te podían renovar el contrato."

(Entrevista a Cristóbal García del Rosario)

Por otro lado se encuentran, como indicábamos, aquellos que no sólo son conscientes de sus posiciones ideológicas e historiográficas, sino que defienden, además, que éstas deben ser expuestas ante el alumnado, para que éste pueda saber, en cada momento, desde donde se le habla, y contribuir así a formar su conciencia crítica y a la maduración de sus propias concepciones:

"Bueno, yo políticamente tengo una posición muy clara y yo, normalmente, les digo a los alumnos dónde estoy y desde dónde hago mi discurso, y también les advierto que los discursos sobre esta cuestión pueden ser muchos, pueden ser muy diferentes, y ellos tienen que escuchar, tienen que entender todos esos discursos, todas esas procedencias, todas esas razones y argumentos, y están de alguna manera obligados a tomar una posición en el futuro. Puede hacerla esperar y no tomarla hasta que se den esas condiciones, pero en el futuro tendrán que hablar, votar, decidir..., y entonces tienen que hacerlo con el mejor bagaje, con los mejores argumentos. Y les digo que hay partidos centralistas, partidos nacionalistas, gente que concibe España como una nación, gente que concibe España como una nación de naciones, gente que está por una confederación..., que opciones hay ahí muchísimas. Los alumnos te preguntan, te interrogan, y les planteas que muchas opciones, y que la mía es ésta y trato de justificarla. Pero en ningún caso trato de imponerla.

Todo esto viene a cuento de que hay profesores que entienden que es posible un discurso neutro en historia, y yo en eso no creo desde hace mucho tiempo. No sé si estarás de acuerdo. Todo el discurso de la historia está cargado de ideología. Todo el mundo tiene una posición y la gente que de alguna manera dice que no enseña la suya y presume de cierta neutralidad, pues yo creo que eso es imposible. La neutralidad no existe."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano).

"Yo creo que hay un tema de honestidad que por ejemplo en un nivel como es el 2º de bachillerato que exige que el alumno sepa cuál es tu punto de vista de la historia, es decir, que sepa de donde partes tú a la hora de plantear toda una serie de cuestiones, de explicaciones sobre hechos históricos, cómo engranas la explicación multicausal en función del pensamiento personal que tienes sobre la historia. Entonces el problema está en que no existe la imparcialidad, porque eso no es verdad, porque incluso, no ya para impartir, sino para entender, todos entendemos lo que podemos no lo que queremos, en función de nuestra formación, de nuestra vida. El problema está en que el profesor debe ser honesto y no pretender convertir la clase de historia en un adoctrinamiento, que imparta historia de verdad y que plantee cuál es su punto de vista sobre determinadas cuestiones de la historia (...)

Pero es que todo el mundo imparte ideología, absolutamente todo el mundo, y lo que me parece deshonesto es impartirlo sin decirlo, es decir, el no advertir que ahí hay unas cuestiones que se pueden interpretar desde distintos punto de vista y decir, que tú tienes esta visión del tema. Que no es que tú no aceptes otras, que las aceptas y las respetas, porque en clase por ejemplo, hay alumnos que te plantean otras cuestiones, y tú las respetas y tienes muy buena relación con ellos, lo que pasa es que les planteas que todo hay que relativizarlo, y que nada es una verdad intocable, que todo se puede analizar, es decir que para plantear un tema, solamente, hay que dar razones y argumentarlo (...)

Entonces, bueno, yo no creo en pretendidas neutralidades, de plantear las cosas de forma neutra, porque eso además no es verdad. Entonces yo creo que sí, que el profesor tiene esa ideología, que en función de esa ideología va a plantear las cosas, pero que tiene que tener una cierta visión de objetividad, de razonar, de explicar los temas, de dar explicaciones siempre, que no sea una historia montada sobre la base de conseguir un objetivo ideológico. Vas a intentar esclarecer temas, plantear problemas,

tratar distintas explicaciones sobre cómo entender ese problema, y el alumno va a definir la explicación que le parece más plausible."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

"Yo sí creo que en las clases se hace, por lo menos yo lo hago, una defensa a ultranza de la democracia frente a los gobiernos dictatoriales, de la defensa de los derechos de los más débiles frente a las clases más acomodadas y dominantes, y si eso es manipularlos, pues yo sí lo hago... Defiendo por encima de todo los valores del movimiento obrero, las ventajas que el movimiento obrero obtuvo y que nosotros estamos viviendo ahora de los réditos que ellos generaron... y ese tipo de cosas sí puede ser una historia que yo mismo manipule, si eso es manipular. Personas de una determinada ideología podrían pensar que yo manipulo las clases pero las clases de un profesor de historia están llenas de su propia concepción de la historia, uno no está allí como en un laboratorio estéril..."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

Desde esta posición, los cambios más que en las propias concepciones ideológicas o historiográficas, donde se perciben es en el "acento" del discurso con el que el profesorado ha ido abordando los contenidos desde los años 70 hasta la actualidad. Es decir, se plantea que el profesorado establece matices en su discurso, prioridades en la forma de impartir los contenidos, de seleccionar los temas, de tratarles con mayor o menor profundidad..., y todo ello por los condicionamientos que, en cada momento, la propia realidad y los problemas que en la misma surgen, ejercen sobre el profesorado y la sociedad en general. De alguna manera, la necesidad de comprender el presente, mediatiza explícita o implícitamente la clase de Historia. El profesorado, en muchos casos, no permanece ajeno ante los problemas de la actualidad y al debate social que los mismos generan.

De esta forma, y por este orden, problemas como los supuso el paso de la dictadura a la democracia, la organización territorial del Estado español y los nacionalismos periféricos, la propia definición de lo que es España, o la relaciones internacionales, la integración europea o la globalización, han condicionado tanto la forma de seleccionar los contenidos, como su tratamiento y explicación.

Esto no es valorado negativamente. Más bien al contrario, ello muestra que el profesorado no es ajeno a la realidad en la que vive, sino que es consciente de la misma y de las distintas alternativas que pueden darse para actuar sobre ella. Es decir, entiende la Historia y su enseñanza como un medio de contribuir a la formación ciudadana, desde la comprensión del presente a partir del conocimiento pasado.

"Yo diría que desde los años 80 a esta parte, han habido como distintos momentos en la asignatura, los contenidos quizás han variado poco, pero el acento que han puesto los profesores en su discurso ha variado. Probablemente, en el tránsito de los años 70 a los 80, el eje que podía ser la democracia y el antifascismo, o el antifranquismo, en general. Es decir, que la perspectiva desde la que se aborda la asignatura es la de la negación de lo que fueron los cuarenta años en la historia del Estado y la afirmación de la democracia, y luego en los 80 hay como un giro. Es decir, yo creo que en líneas generales, los profesores de historia normalmente han hecho un discurso de izquierdas y quizás esa perspectiva de izquierda en sus distintas variantes sea la que presida la exposición de la materia, y en los 90, pues se da un giro hacia el nacionalismo. Es decir, la democracia y el antifascismo en los 70, la izquierda en los 80, la perspectiva del nacionalismo en los 90, y pasamos a una situación de crisis que estamos viviendo hoy en la que quizás haya que replantear la asignatura, o haya que hacer planteamientos en los que, dado que lo vigente o lo emergente es la Unión Europea o las relaciones internacionales, haya que hacer planteamientos en la estructura de esta asignatura en donde estas nuevas realidades relacionadas con la globalización, la superación del estado-nación para crear estructuras mayores, nos sirvan para articular el discurso y los contenidos desde otra óptica."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

Por último, entre el profesorado que defiende la necesidad de hacer explícitas en el aula las propias concepciones, se descubre como un elemento de permanencia la influencia del marxismo en el análisis histórico, tanto entre los que comenzaron a trabajar a finales de los años 60 y en la década de los 70:

"Cuando yo empecé a impartir la materia la visión general del tema, era una visión muy narrativa y muy de hechos, eso era fundamentalmente la base del proceso, pero ya entre la gente joven y entre la gente mayor, escasísima, pero de otra

orientación política, se había introducido la visión histórica marxista economicista, eso empezaba ya tener su público ¿no? Probablemente en esa órbita de una historia económica, social, empezaba ya a estar alguna de la gente joven que entonces iba saliendo de la universidad..."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

como entre quiénes se incorporaron a la profesión en la década de los 80:

"Yo no milito en ningún partido político, pero me considero una persona de izquierdas, así que un libro de Ricardo de la Cierva, no lo voy a recomendar ni lo voy a usar como referencia. Los niveles que se dan en las clases en el centro, tampoco son niveles que te permitan entrar a analizar la diferencia de opinión entre unos determinados autores y otros, porque los conocimientos son bastante generales. Claro, el tipo de historia que yo doy, se supone que es una historia de corte marxista, se supone..."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

como entre el profesorado más joven:

"Yo a la hora de explicar, de hecho siempre hago algo introductorio antes de comenzar con el desarrollo de los hechos históricos. Ahí les doy algunas nociones sobre lo algunos conceptos como lo que es estructura histórica, de coyuntura, interpretaciones, etc. Lo que pretendo con esto es que ellos recuerden algo que implícitamente han visto anteriormente y es que la sociedad es un conjunto de personas que conviven y que para convivir se organizan, y esa organización la podemos caracterizar en función de una tipología según su organización económica, cuya finalidad fundamental es utilizar los recursos para satisfacer una serie de necesidades. Hay una organización política, cuya finalidad es gobernar y dirigir al grupo, etc. Partiendo de ese esquema simple, ellos pueden ir construyendo su visión de cada período, a partir de la estructura económica, política, social y cultural en cada momento. (...) Es decir, una visión cercana al marxismo. Yo le doy más importancia a los cambios económicos porque creo que lo primero es llenarse el estómago. Cuando el estómago está lleno ya viene todo lo demás."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

En definitiva, si hemos de considerar la opinión general del profesorado entrevistado, no se detectan cambios en cuanto a las concepciones que condicionan su capacidad de enseñar Historia de España. Todos opinan, con independencia de la consideración positiva o negativa que ello les merezca, que el pensamiento del profesorado tiene un enorme peso en una asignatura como ésta, incluso, podría pensarse que dicho peso e influencia en el alumnado se ha incrementado con la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años que conllevó la LOGSE:

"Yo creo que los antiguos alumnos que teníamos del BUP, sobre todo en los centros de enseñanza pública, provenían de unas clases sociales distintas, es decir, venían de otro ambiente socioeconómico y cultural, y ya venían con una determinada concepción, es decir, tenían una serie de conceptos, la mayoría muy conservadores, porque sus padres también lo eran, y entonces el papel nuestro en las clases estaba un poco frenado por lo que en sus casas oían. Yo creo que ahora, con referencia a nuestros alumnos, pues en sus casas no se habla de política, sus padres no tienen esa capacidad para hacerlo, la mayoría son analfabetos o tienen muy escasa cualificación. Entonces, yo creo que nosotros ahora, en este momento, sí que podemos influir más precisamente por el desconocimiento que ellos tienen. El único referente es "que yo tengo un profesor que me dice...", o ven la historia como lo que es cierto y lo que no. Ellos entienden que lo que yo digo en clase es lo que verdaderamente pasó, y no pueden pensar que a lo mejor yo estoy equivocado o estoy interpretando mal unos hechos, entonces antes se notaba que había más gente que te enmendaba la plana, que te decían: "pues yo no estoy de acuerdo con lo que está diciendo...", antes eso me pasaba, por ejemplo, "yo no estoy de acuerdo con eso que está diciendo porque mi abuelo dice que no fue así...". Hoy en día los alumnos no te dicen eso."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

I.3. Cambios en el modelo de intervención en el aula y en los recursos didácticos.

En este apartado hay que señalar, de entrada, que, de todo el profesorado entrevistado, quienes se han referido a cambios en su forma de impartir la Historia de España, han dejado claro que, de forma general, las innovaciones en lo metodológico han afectado siempre a una minoría de profesionales. Algo más extensa, en algunos momentos, como podría ser en los previos a la implantación de la LOGSE, a tenor de las expectativas que la misma suscitó entre los diversos agentes educativos, pero que nunca alcanzaron a involucrar a la mayoría.

Por ello, la imagen que nos presenta el panorama actual de las prácticas educativas viene tipificada por el predominio de los modos de enseñanza tradicionales, en los que se han ido introduciendo de forma parcial, muchas veces sin la reflexión ni la formación adecuada, algunos elementos innovadores en lo referido a la forma de transmitir y evaluar los conocimientos, o a los recursos didácticos utilizados.

Teniendo en cuenta lo anterior, pasamos ahora a describir los cambios que se han operado en los modos de intervenir en el aula y en los recursos didácticos tal como los percibe el profesorado que ha participado en las entrevistas.

A partir de sus testimonios, pueden trazarse cuatro etapas diferentes en este campo:

1ª etapa: Abarcaría hasta finales de la década de los años 70. Se trataría de los primeros años de recorrido de la Ley General de Educación, de implantación del Bachillerato Unificado y Polivalente, en los que se mantiene el dominio casi absoluto de la formas tradicionales de enseñar y aprender. Es decir, predomina la transmisión del conocimiento histórico entendido como relación de hechos y fechas, a través de la exposición magistral del profesorado, limitándose el alumnado a atender, tomar apuntes y memorizar posteriormente la información. El discurso del profesorado, el libro de texto y los apuntes de clase se convierten en los recursos propios de esta forma de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, hay que recordar que ya en 1969, el Ministerio de Educación y Ciencia, cuyo titular era D. José Luis Villar

Palasí, en su famoso Libro Blanco de la Educación en España, previo a la reforma educativa de 1970, expresaba lo siguiente:

"Las consecuencias que se derivan de los sistemas de formación y selección (del profesorado) *mencionados tienen, naturalmente, aspectos positivos y negativos. En este estudio, antecedente de una Reforma, se destacan, sobre todo, los segundos. Entre ellos pueden mencionarse: enfoque de la labor docente en un sentido predominante de transmisión de conocimientos en detrimento del estímulo y orientación de la actividad personal de los alumnos; tendencia a la enseñanza expositiva y verbalista realizada, además, con la perspectiva de especialista de una materia determinada, con la consiguiente falta de integración en la institución educativa, olvidando que él mismo es uno de los elementos interdependientes de un sistema que pretende lograr la educación integral y armónica de los alumnos".*[8]

Para el profesorado que continúa basando su intervención en este modelo, elementos que facilitarían la capacidad del profesorado de transmitir los conocimientos podrían ser la dramatización en el discurso, la inserción de anécdotas que relajen la tensión del alumnado, la exposición de esquemas, etc.

"Si el alumno ve amor hacia lo que estás diciendo, el sentimiento, ..., a veces lo tienes que teatralizar incluso. El secreto de cualquier profesor para transmitir los conocimientos está en que impregne de sentimiento anímico lo que está diciendo. Que él se lo crea. Si el alumno ve que no te crees lo que estás diciendo, pues eso lo nota. Hay una química que se transmite. Y hay veces en que tú ni sabes que sistema pedagógico estás utilizando pero si estás expresando unos conocimientos, intentándoselos transmitir, que intente comprender lo que significa una cosa que pudo hacer un señor anónimo, hace 200, 300 ó 400 años, y que nosotros ahora estamos disfrutando, como patrimonio, etc., (...) todo eso se puede explicar pero con una dosis de sentimiento, de teatralidad a veces, que es necesario, y después estar continuamente preguntándoles, para ver si eso les está llegando..."

(Entrevista a Cristóbal García del Rosario)

[8] La Educación en España. Bases para una política educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1969. Pág. 71.

"Antes yo me ceñía más al libro de texto, quizás porque tenía menos experiencia y sabía menos, porque con el tiempo he ido aprendiendo cosas nuevas. No leo mucho, porque no tengo ni tiempo de leer. Entonces yo al principio me ceñía más al libro, explicaba por el libro, y ahora lo que hago es dar clases magistrales, sin ceñirme al libro, es lo que hago en 2º de bachillerato. Explico yo y ellos cogen apuntes. Algún tema se los doy a fotocopia y luego en clase lo leemos, lo comentamos y tal.

Yo les suelo contar anécdotas. Aunque así y todo hay veces en ellos no tienen interés. (...) Pero el hecho de que cómo una persona dé las clases, las salpique de anécdotas y tal, sí les puede gustar. Pero después hay algún alumno que sí le interesa la historia, y la forma de dar la asignatura de un profesor u otro pues les llena más o menos. Siempre te viene algún chiquillo diciendo,"que me tocó fulanita y yo quería que me tocara menganita", y eso cuando te lo dicen, a mí por lo menos me halaga..."

(Entrevista a Mª Luisa Navarro Hernández)

2ª etapa: A finales de la década de los 70 y principios de los 80, los cambios en la situación anterior llegarán a través de la introducción, en la enseñanza de la historia, del "comentario de textos" históricos. Esto conllevará el hecho de que el alumnado habrá de aprender procedimientos propios del análisis de textos, tales como el desarrollo de capacidades de comprensión y expresión de mensajes, la relación de la información transmitida por las fuentes con los contenidos históricos previamente trabajados en el aula, la síntesis, la valoración crítica, etc.

Posteriormente, se añadiría también el comentario de mapas históricos y de información expuesta a través de gráficos.

El agente que, en este caso, impulsa la introducción de estos elementos innovadores, como ya se expuso en el apartado anterior, será la Universidad, a través, por un lado, del nuevo tipo de formación que, durante la carrera[9], recibe el futuro

[9] Sobre la influencia de la universidad en las formas de concebir y desarrollar la enseñanza de la historia, es interesante tener en cuenta el siguiente testimonio:*"En Canarias se crearon los estudios de Historia, como una sección de la facultad de Filosofía y Letras. Se crea en el año 66-67 y se implanta por primera vez. En 1º y 2º eran los comunes, eran dos años de comunes y luego venía la especialidad, la especialidad de Historia se crea en el 66-67, la creó don Elías Serra que era medievalista. Yo soy de la primera promoción y era un plan de estudio verdaderamente magnífico, porque teníamos en cada curso, como don Elías Serra procedía de la ILE, él y su hermano que era menorquín. Ellos venían de la escuela de Bosch Gimpera, que era un gran prehistoriador, arqueólogo, y esos procedían de la ILE. (...) Don*

profesorado de historia, y, por otro, de las reuniones de coordinación de los exámenes de selectividad de COU, que si bien correspondían a la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, sin embargo, sirvieron para que esta práctica se implantase también en la asignatura de Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos de 3º de BUP.

"En los años 70, se introdujo en las aulas el comentario de texto, que era una cosa que en general antes no se hacía, que la gente mayor no hacía.

(...) La introducción del comentario de textos como una herramienta de trabajo, se produce en los años 70 con la gente que sale en ese entonces de la universidad, que hace comentarios en la universidad y que los quiere plantear en el aula, y eso lo asumen profesores de variadas opciones ideológicas, entienden que desde el punto de vista histórico, desde la conciencia profesional saber abordar el comentario de texto es un tema fundamental"

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

"(Hasta entonces hacíamos) *una historia tradicional, narrativa, y en ese curso del 79-80 empezamos a introducir el trabajo con el comentario de texto, más historia social que la historia tradicional de guerreros y cosas de ese tipo. Pero con bastante dificultad."*

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

"Me acuerdo que cuando empecé a trabajar... Esa obsesión que nos habían inculcado en las aulas de la universidad por el comentario de textos, era casi como una

---

Elías entonces crea un plan de estudios en que los licenciados que saliesen de allí, que sabía que muy pocos se quedarían en la universidad y que la mayoría se irían a la enseñanza pues no tendrían otro campo de trabajo, y entonces puso un plan de estudio en el que en cada curso de los tres que quedaban, ponía tres materias obligatorias de geografía o historia general, y luego el alumno elegía otras tres libremente de una lista entre las que más le gustasen, por ejemplo, historia del arte, que la cogías en 3º y había otra en 4º y después en 5º, y después había geografía opcional física y humana, y otras materias opcionales. Después estaba geografía de Canarias e Historia de Canarias, en 3º y en 5º, y en medio yo escogí Historia de la Ciencia. Con lo que tenía la posibilidad, como planteaba la ILE, de tener una cierta formación científica. De todo esto lo que sale es una persona con una buena formación en historia de las culturas, y habiendo leído bastantes cosas sobre la enseñanza activa propia de la ILE, lo que al final le queda al alumno al enseñar historia es tener bien claros los procesos sociales, políticos y económicos, y fundamentalmente la cultura que se genera en esa época: un románico, un gótico, un barroco... coinciden con las preocupaciones políticas, religiosas, económicas de cada época..".

(Entrevista a Cristóbal García del Rosario)

religión... Y había que hacer comentarios de textos, y había que darle a los alumnos..., y eso todavía se mantiene de hecho en las pruebas de acceso a la universidad, y se les pide a los alumnos el comentario de textos..."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

En cuanto a los recursos didácticos, en esta etapa el libro de texto experimenta la inserción de un tipo de historia menos densa en cuanto a hechos históricos y fechas, más conceptual, que aborda, junto a los aspectos políticos, también los económicos, sociales y culturales, con más actividades dirigidas a reforzar el análisis y la comprensión de los contenidos por parte del alumnado, etc.

3ª etapa: Desde finales de la década de los 80 y en los 90, una parte del profesorado de historia comienza a introducir de forma explícita en la enseñanza de la Historia de España, contenidos relativos al concepto de historia, a nociones del tiempo histórico, a la explicación histórica y a los procedimientos propios del trabajo con las fuentes históricas.

Será importante, en este sentido, la experiencia de los centros que se adscriben al proceso de experimentación de la Reforma, previo a la implantación de la LOGSE. El alumnado de los centros que se adscriben a esta experiencia, y de algún que otro centro en el que se introduzcan proyectos de innovación, además de acceder a los conocimientos ya señalados, se verá inmerso en una dinámica de aprendizaje caracterizada por un intenso grado de actividad, de implicación en el proceso de elaboración de conocimientos, de desarrollo de capacidades de trabajo autónomo, para la obtención y el análisis de información aportada por fuentes históricas de diverso tipo.

Por su parte, el profesorado el profesorado participante en estos procesos desarrollará un papel más de director-orientador, frente al de expositor y referente único del conocimiento que el alumnado debe adquirir, propio de los modelos tradicionales.

"Eran unos niños estudiosísimos, unos niños trabajadores,... y trabajábamos con las unidades de Valencia, todo con textos, no había libro de texto y era estupendo porque veías cada texto y extraías todo: las causas, las consecuencias, los problemas

que habían, las soluciones que se daban... todo. Y trabajábamos muy bien, y ellos trabajaron muy bien y sacaron unas notas magníficas.

Primero los alumnos hacían el trabajo. Buscaban... y luego tú ya les explicabas, pero ellos primero ya tenían mucho trabajo avanzado. Ahora se ha vuelto al alumno pasivo."

(Entrevista a Fabiola Cortés Cortés)

"Cuando me fui al IES El Rincón me encontré con unos niños que estaban acostumbrados a trabajar de otra manera. A trabajar en grupo. Desarrollaban un montón de procedimientos que no tenía la gente con la que había trabajado. Eran capaces de hacer trabajos que no podían hacer los alumnos con los que había trabajado antes."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

En todo este proceso de cambios, los principales agentes dinamizadores serán, por un lado, los equipos de asesoramiento pedagógico por áreas que se van constituyendo en los Centros de Formación del Profesorado (CEP´s), que asumen el papel de coordinadores de las distintas experiencias innovadoras, facilitadores de material didáctico para el profesorado implicado y organizadores de iniciativas de formación que respondieran a las necesidades que, en este sentido, fueran surgiendo entre el profesorado. Por otro, hay que señalar, también, la importancia que, para la dinamización de equipos de trabajo innovadores, le dan los entrevistados a la figura de algunos profesores y profesoras que, por su formación, su mayor grado de interés, su capacidad de comunicación, su apuesta por la innovación permanente, etc., en su momento, asumieron un papel de liderazgo didáctico y auténticos motores del trabajo de los departamentos de Geografía e Historia.

"Con los primeros años de la reforma y en el IES Pérez Galdós con Isabel Pérez de jefe de departamento. Porque era una mujer fantástica. Tenía un gran dominio de todo... Te buscaba textos en todas partes, y claro trabajar así era muy agradable. Estar en un departamento donde estás perdido o no tienes ayuda puede ser muy duro, pero claro si tú trabajas y haces tu parte pero tienes a una persona que te ayude y te lo va dando..., ella daba otro segundo, y claro lo tenía muy preparado.

Todos buscábamos materiales, (...), pero Isabel, era la voz cantante.

Yo como Isabel Pérez no he conocido a nadie que se entregue a los compañeros de esa forma, que coordine, que busque y que te lo dé como la que no te ha dado nada, es decir, sin dejarse notar: "mira, encontré estas cosas por si te interesa..." En fin, era maravillosa. Y esos primeros años LOGSE, yo los recuerdo muy bien, muy bien... Mucho trabajo, pero muy bien".

(Entrevista a Fabiola Cortés Cortés)

En cuanto a los recursos didácticos se refiere, en las experiencias innovadoras que surgen en esta etapa, los entrevistados plantean un cierto alejamiento en el uso de los libros de textos, ya que estos no respondían a las necesidades propias de las estrategias de trabajo en el aula que implicaban un mayor nivel de actividad por parte del alumnado. Se opta, por tanto, por la utilización de:

a) Materiales didácticos (tanto fuentes primarias o secundarias presentadas a través de textos, gráficas, mapas históricos, etc...) elaborado por el propio profesorado que imparte la materia.

b) Materiales didácticos integrados en proyectos de desarrollo curricular que abarcan toda la asignatura o varias unidades didácticas de la misma, que comienzan a ser publicados por editoriales, aunque, en un principio, de forma marginal en el contexto de los manuales escolares que se aplican en ese momento. En ocasiones, el profesorado que utiliza estos materiales didácticos los adapta a su particular concepción de la enseñanza de la materia, aunque dichos materiales tengan su propia lógica.

c) Medios audiovisuales (vídeo, fotografía histórica, diapositivas, transparencias...) cuyo empleo comienza a generalizarse a partir de estos años.

"La utilización de medios audiovisuales, por ejemplo, también se empieza a plantear en los años 80, y ahí también habrá de todo, hay desde personas que lo hacen por un criterio de seriedad personal, hasta gente que le encanta poner un vídeo y dejar a los chiquitos viéndolo y lo trabaja después, el vídeo es un poco un entretenimiento

para los alumnos, hay de todo... Porque en realidad nunca se plantea de una forma generalizada y abierta la forma en que hay que trabajar esos medios porque desde un punto de vista estrictamente oficial son medios que hay que emplear con mucha prudencia, no son medios para usar demasiado, lo importante es que tú cubras el programa."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

d) Bibliografía específica. En algunos casos, habrá profesores que intenten introducir, la lectura entre el alumnado, de obras específicas sobre la Historia de España, entendiendo que el nivel de desarrollo de capacidades del alumnado y su grado de interés por la materia podrían favorecer su uso como recurso didáctico. Esto, en muchos casos, duró poco tiempo, ya que se valoró como algo que, en general, quedaba por encima de las posibilidades del alumnado.

"Ahora ya no, ahora esa obsesión se me ha quitado, pero cuando daba clase de COU, tenía la obsesión de que los alumnos, aparte de lo que yo explicaba, pues leyeran algunos libros, como los de Eric Hobsbawm, que a mí me parecía que eran fundamentales, y leyeran la `Era de las Revoluciones´...

Uno cuando lo lee, porque tiene cierto conocimiento, pues va hilando cosas. Es lo mismo que cuando dices, "que lean un artículo, o un ensayo sobre la Historia de España de, por ejemplo Pierre Vilar" ¿no?. Aparentemente es fácil, pero en realidad es difícil, pues cuando tú lees aquello tienes que tener un montón de cosas implícitas que un alumno de bachillerato no tiene. Y a lo mejor, para ellos, aquel libro es más ladrillo que el propio libro de texto.

Entonces claro, en un ensayo de Pierre Vilar sobre Historia de España, que aparentemente es un librito así, delgado, pequeño, y bueno se lo leen. Pero el de Hobsbawm... Y claro al final te dices que es una locura, ¿cómo le vas a decir a un tío de COU que se lea a Hobsbawm? Pero claro, como nosotros salimos de la facultad pensando que había que leerlo...

Pero luego te preguntas ¿cómo soy capaz de darles eso? Cuando un alumno de bachillerato no tiene conocimiento... Para ti sí, porque era aquello de la revolución

industrial y tal, aquel epígrafe era precioso, pero claro porque te habla de un montón de cosas sobre las que tú ya tienes una cierta idea sobre ello, y dárselo a un alumno de bachillerato es una locura. Sin embargo, luego con el tiempo, alumnos que estudiaron conmigo me dicen que recuerdan eso como muy agradable, pero fueron alumnos que luego se orientaron hacia la historia, y luego llegan a la facultad y te dicen que "me mandaron a leer en 1º a Hobsbawm, y yo ya lo había leído y lo tenía en casa...". Para eso sí, pero no para más. Yo ahora, a lo mejor les mando un pequeño texto si me apuras de alguna reflexión de Hobsbawm, pero un texto pequeño, pero un libro entero es una locura. Primero, que no te lo leen, se niegan a leerlo porque no tienen tiempo, y segundo que no lo entienden porque para entender eso tienes que tener una apoyatura de conocimientos implícitos detrás que yo dudo que en bachillerato, e incluso un alumno de primeros años de facultad lo tuviera. Leerá, porque lo tendrá que leer, pero ya está.

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

4ª etapa: Desde finales de los años 90 hasta la actualidad. De entre el profesorado entrevistado, aquellos que han optado por la dinámica de superación de los modelos expositivos tradicionales (aproximadamente dos tercios del conjunto), coinciden en orientar sus clases primando la comprensión del pasado en base a ideas clave o conceptos que contribuirían a su interpretación, frente a la mera adquisición de información sobre hechos y fechas. Para ello se persigue que el alumnado sea capaz de construir explicaciones a los hechos y acontecimientos estudiados en los distintos temas o unidades didácticas, mediante el planteamiento de preguntas -es decir, interrogándose acerca de los distintos aspectos en los que se muestran dichos hechos y acontecimientos-, la búsqueda de respuestas a partir de fuentes de información proporcionadas o señaladas por el profesorado, puesta en común en el aula de la información y las respuestas halladas, establecimiento colectivo de conclusiones y, por último, elaboración de un discurso o redacción acerca del tema o temas tratados. Evidentemente, entendemos que esto se enmarcaría o, por lo menos, se relacionaría con un modelo de intervención didáctico basado en entender el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos. Modelo, que con distintos matices parece que se va abriendo paso entre ciertos sectores del profesorado.

"Yo empecé dando clase explicando a través de la exposición de un discurso. Hoy explico muy poca historia, y hago mío el lema aquel del Mayo del 68, escrito en los baños de la Sorbona, de "en clase responda con preguntas", yo hago muchas preguntas en clase, prácticamente lo que hago plantear preguntas, formular dudas, orientar sobre posibles respuestas, dar mi punto de vista, advirtiendo que es mi punto de vista, y es bueno que los alumnos lo sepan, incluso construyan el suyo propio, y generar ámbitos de discusión o debate que lleve a los alumnos a construir su propia visión. Que sean conscientes de que el pasado pueden construirlo, puedan elegir ellos, que aspectos del pasado les interesa, porque en el hecho de elegirlos se genera la perspectiva que tendrán sobre lo que sucedió.

(...) En general, el profesorado de historia sigue haciendo discursos, largos discursos en la clase y el alumno, pues bueno..., no diría que es pasivo, porque incluso escuchando es activo. Pero yo aspiro a otra metodología. A una idea de la clase como grupo de estudiantes que están en torno a un seminario, con un profesor, que es un estudiante más avanzado que ellos, que usan fuentes, y que la tarea fundamental de un profesor es orientar en el uso y en el trabajo con fuentes: libros de texto, periódicos, reportajes..., en fin. Y que a partir de ahí en clase, hacer preguntas y responder con preguntas."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

"De cada unidad les planteo un cuestionario, en clase se los doy desde el principio de la unidad para que ellos lo tengan claro, y les digo "para tal día, tales preguntas, para tal día, tales otras...", para que ellos no dependan de mí y puedan ir trabajando libremente. Después cuando llegamos a clase ellos van diciendo las respuestas a las preguntas, luego trabajamos un texto, hacemos un comentario, no nos da mucho tiempo de ver películas y eso, porque se nos va el temario. Pero siempre intento que por lo menos en el tema, haya algún documental, alguna cosa con la que ellos puedan, un poco, pues profundizar, y después estamos siempre abiertos a que cualquier cosa que pasa, si no lo sacan ellos, lo saco yo.

(...) Como en clase ellos siguen el guión de preguntas, ellos las van contestando, y las repuestas se ponen en común en clase. Unos contestan mejor otros peor, y cuando terminamos las preguntas yo les pido que desarrollen los temas de PAU, con esas

preguntas. Las organizamos, hacemos un esquema en la pizarra y ellos completan. Hay gente que tiene diferente alguna cosa, siempre que sea correcta no importa, pero sí vemos diferentes versiones de las mismas cosas. No tengo libro de texto."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

"Entonces yo lo que me planteo, a la hora de planificar metodológicamente, es en la primera parte, más bien me leo los temas previamente y preparo una serie de preguntas con relación a las ideas claves, para ayudarlos a ellos a sintetizar. Entonces, les reparto unas fotocopias con las preguntas, y al ellos leerse los temas tienen que sacar unas ideas fundamentales. Como mínimo, depende también del grupo o del tiempo o de cómo vayan las cosas, pretendo que ellos saquen unas ideas clave, que luego hagan una síntesis conteniendo esas ideas, y que por lo menos tengan una idea básica del período. Evidentemente eso me limita luego el tiempo, pero también me sirve a mí para saber, cómo trabajan, qué tipo de alumnado tengo, algo que luego para mí es clave para poder trabajar la asignatura, y es la comprensión lectora, la expresión escrita y una serie de cuestiones que para mí son básicas, elementales, porque para poder estudiar y comprender la historia tienes que trabajar con mucha información. Y un problema, un hándicap enorme que yo veo aquí es que el alumnado viene muy cojo, viene acostumbrado a una enseñanza muy memorística que "éstas son las cuatro causas de la Primera Guerra Mundial y éstas son las cuatro consecuencias", yo las pongo las adorno un poco, pero realmente no saben trabajar en común, con un volumen amplio de información. No saben distinguir cuáles son las ideas básicas. Muchas veces copian literalmente del libro de texto sin pensarlo. Y entonces, les cuesta relacionar la causa con la consecuencia, o relacionar dos factores que son a la vez consecuencia de un mismo fenómeno...

(...) La metodología que empleo depende del tipo de alumnado que me pueda encontrar. Me parece más bueno y más enriquecedor y me gusta más, me siento más implicado en la materia cuando utilizo estrategias de indagación. Pero quizás no siempre pueda hacer lo que más me guste, sino que hago lo que creo que conviene más en las circunstancias en las que estoy. Depende del tipo de alumnado, si me pueden responder o que capacidades instrumentales tienen ya y si eso me va a permitir trabajar de esa forma."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

A pesar de todo ello, este grupo de profesores constata como dificultades para el desarrollo de este modelo de intervención, en primer lugar, el hecho de que la mayor parte del alumnado actual de bachillerato está más acostumbrado a las dinámicas expositivas y memorísticas tradicionales, por lo que estrategias y actividades didácticas de investigación y construcción, más o menos autónoma, de conocimientos les resultan costosas de seguir dado el escaso nivel de desarrollo de las capacidades que esto implica y, como consecuencia, el poco interés en afrontar las mismas.

En segundo lugar, si bien en sus comienzos las pruebas de acceso a la universidad (examen de selectividad), como ya antes señalamos, se convirtieron en un factor de cambio y renovación de los contenidos y la metodología, hoy en día, la necesidad de "dar todo el temario" para el examen de la PAU, exige al profesorado avanzar a un ritmo que impide la profundización comprensiva de los contenidos e invita a seguir modelos de carácter expositivo. Por otro lado, para el alumnado es difícil "pensar" en otra cosa que no sea el examen de acceso a la universidad por lo que, en algunos casos, "exigen" al profesorado que se ciña a la exposición y explicación estricta del temario.

"Pero la realidad es esa, que tienes un temario, que lo tienes que dar, que tienes ahí una PAU en la que los chicos se están jugando mucho y que no puedes jugar. En ese aspecto intento siempre cumplir con unos objetivos mínimos para ellos y ya después lo que yo pueda darles de lo que a mí me interesa y de lo que creo que es importante, pues se lo doy, pero teniendo en cuenta sobre todo la PAU, que es algo que a ellos les preocupa y es esencial para lo que ellos puedan hacer en su día."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

"Ese es el gran problema que yo veo en la enseñanza de la historia. Entonces intento abordar ese problema, pero a la vez sé que tengo que prepararlos para la PAU y tengo prepararlos en unas estrategias determinadas, para un procedimiento determinado, para realizar una síntesis de una serie de ideas que tiene que desarrollar en veinte o veinticinco minutos, y tengo que ser consciente de eso, y no puedo trabajar muy a gusto, porque el cambio puede haber sido positivo, pero si hubiese venido acompañado de un mayor número de horas para la asignatura. Pero con tres horas que

se pretenda dar todo eso y encima vaya a PAU, a mí me parece que hay una inadecuación entre lo que pretende el que hace el currículo y lo que se puede conseguir, y máxime como vienen los chicos en cuanto a instrumentales. No están acostumbrados. De repente, de la ESO a bachillerato les pedimos que cambien su metodología, y a ellos les cuesta y sufren los chicos."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

"Tú profundizas mucho más si no tienes esa PAU que te... Si tienes la PAU con los comentarios ya prefijados, eso, tú sabes que los alumnos, la mayoría luego nada más se estudia un bloque y el otro lo deja, entonces claro, ellos van ya a tiro hecho, además es que te lo exigen prácticamente. No te dejan que tú, yo por lo que oigo a compañeros ahora, no te dejan que profundices mucho en las causas, las consecuencias, y que intentes relacionar una cosa con la otra. Ellos van a su comentario de texto cerradito, y eso es lo que hay."

(...) La PAU ha encorsetado mucho. Un dirigismo tremendo en todas las asignaturas.

(...) De lo que era en un principio el mundo LOGSE, la PAU lo ha ceñido muchísimo, y ha hecho que el alumno vaya a estudiarse solamente un bloque del programa del examen y el otro no, igual pasa en arte y en geografía..."

(Entrevista a Fabiola Cortés Cortés)

De todas formas, en la actualidad, el profesorado entrevistado valora que el incremento de contenidos de la materia y el menor grado de apertura que característicos de los currículos implantados a partir de la LOCE, ha supuesto el regreso a un modo de enseñar y aprender en la que los conceptos han adquirido más peso y relevancia que los procedimientos, lo que conlleva dejar a un lado el desarrollo de las capacidades de trabajo autónomo. También, en cuanto al rol del profesorado, se favorecerá más la clase magistral frente a la figura del profesor-orientador.

En esta última etapa, en el apartado de los recursos, los entrevistados que se han identificado con una dinámica de innovación didáctica permanente, plantean que se dado un regreso al uso del libro de texto, favorecido, en otras, por dos razones: la

renovación en cuanto a la exposición de los contenidos, el planteamiento metodológico, la calidad de los gráficos, su amenidad, el tipo de actividades, etc. Pero también, en segundo lugar, por la constatación práctica de la dificultad y el nivel de esfuerzo que conlleva la elaboración por parte del profesorado de sus propios materiales didácticos:

"En el uso de los materiales curriculares, yo veo en los últimos años, con la aplicación de la Reforma, como tres momentos: un momento inicial en el que hay una dependencia grande de la enseñanza tradicional de los libros de texto; un segundo momento, en que se rechaza el libro de texto y se empiezan a elaborar materiales alternativos que de alguna manera reflejen el contexto, no sólo de los centros, sino de Canarias en general, de alguna manera, y de la realidad del Estado; y un tercer momento, donde se regresa al libro de texto, desde la conciencia de que los profesores no tienen tiempo ni capacidad para estar preparando indefinidamente materiales que reflejen la materia como la vemos."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

De esta forma, en cuanto al uso del libro de texto en la asignatura de Historia de España, nos encontramos, por un lado, con sectores del profesorado que lo utilizan y se ciñen a su lógica por entender que responden de forma positiva a su propia concepción de la materia:

"En primer lugar (los libros de texto) *han cambiado en la forma de enfocar los contenidos. Antes hacían muchas más referencias a reyes, batallas, a la evolución meramente personal de los reyes. Se estudiaba historia siguiendo lo que hizo Fernando III el Santo, lo que hizo Sancho IV... En los libros actuales tienen bastante más valor la historia social. Además los libros permiten ahora que los alumnos participen más. El tipo de textos que aparecen, la orientación que le dan a esos textos... El libro se ha transformado en un recurso que puede ser utilizado en clase. Antes casi no lo utilizábamos, porque los contenidos eran tan densos y complicados que tenías que explicarlos y luego tenías que buscar por ahí materiales para trabajarlos porque los del libro no servían. Yo creo que el libro de Historia de España que tenemos en estos momentos es un buen manual*[10] *porque no tienes necesidad de ir a buscar nada fuera de él. Tiene un lenguaje que los alumnos entienden. Es más atractivo. Está más claro y*

[10] Se trata de *Crisol. Historia. 2º de bachillerato. Ed. Vicens Vives.*

más ordenado. Los índices funcionan bien, quiero decir que hay que enseñar a los alumnos a que vayan a los índices a localizar las cosas. Puedes conectar mejor unos temas con otros, hay una mejor relación entre ellos."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

Los que lo utilizan sin atenerse a uno concreto y lo entienden como una fuente de información más:

"No elijo manual. Ellos pueden tener el manual de historia de España que quieran.

Como en clase ellos siguen el guión de preguntas, ellos las van contestando, y las repuestas se ponen en común en clase. Unos contestan mejor otros peor, y cuando terminamos las preguntas yo les pido que desarrollen los temas de PAU, con esas preguntas. Las organizamos, hacemos un esquema en la pizarra y ellos completan. Hay gente que tiene diferente alguna cosa, siempre que sea correcta no importa, pero sí vemos diferentes versiones de las mismas cosas. No tengo libro de texto.

Sí, sí porque saben que ellos tiene que contestar de alguna manera a las preguntas que yo les hago. Entonces muchos de ellos como otros años había habido, me parece que es el EDITEX el que había antes y han heredado algunos, otros tiene el Vicens Vives, otros el Oxford..., todos tienen algún manual porque saben que es obligatorio y tienen que llevarlo a clase para trabajar y eso, pero no les exijo un manual concreto."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

Y, también están aquellos que no lo utilizan, bien por atenerse a la exposición del tema y dictado de apuntes tradicional, bien, por continuar aplicando materiales didácticos de elaboración propia.

Por último, todos señalan la consolidación del empleo de materiales audiovisuales en el aula, y sobre todo la introducción de la informática e internet, como un medio que ha revolucionado considerablemente las posibilidades de acceso, en la enseñanza de la asignatura, a múltiples fuentes de información.

II. La presencia de contenidos propios de la Historia Local en la materia de Historia de España.

Desde 1975, la posibilidad de introducir contenidos referentes a la historia local (de la propia comunidad autónoma, provincia o población a la que pertenece el alumnado) en el estudio de la Historia de España, ha constituido un elemento de debate constante entre el profesorado de historia. Hoy en día, prácticamente nadie se cierra a considerar esta posibilidad. Se considera como algo perfectamente legítimo y son muy pocos lo que consideran negativo. Otra cosa, es la valoración acerca de cómo se deben encajar estos contenidos en el currículo y el peso que deben tener tanto desde una perspectiva cuantitativa, en relación al número de contenidos de carácter general con los que se aborda el pasado español, como cualitativa, en relación a los condicionamientos que ello conlleva a la hora de interpretar la formación y evolución histórica del Estado.

En un primer momento, mientras el BUP estuvo vigente, la introducción de contenidos de historia local entre los contenidos de Historia de España que se trataban en la materia de 3º de BUP, será debida a la voluntad del profesorado que decidía impartirlos. En muchas ocasiones, estos contenidos se integrarán formando parte de distintas experiencias de renovación curricular y didáctica, conectadas con la idea de la necesidad de que el alumnado conozca el entorno en el que vive y con el que se relaciona, desarrollando, de esta forma, actitudes de aprecio hacia el patrimonio histórico y cultural de su territorio, en un momento, además, en que se está conformando el proceso de descentralización que conllevó la implantación del Estado autonómico. También, habrán razones como la de favorecer el desarrollo de capacidades de trabajo con evidencias y fuentes históricas, recurriendo para ello a las más cercanas al alumnado, o al planteamiento de actividades didácticas que implican el contraste de las repercusiones de diferentes acontecimientos o procesos históricos a distinta escala, etc.

A partir de la promulgación de la LOGSE, la inserción de contenidos de la historia local en el estudio de la Historia de España, adquiere presencia normativa en el currículo, como ya se ha analizado en la primera parte de este trabajo. Lo que sucede a partir de ese momento es el debate, ya tratado también, acerca del papel que deben

desempeñar estos contenidos y la forma en que deben de integrarse, como consecuencia del desdibujamiento, planteado por algunos sectores políticos y sociales, del conocimiento de la Historia nacional (riesgo éste expresado sobre todo desde visiones organicistas, conservadoras y centralistas). Las consecuencias de dicho debate se hicieron presentes en la LOCE y la reforma curricular que la misma generó, que, si bien, en el caso de la Historia de España, no impidió la posibilidad de integrar contenidos de historia local, sí la dificulta al diseñar un currículo más cerrado.

Ante esta situación ¿cómo se plantea el profesorado entrevistado la integración de contenidos de historia local? ¿qué percepción tiene acerca de esta cuestión?

Para abordar las respuestas aportadas en las entrevistas hay que distinguir, por un lado, lo que el profesorado "piensa" sobre este problema, de, por otro, lo que realmente "hace" en la práctica.

En las entrevistas realizadas, el profesorado expone algunas ideas y opiniones acerca de su pensamiento y valoración del problema. En primer lugar, todos coinciden en que el tratamiento y grado de integración de los contenidos de historia local en la materia de Historia de España de 2º de bachillerato es escaso y, por tanto, debería habría que darle más relevancia. Las razones que aducen para justificarlo, son fundamentalmente tres: el alumnado debe conocer el medio en el que vive, el conocimiento de la historia local contribuye a entender mejor la historia de España y, por último, la historia local puede ser un instrumento o recurso didáctico para ejemplificar a pequeña escala y analizar atendiendo al contacto directo con fuentes históricas y evidencias del pasado, los acontecimientos y procesos históricos que se estudian en la Historia de España.

"Yo creo que los alumnos deben estar informados y conocer lo que es su medio. Lo que es una pena es que no sepan absolutamente nada... Me hace gracia porque el alumnado generalmente, los únicos conceptos medianamente claros que tiene sobre la historia de Canarias, son los de la prehistoria que les enseñan en primaria. Esa es la idea que ellos tienen sobre los aborígenes, etc. Y después hay como un vacío enorme hasta la etapa actual."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

"Y soy partidario de poder introducir la historia local como elemento didáctico para explicar la historia global de España, o general de España, sobre todo la contemporánea, del siglo XX, en que hay oportunidad de utilizar la historia oral como elemento de referencia, y además por las pocas veces que lo he hecho. Porque alguna vez que lo hice fue un elemento motivador muy importante, y me parece que lo hemos dejado de lado, el que el alumno investigue en el ámbito familiar, en el ámbito cercano, y tiene que estar relacionado con la disciplina histórica, y alguna vez que lo he hecho, he visto cosas interesantes: los alumnos se motivan mucho primero en trabajar el tema, y luego lo utilizo para intentar unir su historia personal y familiar con la historia general. Y las veces que lo he hecho ha resultado muy interesante."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

"Ellos pueden entender mejor la historia de España sí conocen bien la historia local, la historia de Canarias."

(Entrevista a Fabiola Cortés Cortés)

Por otro lado, para los entrevistados no hay riesgo de que la introducción de contenidos de historia local desdibuje una visión general de la historia del Estado español, o de que ello pueda ser utilizado como instrumento de adoctrinamiento en ideas o concepciones que pongan en cuestión la unidad nacional tal y como se recoge en la Constitución de 1978.

"Lo bueno que tiene el espíritu democrático es que no es sectario con respecto a un período histórico determinado, sino que el Estado de las Autonomías es consecuencia de la configuración de España a través de la Reconquista, y España es un Estado por un lado unitario y por otro plural, y entonces tenemos que convenir la unidad del territorio nacional con la variedad que todas las regiones ofrecen, que hoy se llaman comunidades autónomas, pero el nacionalismo es como un partido político, como una ideología política, que la suelen primar determinados partidos que son los nacionalismos, pero yo no estoy en contra de la cultura regional, ni ningún socialista, ni ningún conservador tienen por qué oponerse, y de hecho no se oponen, porque incluso en las épocas totalitarias las culturas regionalistas también se exaltaban a nivel folklórico muchas veces, pero hay que ir también a la parte más profunda, porque no

todo es folklorismo. En Canarias hay una cultura seria, que se ha generado aquí, de carácter regional, pero que no tiene por qué ser asumida exclusivamente por un determinado partido político. Un conservador, o un socialista pueden participar perfectamente de la importancia del indigenismo en el arte, o de la reivindicación de nuestro estatuto administrativo y fiscal que lo tiene Canarias. Eso ni es nacionalismo, ni es socialismo, ni es conservadurismo. Es una situación histórica de hecho que la tenemos que defender todos. Intentar apropiarse de una ideología eso sí que es totalizador. En historia hay que tener las ideas muy claras para hacerle llegar a los alumnos que nosotros podemos participar de cosas que se hicieron en períodos conservadores, que están ahí, cosas que se hicieron con los progresistas, que han quedado, porque se hicieron bien, porque lo que domina es el sentido común y el realismo."

(Entrevista a Cristóbal García del Rosario)

Sin embargo, a pesar de coincidir en este tipo de opiniones, se percibe que existe una relación entre el resurgimiento de los nacionalismos periféricos, que comienza a partir de la Transición a la democracia y, con mayor intensidad, desde la década de los 80, y la introducción en el sistema educativo de contenidos referidos a la historia local.

"Canarias, la preocupación por los contenidos canarios se inicia a finales de los 80, 87, 88, 89..., paralelo a la creación de INC[11], ACN[12]..., bueno, yo lo veo por ahí. Paralelo a la publicación de la Psicología del Hombre Canario de Manuel Alemán[13], que también es un referente fundamental, es cuando empiezan a introducirse contenidos canarios."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano).

Al mismo tiempo, también existe la percepción de que las dificultades que actualmente existen en la conformación del currículo de Historia de España para la integración de la historia local, como la sobrecarga de contenidos, ya expuesta anteriormente, están en relación con concepciones unitaristas y centralistas acerca de la nación española, mantenidas por los sectores más conservadores y tradicionalistas.

[11] Izquierda Nacionalista Canaria.
[12] Asamblea Canaria Nacionalista
[13] Alemán, Manuel. *Psicología del Hombre Canario*. Centro de Cultura Popular. Santa Cruz de Tenerife. 1986.

"Yo creo que es que detrás de eso está la idea de que un currículum muy extenso impide hacer otras cosas, o sea, que no es que cuando el legislador legisla en ese sentido esté optando por una cuestión neutra: está optando por una forma de presentar la materia que impida veleidades diferentes a los profesores.

Pues por ejemplo, no hay tiempo para hacer historia local (...) Es decir, se intenta crear una conciencia de agobio en el profesorado que le obligue a trabajar con formas muy tradicionales de dar las cosas y muy rápidas, lo más rápidas posibles."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

Por último, la mayoría de los entrevistados, hay que buscar una fórmula que, evitando los excesos,

"Yo he corregido en PAU temas de nacionalismo, me imagino que te habrá pasado a ti también, que lo único de que han hablado es del nacionalismo canario. Entonces yo creo que ahí está el profesor, y que hay profesores que sí que dan mucha importancia al nacionalismo canario, pero en este caso me parece que en exceso".

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

permita la integración equilibrada de contenidos de historia local, garantizando unos mínimos, que aunque ya están regulados por los currículos autonómicos, puedan aplicarse en clase desde un planteamiento realista que se ajuste al horario disponible y a la lógica con la que actualmente se imparte la materia.

"A mí me parece que la Historia de España debe tener unos contenidos mínimos en toda España. ¿Que en Cataluña quieren insistir más en el regionalismo catalán, o igual en el País Vasco, o en la revolución industrial de esas regiones...?, pero que debe haber unos contenidos generales, sí. En Cataluña explicar sólo historia de Cataluña no me parece lógico, ni conveniente, ni positivo, ni nada. Todo el mundo debe conocer los conocimientos generales, mínimos... ¿Que se incluyan algunos aspectos particulares? Pues bueno, como aquí, a lo mejor se podrían dar conocimientos de Historia de Canarias, que es otra cosa que no se hace, y de la que los chiquillos no tienen ni la más remota idea."

(Entrevista a Mª Luisa Navarro Hernández)

"Yo creo que ningún profesor que dé Historia de España y esté en su sano juicio, se vaya a dedicar a dar historia local y de la región, y se olvide de dar historia general de España. No sé si alguno lo hará. Pero no creo que sea ningún peligro."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

En cuanto a lo que se "hace" en la práctica a la hora de integrar contenidos de historia local en el estudio de la Historia de España, hay que empezar señalando que no hay grandes diferencias entre los entrevistados atendiendo a distinciones de antigüedad en la profesión. De esta forma destacamos tres formas diferentes de tratar este asunto:

a) La mayoría del profesorado entrevistado (cinco de un total de nueve) no suele abordar estos contenidos. Simplemente, se ciñe a trabajar los contenidos propios de la Historia de España que aparecen en el currículo del Estado, y, por tanto, cumple con el currículo propio de la comunidad autónoma, en este caso, la de Canarias.

La razón que más se aduce para justificar esta situación es la falta de tiempo para abordar contenidos de historia local junto a los de la historia del Estado.

"*Nada, prácticamente nada. (...) El tiempo, las tres horas... No puedes trabajar. Este año intentamos introducir, al dar el franquismo, el hacer entrevistas, hacer algo de historia oral, de hecho yo preparé algo para explicarle a los alumnos lo que es la historia oral, y elaboramos unos pequeños ítems para que hicieran entrevistas, pero al final hubo que abandonarlo porque no había tiempo.*

(...) Realmente la historia local la metes como algo muy marginal, un ejemplito, una cosa muy concreta..., pero lo que es trabajarla en serio y en firme, no."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

"Recuerdo haber introducido algo pero muy poquito. Recuerdo algo sobre los cabildos, sobre el estatuto de autonomía..., muy poquita cosa. En realidad no daba tiempo. El problema de la historia de España en bachillerato es que son tres horas a la semana, y no hay tiempo para introducir muchas cosas."

(Entrevista a Fabiola Cortés Cortés)

"Es sobre todo por falta de tiempo, no porque yo no vea la necesidad. Aprovechamos si hacemos alguna salida, hacemos alguna cosa para profundizar un poco, pero realmente tal como está planteada la asignatura a mí no me da tiempo. Esa es la realidad."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

Otra de las razones aducidas es la escasa preparación del profesorado en este sentido. Su falta de preparación, que dificulta la elaboración de materiales y actividades didácticas, ya que, en general, los contenidos de historia local no son tratados en todos los libros de texto. Es posible, que la inclusión del estudio de la historia local en los planes de estudio universitarios, sea un hecho lo suficientemente reciente, como para no haber alcanzado a una parte importante del profesorado que hoy imparte Historia de España, de ahí que se hable de desconocimiento.

"Te digo francamente, yo de historia de Canarias sé bien poco ¿eh?, por lo mismo, porque yo soy otra víctima del sistema. A mí no me enseñaron nada de historia de Canarias. En la facultad había una optativa de Historia de Canarias y no aprendí prácticamente nada."

(Entrevista a Mª Luisa Navarro Hernández)

También se plantean razones que tienen que ver con la situación del alumnado en el sentido, por un lado, de que éste llega a 2º de bachillerato con un gran desconocimiento y falta de base para facilitar el estudio integrado de los contenidos de historia local en la materia. La excepción a este hecho, la constituye un número reducido de alumnos y alumnas que han tenido la oportunidad de cursar en 1º de bachillerato la materia optativa de Historia de Canarias, que, aunque en Canarias es una asignatura de oferta obligatoria, son contados los casos de centros en los que se imparte.

"(Falta) *De tiempo y falta de base sobre la historia de Canarias. A no ser que fuesen alumnos que en primero de bachillerato hayan cursado la optativa de historia de Canarias, y esos alumnos pues estupendo, los otros no sabrían lo que habría pasado aquí para nada. Y entonces tendrías que ir para atrás para explicarles un poquito."*

(Entrevista a Fabiola Cortés Cortés)

Por otro lado, la inserción de estos contenidos en una materia que está tan condicionada por la preparación de la Prueba de Acceso a la Universidad, genera cierto rechazo en el alumnado, ya que piensan que ello supone más trabajo y lo que desean es concentrarse en la prueba y ceñirse al estudio estricto de los temas que entran en la misma.

"A los alumnos en abril o mayo, ya no les puedes decir que se dediquen a investigar en el ámbito familiar, sobre todo a los de 2º de bachillerato que tiene ahí cerca la PAU, porque te mandan a hacer puñetas, así literalmente."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

"Ellos en la cabeza tienen muy claro que lo que quieren es estar bien preparados para la PAU. La unidad introductoria que yo les doy sobre la crisis del Antiguo Régimen, algunos se quejan. Incluso tengo compañeras a quienes este año los alumnos les han planteado que solamente den los temas de una de las dos opciones de la PAU que ´¿para qué ellos necesitan más?´.

(...) Les plantearon que empezaran desde la Guerra Civil. Que ´¿qué tontería era eso?´, que ellos se preparaban la opción B e irían preparadísimos y sacarían una notaza, que qué objetivo tenía estar viendo todas esas porquerías.

(...) Luchar contra eso es terrible...

Yo creo que no debe ignorar ese tipo de planteamiento. Pues este año mi compañera tuvo ese problema, que sus alumnos eran de ciencias, que no querían absolutamente nada de eso y que por favor les preparase a la opción B y se dejase de tonterías. Entonces, bueno, en ese aspecto, yo siempre les digo ´miren, lo difícil es aprobar Historia de España aquí, lo fácil es aprobar la PAU. Pero les voy a exigir cosas que no les van a exigir allí. ¿Ustedes quieren ir bien preparados? Pues van a ir bien preparados, pero yo no voy a limitar los contenidos ni la manera de trabajar en clase al temario exclusivamente de PAU´. Quizás si en PAU se introdujesen contenidos canarios sería la única manera..., que sé que ha intentado alguna vez y sé que se frenó,

pero bueno sería la única manera de que pudiésemos y nos obligásemos a trabajar contenidos sobre Canarias."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

b) En segundo lugar, encontramos un grupo más reducido (tres de los cinco entrevistados) compuesto por aquellos que tratan contenidos de historia local de forma ocasional, para ilustrar y concretar algunos de los temas del currículo de la materia. En este caso, además, ésta será una practica que vendrá haciéndose desde hace años, y que no tiene relación con las exigencias del currículo oficial.

"(Otra forma de abordar los contenidos canarios con la Historia de España) *era simultáneamente, que es la mejor manera, a lo que pasaba en España, preguntar ´¿y qué ocurría en Canarias mientras Carlos V se dedicaba a luchar contra los protestantes o contra los turcos? Pues las piraterías o, como consecuencia, los ataques ingleses...´ y en ese momento ellos ven lo que aquí ocurría. Yo creo que el implantar, el dar conocimiento de la historia, de la geografía, de la literatura canaria, al mismo tiempo que la de España o la universal, contribuye mucho a despertar el interés y a afianzar los conocimientos que el alumno va adquiriendo."*

(Entrevista a Cristóbal García del Rosario)

Yo abordo los contenidos de historia local. Cuando doy Historia de España, al terminar un tema, lo que hago es buscar textos de la historia local.

(...) Yo creo que los alumnos desconocen totalmente lo que pasaba en Canarias en el siglo XIX y los conocimientos que tienen, por lo menos los que trabajo en clase, son los correspondientes a la República y la Guerra Civil. El siglo XIX en Canarias yo no lo trabajo.

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

"A la historia de Canarias le doy también un tratamiento metodológico distinto. Dependiendo del año, a lo mejor trabajo algo local o a lo mejor no. Les doy el material, les paso una serie de preguntas claves de la estructura económica, social, política y cultural de Canarias en determinados períodos, les pido que averigüen las respuestas, y luego depende de como pueda abordarlos según el tiempo, les pido que

me lo hagan en clase o que me hagan un trabajo en donde practiquen algo que les ayudará a preparar también el examen PAU, que es ´ahora con las respuestas que has averiguado, elabórame un informe, una redacción´ y luego ya pues lo corrijo. Es decir, lo toco, de otra forma, no le doy importancia, pero no lo dejo de lado."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

Sólo uno de los entrevistados afirma trabajar de forma integrada y continua los contenidos de historia local en la materia de Historia de España de 2º de bachillerato de manera que el alumnado inserte dichos contenidos en el desarrollo de los temas que entran en la Prueba de Acceso a la Universidad.

"A mí me interesa en esta asignatura articular, en la medida de lo posible, la presencia de la perspectiva canaria, y para tratar la perspectiva canaria me parecería interesante el remontarse un poco más allá, hasta el siglo XVI que es precisamente cuando tuvo lugar la conquista y colonización. Ahora, soy partidario también de ese criterio de dar una importancia creciente a las épocas que más se acercan a la realidad actual.

(...) Mis alumnos llevan a la PAU conocimientos de Canarias, pero de los 107 exámenes de PAU que yo corregí este año, no hay ni una sola referencia a Canarias, ni una. Y en las coordinaciones de Historia de España para la PAU el tema canario tampoco aparece."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

Lo hace a través de actividades y materiales didácticos preparados por él mismo a lo largo de los años. Dicha actitud estará en estrecha relación con sus opciones políticas e ideológicas.

"Yo creo que a lo mejor influye el planteamiento. Yo es que me creo este país. Me lo creo. Me creo nuestra historia, nuestra geografía, nuestro futuro común, nuestra cultura, y la vivo... Y a lo mejor está en el modo de transmitirlo y procuro que ellos la vivan también."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

III. La presencia de contenidos que expliciten la relación entre la Historia de España y el contexto histórico internacional.

La necesidad de que el alumnado, que estudia Historia de España en bachillerato, sepa establecer relaciones entre los procesos, acontecimientos y hechos del pasado español y los del contexto internacional, es un elemento que se halla presente en los tres currículos que se abordan en este trabajo, y constituye, por tanto, una pretensión constante de la enseñanza de la materia en, al menos, los últimos treinta años.

Sin embargo, el acento va a variar en cada una de los decretos estudiados. Así, en el temario derivado de la Ley General de Educación, se insistirá sobre todo en la idea de Hispanidad y en la influencia de España en el mundo, es decir, Hispanoamérica y Filipinas. En el currículo que se implanta con la LOGSE, no se explicita ningún marco territorial, ni cultural, distinto del español, de forma expresa. Y, por último, en el derivado de la LOCE, se menciona especialmente a las relaciones con el contexto europeo. Todo esto ya ha sido analizado en apartados anteriores, por tanto, no vamos a insistir en ello.

Al aproximarnos al estado en que esta cuestión se recoge en las prácticas del profesorado, no da la impresión de que la misma se plantee como prioridad a la hora de enseñar la asignatura.

Del grupo de nueve profesores y profesoras a los que se entrevistó, cinco no lo abordan o lo hacen de forma muy aislada, dos lo hacen sólo relacionándolo específicamente con el marco territorial compuesto por los países de la Unión Europea, y, por fin, sólo otros dos, plantean que trabajan este tipo de relaciones de forma constante.

Para quiénes reconocen no abordar nunca la relación con la realidad histórica internacional, la razón fundamental aducida es la falta de tiempo para poder hacerlo. Son muchos contenidos los que hay que impartir, y aunque no se diga de forma expresa, no parece que este tipo de contenidos sea una prioridad.

"Algo de consecuencias de la Primera Guerra Mundial, un poquito con la pérdida de las colonias, pero todo así como que no te metías a profundizar en el contexto internacional.

Tienes que ceñirte a lo que tienes que dar, porque si te dedicas a querer que todo esté relacionado, no sólo no avanzas sino que ellos también se pueden perder. Entonces tienes que dar las cosas más resumidas. El problema es que la historia tienes que saber pararla, porque si empiezas a ir hacia atrás puedes estar toda clase hablando de eso."

(Entrevista a Fabiola Cortés Cortés)

"Alguna cosa, pero tampoco te creas que... Se me ocurre ahora, por ejemplo, cuando trabajas el tema de la Guerra Civil, se hace referencia al tema de la intervención internacional en la guerra; cuando hablas de la Primera Guerra Mundial, pues los efectos de guerra; pero ya te digo poca cosa. Cuando hablas de la guerra de Marruecos, pues lo tienes que ligar al imperialismo y colonialismo, sobre todo francés, y a lo mejor alemán, pero poca cosa. Sólo lo que viene a cuento, digamos, pero estudiar la historia internacional y poner a España en consonancia con eso, más bien no."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

Por otro lado, están quiénes se plantean abordar este tipo de relación como consecuencia del proceso de integración europea, entendiendo que la misma constituye una realidad que el alumnado debe conocer, puesto que la misma condiciona ya –y, con el tiempo, cada vez en mayor medida– su vida y las posibilidades de futuro profesional y político que se le ofrecen.

"*Europa nos ha obligado a insertarnos en una gran región donde con los Erasmus, los Leonardos, los alumnos viajan. Tuve la oportunidad de viajar con treinta alumnos de la isla al Consejo de Europa, al Parlamento de Europa, a celebrar el día de Europa, y allí coincidieron con seiscientos alumnos de Grecia, de Suecia, de Francia..., y se sentaron en los escaños de los eurodiputados. Es decir, que el tema europeo nos ha obligado a insertarnos en un contexto cada más internacional...*

(...) Yo parto de la base de que la historia es muy amplia y hay que jugar con todos los aspectos y plantearle al alumno que lo que tú estás explicando aquí puede universalizarse, y al revés, que lo que tú estás explicando universalmente también se hace sentir en el ámbito local, y eso es posible, con un poco de arte y por supuesto, teniendo la conciencia de que la historia de la humanidad es un continuo que no se puede compartimentar, es decir, que nosotros formamos parte de una cultura, que es la occidental, europea, y una forma fácil de hacerlo llegar a los alumnos, es hacerles ver que nosotros coincidimos con los franceses, los ingleses..., en muchas cosas, aunque también podemos diferenciarnos en otras, pero que la humanidad en general, es una."

(Entrevista a Cristóbal García del Rosario)

"Ese juego dialéctico entre las dos (la Historia de España y la historia internacional) *va a estar presente en la configuración de la asignaturas en los próximos años. Yo veo esa necesidad, y es también un movimiento en ese sentido. La historia de España, la preeminencia de lo local, y ahora, un giro en que lo internacional, las relaciones internacionales, van a tener que estar presentes para explicarnos lo que está sucediendo. Esto no significa obviar las cuestiones locales pero sí mostrar la asignatura en base a una tensión entre lo local y lo internacional, en el que el papel de España va quedar con una menor relevancia. Hemos vivido un proceso de descentralización hacia las autonomías, va a continuar hacia los ayuntamientos, y también hay un proceso de descentralización hacia arriba, hacia Bruselas. Es decir, que Europa va ganar vigencia. Los ayuntamientos van a ganar vigencia, y el Estado central, el Estado español tal como lo concebimos en este momento, la va a perder. Todo eso tiene que estar presente en la asignatura."*

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

Por último, como hemos señalado, sólo dos de los entrevistados declaran dedicar tiempo a abordar la contextualización de la Historia de España en el marco internacional de forma continuada. Por cierto, los dos pertenecen al grupo de los que más recientemente han ingresado en la profesión. Lo hacen de la siguiente forma:

"La intento siempre establecer y la intento establecer por mi propia experiencia, de dos maneras: cuando los alumnos te vienen habiendo estudiado Historia del Mundo Contemporáneo es muy fácil establecer ese tipo de relaciones,

porque bien o mal, ellos ya han dado historia contemporánea ¿no?. Y después, generalmente a los grupos que yo les doy Historia también les doy Geografía, entonces siempre intento establecer relaciones con el contexto, y en los cuestionarios de preguntas que yo les doy, siempre, siempre, les pongo preguntas acerca del contexto internacional. Por ejemplo, si estamos viendo la Guerra Civil, pues hablamos del contexto internacional, de la no intervención, quién apoya a cada bando. En todos los cuestionarios hay preguntas sobre el contexto internacional, siempre porque interesa que vean lo que pasa en España, pero dentro de un contexto más global."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

"Cuando explico un tema, sobre todo teniendo en cuenta que muchos vienen con lagunas de historia contemporánea universal, sobre todo los que han cogido la opción de ciencias, sí tengo que explicar el tema del Aislamiento u otros..., el mismo tema me va a obligar a abordar determinados hechos o procesos que estaban dando: la Guerra Fría o eso. A algunos no les suena de nada. Entonces evidentemente no me voy a dedicar a trabajarlo o abordarlo en profundidad, pero sí que ellos tengan una idea de lo que fue y sus rasgos fundamentales para que puedan entender de qué forma incidió en la Historia de España."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

Disponibilidad temporal y priorización del tema son dos condicionantes a la hora de argumentar en qué medida el tema en cuestión se integra en la práctica de cada uno de los entrevistados. Pero, además, algunos de ellos introducen también entre los condicionantes que facilitan o dificultan dicha integración, la base de conocimientos sobre historia general internacional con la que el alumnado llega a 2º de bachillerato. En este sentido, para algunos de los entrevistados, el hecho de que haya alumnado –el de la opción del bachillerato de humanidades y ciencias sociales- que en 1º haya estudiado la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, puede facilitar la fluidez con la que se trabaje este tipo de conocimientos.

"En algún caso se nota. Por ejemplo, cuando haces referencia a la Crisis del 29, y sus efectos sobre la economía española para explicar los problemas a los que tiene que hacer frente la Segunda República, en el contexto de los años 30. Claro, un

alumno que viene de 1º de bachillerato, de haber dado historia contemporánea, y le hablas de la Crisis del 29, y no es que te sepa explicar..., pero en fin, le suena que en los años 30 hay una crisis generalizada. Mientras que el alumno que no ha dado en 1º historia contemporánea... De hecho eso lo tuve que hacer en algún curso, con alumnos del bachillerato científico, ... pues lo tuve que hacer, tuve que explicarles un poco lo que era de la Crisis del 29.

En la historia de 4º de la ESO no sé si ellos lo habrán visto. Los alumnos de 3º y 4º parece que están como flotando en el aire, y después te dicen que ellos eso no lo han dado, aunque lo hayan dado... Los compañeros te dicen que se lo han dado en años anteriores, en las reuniones de departamento y tal, pero aún así lo alumnos te dicen que no lo han dado nunca. Y entonces lo de 4º de la ESO no les sirve. Lo que les sirve es lo que han dado en 1º de bachillerato.

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

"Hay alumnos que cuando hago referencia al proceso de la historia contemporánea universal y les expongo las grandes líneas básicas de lo que ha ocurrido y por qué, entonces veo muchas caras que, sobre todo de los que estudiaron historia contemporánea en 1º de bachillerato, que se miran entre ellos y se dicen: "Ah, sí, ahora lo pillo", y entonces empiezan a darle otro significado que el que pudieron darle en su momento. Les suena a lo mejor lo que fue la Primera Guerra Mundial, causas y consecuencias... Otros van un poco más allá, y ahora la empiezan a relacionar, algunos más. Los que han dado historia contemporánea universal sí que les suena más y lo cogen más rápido, aunque luego a la hora de argumentar no les sirva de mucho porque tienen que sintetizar, y lo que saben les viene bien para salvar el examen, para salvar las evaluaciones, pero la comprensión real del tema, está claro que la tiene más el que más ha trabajado los contenidos históricos."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

En otros casos, no se observan diferencias entre el alumnado procedente de modalidades diferentes de bachillerato. Unas carencias pueden ser compensadas por otro tipo de condiciones.

"Los alumnos que vienen habiendo estudiado Historia del Mundo Contemporáneo en 1º, en teoría los conceptos les suenan, les suena el concepto de Antiguo Régimen, y han visto la Revolución Francesa, y les han visto las Guerras Mundiales... Pero también es cierto, que quizás debido a todavía, lo que veíamos del esfuerzo, los alumnos de ciencias suelen estudiar mucho más. Entonces estudiar mucho más supone que aunque tengan ahí una desventaja a la hora de trabajar en clase, de prepararse, de preparar los cuestionarios que yo les planteo, etc., etc., los resultados son muchísimo mejores que los que en teoría lo tendrían mucho más fácil. Pero es el perfil del alumnado en este caso, es simplemente que hay una diferencia bastante grande... Yo he tenido cursos de Letras que han sido buenísimos, pero no es lo habitual. Sigue siendo válido lo de que el que vale para ciencias y el que es un poquito más corto, por ejemplo, las matemáticas no se le dan pues venga... Pero en Historia de España, yo que he dado siempre ciencias y letras, lo que es la comprensión y lo que es el interés por la asignatura, yo creo que es mayor en los grupos de ciencias que en los de letras."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

IV. Las distintas formas de organización y secuenciación de los contenidos: la periodización.

Se trata, en este apartado, de revisar cómo organiza y secuencia el profesorado entrevistado los contenidos de la materia de Historia de España. Este elemento es importante porque la organización y secuenciación de los contenidos históricos denota una forma de entender y explicar la historia, propia de quién la establece, a partir del tipo de relación que se establece entre los distintos períodos y procesos históricos que se abordan en la asignatura y la idea de sucesión que se traslada entre los distintos acontecimientos condiciona además la forma de comprender el pasado por parte del sujeto que lo estudia.

En este sentido hay que plantear que las posibilidades de establecer distintas formas de organización y secuenciación de los contenidos dependen del grado de apertura del currículo que regula la asignatura. De esta forma, resultaba complicado, en la asignatura de Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos de 3º de

BUP regulada por el decreto de 18 de abril de 1975, plantear formas distintas de ordenar los conocimientos, ya que en dicho decreto lo que se establece es un temario cerrado, en el que no se contemplaba otra forma de secuenciación de contenidos, que no fuera la de abordar la historia desde las épocas más remotas a las más recientes. Cualquier alteración de dicho orden se hacía por cuenta del profesorado y al margen de la línea oficial, y por lo tanto, podía ser denunciable ante la inspección educativa.

La LOGSE abrirá un marco de posibilidades diferente al plantear un modelo curricular más abierto, en el que la organización y secuenciación de los contenidos no se cierra en el decreto que regula la materia de 2º de bachillerato, de tal forma que corresponderá al profesorado que la imparta concretar las formas en que ello se llevaría al aula. Con esta perspectiva, ir de lo más antiguo a lo más reciente ya no será la única manera de desarrollar el currículo y podrán establecerse otro tipo de alternativas para ello. El currículo derivado de la LOCE mantendrá esta situación porque tampoco se regularán en el mismo este tipo de aspectos.

Lo que sí va a condicionar la secuenciación que se haga de la asignatura, será el hecho de que la misma sea una de las materias que entran en el examen de la Prueba de Acceso a la Universidad. Esto planteará serias dificultades para poder elaborar programaciones que conlleven formas diferentes de ordenar los contenidos, a la tradicional de ir de lo más antiguo a lo más reciente.

Esta es básicamente la situación que se deriva de las respuestas del profesorado entrevistado. En general, todos abordan los contenidos yendo desde los acontecimientos más antiguos que se establecen en las programaciones hasta los más actuales. La diferencia la encontramos en la valoración que cada uno hace de esta forma de organizar la asignatura.

De esta forma, a cinco de los entrevistados les parece lo más adecuado, justificándolo con el argumento de que es lo mejor para facilitar la comprensión de la historia por parte del alumnado.

"La visión que tienen de la historia es esa. Ellos tienen una visión en la que los hechos van encadenados unos a otros. Causas, consecuencias, causas, consecuencias,

causas... Ya vienen acostumbrados a trabajar así. Y entonces para ellos cuando vas hacia adelante o hacia atrás, como cuando empezamos a ver la Restauración y tenemos que ir a épocas anteriores para ver los inicios y evolución del liberalismo, o del proceso de desamortización, se descolocan y no saben... Cuando llegas a la Revolución Industrial y tú quieres explicarles que no había dinero para invertir en la industria porque se había invertido en la compra de tierras, pues te cuesta más trabajo hacerlo... Para ellos es más fácil ir en una línea de lo más antiguo a lo más reciente."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

"Siempre voy de lo más antiguo a lo más reciente, por ahora. Porque es lo que te comentaba: depende del contexto, depende de los alumnos. Yo todavía no me he atrevido a ..., no he considerado que fuera lo más apropiado (ir del presente al pasado) para las circunstancias en que yo me encontraba. Me hubiese gustado, y dedicar las clases a trabajar actividades, a reflexionar sobre ellas, pero como el tipo de alumnado que me he encontrado no me lo ha permitido, me he tenido que adaptar un poco más a otro tipo de necesidades. No tengo tiempo para poder hacerlo. Necesitaría más horas."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

Para otros, plantear la posibilidad de abordar el pasado partiendo del presente, resultaría la mejor opción de cara a facilitar la comprensión del propio pasado por parte del alumnado.

"La referencia al presente es fundamental, y en ese sentido si tuviera posibilidad de participar en otro planteamiento, yo que sé, un proyecto colectivo de hacer un análisis del presente y recurrir a la historia en la medida en que nos interesa, me parece también un método interesante.

(...) Desde la concepción que yo puedo tener de la historia, y de mi experiencia en los temas de aprendizaje, yo creo que no hay problema. Uno recurre al pasado, elige determinados acontecimientos y hace estructuras con ellos. Eso lo pueden hacer los alumnos fuera. Operar como historiadores, eligiendo los elementos de un texto, de una fuente que les interesa y llegar a conclusiones. Me parece que eso es poner la historia al servicio de las capacidades que nosotros pretendemos desarrollar."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

Aunque todos organizan la secuenciación partiendo de las épocas más antiguas, algunos cuentan en la entrevista que en algún momento de su vida profesional han trabajado contenidos a partir de problemas propios del presente para hacer un seguimiento de los mismos a través del tiempo o comparar un mismo aspecto histórico en épocas diferentes, lo cual, por otro lado, aunque no ha estado exento de problemas, no por ello se valora negativamente.

"Normalmente, el empezar en la actualidad y rastrear los temas en el pasado, en principio, parece más motivador pero a veces, puede ser un problema mío personal, produce situaciones de desorientación en los chicos, a veces los he visto un poco perdidos a la hora de enlazar cosas, porque por ejemplo, yo recuerdo empezar en 3º de BUP con un artículo de prensa sobre latifundios, y con eso ir a ver la propiedad desde la Edad Media con las desamortizaciones y demás, y los chicos lo han seguido muy bien, pero he tenido después algún problema a la hora de relacionarlo con los otros temas que vuelvo a estudiarlos de la misma forma. Es decir, que parece que, al menos yo no lo he sabido dar, o ellos no han podido captar, la visión unitaria con la misma facilidad. Lo cual, es una dificultad, pero también en la forma tradicional, existe también el problema de que los chicos no ven tampoco la interrelación de todos los elementos, es decir, por ejemplo, una cosa que es continua en la Historia de España es que los chicos se quejan de que los libros son muy desordenados y el desorden de los libros no es tal, el problema es que desde que en los libros se intenta desarrollar los contenidos interrelacionando temas, pues claro no sigue una visión estrictamente lineal, y el alumnado, en general, plantea que le cuesta estudiarlo porque el libro está muy desordenado".

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

"Si yo voy a hablar de un tema de evolución de la industria en España, pues tengo que empezar en un punto e ir en ese sentido. Pero a veces no porque por ejemplo, si estamos viendo la constitución de la Restauración, o cuando a lleguemos a la de la República, y quiero hacer una comparación con las otras constituciones, pues no lo hago de forma secuenciada, sino que cojo las dos o tres que quiero comparar."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

"En aquella unidad que di en la 3ª evaluación trabajé el tema de las constituciones partiendo de la del 78 hacia atrás y la verdad es que funcionó bastante bien.

Si hay una serie de actividades y una serie de cuestiones que están bien pautadas y ellos empiezan a ver las relaciones no tiene por qué haber problema... El problema es cuando a lo mejor nosotros damos les cosas por hechas, entonces claro, la cabeza que nosotros tenemos no la tienen nuestros alumnos, hay que ser muy cuidadoso con el tipo de puentes que tú vas haciendo. Pero yo creo que si tú simplificas las cosas, vas a aspectos claves y tienes buenos puentes de unión, no hay ningún problema. Vamos, que sería una buena experiencia hacer el temario al revés, por ejemplo en Historia de España, yo creo que no pasa absolutamente nada."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

Por último, nos encontramos, como experiencia claramente minoritaria, con un caso en el que pudo ensayar una programación completa de Historia de España en el que la misma se abordaba yendo, de forma sucesiva, de los períodos más recientes a los más antiguos. El problema, en este caso, ya no estará en la capacidad del alumnado de comprender los contenidos así organizados, sino en la dificultad del los demás profesores y profesoras del departamento en poder explicar la historia organizada de esta forma, lo que no deja de ser significativo.

"Hubo un par de años, (...) creo que allá por el 86 u 87, que yo planteé hacer una historia en contra del tiempo, es decir, hacer lo contrario, hacer una historia empezando por el tiempo presente, de los acontecimientos más recientes e ir hacia atrás, de forma que hiciéramos una cosa que fuera contra corriente, contra la cronología tradicional, yendo hacia atrás.

(...) Para mí el resultado fue positivo, lo que pasa es que luego había gente en el departamento que eso no lo terminaba de entender y al final se volvió a la situación tradicional.

(...) Yo creo que para el alumnado era positivo. Estoy hablando de memoria. Empezar un poco a cogerle el gusto a la historia desde las cosas más actuales, de tal

manera que ellos le cogieran gusto al análisis histórico desde el conocimiento de lo que era más actual, del tiempo más presente, y a partir de ahí ir hacia atrás. Siempre trabajando con un hilo conductor para cada período, por ejemplo, cogíamos primero el período de la Transición, que era lo que en aquel entonces era más reciente. O primero ver un poco la España de los años 80, luego ver la Transición política, luego un poco la Dictadura Franquista, la Guerra Civil, la Segunda República, la Restauración... Claro, ahí seguíamos un poco lo contrario de lo que era la otra visión, que era que la parte de historia moderna, historia medieval y tal, pues no se veía, no se tocaba. Pero a mí me parece que era más interesante, en última instancia, ver lo que era más reciente, que al alumno le pudiera interesar más, para que, un poco, eso sirviera de elemento motivador, que trabajar, pues, cosas que al alumno le pudieran resultar muy lejanas, aunque para nosotros fueran muy interesantes. Y además verlo de esa manera, es decir, verlo desde los acontecimientos más recientes e ir hacia atrás, y yo creo que, aunque evidentemente nunca hice ningún estudio de la aceptación que tenía, yo creo que era positivo. La gente conectaba más con el tiempo presente, e incluso pudimos hacer algún trabajillo de historia oral, de tal manera que eso nos sirviera de puente para trabajar la historia. Y yo creo que no era mala idea. Luego, ya te digo, que surgieron problemas de que había gente que no estaba de acuerdo y al final se volvió a empezar desde la prehistoria, o de donde se empezaba, y efectivamente nunca se veía la época contemporánea."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

"Yo creo que a lo mejor partimos de una idea de que lo más cercano lo tienen más reciente y pueden tener más conocimiento. Yo creo que en la mente de nuestros alumnos está tan lejano o tan cercano un acontecimiento del siglo XVIII, como uno del siglo XX ¿no? Yo creo que es más bien lo que ha sido nuestra formación, que el hecho de que no sea coherente y que no se pueda hacer sin ningún tipo de problemas."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

A pesar de todo, con independencia de los planteamientos personales de cada uno, los entrevistados reconocen que para la mayoría del profesorado, la organización de los contenidos, secuenciándolos de lo más antiguo a lo más reciente, le resulta más fácil y obedece a la lógica con la que contempla, no ya la enseñanza de la historia, sino el propio proceso de construcción del conocimiento histórico.

"La idea de que la única forma de que se puede dar la historia, es una historia con un eje temporal tradicional, es decir, de lo más antiguo a lo más cercano, que es la única forma de abordar la historia, (...) en general en el profesorado, yo creo que fundamentalmente por el currículum que estudia en la universidad, esa idea ha sido siempre muy fuerte... Quiero decir, (...) yo creo que en general al profesorado le ha resultado siempre muy grata, hay un orden y ese orden no se puede alterar. Pero, por ejemplo, tú conoces igual que yo, que toda la etapa de la experimentación de la reforma generó, entre un sector del profesorado, otras ideas, que las cosas se podían abordar desde otros muchos puntos de vista, que el estudio de la historia se podía plantear de otra manera... Ahora, realmente, la idea más generalizada entre el profesorado, ha sido siempre la de una historia más lineal, incluso en gente progre."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

Un aspecto relevante a señalar en este apartado, es que, a pesar de que se pueda cuestionar qué períodos han de enseñarse, ninguno de los encuestados se plantea, en su práctica, ninguna revisión crítica de la periodización establecida en las programaciones de la asignatura, es decir, se acepta el criterio establecido acerca del principio y final de cada uno de los acontecimientos y procesos históricos estudiados.

Por otro lado, se huye, cada vez más, de exigirle al alumnado la memorización de gran cantidad de fechas, tendiendo a ubicar los hechos a partir de períodos más o menos amplios.

"El tiempo histórico no es tan difícil. Es difícil si se le intenta introducir al alumno fechas muy concretas. Pero hacer que el alumno aprenda las cuatro eras: antigua, media, moderna y contemporánea, separando la prehistoria, eso permanentemente, porque el alumno no puede ignorar los siglos o años que dura cada período histórico, y que las cosas van cambiando progresivamente, pero a lo largo de un tiempo."

(Entrevista a Cristóbal García del Rosario)

"Yo sí les nombro las fechas, las etapas, incluso a principio de curso les doy unos esquemas con todas las fechas y las etapas, eso sí se los doy. Después les digo que

para los exámenes no es preciso que se estudien todas las fechas, pero si es necesario, por lo menos, que se sepan las más importantes. Por ejemplo, si les digo el reinado de Isabel II, las etapas, pues que sepan que va de tal año a año. Y algunas fechas se las tiene que saber, por ejemplo, las fechas de las constituciones se las tienen que saber.

(...) Es que la historia de antes era así. Eran las batallas, las fechas y los años. Yo por lo menos procuro darles la menor cantidad de fechas posible. Claro siempre hay algunas cosas que se tiene que saber, no cabe duda: la batalla de Annual en el año 21, el golpe de Estado del 23, que en el 31 cae la monarquía, las etapas de la República con los dos bienios, del 31 al 33 y del 33 al 35. Eso se sí se lo digo. El año 36 se lo tienen que saber, y el año 39, y el 75 cuando muere Franco y comienza el Rey. Ahora, eso de que se creó tal cosa en tal año y se hizo tal ley en tal otro, procuro quitárselas."

(Entrevista a Mª Luisa Navarro Hernández)

"Antes aparecían más personajes y más fechas. Yo me acuerdo de hacer ejes cronológicos en la pizarra, esquemas ordenados por fechas, y abordar el siglo XIX por años. Es decir, desde 1808 a 1833: reinado de Fernando VII, desde 1833 a 1868: reinado de Isabel II..., y luego, dentro de cada período poner los partidos que habían, las constituciones que se dieron, etc. Y los alumnos se lo aprendían así. Hoy en día no lo hago.

(...) Ahora ya no lo hago. Si tuviera que hacerlo pondría simplemente período de gobierno liberal, o conservador..., y no utilizaría las fechas.

(...) Yo lo que veía es que los alumnos se aprendían las fechas pero luego les faltaban contenidos, sabían nombrar a Isabel II, pero luego no sabían quiénes eran los liberales, quiénes eran los progresistas, quiénes eran los moderados..., y entonces si tuviera que hacerlo lo haría de la otra manera."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

"Más que fechas, fechas... suelo situarlo dentro del siglo y aproximarlo en la primera mitad, la segunda mitad... Hombre, algunas fechas importantes sí, pero yo le he dado mucha importancia a la primera mitad del siglo, o segunda mitad. Por lo

menos intentar tener en su cabeza una serie de compartimentos en los que puedan situar lo más importante. Porque fechas, fechas, fechas de todo, no sirve.

(...) Yo siempre lo he hecho así. He intentado que ellos siempre pudieran ante una pregunta cualquiera..., que tengan del siglo XIX como una especie de introducción general que les sirviera para cualquier cosa, igual con el siglo XX, como una especie de características generales y la situación del tiempo, y luego ya dar la materia. Y eso para la PAU siempre lo he trabajado mucho, no entrar directamente a responder la pregunta sino hacer primero una introducción del tiempo."

(Entrevista a Fabiola Cortés Cortés)

V. El tratamiento, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia de España, de elementos relativos a la explicación histórica:

La enseñanza de la Historia de España, desde la Ley General de Educación (1970), va, entre otras características, a obedecer a un planteamiento de carácter más conceptual en la formulación y el desarrollo de los contenidos y de análisis de las variables de distinta naturaleza que confluyen en los procesos históricos que se abordan en la materia. Es decir, frente a la historia narrativa tradicional, incidirá en una enseñanza de la historia que contribuya a la comprensión del pasado.

Este carácter de la materia, como ya se ha analizado en apartados anteriores, se mantendrá en los posteriores currículos derivados de la LOGSE y de la LOCE. Ahora bien, si los factores que hacen posible dicha comprensión, no se hacen explícitos en el desarrollo del currículo, la relación entre enseñanza de la historia y comprensión del pasado, difícilmente podrá ir más allá de una mera declaración de intenciones.

Por ello, es importante analizar en qué medida y de qué forma, en las prácticas del profesorado que enseña la Historia de España, se hace presente el tratamiento de dichos factores explicativos. En este sentido, nos centraremos en tres elementos: las causas y condicionantes de los hechos y acontecimientos históricos; la explicación intencional a través de la introducción de los personajes históricos; y, por último, el contraste historiográfico.

V.1. El tratamiento de las causas y los condicionantes de los hechos y acontecimientos históricos.

Entre el profesorado entrevistado, sólo uno parece conceder mayor relevancia al relato como forma de enseñar la historia, mientras que todos los demás se posicionan abiertamente por la explicación histórica. En este sentido, el profesorado más veterano, el que comenzó en los años 60, 70 y principios de los 80, declaran haber evolucionado desde la historia-relato a la explicación histórica. Para los más jóvenes, sin embargo, la relación entre conocimiento de la historia y comprensión del pasado, estará presente ya en su previa formación universitaria.

En cuanto al tratamiento de las causas y condicionantes de los hechos históricos, se parte del reconocimiento de que es necesario huir de las explicaciones exclusivamente intencionales y trabajar la multicausalidad, diferenciando causas y consecuencias, y al mismo tiempo que el alumnado establezca jerarquías entre las distintas causas que pueden generar los procesos y acontecimientos estudiados.

"En el tema de la causalidad histórica lo que siempre intento dejar claro a los alumnos es de que nunca hay una sola causa para explicar las cosas que suceden. A mí me hace mucha gracia en los exámenes de PAU, el leer cosas como que estamos en una democracia porque Juan Carlos hizo que..., o porque Adolfo Suárez hizo que..., o porque la UCD hizo..., en fin, hay muchos profesores que hacen todavía ese discurso y que atribuyen a personas o grupos pequeños que determinadas realidades se han realizado y que gracias a eso tenemos... Bueno, me parece una....

Y la universidad, y la Iglesia, y el papel de los Estados Unidos, y... todo ese tipo de cosas no está ni presente en los materiales curriculares. La presión popular, es decir, la gente que sufría porque la detenían... Todo eso ocurre porque hay multitud de circunstancias que se dan y algunas pueden un tener un mayor peso que otras en un momento dado."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

No obstante, para la mayoría de los entrevistados abordar en el aula una historia comprensiva, frente a la historia-relato tradicional, presenta una serie de problemas que, entre otras consecuencias, hacen que el trabajo sea más lento y sea más difícil llegar a abordar todo el programa en un sólo curso.

"La descripción del hecho la entienden enseguida y les cuesta más trabajo sacar las consecuencias, con lo que hay que dedicarle más tiempo a eso."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

Los problemas a los que se hace alusión estarán en relación, en primer lugar, con el alumnado y su capacidad de establecer relaciones entre distintos hechos; entre los hechos, sus causas y consecuencias; entre variables de diferente naturaleza; o, de contrastar situaciones históricas distintas en el tiempo y en el espacio.

"Ves un hecho y explicas sus causas y consecuencias. Pero si ves un tema y luego te pasas al siguiente, y le dices que averigüen las causas de esa situación, eso les cuesta más trabajo. De la misma forma, que les cuesta trabajo relacionar dos hechos o circunstancias históricas diferentes. Cuando pongo una pregunta de este tipo ellos preguntan "¿puedo hacer una y luego la otra?", y cuando le pides que las relacione, que establezca similitudes y diferencias, que las contraste..., eso les cuesta más trabajo."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

Las razones de esto son achacadas, por un lado, a la falta de base del alumnado, en cuanto a dominio de procedimientos relacionados, no ya con los propios del análisis histórico, sino aún más básicos y generales.

"Hay un desfase muy grande entre 1º y 2º de bachillerato y los alumnos lo perciben de una manera muy clara. Yo creo que en 1º de bachillerato, y somos los mismos profesores, no estamos echándole piedras a otro colectivo, no estamos trabajando bien. No preguntes por qué. No me digas si es que a lo mejor llega un tipo de alumnado... Pero bueno, es el tipo de alumnado que hemos tenido en 3º y 4º de ESO. Yo no sé lo que está pasando, pero el paso de 1º de bachillerato a 2º se nota mucho, y es complicado. Yo este año he tenido algunos alumnos y alumnas teóricamente buenos,

en el sentido de que sacan buenas notas, etc. etc..., y que les ha costado mucho meterse en la asignatura. Cuando se han metido ya no ha habido problemas. Pero da un poquito de pena que alumnos que van a ser universitarios al año siguiente tengan tan poco..., vamos, que te pidan por favor, que les pongas en un papel lo que se tienen que estudiar para el examen. A mí eso me parece terrible."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

"El problema es que cuando llevo un texto no saben señalar cuáles son las ideas principales y las secundarias. Entonces superar ese problema es lo que lleva tiempo. Entonces a algunos les cuesta y acaban renunciando, acaban desmoralizados porque por más que lo intentan no consiguen superar ese hándicap. Otros tienen muchos menos problemas, porque tienen muchas capacidades y entonces más rápidamente identifican cuál es la idea, y no les cuesta tanto relacionar. Los otros, sin embargo, el esfuerzo que han invertido en estudiar el tema, se lo han dedicado a copiar cosas a las que ni siquiera han podido darles sentido porque no saben lo que están leyendo. Entonces si ya se lo han leído, porque yo lo hago, yo veo que las caras, en las conversaciones ellos luego captan, es decir, entienden, pero no se dan cuenta que este pedazo de texto que tiene seis párrafos nos sirve solamente para sacar una conclusión que les va a servir luego (...) Entonces el llegar a darse cuenta de que lo que interesa no es copiar frases sino captar la idea (...) no se dan cuenta de que esto en realidad es lo importante, y se quedan con otras veinte mil ideas que no nos sirven para el propósito último (...) Pero se pierden, muchos se pierden, porque no manejan bien la comprensión lectora, la expresión de ideas..., y para mí ese es el gran problema con el que yo me encuentro a la hora de enseñar la asignatura."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

También, las ideas previas del alumnado, pueden ser un obstáculo para facilitar la comprensión de las causas y consecuencias de los hechos históricos, por ejemplo:

"Yo creo que la historia es una asignatura muy difícil. Para los alumnos es muy fácil aprender eso: que Adolfo Suárez fue..., que la transición se hizo y que la Constitución consta de tantos artículos, y bueno... Pero cuando tú entras en la descentralización, o en la explicación del artículo 149 y le hablas de nación de naciones, o de nacionalidad, o de culturas o de esas cosas, y sobre todo si choca con lo

que está en el ambiente, con lo que está en la televisión..., o si choca con las ideas previas... Es muy difícil desmontar ideas previas. Cuantas veces me encuentro yo en clase, después de explicar Canarias, y toda la problemática que tenemos de cara al futuro, "es que nosotros pertenecemos a..., es que nosotros somos de...", hay unas ideas previas que están ahí de siglos que es muy difícil de, no cambiar porque yo no pretendo cambiar nada en la clase, pero sí pretendo poner interrogantes "¿tú te has cuestionado sobre esto? ¿tú has pensado sobre este asunto?" Y después cuando dice "he pensado sobre esto y concluyo lo otro...", la fórmula es continuamente hacer preguntas y abrirles la posibilidad de que en la historia o los historiadores, tienen algunas respuestas. Ni mucho menos todas."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

En segundo lugar, se habla de problemas con los libros de texto, en el sentido de que la forma en que estos desarrollan la información histórica no favorece la interrelación de factores explicativos de los distintos procesos que en ellos se abordan.

"Lo primero que les resulta difícil es cuando tú les haces un planteamiento de "señala las consecuencias económicas...", en la misma pregunta. Claro, se van al libro de texto y se vuelven locos, porque tienen un apartado de una cosa, otro apartado de otra..., y en ningún caso relaciones de esto con esto y con esto.."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

Un tercer tipo de problemas, es el relacionado con el dominio de la historia política, reduciéndola, además, a la acción política de las élites, frente a la historia económica, social, de las mentalidades y la cultura, etc.

"Yo creo que quizás hay una excesiva presencia de lo político en el temario y quizás habría que priorizar la presencia de otros elementos ¿no? De lo político concebido como el ámbito del juego de los partidos y la política es mucho más que eso."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

La necesidad de preparar ala alumnado para la Prueba de Acceso a la Universidad será otro problema, ya que la misma, tal como está concebida actualmente,

no favorece el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje de carácter comprensivo.

"Y cuanto más estudiosos son en el sentido académico, más se pierden con estos tipos de temas más de comprensión, de explicación... Está claro que los hemos formado entonces así.

(...) Nosotros en el centro, me imagino que al igual que en los demás centros, cuando llega la evaluación final hay una especie de acuerdo en que si (el alumno) tiene una suspendida con un cuatro, pues se le aprueba, e incluso este año dijeron que dos con un cuatro también se le aprobaba. Pues te llevas sorpresas con gente que ha estado contigo y a quien le has puesto un cuatro como un regalo, porque dices "Dios mío, es que no tiene ni idea, no es capaz de hilar una idea con otra, es un desastre", y de repente van a la PAU y te sacan un siete. Entonces te dices ´¿qué estamos haciendo?´. Gente muy buena que saca mala nota y es simplemente por eso, porque estamos midiendo cosas completamente diferentes. Entonces cuando llegan a la PAU se cogen unos buenos apuntes se los empollan, y para eso no son malos. Pero claro pídeles tú que después de haber hecho que después de responder a unas preguntas sean capaces de hacer un tema y demás... Muy perdidos. Y es gente que se preocupa, gente trabajadora, pero la verdad es que tienen una madurez muy baja."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

Por último, también se señalan problemas con un profesorado, en general, poco formado, historiográfica y didácticamente, en estos aspectos.

"Eso que aparentemente parece muy sencillo, sin embargo es muy difícil. Eso que nosotros creemos que un alumno lo puede entender muy fácil, si nosotros analizamos nuestra propia experiencia educativa, nosotros que hemos estudiado historia, muchos años, no lo hemos terminado de entender después de dar muchos años historia. De entender y de aprehender. Y eso que a nosotros nos ha costado, digamos por ósmosis, años, a veces pretendemos que un alumno de diecisiete o dieciocho años, incluso alumnos de los primeros años de facultad...

(...) El tema de la causalidad, de la relación multicausal, de la relación causa-efecto, de la distinción entre causas profundas y causas inmediatas..., en las que los propios historiadores muchas veces no se ponen de acuerdo y hay mucho debate sobre eso, si a un alumno de 4º de carrera de historia le cuesta mucho... Yo ya he llegado a la conclusión de que obsesionarse sobre eso no tiene mucho sentido, porque no hay formación histórica suficiente como para aprender eso, Uno se tiene que conformar con que el alumno de 2º de bachillerato asuma una serie de elementos en un nivel muy superficial. ¿Qué luego hay alumnos, como algunos que he tenido este año, que leen mucho la prensa, y tienen más capacidad de análisis? Pues bien. Pero el resto se queda en un nivel muy superficial, y por mucho que les enseñes, no van a llegar nunca, porque no tienen la formación suficiente para introyectar ese elemento, meter ese elemento, que se necesita mucha intuición a veces para comprender el tema de la causalidad y de los acontecimientos, y la relación entre el acontecimiento y sus causas, que les cuesta incluso a los historiadores, lo ves en las conversaciones entre los compañeros que están dando clase de historia y dan explicaciones de lo más peregrinas en algunas cosas, imagínate tú un alumno de 2º de bachillerato."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

Las formas de abordar los factores que indican relación con causas y consecuencias, relación entre condicionantes de naturaleza distinta a su vez, o entre procesos históricos diferentes en el tiempo y el espacio, obedecen a diferentes visiones didácticas. Para unos, se trata de simplificar estos elementos, exponiéndolos a través de esquemas y también ejes cronológicos, lo más claros posible.

"Yo les pongo muchos esquemas en la pizarra, causas, consecuencias, comparar..."

(Entrevista a Fabiola Cortés Cortés)

"A lo mejor un eje cronológico en temas amplios donde encaje todo, yo por ejemplo, eso se lo intento dar a los chicos, pero en los temas amplios. Cuando hablamos a lo mejor de la Dictadura de Primo de Rivera no veo a lo mejor necesario hacer un eje cronológico, pero cuando de la Restauración sí. Es decir, darles un esquema general en donde encajan todos los problemas de la Restauración y cómo se

interrelacionan, interactuando unos con otros. Eso yo lo hago con los alumnos en ese tema en otros no."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

Para otros, es un proceso didáctico que responde a acciones pautadas que se aplican sistemáticamente.

"Primero describir, sobre todo, el proceso, pero luego trato de que ellos sean conscientes de cuáles son las causas y cuáles las consecuencias, y para ello trabajo con actividades. Pues por ejemplo, un texto sobre las protestas de los industriales catalanes sobre las políticas librecambistas del gobierno, entonces intento al hacer la actividad, primero que saquen las ideas fundamentales, a la vez que consigo eso en la corrección de señalar "esto, esto y esto es lo que dicen los industriales catalanes", luego damos más actividades para trabajar las causas, por ejemplo, sobre la crisis del 98, actividades o textos relativos al papel de los Estados Unidos en los que al acabar de haber hecho las actividades, de haber hecho las preguntas, ellos sean conscientes de por qué hicimos esa actividad, porque de ahí sacamos o verificamos lo que ya hemos visto antes, es que la guerra se dio por esto, esto y esto. Lo hemos visto no solamente porque lo hayamos descrito, al ver la información del libro de texto o haberlo comentado después en clase, o al haber presentado el mapa conceptual con las ideas fundamentales del tema, sino que ellos vean como no se están poniendo actividades porque sí, sino que estamos viendo un texto de ese período escrito por unas personas determinadas en el que se nos dice esto y esto, y que a lo mejor, eso efectivamente es una causa, y luego ellos tienen que tratar de relacionar en su síntesis, esas causas y consecuencias. (...) Entonces con las actividades que hemos dado, con las ideas clave que hemos ido anotando a medida que salían en clase, con esto tienen que preparar una argumentación para desarrollar en veinte o veinticinco minutos, no te puedes exceder ni más ni menos. Y tienes que ser capaz de sintetizar. Aunque haya a lo mejor una causa de la que te encanta hablar mucho, no se trata de que me hables de esa causa y me dejes colgada la argumentación, sino tienes que ser capaz de "todas esas causas que hemos trabajado, ahora te toca a ti, pues, hacer una redacción que sirva de introducción al proceso, luego el primer bloque de contenidos hablar de las causas, luego de las consecuencias y valorar, concluyendo un poco, lo que ha significado el hecho o el proceso en sí."

Y, por último, están quiénes consideran importante formar al alumnado para conseguir el desarrollo de su capacidad para establecer explicaciones históricas de forma autónoma.

"En las preguntas les planteo ´por qué sucedió esto o lo otro?´. Al principio tienden a confundir las causas con las consecuencias. Es más hay otro tema y es que confunden hechos con causas y consecuencias, lo que es bastante curioso. Yo siempre intento decirles que un hecho es causa de algo, pero ese algo no es un hecho, es una circunstancia, que además no es una circunstancia que es única, sino que es multicausal y que es global, y eso sí que les cuesta, pero yo creo que a la larga terminan consiguiéndolo y todo a base de trabajo y trabajo, e ir viendo ´pues no, esto no es causa, es una consecuencia...´, y le vas explicando el por qué, y otro compañero le dice ´ah no, pues esto tal...´. Son procesos lentos, no son procesos de hoy para mañana.

(...) Eso es un trabajo diario de aula, el que tengo con eso. Que empiezo ´¿económicas?´, ´pues yo cogí esto´, ´pues yo esto´ y ´yo esto´, y entonces hacemos el listado, y de repente las tenemos todas en la pizarra, y yo pregunto ´¿y ésta?´, ´ésta es económica porque está relacionada con aquella´... Es decir, ellos lo que son incapaces inicialmente es de ver que una determinada cuestión puede tener incidencia en varios aspectos, pero cuando ellos ya las tienen bien organizadas y empiezan a ver que ´esto tiene relación con esto y esto con esto...´, eso sí que no se les olvida. Entonces sobre todo hay cierto desconcierto al principio, pero una vez que han eso bien en un tema, en el segundo tema te aseguro que lo hacen perfecto. A veces les atribuimos nosotros más limitaciones que las que realmente tienen. Yo siempre creo que si se les explican bien las cosas y se trabaja con ellos, no que se busquen la vida, sino que en el aula vamos viendo lo que ha puesto cada uno, se van recogiendo todas las ideas, se van organizando, se van estableciendo esos puentes de conexión, hay gente que siempre se queda atrás, eso está clarísimo, pero hay un grupo mayoritario que te sigue bastante bien. Como al final lo que ellos tienen que hacer es esa síntesis, el tema típico de PAU, para ellos hacemos un esquema en la pizarra y vemos que primero hay que hablar de esto y luego de lo otro, y a nivel personal van organizando esa información. Los

primeros días te entregan tres borradores malos, y se los vas corrigiendo, y luego los últimos ves de una manera bastante buena como van agrupando las ideas, como las desarrollan. Para mí eso es lo fundamental, cuando llego a final de curso y un 70 % de la clase es capaz de entregarme el informe final con corrección, con contenidos, bien enlazados... A lo mejor algunos con más información, otros con menos, pero correcto, para mí ese es el objetivo a nivel académico."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

V.2. Los personajes históricos.

Otro de los factores explicativos importantes del pasado es la intencionalidad. Es decir, el conocimiento de las decisiones tomadas en un determinado momento histórico, por los protagonistas, tanto individuales como colectivos, de los acontecimientos y hechos objeto de estudio, y, también, de las intenciones que las inspiran.

La explicación intencional nos lleva directamente a incluir en el estudio de la historia a los personajes históricos, cuyo tratamiento y relevancia en el discurso histórico variará, en función de las diferentes concepciones desde las que se construya dicho discurso.

Según el profesor Sánchez Prieto;

"No se puede dejar a un lado la intencionalidad, nuestros alumnos deben contar con ella si pretendemos que puedan formular explicaciones más completas en los análisis de los hechos históricos (...) El análisis de la intencionalidad conduce inevitablemente a la necesidad del conocimiento del contexto mental de la época y a la comprensión, que no justificación, de determinadas formas de proceder y de difícil significado para nuestra mentalidad actual. No debemos olvidar tampoco la influencia decisiva que, en ocasiones, han ejercido determinados personajes en el desarrollo histórico impulsando las acciones de los demás hombres y mujeres y precipitando los

acontecimientos (...) ¿Hubiera sido posible la Revolución bolchevique sin la figura de Lenin? ¿y el tremendo impulso de China sin la existencia de Mao?"[14]

En el contexto de la enseñanza de la Historia de España del bachillerato, desde 1975, el tratamiento de los personajes históricos se ha caracterizado, como ya se ha analizado anteriormente, por un aumento progresivo del número de personajes citados en los currículos oficiales[15], mientras que en los libros de texto, el mismo se ha ido reduciendo.

Del análisis de las prácticas del profesorado, realizado a partir de las entrevistas usadas como fuente documental en el presente trabajo, se deriva una tendencia similar a la de los libros de texto. La mayoría reconoce que con el tiempo, ha disminuido la cantidad de personajes que nombran en sus clases de Historia de España, en la misma medida en que se ha producido el paso en la enseñanza de la historia-relato tradicional a la historia comprensiva. Además, se hablaba de ellos con más profundidad, en muchos casos se abordaba su biografía, y se les utilizaba como conductores en el tiempo, como guías para marcar la sucesión de los hechos históricos (reyes, estadistas, dirigentes políticos...)

"Antes aparecían más personajes y más fechas. Yo me acuerdo de hacer ejes cronológicos en la pizarra, esquemas ordenados por fechas, y abordar el siglo XIX por años. Es decir, desde 1808 a 1833: reinado de Fernando VII, desde 1833 a 1868: reinado de Isabel II..., y luego, dentro de cada período poner los partidos que habían, las constituciones que se dieron, etc. Y los alumnos se lo aprendían así. Hoy en día no lo hago."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

Actualmente, todos reconocen que nombran a menos personajes históricos de lo que lo hacían hace años, entre otras causas por:

---

[14] Sánchez Prieto, S. *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria.* Siglo Veintiuno Editores. Madrid. 1995.

[15] En el currículo de la materia de 3º de BUP apenas se aludía a cinco personajes de forma directa e indirecta, mientras que en el derivado de LOCE, aparecen entre personajes individuales y colectivos, once.

"Los personajes históricos y las fechas, lo menos posible, porque yo considero que no es tan importante. Vamos a ver, para ellos sí es importante, y te preguntan por fechas y nombres, de hecho cuando tú das una fecha o un nombre enseguida la apuntan. Pero ¿para qué necesitan mis alumnos saber quién era el general Pavía? A lo mejor necesitarían saber quién fue Cánovas del Castillo, pero ¿hace falta que sepan quién es Martínez Campos? Hace falta que sepan que hubo un pronunciamiento militar y nombro a Martínez Campos si eso les facilita la situación, porque en la historia del siglo XIX hay muchos pronunciamientos. Ahora, claro, cuando lleguemos a la Guerra Civil, al levantamiento del general Franco, pues entonces sí que hay dar nombres. Pero, en principio, no hago mucho hincapié en los nombres.

(...) Yo lo que veía es que los alumnos se aprendían las fechas pero luego les faltaban contenidos, sabían nombrar a Isabel II, pero luego no sabían quiénes eran los liberales, quiénes eran los progresistas, quiénes eran los moderados..., y entonces si tuviera que hacerlo lo haría de la otra manera."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

"Que yo recuerde dos o tres personajes a lo largo de toda la Historia de España se trabajan un poquito más, a veces por falta de tiempo, pero también porque creo que los protagonistas de la historia son todos, y no me gusta centrarme en unos pocos. Aunque ellos están acostumbrados a esa historia y me dicen: ´Seño pero es que hasta ahora la historia era un señor y entonces contábamos lo que hacía ese señor y tal y cual´, y para evitar que vinculen la asignatura con ese tipo de cosas no lo trabajo excesivamente en el aula."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

El hecho de que ya no se nombre a personajes que antes solían aparecer en el relato histórico no siempre va a estar del todo claro para todo el profesorado entrevistado. Evitar introducir personajes tampoco se valora positivamente.

"En el tema de los personajes, las personas que hemos tenido otras visiones de la historia a lo mejor caemos en el defecto de a veces casi omitirlos, que a lo mejor eso también es un problema. Pero, yo por ejemplo sí que evito la historia de personajes

siempre que puedo, (aunque) *siempre hay algunos personajes que mantienes como hitos."*

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

En cuanto al papel que cumplen los personajes en la clase de historia, los entrevistados plantean que se le limitan a nombrarlos cuando vienen al caso, citando exclusivamente su papel en los hechos con los que se les relaciona y que se estudian en ese momento en el aula.

"Yo creo que hay determinados personajes históricos que es necesario ver. No a lo mejor ver una biografía y tal. Pero sí tienes que hablar de ellos y tienes que ver... Por ejemplo, ver el franquismo y no ver quién es Franco, pues no tiene sentido. O, yo que sé, la Segunda República y mencionar a Azaña, Juan Negrín o Alcalá Zamora, es decir, hay personajes en la historia contemporánea que son fundamentales, o, por ejemplo, cuando trabajas el tema de la Restauración y no ver quién es Cánovas... Pero, vamos, sin grandes profundidades. Yo creo que hay épocas en las que determinados personajes es importante trabajarlos. Tienen un peso determinado."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

"Cuando hablo de socialismo o comunismo, o de los partidos políticos también les digo quiénes son los dirigentes, porque creo que tienen que saberlo, porque también eso es cierto, cuando tocamos algún tema, yo siempre les digo: ´¿y quién es el presidente de la Comunidad Autónoma? ¿Quién es el presidente del Cabildo? Y tal´, y ¿por qué lo hago, pues no sólo porque sepan el nombre de ese señor, sino porque se preocupen y te llevas sorpresas de que no saben absolutamente quién es nadie, y viven en un mundo en el que si tienen que pedir algo, no sé a quién se lo van a pedir porque no lo saben. Y entonces ahí sí que a veces insisto pero más que nada para que conozcan su entorno. Más que, a lo mejor en personajes históricos, en personajes de la actualidad. Pues ahí si que le doy más importancia. Pero si pregunto es para que cuando lean una noticia, se enteren. Simplemente porque me parece muy triste que no sepan absolutamente nada de esto."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

"No me paro a desarrollar la biografía de ninguno de ellos, aunque a veces les mando que averigüen algo, pero por razones de tiempo y metodológicas, lo que les pido

es ´si este es el tema, por ejemplo el nacionalismo catalán, ¿por qué sale éste personaje? ¿qué ocurrió de importante en la vida de este señor para que nosotros lo nombremos aquí?´ Entonces lo que procuro es simplemente que vean en que aspectos destacó, pero solamente en aquellos que estén relacionados con el nacionalismo, no entro en la biografía, sino determinados personajes concretos ¿qué hicieron? ¿por qué destacaron? Y ya está.

(...) Por razones metodológicas y prácticas, no puedo dar otro tipo de historia, pues me centro en personajes que son necesarios para comprender algún aspecto y cumplir con ciertos objetivos. (...) Lo veo desde un punto de vista de práctico, en función del tema, la importancia del tema, para cumplir los objetivos del currículo, de la PAU.

(...) Claro, porque si para mí me gustase tocar más Pablo Iglesias, por ejemplo, y no lo hago tanto, no es ya porque no me apetezca hacerlo, sino por razones prácticas. Yo no quiero convertir la asignatura y su currículo en mi feudo sobre lo que a mí me gusta o me deja de gustar o lo que me parece o me deja de parecer. Considero que éste tiene que ser un tema lo más objetivo posible y práctico posible. Tienen que aprender a trabajar con la información, a relacionar acontecimientos, a ser críticos y a formarse su propia opinión. Y si les interesa algún personaje, ya ellos buscarán."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

Aspectos, que los entrevistados valorarán como problemáticos, en la introducción de personajes en la explicación histórica, serán, por un lado, el exceso de personajes relacionados con los aspectos políticos:

"Desgraciadamente te diré que (sólo nombro) *políticos. (...) Porque la historia tiene también científicos y gente de la cultura, y el arte... Como resulta que hay una asignatura de Historia del Arte, a los que van del bachillerato de ciencias... Yo recuerdo una discusión* (en el departamento) *sobre este tema: que mucho nombre de políticos, pero luego pocas cosas de arte y cultura... Y luego claro, los que hacían arte pues sabían, pero los de ciencias tenían un desconocimiento total."*

(Entrevista a Fabiola Cortés Cortés)

Por otro, nos encontramos con el tipo de tratamiento que se le ha dado tradicionalmente a algunos personajes, y que, a veces. es valorado de forma muy crítica por quiénes imparten la materia.

"Bueno, si por ejemplo tenemos en cuenta que ahí todos jugamos a hacer una historia un poco mixta, de dejar algo y quitar algo, yo recuerdo haber tenido etapas en las que les daba muy poca gente, por ejemplo, hablabas de la Edad Moderna y planteabas los Reyes Católicos como creadores de la unión dinástica, pero si me apuras pues casi muy poquito nombraba a Carlos I y Felipe II, sino que se nombraban otras cosas ¿no?...

Yo creo que tal vez en estos momentos cuando oyes que se le hacen pruebas continuas a los chicos, que si no saben quién es Felipe II, y te lo plantean como el ejemplo máximo de que no tienen ni idea de historia, pues a lo mejor has llegado a concluir, pues bueno vamos a incluir a Carlos I, a Felipe II, es decir, a grandes personajes de ese tipo. Pero, por ejemplo, en la Historia contemporánea que ahora impartimos más, pues para un tema de la Restauración, que sé yo, además de los personajes como los reyes están Cánovas, Sagasta, Silvela, Canalejas, Maura..., incluso, por ejemplo, Joaquín Costa, un poco en función también de matizar lo que son los mitos de la derecha sobre determinados personajes, dentro de la hagiografía de tipo conservador en España, a los regeneracionistas, y se suele usar mucho el ejemplo de Joaquín Costa, se le suele dar un papel muy destacado, entonces claro a los chicos hay que hacerles ver que es alguien que está reclamando continuamente la dictadura, es decir, que la modernidad del personaje es muy relativa."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

En cuanto a los personajes que siempre se suelen nombrar, tenemos a Francisco Franco y Manuel Azaña, pero también aparecen otros, siempre relacionados con los siglos XIX y XX, época a la que se limita la relación de temas que entran en la Prueba de Acceso a la Universidad:

"Cánovas, Sagasta, Silvela, Canalejas, Maura..."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

"En el siglo XIX, Prim, O´Donnell, Narváez, los de la República, Cánovas, Sagasta, incluso Bravo Murillo... se lo nombro por lo de los Puertos Francos, que tampoco saben lo que es. Y después en la Segunda República: Azaña, Negrín, Indalecio Prieto, Lerroux, La Pasionaria..., y todo eso."

(Entrevista a Mª Luisa Navarro Hernández)

"(Importancia de los personajes) *En mis clases no la tiene, a no ser que sea un personaje que con su obra o con su pensamiento contribuya a esclarecer elementos que interesan de lo que está sucediendo en la actualidad. Hacer referencia a gente como Azaña, o como a personajes como Felipe González, o yendo al caso de Vacaguaré, como Secundino Delgado, porque a nosotros nos puede interesar por otras razones. Pero personajes como Adolfo Suárez, el rey Juan Carlos, Calvo Sotelo..., en mi clase eso no tiene presencia."*

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

"Franco, Azaña, Juan Negrín o Alcalá Zamora, Cánovas..."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

"Prat de la Riba, Azaña, Franco..."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

Por último, es necesario, resaltar, que, en general, muy pocos entrevistados hacen referencia a los protagonistas de carácter colectivo, cuestión ésta de la que se piensa que no está tratada de forma homogénea en los propios libros de texto, y, por tanto, resulta de difícil integración.

"Creo que es necesario, y eso los libros lo introducen, las estructuras sociales, los grupos sociales... (...) Lo que pasa es que los libros de texto los introducen bien en el siglo XIX, pero cuando llegan al siglo XX, parece que se acabaron, que ya no hay estructuras sociales, estructuras de clase. Con respecto al siglo XIX, hay algún tema que desarrolla las estructuras sociales en ese siglo, pero luego en el siglo XX, en los libros, eso es como si desapareciera. Se dan aspectos económicos, aspectos políticos, pero los aspectos sociales, sí, se nombran algunos, pero aparecen más diluidos."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

V.3. El contraste historiográfico.

El tercero de los factores propios de la explicación histórica, que aquí pretendemos tratar, es el contraste historiográfico, es decir, en qué medida se hace presente, en las clases de Historia de España del bachillerato, la posibilidad de analizar un hecho, acontecimiento o proceso histórico, comparando distintas interpretaciones del mismo. Esto es importante por el hecho de que uno de los principales referentes de la enseñanza de la historia desde el currículo que desarrolla la Ley General de Educación que se implanta en los años 70, es de la consideración de la historia como disciplina científica, y por lo tanto, del carácter relativo del conocimiento histórico, lo que le hace estar sujeto al análisis crítico y al debate continuo. Es desde esta perspectiva, desde la que el alumnado ha de aprender dicho conocimiento.

La cuestión está en valorar si este referente se hace presente de forma real en las clases de Historia de España y de qué manera se concreta.

A partir de los testimonios vertidos en las entrevistas se deduce la enorme dificultad que para el profesorado supone el enseñar la materia a través del contraste de las distintas interpretaciones que se hacen del pasado español, teniendo en cuenta las distintas corrientes y escuelas historiográficas y el trabajo y conclusiones de los distintos investigadores.

Así, sólo uno de los entrevistados declara trabajar desde esta perspectiva de forma continuada. Todos los demás afirman no poder hacerlo y concretar sus clases en un único discurso, salvo en contadas ocasiones y sólo para determinados temas o determinado tipo de actividades.

"No suelo hacerlo. Muy pocas veces. A veces en algún comentario de texto, como por ejemplo sobre la Guerra Civil, sí lo hago. Como metodología, en las clases normales, no. Lo hago en la Guerra Civil porque me parece que es donde ellos pueden disponer de información distinta de la del libro. A lo mejor, información que se les da en casa, sobre todo del período del franquismo que fue una época de tranquilidad, de paz., de pleno empleo... Y entonces para echar abajo eso, a veces utilizo ese tipo de

cosas. Pero por ejemplo, yo en el siglo XIX, no lo utilizo, porque no existe ese conflicto."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

"Normalmente me ciño a una sola interpretación, aunque en el algunos textos sí que trato de que vean, pues por ejemplo la diferencia entre las posturas que defendían el librecambismo y el proteccionismo, y que discutan sobre si el proteccionismo es bueno o es malo para el desarrollo económico, es decir, que lo pretendo es que vean que esas ideas en aquel momento, unas vinieron en función de unos determinados deseos e intereses y otras de otros. Es decir, que vean diferentes visiones de un mismo hecho. Y que ¿cuál de las dos posturas tenía razón en su momento?, pues lo que me interesa es que en el debate historiográfico vean que hay argumentos a favor y en contra de cada postura, y que ellos mismos tienen que valorar su opinión, porque en el futuro serán ellos los que tengan decidir por sí mismos ante problemas semejantes.

Es decir, que hay momentos en los que sí planteo diferentes puntos de vista sobre determinados aspectos con la idea de que ellos extrapolen, y que sepan que todo lo que estamos hablando se puede ver desde varios puntos de vista, pero evidentemente, no con todos los hechos y problemas que tocamos en el currículo podemos hacer eso."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

A veces, el carácter relativo del conocimiento histórico, se convierte en un principio que se intenta plantear desde un punto de vista teórico. Construirlo en la práctica, sin embargo, ya no resulta tan fácil y al final, se acaba por fijar un discurso único.

"Yo creo que ellos tienen que ver que hay diferentes versiones de contar las cosas, diferentes maneras de interpretar los hechos. Yo creo que eso es crecimiento. Yo me empecé a plantear esto cuando estaba en la universidad, porque hasta ese momento, todo lo que ponían en un libro me lo creía, y me lo creía completamente. Pensar que el conocimiento está creciendo y que se pueden cambiar las cosas para mí supone un reto, y siempre les digo 'ustedes son los que van a cambiar, y esto que estudiaron de esta manera pues, a lo mejor, van a decir que esto no fue así porque es una ciencia que va cambiando, que se van descubriendo cosas...' Entonces yo siempre se lo pongo como

algo positivo, como algo a lo que ellos puedan contribuir, 'porque si el conocimiento ya está hecho ¿para qué van a estudiar ustedes?'.

(...) Yo ahí siempre les digo que la Historia es una ciencia y que las ciencias van avanzando, que todo lo que está escrito no es totalmente cierto, y que se pueden tener diferentes percepciones sobre lo que se ve. Y entonces, como yo lo que intento es ir a la explicación del fenómeno pues no hay excesivo problema.

Siempre utilizo todos los libros de texto cuando me preparo las clases, es decir, que los tengo bastante controlados, y como yo estoy segura..., me refiero a que a lo mejor yo les crearía bastante inseguridad si yo les dijera 'Ay, y ¿qué pone ahí?...', pero como más o menos sé lo que pone en cada texto pues les digo 'vamos a coger esta contestación por este motivo y tal'. Así que hago un poco la labor de selección de lo que yo opino que es más adecuado para ellos y entonces no les supone problema. Entonces algunos tienen que tachar lo que tienen y cogerlo del otro, pero no supone mucho problema. También es cierto que no profundizamos a niveles tan grandes que tengas muchas dificultades, sino que son cosas pequeñitas, de poca incidencia. Además, en teoría hay una cierta intención de objetividad que no siempre se cumple pero que sí que existe normalmente."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

Las razones que se esgrimen para fundamentar la dificultad de concretar el contraste historiográfico en el aula, están en relación con el hecho de que los libros de texto de la asignatura, en general, no lo abordan y, por tanto, faltan materiales adecuados que reflejen la pluralidad de interpretaciones acerca de un mismo fenómeno histórico.

" (Los libros de texto) *Normalmente sólo llevan la línea de la editorial. Cuando yo hago eso en clase es porque busco la información en otros sitios."*

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

Además, en algunos casos se valora que la línea de interpretación historiográfica de la mayoría de los libros de texto suele estar condicionada ideológicamente, y se

transmite al alumnado sin ningún tipo de actividad que favorezca el análisis crítico de la información expuesta.

"Yo parto de la base de que los libros en general, ya dan la visión conservadora del movimiento obrero...

Yo el texto que uso, que lleva años en el centro y que se ha mantenido a través del tiempo, por razones de que era un libro muy sencillito, es decir, que es sencillo para el alumno, es decir, no es un libro bueno, pero los alumnos decían que les resultaba fácil estudiarlo frente a otros y por eso se quedó. Entonces, el actual libro de texto, la nueva edición, ha perdido la sencillez que tenía el anterior, porque el anterior empezaba en el XVIII, y el actual de la misma editorial vuelve a empezar en Altamira, como consecuencia de la LOCE. De otros libros que conozco, me gustan algunas cosas, como pueden ser el tratamiento de la economía, o un mejor ordenamiento de las etapas históricas..., entonces eso lo saco de ahí para dárselo a los chicos, pero después de los libros que he visto, la visión es la conservadora del movimiento obrero, hombre, entendámonos, no es la visión arcaica y facha, pero es conservadora, pretendidamente neutral, pero el movimiento obrero pone las bombas o está en la calle, quema iglesias..., es decir, todas esas historias que ya están ahí, entonces siempre que aportas documentos con otras visiones los aportas desde otros sentidos..."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

Por otra parte, se valora la falta de tiempo como una dificultad para desarrollar el temario introduciendo este factor al abordar los contenidos, no sólo porque sea un temario sobrecargado, sino porque conllevaría elaborar uno mismo los materiales didácticos. Esta dificultad viene agravada por el esfuerzo que supone preparar la Prueba de Acceso a la Universidad, examen, en el que por otra parte, no se tienen en cuenta este tipo de elementos propios del saber historiográfico. Este hecho, provoca que el alumnado rechace la introducción de cualquier factor que complique la dinámica de memorizar un discurso escrito con el que afrontar el la prueba.

"Ahora que está todo enfocado a la PAU, el alumno mismo te diría '¿seño, para que nos está haciendo eso? Que lo que queremos es que usted nos lo dé todo

mascadito...' La PAU ha encorsetado mucho, un dirigismo tremendo en todas las asignaturas.

(...) De lo que era en un principio el mundo LOGSE, la PAU lo ha ceñido muchísimo, y ha hecho que el alumno vaya a estudiarse solamente un bloque del programa del examen y el otro no, igual pasa en arte y en geografía...

(...) Yo he corregido exámenes de PAU y otros profesores también en otras asignaturas y lo que se mide son solamente los conocimientos (sobre los hechos históricos). Lo que se quiere es ir a buscar nota... y tienes que ayudarlos, porque no te vas a poner a hacer ahora ahí una aventura, y que luego los alumnos te digan que 'porque usted se dedicó a esto, pues yo no he sacado más nota..' Los exámenes de la PAU además son densos, son largos..."

(Entrevista a Fabiola Cortés Cortés)

Sólo uno de los entrevistados planteó que trataba el contraste de historiográfico de forma continua. Para ello se sirve de materiales didácticos elaborados por él mismo a lo largo de los años.

"Con los años vas acumulando textos, que utilizas en un curso, al siguiente no, y al otro lo vuelves a utilizar... Es un material que tienes archivado en casa. Yo reconozco que normalmente la oportunidad del uso de los materiales la determina, por una parte lo que estamos viviendo en el presente, en un determinado momento. Yo este año he tratado parte del Estatuto de Autonomía de Canarias, no lo traté el año pasado, pero ¿por qué lo traté este año? Pues porque estaba el problema del Estatuto catalán. Entonces, me interesaba también, porque hay una posible reforma del Estatuto canario, y ellos tienen que ser conscientes de que muchos tendrán que pronunciarse sobre determinados asuntos, determinados artículos, determinadas cuestiones, como el reconocimiento de la nacionalidad en el 96, ¿qué significa eso?.

En este sentido, la pluralidad de materiales y el uso de materiales en los que defiendan posiciones contrapuestas o divergentes para que los alumnos se vean obligados a posicionarse, me parece que es fundamental. Ese discurso monocorde,

político, que aparece en los textos para que el alumno lo aprenda, eso me parece tirar piedras contra la historia."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

VI. La contribución de la enseñanza de la Historia de España al desarrollo de capacidades de aprendizaje aplicables al conjunto de las Ciencias Sociales.

Analizamos en este apartado en qué medida se hace presente en las prácticas del profesorado uno de los referentes que, con el tiempo, mayor peso han ganado en la configuración del currículo de Historia de España, como es la consideración de que la misma contribuye al desarrollo en el alumnado de capacidades, propias del trabajo intelectual, que se hacen presentes en el conjunto de las Ciencias Sociales, y, que al mismo tiempo contribuirían a poner de manifiesto el carácter científico de la disciplina de historia.

Ya en la Ley General de Educación, a pesar de que la materia se estructura desde un criterio estrictamente disciplinar, la conjunción, en una misma asignatura, de contenidos de Geografía e Historia de España, responderá a una concepción en la que se afirma el carácter complementario de dichas disciplinas, cuya base se asentará, además por la correspondencia en los procedimientos de enseñanza y aprendizaje y en las capacidades necesarias para el desarrollo de los mismos.

En el currículo de Historia del bachillerato del año 1992, enmarcado en la LOGSE, se nos habla de la contribución de dicha materia al desarrollo de capacidades de análisis y reflexión sobre lo social.

Y, por último, en la introducción del decreto que fija el currículo de Historia de España, del año 2003, como consecuencia de la promulgación de la LOCE, se enumeran algunas de las capacidades intelectuales que podrían desarrollarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos que se adquieren en la asignatura. Entre ellas, se nombran las siguientes: capacidad de observación, de análisis, de

interpretación, de comprensión y expresión, de ejercicio de la memoria y de sentido crítico.

Para el profesorado entrevistado, la posibilidad de que dichas capacidades puedan desarrollarse en el aula, va estar en estrecha relación con la metodología con que se impartan los contenidos y los procedimientos de aprendizaje que, de la misma, se deriven. De esta forma se entiende que modelos didácticos de carácter exclusivamente memorístico y expositivo, apenas ofrecen espacio didáctico para que los procedimientos que contribuyen a desarrollar estas capacidades puedan tener presencia en el trabajo del alumnado.

"Efectivamente, en visiones muy narrativas y tradicionales del tema, a lo mejor es difícil que el chico haga algo más que estudiarlo, es decir, la aprehensión de los conceptos se produce siempre a través de unos mínimos operacionales, y no sólo por procesos exclusivamente intelectuales. Entonces, quiero decir, que puede haber un momento en que el estudio sea tan excesivamente teórico y tan poco práctico, que no les sirva para engancharles nada."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

"Depende de como trabajes en clase. Si lo haces utilizando muchos procedimientos y de manera que ellos vayan elaborando su propio conocimiento y demás, pues la historia puede ser útil, pero leer un libro y estudiárselo sin más, no creo que aporte ningún tipo de procedimiento a otro tipo de disciplina. Yo ahí creo que depende más de la metodología."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

"Yo creo que la historia bien planteada, a modo de seminario, con un criterio de enseñanza por descubrimiento, puede perfectamente desarrollar esas capacidades."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

Para algunos entrevistados, el plantear una enseñanza de la Historia de España en la que se trabajen procedimientos que vayan más allá de lo memorístico, viene dificultado, al igual que otros factores analizados anteriormente, por la falta de tiempo suficiente, y por el condicionamiento que supone preparar al alumnado para la

superación del examen de la PAU, que refuerza los modelos de intervención en el aula de carácter tradicional.

"No se está haciendo. En bachillerato por lo menos no se hace. Lo único que se hace es el comentario de texto mondo y lirondo, que se les explica un poco el método de cómo se hace, y luego, en mi caso, se les exige la entrega de esos comentarios, primero les digo que sigan el guión, y luego cuando tengan un poco de práctica... ¿Qué luego eso no sirve de nada? pues que hagan un comentario de los textos que entran en la PAU, que es lo que yo corrijo, porque con el tiempo que hay no se puede hacer otra cosa. Y difícilmente, tal y como está planteada la asignatura, con las tres horas y el tema de la PAU, se puede hacer otra cosa, porque es que además, luego, los alumnos es lo que demandan. Es decir, primero está la obsesión de un profesor de terminar un temario, prepararlos para la prueba de acceso a la universidad, y segundo, los propios alumnos te demandan eso, lo que te decía antes, '¿para qué estamos viendo eso? Hemos perdido el primer trimestre viendo la introducción al siglo XIX que no entra en la PAU, ¿para qué?'.

Pues ya te digo, ¿que a nivel procedimental ayude a otras materias? Pues no sé, lo dudo, yo creo que no."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

"Es una pena que una asignatura como la de Historia de España, que yo creo que es fundamental para las intenciones educativas de la etapa, pues en muchas ocasiones queda reducida a la lectura de un libro de texto, a la memorización de fechas, hechos y personajes. Y realmente, todavía, todos conocemos casos en que sigue siendo así.

(...) Lo mismo ha pasado con la Geografía de España. De dar Geografía de España en 1º de bachillerato a darla en 2º, ha hecho que cambie absolutamente todo. Porque los profesores seguimos pensando que la PAU, en definitiva, nos está valorando a nosotros. Ese es un error grave que cometemos. Cuando miramos los resultados, estamos viendo los resultados de una prueba externa que es memorística y punto. Y, sin embargo, muchos se valoran a sí mismos viendo las notas que sacan sus alumnos. Ahí no estás valorando si tú eres un buen profesor o no lo eres. Hay compañeros que

todavía tienen esta mentalidad, pues intentan preparar a los alumnos para un examen de carácter memorístico. De todas maneras, tampoco es tan memorístico. Me refiero a que el comentario, debería ser más comentario, y no lo que es, que es un pretexto para otra pregunta teórica."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

En cuanto a las capacidades que los entrevistados afirman abordar en sus clases, estarían, en primer lugar, las que se relacionan con los procedimientos de análisis de información procedente de distintas fuentes, y, en este sentido, encontramos los procedimientos para la comprensión y expresión de mensajes.

"Yo pienso que capacidades fundamentales son la comprensión y la expresión. Esa idea de comprender mejor el mundo que nos rodea. Poder decirlo mejor en clase y transmitirlo a otros en el futuro, esa idea de discernir el contenido de un artículo de un periódico o de un programa de televisión... Cuando uno es capaz de construir a partir de ahí... La historia juega un papel fundamental, pero planteada con estos criterios."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

Para algunos, estas capacidades estarán enmarcadas, fundamentalmente, en el trabajo con el comentario de textos, o también, de gráficos y mapas históricos.

"Quizás los alumnos peores para la Historia de España sean los de la opción científico-técnica, los de física, química, matemáticas... (...) Porque les cuesta más la comprensión de textos.

"En historia los de ciencias de la salud, son fantásticos. Los peores son los físicos, los matemáticos, son los que van por la ley del mínimo esfuerzo... Un problema de física, no estudian nada, porque captan el problema, lo desarrollan y lo hacen. La historia les exigía a lo mejor estudiar un poquito más y eran lo que más se te reviraban. Y recuerdo haberle oído esto también a otros compañeros. Y es que hacer un comentario de texto te exige un poco de trabajo, leerlo, entenderlo, buscar el significado de palabras que no conoces, entender conceptos, y luego llevar un guión de trabajo, de siempre tener un orden."

(Entrevista a Fabiola Cortés Cortés)

"Trabajar procedimientos en clase, lo que se dice procedimientos, poco. Trabajarlos a nivel de lo que yo te digo que antes entendíamos por trabajar. De coger el texto, el mapa, la gráfica, trabajar, escribir, debatir... Yo lo más que hago es ponerle una gráfica proyectada para que vean, por ejemplo, como aumentó el número de kilómetros de vía férrea en España en el siglo XIX, o para poner en relación (que paradójicamente eso luego no se le pide en la PAU, y tiene relación con la causalidad histórica, por ejemplo) una gráfica, que pongo en clase, para poner en relación el malestar social que se produce en España durante la Primera Guerra Mundial, con el crecimiento de los precios y el mantenimiento de bajos salarios."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

Junto a la comprensión y expresión de mensajes, encontramos también las que se refieren a la identificación de la naturaleza a la que responda las distintas informaciones que aportan las fuentes históricas y al establecimiento de relaciones entre las mismas.

"Yo creo que la asignatura es una posibilidad para desarrollar esas capacidades de aprendizaje, (...) la capacidad trabajar con una ingente cantidad de información, de sacar ideas, de ponerlas en relación..., también puede ser sobre un hecho sociológico, político..., pero esa estrategia de extraer información y relacionarla le va a servir si estudia derecho o economía. Son estrategias por lo tanto aplicables a otras áreas."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

Esto facilitará el desarrollo de la capacidad de abordar el análisis atendiendo a la comprensión e interrelación de las múltiples causas de los hechos y procesos históricos que se estudian.

"Que el alumno tenga una visión multicausal de las cosas, que sea capaz de entender que los hechos sociales suceden por múltiples razones muy variadas, de distinta índole, que son temas en los que continuamente les estás insistiendo, es decir, que no tengan una visión simplista de los temas..., pues la historia sí que contribuye a eso. (...)"

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

Además de las capacidades de análisis, están las propias de la síntesis, aunque éstas las nombra sólo una minoría.

"Contribuye a desarrollar capacidades de síntesis, tiene que aprender a sintetizar, a resumir, tiene que saber hacer esquemas, y sobre todo, para los alumnos de letras sí que sirve. Tienen que saber comentar las ideas, saber redactar... Yo a veces pienso que Lengua e Historia son indispensables en el bachillerato en ese sentido."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

Del listado de capacidades que se recogen en la introducción del currículo de 2001, vemos que, en general, quedan fuera de las prácticas del profesorado las que se relacionan con procedimientos de observación de los fenómenos que se estudian, de interpretación y valoración de los mismos y con aquellos que contribuirían a desarrollar el sentido crítico.

A ello que habría que añadir la ausencia, además, de aquellas capacidades que, al explicitarlas, ayudan a entender la consideración del conocimiento histórico como un conocimiento científicamente elaborado, como pueden ser la de detectar, plantear y formular problemas de conocimiento, la de elaborar y comprobar hipótesis acerca de las posibles respuestas a los problemas abordados y la de elaborar conclusiones sobre los conocimientos adquiridos.

Es decir, de alguna forma, se observa la ausencia, en la práctica del profesorado, de aquellos procedimientos de enseñanza y aprendizaje que contribuyen al desarrollo de las capacidades propias del análisis crítico, lo que nos sitúa aún en un modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje basado en la exposición y recepción del conocimiento, y lejos de la explicitación en el aula de aquellos elementos didácticos que facilitarían la construcción, por parte del alumnado del saber histórico.

VII. La contribución de la enseñanza de la Historia de España a la comprensión del presente.

Como ya hemos señalado en apartados anteriores de este trabajo, desde el año 1975 en que se publica el decreto que fijaba, entre otros, el currículo de Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos de 3º de BUP, va a ser un lugar común entre los factores que justifican la enseñanza de la Historia de España en el bachillerato, la consideración de que el conocimiento de la misma contribuye a que el alumnado comprenda mejor el presente en el que vive. Es decir, desde ese momento, lo que hasta entonces era una pretensión propia de la investigación histórica, pasa a ser, también, una finalidad educativa.

Evidentemente, ello plantea una de serie de retos a la concreción y desarrollo didáctico del currículo, que conllevará la necesidad de establecer cambios en la formulación y estructuración de los contenidos, en la metodología, en la evaluación y, lo que, no es menos importante, en la propia función del profesorado y de su relación con la materia y el alumnado al que se enseña, con las consiguientes repercusiones para su formación tanto científica como didáctica.

Ahora bien ¿en qué medida dichos retos se han acometido con éxito propiciando un modelo de enseñanza y aprendizaje de la Historia de España que realmente sirva a dicha finalidad? ¿en qué medida dichos cambios se han producido? ¿se aborda actualmente este objetivo con eficacia? ¿está ello presente a la hora de valorar el conocimiento adquirido por el alumnado?

Expondremos a continuación la percepción y el pensamiento que acerca de estas cuestiones tiene el profesorado al que hemos entrevistado.

En primer lugar, hay que señalar que ninguno de los entrevistados pone en cuestión la afirmación de que el conocimiento del pasado debe contribuir a la comprensión del presente. Para todos es una finalidad básica, que da sentido a la historia como ciencia y como disciplina escolar. Los argumentos que se aportan son variados y plantean planos diferentes en la validación de este referente curricular.

"Yo siempre les digo que nosotros estamos todavía desarrollando los principios de la revolución francesa, la Ilustración llega hasta nuestros días. Y por eso la Historia contemporánea que es la que se da en Historia de España, todavía los principios de los derechos humanos que definieron los derechos el hombre están aún por conseguir."

(Entrevista a Cristóbal García del Rosario)

"El fin de la anterior programación era simplemente que el alumno conociera la Historia de España, no le veía yo más opciones, por lo menos es lo que veía cuando empecé a trabajar, mientras que ahora lo que se persigue es que el alumno entienda la situación económica, política y social del país en estos momentos, se implique en ella y cuando tenga que tomar una decisión vía voto pues sepa a quién le va votar y por qué. También ahora los alumnos tienen más capacidad para poder decidir ´¿en qué grupo social estoy?´, ´¿cuáles son los problemas de mi grupo social y por qué?´ y ´¿qué posibilidades tengo de poder participar teniendo en cuenta que yo soy hijo de obrero, o yo soy de la clase media...?´ El tipo de enseñanza que hacemos hoy posibilita más este tipo de actuaciones."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

"Es esencial integrar el momento presente en el que los alumnos se van a insertar. Y la historia, si no queremos convertirla en un mero discurso ideológico, inservible, pues tiene que estar articulada, engarzada con esa realidad en la que vivimos. Y que sirva para que el alumno se interese por el presente y lo viva de forma comprometida."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

"Te ayuda mucho más a explicar y a que ellos lo entiendan. En definitiva tú estás trabajando con ellos y te interesa que lo entiendan, lo asimilen viendo la realidad que les rodea."

(Entrevista a Fabiola Cortés Cortés)

Sin embargo, hay que tener en cuenta que dicha relación no resulta fácil de establecer dada la complejidad que conlleva comprender un presente en el que los cambios se suceden tan rápidamente que resulta difícil percibirlos y valorarlos en todas sus dimensiones. Y esto genera algunas dudas acerca de esta pretensión.

"No estoy tan seguro de que el conocimiento de la historia ayude a comprender mejor el presente. De eso ya no estoy tan seguro.

(...) Porque los cambios actuales a nivel cultural son tan fuertes que yo no sé si se ha producido una ruptura... Todo lo que estoy hablando, lo estoy hablando teniendo en cuenta que llevo dando clase en un mismo centro desde hace catorce o quince años, y sólo tengo la visión que me dan mis alumnos, y a lo mejor es una visión parcial, porque procede siempre de un mismo medio, con unas mismas costumbres, unas mismas tradiciones... Pero yo cada vez veo menos eso, que el conocimiento de la historia les ayude a comprender el presente, porque ellos tienden a aceptar las cosas actuales porque sí. Simplemente lo aceptan, no les interesa saber cómo se generó."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

"No creo que sirva rotundamente para explicar el presente, porque además el presente que estamos viviendo es tan complejo y tan cambiante que sería pretencioso decir que tener conocimientos históricos sirve para entender el presente, pero desde mi punto de vista, y por la experiencia que yo tengo, sirve para abrir el debate a veces sobre cuestiones del presente que ya es importante.

(...) A mí se me viene ahora a la memoria este mismo año, sabes que este año, este curso ha coincidido con el debate del nuevo estatuto catalán, y sabes además que en el siglo XX, el tema del nacionalismo catalán se ve en el currículum, en la época de finales del siglo XIX y principios del XX. Y yo creo que me ha servido a veces para abrir algún pequeño debate, sin grandes pretensiones, sobre el tema de la historia. Explicar un poco lo que es el tema del nacionalismo catalán a principios del siglo XX, me ha servido para abrir un debate sobre el tema del nuevo estatuto catalán, es decir, para aplicarlo a un debate sobre el presente, hablar un poco del nacionalismo, del tema del autogobierno, la primera autonomía que tiene Cataluña durante la Segunda República..., esos temas yo los he utilizado y creo que han servido un poco para trasladarlos al presente. Ya digo, sin grandes pretensiones, sin pretender que un alumno de 2º de bachillerato haga una reflexión historiográfica profunda porque como ya decíamos antes, ni los alumnos que están acabando la carrera de historia, o la han terminado recientemente, tienen esa capacidad. Pero sí sirve para abrir el debate, y yo

de hecho con ese tema en concreto, lo que hice fue, para que conectaran el pasado con el presente, e hicieran esa reflexión, les hice una pequeña visión histórica, de lo que era Cataluña.

A través precisamente del power-point, hice una presentación, empecé hablando de lo que era la entidad catalana en la Edad Media, en el proceso de reconquista y repoblación, una visión muy rápida, para que ellos entendieran un poco que es un territorio con una entidad propia que surge en un momento determinado. Imagínate tú hacer eso en una hora de clase, esa visión global, y sobre todo, cuando llegamos, en esa presentación, a la parte contemporánea tiramos mucho de lo que se había trabajado en clase con el tema de Cataluña, el estatuto de Nuria durante la Segunda República, el nacionalismo catalán de finales del siglo XIX, como ese nacionalismo queda aplastado durante el franquismo, y esto le daba elementos de debate, sobre todo, para posicionarse con el problema del nuevo estatuto, porque algunos no sabían ni lo que era un estatuto de autogobierno. Entonces ver un poco como esto es un debate del presente, pero que también se ha dado en el pasado en la Historia de España, en el pasado más reciente, del siglo XIX y XX, e incluso, sin hablar de estatuto, pero en fin, la entidad catalana, como tal entidad, tiene una presencia en la Edad Media, por decirlo de alguna manera.

Entonces yo creo que en algunos momentos sí sirve para abrir el debate sobre el presente. Otro ejemplo, pues este año, el tema de la Guerra Civil y del franquismo sirvió para debatir si el franquismo fue positivo o negativo, si debe haber calles o monumentos que recuerden la Dictadura Franquista, que además en Santa Brígida[16] *todavía habían calles, ya no porque hace quince días que las quitaron, pero cuando tocamos ese tema todavía estaban, calles que enaltecían a figuras de la dictadura (Franco, José Antonio...).”*

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

Todo el profesorado entrevistado reconoce que, establecer en el aula las relaciones entre el pasado y el presente, no resulta fácil dadas las condiciones en las que se desarrolla actualmente el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura. Los problemas serán de distinta índole.

[16] Municipio de Gran Canaria en el que se encuentra el instituto en el que imparte clases el entrevistado.

En primer lugar, de tiempo disponible, no sólo en cuestión del horario semanal de la materia en 2º de bachillerato, sino en toda la etapa, considerando que la misma abarca sólo dos cursos, que no resultan suficientes dado el escaso bagaje cultural y la falta de madurez intelectual del alumnado.

"Visto pura y simplemente como el libro lo plantea, eso contribuye a mejorar la visión del presente sólo en alumnos muy avanzados, con unas capacidades muy avezadas, y el 1º de bachillerato, de forma general, no produce esas capacidades, por que en 1º de bachillerato, en función de lo corto que es el bachillerato, de sólo dos años, hace que no sea fácil conseguirlo. La primera vez que un alumno empieza con estudios más concretos de historia, de tal..., es decir, historias específicas y más intensas es en 1º, y al año siguiente está dando la Historia de España, y no lo dan todos en 1º, sólo un grupo de alumnos, el resto no lo ha visto. Entonces en ese sentido a la pregunta de si tienen bagaje intelectual suficiente, hombre, en principio mayoritariamente no, pero luego hay gente, que por otras razones lo tiene."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

"Tal como está planteada ahora la asignatura, el tiempo que tenemos y el nivel de desarrollo psicológico de los alumnos no que creo que esto dé para mucho más."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

Tampoco la organización actual del currículo, ni los proyectos de desarrollo del mismo que contienen los libros de texto, facilitan la labor del profesorado:

"Es lo que decía antes, que a veces los currículos, y nosotros como profesores, tenemos unas pretensiones tan amplias sobre nuestra materia que nos frustramos. Y yo creo que las pretensiones no deberían ser tan amplias, porque además no obedecen a la realidad, y una cosa es decir que la historia sirve para comprender el presente, aunque ese es un objetivo que yo creo que debe estar ahí y de hecho todos los que damos historia tenemos ese objetivo, que evidentemente no se cumple en la medida en que nosotros pretendemos.

El libro de texto que estamos utilizando (...), yo creo que está bien, es más que aceptable, creo que de los mejores libros que he tenido de Historia de España, pero eso

no lo hace. Buscar elementos de trabajo donde se ligue pasado y presente, eso no lo hace."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

Tampoco ayuda, en este sentido, el hecho de que esta pretensión no tenga, luego, un reflejo en la evaluación del conocimiento adquirido por el alumnado, reforzado, además, por la actual concepción con que se plantea y organiza la Prueba de Acceso a la Universidad.

"No hay ejercicio concreto donde se establezca la relación presente-pasado. Yo creo que el ejercicio que normalmente se utiliza en el aula, yo creo que casi todo el mundo, es ese debate con el alumnado de intentar ligar el presente con el pasado. Pero un ejercicio concreto, medible, con textos, con materiales, donde se haga una reflexión secuenciada, ordenada, de ligar pasado y presente, yo no lo hago, y no sé si alguien lo hace. Si se hace es a nivel de debatir con el alumnado en el aula cuestiones que están como muy presentes: lo del estatuto catalán, era evidente y eso lo ligamos con las leyes de Nueva Planta.

(...) El gran problema que tenemos con la Historia de España es que entra en PAU, que estamos obsesionamos todos con la PAU, primero el profesorado, y segundo, el alumnado, que ya incluso cuando tú empiezas a ver, por ejemplo este año, nosotros hemos optado en el departamento, aunque lo que entra en PAU empieza en la Restauración y acaba en los años 80 del siglo XX, nosotros en el departamento considerábamos que era necesario que los alumnos tuvieran un mínimo conocimiento de lo que fue la revolución liberal-burguesa en España, lo que es la crisis del Antiguo Régimen, y empezamos trabajando la España de fines del siglo XVIII, los primeros intentos de transformación que hay desde arriba en el siglo XVIII, la nueva estructuración del Estado, que eso se me olvidó mencionarlo antes cuando hablamos de Cataluña, con los decretos de Nueva Planta de Felipe V, eso a grandes rasgos, pues no vemos el siglo XVIII en profundidad, los intentos de reforma con Carlos III, y luego meternos ya en lo que es la caída del Antiguo Régimen con las Cortes de Cádiz, y eso era necesario verlo, con las guerras carlistas, el régimen liberal en España, el constitucionalismo en el siglo XIX, y entonces teníamos a veces debates con los alumnos, en el sentido de que preguntaban; ´¿y esto entra en PAU? ¿no? ¿y entonces

para qué lo estamos dando?´ La crítica que hacían era que si no hay tiempo para ver luego al final, que lo vemos rápido, la Constitución del 78, la entrada en la OTAN, pues entonces quitamos lo del principio, que no entra en PAU. Y yo tenía a veces un debate con eso, y yo les trataba de explicar que no sólo se trataba de ver lo que entraba en la PAU sino que nosotros entendíamos que era necesario tener una visión global de lo que era la Historia de España, explicar que en España la revolución industrial se introduce de forma tardía, lenta, y que sólo afecta a una determinada zona del territorio, eso era importante, aunque no entrara en la PAU, por ejemplo..."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

Para todos los entrevistados sólo el profesorado puede garantizar el que, en el aula, se aborden explícitamente las relaciones entre pasado y presente. Que ello se realice, depende, pues, de factores de carácter voluntarista, por mucho que la filosofía de la materia y las intenciones del currículo lo recojan.

"Esto depende casi exclusivamente del profesor."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

"La intención está pero realmente que haya un currículo enfocado a conseguir que se realice esa intención, para mí no es así. (Si el profesor no lo hace) (...) *Pues no, no me parece que se consiga."*

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

Para ello el profesor deberá, por un lado, contar con los medios necesarios.

"Depende del material que estés utilizando, de cómo lo utilices, del tiempo y cómo lo uses..."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

Pero también contar con la formación necesaria para actualizar permanentemente los contenidos.

"El profesor de Historia de España, tiene que ser un sujeto atento al momento sociopolítico que uno está viviendo, que es el nuestro, el de nosotros como adultos y el

de los niños como jóvenes, que van hacia otro tipo de realidad, para que la asignatura tenga un sentido, tenga vigencia."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

En cuanto a la forma en que este referente se explicita, se traduce didácticamente, se plantean diversas líneas de actuación.

"Yo creo, que en mi caso, en el aula creo que intento permanentemente, a veces incluso puede parecer un poco forzado, pero intento que todo lo que se va viendo al explicar temas desde distintos puntos de vista, se traslade en ese mismo momento a temas de actualidad, con lo que enganchamos con el tercer objetivo que planteabas, y es que el alumno tiene que entender la complejidad de los procesos, que el proceso de transición del absolutismo a un sistema de liberalismo restringido, son procesos que se dan en la actualidad también. Que tiene mucho que ver con el fin del franquismo, con el determinados momentos históricos, que el discurso de determinados líderes en un momento determinado, hoy, no hace diez mil años, sino hoy, es el mismo discurso que se están encontrando en boca de Cánovas. O al menos también tiene que aprender, y entiendo que esto forma parte de lo mismo, a separar qué parte del discurso es igual y cuál no."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

En algunos casos, esto resulta más fácil, cuanto más reciente es el acontecimiento o proceso histórico que se aborda.

"Ahora, yo sí creo que la Historia les ayuda a conocer el presente de España. Les insisto mucho en que deben valorar el cambio político que hubo en España, que aunque a ellos no les tocó, y piensan que siempre ha sido así, pero a los padres y a los abuelos les tocó todo el tema ese del Franquismo y la Transición y ellos deben valorar y es conveniente saber las cosas para valorarlas."

(Entrevista a Mª Luisa Navarro Hernández)

La relación entre pasado y presente puede guiarse a través de la formulación de preguntas a partir del planteamiento de problemas propios del momento actual.

"Yo pongo el acento en el profesor y en su capacidad para formular las preguntas precisas, adecuadas, correctas, en función del contexto donde está, que hagan rentable o válido ese material curricular. El que valida el material curricular es el docente con sus planteamientos, con sus preguntas. Entonces, hay profesores que insertos en su época han ido viviendo estos cambios. (...) Es preciso buscar un nuevo discurso que se ajuste a la realidad y también que se ajuste a la necesidad de que unos alumnos, que en general no sienten interés por la historia, el presentismo, vivir el presente ahora es una característica muy fuerte de nuestros alumnos, hacen que el pasado se convierta, muchas veces, en aprender cosas que sucedieron, pero que no tiene ninguna incidencia en nuestra vida real. Desde le momento en que eso ocurra, pues la historia, para mí, deja de tener ese papel relevante que debería tener. Aunque eso claro, es una posición ideológica, me imagino que es la de mi tiempo, la de nuestro tiempo."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

El debate en clase y la implicación del alumnado favorece la intervención del profesorado en el momento de describir el presente y percibir posibles problemas objeto de análisis desde el pasado.

"Lo que no sabe uno lo sabe el otro... Cuando lo expones en común y vas anotando en la pizarra los problemas pues sí, sí que saben, si no lo sabe uno, lo sabe el otro."

(Entrevista a Fabiola Cortés Cortés)

También lo favorece el hecho de que el profesorado no se ciña a la mera descripción y relato de hechos y acontecimientos concretos.

"Depende en general de la forma en que se abordan los contenidos. Si a la hora de abordarlos te quedas en un punto o no, o le das una visión más amplia de lo que ha sido la historia, aunque sea tocando sólo las ideas clave de cada una de las etapas para hacer una visión global. Porque muchas veces, si nos centramos, a lo mejor, en la estructura política de un determinado período, y la machacamos y trabajamos mucho, y descuidamos una visión más amplia, su visión general de cómo se ha llegado a la España actual puede verse mermada."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

Por último, en algunos casos, también se valora positivamente el poder dedicar tiempo en clase a la explicitar la relación entre pasado y presente, a partir de actividades en las que la comprensión de problemas actuales, desde la perspectiva del análisis histórico, se guíe a través de la lectura y comentario de noticias extraídas de los medios de comunicación, aunque ello conlleve, a menudo, dejar de lado el temario, y actuar con cierto grado de flexibilidad en la programación del trabajo.

"De repente uno te viene y dice: "pues hoy pasó esto", y sobre la marcha se rompe la clase y se comentan las cosas que suceden.

(Pero) *La asignatura tal como está diseñada no se presta a eso. Yo cuando las hago, hay veces en que sí que puedo meterlas en la unidad que estamos dando en ese momento, pero muchas veces lo hago dedicando una clase a ese tipo de cosas. A los alumnos les encanta, es curioso. Como llevo muchos años..., recuerdo que cuando la Guerra del Golfo, había un alumno que todos los días nos daba el parte de todo lo que sucedía, es decir, que a los chiquillos les encantan ese tipo de cosas. Pero la asignatura, tal como está montada, no te da mucho juego para hacer eso.*

Terminamos el desarrollo del temario con el gobierno socialista, que es lo último que se da con la integración en Europa, que es el último tema que entra en PAU. Quizás habría que dar cosas más actuales, que no están contempladas en el currículo. Es decir, la intención está pero realmente que haya un currículo enfocada a conseguir que se realice esa intención, para mí no es así."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

VIII. La contribución de la enseñanza de la Historia de España a la formación en valores.

"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 la práctica 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.

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."[17]

Al margen del debate que pudieran generar las afirmaciones que se recogen en este texto, que aparece en la introducción del currículo de la Historia de España del RD del año 2003, y que plasma en la asignatura los cambios que supuso la promulgación de la LOCE, queda claro que, para quienes justifican la presencia de esta materia en el bachillerato, la misma ha de contribuir en la formación de valores ciudadanos.

Quizás es en este RD donde más claramente se mencionan y concretan dichos valores, por ello, hemos adjuntado los párrafos anteriores para iniciar este apartado. Sin embargo, este objetivo, de contribuir a la formación ciudadana, será una constante entre los referentes de la materia desde el año 1975, en que se publicó el temario que regulaba la asignatura de Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos. En el mismo de afirmaba, como ya hemos señalado en apartados anteriores de esta trabajo, que la enseñanza de la Historia de España contribuye a *"la integración consciente del individuo en la propia comunidad en que vive"*[18]. También aparecen afirmaciones, en este sentido, el RD donde se establece el currículo de la materia de Historia del bachillerato, en el desarrollo de la LOGSE: *"el desarrollo de las capacidades de análisis y de reflexión sobre lo social* (que aporta el estudio de la Historia) *contribuye a la formación de ciudadanos"*[19].

[17] Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se fijan las enseñanzas mínimas del bachillerato. Materia de Historia de España BOE nº 159. 26047.
[18] BOE nº 93. de 18 de abril de 1975, donde se fijan los temarios de las asignaturas del Bachillerato Unificado y Polivalente. 8061.
[19] Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, en el que se establece el currículo de las materias de bachillerato. Historia. 68-69.

Es decir, nos encontramos ante un elemento referencial que, junto con otros ya tratados, constituye uno de los argumentos que de forma permanente se han establecido para justificar el valor educativo de la materia.

Cómo se plasma esto en las prácticas del profesorado, es algo a lo que intentaremos aproximarnos a partir de las respuestas del profesorado que hemos entrevistado.

En primer lugar, hay que señalar que todos los entrevistados afirman estar de acuerdo con este referente.

"Creo que la historia, y más ahora que antes, está para formar a ciudadanos, porque la gente cuanto mejor entienda cómo hemos llegado a este momento de la historia mejor entenderá cuál ha de ser su comportamiento en el momento actual."

(Entrevista a José Manuel Reyes Guerra)

Pero se plantean diferencias en cuanto a cómo concretarlo en el aula. Para unos, formará parte del discurso del profesorado, es decir, en la línea de un modelo transmisivo y expositivo, la alusión a los valores encajará como una parte más de los conocimientos que el profesorado expone en el aula.

"Si nosotros no educamos en valores no sé que es lo que estamos haciendo... (...) Eso más bien se transmite por intuición.

(...) Cuando hablamos de la tolerancia, y de hombre abiertos, y de que todos somos iguales, todo eso hay que estarlo repitiendo todos los días, sacando ejemplos de la historia.."

(Entrevista a Cristóbal García del Rosario)

"Cuando se ve el franquismo y la transición, y la constitución y los valores que hay ahora... Yo creo que sí son capaces ellos de comprenderlo, claro que sí, y además de eso es de lo que se trata. Que muchas veces les digo eso, "que ustedes viven en un país constitucional y deben entender todas esas cosas. Lo mismo, lo de los valores

ciudadanos, claro que contribuye, al respeto, a la tolerancia... claro, que puede formar para eso."

(Entrevista a Mª Luisa Navarro Hernández)

"Yo creo que todos estamos formando en valores en todas las asignaturas...

(...) Yo creo que es implícito, porque tú no te pones: a ver, hoy a enseñarles el valor de tal... Pero sí que les educas en valores.

(...) El pacifismo, que es algo de ahora. En el siglo XIX no existía. Cuando ellos van viendo tanta guerra en el siglo XIX, les vas explicando que no existía esa mentalidad que nosotros tenemos, lo normal era lo otro. La gente lo veía de una manera distinta a como nosotros lo vemos ahora... Los valores de solidaridad, tú sabes que ellos oyen hablar de las ONG´s, y ven que eso antes no existía en siglos anteriores. Y bueno, van viendo cómo valores que predominan hoy, que no predominaban en otros siglos y hay que entender los valores de aquel tiempo para entender lo que hacían.

(...) Ellos no entienden. Te preguntan ¿Cómo podían vivir en esa época así? Y a veces como que se sublevan."

(Entrevista a Fabiola Cortés Cortés)

Para otros, la relación entre la enseñanza de la Historia de España y la formación en valores ciudadanos, se contempla como algo que se ha de viabilizar desde la reflexión que debe generar desde el trabajo en el aula con procedimientos que desarrollen la capacidad de análisis crítico del alumnado. Es, por tanto, un conocimiento que el alumnado debe construir intelectualmente.

"Bueno, yo creo que en valores de valorar el sistema democrático, por ejemplo, por poner un caso, u otras cuestiones yo creo que sí sirve. Siempre poniendo eso en su justo término, sin magnificarlo, pero yo creo que trabajar los cambios políticos que ha habido en España, las distintas constituciones, enfrentar eso a lo que ha sido una larguísima dictadura, por hablar de lo que son los valores democráticos, yo creo que sí, que les sirve un poco para valorar el sistema democrático y de libertades que tenemos, con todos los peros y las críticas que puede tener. Yo no soy de los pesimistas que

piensan que no sirve para nada. Sin grandes pretensiones, y creo que a estas alturas no hay que tener aquellas grandes pretensiones que teníamos cuando salimos de la facultad, pero yo creo que sí sirve para valorar el sistema democrático, el sistema de libertades que hay... "

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

"Cuando ves el franquismo, en los años 60, lo de la emigración, si te paras un poquito puedes hacerles ver a ellos cómo era realmente el emigrante español y cómo se le veía desde fuera, para ellos puedan ver ahora el tema de la inmigración y cómo se contempla a los inmigrantes. Entonces estás formando en valores y depende de como aproveche cada uno algunos aspectos, para decir, bueno voy aprovechar el tema de la inmigración para ver como vemos al inmigrante colombiano o al marroquí... Es decir, conectando diferentes puntos voy a intentar llevarlos a la reflexión de '¿por qué realmente fue esto? ¿pero la gente que culpó a los judíos era consciente de lo que pensaba?'."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

La conformación del currículo de Enseñanza Secundaria Obligatoria contribuye a preparar el terreno para trabajar valores ciudadanos en el bachillerato.

"Yo soy un firme defensor de los contenidos actitudinales. Y en el tema de los valores me parece uno de los grandes aciertos de la Reforma. Haber concebido los valores como contenidos, e incluirlos de modo transversal en todo el conjunto del currículo."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)

Más allá de las intenciones y perspectivas del profesorado acerca de cómo contribuir a la formación en valores ciudadanos desde la enseñanza de la Historia de España, se perciben, también, una serie de problemas para concretarlo en el aula, como pueden ser: el caer en una óptica acomodaticia y conservadora frente al marco social actual y cercenar una visión autónoma y crítica que sitúe el alumnado en una visión de progreso, la comprensión y aceptación de unos valores más que de otros, su escaso tratamiento en los libros de texto y el nivel de implicación del profesorado.

"El riesgo que se corre en una asignatura como ésta es que sirva también para justificar, como elemento de consenso social, que lo es también, y yo creo que es un objetivo oculto de una materia de este tipo. Es decir, lograr un consenso ideológico, por decirlo de alguna manera, sobre la sociedad en la que vivimos. Y que también se puede correr el riesgo ese, de que se convierta en una materia justificadora de que ésta es la realidad que tenemos y con esto pan, cielo y gloria. Ya no hay nada más. Es un riesgo que yo procuro evitar. Es decir, bueno, evidentemente hay elementos positivos, y hay que valorar en su justo término un sistema abierto, democrático, de libertad de expresión, pero también es un sistema con una estructura social y un reparto de la riqueza muy desigual, con un acceso a las compensaciones sociales muy desigual... Pero, en fin, que también se puede correr ese peligro, de justificadora. En realidad, la historia siempre ha servido de justificadora del orden social establecido, pero no sólo ahora, sino desde que se instala como asignatura en el siglo XIX, como una materia básica de los currículos."

(Entrevista a Alexis Orihuela Suárez)

"Yo creo que ahí también hay diferencias entre los valores. En general, resulta muy fácil trabajar los valores que están en boga, por ejemplo, trabajar valores como los medioambientales es muy fácil. Siempre que tienes ocasión puedes introducir algún tipo de valor medioambiental, de lo que significan formas de expansión industrial para el medioambiente. Eso tiene una enorme receptividad, porque es un valor muy en boga. Por ejemplo los valores estrictamente democráticos son fáciles trabajarlos, es decir, valores como la libertad, las restricciones a la libertad, el cómo se intenta acallar determinadas voces, cuando tú eso lo planteas el chico enseguida responde y consolida el valor que ya posee sobre libertad, pero cuando no son valores socialmente consolidados es muy difícil tratarlos. Por ejemplo, valores como la solidaridad son muy difíciles de tratar. Es decir, a un terreno muy elemental, de participación en ONG, se acepta y se ve bien, pero si tú lo que planteas con la solidaridad es que la misma responde a un concepto fundamental de justicia, y de que la justicia abarca a todo el mundo y de que, en definitiva la justicia tiene que tener un trato por el Estado desigual, tratar desigual a los desiguales, ahí se produce un cacao general, en que hay sectores que asumen esos valores y bastante gente que no los asume. O sea, hay valores como los que tienen que ver con la justicia, la distribución de bienes..., lo que son valores de justicia social, eso no es un tema consolidado socialmente, eso provoca desconcierto,

apatía, no llega al rechazo, porque la mayoría de la gente no tiene por qué ser mala gente aunque les parezca tal... Pero de ahí a asumir que eso es como la libertad, que no se puede permitir que nadie te obligue a hacer lo que no quieres..., pues no."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

"Los libros de texto te dicen que hubo españoles que tuvieron que emigrar, que las condiciones de vida fueron pésimas, qué ocurrió esto..., pues vale. A lo mejor alguno, con más conciencia se para y reflexiona, pero la sociedad en la que estamos y en el momento en el que estamos, yo creo que solamente porque lean eso, no va a haber una modificación de sus valores. Se ven por la televisión informaciones diarias sobre el hambre en el Tercer Mundo, cómo se manipula y se interviene en estos países..., pero solamente por eso no se mueven la conciencias."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

"Con lo valores más o menos lo mismo. Lo único que ahí sí que entra, que influye más la actitud del profesor. Ahí tiene un papel más relevante, porque por ejemplo, si yo simplemente menciono que los judíos fueron expulsados de España, pues nada, pero si yo sé explicar el por qué, qué intereses hubieron en esa expulsión, o qué ocurrió a nivel de una crisis agraria de subsistencia, y quién pagó las culpas, porque la actitud de la nobleza, no fue la de tener en cuenta lo que estaba ocurriendo con la economía sino presionar más, incluso, con tributos a los campesinos... Pues este tipo de reflexiones, si te paras un poquito, pues tratas valores."

(Entrevista a Antonio Navarro Betancourt)

Que la reflexión sobre valores a partir de la enseñanza de la asignatura de Historia de España dependa tanto de la voluntad y la acción del profesorado, en un currículo que tiende a cerrarse a base de incluir excesivo número de contenidos, con un horario semanal escaso y la necesidad de preparar al alumnado para la Prueba de Acceso a la Universidad en el horizonte, a algunos les da una visión pesimista de la situación.

"A mí se me ocurren dos cosas. Primero, que a los ciudadanos hay que formarlos no sólo en la postobligatoria sino también en la obligatoria. Entonces, hay mucha gente que no va a bachillerato y cada vez hay más, e Historia de España no se

ve como tal en la ESO. Son muy pocos los contenidos que se dan, con lo cual ahí hay un vacío bastante grande. De alguna manera se está viendo ese vacío con la asignatura que ahora quiere plantear el PSOE, con la educación ciudadana, que no es más que una educación en valores y de alguna manera recoge parte de los objetivos que se querían abordar con la Historia de España, y es más, la darán los profesores de Filosofía y los de Historia, así que cierto nivel de fracaso ha de haber habido ahí. Yo creo que estamos en lo mismo que en lo de antes, que se queda todo sólo en intenciones y no pasa de ahí."

(Entrevista a Cristina Martín Gómez)

Para el profesorado entrevistado más veterano, se observan algunas diferencias entre la época en que comenzaron a trabajar y el momento actual, en cuanto al perfil del alumnado de bachillerato.

"En los años 70 la gente joven estaba motivada en la lucha antifranquista. Había siempre dentro de todas las aulas algunos alumnos que no, pero la generalidad, aparte de que había gente que incluso se comprometía en la lucha antifranquista, y que siempre había líderes que tomaban postura y demás, para esos alumnos la historia era una herramienta preciosa, les servía para aclarar las cosas, para afianzar sus ideas, para plantear unas ideas de libertad, de democracia, es decir, todas estas historias..., claro todo ello dependiendo de que profesor se lo diera ¿no? Pero ellos veían en la historia un avance, tal vez excesivamente lineal, de que la historia siempre va hacia adelante, pero bueno sí estaba esa idea... Y eso hacía que siempre hubiera un grupo en clase al que le encantaba la historia, se bebía la historia, un grupo politizado, con ideas, etc. Después había una mayoría de alumnos que a lo mejor no tenían ningún tipo de compromiso personal, no llegaban a esos niveles, pero que asumía que las cosas estaban mal, y que la historia enseñaba que esos problemas eran viejos, cómo venían dándose, les servía para estudiar esos problemas, para ver que el poder de la Iglesia que venía de la Edad Media era muy fuerte, que jugaba un papel en toda la Historia de España, para plantear en el siglo XIX el poder militar, la presencia del poder militar..., es decir, había toda una serie de elementos que hacían que la historia fuera para ellos una herramienta liberadora, entonces planteaba una postura ante la historia que les ayuda a asumir mejor los temas históricos.

Después, en la actualidad, en ese sentido, la gente tiene menos compromiso y entonces la historia le sigue resultando, yo creo que todavía hoy, muy clarificadora de temas que están en el candelero pero la postura personal es mucho más pasiva. Es decir, el alumno te asume el decir, 'ah claro, el tema de lo que está planteándose en Cataluña es lo que plantea Primo de Ribera con los nacionalismos, es lo que se plantea en la Segunda República por parte de la derecha, esto no cambia, esta gente siempre es igual...'. Es decir, eso les lleva a hacer un análisis pero es un análisis que se interioriza, en general, poco. Que hay solamente muy pocos alumnos que eso lo asumen... Es decir, la totalidad lo asume con una visión nueva de las cosas, pero no que les lleve a ninguna toma de postura, que antes era más frecuente."

(Entrevista a Jesús Torrent Samperio)

Por último, también los entrevistados hacen mención del hecho de que la materia se enseña en el contexto del centro educativo como marco de convivencia, en el que los valores ciudadanos intervienen como factor que favorece el desarrollo de ese tiempo y espacio compartido.

Relacionar y coordinar los objetivos que conducen la convivencia dentro del centro escolar, con los objetivos y contenidos de las distintas materias que se imparten y, en particular, la Historia de España, se valora como un elemento fundamental.

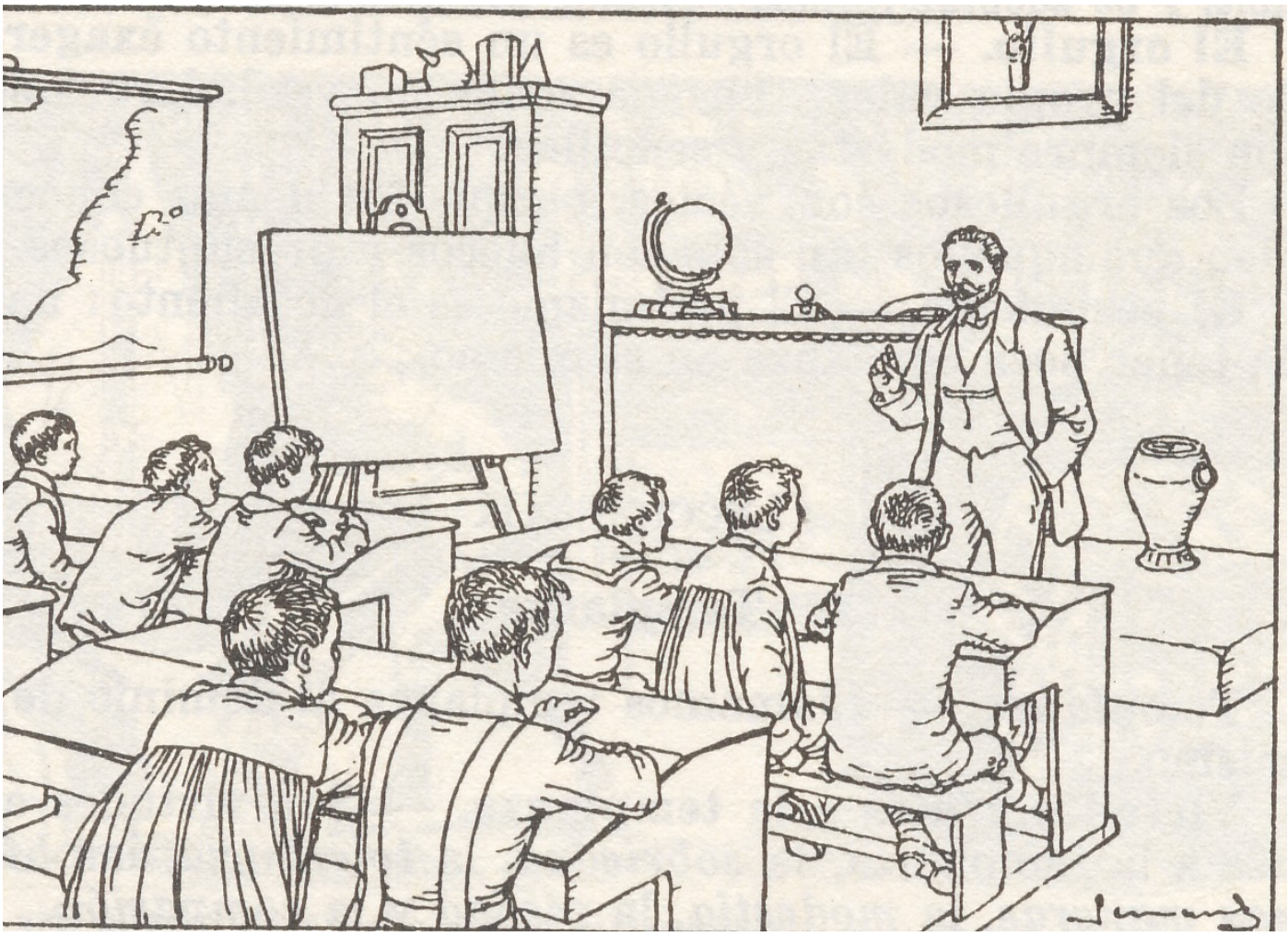
"Sabemos que es difícil la tarea de ser alumno, olvidamos que los tenemos sobrecargados. Hoy los alumno dan ocho o diez materias por curso, y entran a las ocho de la mañana y están hasta las dos de la tarde, seis horas seguidas, con sólo media hora para comerse el bocadillo. Entonces, no somos conscientes del esfuerzo que el alumno hace y que agota. Hay alumnos muy capacitados y muy interesados que son capaces de absorber todo, y otros, mucho menos, entonces la labor nuestra está en intentar que todos lleguen. Los que saben aprovechar al máximo, pues mejor, pero sería absurdo pensar que todos van a captar al cien por cien lo que se les está transmitiendo. Pero sí podemos pensar que todos aquellos alumnos que a lo largo de un curso escolar, más o menos asisten a las clases, esos alumnos están recibiendo una educación, una sociabilidad, esos alumnos se están relacionando con sus compañeros permanentemente las seis horas, y esto redunda en un enorme beneficio porque estamos creando generaciones de alumnos sociales, donde la cultura propia del momento la

están recibiendo unos con otros. Entonces se cumple con la educación en valores. Y la historia no cabe duda que se espera mucho de ella, porque en la historia cabe todo. Temas de economía, temas de la actualidad, porque todo lo que está ocurriendo hoy es consecuencia de lo que se hizo ayer."

(Entrevista a Cristóbal García del Rosario)

"Cuando uno actúa siempre está promoviendo valores, cuando un profesor hace un discurso y cuando a un profesor los alumnos le ven cómo actúa, ahí uno expresa valores, y tras esos valores los alumnos se van a posicionar. Cuando un profesor actúa para resolver un conflicto, o hace un discurso, está promoviendo, aunque no quiera, ciertos valores. Están los valores del docente y están también, y eso es inevitable, y cada uno lo expresa cuando actúa, los valores que el centro educativo debe decidir promover en el marco de los contenidos actitudinales de todas las asignaturas en función de la realidad en la que el centro está. Es decir, ese es el sentido de la transversalidad. Es posible que a ti te parezca mejor promover la educación para la salud, la educación intercultural o el trabajo por la justicia, y a mí me parezca mejor la paz, la solidaridad y los derechos humanos. En ese sentido, tenemos que ponernos de acuerdo en el centro para que ciertos valores comunes, a pesar de que en el ambiente de pluralismo moral que vivimos actualmente, para ti lo fundamental, tú esquema de valores pueda ser el dinero, el poder y la gloria, y para mí el compromiso y el trabajo por la gente. Tenemos que llegar a un acuerdo para que ciertos valores estén presentes en los contenidos del currículo, y los alumnos reciban una enseñanza acorde con lo que está expresado en el proyecto educativo de centro."

(Entrevista a José Miguel Barreto Romano)



CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

"En la enseñanza de la historia existe, sin embargo, una tendencia abusiva a identificar lo que ha pasado con su reconstrucción e interpretación. Esta tendencia también se da cuando se realiza divulgación histórica a través de otros medios como el cine, la novela histórica, o cuando se utiliza el pasado con fines políticos partidistas del presente. La permanencia de esta tendencia es una consecuencia de la persistencia del positivismo en la historia escolar y en la divulgación histórica. La confusión entre el pasado y su interpretación es especialmente grave en la enseñanza obligatoria porque la persona que aprende no dispone frecuentemente del bagaje intelectual suficiente para saber que el pasado que conocemos y estudiamos no es el pasado tal como sucedió, sino una interpretación realizada desde el presente y para el presente"[20]

Pagès, Joan,

Para que el conocimiento del pasado, que se realiza a través de la enseñanza de la Historia escolar, sea significativo es necesario dotar al alumnado de los recursos intelectuales y materiales necesarios que le permitan acceder al mismo desde el análisis crítico, la síntesis objetiva y la valoración rigurosa de la información a la que accede, en un proceso de construcción de dicho conocimiento cada vez más autónomo y consciente. Ello sólo será posible si se le enseña a "pensar científicamente" integrando en el aprendizaje los factores que dan carácter científico a la investigación de las

[20] Pagès, J. *El tiempo histórico*. En VV.AA. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* Ed. Horsori- ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona. 1997. p.191.

realidades históricas a las que se accede desde un conjunto amplio y variado de fuentes y evidencias.

Desde el comienzo de este trabajo se han tenido en cuenta tres premisas acerca del por qué de la presencia de la materia de Historia, y concretamente de la Historia de España, en el currículo de las enseñanzas no universitarias:

- El motor de las sociedades democráticas lo constituye el compromiso ciudadano con la participación política constructiva, tolerante y solidaria

- El conocimiento del pasado es indispensable para la comprensión del presente

- El estudio de la historia contribuye al desarrollo de las capacidades necesarias para la comprensión y valoración crítica de dicho presente

El currículo escolar y, particularmente, su desarrollo a través del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, han de contribuir a este fin favoreciendo el conocimiento crítico de la realidad, de sus insuficiencias y sus posibilidades de progreso. Según Dewey:

"La devoción de la democracia a la educación es un hecho familiar. La explicación superficial de esto es que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes. Puesto que una sociedad democrática repudia el principio de autoridad externa, tiene que encontrar un sustitutivo en la disposición y el interés voluntarios y estos sólo pueden crearse por la educación"[21]

John Dewey, 1916

Se ha intentado valorar en qué medida la enseñanza de la Historia de España que se realiza en el bachillerato contribuye actualmente al logro de estas finalidades, a partir del análisis de tres factores:

[21] Dewey, J.: *Democracia y Educación.* 1916 .Losada. Buenos Aires. 1971

- el currículo de la asignatura y los cambios que se han operado en el mismo desde la implantación del actual Estado democrático, es decir, desde la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 a la actualidad.

- Los proyectos de desarrollo curricular de la materia plasmados en los manuales publicados por algunas de las editoriales de libros de texto escolar con mayor difusión en el mercado

- La aproximación a las concepciones y prácticas del profesorado que ha impartido e imparte la materia, atendiendo al testimonio expresado mediante entrevistas, por algunos profesores y profesoras con distinto grado de antigüedad y experiencia.

Desde 1975 hasta la actualidad, en todos los decretos en los que se ha regulado el currículo y los contenidos de Historia de España a impartir en el bachillerato (1975, 1992 y 2001), se hace presente de forma explícita la aceptación de que su conocimiento cumple un importante papel en la formación de los individuos como ciudadanos ya que contribuye a la comprensión de las características de la sociedad en la que se vive.

Al mismo tiempo, también se admite que el conocimiento histórico a trasmitir en la asignatura no debe limitarse a la historia política, sino que debe tender hacia la enseñanza de una historia total integrando en la misma, también, los fenómenos económicos y sociales, así como los que reflejan la evolución de la cultura y de las mentalidades.

Por otro lado, constituirá un factor de continuidad en el currículo el planteamiento de que la Historia de España que se enseñe ha de estar en continua relación con la historia internacional, en especial, con la de Europa e Hispanoamérica.

Las diferencias, a lo largo de estos años, se han planteado en tres cuestiones:

- La introducción de procedimientos de aprendizaje que, favoreciendo un papel más activo del alumnado, propicien un proceso de construcción

autónoma y crítica del conocimiento histórico, frente a modelos educativos tradicionales basados en la exposición de los hechos, mediante su narración desde un discurso único, y el aprendizaje memorístico y no necesariamente comprensivo.

- La distinta importancia, cualitativa y cuantitativa, concedida a la historia contemporánea en la relación de contenidos de la asignatura en los distintos decretos y la diferente apreciación acerca del valor e interés del estudio de las etapas históricas anteriores para la comprensión del presente.

- La posibilidad de integrar en la asignatura contenidos que permitan acceder a la comprensión del pasado concreto de las distintas comunidades autónomas del Estado, sin que ello ponga en peligro el conocimiento de una historia "general" de España.

La variedad de posiciones desde las que se ha intentado resolver estas diferencias ha obedecido a criterios de distinta naturaleza y condición: pedagógicos (los menos), historiográficos, profesionales —a veces, incluso, con implicaciones corporativas—, pero, sobre todo, han sido los de índole política los que en mayor medida han influido en el debate. Se trata de determinar qué idea de España debe adquirir el alumnado, de su origen histórico como Estado y como nación, así como de los hechos, acontecimientos y características de los procesos que han ido conformándola a través del tiempo.

La ausencia de consenso acerca de estas cuestiones ha producido cambios curriculares, en un sentido u otro, según el signo político e ideológico de los gobiernos que se han sucedido desde el final del franquismo, aumentando o disminuyendo los contenidos correspondientes a las etapas no contemporáneas, y posibilitando un mayor o menor grado de apertura curricular para propiciar para la integración de contenidos propios de la historia local.

Desde una perspectiva didáctica, el currículo reconoce, explícita o implícitamente, la necesidad de introducir modelos de intervención en el aula en los que

entren en juego y se desarrollen capacidades de aprendizaje que favorezcan un proceso, cada vez más autónomo, de adquisición significativa de los conocimientos desde el análisis, la comprensión y la valoración crítica de los mismos.

De esta forma, la elaboración de los proyectos de desarrollo curricular de la asignatura debe hacer frente al reto de integrar estrategias de enseñanza y aprendizaje activas e investigativas, y al mismo tiempo respetar aquellos elementos del currículo de carácter prescriptivo que, según la óptica a la que obedezcan, pueden favorecer o dificultar las posibilidades de apertura y adaptación curricular.

Del estudio realizado a partir de la información aportada, en primer lugar, por los currículos, que han regulado la materia en el bachillerato -la Ley General de Educación, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y la Ley Orgánica de Calidad Educativa-, en segundo lugar, por los manuales escolares analizados, y, por último, por las entrevistas realizadas a profesores y profesoras que han venido impartiendo la asignatura, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. La relación entre el pasado histórico y la realidad presente queda recogida, en general, en los currículos como una de las intenciones básicas de la materia de Historia de España. En el caso de los derivados de la LOGSE y la LOCE, esta intención se hace explícita tanto en los objetivos como en los criterios de evaluación. Sin embargo, los contenidos se ordenan siguiendo una secuencia cronológica de carácter temático, que va de lo más antiguo a lo más reciente, y en ellos no aparecen elementos que contribuyan a orientar la concreción didáctica de la relación entre el pasado y el presente.

En ninguno de los manuales analizados, esta relación pasado-presente, se aborda de forma expresa. Apenas aparecen referencias en la información plasmada en los libros sobre esta cuestión y todo ello a pesar de que, tanto en el currículo como en la justificación teórica, expresada en aquellos manuales que incluyen una introducción, dicha relación se reconoce como factor fundamental que da sentido al conocimiento de la Historia. Las únicas manifestaciones encontradas en esta dirección aparecen sólo puntualmente en algunas de las actividades de uno de los manuales[22], pero ni son

[22] Concretamente, el manual *Historia de España. 2º Bachillerato,* de la editorial Santillana.

suficientes, ni la forma en que se procede a su inclusión parece didácticamente la más adecuada, ya que en ningún momento se aportan pautas para su realización.

Para el profesorado entrevistado, la necesidad de que el conocimiento del pasado contribuya a la comprensión del presente, se constituye en una idea y un principio compartido por todos y que ninguno se cuestiona, al menos en el plano teórico. Sin embargo, entiende que existen muchas dificultades para su concreción en el desarrollo del proceso de trabajo en el aula: un currículo que no lo recoge entre sus contenidos, unos libros de texto que no lo abordan y unas actividades de evaluación –entre ellas, y de manera especial por su trascendencia, la Prueba de Acceso a la Universidad– en las que este tipo de cuestiones no tienen cabida. A ello habría que añadir otros factores, tales como la desinformación de base del alumnado, la falta de medios y de formación suficiente, en este sentido, del profesorado y, por último, la falta de mecanismos que contribuyan a la actualización permanente de los proyectos de desarrollo curricular con la finalidad de adaptar el conocimiento de la Historia de España a una realidad que se transforma continuamente. El profesorado que declara realizar actividades didácticas de relación presente-pasado, plantea que para ello es necesario alejarse del modelo de enseñanza de la historia tradicional y expositiva, pues la misma es incompatible con prácticas tales como el comentario de noticias e información sobre acontecimientos actuales, el planteamiento de problemas de conocimiento, la realización de debates en la clase, etc.

Ante esto, cabe preguntarse cómo se espera que el conocimiento del pasado contribuya a la comprensión del presente por parte del alumnado si ello no tiene a renglón seguido una expresa plasmación en la didáctica de la asignatura, más allá del voluntarismo de algunos profesores y profesoras ¿Hemos de suponer, cuando se hacen este tipo de afirmaciones en los currículos, en los manuales escolares y en muchas programaciones de aula, que el alumnado de bachillerato ha adquirido ya el nivel de madurez cognitiva necesario para establecer dicha relación presente-pasado de forma autónoma? La percepción que poseemos de la actual realidad educativa nos lleva a pensar que no es así.

Entonces, si la Historia de España que actualmente se enseña en el bachillerato no contribuye explícitamente a la comprensión de los grandes problemas y

preocupaciones actuales de la sociedad ¿qué sentido real tiene su presencia en el currículo de las etapas educativas no universitarias? ¿Persistirá aún la concepción tradicional según la cual la función de la enseñanza de la Historia consiste en la transmisión de una idea del pasado puesta al servicio de consideraciones doctrinales de tipo político o ideológico? Si no es así, habría que determinar cuáles son los factores didácticos y curriculares que intervienen en el proceso de creación y desarrollo en el alumnado de una "conciencia histórica" crítica.

La búsqueda de respuestas a estas cuestiones podría ser objeto de una línea específica de investigación didáctica.

2. En los currículos de la materia examinados, los contenidos referidos a la historia contemporánea de España tienen una relevancia cuantitativa y cualitativa mayor que los dedicados a abordar otras épocas. La importancia de lo contemporáneo se hace patente, de forma ostensible, en el RD 1178/1992, que regulaba los contenidos mínimos de la asignatura en consonancia con el desarrollo de la LOGSE, y entre los cuáles no se contempla la prescripción de contenidos históricos anteriores al siglo XVIII y la crisis del Antiguo Régimen, lo que no significa, siguiendo la filosofía de apertura curricular entonces vigente, que los mismos no pudieran abordarse, si así se decidiese en otros ámbitos.

En los manuales analizados, el estudio de los períodos no contemporáneos de la Historia de España, ocupa entre un 30 y un 40 % de los contenidos. Ello supone un aumento de los mismos frente a la presencia que tenían en los manuales anteriores al año 2003 y es consecuencia de los cambios introducidos en el currículo a partir del 2001. En este sentido, los manuales tienden a conformarse siguiendo los planteamientos que se regulan en los currículos.

El profesorado entrevistado muestra su conformidad con que la asignatura se centre, sobre todo, en el estudio de lo contemporáneo aduciendo, en este sentido, que puede ser más interesante para el alumnado, por lo cercano de los hechos en el tiempo, y que contribuye, en mayor medida que el conocimiento de épocas más remotas, a la comprensión del presente. Las opiniones, sin embargo, se dividen al considerar si debe impartirse "sólo" la Historia contemporánea, o deben, aunque sea de forma somera,

introducirse contenidos no contemporáneos. En este sentido, es interesante constatar el peso, en las concepciones del profesorado acerca de la lógica de la disciplina, de visiones tradicionales de organización de los programas de Historia de España.

Con todo, el estudio de los períodos no contemporáneos de la Historia de España el debate continua abierto. Si para unos, están sobrerrepresentados, para otros, sin embargo, deberían ser tratados aún más extensamente. La excesiva politización del problema, ya señalada anteriormente, ha impedido centrar el establecimiento de conclusiones desde el análisis epistemológico e historiográfico de la cuestión, así como desde las opiniones y aportaciones didácticas del profesorado de historia.

3. Aunque el currículo expone la necesidad de integrar contenidos propios de la realidad histórica de las distintas comunidades autónomas en que se estructura el territorio del Estado español, éstos no aparecen integrados en los manuales escolares objeto de análisis. Sólo en un caso —el texto de la editorial Vicens Vives— se adjunta un cuadernillo anexo sobre la historia local, pero su carácter excesivamente sintético, impide el acceso a la comprensión de este tipo de contenidos con la misma consideración y atención que se le presta a la "historia general".

Es posible, que las causas de este problema no radiquen tanto, en cuestiones ideológicas, científicas o didácticas, sino que se relacionen fundamentalmente con la dificultad, para las empresas editoras, de afrontar la inversión necesaria para publicar manuales adaptados a cada una de las comunidades autónomas.

Por su parte, de las entrevistas realizadas al profesorado se concluye que la introducción de contenidos de historia local en la enseñanza de la Historia de España de 2º de bachillerato es prácticamente inexistente. La necesidad de preparar al alumnado para la Prueba de Acceso a la Universidad en cuyo temario no se recogen este tipo de contenidos, el escaso horario semanal de la asignatura, la insuficiente preparación científica y didáctica de los enseñantes, e, incluso, las reticencias de un alumnado agobiado y negado a todo aquello que suponga aumento de los temas..., son algunas de las razones que explicarían esta situación.

Las experiencias de trabajo en el aula con contenidos de historia local en este curso tienen un carácter marginal.

Ante este panorama, que coincide además con el resultado de otras investigaciones ya señaladas en este trabajo, habría que preguntarse el por qué de tanta preocupación en medios oficiales –administrativos y académicos– hacia la relegación de la enseñanza de conocimientos de una Historia general de España frente a los contenidos específicos de la historia de cada una de las comunidades autónomas.

Habría que establecer en qué medida, los que reaccionaron frente al currículo de Historia de España que se implanta con la LOGSE, basaron sus opiniones y posicionamientos en argumentos basados en situaciones reales con un soporte documental significativo.

4. Las relaciones entre la Historia de España y el contexto internacional en el que se enmarcan los fenómenos estudiados, no son abordadas de la misma forma y con la misma extensión en todos los manuales analizados. En unos esas relaciones se establecen de forma explícita, mientras que en otros ni siquiera se mencionan. Su tratamiento, por tanto, no resulta homogéneo. Incluso, en ocasiones, la cuestión se resuelve mediante la simple yuxtaposición de contenidos, sin llegar a orientar mínimamente el conjunto de interrelaciones entre un marco y otro.

Para el profesorado, el problema es complejo ya que cuando los manuales no facilitan su resolución, abordar este tipo de relaciones se encuentra con el obstáculo de la escasez de conocimientos previos del alumnado, sobre todo de aquel que no ha cursado la Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de bachillerato, y de tiempo para tratar en clase la historia internacional, como consecuencia del reducido horario semanal asignado a la asignatura.

5. La información histórica plasmada en los manuales, en consonancia con los contenidos establecidos en los currículos estudiados, hace referencia tanto a la evolución política de España, como a la económica, la social y el desarrollo cultural y de las mentalidades.

También, la incorporación a la enseñanza de la historia de contenidos en los que se abordan variables diferentes a la historia política, es valorada por el profesorado entrevistado en este trabajo, como uno de los cambios más positivos, experimentados por la materia de Historia de España, desde la implantación del Estado democrático. A pesar de ello, se está aún lejos de reflejar lo que para la escuela de Annales sería una "historia total".

En el período analizado en los manuales escolares —De la crisis del Antiguo Régimen al Sexenio Revolucionario— hay un claro dominio de la historia política frente al tratamiento y extensión que merece el análisis de las demás variables históricas.

La información acerca del desarrollo de los hechos, acontecimientos y procesos políticos oscila entre el 50 % y el 75 % del total. La historia económica suele ocupar entre un 15 y un 30 % de los contenidos, y la historia social, con la excepción del manual editado por Vicens Vives en el que representa en torno al 22 % del conjunto de la información, suele situarse entre 3 y el 6%. Será la historia de la cultura y de las mentalidades la que se encuentra peor reflejada: hay manuales en los que ni se menciona, en otros no llega ni al 1 %, y en el mejor de los casos apenas llega a plasmarse en más de tres páginas o cuatro páginas.

La práctica del profesorado, en este sentido, se desarrolla en consonancia con el planteamiento de los manuales, ya que la misma se guiará atendiendo a las características de los recursos didácticos empleados en el aula, es decir, los libros de texto.

Por otra parte, la importancia de la historia política no radica exclusivamente en su mayor extensión. Además, serán las características de la evolución política las que se sirvan de factores para ordenar y organizar el conocimiento histórico. En este sentido, todos los manuales coinciden en desarrollar el mismo guión para exponer el relato histórico tomándose como referencia los distintos reinados del período y encuadrando en ellos los distintos hechos históricos, normalmente referidos a las transformaciones

que experimenta el poder político: cambios de gobierno, guerras, pronunciamientos, regencias, etc.

Sin embargo, por otro lado, la evolución política reflejada de esta manera, se centra, fundamentalmente, en la historia de las élites dirigentes. Habría que plantearse si lo político debe ceñirse exclusivamente a este aspecto y, de no ser así, preguntarse hasta que punto los reinados, las guerras o los cambios de gobierno constituyen los factores más adecuados para la organización y comprensión de los contenidos históricos.

También existen dificultades, señaladas expresamente por el profesorado, para encajar los procesos de cambio económico y social en las etapas históricas establecidas por los manuales. En general, estos aspectos se suelen tratar como unidades didácticas, temas o capítulos aparte, sin integrarse en el relato histórico junto con las transformaciones políticas. En muchos casos, su evolución se establece con marcos cronológicos diferentes: desde 1800 hasta 1930; desde 1800 a 1868; desde 1833 a 1868; desde 1833 a 1930; etc. La cuestión que se deriva de ello es si, organizando los contenidos históricos de esta forma, se favorece en el alumnado el desarrollo de su capacidad de establecer relaciones y comprender la interacción entre causas de distinta naturaleza para explicar los diversos hechos, acontecimientos y procesos estudiados.

Dicha relación entre lo político, lo económico, lo social y lo cultural no queda suficientemente clara en la información histórica de los manuales, ni expresamente tratada en el desarrollo didáctico de los contenidos que se transmiten. Incluso a veces, del análisis de algún manual se deduce que lo político actúa como motor de los cambios económicos —*la implantación del Estado liberal actúa como factor causal del establecimiento de la economía capitalista y de la sociedad burguesa de clases*—, y no al contrario, lo que no hoy en día es objeto de un debate no cerrado ¿No sería más adecuado desde una perspectiva didáctica explicar este tipo de interacciones desde un planteamiento de carácter dialéctico?

6. El discurso histórico, transmitido en el aula por el profesorado, obedece básicamente a una única interpretación historiográfica. Ello también, como ya se ha señalado, se refleja en los distintos decretos que han regulado el currículo. Las

diferencias entre los manuales son mínimas. Dicha interpretación es heredera de la visión de la Historia de España que, a grandes rasgos, comienza a plasmarse desde finales de la década de 1950, a partir, sobre todo, de la obra de Jaume Vicens Vives, y conformada por la historiografía que, continuadora de dicha obra, se desarrollará desde los años sesenta y setenta. Escuelas y corrientes historiográficas en las que probablemente se formaron tanto la mayoría de los autores y autoras de los libros analizados, como el profesorado que actualmente imparte la materia.

Desde entonces la investigación historiográfica ha seguido avanzando al igual que el debate por ella generado ¿Por qué, sin embargo, no se refleja este avance en los currículos, en los libros de texto escolar y en, general, el profesorado que imparte Historia de España? Posiblemente la respuesta haya que buscarla en las implicaciones políticas que pueden generar el debate entre las distintas interpretaciones historiográficas —un ejemplo de ello sería la definición de España como estado-nación, sus orígenes, su cohesión territorial interna, etc., aspecto éste ya abordado desde la investigación didáctica por autores como Ramón López Facal[23]—.

Tal y como se puso de manifiesto en el dictamen sobre las Humanidades elaborado por la comisión de expertos nombrada al efecto en 1998, las dificultades para establecer un consenso sobre el discurso historiográfico son enormes. Así pues, la visión de los contenidos de la asignatura que ha venido manteniéndose en el currículo, con algunas variantes en los decretos posteriores, expresaría el máximo nivel de acuerdo posible a alcanzar actualmente tanto desde el punto de vista de la historiografía y de la didáctica como, sobre todo, de lo político.

Para algunos profesores y profesoras de la asignatura, la sobrecarga de contenidos y la tendencia a cerrar el currículo puesta de manifiesto, sobre todo, a partir de la LOCE, constituyen una manera de evitar un discurso histórico plural, crítico y sujeto a debate, lo que dificulta la percepción, por parte del alumnado, de la historia que aprende como una disciplina de carácter científico.

[23] López Facal, R.: *O concepto de nación no ensino da historia.* Tesis doctoral (inédita), Universidad de Santiago de Compostela, 1999.

El resultado es un currículo estático y anquilosado, lo que no se corresponde con una concepción de la historia sujeta a continua revisión y construcción del conocimiento generado en su ámbito disciplinar.

No resulta extraño, por tanto, la ausencia en los manuales de referencias a las distintas visiones actualmente existentes acerca de la Historia de España, ciñéndose a un relato único, no contrastado.

Habría que preguntar entonces a los investigadores, a los historiadores, si están o no de acuerdo con esta situación. ¿Qué piensan realmente del actual currículo de la asignatura y de cómo se enseñan los contenidos históricos? ¿Qué elementos positivos y qué carencias observan en el mismo desde el punto de vista científico?

Por último, cabría señalar que si el debate historiográfico no tiene en la actualidad un reflejo en la enseñanza no universitaria, es porque, no existe, quizás, suficiente interés de las editoriales de los manuales escolares en su inclusión, al no existir tampoco una demanda expresa por parte del profesorado de bachillerato, por no considerarlo relevante, extremo éste que puede deducirse de las entrevistas realizadas.

7. En las unidades didácticas que se han analizado en los manuales escolares no se han hallado referencias a contenidos referidos a actitudes, valores y normas, a los que el currículo no se refiere de forma expresa, pero cuya presencia se hace necesaria al tratarse de niveles educativos no superiores, relacionados más con la formación del alumnado como ciudadanos y ciudadanas que con unos estudios específicos de carácter profesional.

Para los entrevistados en este trabajo, el que la enseñanza de la Historia de España del bachillerato, pueda contribuir a la formación en valores ciudadanos del alumnado depende, de forma casi exclusiva, de la voluntad y de las posibilidades del profesorado de llevarlo a la práctica. La relación de los acontecimientos pasados con situaciones del presente y el trabajo con procedimientos de análisis y valoración crítica de los fenómenos históricos estudiados contribuirían, entre otros, a que el profesorado pueda alcanzar este objetivo.

8. Los procedimientos de aprendizaje, desarrollados en los manuales son variados pero, en general, responden al trabajo con la información histórica expuesta previamente, lo que no se corresponde con modelos didácticos que favorezcan la investigación y construcción progresivamente autónoma de los conocimientos.

La información se expone y el alumnado la comprende, la contrasta, la relaciona y, finalmente, la retiene en su memoria. Es decir, aunque existe una preocupación por que el alumnado entienda la información, el modelo didáctico no deja de ser fundamentalmente transmisivo.

Dicho modelo se hace presente, también en las prácticas de la mayor parte del profesorado entrevistado, aunque hay que señalar, sin embargo, la introducción, por parte de una minoría, de estrategias de enseñanza de aprendizaje fundamentadas en el planteamiento de interrogantes y problemas de conocimiento, en el afloramiento de las ideas previas y concepciones del alumnado y en la formulación y comprobación de hipótesis. Dichas estrategias, que se encuadrarían en el marco de un modelo favorecedor de un proceso de adquisición de conocimientos por construcción autónoma, se encontrarían con la dificultad de afrontar una asignatura cuyo horizonte, al terminar la etapa, vendrá marcado por la necesidad de memorizar la información necesaria de cada tema o unidad didáctica como mejor fórmula para preparar la Prueba de Acceso a la Universidad, lo que dificultará las posibilidades de dar continuidad al desarrollo de prácticas didácticas basadas en dicho modelo a lo largo de todo el curso académico.

En general, las fuentes escritas de información histórica son las que mayor presencia tienen en las unidades didácticas, empleándose más fuentes primarias que secundarias. Su tratamiento es variado, aunque suelen incluirse cuestionarios y pautas para la realización de su comentario.

El comentario de textos, que se introduce en la práctica docente desde principios de los años 70, y realizado a partir de diferentes modelos, será la actividad predominante para el análisis de fuentes escritas. Sin embargo, para el profesorado, su aplicación se encuentra con las dificultades derivadas del insuficiente nivel de desarrollo de las capacidades de lectura comprensiva, de análisis, de síntesis y expresión de mensajes por parte del alumnado que actualmente llega a 2º de bachillerato.

También se introduce, en los manuales analizados y en la práctica docente, fuentes de carácter iconográfico (pinturas, grabados, fotografías antiguas…) y se trabaja el comentario de mapas históricos, aunque en menor medida que las fuentes escritas.

El último lugar lo ocupa el análisis de tablas de datos estadísticos y gráficos, incluso dándose el caso, en algunos manuales, de capítulos específicos de historia económica, en los que no se introduce ninguna muestra de este tipo de documentos.

Para algunos profesores y profesoras, el trabajo con fuentes no escritas de información histórica debería tener una mayor presencia en el aula.

Las fuentes que se integran en los manuales tienen la misión didáctica de ilustrar la información historiográfica, pero en ningún caso se pretende que sean soporte para la construcción autónoma los de conocimientos.

Sólo en uno de los manuales se aportan orientaciones para la consulta tanto bibliográfica como de páginas web, dirigidas a la ampliación de la información histórica del tema. De las entrevistas realizadas, se constata que, para el profesorado de la materia, la introducción de las nuevas tecnologías aún se encuentra en una fase incipiente y lejos de constituir una realidad generalizada.

En ningún caso, ni en el currículo, ni en los manuales, ni tampoco en el testimonio del profesorado recogido en este trabajo, se hace la más mínima alusión a la explicitación en el aula, de la relación de los procedimientos de trabajo propios de la construcción del conocimiento histórico y los relativos a las demás ciencias sociales.

9. El discurso histórico se basa en la narración. Son pocas las ocasiones en que los autores de los manuales se detienen en la definición de los conceptos empleados, lo que implica la dificultad para que el alumnado desarrolle su capacidad de aplicar los conceptos a la explicación y comprensión de la información histórica, y la necesidad de que el profesorado intervenga para paliar este problema de carácter didáctico.

Aún así, contenidos factuales y conceptuales aparecen, casi en el mismo grado de presencia e importancia, en el desarrollo de las unidades didácticas de los textos escolares. Sin embargo, no hay una distinción clara en el tratamiento didáctico de unos y otros, ni en los manuales ni en la práctica docente. El problema que se deriva de ello es la dificultad para su estudio, ya que conceptos y hechos no se aprenden de la misma forma, sino que implican procesos distintos en los que entran en juego diferentes tipos de capacidades.

La exposición de la información histórica se suele realizar con un nivel de síntesis que a veces dificulta la comprensión global de los procesos al no mencionarse, en ocasiones, acontecimientos que podrían aportar claves de interpretación importantes para la explicación de los contenidos.

10. La presencia didáctica de las nociones relativas al tiempo histórico como factor de la explicativo del los fenómenos históricos que se estudian en la materia –datación, duración, periodización, cambio y permanencia– se remite a la ordenación y secuenciación de los hechos a través de cronologías, y al análisis y comentario de ejes cronológicos o líneas del tiempo.

Las cronologías suelen ser diferentes según se trate de reflejar la sucesión de hechos políticos, económicos, sociales y o culturales. Son pocos los casos en que estos aparecen integrados.

A pesar su importante valor didáctico para la comprensión histórica no se explicitan nociones sobre la duración de los procesos (tiempo corto, medio y largo), ni se señalan expresamente factores de cambio y elementos de permanencia.

El profesorado al que se ha entrevistado, por su parte, no plantea ningún problema ni cuestiona la periodización establecida por el currículo y desarrollada por los manuales. La misma se acepta sin más, aunque a veces se detecten disfunciones y divergencias a la hora de periodizar los procesos políticos, por un lado, y los socioeconómicos, por otro, dificultando con ello la comprensión del alumnado.

La información histórica se organiza agrupándola en períodos cuyos referentes, como ya se ha señalado, se corresponden con la duración de reinados, regencias, guerras y presencia de distintos partidos políticos en el poder. El esquema de agrupación de las etapas básicamente desarrollado por todos los manuales es el siguiente:

Marzo-mayo de 1808: Crisis de la monarquía de Carlos IV y comienzo del reinado de Fernando VII.

1808-1814: Guerra de la Independencia.

1814-1833: Reinado de Fernando VII:

1814-1820: Restauración del absolutismo

1820-1823: Trienio Liberal

1823-1833: Década Ominosa

1833-1868: Reinado de Isabel II

1833-1840: Regencia de María Cristina

1840-1843: Regencia de Espartero

1843-1868: Reinado efectivo de Isabel II

1843-1854: Década moderada

1854-1856: Bienio progresista

1856-1868: Regreso al modelo político de los moderados

1868-1874: Sexenio Revolucionario

1868-1870: Gobierno provisional

1870-1873: Reinado de Amadeo de Saboya

1873-1874: Primera República (con sus fases federal y autoritaria)

1874: Restauración de la monarquía borbónica

Es decir, seguimos aún enseñando, fundamentalmente, una historia política en la que reinados, guerras, intrigas políticas y luchas entre las élites por el poder, continúan siendo eje central de su transmisión.

Por último, se constata la enorme dificultad para introducir formas de organización y secuenciación de contenidos, en los libros de texto y en los proyectos de desarrollo curricular que rigen la práctica docente, que favorezcan alternativas al modelo tradicional de ir siempre de lo más antiguo a lo más reciente. Dichas alternativas, cuando se han dado, se han circunscrito a la práctica de grupos reducidos del profesorado y, en general, han durado poco tiempo.

11. Aunque la explicación histórica es multicausal, el predominio del discurso narrativo, de la historia-relato, complica en muchas ocasiones la distinción tanto de la diversa naturaleza de las múltiples causas de los hechos y procesos que se abordan, como de las características de las relaciones que se establecen entre las mismas.

En los manuales escolares analizados, las referencias expresas a las consecuencias de los hechos históricos escasean, lo que dificulta la adquisición, por parte del alumnado, de la noción de pensar en el conocimiento del pasado como algo necesario para construir el futuro, tal como exponía el historiador Pièrre Vilar, lo que es factor fundamental en la contribución de la Historia de España a su formación ciudadana.

Depende básicamente de la acción didáctica del profesorado el que el alumnado aprenda a identificar la naturaleza de las distintas causas de los fenómenos estudiados, a

relacionarlas entre sí, y a distinguir y establecer correspondencias entre causas y consecuencias.

El peso de los personajes históricos en la explicación de los hechos, aunque cambia de unos libros a otros, resulta reducido con respecto a las concepciones tradicionales de la enseñanza de la Historia. En dicha explicación, adquiere mayor relevancia la influencia del conjunto de condicionantes objetivos. Esto también varía entre el profesorado que la imparte aunque la tendencia, en general reconocida por la mayoría, es la de la reducción progresiva, en el currículo y los manuales, del número de personajes tratados en la enseñanza de la Historia de España, cuando no, su sustitución por los protagonistas históricos de carácter colectivo: el Tercer Estado, la burguesía, el proletariado, la Iglesia, los partidos políticos...

También se ha reducido, con respecto a los manuales de historia tradicionales, la aplicación de calificativos para describir la personalidad y el carácter de los personajes: *"El piadoso Carlos María Isidro", "el intrigante general Serrano", "Carlos IV (...) rey bondadoso, pero poco inclinado al trabajo"...*

Por otro lado, ni en los libros de texto, ni en el testimonio del profesorado entrevistado, aparecen elementos dirigidos a facilitar la valoración crítica, por parte del alumnado, de los hechos y procesos que se describen en la información histórica, lo que dificulta la construcción de explicaciones desde la empatía, lo que puede incidir en la dificultad de posibilitar el desarrollo del interés y la motivación del alumnado hacia el conocimiento histórico.

Una vez realizado el análisis del currículo de Historia de España (y su evolución desde 1975), de los distintos proyectos de desarrollo curricular que encontramos en los libros de texto, y de las concepciones y prácticas del profesorado al que se entrevistó, llama la atención constatar que los principales argumentos esgrimidos como referentes teóricos para justificar la finalidad de la presencia de esta disciplina como asignatura, en una etapa educativa no obligatoria como es el bachillerato, basados en su contribución a:

- la comprensión del presente, desde el conocimiento del pasado

- la adquisición de capacidades y el desarrollo de procedimientos aplicables a las demás ciencias sociales

- la formación del alumnado en valores ciudadanos,

no tienen una traducción didáctica específica en el proceso concreto de enseñanza y aprendizaje, convirtiendo dichas intenciones en algo abstracto, en un tipo de conocimiento que ha de surgir de forma autónoma, instintiva y espontánea por parte del alumnado, lo que supone una significativa contradicción con las bases psicológicas y pedagógicas del propio currículo.

Enseñar una historia que contribuya a comprender la realidad actual y a integrarse en la misma de forma activa y crítica implica, como plantea la profesora Pilar Maestro, además de actualizar constantemente el currículo desde una perspectiva historiográfica, enseñar a "pensar desde la lógica del conocimiento histórico" y traducir todo ello en estrategias, actividades y recursos didácticos. En definitiva, en formas de enseñar y aprender que aborden expresamente el diálogo entre el presente y el pasado.

¿Cuáles son las dificultades para conseguir esto en el terreno de las propuestas didácticas y de concreción curricular que encontramos en los manuales escolares?

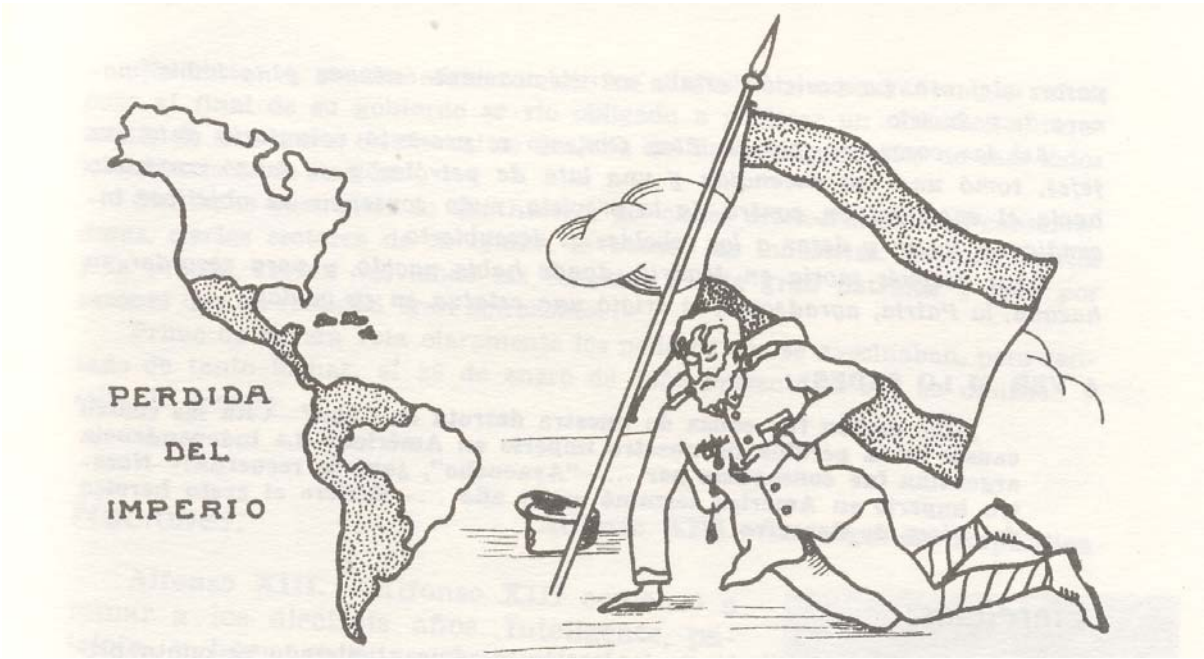
Creemos que las reflexiones expresadas por los profesores López Facal y Valls Montés, respectivamente, pueden aportar elementos que contribuyen a responder a esta pregunta:

"El dilema planteado a las editoriales es que deben compaginar posiciones tan contradictorias como las enunciadas -al menos formalmente- en el currículum prescriptivo de las administraciones de una parte, y la actitud y expectativas del profesorado por otra. Su respuesta está condicionada por el mercado y han optado por productos fáciles y poco innovadores, salvo en los aspectos formales. Quedan al

margen de sus intereses la innovación educativa, porque su difusión implica modificar rutinas profesionales y las ventas serían muy limitadas." [24]

"En el intento de hacer coherentes en la enseñanza de la historia las nuevas finalidades pretendidas, por una parte, y la tradicional configuración de la disciplina escolar, la establecida por la tipología de las historias generales, por la otra, es donde han aparecido las mayores contradicciones, pues es muy difícil ayudar a la comprensión del presente, por parte de los alumnos, cuando los problemas de nuestro tiempo, entendido en un sentido amplio, son objeto de escasa atención en clase si el modelo dominante de historia es el ya citado de las historias generales, el de ver "toda" la historia. Ante esta disyuntiva, la mayoría del profesorado ha optado por aquello en que se sentía más seguro y por lo que en su apreciación también tiene más prestigio, el enfoque más tradicional y academicista de la historia, que es, al mismo tiempo, aquel que más poder puede darle dentro del aula y asegurarle más fácilmente el control de la misma, pues es en el que los alumnos son menos competentes. A todo ello no es ajena la cuestión de la gestión de la clase, el mantenimiento del orden dentro de las aulas, dado que, aparte de las funciones consideradas básicas como son las de enseñar y aprender, éste es uno de los aspectos que ha sido destacado recientemente como un factor explicativo del mantenimiento general de la enseñanza de tipo tradicional y de sus prácticas escolares. La clase magistral, entendida básicamente como la transmisión a los alumnos de aquellos conocimientos acabados que ellos tendrán que repetir en los exámenes, sirve también para conseguir que los alumnos se mantengan pasivos y centrados en la toma de apuntes."[25]

[24] López Facal, R.: *La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales.* En Salmerón Pérez, H. (coord.) *Evaluación educativa.* Grupo editorial universitario, Granada, 1997.
[25] Valls Montés, R.: *La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales.* Educar, Curitiba, Especial, p. 241-260, 2006. Editora UFPR



EJEMPLIFICACIONES DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA DE ESPAÑA EN EL BACHILLERATO

INTRODUCCIÓN

En esta cuarta y última parte del trabajo, se trata de presentar una serie ejemplificaciones didácticas que persiguen el objetivo de demostrar que es posible impartir una asignatura de Historia de España en el bachillerato actual que, superando los lastres y condicionamientos propios de concepciones y prácticas tradicionales, presentes actualmente en su currículo y su enseñanza, pueda realmente contribuir a la consecución de aquellas finalidades, que según se ha puesto de manifiesto en los apartados anteriores, han justificado de forma continua, en los distintos textos legales, su presencia entre las distintas materias que estructuran esta etapa educativa, desde l975 a la actualidad.

Dichas finalidades se centran en señalar la contribución de enseñanza de la Historia de España en el bachillerato a:

- la formación en los valores ciudadanos propios de un Estado democrático,

- a la comprensión del presente, a través del conocimiento del pasado,

- a la adquisición de capacidades de aprendizaje autónomo mediante el desarrollo de los procedimientos propios del análisis histórico, y de las demás ciencias sociales.

Para el logro de este objetivo, habrán de subrayarse dos premisas de partida fundamentales. Por un lado, es necesario introducir modelos de desarrollo didáctico de la asignatura que superen una enseñanza de la historia basada exclusivamente en la narración de hechos, la exposición de conocimientos y la memorización de la información adquirida. Modelos que favorezcan la adquisición, cada vez más autónoma, por el alumnado de conocimientos sobre el pasado, desde la construcción significativa de los mismos, en un proceso de enseñanza y aprendizaje coherente con el carácter científico del análisis histórico.

En segundo lugar, se hace necesario contar con un currículo de la materia cuya estructura y organización se corresponda con la filosofía y los principios que

actualmente lo justifican. Ello sólo será posible, si el mismo puede contar con el suficiente grado de apertura y flexibilidad que le permita ser útil en la comprensión de una sociedad en continuo cambio, respetando el carácter científico de la Historia como disciplina y, en consecuencia, lo relativo del conocimiento histórico y, por último, adaptándose a los intereses, motivaciones y capacidades del alumnado al que va dirigido.

Las ejemplificaciones didácticas elaboradas, por tanto, se relacionan con los referentes teóricos presentes, de forma permanente, en la justificación teórica de los distintos currículos analizados, en relación con el desarrollo de la Ley General de Educación de 1970, de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 y de la Ley Orgánica de Calidad Educativa de 2001.

En conjunto, la propuesta didáctica consta de ocho ejemplificaciones distribuidas de la siguiente forma:

1. La enseñanza de la Historia de España y la formación en valores ciudadanos. *Los inicios del movimiento obrero en España: La huelga de los trabajadores de la industria textil catalana de 1855. Las revueltas campesinas en Andalucía a mediados del siglo XIX.*

2. La relación pasado-presente en la enseñanza de la Historia de España. *La evolución del derecho al sufragio en la España contemporánea.*

3. La enseñanza de la Historia de España en relación con el contexto histórico internacional. *La elección de un rey: España en el contexto de las relaciones internacionales hacia 1870.*

4. La enseñanza de la Historia de España y la integración de la historia local. *Elecciones y caciquismo durante la Restauración en las Canarias Orientales.*

5. La enseñanza de la Historia de España y tiempo histórico. El problema de la periodización. *La periodización del proceso de industrialización y de implantación del Estado liberal en la España contemporánea en los manuales escolares.*

6. La enseñanza de la Historia de España y los procedimientos propios del quehacer historiográfico. Las fuentes históricas como recurso didáctico. *Las transformaciones urbanas de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria y las fuentes históricas e historiográficas (1850-1930).*

7. La enseñanza de la Historia de España y la explicación histórica: multicausalidad e intencionalidad. *La Revolución de 1868.*

8. La enseñanza de la Historia de España y el contraste historiográfico. *El debate sobre la revolución burguesa en España ¿revolución culminada o frustrada?.*

Tal como puede apreciarse, la casi totalidad de las ejemplificaciones se refieren a acontecimientos y procesos acaecidos en el siglo XIX. Ello obedece al intento de demostrar que, para que la enseñanza de la Historia de España pueda servir a los fines recogidos en el currículo, no es necesario ni remontarse a etapas remotas, ni tampoco remitirse al pasado inmediatamente más reciente –el siglo XX–. No entramos, pues, en el debate, aún no cerrado, entre quiénes entienden que la asignatura ha de centrarse en lo contemporáneo y quiénes entienden que debe enseñarse partiendo de los orígenes históricos.

Para el desarrollo de cada una de las ejemplificaciones se ha seguido el siguiente guión:

1. Una introducción para fundamentar el tratamiento de cada uno de los problemas epistemológicos y didácticos, y factores referenciales del currículo que se abordan en las distintas propuestas didácticas.

2. Análisis de las características con las que, en cada uno de los currículos estudiados en este trabajo, se expresan dichos problemas y referentes.

3. Estudio del problema histórico:

3.1. Introducción al problema histórico, objeto de estudio.

3.2. Análisis del tratamiento de los hechos y procesos históricos, que son abordados en la ejemplificación, en los manuales escolares de las cuatro editoriales escogidas para la realización de esta investigación: S.M., Vicens Vives, Anaya y Santillana. En este sentido, se persigue, además, desde el análisis de la información contenida en cada uno y el contraste entre los mismos, realizar un "uso crítico" del libro de texto como recurso didáctico.

3.3. Desarrollo de las distintas actividades didácticas que conforman la ejemplificación, junto con las explicaciones necesarias para el desarrollo de las mismas, desde la intención de convertir la propuesta didáctica en una hipótesis de intervención en el aula, sujeta a debate, para contribuir, con ello, a que, desde la reflexión acerca de su práctica, se convierta en un elemento para la formación permanente del profesorado que imparte la materia.

LA ENSEÑANA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA Y LA FORMACIÓN EN VALORES CIUDADANOS

1. Introducción

En el currículo de bachillerato la referencias expresas a la enseñanza de valores ciudadanos tienen menor relevancia que en la educación secundaria obligatoria. Sin embargo, al ser el bachillerato una etapa no superior o universitaria, es decir con un fuerte componente educativo dirigido a la formación ciudadana, la introducción de la reflexión en torno a valores cívicos continúa siendo algo fundamental en la educación del alumnado de la etapa, que deberá estar en condiciones, al finalizar la misma, de poder integrarse plenamente en una sociedad democrática, en la que ya, por su edad, se le considera capacitado para ejercer el derecho al voto, pudiendo participar, de esta forma, sin restricciones en la vida política.

Según Bernabé Sarabia[26]:

«*En lo que a los valores se refiere, la escuela intenta desarrollar una moral ciudadana y unos criterios de autonomía que sean solidarios y supongan un compromiso con la sociedad en la que viven (alumnos y alumnas).*

(...) En líneas generales, existe en la sociedad española actual un consenso sobre la preeminencia de los valores democráticos en relación a otras formas sociales y políticas. Si el apoyo los valores democráticos no es actualmente motivo de polémica en sociedad española, si la elección de la democracia como el mejor de los sistemas políticos posibles no se pone en cuestionamiento ¿qué papel tiene la escuela en la transmisión y reproducción de estos valores?. Día a día vemos cómo surgen en distintos países movimientos juveniles que son claramente contrarios a los principios mínimos de la convivencia democrática. Los grupos neonazis en Alemania o los skín heads en nuestro país son dos

[26] *Coll, César; Pozo, Juan Ignacio; Sarabia, Bernabé; Valls, Enric*. Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. *Ed. Aula XXI/Santillana. Madrid, 1992.*

ejemplos recientes de lo que hablamos. La escuela debe incluir en su enseñanza los distintos valores que existen no sólo en la sociedad española, sino en el mundo, y exponer y someter a debate con los alumnos las consecuencias sociales e individuales que tiene la elección de unos valores determinados»

En este sentido, se trata de abordar el estudio de hechos, procesos o acontecimientos históricos, atendiendo a que éstos puedan aportar elementos que favorezcan el estudio de las intenciones y decisiones, que están detrás de las diversos comportamientos y acciones de los protagonistas del historia, tanto individuales como colectivos, teniendo como referencia los valores cívicos propios de convivencia en democracia.

La presentación de la información histórica e historiográfica, en su secuencia y organización, ha de favorecer, en este sentido, el análisis crítico de dichas decisiones y comportamientos, así como de las ideas que los inspiran, haciendo factible el contraste de pareceres, la comprensión de los factores intencionales y, también, la valoración de las repercusiones que a posteriori tendrán los hechos y acontecimientos estudiados en el devenir histórico.

Como ejemplificación didáctica acerca de el tratamiento de los valores en el estudio del historia de España proponemos abordar dos casos que podrían ilustrar la consideración de la importancia que, para el desenvolvimiento de la vida democrática, tienen dos valores: solidaridad y justicia.

Solidaridad, entendida como identificación o adhesión con las causas de los demás, promoviendo y participando en acciones que buscan la resolución de los problemas ajenos, muchas veces desde el convencimiento de que dichos problemas, en un momento determinado, pueden afectarnos también directamente, siendo la ayuda mutua, la cooperación entre las personas, la mejor manera de afrontarlos. La solidaridad, de esta forma, se nos muestra como un valor imprescindible para el desarrollo colectivo, para la conformación de la sociedad civil.

Justicia, principio en función del cual se considera que hay que dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece. En este sentido, habrá que entender este valor, como algo que podría situarse más allá de las leyes, y que nos ayuda a valorar la bondad de las mismas. A través del estudio de la historia, desde la perspectiva del análisis temporal que la misma nos aporta, podemos analizar y comprender el origen y la formación de las normas por las que se han regido y rigen los Estados, los intereses y representaciones ideológicas a los que obedecen, y de esta forma apreciar en qué medida constituyen la expresión del deseo de atender las demandas de la mayoría, o de responder al beneficio exclusivo de unos pocos, en detrimento de los intereses del resto de la sociedad.

Del estudio de la historia del movimiento obrero en España podemos extraer múltiples ejemplos que nos ayudan a reflexionar y comprender mejor la trascendencia de estos dos valores para el desarrollo social.

Hemos elegido, para ello, dos casos:

- *La Huelga de los trabajadores de la industria textil catalana de julio de 1855*, que afectó sobre todo a Barcelona y su comarca, extendiéndose, además, a otros sectores laborales, y que trascendió, más allá de Cataluña, a otras regiones del Estado Español, siendo el primer conflicto que puede ser caracterizado por la mayoría de los historiadores como la primera huelga general declarada en España.

- *Las revuelas campesinas en Andalucía a mediados del siglo XIX*, con especial atención a la Sublevación de Loja de 1861, dónde se llegaron a movilizar, en torno a 10.000 campesinos, dispuestos a la lucha para conseguir, más allá de las consignas políticas de algunos de sus dirigentes, el reparto de la tierra, en una región de predominio de la gran propiedad latifundista.

La presencia de la educación en valores en el currículo de Historia de España del Bachillerato.

Ley general de Educación, 1970.

No se hacen referencias expresas al desarrollo de los valores cívicos en el programa de la asignatura Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos para 3º de BUP del decreto publicado 18 de abril de 1975 en el que se regulaban los contenidos de la materia de esta etapa. Por ello señalamos lo que al respecto aparece en la introducción de la propia Ley General de Educación publicada en el BOE del 4 de agosto de 1970. En ellas se expresa lo siguiente:

> «*El sistema educativo nacional asume actualmente tareas y responsabilidades de una magnitud sin precedentes. Ahora debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación y ha de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna. Por otra parte la conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y técnico, la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo y la urgencia de contribuir a la edificación de una sociedad más justa constituyen algunas de las arduas exigencias cuya realización se confía a la educación.*
>
> *El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza.*»

En el currículo de la LOGSE

En el currículo de la asignatura de Historia de 1992, en el que se regulan las enseñanzas derivadas de la LOGSE para Bachillerato, la educación en valores no aparece mencionada expresamente. Sí aparece, en cambio, en los objetivos generales de la etapa, concretamente en:

«*Artículo 5.*

e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.

f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.»

En el currículo de la LOCE

En cuanto a la presencia expresa de la formación en valores en el currículo de la materia, atendiendo a los cambios que se experimentarán en el desarrollo de la LOCE, regulados en el RD de 27 de junio de 2003, la misma aparece mencionada tanto en los objetivos generales de la etapa, como en la introducción y los objetivos específicos que desarrollan la asignatura en 2º de Bachillerato.

Así, en los objetivos generales de etapa, se expone:

«Los alumnos deberán desarrollar a lo largo del Bachillerato las siguientes capacidades:

«Consolidar una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos, y comprometida con ellos.»

En la introducción del currículo de la materia tenemos lo siguiente:

«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 la práctica de los valores del humanismo, raíces y fundamento de la civilización occidental decidido armonizar ciencia, técnica y humanismo contribuye la formación de ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y de sus obligaciones para con la sociedad.

Postergar la enseñanza de 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»

Y, finalmente, en los objetivos:

«5. Desarrollar una sensibilidad comprometida, responsable y activa, con la democracia y los derechos humanos.

6. Consolidar actitudes y hábitos de tolerancia y solidaridad entre los diversos pueblos de España, respetando y valorando positivamente los aspectos comunes y las diferencias, teniendo en cuenta la posibilidad de pertenecer de manera simultánea a más de una identidad colectiva. »

LA HUELGA DE LOS TRABAJADORES DE LA INDUSTRIA TEXTIL CATALANA DE JULIO DE 1855

En el estudio de este hecho histórico podemos encontrar elementos que hacen posible la reflexión sobre la *solidaridad* como valor cívico. Algunas de las conquistas sociales de las que disfrutamos actualmente se consiguieron en el pasado gracias a movilizaciones colectivas en los que los comportamientos solidarios y de apoyo mutuo entre determinados grupos de individuos forzaron a los gobiernos de la época al reconocimiento progresivo de los derechos que se reclamaban, y que, con el tiempo, se considerarán fundamentales para toda la sociedad.

Uno de ellos será el derecho de la clase trabajadora a asociarse y formar sindicatos.

La huelga que tuvo lugar en Barcelona y otras localidades de Cataluña en los primeros días de julio de 1855, considerada por los historiadores como la primera huelga general que acontece en España, tuvo como motivo fundamental la reivindicación del derecho a la libre asociación de los trabajadores en organizaciones con las que poder negociar sus condiciones de trabajo con la clase patronal; derecho que los gobiernos de entonces se niegan a aceptar, por lo que repetidamente las organizaciones obreras son declaradas ilegales y sus miembros perseguidos.

En el desarrollo del conflicto, la conciencia de que sólo a través de la actuación colectiva y solidaria se podrá forzar al gobierno y a los patronos al reconocimiento de las asociaciones de trabajadores, porque ellas, en sí mismas, son plasmación institucional de permanente solidaridad, considerándolas como un recurso importante, quizás el mayor, para el remedio de los males que afectaban a la clase obrera.

Tanto para los empresarios industriales como para los gobiernos liberales del siglo XIX, las asociaciones obreras serán un peligro que subvierte el orden por ellos establecido, de ahí su empeño en no reconocerlas y desvirtuar las razones alegadas por los dirigentes obreros.

En los textos seleccionados podemos encontrar ejemplos de todo ello: de las causas y desarrollo del hecho, de las posiciones y argumentos con que justifican sus actos las partes que intervienen, de la variedad de comportamientos que se observan en las distintas acciones que tienen lugar a lo largo del conflicto y de la forma en que finalizará el mismo.

Se trata de analizar las distintas fuentes históricas e historiográficas utilizadas para comprender y contrastar las intenciones, ideas y actitudes de los protagonistas individuales y colectivos que intervienen en el hecho, valorando, en este sentido, aquellos elementos que reflejen la idea de solidaridad, como factores de avance en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Tratamiento del hecho en los libros de texto:

«Ante el auge de las asociaciones obreras se intentó prohibirla de nuevo, acusándola de estar manipulada por "los carlistas". La respuesta obrera no se hizo esperar: una huelga paralizó las principales áreas industriales. La huelga terminó ante las promesas de Espartero, pero la fuerza del movimiento obrero siguió creciendo con el apoyo de nuevas opciones políticas, como los partidos demócrata y republicano. »

Historia 2. Ed. S.M. p. 221.

«Fue también durante el Bienio Progresista cuando tuvo lugar en Barcelona la primera huelga general. En julio de 1855, la introducción de nuevas máquinas hiladoras, las selfactinas, desató una huelga obrera con manifestaciones y enfrentamientos con las fuerzas del orden. La represión de la huelga generó un movimiento de solidaridad en todas las empresas mientras algunos individuos asaltaron fábricas y destruyeron la maquinaria. Se reivindicaba la libertad de asociación, el establecimiento de un horario fijo de trabajo y la formación de una comisión mixta de obreros y patrones para resolver los conflictos laborales. La protesta fue de tal magnitud, que el Capitán General de Cataluña llegó a prohibir el uso de aquellas máquinas. Los patronos se negaron a cumplir la orden y se consiguió que el gobierno prohibiese las asociaciones obreras, declarase el estado de sitio y permitiese la ejecución de un líder obrero, pero se formó un comité paritario de patronos y obreros que llegó a un acuerdo sobre la base del aumento de los salarios ».

Crisol. Historia. 2º Bachillerato. Ed. Vicens Vives. p. 208.

«Con el bienio progresista crecieron las esperanzas de reconocimiento libertad de asociación y el incipiente movimiento obrero ensayó su primera fórmula de acción, incluida la huelga general. (Doc. 14:

> *"Queridos compañeros: Ha llegado el caso de manifestaros el estado en que se hallan atendidas nuestras justas pretensiones. Se ha nombrado la comisión de entre nosotros que ha salido para Madrid con el fin de hacer comprender al gobierno la pronta constitución de un jurado que, imparcialmente compuesto de individuos de conocimientos, por parte de los operarios y por parte de los fabricantes, arreglando sea las instituciones que ambas clases de suministro en, dirima nuestras desavenencias. Lleva también el objeto de hacer ver al gobierno la utilidad necesidad de fijar el jornal a 10 horas de trabajo, y, por último, la comisión persuadirá al gobierno de la conveniencia de la libre asociación, que todos los tiempos reclama el obrero por ser el único medio que conduce a alcanzar una paz octaviana en sus diferencias...*
>
> *Por esto, pues, es que los representantes de la clase obrera se dirigen para que, comprendidas en el verdadero sentido sus quejas, tengáis a bien, una vez que nos hemos visto obligado a dejar los talleres para el definitivo arreglo de nuestras diferencias, continuaremos sin ocuparnos hasta tanto que haya regresado la comisión que se halla Madrid, y que así lo tenemos a la misma ofrecido, con lo que contribuiremos al más pronto arreglo de las diferencias de la clase obrera de Cataluña.*

¡Viva Espartero! ¡Viva la milicia nacional! ¡Viva a la libertad! Viva la libre asociación, orden, pan y trabajo!.

Barcelona, 5 de julio de 1855")»

Historia 2. Bachillerato. Ed. Anaya. p. 181.

« La revolución de 1854 supuso la entrada definitiva de la llamada "cuestión social" en el debate político del liberalismo España. Las reivindicaciones de los nuevos trabajadores urbanos y rurales, creados por el desarrollo de la economía liberal, adquirieron un protagonismo importante.

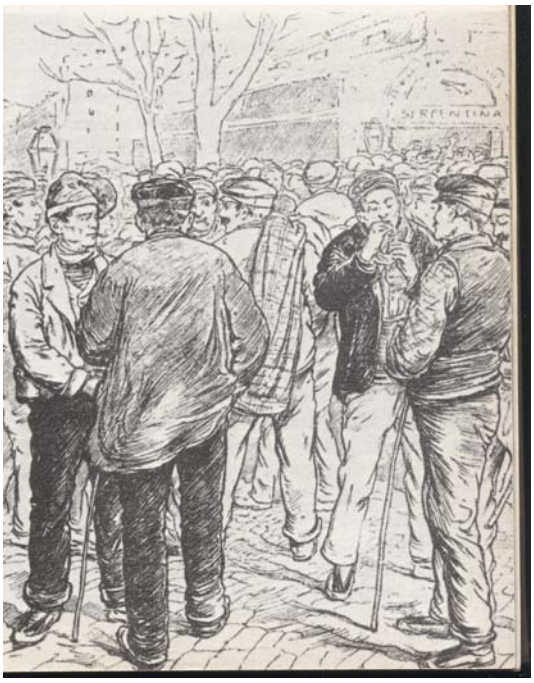
Desde muy pronto, se hicieron evidentes las dificultades del nuevo régimen para controlar una conflictividad social sin precedentes. El descontento se asociaba, sobre todo, a la carestía de la vida, las condiciones de trabajo y el desempleo.

Su expresión más espectacular fue la huelga general de Barcelona en julio de 1855, que marcó un hito fundamental en el desarrollo del movimiento obrero organizado. »

Historia de España. 2º Bachillerato. Ed. Santillana. p. 238.

Como se puede observar, en los cuatro manuales se hace referencia al hecho histórico en cuestión, con un grado de extensión, detalle y profundidad diferente en cada uno de ellos. Sin embargo, en los tres primeros se explicita que la reclamación del derecho a organizarse en asociaciones para defender sus intereses ante los patronos, así como la resistencia de éstos y del gobierno a reconocerlo, será lo que impulse a los obreros de Cataluña a declarar la huelga. Esto, en sí mismo, constituye un importante factor de valoración del grado de conciencia y madurez alcanzado por el movimiento obrero español en ese momento.

LA HUELGA GENERAL EN BARCELONA DE 1855



La actividad que proponemos a manera de ejemplificación didáctica para la formación del alumnado en valores parte con un texto de introducción en el que de forma somera se describe y presenta, tal y como se hace en los libros de texto, el hecho histórico en sí. Su objetivo es, además de servir como preámbulo, es el de plantear preguntas para que el alumnado establezca posibles hipótesis iniciales acerca de las intenciones de quiénes se verán involucrados en el conflicto

«En 1855 comenzó la primera Huelga General en España. La motivación fue la orden cursada por el Capitán General, general Zapatero, el 21 de junio, disolviendo las asociaciones obreras ilegales, y poniendo bajo control militar todas las asociaciones de socorros mutuos permitidas. Asimismo se sometía a la ley marcial a "todo el que directa o indirectamente se propasase a coartar la voluntad de otro para que abra sus fábricas o concurra a trabajar en ellas, si no accede a las exigencias que colectivamente se pretenda imponer". La huelga general que duró del 2 de julio al 11 del mismo mes fue masivamente seguida. El lema de la huelga era "asociación o muerte"».[27]

[27]José María Laso Prieto. *Historia del movimiento obrero en España* Intervención en una sesión de la Escuela de Verano de las Juventudes Comunistas de España.

Cuestiones:

1. Explica el significado del término "Huelga General" ¿Qué consecuencias puede acarrear una huelga general?
2. Explica en qué consiste la orden emitida por el Capitán General de Cataluña ¿Qué motivos podría tener para emitirla?
3. ¿Quiénes podrían estar a favor de esa orden?
4. ¿Qué finalidad tendrían las asociaciones obreras? ¿Por qué serían tan importantes esas asociaciones para los trabajadores?

REACCIONES ANTE LA HUELGA.

En este apartado que podría considerarse también introductorio se exponen las posiciones del poder existente en ese momento histórico, bien porque lo detenta efectivamente, como es el caso del Capitán General (quien no sólo ostenta el poder militar, sino que se atribuye, además, funciones políticas y de orden público), bien porque tiene capacidad para influir de forma considerable en el mismo, es decir, la Iglesia católica, a través del obispo de Vich[28]. Se trata de dejar claro, con el análisis de estos textos, el grado de trascendencia política que va tener la Huelga, así como las dificultades que habrán de afrontar los trabajadores como consecuencia de la coerción directa del gobierno y de la oposición ideológica de aquellos sectores de la sociedad que asumían el pensamiento de la Iglesia.

«En el día de hoy, y de un modo incalificable, he visto se han suspendido todos los trabajos de la fábricas, cediendo los obreros a las subvenciones de mala índole, pues me consta que muchos o la generalidad de ellos están contentos con los precios que le proporciona su honrosa ocupación... Malévola y pérfidamente se ha intentado persuadir a los honrados obreros, que por mi autoridad iban a disolverse las asociaciones filantrópicas y de respetable objeto... Se ha prohibido la continuación de las que no tienen esos requisitos, de las que se hallan fuera de la ley, y las que llevan un fin reprobado y vienen a ser causa de que se subvierta el orden. »

Juan Zapatero capitán general de Cataluña.

«Os conjuramos por las entrañas de nuestro señor Jesucristo que abandonéis esa actitud que tanta zozobra y alarma causaron a vuestras autoridades y a todos vuestros

[28] Manuel Tuñón de Lara. *El movimiento obrero en la historia de España*. Editorial Laia. Barcelona, 1972.

conciudadanos; que volváis al trabajo, que volváis a vuestros talleres en donde con el honrado trabajo de vuestras manos podrán obtener el sustento de vuestras familias... si en vuestra vida laboriosa tenéis que sujetaros a algunas privaciones, la religión nos enseña la resignación y del sufrimiento la religión nos consuela, prometiéndonos más abundantes felicidades para una vida venidera, cuanto mayores hayan sido las privaciones en la presente. »

Palabras del obispo de Vich.

Cuestiones:

1. Explica las afirmaciones que expresa el Capitán General ¿Qué argumentos expone para descalificar la Huelga?
2. ¿Qué postura adopta el obispo de Vich frente a la Huelga? ¿Qué propone a los trabajadores como solución a sus problemas?
3. ¿Crees que las reacciones analizadas serían bien acogidas por los trabajadores? ¿Qué argumentos o razones podrían oponer frente a esos discursos?

EL POR QUÉ DE LA HUELGA.

La información que se aporta a continuación tiene como objeto presentar al alumnado una serie de hechos que los historiadores nos presentan como posibles causas de la Huelga General, y que contribuyen a entender las razones de la protesta obrera. La finalidad es que el alumnado comprenda cómo y porqué nacen las asociaciones de trabajadores, y valore la importancia que éstas tendrán en el proceso de desarrollo histórico del movimiento obrero.

Por un lado se exponen causas que tienen un sentido contextual: las condiciones de vida y trabajo de la trabajadores en esa época; las medidas que el poder político toma contra cualquier posibilidad de protesta obrera, tanto espontánea como organizada, y por lo tanto las posibilidades de respuesta del proletariado frente a su situación; y, en tercer lugar, el nacimiento de las primeras asociaciones de trabajadores en Cataluña en torno al año 1840 y su rápido desarrollo y extensión entre el proletariado industrial, sobre todo textil. Se trata de resaltar en este punto el valor de la solidaridad como principio ético comprendido y asumido por un sector cada vez más amplio de la clase

trabajadora, como recurso no sólo de lucha, sino también de muto amparo y subsistencia.

Por otro, se analizan las causas inmediatas o coyunturales del hecho: las expectativas de apertura y reconocimiento del asociacionismo obrero que se plantean en la nueva situación política que conlleva el Bienio Progresista, y la interrupción brusca de las mismas que supone la orden del Capitán General.

1. Las condiciones de vida de los trabajadores catalanes en la primera mitad del siglo XIX

«Los 100.000 obreros de la industria algodonera se dividían en un 40 a 45% de hombres, otro tanto de mujeres y de un 10 a un 20% de niños. El aumento de la mecanización, al simplificar el trabajo, permitió aumentar la proporción de niños, que, lógicamente, cobraban salarios inferiores a los de los adultos.

(...) La jornada de trabajo era de 12 a 15 horas diarias y los locales de trabajo eran "bajos, de escasa capacidad, mal ventilados, faltos de luz y casi siempre húmedos en exceso".

(...) La explotación infantil era uno de los aspectos más lamentables del sistema. Ramón de la Sagra nos ha trasmitido la imagen de unos niños que "permanecen incorporados muchas horas, vigilando los hilos de los telares para anudarlos cuando se rompen, o en otras tareas igualmente pesadas y monótonas". Su actividad laboral comenzaba a muy temprana edad, de los seis a los siete años, y su larga jornada de 14 y 15 horas no dejaba lugar para que recibiese ni siquiera una instrucción elemental. Pero esta mano de obra barata les parecía indispensable a los patronos..

¿Cuál era el nivel de vida de estos trabajadores? Más de la mitad de sus ingresos se destinaba alimentación y, dentro de este capítulo, el pan absorbía la mitad de la suma gastada diariamente (lo que equivale a decir que en él se consumía la cuarta parte del salario). La otra mitad del dinero gastado en alimentos se destinaba a comprar una sardina salada del desayuno (los niños sólo tomaban pan y un vaso de agua), habichuelas para la comida y patatas para la cena, más el aceite que servía para condimentar estos alimentos y dar luz en el candil. La carne estaba prácticamente ausente de la alimentación popular. Su vestido era de algodón o paño de borras, camisa de algodón, alpargatas y una gorra de paño.

(...) Mientras la duración media de la vida de un hombre de la clase rica era de 38,83 años, la del de la clase pobre o jornalera era de 19,68.»[29]

Cuestiones;

1. Haz una síntesis de la información analizada explicando cómo serían las condiciones de existencia y trabajo de los trabajadores en esa época?
2. ¿Qué razones explicarían el mantenimiento de las condiciones analizadas?
3. ¿Qué consecuencias conllevaría esa situación para la vida de los obreros?

MEDIDAS CONTRA LA PROTESTA OBRERA

«Todo operario que moviese cuestión en la fábrica o fuera de ella, a pretexto de que el fabricante no cumple lo mandado (...), sufrirá por la primera vez la pena de ocho días de arresto (...), y si, habiendo sufrido la pena por primera vez, fuese reincidente, será expelido de esta ciudad como hombre díscolo y perjudicial a la sociedad, se circulará aviso a todos los fabricantes porque no le admitan en sus fábricas, y si por sus hechos diese lugar a tumulto o asonada, será entregado al tribunal competente como perturbador del orden público.»[30]

Cuestiones:

1. Explica el significado de la expresión: *"moviese cuestión"*.
2. ¿Qué razones podrían explicar la protesta de los trabajadores?
3. ¿Qué medidas se le aplicarían a los *"operarios"* que protestasen?

EL ASOCIACIONISMO OBRERO

«Los obreros sabían que su única esperanza residía en la asociación, en la creación de cajas de resistencia que les permitiesen plantear amplios movimientos de huelga. Pero la autoridad rechazó repetidamente todas sus peticiones para asociarse *(como lo muestran los bandos de prohibición de sociedades obreras de 1841, 1843, 1845, 1850 o 1853)*, dando la razón a los patronos, que sostenían que había que salvaguardar la libertad de contratación entre patrono y obrero —"que así como el operario es libre de dejar el telar siempre y cuando le conviene, lo sea asimismo el fabricante en despedirlo cuando le convenga"— y que debía respetarse la libertad total de contratación entre ambos, que pueden "ponerse mutuamente las condiciones que gusten".

---

[29] Fontana, J. *Cambio económico y actitudes políticas en España del siglo XIX.* Editorial Ariel. Barcelona. 1983. pp. 83-85.
[30] Fontana, J. *Op. cit.* P. 90.

En 1839 hubo cierta liberalización en la aceptación de estatutos de sociedades de ayuda mutua, y los obreros textiles de Barcelona intentaron conseguir la aprobación de una "Sociedad de mutua protección de tejedores de ambos sexos", que pretendía ser, en realidad, una organización de resistencia. No lo lograron esta vez, pero lo conseguirían pronto: el 10 de mayo de 1840 se fundó la "Asociación de Protección Mutua de Tejedores de Algodón", o "Sociedad de Tejedores", el primer sindicato obrero de la historia española. A los pocos días de su fundación contaba ya con 3000 afiliados, en enero de 1842 se habían convertido en cerca de 50.000. El ejemplo cundió y otros muchos oficios barceloneses crearon sus sindicatos.(*En 1854 se formó en Barcelona la primera Confederación de Sociedades Obreras de España. Se llamó la "Unión de clases"*)»[31]

Cuestiones:

1. Explica las posiciones a favor y en contra de la creación de las asociaciones obreras que mantienen trabajadores y patronos respectivamente ¿Qué razones fundamentarían cada una de ellas?
2. En general ¿A quiénes beneficiaría la actuación del poder político? ¿por qué?
3. Explica las razones del crecimiento en la afiliación de las sociedades obreras que se mencionan en el texto.

EL ORIGEN DE LA HUELGA.

«En junio de 1854 se produce el pronunciamiento de Vicálvaro *(con el que se inicia la etapa histórica denominada el Bienio Progresista)*, seguido en julio del levantamiento de

[31] Fontana, J. *Op. cit.* Pp. 92-93.

Barcelona, al que siguió la aprobación del primer reglamento de asociaciones obreras. (...) La proliferación de sociedades cuya aparición tolera el nuevo régimen, que representan gobernadores civiles como Madoz o Franquet, permitió el establecimiento de contactos entre ellas, contactos que llevaron a sus directivos a actuar en nombre de la totalidad de los trabajadores asociados.

(...) El texto más tolerante de todo el reinado de Isabel II es el bando de Franquet de 30 de abril de 1855, el cual renueva y extiende a toda la provincia la fórmula de los jurados mixtos aplicada en la anterior etapa progresista en Barcelona, admite los convenios colectivos y prohíbe el cierre de fábricas sin un preaviso de ocho días.

(...) La experiencia de Franquet sufrió un duro golpe debido a las iniciativas del capitán general de Cataluña, Juan Zapatero, que aprovechó el movimiento carlista para proclamar el estado de sitio el 30 de mayo y amenazar el 21 de junio con graves sanciones a quienes tratasen de imponer, mediante, acción, una norma colectiva de comportamiento. El mismo bando ordenaba la disolución de las asociaciones de fabricantes o trabajadores constituidas sin autorización y sujetaba las restantes al inmediato control de las autoridades.»[32]

Cuestiones:

1. Explica las medidas que se toman en los primeros meses del Bienio Progresista con respecto a la cuestión obrera ¿Qué cambios supondrían en relación a la situación anterior?
2. ¿En qué beneficiarían dichas medidas a los trabajadores?
3. ¿En qué consiste, como se fundamenta y a quiénes beneficiaría la intervención del Capitán General?

LA HUELGA

(Seguimos el relato expuesto en: Manuel Tuñón de Lara. El movimiento obrero en la historia de España. Editorial Laia. Barcelona, 1972[33]).

«La respuesta obrera tardó 11 días, lo que hace suponer que no fue enteramente espontánea. El 2 julio a la hora del almuerzo, los obreros abandonaron la fábricas en Barcelona, Gracia, Badalona, Sans y otras localidades de la periferia y en Igualada. La huelga

[32] Artola, M.. *"La burguesía revolucionaria 1808-1874"*. Editorial Alfaguara Alianza Universidad. Madrid. 1978. pp. 174-175.
[33] Tuñón de Lara, M. *El movimiento obrero en la historia de España.* Editorial Laia. Barcelona, 1972. pp. 108-111.

había comenzado. No sin algún choque violento; en Sans, en una fábrica propiedad de Güell y Ferrer, fue muerto de un pistoletazo el presidente del Instituto Industrial de Cataluña (organización patronal) y diputado a Cortes, José Sol y Padrís..

El día 3 de julio, en la plaza del Perdón, los obreros descargaron un carro de piedras, hicieron un montón con ellas y encima pusieron una banderola que decía: "¡Viva Espartero! Asociación o muerte. Pan y trabajo". Esos eran los gritos repetidos por doquier, que expresaban netamente los fines de la huelga y la confianza que todavía tenían los obreros en el jefe del gobierno.

También este día, multitudes obreras reunidas en las afueras de la ciudad, habían luego marchado por la Rambla de los Estudios hacia el ayuntamiento donde estaba guardada una bandera roja que días antes había recogido un funcionario de la policía municipal en la plaza de San Agustín. A las 10 de la noche les fue entregada la bandera y la manifestación se disolvió entre cantos y aclamaciones. La huelga se había extendido a Igualada, Vich, Roda y San Hipólito de Voltregá.

El 4 de julio se celebró una reunión de autoridades civiles, jefes de la milicia nacional y delegados obreros. Se suspendió durante dos horas para que éstos consultasen a sus compañeros y regresaron diciendo que "enviarían nuevamente comisionados al Duque de la Victoria *(don Baldomero Espartero, presidente del gobierno)*, esperarían tranquilos su resolución y entretanto no volverían al trabajo, pero sin privar a nadie de hacerlo".

El día 5 salieron para Madrid dos comisiones; una, formada por el diputado provincial Creus, el regidor Pou, el arquitecto y comandante de la milicia Cerdá y los obreros Joan Bertrán y Agustí Bonanda. Otra, en representación de la comisión de la clase obrera, compuesta por Joan Alsina, Pere Francés y Joaquín Molart. Dicha comisión previamente difunde una alocución para informar a los obreros del envío de la delegación a Madrid y de los propósitos pacíficos que la animan, encaminados a lograr el derecho de asociación, la jornada de 10 horas de trabajo y la constitución de un jurado de operarios y fabricantes.

(En Madrid) fueron recibidos por el diputado por Tarragona, Estanislao Figueras. Tras una gestión a través de O´Donnell, los recibió el jefe del gobierno, Espartero, pero de manera más bien áspera, limitándose a decir a "los hijos del pueblo, mis predilectos" que cuando reanudasen el trabajo se les haría justicia.

En Barcelona la huelga era total, aunque parte del comercio abrió a partir del día 5 de julio. El día 8 la ciudad ofrecía un aspecto más normal y se reanudó el trabajo en oficinas y jugados. La represión había comenzado y la fragata "Julia" zarpó rumbo a La Habana llevándose a 70 obreros detenidos.

El 9 de julio hubo de nuevo manifestaciones en las Ramblas. Fuerzas del ejército ocuparon lugares estratégicos de las barriadas fabriles y en la entrada de algunas calles. Las fábricas se abrieron, pero casi ningún obrero entró en ellas.

Espartero envió a Barcelona a su ayudante, el coronel Saravia, que lograría que la huelga cesase. El documento de que Saravia era portador comenzaba así: "He sabido con el más profundo sentimiento que algunos obreros extraviados por los encubiertos enemigos de la libertad y del orden público invocan mi nombre, al mismo tiempo que desconocen mi autoridad". Tras vagas promesas de deliberaciones parlamentarias y de la constitución de un jurado mixto, Saravia consiguió en sus entrevistas con los delegados obreros que éstos regresasen al trabajo el 11 de julio.»

Cuestiones:

1. Elabora una cronología del conflicto, situando en ella los distintos hechos que se narran en el texto.
2. Explica por qué se afirma *"que la respuesta obrera no fue enteramente espontánea"*.
3. ¿Cuáles serán las reivindicaciones de los obreros?
4. ¿Señala en qué consiste el conflicto y razona por qué se puede hablar de huelga general?
5. ¿Crees que la reclamación del derecho de asociación justificaba la movilización obrera? ¿Por qué?
6. Explica en qué consiste la actuación del poder político y señala a quiénes beneficia.
7. ¿En qué consistió la represión?
8. ¿Cómo terminó la Huelga?

¿Qué suerte iban a correr las promesas del jefe del gobierno?.

«El 8 de octubre, el gobierno, por medio del Ministro de Fomento, Manuel Alonso Martínez, presentaba un proyecto de ley sobre *"ejercicio, policía, sociedades, jurisdicción e inspección de la industria manufacturera"*. En el mismo se sometía a "toda sociedad de fabricantes u operarios" a la previa autorización del gobierno, incluso las de socorros mutuos, con la grave limitación de que el número de socios no podía exceder de 500. Autorizaba la creación de unos jurados, que no eran mixtos de patronos y obreros sino de "prohombres de la

industria"; en fin, limitaba a media jornada el trabajo de niños de 8 a 12 años, y a 10 horas diarias el de jóvenes entre 12 y 18 años»[34]

«La eliminación de Espartero en 1856 no permitió que la ley fuese discutida y cuando los tejedores de Barcelona iniciaron en mayo la "huelga de la media hora" (querían media hora más para el almuerzo) han adquirido conciencia de que una solución satisfactoria de sus reivindicaciones exige la participación en el poder: "hemos llegado a comprender que nuestros males cesarán cuando las Cortes se interesen por nuestra causa y las Cortes estarán a favor nuestro y en favor de la justicia al mismo tiempo cuando nosotros nombremos diputados"»[35]

Cuestiones:

1. ¿En qué medida la actuación de los gobiernos que se sucedieron posteriormente? atendió a las demandas de los trabajadores?
2. ¿Su resultado disuadió a los trabajadores de seguir movilizándose? ¿Por qué?
3. Explica qué llevará a los trabajadores a concluir que es necesario tener la capacidad de participar en el poder político ¿Qué consecuencias para el desarrollo posterior del movimiento obrero tendría esta exigencia?
4. Analiza y argumenta el papel que, en el hecho estudiado, juegan los principios de solidaridad y apoyo mutuo asumido por los trabajadores ¿Te parece importante? ¿Por qué? ¿Crees que actualmente, en la sociedad española, esos principios lo siguen siendo ? ¿Por qué? Expón algunos ejemplos.

[34] Tuñón de Lara, M. *El movimiento obrero en la historia de España*. Editorial Laia. Barcelona. 1972. p. 112.
[35] Artola, M.. *Op. cit.* p.177.

LAS REVUELTAS CAMPESINAS EN ANDALUCÍA A MEDIADOS DEL SIGLO XIX

Para la reflexión en torno a la idea de "justicia" como principio fundamental a considerar en el funcionamiento de la sociedad democrática, proponemos una ejemplificación didáctica consistente en el análisis, de un conjunto hechos y sucesos que en la Historia de España se estudian bajo la consideración de *revueltas agrarias* y que se sucedieron a mediados del siglo XIX.

Fueron acontecimientos que afectaron sobre todo al sur de la Península, en particular, al campo andaluz. Su reiteración a lo largo de los años y el cuantioso número de campesinos que en ellas participan resulta a todas luces sorprendente para aquellos que por primera vez se acercan a su conocimiento y, en particular, el alumnado de bachillerato.

El motivo básico de los levantamientos del campesinado andaluz será la reivindicación del reparto de la propiedad de la tierra de los latifundios. Reivindicación que sostendrá a lo largo de toda la historia contemporánea española, siendo un factor determinante en el desarrollo de determinados períodos históricos (la Segunda República, por ejemplo), y que, de alguna manera, se mantiene aún en la actualidad.

Las distintas causas de las revueltas agrarias se abordan a lo largo de la actividad que a continuación se desarrolla, pero, de manera específica, se quiere subrayar, entre ellas, la importancia de las consecuencias que para el mundo rural, y en particular, para el campesinado más pobre, los jornaleros o campesinado sin tierra, tendrá la forma en que se llevó a cabo en España el proceso de desvinculación y desamortización de la propiedad agraria, que condicionará de forma relevante el paso del antiguo régimen al sistema capitalista, con el cambio que ello comporta en lo que a las relaciones de producción se refiere.

A pesar de que desde el primer momento el proceso se conducirá a través de medidas que se ajusten a la ley, y estará en todo momento dirigido por el poder político existente en cada período, numerosos sectores de la sociedad campesina se desmarcarán

del mismo por entender que dichas leyes son injustas y se han hecho para favorecer los intereses de grupos minoritarios, en perjuicio de las necesidades de la mayor parte de la población. Se cuestiona por lo tanto el principio de justicia de dichas leyes, apoyando aquellas propuestas políticas que pueden suponer una transformación del marco jurídico en un sentido más justo y equitativo, y, como es el caso que estudiamos, reaccionando, para conseguir de propia iniciativa, y por la violencia si es preciso, aquello que el poder establecido se niega a conceder.

La actividad que planteamos supone la posibilidad de reflexionar y debatir, desde la historia, acerca del principio de justicia para todos los ciudadanos y ciudadanas como valor esencial y fundamento de la democracia. Para ello, al igual que en la actividad anterior, será necesario centrarse en el análisis de las intenciones y actitudes de los distintos agentes históricos, tanto individuales como colectivos, que intervienen en el proceso, siendo necesario, además, comprender el distinto significado y las consecuencias que, para cada uno de esos agentes, tendrán los cambios que se producen en el régimen de propiedad y tenencia de la tierra durante el siglo XIX.

Tratamiento del hecho en los libros de texto:

«La desamortización de las tierras comunales y de las comunidades eclesiásticas no tuvo como consecuencia la formación de una clase media agraria, propietaria de extensiones de terrenos suficientes para alcanzar una capacidad adquisitiva mediana. Es muy pocas zonas se produjo esto. En la mayoría de los casos las tierras fueron acaparadas por unos pocos de manera que se formaron grandes propiedades o latifundios. En algunas regiones los nuevos propietarios constituían una especie de nueva aristocracia, generalmente absentista, es decir, que vivía en la ciudad, lejos de sus propiedades y sin invertir el dinero necesario para conseguir mayor rentabilidad. Esta situación condenaba a las masas campesinas a vivir de jornales miserables..

(...) esta situación del campo, que contrastaba con la opulencia de las clases llamadas "acomodadas", empezó a provocar problemas en la política española hacia la mitad del siglo XIX, cuando se dan los primeros indicios claros de revuelta campesina

en algunas zonas (Andalucía, por ejemplo), materializado en las quema de cosechas y haciendas y en los robos de ganado.

Un ejemplo de ello es el asalto en 1857 realizó un grupo campesino de Utrera y Arahal, que incendió el archivo municipal y algunas escribanías. La gravedad de los hechos obligó intervenir al ejército que alcanzó a los campesinos sublevados en un pueblo de la Serranía de Ronda donde fueron cruelmente masacrados. En otra zona de Andalucía, en Millina, cerca de Antequera, en el verano de 1861 se produjo otro movimiento de análogas características; esta vez los campesinos tomaron con Loja y la mantuvieron en su poder durante unos días; tuvo que intervenir al ejército. Estos acontecimientos constituían la punta de lanza del descontento campesino, cristalizó en asociaciones agraria que hicieron suya la reivindicaciones del proletariado industrial»

Historia 2. Editorial S.M. p. 215.

«La desigual distribución de la propiedad y la creciente proletarización del campesinado desembocó en la radicalización de los movimientos campesinos y fue también a partir del bienio progresista, después de que la nueva desamortización hiciera pasar la mayoría de las antiguas tierras comunales a manos privadas -ahogando toda esperanza de un reparto más beneficioso para los jornaleros-, cuando las insurrecciones agrarias se convirtieron en una constante en el campo andaluz. Los levantamientos campesinos tomaron generalmente la forma de ocupaciones ilegales de tierras y sus reparto entre los jornaleros. A menudo, se incendiaron los registros notariales de la propiedad y se producían enfrentamientos con las fuerzas del orden público.

En 1855 tuvo lugar en Andalucía, Aragón y Castilla un fuerte movimiento de ocupación de tierras y en 1857, una revuelta sacudido los pueblos de Utrera y El Arahal, en Sevilla. Entre 1861 y 1867 seiscientos campesinos se alzaron en Loja, levantaron a 43 pueblos de las provincias de Cádiz, Málaga, Granada, Almería y Jaén y formaron un ejército de 10.000 hombres armados y otros tantos sin armas. La falta de un verdadero respaldo político y el miedo a la radicalidad del movimiento, acabaron por hacerlo fracasar, pero el afán de tierras continuó y los movimientos campesinos se prolongaron durante más de medio siglo. »

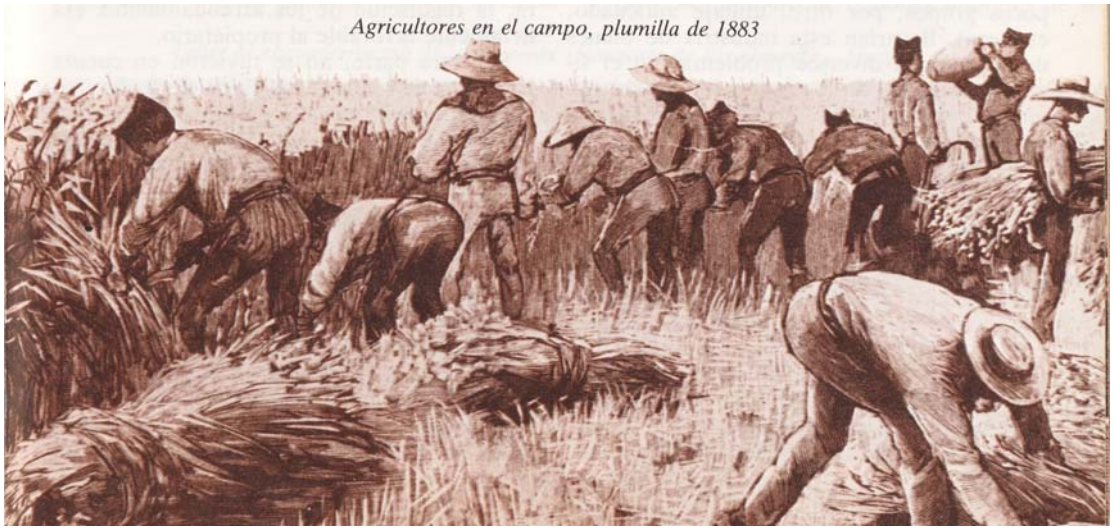
Crisol. Historia. 2º Bachillerato. Editorial Vicens Vives. p. 208.

«La escasa sensibilidad social del régimen le granjeó la hostilidad abierta de demócratas y republicanos y se puso de manifiesto en la política empleada ante los síntomas crecientes de conflictividad social, que tuvieron su más destacada actuación en la sublevación agraria de Loja (Granada) en 1861. »

Historia de España. 2º Bachillerato. Editorial Santillana. p. 240

El tema de las sublevaciones campesinas que se producen en Andalucía a mediados del siglo XIX (y en particular el levantamiento de Loja), no es abordado por todos los manuales analizados. Por otro lado, de entre los que lo tratan, sólo en algunos, dichas sublevaciones se ponen en relación con los procesos de desvinculación y desamortización de la tierra, y con la redistribución que de la propiedad de la misma tendrá lugar en esa época. Para gran parte del campesinado del sur de España, la forma en que se llevará a cabo el proceso constituirá una injusticia que les condenará a vivir en la miseria. Injusticia que sólo será reparada procediendo a un reparto más equitativo de la propiedad agraria.

SUBLEVACIONES Y LEVANTAMIENTOS CAMPESINOS EN ANDALUCÍA DURANTE EL SIGLO XIX



En primer lugar, se procede a aportar al alumnado información, a partir de diversas fuentes históricas e historiográficas, sobre distintos motines y sublevaciones campesinas acaecidas en Andalucía entre 1830 y 1868. Su denominador común es la intención de proceder al reparto de tierras laborables, que en el caso de la revuelta de El Arahal se traduce en la quema de los archivos municipales y destrucción del registro del registro de la propiedad. Se trata con estos textos de que el alumnado identifique las características de dichos levantamientos, atendiendo a su cronología, su localización, a las intenciones de los sublevados y a la reacción de las autoridades. Por último, se pretende que el alumnado valore, considerando lo leído, hasta qué punto los amotinados procedieron justamente o no.

(Ejemplos tomados de: "El movimiento obrero y sus orígenes en Andalucía." José Sánchez Jiménez[36])

1. El motín de Algarinejo (Granada).

«El 24 de agosto último (1834) unos sesenta braceros de Algarinejo (Granada) se amotinaron con el pretexto de que se les repartiesen las tierras de una dehesa laborable de aquel término. La autoridad - local mostró toda la energía necesaria para contener la sedición y logró disolver a los amotinados; pero éstos desistieron de su empeño con la promesa de que repetirían su asonada si no se les hacía la repartición del terreno que solicitaban. Las

[36] Sánchez Jiménez,J. *El movimiento obrero y sus orígenes en Andalucía*. Ed. ZYX. Madrid. 1969

autoridades superiores de esta capital han tomado las disposiciones necesarias para que no se reproduzca otro igual atentado»

(«Eco del Comercio», Madrid, 12 Sept. 1834, núm. 135).

2. Sublevaciones en 1840.

«A mediados de octubre de 1840 los vecinos de Casabermeja, aldea de la provincia de Málaga, el lado de allá del Torcal de Antequera, se repartieron cinco grandes cortijos, de hasta 1.300 fanegas de cabida, amojando cada cual su parte y poniéndola en cultivo inmediatamente. Al presentarse el juez de Colmenor, don Gaspar Moreno, con 60 hombres de a pie y 40 de a caballo, les hizo retirarse el vecindario, que, una segunda vez que el Magistrado decidió volver, le recibió a tiros. Poco después, los mismos que habían repartido las tierras decidieron nombrar alcalde y Ayuntamiento entre ellos. El ejemplo cundía y en los pueblos de Almogía, Alozaina y Periana se estaba verificando otro reparto de tierras como el de Casabermeja.

Este estado de cosas duró dos meses, hasta que restableció el orden una expedición militar, que dirigió, por orden del capitán general de Granada, el coronel don Francisco Feliú de la Peña, que procedió con la mayor habilidad y sensatez para conseguirlos»

(«El Liberal», Madrid, 30 de mayo de 1918).

4. Sucesos de Arahal (Sevilla)

«En el mes de julio de 1857 urdióse en Sevilla una conspiración, cuyos verdaderos autores e instigadores, cuya bandera y cuyos propósitos son todavía un misterio, a pesar de los años que van transcurridos. Nadie sabía de dónde procedía ni tampoco a dónde se dirigía, siendo oscuros y completamente desconocidos en la inmensa mayoría los hombres que figuraron en ella, y habiendo condenado su loca tentativa política todos los partidos políticos militantes a la sazón en Andalucía.

Dispuestos ya todos los elementos con que contaban o creían contar los conjurados, en la tarde y noche del último día de junio salieron de Sevilla, en número de ciento y tantos hombres, mal armados y pertrechados, y al siguiente penetraron en las villas de Utrera y del Arahal, donde sorprendieron la Casa Cuartel de la Guardia Civil y cometieron excesos punibles, siendo el más señalado el incendio del archivo municipal y los de algunas escribanías. La naturaleza de este atentado, que en nada podía beneficiar a los sublevados, justifica lo que más tarde se aseguró, que no ellos, sino algunos vecinos de las mencionadas villas, fueron los autores de aquella estúpida violencia.

La noticia de tan incalificables desmanes, obligó a la autoridad superior de Sevilla a activar el envío de una fuerte columna de tropas de infantería y caballería en persecución de los sublevados, que fueron alcanzados en la mañana del día 3 en el pueblo de Benaoján, Serranía de Ronda, y acuchillados y lanceados por la caballería, que les causó veinticinco muertos y les cogió veinticuatro prisioneros, catorce caballos y varios efectos....

Sometidos al fallo de un Consejo de Guerra, fueron condenados a la última pena...

Tal es narrada, compendiosamente, la historia de aquella misteriosa sublevación, ahogada materialmente en sangre con una rapidez tan pasmosa, que dejó desconcertados los cálculos que acerca de ella se hicieron en toda España en aquellos días. Sólo dos hechos se vieron con claridad, y éstos fueron los que dieron lugar a las más cavilosas suposiciones. Fue el primero que la conspiración no mereció el nombre de tal, visto que los conjurados la urdieron a la luz del día y con una audacia y publicidad que a todo el mundo tenía sorprendido en Sevilla, no acertando a explicarse la indiferencia en que permanecían las autoridades... y el segundo, que la mayoría de las víctimas de aquella descabellada intentona fueron jóvenes imberbes, artesanos en su mayor parte, que se dejaron seducir ignorantes del atentado que iban a cometer ... »

(Guichot, «Historia General de Andalucía»).

4. 1861: Insurrección dirigida por el veterinario de Loja (Granada)

«Años antes, a raíz de los destierros del general Zapatero, se incrementaron en Málaga, Granada y Sur de Córdoba -en la fusión de las tres provincias- las propagandas democráticas de matiz republicano; se formaron grupos y sociedades secretas que actuaban sobre los campesinos, presentándoles una solución eficaz para un nuevo y más justo reparto de tierras.

La conjura se organizó simultáneamente en Alhama, Loja, Antequera. En Mollina, quince kilómetros, al NO. de Antequera, repentinamente comenzó un movimiento popular sedicioso con algunos muertos y heridos. El Juzgado de Antequera, de acuerdo con las diligencias instruidas, dictó auto de prisión contra Pérez del Álamo. Inmediatamente se transmitieron órdenes a los comprometidos para que se presentasen con sus armas en los lugares designados.

Seiscientos hombres capitaneados por Pérez del Álamo y al grito de «¡Viva la República y muera la reina!» entraron el día 28 en Iznájar (Córdoba), atacaron y rindieron el puesto de la Guardia Civil, exigiéndoles raciones de pólvora y tabaco y dirigiéndose al pueblo en manifiesto: «Tened presente que nuestra misión es defender los derechos del hombre, tal

como los preconiza la prensa democrática, respetando la propiedad, el hogar doméstico y todas las opiniones».

Iznájar recibió el movimiento con entusiasmo; sus hombres se incorporaron al ejército libertador.

El día 29 se presentaron en Loja -a la que exigieron 6.000 raciones- y el día 30 destituyeron a las autoridades y constituyeron un Gobierno que mantuvo el orden con perfección. Trabajaron concienzudamente para la defensa contra las tropas provenientes de Sevilla, Granada y Málaga, aumentando el ejército de los sublevados, que llegó a sumar más de 10.000 hombres.

El 2 de julio tuvieron escaramuzas con las tropas del Regimiento de Córdoba. El día 3. el brigadier Vargas y el general Serrano del Castillo sitiaron a Loja. La insurrección quedó aislada. Los ruegos del vecindario y el temor de los daños que sobrevendrían a la población obligó a Pérez del Álamo a licenciar a sus tropas que, en la madrugada del día 4, salían de la ciudad "para volver a sus cosechas interrumpidas o dispersarse entre las sierras próximas, para atacar a Alhama desde sus montañas".

Perseguido de cerca y apresado, Pérez del Álamo fue condenado a muerte junto con otros seis. Medio centenar de hombres acabó en presidio. Logró con influencias y amistades Pérez del Álamo el indulto, y se retiró a Arcos de la Frontera, donde vivió en el ejercicio de su profesión hasta los noventa años, muriendo a mediados de enero de 1911».

Cuestiones:

1. Elabora un listado de los distintos lugares que aparecen en los hechos narrados, ordénalos cronológicamente y sitúalos en un mapa de la región.
2. Señala elementos de semejanza y diferencia que den entre los sucesos expuestos.
3. ¿Qué intenciones mueven a los amotinados? ¿Qué razones harán posible que la participación en los hechos sea tan numerosa?
4. ¿Cómo actúan las autoridades?
5. ¿Cómo culminan los conflictos?

LA SITUACIÓN DEL CAMPO ANDALUZ EN EL SIGLO XIX

1. Las consecuencias del proceso de desvinculación y desamortización.

Con los textos que se exponen a continuación se pretende que el alumnado valore las consecuencias que el proceso de desvinculación y desamortización de la propiedad agraria tuvo para la sociedad rural española contemporánea, atendiendo a la forma en que fue realizado y a los intereses a los que finalmente obedeció. Introducimos en esta actividad, el planteamiento de dilemas históricos que ayuden al alumnado a reflexionar y evaluar las consecuencias de las decisiones tomadas en el momento.

Para los historiadores lo que ocurrió fue el resultado del pacto entre la antigua clase señorial-feudal y la incipiente burguesía liberal, que caracterizaría el modelo de liberalismo que se establece en España en el siglo XIX, y cuya expresión política sería el modelo de Estado que implanta el moderantismo durante la monarquía de Isabel II y que se consolida posteriormente con la el régimen canovista de la Restauración a partir de 1874.

Según una parte importante de la historiografía contemporánea, el campesinado sin tierras español, sobre todo el del sur peninsular, sería la víctima de este pacto, el gran sacrificado, pues vería frustradas sus aspiraciones de acceso a la propiedad de la tierra, abiertas a partir del cambio político iniciado en las Cortes de Cádiz, durante la Guerra de la Independencia.

La abolición del régimen señorial:

«Todas las tierras señoriales se vieron afectadas por el decreto del 6 de agosto de 1811, promulgado por las cortes de Cádiz. Por este decreto, la facultad de administrar justicia - la jurisdicción, nudo jurídico de la coerción extraeconómica feudal- que tenían los señores, pasaba a la nación soberana, cuyos tribunales serían los únicos con poder de ejercer la justicia. A su vez, las autoridades ya no serían nombradas por los señores, al perder tales derechos jurisdiccionales.

Hasta aquí los señores podían transigir, pero el asunto conflictivo estribaba en los derechos territoriales de los que obtenían las más sustanciosas rentas a los campesinos. Y sobre éste incidía el problemático y debatido artículo 5º del mencionado decreto de agosto de 1811, que introducía una distinción entre señoríos jurisdiccionales y señoríos territoriales o solariegos, transformando a éstos últimos en propiedad particular de los señores.

La interpretación de este artículo 5º del decreto originó el enfrentamiento aristocracia terrateniente-campesinado por la propiedad definitiva de la tierra durante la primera fase del proceso revolucionario.

Los campesinos, y en su nombre los municipios -ya con las autoridades electas por los vecinos de cada pueblo-, interpretaron que todos los señoríos eran jurisdiccionales, con lo que la propiedad era nacional y de cada labrador que la había usufructuado de generación en generación. Por el contrario, los señores alegaron que dentro de los señoríos existían dos tipos de dominio: uno procedente de su propiedad de la tierra que se convertía en propietario particular y otro meramente jurisdiccional, que era el que se abolía con la ley y que no tenía relación con el anterior.

La clarificación del tipo de señorío -si jurisdiccional o territorial- quedaba a la espera de la presentación por parte de los señores de los correspondientes títulos de propiedad. Sin embargo, éstos manifestaron una oposición tenaz a la exhibición de los títulos. Alegaban que la posesión de los derechos sobre las tierras no había que justificarla, y correspondería, en todo caso, a los pueblos la aportación de las pruebas pertinentes; o incluso que les resultaba imposible presentarlos por haberlos perdido o haberse destruido con el paso del tiempo.

De hecho, se negaban los señores porque eran conscientes de que no había señorío sobre la tierra sin jurisdicción y de que todos ellos eran de este tipo. Presentar los títulos hubiera significado descubrir el inmenso acaparamiento de tierras que había efectuado la clase señorial a lo largo de los siglos anteriores, amparada en su poderío y privilegios sociales y políticos.

(...) Los vaivenes políticos que se suceden de 1814 a 1837 tienen un factor determinante en la cuestión de los señoríos y no por la simple lucha ideológica entre absolutistas y liberales, sino porque se decidía en estos años –según se efectuase la abolición señorial- la propiedad de riquezas agrícolas.

El hecho es que, a su regreso en 1814, Fernando VII da un golpe de estado con el apoyo de una fracción del ejército absolutista y la connivencia de la aristocracia y de la Iglesia. Deroga toda la legislación de las Cortes de Cádiz, pero significativamente, asume parte del decreto de 1811 de abolición de los señoríos. Sólo es mixtificando aún más el problema al

arrogarse la Corona la jurisdicción de todos los señoríos, dejando de esta forma a los señores como estrictamente territoriales, lo que equivalía automáticamente a su transformación en propietarios particulares de la tierra. En definitiva, los intereses de la Corona coincidían objetivamente con los de la aristocracia y la Iglesia, por cuanto era detentadora de gran cantidad de tierras señoriales.»[37]

« La ley de 26 de agosto de 1837, declaraba que no era preciso presentar títulos de propiedad en los pueblos que no hubiesen sido de señorío, y que incluso en aquellos que hubiesen estado sujetos a dominio señorial, los señores estaban excusados de hacerlo por los bienes que les han pertenecido hasta ahora como propiedad particular. (...) Cuando los pueblos acudiesen a los juzgados para disputar la legitimidad de las propiedades de sus antiguos señores se encontrarían con que los pleitos era fallados sistemáticamente en contra de los campesinos.»[38]

La desamortización eclesiástica.

«Creo que es aceptada la hipótesis de Richard Herr, según la cual, al hacerse las ventas en un país agrario, a través de las subastas públicas, el resultado de la desamortización será concentrar la propiedad de cada región en proporción liberados ya existente y, por tanto, no va a cambiar el signo de la estructura económica de la propiedad de la tierras, sino que al contrario, tenderá a reforzarla. Todo esto, sin olvidar que sí hubo un cambio radical en la estructura jurídica de la propiedad.

Estoy de acuerdo con Herr cuando afirma que las pequeñas tierras fueron adquiridas sobre todo por los habitantes de las localidades próximas y las de mayor tamaño y valor cayeron en manos de personas más ricas que solían vivir en las ciudades con grandes pueblos.

(...) La desamortización eclesiástica española (...) no representa un cambio de signo en la evolución del sector agrario: las regiones de pequeñas y medianas propiedad y explotaciones subsistieron; en otras regiones (donde las condiciones geográficas e históricas favorecieron el cultivo y la propiedad a gran escala) la propiedad se fue concentrando.»[39]

---

[37] Pérez Garzón, J.S.. *Crisis del feudalismo y revolución burguesa*. Tomo 9. Historia de España. Historia 16. Madrid. 1982. pp. 74-75

.[38] Fontana, J. *Cambio económico y actitudes políticas en español del siglo XIX*. Editorial Ariel. Barcelona. 1983. p. 163-164.

[39] Rueda Hernanz, G. *La desamortización de Mendizábal*. Cuaderno número 8. Historia 16. Madrid.1985. p. 22.

La desamortización civil.

«Al venderse los bienes comunales se priva los campesinos del uso colectivo de dichos bienes. Constituyendo un elemento imprescindible para la supervivencia de las pequeñas explotaciones, la privatización de tales bienes hasta que se produzca desde mediados del siglo XIX una constante crisis de las pequeñas y medianas propiedades, incapaces de competir en el mercado frente a la grandes explotaciones agrícolas.

(...) La mayor parte de los bienes vendidos fueron a parar a manos de la burguesía urbana y de los hacendados rurales, especialmente en el centro y sur de la península donde se subastaban fincas de elevada superficie y valor.

Si bien en algunas zonas del norte una parte de los campesinos lograron acceder a la propiedad (...) en el resto de España la desamortización provocó una nueva frustración en las esperanzas de los campesinos de acceder a la propiedad de la tierra.»[40]

Cuestiones:

1. Haz una síntesis de cada uno de los tres procesos descritos, señalando, en cada caso, qué problemas se plantearon y cómo se resolvieron.
2. Señala quiénes se beneficiaron y quiénes salieron perjudicados una vez concluidas las transformaciones descritas.
3. ¿Crees que fue justa para todos la forma en que se resolvieron los problemas generados por la desvinculación y desamortización de las tierras? ¿Por qué?
4. ¿Qué habría ocurrido de en el caso de haber fallado los tribunales a favor de las demandas de los pueblos frente a los señores en el proceso de desvinculación?
5. ¿Qué consecuencias se habrían producido si en los procesos de desamortización, las tierras no se hubiesen subastado y se hubiera facilitado el acceso del campesinado a la propiedad de las mismas?

2. El control socio-político de campo español a partir de la primera mitad del siglo XIX

Con este texto se pretende que el alumnado complete el cuadro de la situación en que quedará sumida la sociedad rural española al realizarse la transición hacia el capitalismo que llevarán a cabo los distintos gobiernos liberales decimonónicos. Se trata

[40] Moro, J.M.. *La desamortización de Madoz*. Cuaderno número 8. Historia 16. Madrid. 1985. p. 30.

de comprender cuáles son los mecanismos de control político, tanto administrativo (control de los ayuntamientos desde el gobierno) como coercitivo (fundación de la Guardia Civil) de los que se dotará el nuevo régimen, para garantizar la situación de dominio alcanzada por la oligarquía terrateniente a partir de los cambios que se han operado en la propiedad de la tierra.

«Los moderados lograron derrocar en 1843 al régimen progresista de Espartero, imponiendo la ley de ayuntamientos por la que se regulaba el nombramiento de los alcaldes directamente por el poder ejecutivo o por subdelegados provinciales. Podía de nuevo los antiguos señores (ahora propietarios de nuevo cuño) nombrar indirectamente a las autoridades locales, que serían los caciques de su confianza. Estos, al frente de los municipios, no apelarían ya contra la usurpación de tierras, sino que serían la base de sistema caciquil-rural, fraguado en la década moderada y que persistiría como constante en la historia del campo español contemporáneo.

(...) La creación en 1844 de la Guardia Civil anudaba el entramado de dominio burgués, al asignado de la tarea específica de proteger las personas y las propiedades. »[41]

Cuestiones:

1. Explica en qué consiste la nueva organización del poder municipal que realizan los moderados. ¿Qué ventajas presentaba la misma para las clases dominantes?
2. ¿Qué papel desempeñarán los caciques?
3. ¿Cuál será el cometido que le asigna a la Guardia Civil? ¿Explica esto el papel que juega en los motines analizados?

SUBLEVACIONES CAMPESINAS EN ANDALUCÍA DURANTE EL SIGLO XIX.

A continuación se exponen dos textos historiográficos con los que se persigue que el alumnado, a manera de recapitulación, establezca relaciones entre los hechos y sus causas, accediendo de esta forma a la construcción de un conocimiento histórico desde la comprensión de los fenómenos estudiados.

[41] Pérez Garzón, J.S..*Op. cit.* P. 78.

Texto 1:

En este texto se ponen de manifiesto las razones de la influencia republicana en las distintas sublevaciones campesinas que se han abordado, es decir, la exaltación del principio de libertad para acabar con el poder de los caciques, el cuestionamiento del desvío que supone la labor de los gobiernos liberales decimonónicos de las ideas expresadas en la obra legislativa de las Cortes de Cádiz, así como la frustración de las esperanzas que la misma abrió entre importantes sectores de las clases populares, y, en tercer lugar, frente al control gubernamental y centralizado de los ayuntamientos, la defensa del federalismo y la descentralización que propone el republicanismo.

«La geografía del republicanismo español parece coincidir con zonas de antiguo señorío solariego o de realengo, donde se entabla una lucha por la propiedad de la tierra entre señores y campesinos. Al saldarse en 1837 con la victoria de los primeros, que vieron transformados sus señoríos jurisdiccionales en propiedad particular, el campesinado practica desde ahora una nueva forma de lucha: las ocupaciones de tierras, que ahora son del duque. Y esto de manera violenta, por la desesperación de los trabajadores que se veían despojados de sus medios de producción.

Así, por ejemplo, desde 1840 se extendía por tierras andaluzas la ideología republicana federal, o sea, los principios del liberalismo contenidos en la legislación de las Cortes de Cádiz, llevados a sus últimas consecuencias sociales y económicas. Por esto, al socaire de cualquier cambio político o en momentos de exasperación social, los campesinos andaluces se lanzan a la ocupación de tierras al grito de *Viva la República*. Para ellos, república era sinónimo de libertad contra el cacique, de recuperación de sus tierras y de organización autónoma, o sea, federal y soberana.

Con estos mecanismos ideológicos funcionaron la sublevaciones campesinas de 1854-1855, el alzamiento de Utrera y El Arahal de 1857 y la insurrección de Loja de 1861. Bien revelador del contenido de estas revueltas es el hecho de que se quemaran en todas ellas los archivos notariales y se asaltaran los cuarteles de la Guardia Civil, símbolos jurídicos los primeros de la usurpación de tierras, e institución salvaguarda de tal expolio los segundos. La respuesta de la clase dominante a tales explosiones campesinas fue, una vez más, la represión sangrienta: noventa y cinco campesinos fusilados tras los sucesos de El Arahal y seis penas de muerte y quinientos presos tras los de Loja..»[42]

[42] Pérez Garzón, J.S..*Op. cit.* Pp. 108-109.

Cuestiones:

1. Explica el significado que para el campesinado presentarán las ideas republicanas ¿Qué esperarían que sucediera en caso de implantarse la república?
2. ¿Qué sentido tenía la quema de archivos notariales y el asalto a los cuarteles de la Guardia Civil?
3. ¿Cuál será la reacción de las autoridades?

Texto 2:

En este segundo texto se procede a analizar una interpretación de los conflictos agrarios a partir de su reconstrucción historiográfica, es decir, mediante la narración de los acontecimientos y su explicación estableciendo relaciones entre causas y consecuencias.

Para ello se abordan los hechos y se exponen los diferentes factores explicativos presentes en los mismos: los problemas del campesinado (desamortización y cercamiento de las tierras, el reclutamiento por quintas, los impuestos de consumo, la represión gubernamental...), la extensión del conflicto a otros sectores sociales como artesanos y pequeña burguesía local, la expansión (ya abordada en el texto anterior) del republicanismo, presencia y comportamiento de los caciques (actuación de Narváez en Loja) etc. El alumnado deberá establecer las relaciones existentes entre dichos factores e identificar la presencia de los mismos en la Sublevación de Loja de 1861.

Por último, se trata de valorar en el aula en qué medida eran justas o no las reivindicaciones del campesinado andaluz, atendiendo a la forma en que se procede a desmantelar el antiguo régimen en el mundo rural y al carácter que adoptaron el nuevo sistema de relaciones de producción agrarias.

«Con el nuevo impulso privatizador de Madoz la estrategia campesina se orientó a evitar que éste se hiciera en su perjuicio. Como ha señalado acertadamente Antonio Miguel Bernal, ya no había tierra municipal que repartir en pequeñas suertes a los jornaleros y las tierras señoriales habían sido declaradas propiedad privada y, a veces, incluso, vendidas a terceros. La ley desamortizadora de mayo de 1855 afectaba a los propios e incluso podría afectar seriamente a los comunes; por otro lado, el nuevo marco estatal y, concretamente, el sistema de quintas y los impuestos de consumo, así como la presencia más activa de la

guardia civil y guardia real (que pretendía hacer cumplir las leyes de cercamiento y asegurar la propiedad privada) se combinaban, ahora sí, con la desamortización para afectar directamente a las economías de subsistencia campesinas.

En este contexto, la protesta se intensificó y, sobre todo, comenzó a adquirir un carácter más violento, al margen del sistema de legalidad que era rechazado. Los ejemplos más característicos de esta nueva situación son los sucesos acaecidos en Utrera y el Arahal Sevilla en julio de 1857 y la sublevación de Loja en Granada, que afectará a diversos pueblos de la provincia de Córdoba y Málaga en el verano de 1861. En los sucesos de Utrera y El Arahal resalta la presencia, junto a sectores artesanales y de la pequeña burguesía local, de trabajadores del campo empeñados en hacer desaparecer cualquier testimonio jurídico que diera fe de la creciente apropiación burguesa de la tierra (incendio de archivos municipales y de registros notariales).

Se ha interpretado el movimiento como inscrito en unas coordenadas mucho más generales de las de una sublevación localista: se trataba de un plan de carácter democrático de republicanos que afectaba toda España y que, dirigido por Sixto Cámara, pretendía aprovechar el descontento suscitado por la crisis de 1856-57 para provocar el cambio de régimen, buscando el apoyo campesino mediante la satisfacción de sus reivindicaciones de acceso a la explotación agrícola de la tierra. No obstante, la revuelta fue rápidamente controlada y duramente reprimida por el ejército y la guardia civil, con el consiguiente ajusticiamiento de sus dirigentes.

De la sublevación de Loja, que pasó igualmente a otras comarcas de las provincias de Málaga y Córdoba en julio de 1861, existe un detallado relato de su principal dirigente Rafael Pérez del Álamo. Se trata, para la mayor parte de los analistas, del primer movimiento campesino de envergadura de la historia contemporánea de Andalucía. Y, en efecto, Pérez del Álamo llegó a movilizar a unos 10.000 campesinos, aunque también tomarían parte, precisamente como vanguardia, artesanos, comerciantes, pequeños propietarios, etcétera. Sin embargo, en tal proceso conflictivo pretenden conjugarse en los intereses políticos democráticos y republicanos de una asociación secreta de carácter carbonario, que llegaría a reclutar importantes núcleos de militancia en diversas provincias andaluzas, con los de un sector cuantitativamente importante de trabajadores del campo a los que de manera fundamental mueve la idea del reparto de tierras.

Junto a esto concurre una serie de circunstancias de no menor entidad, que contribuyen a generalizar la movilización campesina y de las que, sin duda, la de mayor relieve era la contestación anticaciquil al Espadón de Loja, Ramón María Narváez, quien, al decir del dirigente revolucionario lojeño, cometiera toda clase de tropelías en su propio pueblo, como son: el aumento injustificado de la renta de su finca; el control político del ayuntamiento, la

amenaza y condena a los liberales; y finalmente, en momentos previos al estallido revolucionario, la intervención en determinadas subastas de fincas de propios que, hasta el momento, venían siendo usufructuadas por campesinos arrendatarios, no dudando en utilizar su enorme influencia y poder político en Madrid para apropiarse de ellas.

Todo ello motivaría que el núcleo demócrata lojeño respaldado por importantes sectores campesinos, iniciara una etapa de oposición activa que se manifestaría en las elecciones generales de 1858 (en las que el candidato liberal triunfaría sobre Carlos Marfiori, moderado y pariente de Narváez) o en las elecciones municipales, en las que la candidatura demócrata en alianza con los progresistas triunfaría en muchos pueblos, posteriormente afectados por la sublevación (Loja, Iznájar, Alhama de Granada, Huétor, Illora, Archidona,etc.) .

Nuevamente, como ocurriera en la revuelta de El Arahal y Utrera, es en el mes de julio cuando se pone en marcha la movilización. El día 28 entra en la ciudad de Iznájar, Córdoba, en donde, sin apenas esfuerzos, toman el cuartel de la guardia civil y, como un auténtico Espartaco andaluz, como señalara de Bernaldo de Quirós, se dirige a Loja.

Según nos cuenta el propio Pérez del Álamo, sobre la base de este profundo descontento social se inicia el levantamiento, estimulado por el intento de detención del dirigente. Los sublevados se dirigen el día 28 de junio a Iznájar, en donde tras una pequeña escaramuza toman el ayuntamiento, el cuartel de la guardia civil y publican un manifiesto en el que, tras realizar un llamamiento a *todo el que sienta amor a la libertad*, dejan claro que su misión no es otra que la *defensa de la democracia y el respeto a la propiedad, el hogar doméstico y a todas las opiniones*. El día 29 entra en Loja, en donde el ejército sublevado cuenta ya con unos 10.000 hombres armados y otros tantos sin armar; la presencia de los sublevados en la ciudad granadina daría lugar al envío de un fuerte contingente de tropas al mando del brigadier Serrano del Castillo, que obligan a la evacuación de la ciudad el día 4 de julio, dirigiéndose a Alhama de Granada, en donde son derrotados y dispersados.

La represión de la que, con muchas dificultades, pudo escapar Pérez del Álamo, sin llegar a alcanzar los niveles de 1857, fue igualmente intensa: penas de presidio y ejecuciones para algunos de los principales dirigentes. Ello suscitaría un acalorado debate en las cortes con intervención del ministro de gobernación, Posada Herrera, el moderado González Bravo, el unionista Ríos Rosas, así como Salustiano Olózaga, creándose el ambiente propicio para la petición de un indulto que no llega sino con motivo de la visita de Isabel II a Andalucía en septiembre de 1862. »[43]

[43] Barragán, A., González, M. y Sevilla, E. *Revueltas campesinas en Andalucía*. Cuadernos de Historia 16. nº 294. Madrid. 1986. pp. 10-11.

Cuestiones:

1. ¿Qué problemas afectarían al campesinado que participa en la sublevación de Loja?
2. ¿Por qué toman parte en el conflicto artesanos, comerciantes o pequeños propietarios de la localidad?
3. ¿Qué papel desempeña el republicanismo en el conflicto?
4. Explica en qué consiste la actuación de Narváez y de qué forma perjudica la misma a los intereses de los intereses populares?
5. ¿Cómo se reprimió el movimiento?
6. ¿Te parece justificado el movimiento campesino de Loja? ¿Crees que los alzados tenían razón?
7. ¿Te parece justa la situación en que quedará el campesinado español después de los procesos de desvinculación y desamortización de la propiedad de la tierra? ¿Por qué? ¿Crees que las cosas se podían haber hecho de otra manera? ¿Cómo?
8. ¿Podrían producirse actualmente en España sucesos con características similares a los estudiados? ¿Por qué?

LA RELACIÓN PASADO-PRESENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA

1. Introducción

"En estos contactos con aprendices de historiador principiantes, a veces he recurrido a un test: «¿por qué quiere usted 'hacer historia?». Respuesta casi unánime: «para conocer el pasado, con objeto de comprender el presente». La fórmula, a primera vista, es positiva. La historia ya no es, para muchos jóvenes, curiosidad o nostalgia del pasado, colección de imágenes seductoras o gloriosas, sino deseo de un conocimiento explicativo, útil para el presente.

Si uno se detiene un poco más, la fórmula no es del todo tranquilizadora. La historia tradicional creía también que nos hacía «conocer» el pasado e inferir para el presente algunas esporádicas «lecciones de la historia», banalmente políticas o vulgarmente morales. Lo que esperamos de una «historia razonada» es otra cosa. Para expresar de que se trata, quizá lo mejor sea invertir los términos de la respuesta de los jóvenes: hay que comprender el pasado para conocer el presente.

Comprender el pasado es dedicarse a definir los factores sociales, descubrir sus interacciones, sus relaciones de fuerza, y a descubrir, tras los textos, los impulsos (conscientes, inconscientes) que dictan los actos. Conocer el presente equivale, mediante la aplicación de los mismos métodos de observación, de análisis y de crítica que exige la historia, a someter a reflexión la información deformante que nos llega a través de los media. «Comprender» es imposible sin «conocer». La historia debe enseñarnos, en primer lugar, a leer un periódico." [44]

En el texto seleccionado del historiador Pierre Vilar, se nos plantea una idea que puede considerarse clave en el terrero de la enseñanza de la historia. Es un lugar común afirmar que la historia (el conocimiento del pasado) es necesaria para la comprensión del presente, sin embargo no siempre queda claro que no puede haber conocimiento del pasado sin comprensión del mismo.

[44] Vilar, Pierre. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico.* Crítica. Grijalbo. Barcelona. 1980. p. 12-13.

Esta relación entre el presente y el pasado ha servido desde siempre, de forma implícita o explícita, para justificar la presencia de la materia de Historia, y en particular, de los contenidos de Historia de España, en el currículo de las enseñanzas no universitarias, es decir, a aquellas que tienen por objeto facilitar la integración de los individuos en la sociedad en que viven, dotándoles de los medios y conocimientos necesarios para que dicha integración se realice consciente y libremente.

En este sentido, se espera del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia de España el que, mediante su conocimiento, el alumnado de bachillerato pueda comprender y situarse adecuadamente en el presente, es decir, en la sociedad española en la que vive, atendiendo a las circunstancias en que la misma se desenvuelve.

Pero ¿qué significa "conocer el pasado"? Para el profesor Vilar (y para la gran mayoría de los historiadores) sólo se conoce la historia cuando se la comprende. Así pues, el alumnado de bachillerato sólo estará en condiciones de demostrar su conocimiento del pasado cuando es capaz de construir una explicación coherente del mismo, es decir, de entender el significado del conocimiento histórico que adquiere en el aula.

Una enseñanza de la historia basada exclusivamente en la transmisión de información, a la que el alumnado asiste de forma pasiva como un mero oyente, puede dificultar la adquisición significativa del conocimiento, es decir, su comprensión, y por tanto no garantizar el establecimiento de esa necesaria (y por todos admitida) relación entre el pasado y el presente. Ello, evidentemente, contradice y deja sin valor esta relación como factor de fundamentación de la presencia de la Historia de España como materia del currículo de Bachillerato.

Sólo si el alumnado aprende a pensar sobre el pasado, a valorarlo desde su comprensión significativa, estará en condiciones de contrastarlo con el presente y establecer con el mismo las relaciones adecuadas. Para ello entendemos que la relación presente-pasado debe hacerse explícita en el aula, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hay que enseñar al alumnado a pensar en el pasado desde el presente, y a comprender el presente desde el pasado. Esta relación no debe quedarse en una "mera

declaración de principios". De esta forma, la materia de Historia de España estará en condiciones de cumplir con el cometido que se le asigna.

Como ejemplificación didáctica de esta relación exponemos una posible actividad acerca de la evolución del derecho al sufragio y la extensión del mismo en la España contemporánea.

El alumnado de 2º de bachillerato, por su edad, acoge a ciudadanos que en su mayor parte se inicia en el ejercicio del derecho al voto, y, por tanto, en la participación política activa de pleno derecho. Es por ello, que pensamos que el tema de la actividad que planteamos puede ser relevante en el contexto de la asignatura.

La comprensión del devenir histórico del derecho al sufragio en España, durante los siglos XIX y XX, podría ser relevante para que al alumnado valore este derecho como una conquista social y política propia del desarrollo de los estados democráticos. La extensión del derecho al sufragio a todos los ciudadanos y ciudadanas mayores de edad, se presenta como un proceso en el que ha habido que vencer dificultades derivadas de fuertes resistencias ideológicas, de clase o de género.

La comprensión de este proceso contribuiría a que el alumnado se sitúe ante la participación política desde la valoración crítica del significado que la misma tiene para el desenvolvimiento del actual estado democrático español.

2. La relación pasado-presente en el currículo de Historia de España del Bachillerato

Ley General de Educación, 1970.

Los contenidos de historia de España en 3º de B.U.P. se abordaban en la asignatura denominada *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos*. En la explicación que seguía a la exposición de los contenidos, tal concepción de la materia se justificaba precisamente aduciendo que la materia debía facilitar el establecimiento

de una adecuada relación entre el pasado y el presente. El conocimiento del pasado que aportaba la historia debía complementarse con el del presente, cometido que se le encomendaba a la geografía.

"A través de los dos cursos anteriores se debe llevar a los alumnos a obtener el marco adecuado para una mejor comprensión de su propio país considerado en relación con el contexto de tiempo y espacio, y de la propia organización de España en el momento presente. Por ello, en este tercer curso se pueden estudiar conjuntamente los aspectos geográficos e históricos de nuestro país.

(...) *Esta materia pretende la integración consciente del individuo en la propia comunidad en que vive, y por ello -a través de los aspectos más interesantes de nuestro pasado-,* ***ha de prevalecer su proyección a épocas más recientes hasta llegar al de la vida actual en España, lo que en definitiva entra ya en el terreno del análisis geográfico****."*

Como consecuencia de ello, el temario de la asignatura se compone de contenidos de tanto de Historia como de Geografía de España, a razón de un 60 y un 40 % respectivamente.

En el currículo de la LOGSE

En el currículo de la asignatura de Historia de Bachillerato de 1992, aparecen referencias expresas sobre la relación pasado-presente a lo largo de todo el currículo, ya que la misma sirve para justificar la opción por concretar la materia en contenidos exclusivamente referidos a la historia contemporánea de España, lo cual queda ya patente en la propia **introducción**:

"*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 de análisis 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."

En cuanto a los **objetivos**, la relación pasado-presente se especifica ya desde el primero:

"1. Explicar, situándolos adecuadamente en el tiempo y el espacio, hechos y acontecimientos relevantes de la España contemporánea, valorando su significación histórica y sus repercusiones en el presente".

Por último, la cuestión también se hace presente en los **criterios de evaluación**:

"1. Reconocer y apreciar, en la Historia de España posterior al siglo XVIII y en cuestiones de la actualidad las huellas de un pasado más lejano.

"*Al abordar el estudio de hechos y procesos relevantes de la España contemporánea (por ejemplo, la estructura agraria, la articulación territorial del Estado, las ideologías y mentalidades sociales...), los alumnos serán capaces de reconocer la pervivencia de conformaciones históricas anteriores, reflexionando sobre la coexistencia de la continuidad y del cambio históricos y sobre su proyección hacia el presente.*"

En el currículo de la LOCE

En el currículo del año 2003 las relaciones pasado-presente también se manifiestan desde el principio. Así, en su **introducción** se expresa:

"Además, el estudio de la historia proporciona los conocimientos sobre el pasado que ayudan a la comprensión del presente..."

En los **objetivos**, la cuestión se plantea a través del desarrollo de la capacidad de:

"2. Distinguir y valorar los rasgos permanentes de los procesos de transformación y cambio en los diferentes períodos, analizando, en procesos amplios, el nacimiento de los problemas, sus intentos de solución y su pervivencia en la realidad de hoy."

Por último, en los **criterios de evaluación** se dice:

"6. Reconocer en la realidad de hoy las posibles pervivencias del pasado"

LA EVOLUCIÓN DEL DERECHO AL SUFRAGIO EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

La actividad que proponemos consiste en el estudio de la evolución histórica del derecho al sufragio en España desde que el mismo se plantea por primera vez en las Cortes de Cádiz, dentro del articulado de la Constitución de 1812, hasta la actualidad, es decir, tal y como éste queda recogido en la Constitución de 1978.

Fundamentalmente se trata de analizar en cuatro momentos diferentes la distinta extensión de dicho derecho y las razones en función de las cuáles se justifica su reducción o ampliación en cada caso.

Para ello analizaremos las características con que se establece el derecho de sufragio en la Constitución gaditana de 1812. En segundo lugar, la restricción del mismo a partir de la ley electoral de 18 de marzo de 1846, dentro del período denominado la "Década Moderada" (1844-1854), que consolida el modelo de sufragio censitario, ya establecido en años precedentes (Estatuto Real de 1834 y Constitución de 1837). En tercer lugar, la ampliación del sufragio a las mujeres en la Constitución republicana de 1931 y, por último, trataremos del sufragio en la Constitución actual.

Dos problemas se abordarán en esta ejemplificación:

- La diferencia entre sufragio universal y sufragio censitario, definitivamente resuelta con el establecimiento del primero a partir de 1890.
- La diferencia entre sufragio masculino y sufragio universal extendido también a la mujer.

Entendemos que dichos problemas quedan solucionados a partir de la Constitución de 1931 y, de forma definitiva, desde 1978, con la aprobación de la Constitución.

La importancia del tema entendemos que puede radicar en el hecho de que para una parte importante del alumnado, el modelo de sufragio actual se puede concebir como algo natural, que ha existido siempre, y les cuesta entender el que en determinados momentos haya podido ser cuestionado. Estudiar su evolución puede dar

idea acerca de los obstáculos que ha tenido que superar la pretensión de extender la participación política a toda la ciudadanía, sin distinción de riqueza ni de sexo.

Por otro lado, el análisis del proceso puede plantear interrogantes sobre concepciones de la historia en las que ésta aparece como una *"evolución continua hacia el progreso material y moral"*, idea ésta muy extendida tanto entre el alumnado, en particular, como entre la sociedad, en general, y que puede ponerse en cuestión en el contraste entre el modelo de sufragio derivado de la Constitución de 1812 y el modelo censitario de 1846.

La relación presente-pasado se establecerá a través del análisis y contraste de las diferentes situaciones examinadas, teniendo como referente para la valoración de conjunto del proceso histórico el modelo de sufragio actual, que por otra parte, puede ser contemplado también de forma crítica, para quienes creen que aún podría ampliarse más (es frecuente encontrarse en los debates que sobre el tema se producen en las aulas posturas acerca de la extensión del derecho al voto a los jóvenes desde los 16 años, o también, las diferentes posturas, que se plantean en torno al derecho al voto de la población extranjera)

Tratamiento del hecho en los libros de texto:

HISTORIA 2. ED. S.M.

Sobre el sufragio en la Constitución de 1812

«La constitución se componía de un discurso preliminar y 384 artículos divididos en diez títulos. Las ideas principales que recogía eran: la monarquía constitucional, la soberanía nacional, la división de poderes, el sistema unicameral (las Cortes tendrían una sola Cámara, elegida por sufragio indirecto) y la confesionalidad del Estado (sólo se reconocía como religión oficial la de la Iglesia Católica)» (p. 165)

En el mismo manual, en el análisis que se hace de una selección de artículos de la Constitución en la actividad de finales del tema aparece lo siguiente:

«El cuarto título es el De las Cortes. Pertenecen a este título los artículos 27 y 34; en este último se especificaba como sería el sistema electoral: por sufragio indirecto. Es decir, los electores elegir a unos compromisarios, que a su vez elegían a los diputados. También pertenecen al título cuarto los artículos 91 y 92, en el que se especifican las condiciones que son necesarias para ser diputado. Obsérvese que para ser elegido es necesario ser propietario. No es suficiente con tener dinero procedente de un salario o trabajo, ha de disponerse de bienes propios (tierras, casas, etc.). Éste tipo de sufragio se llama censitario y parte de la base de que para gobernar hay que tener algo propio.» (p. 167)

Sobre el sufragio durante la Década Moderada (1844-1854)

«La filosofía política de los moderados era llamado liberalismo doctrinario, que se basaba en la teoría de la doble representación, según la cual la soberanía residía de forma conjunta en la corona y las Cortes, atribuyendo a la primera no sólo del poder ejecutivo, sino también un cuarto poder moderador, por el que la corona se convertía en mediadora entre los eventuales conflictos que se pudiera plantear entre las Cortes y el gobierno. Por su parte, los progresistas seguían el llamado modelo radical, según el cual la soberanía nacional reside exclusivamente en las Cortes. Además, defendían la existencia de una Milicia Nacional, de ayuntamientos democráticos, de la libertad de prensa y el liberalismo económico. Por otra parte, ambos grupos eran partidarios del sufragio censitario, pero los progresistas colocaban el tope de riqueza para poder votar más bajo, por lo que el cuerpo electoral se ampliaba.» (p. 233)

La incorporación de la mujer al sufragio durante la Segunda República

«Las elecciones de 1933 fueron las primeras con sufragio de ambos sexos; participó en ellas más del 67% del censo electoral y solo hubo una abstención considerable en zonas de influencia anarquista.» (p. 344)

En el mismo libro, al finalizar el tema, en el apartado de actividades titulado *Análisis del Período,* junto a una fotografía en la que se observa a un grupo de personas haciendo cola junto a un colegio electoral para votar, entre las cuales aparecen mujeres, se plantean las siguientes preguntas (p. 353):

- *«¿Qué cambios importantes se dieron en la República con respecto a la mujer?*
- *¿Crees que se produjeron estos mismos cambios en la mentalidad de la época?*
- *¿Es más fácil cambiar las leyes que romper con una tradición ideológica, social y cultural?*
- *¿Qué reacciones se produjeron ante las reformas planteadas en la Constitución de 1931?»*

El sufragio en la Constitución de 1978

En el tema *Los orígenes de la transición (1976-1980)* se expresa:

«*La Constitución, en su parte orgánica, detalla las atribuciones y funciones de los poderes fundamentales: legislativo, ejecutivo, y judicial. El Poder Legislativo lo encarnan las Cortes, formadas por dos Cámaras, el Senado y el Congreso de los Diputados, elegidas por sufragio universal. Los partidos políticos recobran el protagonismo de la vida política.»* (p. 421)

Se incluye, además en este manual, en el apartado de actividades del tema, un análisis de algunos artículos de la Constitución de 1978, entre los cuales aparece:

«*artículo 23º. 1. Los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes, libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal.»* (p. 424)

CRISOL. HISTORIA. 2º BACHILLERATO. ED. VICENS VIVES.

Sobre el sufragio en la Constitución de 1812

«El poder legislativo, las Cortes unicamerales, representa la voluntad nacional y poseen amplios poderes: elaboración de leyes, aprobación de presupuestos y de los tratados internacionales, mandó sobre el ejército, etcétera. El mandato de los diputados se establecía en dos años y eran inviolables en el ejercicio de sus funciones. El sistema electoral quedó fijado en la propia constitución: el sufragio era universal masculino e indirecto.

(...) La constitución de 1812 constituye un ejemplo de constitución liberal, inspirada en los principios de la francesa de 1791, pero más avanzada y progresista. La constitución no sólo pretendía regular el ejercicio del poder, sino también conseguir una reordenación de la sociedad: aceptaba el principio del sufragio universal y establecía una amplia garantía de los derechos.» (p. 139)

Sobre el sufragio durante la Década Moderada (1844-1854)

«Los moderados eran un grupo heterogéneo formado por terratenientes, comerciantes e intelectuales conservadores, junto a restos de la vieja nobleza, del alto clero y de los altos mandos militares. Defensores a ultranza de la propiedad, garantía del orden que querían preservar, encontraron en el sufragio censitario (restringido) el arma ideal para impedir el acceso de las clases populares a la política.» (p. 158)

Y más adelante, en el mismo libro:

«La Constitución de 1845 recoge las ideas básicas del moderantismo: (...) restricción del derecho al voto, que se remite a una ley electoral posterior.» (p. 160)

La incorporación de la mujer al sufragio durante la Segunda República

«*La Constitución de 1931*

(...) Presentaba una amplia declaración de derechos y libertades, extendida a temas económicos y sociales. Establecía el voto desde los 23 años y por primera vez se concedía el voto a las mujeres. Se declaraba la separación de la Iglesia y el Estado, se reconocía el matrimonio civil y el divorcio. También se expresaba la igualdad de todos los ciudadanos ante el derecho a la educación y al trabajo.» (p. 271)

Al finalizar el tema, el manual presenta, entre las actividades, un apartado dominado *Métodos de Trabajo*, en el que a través del análisis de una serie de textos se pretende que el alumnado entre en el debate acerca de la oportunidad de aprobar en ese momento histórico el voto femenino, debido, entre otros argumentos, a la apreciación de una parte de la opinión republicana, de que dicho voto, en esas circunstancias podría favorecer a los partidos derechistas.

Esta actividad se introduce de la siguiente forma:

«La visión de los contemporáneos.

El sufragio femenino.

En las elecciones de noviembre de 1933, por primera vez más de 6 millones de españolas tuvieron el derecho a ejercer el voto. Por una parte, las fuerzas de izquierda atribuyeron el triunfo del centro-derecha al voto de la mujer, a la que se consideraba tradicionalmente conservadora y reaccionaria. Por otra, la derecha alabó la sensatez del comportamiento femenino que, defendiendo la religión y la familia, había asegurado en España la "paz social".

Te presentamos una recopilación de textos que recogen distintas opciones surgidas a lo largo del debate parlamentario de 1931 sobre la conveniencia o no de conceder el voto a las mujeres.

Además, también se incluye la opinión de historiadores actuales que, con sus investigaciones, han querido comprobar si se verificaba empíricamente o no la extendida creencia de la orientación conservadora del voto de la mujer.» (p. 288-289)

A continuación se exponen una serie de textos que expresan opiniones encontradas sobre la cuestión: a favor del voto femenino se añaden extractos de discursos de la diputada radical Clara Campoamor y del diputado socialista Manuel Cordero, más un artículo del periódico derechista El Debate; en contra de esta postura, aparece un extracto de un artículo del periódico republicano El Diluvio y un poema satírico del diario, también de tendencia republicana El Heraldo de Madrid; por último, se incluye un texto de la historiadora Mercé Vilanova, extraído de su obra *La participación electoral y el voto de las mujeres durante la Segunda República en Cataluña*, en el que mediante un estudio sobre el resultado de las elecciones de 1933, pone de manifiesto que el voto de las mujeres no fue determinante para la victoria del centro-derecha.

Por último, se plantean una serie de preguntas y cuestiones para facilitar el análisis detenido de la información, así como la valoración personal del alumnado acerca de este debate.

El sufragio en la Constitución de 1978

En el manual de la editorial Vicens Vives, no se especifica nada con respecto a como se recoge el derecho al sufragio en la Constitución de 1978, sin embargo, si aparece en apartados anteriores al exponer cómo se plantea éste en la Ley de Reforma Política de 1976:

«*El texto preveía la transformación de las Cortes existentes en un Congreso de los Diputados y un Senado elegidos por sufragio universal.*» (p. 356)

HISTORIA 2. BACHILLERATO. ED. ANAYA.

Sobre el sufragio en la Constitución de 1812

«En consonancia con la primera declaración de la asamblea gaditana, la Constitución proclamaba la soberanía nacional en detrimento del Rey, al que se le quitaba la función legisladora, atribuida ahora a las Cortes tendrían una sola cámara, elegida por sufragio universal masculino mediante un complicado sistema de compromisarios. Para ser diputado, se requería, sin embargo, la condición de propietario, lo que excluía a asalariados y a campesinos sin tierra.» (p. 147)

Sobre el sufragio durante la Década Moderada (1844-1854)

«Entre los moderados y los progresistas -estos últimos llamado hasta entonces exaltados o radicales- no había demasiadas diferencias. Para dar estabilidad al estado, ambos admitían ciertas bases, que pueden resumirse en la aceptación de una ley fundamental escrita, la constitución, y de unos órganos representativos de la nación basados en el sufragio censitario, y en la necesidad de un régimen con opinión pública y libertades individuales.

(...) El poder debía estar controlado por las clases propietarias e ilustradas, que era la capacitada para hacerlo, en tanto se dejaba de lado la gran masa de las clases populares. Para ello, el procedimiento elegido fue el sufragio censitario que determinaba los límites de la participación política: solamente podrían ser electores aquellas que pagarán al estado una determinada cantidad anual en concepto de contribución por la propiedad, o que tuvieran una determinada profesión.»

Además se añade en el margen el siguiente texto:

«Formaban el censo electoral una exigua minoría de ciudadanos propietarios, minoría que se ampliaba en las fases de gobiernos de los progresistas.

En cambio en las elecciones municipales -cuestión esencial del programa progresista- , el cuerpo electoral ascendía aproximadamente a un tercio del vecindario.

Así, en 1835, con una población superior a 12 millones de habitantes, los electores ascienden a 785.432 en las 37 provincias de las que tenemos datos (con 2.736.847 vecinos)» (p. 167-168)

La incorporación de la mujer al sufragio durante la Segunda República

«Por la constitución aprobada el 9 de diciembre de 1931, España se convertía en un estado democrático laico, con una única cámara y un gobierno responsable ante ella; con un presidente de la república que durante su mandato de seis años gozaba de la facultad de disolver la cámara dos veces; con sufragio universal, incluidas las mujeres; y con subordinación del derecho de propiedad al interés público, lo que justificaba las posibles expropiaciones. (...)» (p. 278)

«El papel de las mujeres en la segunda república.

La república reconoció un nuevo status social y político a las mujeres, posibilitando una mayor participación de éstas en la vida pública: el derecho al sufragio, la ley de divorcio, la coeducación fueron medidas revolucionarias en su momento.

Esta participación se reflejó en la aparición de dirigentes femeninas en diversos ámbitos: María de Maeztu y Clara Campoamor tuvieron un papel destacado en el seno de la ILE. Algunas de ellas ocuparían cargos políticos relevantes.

Asimismo destacaron como líderes en las luchas sociales y políticas de este período». (p. 296)

Se incluyen además, un listado de las diputadas electas en las Cortes de la República y un texto sobre la participación de las mujeres durante la crisis de 1934, extraído de *Duby, G. Y Perrot, M.: Historia de la mujeres.*

El sufragio en la Constitución de 1978

En el libro de editorial Anaya las referencias a como se recoge el derecho al sufragio en la Constitución de 1978 aparecen en artículos extraídos de la misma acompañados de cuestiones para que el alumnado los compare con leyes franquistas recogidas en documentos incluidos en páginas anteriores:

«Art. 68.1. El Congreso se compone de un mínimo de 300 y un máximo de 400 Diputados, elegidos por sufragio universal, libre, igual, directo y secreto, en los términos que establezca la ley. (...)

Art. 69. (...) 2. En cada provincia se elegirán cuatro Senadores por sufragio universal, libre, igual, directo y secreto por los votantes de cada una de ellas, en los términos que señale una ley orgánica (...)» (p. 389)

HISTORIA DE ESPAÑA. 2º BACHILLERATO. ED. SANTILLANA.

Sobre el sufragio en la Constitución de 1812

«Por la Constitución de 1812 ha sido una de las más radicales de la historia de España, lo que la convirtió en un mito para el liberalismo democrático. Su radicalidad se expresa en principios como los siguientes:

(...)

- *el reconocimiento de sistema participativo basado en el sufragio indirecto prácticamente universal masculino (vecinos mayores de 25 años) para elegir los ayuntamientos, las diputaciones provinciales y las Cortes.»* (p. 208)

Sobre el sufragio durante la Década Moderada (1844-1854)

«*El sistema electoral.*

La ley electoral de 1846, planteó un sufragio censitario muy restringido que redujo el voto a los mayores contribuyentes de cada localidad y un número limitado de lo que en la época se denominaba capacidades, es decir, personalidades de la cultura, las profesiones liberales, el ejército, la iglesia y la alta administración del estado. El cuerpo electoral resultante no superaba el 1% de la población.

Se adoptó, también, el sistema de distritos uninominales, que reduciría la representación del electorado urbano en favor del rural, supuestamente más conservador.

Como en el resto de los países europeos de la primera mitad del siglo XIX, el sufragio censitario se combinó con la intervención sistemática del gobierno en las elecciones. En España, la corrupción electoral se llevó a cabo a través de la manipulación de los censos, la presión sobre los electores y, en caso necesario, el falseamiento de los resultados electorales. Estas prácticas fueron facilitadas por los amplios poderes de los alcaldes y de los jefes políticos.» (p. 230)

La incorporación de la mujer al sufragio durante la Segunda República

«El objetivo de la constitución era construir un régimen político de carácter democrático:

- *Se definió España como una república democrática de trabajadores de toda clase.*
- *Se reconoció el derecho al voto de la mujer.*
- *Se regularon medidas de protección social y cultural de los ciudadanos, y se concedió prioridad a los derechos del Estado sobre los individuales.»* (p. 324)

El sufragio en la Constitución de 1978

En el manual de la editorial Santillana, tampoco se hacen referencias a como aparece recogido el sufragio en la Constitución actual, aunque sí, al igual que sucede con el de la editorial Vicens Vives, al hablar de la Ley de Reforma Política se especifica:

«*(La LRP) Creaba unas Cortes democráticas de carácter bicameral, elegidas por sufragio universal, directo y secreto (...)»* (p. 400)

Al desarrollar el capítulo dominado *La Constitución de 1978* se expone:

«La Constitución de 1978 proclama su voluntad de establecer una sociedad democrática avanzada, propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político y sus principios fundamentales son el Estado social y democrático de derecho, la monarquía parlamentaria y el Estado autonómico. Este último principio rompía con el anterior centralismo político.» (p. 402)

LA EVOLUCIÓN DEL DERECHO AL SUFRAGIO EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

ABC

1. LA LEGISLACIÓN DE LOS DISTINTOS REGÍMENES POLÍTICOS CONTEMPORÁNEOS EN ESPAÑA Y EL DERECHO DE SUFRAGIO

En esta primera actividad se trata de que el alumnado analice las características del sufragio (referido a electores y elegibles) en cuatro momentos históricos diferentes: bajo el régimen político que se elaboró en las Cortes de Cádiz, expresado en la Constitución de 1812; durante la Década Moderada (1844-1854), cuyas características, salvo en el paréntesis del Bienio Progresista (1854-1856), se extendieron básicamente hasta 1868; en la Segunda República, a partir de cómo se estableció en la Constitución de 1931; y, por último, en régimen democrático actual en el marco de la Constitución de 1978.

El alumnado deberá establecer comparaciones entre los cuatro momentos que reflejan el estado de la cuestión tanto en el presente que le afecta, como en el pasado, adquiriendo una cierta visión de las características de este proceso de evolución,

atendiendo a los períodos a que responde cada uno de estos momentos, a la sucesión de los mismos, y a la distinta extensión social y política del derecho a elegir representantes y a ser elegido.

Para ello habrá que centrarse, por un lado, en el análisis de los textos que se presentan estableciendo semejanzas y diferencias entre los mismos referidas a quiénes pueden votar en cada momento y a quiénes pueden presentarse como candidatos para elegidos. De esta manera habrá que distinguir entre el sufragio censitario establecido por el liberalismo moderado, y el sufragio universal, implantado en los demás períodos: 1812, 1931 y 1978.

Este contraste deberá aplicarse también a las diferencias que se dan en cuanto al derecho a ser elegible, distinguiendo en este sentido las restricciones que se establecen en 1812 y 1846, de la libertad de posibilidades que, en este sentido, se darán en la Segunda República y en el sistema democrático actual.

La siguiente distinción a analizar es la que se refiere al contraste entre el sufragio exclusivamente masculino (sea definido como universal o censitario) y el sufragio universal en el que se incluye el voto de la mujer:

Por otro lado, el alumnado habrá de valorar desde su propia perspectiva el grado de correspondencia con la visión que posee el alumnado acerca de lo que implica la participación ciudadana en los sistemas democráticos.

Asimismo, de establecer ciertas hipótesis iniciales, desde la reflexión sobre los argumentos que podrían explicar y justificar cada uno de los modelos analizados y, sus implicaciones para el desarrollo de la vida política.

1.1. SOBRE EL SUFRAGIO EN LA CONSTITUCIÓN DE 1812

CONSTITUCIÓN DE 1812

TÍTULO III

De las Cortes

CAPÍTULO PRIMERO. Del modo de formarse las Cortes.

Art. 27. Las Cortes son la reunión de todos los Diputados que representan la Nación, nombrados por los ciudadanos en la forma que se dirá.

Art. 28. La base para la representación nacional es la misma en ambos hemisferios.

Art. 29. Esta base es la población compuesta de los naturales que por ambas líneas sean originarios de los dominios españoles, y de aquellos que hayan obtenido de las Cortes carta de ciudadano, como también de los comprendidos en el art. 21.

CAPÍTULO II. Del nombramiento de Diputados de Cortes.

Art. 34. Para la elección de los Diputados de Cortes se celebrarán juntas electorales de parroquia, de partido y de provincia.

CAPÍTULO III. De las juntas electorales de parroquia.

Art. 35. Las juntas electorales de parroquia se compondrán de todos los ciudadanos avecindados y residentes en el territorio de la parroquia respectiva, entre los que se comprenden los eclesiásticos seculares.

Art. 38. En las juntas de parroquia se nombrará por cada 200 vecinos un elector parroquial.

Art. 45. Para ser nombrado elector parroquial se requiere ser ciudadano, mayor de veinticinco años, vecino y residente en la parroquia.

CAPÍTULO IV. De las juntas electorales de partido.

Art. 59. Las juntas electorales de partido se compondrán de los electores parroquiales, que se congregarán en la cabeza de cada partido, a fin de nombrar el elector o electores que han de concurrir a la capital de la provincia para elegir los Diputados de Cortes.

Art. 75. Para ser elector de partido se requiere ser ciudadano que se halle en el ejercicio de sus derechos, mayor de veinticinco años, y vecino y residente en el partido, ya sea del estado seglar, o del eclesiástico secular, pudiendo recaer la elección en los ciudadanos que componen la junta, o en los de fuera de ella.

CAPÍTULO V. De las juntas electorales de provincia.

Art. 78. Las juntas electorales de provincia se compondrán de los electores de todos los partidos de ella, que se congregarán en la capital, a fin de nombrar los Diputados que le correspondan para asistir a las Cortes como representantes de la Nación.

Art. 91. Para ser Diputado a Cortes se requiere ser ciudadano que está en el ejercicio de sus derechos, mayor de veinticinco años, y que haya nacido en la provincia o esté avecindado en ella con residencia, a lo menos, de siete años, bien sea del estado seglar o del eclesiástico secular; pudiendo recaer la elección en los ciudadanos que componen la junta, o en los de fuera de ella.

Art. 92. Se requiere, además para ser elegido Diputado de Cortes, tener una renta anual proporcionada, procedente de bienes propios.

1.2. SOBRE EL SUFRAGIO DURANTE LA DÉCADA MODERADA (1844-1854)

CONSTITUCIÓN DE 1845

TÍTULO IV

Del Congreso de los Diputados

Art. 20. El Congreso de los Diputados se compondrá de los que nombren las Juntas electorales en la forma que determine la ley. Se nombrará un Diputado, a lo menos, por cada 50.000 almas de la población.

Art. 21. Los Diputados se elegirán por el método directo, y podrán ser reelegidos indefinidamente.

Art. 22. Para ser Diputado se requiere ser español, del estado seglar, haber cumplido veinticinco años, disfrutar la renta procedente de bienes raíces o pagar por contribuciones directas la cantidad que la ley Electoral exija, y tener las demás circunstancias que en la misma ley se prefijen.

Art. 23. Todo español que tenga esas calidades puede ser nombrado Diputado por cualquier provincia.

Art. 24. Los Diputados serán elegidos por cinco años.

LEY ELECTORAL PARA EL NOMBRAMIENTO DE DIPUTADOS Á CORTES. 18 DE MARZO DE 1846

Doña Isabel II, por la gracia de Dios y la Constitución de la Monarquía española, Reina de las Españas, á todos los que las presentes vieren y entendieren, sabed: Que las Cortes han decretado y Nos sancionado lo siguiente:

TÍTULO PRIMERO. DEL NÚMERO DE DIPUTADOS Y DE DISTRITOS ELECTORALES

Art. l.° El Congreso de los Diputados se compondrá de 349 Diputados á Cortes, elegidos directamente por otros tantos distritos electorales.

TÍTULO II. DE LAS CUALIDADES NECESARIAS PARA SER DIPUTADO

Art. 4.º Para ser Diputado se requiere ser español del estado seglar, haber cumplido veinticinco años de edad y poseer, con un año de antelación al día en que se empiecen las elecciones, una renta de 12.000 reales vellón, procedentes de bienes raíces, ó pagar anualmente y con la misma antelación 1.000 reales vellón de contribución directa.

TÍTULO III. DE LAS CUALIDADES NECESARIAS PARA SER ELECTOR

Art. 14. Tendrá derecho a ser incluido en las listas de electores para Diputado a Cortes en el distrito electoral donde estuviere domiciliado, todo español que haya cumplido veinticinco años de edad, y que al tiempo de hacer o rectificar dichas listas y un año antes esté pagando 400 reales de contribución directa.

Este pago se acreditará con el recibo o recibos del último año.

Art. 16. También tendrán derecho a ser incluidos en las listas, con tal que paguen la mitad de la contribución señalada en el Artículo 14, y tengan las demás cualidades que en el mismo se requieren:

1.º Los individuos de las Academias Española, de la Historia y de San Fernando.
2.º Los Doctores y Licenciados.
3.º Los individuos de Cabildos eclesiásticos y los Curas párrocos.
4.º Los Magistrados, Jueces de primera instancia y Promotores fiscales.
5.º Los empleados activos, cesantes y jubilados cuyo sueldo llegue á 8.000 reales de vellón anuales.
6.º Los oficiales retirados del Ejército y Armada desde capitán inclusive arriba.
7.º Los abogados con un año de estudio abierto.

8.º Los médicos, cirujanos y farmacéuticos con un año de ejercicio.
9.º Los arquitectos, pintores y escultores con título de Académicos de alguna, de las nobles artes.
10. Los profesores y maestros de cualquier instituto de enseñanza, costeados de fondos públicos.

1.3. EL SUFRAGIO DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA

CONSTITUCIÓN DE 1931

Art. 36. Los ciudadanos de uno y de otro sexo, mayores de veintitrés años, tendrán los mismos derechos electorales conforme determinen las leyes.

Art. 53. Serán elegibles para Diputados todos los ciudadanos de la República mayores de veintitrés años, sin distinción de sexo ni de estado civil, que reúnan las condiciones fijadas por la ley Electoral.

Los Diputados, una vez elegidos, representan a la Nación. La duración legal del mandato será de cuatro años, contados a partir de la fecha en que fueron celebradas las elecciones generales. Al terminar este plazo se renovará totalmente el Congreso. Sesenta días, a lo sumo, después de expirar el mandato o de ser disueltas las Cortes, habrán de verificarse las nuevas elecciones. El Congreso se reunirá a los treinta días, como máximo, después de la elección. Los Diputados serán reelegibles indefinidamente.

1.4. EL SUFRAGIO EN LA CONSTITUCIÓN DE 1978

CONSTITUCIÓN DE 1978

Art. 14. Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Art. 23.1. Los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes, libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal.

2. Asimismo, tienen derecho a acceder en condiciones de igualdad a las funciones y cargos públicos, con los requisitos que señalen las leyes.

Art. 68.1. El Congreso se compone de un mínimo de 300 y un máximo de 400 Diputados, elegidos por sufragio universal, libre, igual, directo y secreto, en los términos que establezca la ley.

5. Son electores y elegibles todos los españoles que estén en pleno uso de sus derechos políticos. (...)

Art. 69.2. En cada provincia se elegirán cuatro Senadores por sufragio universal, libre, igual, directo y secreto por los votantes de cada una de ellas, en los términos que señale una ley organiza.

Cuestiones:

1. Señala las diferencias existentes entre las cuatro épocas analizadas en cuanto a quiénes son los que poseen el derecho al voto ¿Qué criterios se utilizan en cada caso para extender este derecho?
2. Señala las diferencias existentes entre las cuatro épocas analizadas en cuanto a quiénes son los que pueden ser elegidos ¿Qué criterios se utilizan en cada caso para extender este derecho?
3. Ordena de mayor a menor, según el grado representatividad y de avance democrático que supongan, cada uno de los cuatro modelos. Explica las razones que llevan a establecer dicho orden. ¿Se corresponde con el orden cronológico? ¿Por qué?
4. ¿Con qué argumentos se justificaría en cada momento la distinta extensión del derecho al sufragio?
5. ¿Qué consecuencias tendría el establecimiento de cada tipo de sufragio para el funcionamiento del Estado? ¿Qué intereses sociales se verían representados en el mismo?

2. EL DEBATE SOBRE EL DERECHO AL SUFRAGIO EN LAS CORTES DE CÁDIZ.

Se trata de que el alumnado analice, contraste y valore las razones aducidas para la defensa de las distintas posturas que se expusieron durante las Cortes de Cádiz,

durante la tramitación de la Constitución de 1812, así como las causas y consecuencias del modelo que por fin se aprobó.

Posturas a favor y en contra del sufragio universal

Textos extraídos de: *Elorza, Antonio y López Alonso, Carmen. Arcaísmo y modernidad. Pensamiento político en España, siglos XIX-XX. Biblioteca Historia 16. Madrid, 1989.*

«Todos y cada uno de los ciudadanos que componen la sociedad, tienen derecho para intervenir en el establecimiento de las leyes, por residir en ellos la soberanía. Pero como de verificarlo indistinta y colecticiamente las discusiones se encarnizarían y el descontento sería el resultado; días y la necesidad de constituir el poder legislativo de la nación, de un modo que sin tocar en estos inconvenientes, nos ofrezca la voluntad de ésta.

El cuerpo legislador deberá constar de individuos elegidos libre y espontáneamente por el pueblo, en número proporcional a la población del Estado, que tengan la calidad de ciudadanos, y cuya conducta no desmerezca tan alta confianza. Esto serán los representantes de la nación, depositarios de su confianza, órganos de su voluntad y a cuyos desvelos se confiara la formación de las leyes.»

J. Canga Argüelles. Reflexiones sociales o idea para la constitución española que un patriota ofrece a los representantes de las Cortes. Valencia. 1811

«Convengamos, pues, amigo mío, en que la igualdad por naturaleza que nos presentan estos señores filósofos, es un sueño, y sueño de un frenético de quienes sabemos que tienen malísimas vueltas. La religión nos enseña todo lo contrario; pero aun cuando ella nada nos dijese, ¿necesitábamos nosotros más que extender los ojos a la misma naturaleza? Vemos en ella mujeres ¿y quién será el loco que diga que son iguales a los hombres? ¿Quién es aturdido que no reconozca lo que san Pablo ha dicho que ella no le corresponde “dominari in virum”; y que el varón “caput est mulieris”? La pequeñez y la finura de su cuerpo, la cobardía y cortedad de su espíritu, la vehemencia de su imaginación y la perpetua volubilidad de sus afectos, ¿no están pidiendo a gritos la protección, la dirección y la solicitud del hombre al mismo paso que su interés y amor? (...). Pues, señor, ¿dónde está la igualdad de nuestros sapientísimos filósofos? Yo no la encuentro sino en el infierno (...)»

Fray Francisco de Alvarado. (16 de agosto de 1811) Cartas críticas, tomo I. Madrid. 1824.

La opinión de los historiadores

(Según la Constitución) «La capacidad decisoria pertenece a las Cortes cuya composición determina la preeminencia de la burguesía. Se elimina o al menos se reduce sensiblemente la participación de los privilegiados al establecer una única representación, proporcional a la población, y al no reconocer condiciones de elegibilidad a los eclesiásticos regulares. Se excluye asimismo a quienes no tengan una cierta posición económica el exigir a los diputados "una renta anual procedente de bienes propios"»[45]

Cuestiones:

1. Explica los argumentos expuestos en los dos primeros textos para justificar las posturas que en ellos se defienden.
2. Atendiendo al contenido del tercer texto, explica el modelo de sufragio y participación política recogido en la Constitución de 1812.
3. Contemplándolo desde la perspectiva de las características del sistema democrático actual, señala ventajas e inconvenientes del modelo de sufragio establecido por las Cortes de Cádiz.

3. LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN LA DÉCADA MODERADA (1844-1854): EL SUFRAGIO CENSITARIO.

Se trata, en la misma línea que en el apartado anterior, de analizar la situación que se genera en España con la implantación del sufragio censitario, fruto del pacto tácito entre la antigua nobleza terrateniente y la nueva burguesía de los negocios y que da sentido al modelo de Estado establecido por el liberalismo moderado. La restricción de la participación política que ello supone, dejando el poder en manos exclusivamente de la minoría dominante, y los argumentos sobre los que se sustentó, constituyen la idea fundamental de este apartado. Se expone, además, la visión opuesta, la republicana, que

[45] Artola M. *La burguesía revolucionaria (1808-1874).* Alianza Universidad. Alfaguara. Madrid. 1978

desde una visión más radical del liberalismo, reclamará la implantación del sufragio universal masculino.

El sufragio censitario y la participación política

«La doctrina electoral del ministerio se basa en dos principios explícitamente formulados en el preámbulo del proyecto de ley: el aumento del cuerpo de representantes y la reducción de la base electoral (...) La ley electoral, aprobada por las Cortes en una semana y promulgada el 18 de marzo de 1846, estableció la proporcionalidad de un diputado por cada 35000 almas, frente al 1/50000 de los años precedentes y al 1/70000 de las épocas liberales del reinado de Fernando VII. En consecuencia, los 149 diputados de 1812 pasan a ser 349 en 1846, cifra que mantendrá hasta 1865. A cambio de ello se restringía el número de electores, de acuerdo con el criterio censitario, al exigir el pago de una contribución directa (400 reales), doble de la que hasta entonces confería derecho a voto, contribución que en el caso de las capacidades se reducía a 200 reales. Paralelamente, se establecía una diferencia de condiciones para ser diputado, al exigir una renta de 12000 reales procedentes de bienes raíces o el pago de 1000 reales de contribución directa (art. 4), con la consiguiente reducción del número de elegibles.

El resultado de la nueva ley fue una decisiva reducción electoral, que en las primeras elecciones quedó por bajo de los 100000 electores, equivalentes al 0,8% del total de la población: y, aunque no podemos fijar ni por aproximación el de posibles diputados, es evidente que no podía ir más allá de unos pocos millares»[46]

Argumentos a favor y en contra del sufragio censitario

Textos extraídos de: *Elorza, Antonio y López Alonso, Carmen. Arcaísmo y modernidad. Pensamiento político en España, siglos XIX-XX. Biblioteca Historia 16. Madrid, 1989.*

«Por muy ilustrados que sean los individuos que no tienen bienes, y por más a propósito que se les considere para desempeñar cualquier destino público, no por eso pueden er igualmente útiles para diputados de la nación. El hombre rara vez puede dominar el influjo de los intereses que de continuo le aguijan y, aunque sea muy virtuoso, expuesto está a caer en la seducción cuando su fortuna no es bastante a resistir las tentaciones del poder o de los partidos políticos. La independencia absoluta que debe tener un legislador es preciso fundarla en la posesión de una renta capaz de cubrir sus más imperiosas necesidades.

[46] Artola, Miguel. *Partidos y programas políticos 1808-1936*. Tomo I. Pág.49. Ed. Aguilar. Madrid, 1977

(...) Una cámara compuesta de propietarios que obren en su interés propio obrará por precisión en favor del país, porque los propietarios aspiran a que se disminuyan las cargas públicas, que se administren con pureza y economía las rentas, que se desobstruyan los manantiales de la riqueza pública y, en general, que se multipliquen los medios de producción, en lo cual hacen a la nación el mayor beneficiario posible, favoreciéndose ellos a sí propios; por el contrario, supongamos un Estamento compuesto de empleados y de individuos de corta fortuna, y supongámosles movidos por el mismo resorte del interés particular: aspirarán a obtener mayores empleos, a gozar de más crecidos sueldos y más considerables emolumentos, a complicar la administración del Estado para que sean necesarios más funcionarios y, en suma, a aumentar en lugar de disminuir los impuestos.»

BORREGO, A. El Español, 4 de junio de 1836, pp. 93-95 de C. De Castro. Andrés Borrego, periodismo liberal conservador (1830-1846), Madrid, 1972.

«Tienda el trastorno de los existente a la emancipación política, civil y doméstica del pueblo, a trasladarse el poder que ahora está usurpado por la bastarda aristocracia incapaz de alegar en su favor, ni el lustre del nacimiento, ni grandes riquezas heredadas, ni virtudes eminentes, ni relevantes servicios a la patria. Y cuando decimos que traslade la revolución el poder al pueblo, no entendemos por pueblo exclusivamente a la clase media, como otros muchos, que únicamente a ésta creen capaz de gobernar: queremos decir toda la masa de la nación, lo mismo el rico y el de la clase media, que el más pobre de los españoles. Y como el número de los pobres es infinitamente mayor que el de los ricos, o el de los pertenecientes a la clase media, síguese por necesidad que sólo con restablecer la igualdad que estableció la naturaleza, conceder el voto universal a todos los españoles, se traslada el poder a las masas populares, y se reduce a los aristócratas e intrigantes de la clase media a ser tan sólo una fracción reducidísima de la nación, y no sus dominadores, como a fuerza de fraudes, usurpaciones y tiranías, lo fueron por muchos siglos.»

Extraído del periódico El Huracán (republicano) de Madrid. 17 de diciembre de 1840.

La opinión de los historiadores

«Resulta evidente que el sufragio censitario era representativo de la propiedad y sólo en modo restringido de unos núcleos de intelectuales, poco numerosos y, en su mayoría, vinculados al “establishement”. Como la propiedad no revestía formas de moderno capitalismo –el que crea la burguesía-, sino en zonas muy delimitadas de Cataluña y del Norte, en modo

alguno puede hablarse de una representatividad dominante de la burguesía, llamada clase media en la época.»[47]

Definitiva aprobación del sufragio universal

«El gobierno largo de Sagasta llegó a su fin coincidiendo con la promulgación de la ley electoral de 26 de junio de 1890, que restablece el sufragio universal. El resultado de su aplicación es un salto espectacular hasta un cuerpo electoral que (...) alcanza ahora una cifra de unos 4,8 millones, que sitúa el porcentaje de participación al mismo nivel que en la primera República, nivel que se mantendrá sin sensibles alteraciones hasta la Dictadura (de Primo de Rivera)».[48]

Cuestiones:

1. Atendiendo al contenido del primer texto explica por qué se dice que la ley electoral de 1846 perseguía "*el aumento del cuerpo de representantes y la reducción de la base electoral"* y señala las consecuencias que ello conllevó para la participación política.
2. Explica los argumentos expuestos en los dos siguientes textos para justificar las posturas que en ellos se defienden. ¿Crees que dichos argumentos serían válidos actualmente? ¿Por qué?
3. ¿Quiénes y por qué son los beneficiarios de este modelo de sufragio? ¿Qué consecuencias tendría ello para el desarrollo del Estado durante la Década Moderada?

4. LA SEGUNDA REPÚBLICA Y LA INCORPORACIÓN DE LA MUJER AL SUFRAGIO

En este apartado se aborda la incorporación de la mujer al sufragio, con la aprobación del voto femenino, por parte de las Cortes de la Segunda República, durante

[47] Tuñón de Lara, Manuel. *Estudios sobre el siglo XIX español*. Pág. 54. Siglo XXI editores. Madrid 1981
[48] Artola, Miguel. *Partidos y programas políticos 1808-1936*. Tomo I. Pág.55. Ed. Aguilar. Madrid, 1977

el proceso constituyente del año 1931. Se exponen las posturas que se plantearon durante el debate parlamentario, atendiendo a los argumentos de cada una. Fundamentalmente se trataba de considerar si el voto de la mujer beneficiaría o perjudicaría el asentamiento del nuevo sistema republicano. El texto final, acerca de las causas de la derrota electoral de la izquierda puede aportar claves para la interpretación y establecimiento de conclusiones sobre este problema histórico.

Aprobación del derecho al voto de la mujer

«El artículo 36 de la Constitución de 1931 introdujo la modificación cuantitativa más importante de toda la historia electoral, al conceder el voto a la mujer en las mismas condiciones de edad (a partir de los 23 años) establecidas por el anterior decreto. El resultado inmediato será la duplicación, cuando menos, del número de electores, con lo que por primera vez se llega a una situación en la que más de la mitad de la población del país, alrededor del 55%, adquiere el derecho de participar en las elecciones.»[49]

Argumentos a favor y en contra

«Otro artículo que provocó vivos debates fue el 36, que otorgaba el voto a las mujeres. Defendió el proyecto la radical Clara Campoamor, a quien no apoyaron sus compañeros de grupo, temerosos de que la influencia del clero sobre el electorado femenino otorgase bazas a la derecha. El mismo temor tenía la izquierda republicana, que a través de la radicalsocialista Victoria Kent solicitó al Pleno que se aplazase la medida por una "cuestión de oportunidad para la República". En realidad, el feminismo conservador era sumamente combativo en el aspecto político, y una de sus organizaciones más activas, la Unión de Damas Españolas había remitido al Parlamento un texto con millón y medio de firmas a favor del sufragio femenino. El apoyo socialista fue fundamental para que, por 160 votos contra 121, la Constitución recogiese el artículo. Votaron en contra radicales, radicalsocialistas, Acción Republicana, progresistas, agrario y minoría catalana.»[50]

«En la sesión de ayer no tuve ya que hablar de nuevo. (…) Después se discutió si se daba o no el derecho electoral a las mujeres. Mucho griterío. Chocarrerías de Hilario Ayuso, y combate oratorio entre la señorita Kent y la señorita Campoamor. Muy divertido. La señorita Kent está porque no se conceda ahora el voto a las mujeres, que en gran número siguen las inspiraciones de los curas y los frailes, y si votasen se pondría en peligro la República. La señorita Campoamor es de la opinión contraria. La Campoamor es más lista y más elocuente

[49] Artola, Miguel. *Partidos y programas políticos 1808-1936*. Tomo I. Pág.55. Ed. Aguilar. Madrid, 1977
[50] Gil Pecharromán, Julio. *La Segunda República*. Pág. 48. Biblioteca Historia 16. Madrid, 1989

que la Kent, pero también más antipática. La Kent habla para su canesú, y acciona con la diestra sacudiendo el aire con giros violentos y cerrando el puño como si cazara moscas al vuelo. La Campoamor es radical, pero todo su partido, y el Radical-Socialista, se oponen a que las mujeres tengan voto. En cambio los socialistas quieren que la tengan. Yo creo que tiene razón la Campoamor y que es una atrocidad negar el voto a las mujeres por la sospecha de que no votarían a favor de la República.»[51]

«Yo, señores diputados, me siento ciudadano antes que mujer, y considero que sería un profundo error político dejar a la mujer al margen de ese derecho, a la mujer que espera y confía en vosotros; a la mujer que, como ocurrió con otras fuerzas nuevas en la revolución francesa, será indiscutiblemente una nueva fuerza que se incorpora al derecho y no hay sino que empujarla a que siga su camino.

(…) Cada uno habla en virtud de una experiencia y yo os hablo en nombre de la mía propia. Yo soy diputado por la provincia de Madrid; la he recorrido, no sólo en cumplimiento de mi deber, sino por cariño, y muchas veces, siempre, he visto que a los actos públicos acudía una concurrencia femenina muy superior a la masculina, y he visto en los ojos de esas mujeres la esperanza de redención, he visto el deseo de ayudar a la República, he visto la pasión y la emoción que ponen en sus ideales. La mujer española espera hoy de la República la redención suya y la redención del hijo. No cometáis un error histórico que no tendréis nunca bastante tiempo para llorar; que no tendréis nunca bastante tiempo para llorar al dejar al margen de la República a la mujer, que representa una fuerza nueva, una fuerza joven; que ha sido simpatía y apoyo para los hombres que estaban en las cárceles; que ha sufrido en muchos casos como vosotros mismos, y que está anhelante, aplicándose a sí misma la frase de Humboldt de que la única manera de madurarse para el ejercicio de la libertad y de hacerla accesible a todos es caminar dentro de ella.»

Discurso de Clara Campoamor ante las Cortes el 1 de octubre de 1931.

La opinión de los historiadores

«Mucho se ha hablado de lo que el voto de la mujer pudo influir en aquella elección (noviembre de 1933). No hay demasiados datos para afirmaciones categóricas; pero el hecho de que Madrid (con más del 52 % de mujeres en el censo electoral) diera el triunfo a los socialistas, hace poner en tela de juicio las valoraciones antifeministas de algunos republicanos.

Tal vez fueran más influyentes la enorme abstención determinada por el anarquismo, el malestar en muchos sectores por la legislación anticlerical, la mala coyuntura económica y el

[51] Azaña, Manuel. *Diarios Completos.* Pág. 296. Ed. Crítica. Barcelona, 2000

desgaste de todo equipo que ejerce dos años el poder en condiciones contradictorias y hasta equívocas.

La enorme diferencia de escaños (tan sólo 101 diputados de las izquierdas) y de votos expresados (40 % la derecha, 21 % el centro, 29 % la izquierda<9 respondía, ante todo, a la dispersión de la izquierda. La ley electoral que primaba alas mayorías, elaborada pensando tal vez en la izquierda, sirvió dos años después a sus adversarios.»[52]

Cuestiones:

1. Atendiendo al primer texto ¿qué importancia cuantitativa tendrá la concesión del derecho al voto de la mujer?
2. Explica qué posturas diferentes se dieron durante el debate parlamentario previo a la aprobación del art. 36, quiénes las defendieron y qué argumentos expusieron.
3. Señala, a partir del texto del profesor Tuñón de Lara, si se cumplieron las expectativas de los que se oponían al voto femenino ¿Qué razones se aducen para explicar la victoria electoral de la derecha en noviembre de 1933?
4. ¿Sería posible actualmente un debate semejante? ¿Por qué?

[52] Tuñón de Lara, Manuel. *La II República*. Historia de España. Vol. 11. Pág. 93-94. Historia 16. Madrid, 1982

5. LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN LA CONSTITUCIÓN DE 1978

En esta última parte de la actividad se analiza el reconocimiento del derecho al voto, como derecho de todos los ciudadanos y ciudadanas, reconocido en la Constitución actual. En su fundamentación se plantea relacionarlo con el artículo 21 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, al que se atiene la Constitución española.

En el último texto analizan algunas de las características de la Constitución en las que se enmarca el reconocimiento del sufragio, y, además, se pone de relieve el valor del consenso constitucional y la voluntad de acuerdo generalizado entre la mayoría de las fuerzas políticas, como factor para conseguir una ley fundamental que aportase estabilidad democrática.

«Art. 10.2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificadas por España.»

Constitución Española. 1978. Título I. De los derechos y deberes fundamentales.

«Art. 21.

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.»

Declaración Universal de Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General de la ONU en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.

La opinión de los historiadores

«El texto finalmente promulgado constituye una verdadera novedad en la historia constitucional del país, aunque no sea más que por el hecho de haber sido producto de un consenso, de una transacción entre diferentes proyectos, y no de la imposición de una mayoría sobre una minoría. Basada en los principios de igualdad, libertad y pluralismo político, el Estado se define como democrático y social de derecho, se organiza como monarquía parlamentaria y, aun afirmando la indivisible unidad de la patria, "reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones".(…)

En fin, y por lo que respecta al propio sistema político y su funcionamiento, la Constitución limita drásticamente los poderes de la Corona, consagra el bicameralismo con un número de diputados para el Congreso que puede oscilar entre 300 y 400 y un sistema de elección que atiende a criterios de representación proporcional, mientras que para el Senado opta por el sistema mayoritario y por una representación igual de cuatro senadores por provincia (…) Un procedimiento de reforma muy rígido, que exige la previa disolución de las Cortes si afectara a los títulos preliminar y a una sección del primero o una mayoría de tres quintos para los demás, ha sido sumamente eficaz a la hora de desanimar a los posibles descontentos y garantizar así una larga vida a un texto que es también largo, fruto de un compromiso entre los distintos grupos elegidos en junio de 1977.»[53]

Cuestiones:

1. ¿Qué relación existe entre la Constitución española y la Declaración Universal de Derechos Humanos? ¿Qué consecuencias tiene ello para el derecho al sufragio?
2. ¿Por qué afirman los historiadores que la Constitución actual "*constituye una verdadera novedad en la historia constitucional del país"*?

[53] VV.AA. *Transición y democracia (1973-1985).* Pág. 97. Historia de España. Tomo X. Ed. Labor. Barcelona, 1992

3. ¿Cómo se organiza la representación política en el actual sistema político? ¿Te parece más o menos democrático que los sistemas anteriores? ¿Por qué?

LA RELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA Y EL CONTEXTO INTERNACIONAL

1. Introducción.

La necesidad de que el estudio de la Historia de España se realice en todo momento en relación con el entorno histórico internacional, para contribuir con ello a una mejor comprensión de los fenómenos estudiados, constituye una afirmación que ha estado siempre presente en la evolución de la historia como disciplina escolar. Dicha concepción se ha plasmado en el currículo de diversas maneras. Unas veces formando parte de su filosofía, como un elemento más entre los referentes de su justificación teórica. En otras ocasiones, plasmándose en la propia organización de la materia, hasta el punto de determinar el diseño de los contenidos de las asignaturas, como en el caso de algunos de los planes de estudio de bachillerato, anteriores a la Ley General de Educación de 1970:

- Plan de 1926: Historia de la civilización española en sus relaciones con la universal, en 4º de bachillerato.
- Plan de 1934: Geografía e Historia Universal y de España, en todos los cursos de 1º a 5º de bachillerato.
- Plan de 1953: Historia Antigua y Media Universal y de España en 3º de bachillerato, e Historia Moderna y Contemporánea Universal y de España en 4º.
- Plan de 1957: Historia Universal y de España, en 4º de bachillerato.
- Plan de 1967: Historia Antigua y Media Universal y de España en 3º de bachillerato, e Historia Moderna y Contemporánea Universal y de España en 4º.

Con la LGE, el criterio consistió en establecer una Historia de las Civilizaciones y del Arte en 1º de BUP, centrada en una historia general universal, en la que las referencias a la historia española son mínimas (se le trata en algún tema como es el de *"La ampliación del mundo conocido: América"*, en el que se estudia la expansión atlántica tanto portuguesa como castellana, y poco más); una asignatura específica de Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos, en 3º de BUP, donde se estudiaría la Historia de España desde la prehistoria hasta el presente; y una Historia Contemporánea Universal como materia específica de la modalidad de letras del COU,

orientada, fundamentalmente, desde una perspectiva eurocentrista, en la que no se incluía la Historia de España.

Es decir, la integración en la etapa de bachillerato de los conocimientos de la Historia de España en un contexto histórico internacional, sigue el criterio de una yuxtaposición de contenidos distribuidos en asignaturas diferenciadas, separadas en el tiempo por cursos diferentes y, por tanto, susceptibles de ser abordadas en momentos diferentes del desarrollo del proceso de madurez cognitiva del alumnado.

Con la LOGSE, para la organización de los contenidos históricos en el bachillerato se seguirá un planteamiento similar: una asignatura de Historia, dedicada al estudio de la Historia de España y centrada básicamente, en contenidos contemporáneos, obligatoria para todas las modalidades de la etapa, y otra de Historia del Mundo Contemporáneo, específicamente para la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. En un principio, se planteó la posibilidad de que cada Comunidad Autónoma e incluso cada centro docente decidiera en que curso ubicar cada una de estas dos materias, pero, finalmente, se optó por integrar la Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de bachillerato y la Historia en 2º.

La LOCE no supuso variación alguna de este planteamiento, con lo que las materias continúan actualmente distribuidas de la misma forma.

Es decir, el planteamiento didáctico y curricular en cuanto a la relación, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre el conocimiento de la Historia de España y el de la Historia internacional, apenas ha variado desde la LGE –y, como hemos visto, también desde planes de estudio muy anteriores– hasta la actualidad. Consiste, dicho planteamiento, en una suma o yuxtaposición de contenidos distribuidos en materias diferentes, que se imparten en momentos distintos, y cuya conexión se confía, de forma implícita, a la capacidad que posea el alumnado para recordar conocimientos de un curso para otro y relacionarlos de forma autónoma, ya que, en general, no se hará explícito en el trabajo de aula el aprendizaje de aquellos procedimientos que podrían contribuir al establecimiento de este tipo de relación. Así quedará ello reflejado, de forma general, en la práctica profesional de una parte importante del profesorado, en la confección y redacción de muchos de los manuales de estas materias y, sobre todo, en el desarrollo del currículo y de los programas.

A pesar de la diferencia expuesta entre las intenciones educativas, por un lado, y la práctica del aula, por otro, en la cuestión de integrar de forma explícita la adquisición de conocimientos de la Historia de España en la historia internacional, la vigencia de este objetivo sigue siendo indiscutible. El problema actualmente consiste tanto en darle contenido didáctico explícito, como en lograr que su formulación en el currículo vaya más allá de ser un mero tópico.

El establecimiento específico, en el desarrollo de los contenidos de la materia, de este tipo de relaciones supone el análisis de procesos y problemas históricos a diferentes escalas, como por ejemplo, para el siglo XIX, el proceso de implantación del capitalismo y los cambios sociales que ello supone, la conformación de naciones y estados desde distintas concepciones en la organización del poder político y de sus instituciones, la difusión de diferentes concepciones del mundo y de las nuevas ideas y mentalidades...

Ello posibilita, por otro lado, el contraste de realidades en distinto en ámbito geográfico, al analizar la plasmación de un mismo fenómeno en diferentes contextos geográficos, ambientales, demográficos, económicos, sociales, políticos y/o culturales. También da lugar a la identificación y caracterización de las interacciones entre dichos contextos: la mayor o menor influencia de unos sobre otros, las similitudes y diferencias, etc.

El currículo deberá contribuir, por tanto, a que el alumnado pueda establecer este tipo de relaciones mediante el análisis de las evidencias históricas que permiten tanto el contraste de los fenómenos estudiados en realidades geográficas diversas, como la identificación del conjunto de sus interacciones, enmarcando, todo ello, en un sentido de "explicación y comprensión global" de los procesos históricos estudiados.

El peso considerable de las historias nacionales, concebidas y elaboradas desde la historiografía del siglo XIX, en la enseñanza actual de la historia, tal y como han

puesto de manifiesto diversos autores[54], supone, a veces, un verdadero obstáculo para el estudio de una historia con un carácter más integrador.

En este sentido, la existencia de un currículo de la materia que incluya determinados niveles de apertura y flexibilidad podría facilitar el desarrollo en el aula de procesos de enseñanza y aprendizaje que incluyan el establecimiento explícito de relaciones entre los fenómenos históricos que se estudian en la Historia de España y los que se hayan abordado o abordarán posteriormente al estudiar la historia del resto del mundo (y en especial, la de aquellos ámbitos geográficos de mayor incidencia: Europa e Hispanoamérica). En definitiva, se trataría de dotar al alumnado de aquellos recursos propios del trabajo intelectual necesarios para establecer este tipo de relaciones y adquirir conciencia de la necesidad reconocer los distintos contextos en los que se producen los procesos históricos objeto de estudio.

2. La relación entre la Historia de España y la Historia internacional en el currículo de Historia de España del Bachillerato

En la Ley General de Educación, 1970.

En el temario de la asignatura Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos, de 3º de BUP las referencias a la relación entre la Historia de España y la de ámbito internacional aparecen explicitadas en la explicación teórica de dicho programa que se incluye una vez presentados los contenidos. En ella se plantea lo siguiente:

"El profesor debe utilizar los conocimientos proporcionados por los dos primeros cursos y trasladar los problemas estudiados en aquel momento al examen de los que son específicos de cada etapa del desarrollo del país. Es imprescindible establecer continuas relaciones con la situación de otras culturas del mundo, tanto en su historia, su momento presente, de acuerdo con los diversos momentos que se vaya estudiando. No tanto, se detesta la debida atención a los pechos peculiares y originales en su historia y de nuestra geografía que para un alumno español tiene un valor especial, lo mismo de los aspectos característicos de la cultura Hispanoamérica."

[54] Pérez Garzón, J.S., Manzano, E., López Facal, R. y Rivière, A. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder.* Crítica. Barcelona, 2000.

La plasmación de dichas intenciones en el programa de la materia, sin embargo, se reduce a algunos temas tales como:

7. *Hispania en el mundo romano.*
15. *La acción de España en el nuevo mundo y su repercusión en Europa.*
22. *Emancipación de la América española.*
27. *El Mundo Hispanoamericano durante el siglo XIX.*
32. *Problemas políticos, sociales y económicos de Hispanoamérica durante el siglo XX. Desarrollo cultural y artístico.*

Es decir, en la práctica, y excepto lo referido a la inserción de Hispania en el mundo romano, las únicas referencias al contexto internacional se concretan en las relaciones con Hispanoamérica.

En el currículo de la LOGSE.

En el currículo de la asignatura de Historia de bachillerato establecido por la LOGSE, la relación entre Historia de España e historia internacional se hace presente en todos sus elementos. Así, en la **introducción** del mismo se afirma:

"Esta disciplina, presente entre las materias comunes del bachillerato, tiene España como ámbito de referencia fundamental, sin que ello suponga ignorar ni sus factores de pluralidad interna ni sus interrelaciones con el contexto internacional (...). Por otra parte, la historia de España contiene múltiples elementos de relación con un marco espacial más amplio, de carácter internacional, en éste los hechos españoles encuentran buena parte de sus claves equitativas, y desde el que son más perceptibles los factores de homogeneidad interna".

A continuación, en los **contenidos** aparecen algunas formulaciones que concretan las intenciones expresadas en la introducción, como pueden ser:

- En el bloque de contenidos número 2 *"Las raíces históricas de la España contemporánea":*
    - *Proyectos y realizaciones del Reformismo ilustrado.* ***El impacto de la Revolución Francesa****.*

- ***España en la Europa napoleónica****. Vertientes y efectos de la guerra peninsular. Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812.*
- *Revolución liberal y reacción absolutista. El reinado de Fernando VII.* ***Coyuntura internacional y colonias americanas****.*

- En el bloque de contenidos número 3 *"Construcción del Estado liberal e intentos democratizadores":*

- *Entidad de las transformaciones agrarias y del proceso de industrialización. El desarrollo del mercado interior. Estructura y cambios sociales.* ***La España romántica y su imagen exterior.***

- En el bloque de contenidos número 5 *"España en el mundo de entreguerras":*

- *Sublevación y guerra civil. Desarrollo militar y evolución política.* ***Dimensión interna e internacional del conflicto español.***

- En el bloque de contenidos número 6 *"España durante el franquismo":*

- *Balance y huella de la guerra. Fundamentos ideológicos y sociales del régimen franquista. Autarquía y estancamiento económico.* ***La influencia de la coyuntura internacional en los años cuarenta****.*

- Y, por último, en el bloque de contenidos número 7 *"La recuperación democrática":*

- ***La presencia española en la construcción europea. España en el mundo actual: sus relaciones con Iberoamérica y el mundo mediterráneo. Proyección cultural y lingüística.***

Dicha relación de contenidos a pesar de ser más exhaustiva que la establecida en el programa derivado de la LGE, adolece de falta de continuidad entre unos y otros acontecimientos, lo podría hacer pensar que los procesos históricos acaecidos en España no siempre son susceptibles de explicarse desde contextos espaciales más amplios.

En apartado final del currículo, los **criterios de evaluación**, la cuestión se recoge de la siguiente forma:

"3. Señalar las relaciones que tienen hechos significativos de la historia de España con su contexto internacional, ponderando las analogías y las posibles peculiaridades.

Los alumnos apreciarán la continuidad temática y la proximidad cronológica entre acontecimientos ocurridos en España y otros acontecidos fuera de ella. Serán capaces de poner ejemplos de las semejanzas existentes entre instituciones políticas, hábitos sociales, situaciones económicas..., de España y otros del exterior, y de percibir la relativa peculiaridad de determinada situación españolas."

En el currículo de la LOCE.

En el currículo de la asignatura Historia de España de bachillerato, la cuestión no es abordada al definir en la introducción los fundamentos teóricos de la materia. Las referencias aparecerán en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

En los **objetivos** concreta en:

"3. Adquirir una visión de la evolución histórica de España en su conjunto y en su pluralidad. ***Situar este proceso histórico en el contexto de Europa y del mundo****."*

En la relación de **contenidos** encontramos:

5. Los Reyes Católicos: la construcción del Estado moderno.- Unión didáctica. Conquista del Reino Nazarí e incorporación del Reino de Navarra. ***La proyección exterior. El Descubrimiento 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: la 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****.*

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****.*

Como se puede ver, se mantiene el problema el problema de la escasa continuidad en la relación de los procesos históricos que se dan en España y los que se dan en ámbitos espaciales externos. Posiblemente este hecho, común a los tres currículos reseñados puede tener consecuencias en las características del tipo de conciencia histórica que se le transmite al alumnado en el bachillerato, tanto en la comprensión de la Historia de España como de la historia internacional.

Por último, en los **criterios de evaluación**, se expresa lo siguiente:

"7. Relacionar los procesos y acontecimientos propios de la historia de España con los correspondientes a los ámbitos europeo, hispanoamericano e internacional."

LA ELECCIÓN DE UN REY: ESPAÑA EN EL CONTEXTO DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES HACIA 1870

Introducción.

El tema con el que desarrollaremos la presente ejemplificación didáctica rueda en torno a la problemática que suscitó la elección de un monarca para el trono español, vacante desde la expulsión de Isabel II en septiembre de 1868, como consecuencia de la decisión de las Cortes Constituyentes de 1869 de establecer la monarquía constitucional como forma de Estado.

No fue una tarea fácil encontrar un Rey. Su búsqueda entre las diferentes casas reales europeas supuso la generación de conflictos entre los Estados europeos del momento, por poner en entredicho la hegemonía de unas u otras potencias internacionales.

Nos centraremos, fundamentalmente, en analizar las consecuencias que se generaron al proponer para el trono español a los diversos candidatos: Antonio de Orleans, duque de Montpensier, Fernando de Coburgo, Tomás, duque de Génova, Leopoldo de Hohenzollern y Amadeo de Saboya, serían los más señalados aunque no los únicos. También se barajaron otros nombres como el don Baldomero Espartero, e, incluso, el del aspirante carlista Carlos VII de Borbón.

Para explicar la problemática suscitada en el conjunto de relaciones entre los Estados europeos por la elección de un rey para España habremos de tener en cuenta, sobre todo, dos fenómenos históricos:

- La Francia imperial de Napoleón III.

- La culminación del proceso de unificación de Italia y Alemania, que no sólo se constituyen definitivamente como nuevas naciones-estado, sino que además se conforman como potencias económicas y políticas en el marco de las relaciones internacionales del momento.

El contexto de la ejemplificación es el de la culminación del proceso de formación de Estados liberales (aunque en el caso español habrá que esperar hasta después de 1874) bajo la forma de modernas monarquías o repúblicas constitucionales y parlamentarias, según las circunstancias concretas de cada país. Para su concreción atenderemos al análisis del conjunto de interacciones que se dan entre los Estados implicados en el acontecimiento histórico y las distintas reacciones que provocará en cada uno de ellos las posibles opciones al trono y las diversas decisiones que irán tomando en el transcurso de los meses que van desde la proclamación de la Constitución de junio de 1869 y la definitiva elección de Amadeo de Saboya para ocupar el trono español.

El criterio de que es necesario relacionar la Historia de España y la Historia internacional (en este caso europea) para lograr una mejor comprensión de los fenómenos históricos estudiados, se hace evidente en un tema como éste, que por otra parte, no suele aparecer tratado en los manuales escolares con la suficiente extensión y profundidad como ya se verá a continuación.

Tratamiento del hecho en los libros de texto.

HISTORIA 2. ED. SM.

En este manual, la elección de un rey para el trono español que había quedado vacante en septiembre de 1868 es tratado de la siguiente forma:

«Prim se pudo dedicar a la tarea de buscar candidatos al trono español. Descartados los Borbones, el primer candidato fue el duque de Montpensier, que representaba la monarquía católica y conservadora y que no podía ser fácilmente aceptado por los líderes de la revolución; en segundo lugar se hallaba el príncipe Leopoldo, de la casa de Hohenzollern, y, finalmente, el príncipe Amadeo, de la casa de Saboya. La propuesta de príncipe alemán desencadenó, para gran sorpresa de Prim y estupor de todo el gobierno español, un agrio conflicto entre la Francia de Napoleón III y Prusia. El incidente, hábilmente manipulado por el canciller prusiano Bismarck, fue el casus belli para el conflicto franco-prusiano que, en 1870-1871, causó el

derrumbe del imperio francés, la unificación de Alemania, la unificación de Italia y la pérdida del poder temporal del Papa.

Estas razones fueron más que suficientes para que Prim se decidiera por la candidatura del príncipe Amadeo, que aceptó la Corona con el nombre de Amadeo I.» (p. 253)

Esta redacción presenta algunos problemas como consecuencia de las preguntas que pueden surgir al intentar comprender lo que en ella se narra: ¿Por qué la candidatura de Leopoldo de Honhenzollern desató el conflicto entre Francia y Prusia? ¿Qué tuvo ello que ver con cuestiones tales como los procesos de unificación de Alemania y de Italia, y con la pérdida del poder temporal del Papa? ¿Quién era el duque de Montpensier y por qué se le relaciona con la "monarquía católica y conservadora"? ¿Por qué se decide elegir finalmente a Amadeo?...

Tampoco quedan claras las razones de que no se nombren a los demás candidatos. Posiblemente, el factor que condiciona el que unos aparezcan en la redacción y otros no, sea su relación más o menos directa con el desencadenamiento del conflicto franco-prusiano, el cual queda desdibujado al no aportarse ningún tipo de datos o elementos que pudieran contribuir a informar acerca de en qué consistió y de su significación en la historia europea del siglo XIX.

CRISOL. HISTORIA. 2º DE BACHILLERATO. ED. VICENS VIVES.

En el manual de la editorial Vicens Vives la cuestión se trata sin aludir a las diferentes candidaturas en juego, ni a los conflictos que ello provocó y el conjunto de acontecimientos con que se relacionó. Simplemente se procede a plantear el problema y de ahí se pasa directamente a la solución del mismo:

«El triunfo en las elecciones de los partidos que defendían la monarquía como forma de gobierno y la promulgación de la Constitución de 1869, que establecía una monarquía democrática, dieron lugar a que la principal tarea del gobierno consistiese

en encontrar un monarca que sustituyese a los desacreditados Borbones. La solución no era nueva ni absurda, ya que gran parte de las monarquías europeas no eran en origen del propio país, pero las especiales circunstancias en las que tuvo que reinar el nuevo monarca convirtieron en un fracaso la experiencia.

El general Prim fue el encargado de establecer complejas negociaciones y de sondear a todos los embajadores extranjeros a fin de encontrar un consenso internacional sobre el candidato. Por fin, consiguió imponerse la candidatura de Amadeo de Saboya, miembro de la casa italiana, muy popular que entonces por haber sido la artífice de la unificación italiana, y hombre proclive a una concepción democrática del papel de la monarquía.» (p. 168).

HISTORIA 2. BACHILLERATO. ED. ANAYA.

Sobre el proceso que conllevó la elección de un rey para España, el manual de la editorial Anaya no aporta ningún tipo de información. La cuestión se resuelve en el relato de la siguiente forma:

«A fines de octubre de 1870 se solucionó la cuestión del rey, hecho que era vital para garantizar la estabilidad interna. Gracias a las buenas gestiones de Prim y de las logias masónicas, la casa de Saboya presionó a don Amadeo, duque de Aosta, para que aceptara el trono de España. Este aceptó, tras recabar el consentimiento de las potencias europeas, y por fin las Cortes lo eligieron rey a mediados de noviembre.» (p. 200)

HISTORIA DE ESPAÑA. 2º BACHILLERATO. ED. SANTILLANA.

En dos párrafos resuelve este manual la narración de los acontecimientos que dieron lugar a la elección del rey y, a diferencia de los demás, se señala aquí la candidatura de Fernando de Coburgo, aunque sin indicar el por qué de la oposición a la misma de Portugal e Inglaterra, hecho éste que, al no ser nada trivial, merece ser explicado. La información tiene un carácter sintético y poco explicativo:

«La gran mayoría de los revolucionarios de 1868 se declararon contrarios a la dinastía borbónica pero partidarios de la monarquía.

Se barajaron varias alternativas. Las dos candidaturas más sólidas fueron la del monarca portugués Fernando de Coburgo y la del duque de Aosta, hijo del rey de Italia Víctor Manuel II. La candidatura portuguesa fracaso por los recelos que provocó en Inglaterra y Portugal. Las Cortes votaron en noviembre de 1870 la elección como monarca del duque de Aosta, con el nombre de Amadeo I.» (p. 244)

A manera de conclusión podemos establecer que de la lectura de cada uno de los cuatro manuales se desprenden también cuatro explicaciones diferentes acerca de las razones por las que fue elegido rey de España don Amadeo de Saboya:

- en un primer caso, para no crear nuevos conflictos europeos como el de la guerra franco-prusiana, que había provocado el ofrecimiento de la Corona a Leopoldo de Hohenzollern. Se entiende pues que, en este sentido, la proclamación del miembro de la casa real italiana, Amadeo de Saboya, no concitaba tantos recelos por parte de las demás potencias europeas.

- en segundo lugar, la razón consiste en la disposición del nuevo rey a aceptar la monarquía constitucional y democrática como forma de gobierno, lo que podría llevar a concluir que no habría en el resto de Europa otros candidatos proclives a ello.

- en tercer lugar, la explicación que se aporta se basa en señalar como factores de la elección del duque de Aosta, los buenos oficios de la masonería y el consentimiento de las potencias europeas.

- finalmente, la cuarta explicación, se basa en el descarte de la candidatura de Fernando de Coburgo, por la oposición de Portugal e Inglaterra, lo que llevaría a la elección de Amadeo, como segunda opción.

Desde el punto de vista historiográfico no quedan claros los referentes que conducen en cada manual a exponer explicaciones tan diferentes.

Por otro lado, salvo el caso de Amadeo de Saboya, nombrado en todos por ser la elección definitiva, los demás candidatos, cuando se nombran, son diferentes también en cada manual:

- El duque de Montpensier y Leopoldo de Hohenzollern en el manual de la editorial S.M.

- Fernando de Coburgo, en el de la editorial Santillana.

Desconocemos también los criterios utilizados en cada caso para introducir los nombres de los otros candidatos y elegir, en cada caso, los que han de aparecer en la narración.

LA ELECCIÓN DE UN REY: ESPAÑA EN EL CONTEXTO DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES HACIA 1870

1. El planteamiento del problema: una monarquía en busca de rey.

«Una vez sancionada la Constitución de 1869, la Cortes habían establecido -en junio- una Regencia que recaerá también en Serrano, el cual, a su vez, confía al general Prim la formación de un nuevo gobierno. Exonerados por la revolución los Borbones, se trata ahora de encontrar al rey que inaugurase la nueva dinastía y que pusiera en marcha el mecanismo constitucional recién forjado; cuestión ardua, ya que el número de los candidatos posibles es limitado, cada partido tiene el suyo y, a más de ello, el problema presenta graves implicaciones internacionales.»[55]

Cuestiones:

1. Explica a qué se debe que una vez aprobada la Constitución de 1869 las Cortes establezcan una Regencia.
2. Señala cuáles son las dificultades que se presentan para poder elegir rey.

[55] Ubieto, A.; Reglà, J.; Jover, J. M.; Seco, C. *Introducción a la Historia de España.* Ed. Teide. Barcelona, 1983. p. 645.

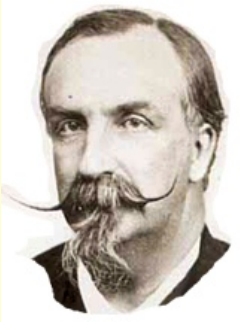
2. Los candidatos al trono de España.

Carlos VII de Borbón

Don Carlos VII de Borbón era el pretendiente al trono español por la rama carlista, nieto de D. Carlos Mª Isidro.
Hacia 1867, en marcha ya la conspiración contra el régimen de Isabel II, que culminaría en la revolución "Gloriosa" de septiembre de 1868, el partido progresista a instancias del general Prim, le propone a D. Carlos apoyarle como nuevo rey una vez derrocada Isabel. Para ello tendrá que aceptar dos condiciones: ser un monarca constitucional y aceptar unas Cortes elegidas por sufragio universal.
«Para iniciar las primeras negociaciones, Prim envía a Gratz, a finales de 1867, al militar progresista y futuro cardenal, don Félix Cascajares, que entrega a Carlos VII un informe, cuyo texto esencial es el siguiente:

(...) Me puse de acuerdo con el antiguo jefe carlista don Leandro Menéndez, que me acompaña, y junto emprendimos la tarea de hacer ver a los liberales que no hay otro rey legítimo de España, ni puede haber otro candidato que vuestra majestad. Debo decir, en obsequio a los liberales, que en todos encontré la mejor acogida. Todos, señor, aceptan a vuestra majestad como su rey legítimo, y los principales caudillos están esperando mi regreso a París, para decidir sobre la conducta que deben seguir, y que seguramente será la de venir a ofrecer a vuestra majestad y combinar los poderosos medios de acción de que disponen Los que le falten, vuestra majestad pudiera suplirlos añadiendo el elemento principal: la poderosa intervención del partido carlista, que en muchas provincias es indispensable. Los liberales ofrecen levantar por sí solos algunas provincias, ciudades y plazas fuertes, antes de que vuestra majestad se presentase, y creen que el levantamiento en masa se puede hacer en poco más de un mes, contando con medios suficientes para no gravar a los pueblos.
Quisieran también que, una vez en Madrid, proclamase vuestra majestad la sanción de su derecho, por el sufragio universal, que yo creo ha de ser casi unánime. Este sufragio sería una garantía para todos, y yo sé que los carlistas son los que más lo desean, aun cuando no contasen con los liberales, como ahora cuentan.
(...) Pero en aquella época la situación interna del partido carlista no era la misma. Ante el hundimiento del régimen isabelino, el grupo de los neocatólicos, con Cándido Nocedal, Aparisi y Guijarro, Navarro Villoslada y Gabino Tejada a la cabeza, así como los moderados, cuyo último fichaje sería el expresidente del Consejo de Ministros isabelino, González Bravo, se habían adherido al carlismo y apoderado del aparato dirigente del partido. Ahora mandaban los integristas y los tradicionalistas; los jefes del carlismo habían sido marginados. De repente "milagrosamente", las filas carlistas fueron engrosando de forma espectacular y el dinero fluía a raudales; esta abundancia económica se notó en el enorme despliegue propagandístico y en la aparición de numerosos periódicos. La propuesta progresista, pues naufragó en interminables discusiones internas. A lo más que se llegó sería a no oponerse al golpe militar de la oposición, si éste llegara a producirse. Una vez más, el carlismo perdió una gran oportunidad de hacerse con el poder»

Clemente, J. C. *Las guerras carlistas.* Sarpe. Madrid. 1982. Pág. 177 a 179.



Antonio de Orleans
Duque de Montpensier

Era hijo del Luis Felipe de Orleans, rey de Francia entre 1830 y 1848. Estaba casado con la hermana de Isabel II, la infanta María Luisa Fernanda de Borbón. Había conspirado contra su cuñada y su candidatura al trono de España era auspiciada por los unionistas.
Sin embargo, para los demás partidos políticos participantes en la Revolución de 1868, representaba la monarquía tradicional y conservadora.
El enfrentamiento entre unionistas y progresistas, por el liderazgo político en el nuevo régimen, a partir de 1869 le enajenó el apoyo de progresistas y demócratas.
Por otra parte, su impopularidad creció a partir de haber dado muerte en duelo al infante Enrique de Borbón, hermano de don Francisco de Asís, hermano de la reina destronada.
Por último, fue definitiva, la oposición de Napoleón III, emperador de Francia, que se negó a que un miembro de la familia de Orleans, destronada en Francia por la Revolución de 1848, pudiera acceder al trono de un país vecino.

Fernando de Coburgo

Había sido rey consorte de Portugal por haberse casado con la reina doña María de la Gloria. Al enviudar se convirtió en regente hasta la mayoría de edad de su hijo Luis.
Se casó en segundas nupcias con la artista Fanny Essler, a quien Guillermo de Prusia le había otorgado el título de condesa de Edla.
Desde el principio su candidatura fue defendida por los progresistas y una parte de los demócratas, para quiénes la posibilidad de que fuese rey de España suponía hacer posible la Unión Ibérica, es decir, la unificación de España y Portugal bajo una misma dinastía. Ello respondía a una vieja aspiración de parte del liberalismo español (sectores de la masonería, progresistas, demócratas y, desde una perspectiva no monárquica, también de algunos grupos republicanos).
A su aceptación del trono español se opuso, sin embargo, la familia real y el gobierno portugués que temían la pérdida de soberanía de Portugal frente a España de producirse dicha Unión.
Tampoco el gobierno británico, tradicional aliado de Portugal, aceptó esta candidatura y se opuso a la misma.
Por su parte, Napoleón III de Francia, no se mostró favorable a esta alternativa, recelando de que con la misma podría aumentar la influencia inglesa en la Península Ibérica.

Tomás, duque de Génova

Pertenecía a la familia de los Saboya, familia reinante en Italia. En 1870 contaba con dieciséis años. Su candidatura fue propuesta por el partido progresista una vez se produjo la negativa de Fernando de Coburgo.
Su familia, en especial su madre, la princesa Isabel, se opuso a su elección por considerar en exceso inestable la situación política interna en España.
En este sentido, el precedente del fusilamiento en México del archiduque Maximiliano de Austria, a quien Napoleón III de Francia había impuesto como emperador de aquel país, por las tropas republicanas de Benito Juárez,, le disuadió de implicarse en la política española.

Baldomero Espartero
Duque de la Victoria

La candidatura del general Espartero al trono español surge como consecuencia de la negativa de Amadeo de Saboya (en primera instancia), de Fernando de Coburgo y de Tomás, duque de Génova.
Contaba con el apoyo de amplios sectores de la población identificados con la Revolución de 1868. De origen humilde (era hijo de un arriero) personalizaba las aspiraciones de las clases populares.
Comenzó su carrera militar durante la guerra de la Independencia. Había vencido a los carlistas en la guerra de 1833 a 1840. Fue Regente entre 1840 y 1843, y jefe del gobierno durante el Bienio Progresista (1854-1856).
Progresistas, demócratas-monárquicos e, incluso, unionistas apoyarán elección como monarca.
Por otro lado, esta alternativa ofrecía la ventaja, frente a las demás, de no tener que hacer frente a consultas ni conflictos de carácter diplomático con el resto de los gobiernos europeos.

Sin embargo, Espartero, retirado ya de la vida política, y sin descendencia, renunció a la propuesta alegando "sus muchos años y poca salud".

Leopoldo de
Hohenzollern

Su candidatura fue propuesta por el Regente, Serrano, y Prim, jefe del gobierno.
Suponía poner en el trono de España a un príncipe alemán emparentado con el rey de Prusia, Guillermo I.
Desde el primer momento esta propuesta contó con la radical oposición del gobierno francés por entender que con un rey alemán en España peligraba el equilibrio entre las diferencias potencias europeas, fundamentalmente, en el continente entre la Francia imperial de Napoleón III y el reino de Prusia que, en ese momento, está a punto de conseguir la unidad de los diferentes estados alemanes bajo su hegemonía.
Para Francia suponía restaurar el viejo imperio de Carlos V.
Leopoldo, ante la presión francesa sobre Prusia, y aconsejado por Guillermo I, acaba por renunciar a su designación como rey de España.
Aún así, las tensiones generadas entre Francia y Prusia, a raíz de esta cuestión, condujeron a la guerra Franco-Prusiana (1870-1871) que supuso la derrota de Francia, con la caída del Segundo Imperio y la pérdida de territorios como Alsacia y Lorena, la culminación del proceso de unificación de Alemania y, también, de Italia, al entrar en Roma, hasta entonces protegida por las tropas francesas enviadas por Napoleón III para defender los Estados del Papa, el ejército del rey Víctor Manuel II de Italia.

Amadeo de Saboya
Duque de Aosta

Era el segundo hijo de Víctor Manuel II de Saboya, rey de Italia.
Desde un principio su candidatura fue propugnada por progresistas y demócratas debido al prestigio de la dinastía italiana de los Saboya, por su protagonismo en el proceso de unificación de los estados italianos y su disposición a aceptar la monarquía constitucional democrática como forma de gobierno.
En un primer momento no aceptó la propuesta que le hizo el gobierno español.
Sin embargo, en noviembre de 1870, una vez concluida la unidad italiana y despejada la oposición francesa y del papado, aceptó ocupar el trono de España.
Las Cortes españolas lo proclamaron rey por 191 votos a favor, de 344 diputados que las conformaban, el 16 de noviembre de 1870, y entró en Madrid el 2 de enero de 1871, dando comienzo su reinado con el nombre de Amadeo I.

Cuestiones:

1. Explica las razones que llevaron al general Prim a ofrecerle la corona de España a don Carlos VII. ¿Qué condiciones se le pusieron? ¿Por qué se frustró su acceso al trono?
2. ¿Qué razones impidieron al duque de Montpensier convertirse en rey de España?
3. ¿Por qué se le ofrece la corona de España a Fernando de Coburgo? ¿Por qué no prosperó su candidatura?
4. ¿Por qué el duque de Génova rehusó ser rey de España?
5. ¿Qué factores jugaban a favor de la candidatura de Espartero?
6. ¿Por qué no progresó la candidatura de Leopoldo de Hohenzollern?
7. ¿Por qué se le ofreció la corona de España a Amadeo de Saboya?
8. ¿Qué candidaturas se vieron influidas por cuestiones relativas a las relaciones entre los distintos gobiernos europeos? Señala, para cada candidatura, los países que se vieron involucrados.

3. La política europea hacia 1870.

3.1. La política exterior francesa de Napoleón III.

«El Segundo Imperio no definió una política exterior de líneas claras, ya que si bien se ha subrayado que en el ámbito internacional Napoleón III actúa como un revolucionario, como un hombre del 48, en contraposición a su tendencia autoritaria en el interior, no resulta exenta de contradicciones su comparecencia en los grandes conflictos internacionales. Su deseo de prestigio, "Francia debe llevar sobre sus hombros el manto de la gloria", le lleva a pilotar una política internacional intervencionista. Algunos comentaristas han puesto de manifiesto un objetivo prioritario, sin que coincidan en su definición; para unos era el sueño de unificar Italia (apoyo revolucionario a los nacionalismos), para otros el deseo de anexionarse la orilla izquierda del Rhin (expansionismo); en cualquier caso la personalidad pacifista de Luis Bonaparte, que, a diferencia del primer Napoleón, odiaba la guerra, limita sus ambiciones de gran potencia y señala una diferencia fundamental con la figura mítica del fundador de la dinastía. Sus hábitos de conspirador, que le inclinan a las negociaciones personales y misteriosas, de espaldas a sus ministros, contribuyen también a dibujar una política internacional incoherente.

Si acaso, de Napoleón I heredó una lección clara: el peligro del enfrentamiento con Inglaterra; de ahí su aproximación comercial y sus intentos de entendimiento político con Londres. En numerosas obras se han señalado las contradicciones de sus líneas: revolucionario que sigue la senda girondina de la exportación de sus ideales, católico que apoya al Papa, francés que respeta a Inglaterra. En Italia chocan sus deseos de apoyar a los nacionalistas con su talante católico de sostenedor del Papa Pío IX, que termina convirtiéndose en obstáculo para la unificación (...)

(Hacia principios de 1870) la soledad internacional de Napoleón la comprendió bien Bismarck. Napoleón se ha enemistado con Inglaterra y España en su expedición a México; con Rusia en la guerra de Crimea; con Austria en su guerra del 59; con los italianos, incluso, porque tras apoyarles les ha abandonado; con los países nórdicos, Suecia, Noruega, Dinamarca, porque ha paralizado en la guerra de los ducados daneses las tropas que hubieran auxiliado Dinamarca.

Al estallar la guerra entre Francia y Prusia en 1870, por la rivalidad suscitada en torno a la candidatura para trono español, vacante tras el destronamiento de Isabel II, Francia no obtiene ningún apoyo. Aislada diplomáticamente e inferior en potencia militar, las sucesivas derrotas, (...) demuestran que los sueños de gloria napoleónicos se apoyan sobre cimientos más efímeros que los del primer Napoleón (...)

Napoleón, prisionero, dimite. Francia está vencida y sola. Es la desembocadura de un régimen de grandeza que ha intentado ser, otra vez, el ordenador de la vida europea.»[56]

Cuestiones:

1. Explica cuáles fueron las características de la política exterior de Napoleón III.
2. ¿En qué consiste el aislamiento internacional de Francia hacia 1870?
3. ¿De qué forma intervino Napoleón III en la política española durante el proceso de búsqueda y elección de un monarca?

3.2. La unificación de Alemania y la guerra Franco-Prusiana.

«En 1870, se cierra el proceso de unificación dirigido por Bismarck, mediante una última guerra, una unificación conseguida a base de "hierro y sangre". En la última etapa necesita despejar las reticencias particularistas de los Estados del sur y consolidar definitivamente la nación alemana (...).

[56] Fernández, A. *Historia Universal. Edad Contemporánea.* Vives Vives. Barcelona, 1984. p. 165 a 167.

Hasta 1870, Bismarck incrementa sus presiones sobre los Estados del sur de Alemania, para acelerar la integración. Aunque por un lado obtiene avances en la coordinación comercial y militar, por otro fracasa en su intento de que los soberanos del sur aprueben el título de "Kaiser" (emperador de Alemania), para Guillermo I, por el contrario, se produce un reforzamiento del particularismo de estos Estados. El proceso nacional se estanca y Bismarck ve en una nueva guerra la solución al problema nacional. Una amenaza exterior disolvería los recelos particularistas y reforzaría el sentimiento nacional alemán.

La ocasión propicia se presenta con motivo de la sucesión al trono español, tras la caída de Isabel II en 1868, cuando el gobierno español busca un candidato para trono vacante, entre las casas reinantes europeas. Con esta intención llega el ofrecimiento español a la casa de Hohenzollern de Sigmaringen, emparentada con los Hohenzollern prusianos, hacia la persona del príncipe Leopoldo.

Inmediatamente, el gobierno francés hace saber que no tolerará un príncipe alemán en España y Guillermo I, consciente de la provocación que supone el hecho, descarta la posibilidad. Por el contrario, Bismarck ve la oportunidad esperada y, desde marzo de 1870, interviene para convencer al rey y al propio príncipe Leopoldo, para que acepten el ofrecimiento.

El 6 de julio, el ministro francés de Asuntos Exteriores hace la siguiente declaración ante la Asamblea Legislativa, en tono amenazante: "situando Prusia a uno de sus príncipes en el trono de Carlos V, se compromete el equilibrio europeo en detrimento de Francia ".

Ante una última exigencia del gobierno francés, pidiendo la renuncia o la guerra, Guillermo I, en esos momentos en el balneario de Ems, acepta desaconsejar la candidatura, lo cual se hace público el 12 de julio, a través de un comunicado oficial del padre del candidato. La ocasión padecí a pérdida para Bismarck, pero una última torpeza francesa da la vuelta a la situación. El gobierno francés, exigen también la renuncia oficial del rey de Rusia, la exigencia implicaba dudar de la palabra de Guillermo, lo que se considera insultante. El texto de las entrevistas llega Bismarck (a través de un telegrama) que resume el contenido, dándole un sentido más agresivo[57]. Esta versión del “telegrama de Ems”, es repartida a los periódicos de París y Berlín. El efecto es inmediato, provocando la excitación de la opinión pública germana y francesa. Ambos gobiernos deciden la guerra.

[57] Texto del telegrama redactado por Bismarck y enviado posteriormente a la prensa: "La noticia de la renuncia del trono de España por el príncipe de Hohenzollern ha sido comunicada al gobierno francés por el gobierno español. El embajador francés, además, ha insistido con Su Majestad el rey de Prusia en Ems para que le autorizará a telegrafiar a París que nunca jamás daría su consentimiento si se volvía a tratar de la candidatura del príncipe de Hohenzollern. Su Majestad ha rehusado contestar al mencionado embajador y le he hecho saber que por su parte, no tenía nada más que comunicarle."

Para Bismarck era muy importante que ante la opinión pública alemana, Francia apareciera como la iniciadora de la guerra amenazando a Alemania. Según Bismarck, el "telegrama de Ems" debía causar "en el toro galo el efecto de un trapo rojo "... " el éxito depende, sobre todo, de la sensación que el comienzo de la guerra provoque entre nosotros y en los otros. Es esencial que nosotros seamos los atacados.

Napoleón III entra al " trapo rojo" de Bismarck y declara guerra el 19 de julio de 1870.

(...) El 6 de agosto, el ejército alemán ataca logrando una serie de importantes victorias que inducen a Napoleón III a retirarse hacia posiciones defensivas en Metz, perdiendo definitivamente la iniciativa. Dos importantes derrotas, Gravelotte (18 de agosto) y Sedán (1 de septiembre), provoca la capitulación del ejército francés del Rhin, con Napoleón al frente, el 2 de septiembre.

El 18 de enero de 1871, en la "galería de los espejos" del Palacio de Versalles, tiene lugar el acto de coronación de Guillermo I como emperador alemán (kaiser), corona ofrecida por sus iguales, los soberanos alemanes»[58]

Cuestiones:

1. ¿Qué razones tenía Bismarck para buscar la guerra con Francia?
2. ¿Qué relación existe entre la búsqueda de un monarca para España y la guerra Franco-Prusiana? ¿Qué razones tenía el gobierno francés para vetar la candidatura de Leopoldo de Hohenzollern?
3. ¿Qué hizo Bismarck para provocar la guerra?
4. ¿Qué consecuencias tuvo la guerra para el proceso de unificación alemana?

3.3. La culminación del proceso de unificación italiana: la conquista de los Estados Pontificios y su integración en el reino de Italia.

«En 1870 los franceses entraron en guerra con Prusia. La guarnición francesa se retiró de los Estados pontificios tras la capitulación de Napoleón III en Sedán. La coyuntura era claramente propicia para los italianos (...) El ejército italiano entraba en Roma el 9 de septiembre de 1870. Tras un plebiscito (2 octubre) Roma quedó anexionada al reino de Italia (perdiendo el Papa su poder temporal) y poco después sería proclamada capital del reino.»[59]

[58] Gutiérrez de Benito, E. Y León Conde, A. *Alemania desde la unificación hasta 1914.* Akal. Madrid. 1985. p. 37 a 39.
[59] García Méndez, E. *Italia: de la unificación a 1914.* Akal. Madrid. 1985. p. 34.

Cuestiones:

1. ¿Cómo influyó la guerra Franco-Prusiana en el proceso de unificación de Italia?
2. ¿Qué relación existe entre la culminación del proceso de unificación italiana y la búsqueda y elección de un rey para España?

LA RELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA Y LA HISTORIA LOCAL

1. Introducción.

La elaboración de ejemplificaciones didácticas en las que, en el marco de la materia de Historia de España, se aborde el estudio del pasado local, y especialmente del pasado de los territorios que actualmente configuran cada una de las Comunidades Autónomas españolas, ofrece especial complejidad como consecuencia de los condicionantes de carácter político e ideológico, generados a partir de mediados de la década pasada, en torno al debate acerca de qué tipo de Historia de España habría que enseñar y la presencia y grado de importancia cualitativa y cuantitativa con que en la misma deberían aparecer, en el marco de cada comunidad autónoma, los contenidos referidos a su propia historia local.

A día de hoy dicho debate sigue abierto, dificultando con ello, la configuración de un currículo en el que la integración de las historias locales en la Historia de España obedezca a la necesidad de adquirir un mejor conocimiento de las mismas desde el establecimiento de una relación dialéctica que facilite su comprensión.

En este sentido, asumimos la posición del profesor Joaquín Prats cuando, sobre este tema, expresa lo siguiente:

«La disputa entre visiones unitarias y no unitarias de la historia no se corresponde a ninguna de las cuestiones principales que hoy se plantean los profesores. Un análisis de los libros de texto y de las clases de historia nos indica que no existe un motivo de alarma al respecto, y que esta cuestión no constituye un problema fundamental en nuestro sistema educativo, tal como pretende el MEC o la propia Real Academia de la Historia. (...)

En el debate español, las dos posiciones básicas que aparecen como antagónicas están defendiendo, en el fondo, una misma postura: la historia sirve como instrumento conformador de identidades nacionales. La diferencia entre el nacionalismo español y los nacionalismos llamados periféricos radica en pretender

para sí la competencia legal para determinar los contenidos históricos en la enseñanza, y para poder transmitir así una determinada idea de España. (...)

Pero frente a la vieja pretensión de que la historia sirva para crear el sentido patriótico, avivar los sentimientos nacionales y afirmar el sentido de identidad, la nueva (y ya no tan nueva) enseñanza de la historia defiende acercar al alumnado a la lógica de una ciencia social que permita, de manera privilegiada, formar a los estudiantes en el análisis de la sociedad, función que representa, a mi juicio, el mejor camino para educar ciudadanos libres y con capacidad para discernir, por ellos mismos, sobre los problemas sociales de nuestro tiempo. (...)

La renovación de la historiografía, los avances en la pedagogía y la psicología, así como la propia evolución social han dejado obsoleta la tradicional función educativa de la historia que pretendía, simplemente, adoctrinar. Ya Jaume Vicens Vives introdujo en sus libros de texto una orientación que aspiraba a dar una visión de la historia más ligada a la vida de las sociedades y a las regularidades y los cambios que se producían en la evolución histórica. Vicens propugnaba el aprendizaje de una ciencia social que contrastaba con las épicas historias centralistas que llenaban los libros de texto de su época. Desde entonces, muchos de los que trabajamos en el ámbito de la enseñanza de la historia hemos ido profundizando y avanzando en esta línea: enseñar conceptos históricos como los de cambio y continuidad, explicar el contexto histórico de los hechos, orientar el sentido del tiempo, analizar lo que es una estructura social, estudiar los modos de vida de las personas, etc. Este aprendizaje tiene más interés educativo que memorizar o saber datos. Ello no rechaza que se estudie la historia española y regional, pero no tanto por buscar en ella identidades irracionales, sino como contenidos educativos con mayores posibilidades de significación que otras historias más exóticas»[60].

Por tanto, si entramos en el problema de la integración de la historia local y la Historia de España, no será desde la perspectiva de alimentar la transmisión de un tipo de historia que persiga el adoctrinamiento patriótico en uno u otro sentido, sino por entender que esta relación presenta, desde el punto de vista tanto sociológico como

[60] Prats, J. *La enseñanza de la historia: un debate mal planteado.* En: La Aventura de la Historia. Madrid, octubre, 2000. HISTODIDACTICA: Enseñanza de la Historia/Didáctica de las Ciencias Sociales. Pág. del Dr. J. Prats. Catedrático de la Universidad de Barcelona. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/.

científico-epistemológico y pedagógico, propiedades que contribuyen a la construcción significativa de los conocimientos que la materia puede aportar al alumnado de bachillerato.

Desde un referente sociológico, porque si la enseñanza y aprendizaje de la historia contribuye a la comprensión por parte del alumnado de la sociedad en que vive, habrá que ser consciente de que dicha sociedad es el resultado de la interacción e integración de los individuos en diferentes comunidades (localidad, provincia, comunidad autónoma, estado, continente...). Entender la sociedad presente atendiendo al conocimiento de los procesos que la originan en el pasado, supone tener en cuenta las peculiaridades con que esos procesos se producen en diferentes escalas.

Desde un planteamiento epistemológico e historiográfico, tan importante para la comprensión de la Historia de España es el conocimiento del pasado de cada uno de los territorios que la conforman, como lo es para entender la historia local, el situarla en el marco de una interpretación historiográfica de carácter más general, en este caso, referida a la Historia común española.

En cuanto al referente psicopedagógico, la integración entre la historia local y la Historia de España puede contribuir a introducir en el proceso de enseñanza elementos que fomenten el interés y la motivación del alumnado al acceder a dichos conocimientos abordando informaciones relacionados con lugares y hechos que le resulten familiares y cercanas, y, por tanto, con cierta facilidad para el establecimiento de interrelaciones. Por otro lado, todo ello conlleva abordar el estudio de los distintos procesos históricos que se abordan en la asignatura, analizándolos a distintas escalas e identificando tanto sus rasgos comunes como aquellos que les diferencian.

El desarrollo de la investigación de las historias locales a partir de mediados de los años setenta, y sobre todo a partir del proceso de transición política española a la democracia y la construcción del estado de las autonomías, favorece el contar actualmente con abundante información historiográfica para el conocimiento del pasado de los territorios que conforman las distintas comunidades autónomas, sin embargo, como ya se ha señalado en otros apartados de este trabajo, ello aún no se ha traducido de forma suficiente, ni en el hecho de poder contar con suficientes materiales y recursos para trabajar en las aulas de bachillerato (sobre todo en lo referido a los manuales

escolares), ni en la conformación de un currículo de Historia de España que favorezca dicha integración. Es más, en la medida en que la tendencia ha sido la de cerrar dicho currículo, el problema tiende a agravarse.

2. La relación entre la enseñanza de la Historia de España y la historia local en el currículo de Historia de España del Bachillerato.

Ley General de Educación.

Dado el carácter autoritario, nacionalista y fuertemente centralizador del franquismo, en cuyo marco se elabora la Ley General de Educación de 1970, no resulta difícil comprender el por qué de la ausencia en el currículo de la asignatura de Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos de 3º de BUP, de referencias específicas al estudio de las peculiaridades históricas de carácter regional o local. Así pues, cuando, entre las intenciones de la materia, se plantea:

«Esta materia pretende la integración consciente del individuo en la propia comunidad en que vive»

hay que interpretar que por dicha comunidad se refiere a la nación española en su conjunto, lo que queda patente en la redacción, cuando más adelante se afirma:

«Es imprescindible establecer continuas relaciones con la situación de otras culturas del mundo, tanto en su historia como en su momento presente, de acuerdo con los diversos momentos que se vayan estudiando. No obstante, se debe prestar la debida atención a los aspectos peculiares y originales de nuestra historia y de nuestra geografía que para un alumno español tiene un valor especial, lo mismo que los aspectos característicos de la cultura hispanoamericana.»

En el currículo de la LOGSE.

En el currículo de la asignatura de Historia de 2º de bachillerato establecido en 1992, se procura la actualización de la materia de Historia de España a la concepción del Estado que ha surgido como consecuencia de la Constitución de 1978.

Las referencias a la necesidad de tener en cuenta las particularidades de las historias locales aparecen a lo largo de todo el currículo, aunque no se plasman en la relación de los contenidos que conforman la asignatura, entendiendo que ello se debería producir posteriormente en la concreción del currículo correspondiente a las distintas comunidades autónomas, como así sucedió.

De esta forma, en la **introducción** se afirma:

«Esta disciplina, presente entre las materias comunes del Bachillerato, tiene a España como ámbito de referencia fundamental, sin que ello suponga ignorar 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 se 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.»

En los **objetivos generales**, entre las capacidades a adquirir por el alumnado a través de la asignatura, se señala:

«3. Comprender tanto la multiplicidad interna como la dimensión internacional de la historia española, adquiriendo una visión global y solidaria de los problemas y proyectos colectivos que supere enfoques localistas y promueva actitudes democráticas y tolerantes.»

Por último, entre los **criterios de evaluación** se incluye el siguiente:

«4. Caracterizar la diferente evolución socioeconómica y cultural de los ámbitos regionales de España e identificar las distintas propuestas de organización territorial del Estado en la época contemporánea.

Los alumnos serán capaces de señalar las peculiaridades en el desarrollo de determinadas regiones españolas, de situarlas en el tiempo y de precisar sus fundamentos económicos, sus protagonistas sociales y sus implicaciones políticas y culturales. Identificarán y analizarán, relacionándolas con personajes, con situaciones históricas y con fuerzas políticas, las propuestas más relevantes de organización territorial del Estado, y conocerán la organización actualmente vigente con arreglo a la Constitución de 1978. »

En el currículo de la LOCE.

El planteamiento curricular del R.D. 832/2003, en el que se regulaban las enseñanzas mínimas de las diferentes materias del bachillerato, conllevaba al igual que en la ley anterior, la necesidad de una posterior concreción del currículo en cada una de las diferentes comunidades autónomas españolas, razón por la cual tampoco aparecen contenidos específicos que aborden este aspecto.

En este caso, las referencias se ciñen fundamentalmente a las intenciones expresadas en la introducción, a los objetivos y, aunque su redacción no es muy clara, a los criterios de evaluación.

Así, en la **introducción**, en su último párrafo, se expresa lo siguiente:

«El cambio sustancial que se propugna, respecto al programa del RD 1178/1992 de dos 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.»

En cuanto al apartado de **objetivos,** la distinción entre historia común de España y las peculiaridades regionales se expresa en el enunciado de tres de ellos:

«1. Identificar, analizar y explicar, situándolos en el tiempo y en el espacio, los hechos, personajes, problemas, etapas y procesos más significativos de la evolución histórica, común y diversa, de España y las nacionalidades y regiones que la integran.

3. Adquirir una visión de la evolución histórica de España en su conjunto y en su pluralidad. Situar este proceso histórico en el contexto de Europa y del mundo.

6. Consolidar actitudes y hábitos de tolerancia y solidaridad entre los diversos pueblos de España, respetando y valorando positivamente los aspectos comunes y las diferencias, teniendo en cuenta la posibilidad de pertenecer de manera simultánea a más de una identidad colectiva.»

En los **criterios de evaluación** se plantea:

«3. Caracterizar cada una de las grandes etapas de nuestro pasado, destacando sus aportaciones básicas y señalando sus aspectos comunes y diversos.»

ELECCIONES Y CACIQUISMO DURANTE LA RESTAURACIÓN EN LAS CANARIAS ORIENTALES.

El tema de esta ejemplificación didáctica se centra en el estudio de los procesos electorales y el papel que en ellos desempeñará el caciquismo en las islas orientales del Archipiélago Canario, durante el período abarcado por el régimen de la Restauración, entre los años 1875 y 1923, y cuyo sistema político se basará en la Constitución de 1876.

Se trataría de establecer un análisis comparativo entre las características de la dinámica electoral y el papel que en ella se le asignará al caciquismo durante esos años a nivel del Estado, y las peculiaridades que estos fenómenos presentan en las Canarias Orientales, atendiendo, de forma particular, al papel histórico desempeñado por el político grancanario Fernando León y Castillo.

Como elementos comunes entre la dinámica del conjunto del Estado y la específica de las Canarias Orientales nos encontramos con unos procesos electorales que entrarían dentro del sistema del "encasillado" o designación previa de los candidatos por parte del ministro de la Gobernación y el Presidente del Gobierno. Candidatos que invariablemente saldrán elegidos a través del permanente ejercicio de manipulación y falseamiento de las elecciones, propio de este período, con la finalidad de garantizar el control de la vida política por parte de los grupos sociales dominantes, en este caso, la burguesía de las islas, consiguiendo con ello el sostenimiento del sistema político-estatal instaurado por la Constitución de 1876, y del que se beneficiará las burguesías locales, obteniendo medidas de gobierno que afiancen su dominio sobre el territorio y sus habitantes.

El otro elemento común, será la presencia del sistema caciquil como factor de control social y presión política. Instrumento al servicio de los partidos dinásticos (Conservador y Liberal) y de los gobiernos de turno. Caciquismo que responderá a la realidad propia de una España rural y atrasada, en cuyo seno las clases bajas -de base fundamentalmente campesina- constituirán el grupo social más numeroso y estarán sujetas a relaciones de dependencia hacia los distintos caciques provinciales.

También en las Canarias Orientales el caciquismo será un factor decisivo a la hora de asegurar el triunfo electoral de los candidatos gubernamentales.

Como características propias y peculiares con que estos fenómenos se darán en las islas, hay que señalar, la importancia del llamado Pleito Insular que condicionará la evolución histórica de las Islas Canarias, de forma especial durante toda la etapa contemporánea. La lucha por el predominio de Las Palmas de Gran Canaria sobre Santa Cruz de Tenerife, o viceversa, traducida en la pugna por la capitalidad del archipiélago, inicialmente, y por la división provincial, después, hará que las respectivas burguesías insulares se agrupen en partidos políticos que harán del Pleito el centro de su actividad política, lo que favorecerá, en el caso las Canarias Orientales el predominio de un sólo partido, el Partido Liberal Canario, que acaparará la representación política ante el Estado, impidiendo el turno de partidos propio de este período en el resto del país, para lo cual dará cabida en sus listas electorales a candidatos de diferente orientación política (conservadores y republicanos) y, de esta manera, poder influir tanto sobre la voluntad de los partidos que gobiernen en ese momento, ya fuese liberal ya conservador, como sobre el voto de los grupos de la oposición.

Las disensiones políticas dentro de la burguesía dominante y del Partido Liberal Canario se producirán más como consecuencia de diferencias personales o de la marginación de algún grupo o sector de dicha burguesía ante el acceso a los beneficios que se reciben por parte del poder central, que como resultado de diferencias políticas e ideológicas (como será el caso de la fundación del Partido Local Canario que terminará integrándose de nuevo en el partido liberal).

Otra de las características específicas la encontraremos en el predominio en la vida política de las Islas de la figura de Fernando León y Castillo, diputado, ministro y embajador en París, organizador y máximo dirigente del Partido Liberal Canario, que monopolizará la mayor parte de las decisiones que durante este período histórico marquen el proceso de desarrollo político local.

Por último, habrá que señalar como elemento también peculiar, la existencia de una oposición política conformada desde principios del siglo XX, por el Partido Republicano Federal Canario, liderado por el abogado José Franchy y Roca, partido de

clases medias, que tendrá, además, una presencia importante entre las clases trabajadoras, lo que explicará, entre otros factores, la tardía implantación en Canarias de las organizaciones políticas netamente obreras (socialistas y anarquistas).

Para elaborar esta ejemplificación tomaremos como base documental el libro de la profesora María Teresa Noreña Salto, Canarias: Política y sociedad durante la Restauración, obra cuyo contenido resulta básico para comprender las características de este período histórico en las Canarias Orientales.

Tratamiento de los hechos en los libros de texto.

HISTORIA 2. ED. SM.

1. Sobre las elecciones y el caciquismo en la Restauración.

Lo primero que hay que señalar en cuanto al tratamiento del tema en este manual es el evidente carácter narrativo de la información histórica que se expone -algo que ya

se ha señalado en otras ocasiones-. Ello queda patente desde el principio en la forma en que están redactados los títulos de los diferentes items:

I. Construcción del sistema de democracia oligárquico.

- *Finalización del Sexenio Revolucionario*
- *Pacificación, orden y Constitución moderada*
- *Los dos partidos "dinásticos"*
- *¿Cómo se fabricaban las mayorías políticas favorables?*
- *Partidos políticos o asociaciones de intereses*
- *La reconciliación de las clases dirigentes*

El desarrollo de los contenidos obedece a tres cuestiones básicas:

a. ¿qué sectores sociales son los que acceden al control del poder?

b. ¿cuáles serán los principios en los que se sustente el poder?

c. ¿cómo se garantiza la obtención permanente de mayorías parlamentarias?

Las respuestas que el manual aporta se exponen de la siguiente manera:

Sobre la primera cuestión se plantea:

«Los grandes propietarios, los industriales y un sector amplio de la burguesía urbana ansiaban un modelo político estable y pacífico, así como poner fin a la guerra carlista, la insurrección cubana y la agitación obrera y campesina.» (p. 268)

La expresión política de estos sectores sociales se concretará en la formación de los dos partidos dinásticos (Conservador y Liberal) que se turnarán en el poder:

«los conservadores representaban a los sectores tradicionales y defendían los intereses de los grandes propietarios y financieros, la iglesia y la aristocracia; los liberales eran el partido de los industriales, las clases medias y las profesiones liberales.» (p. 268)

En cuanto a los principios sobre los que se sustente el nuevo régimen se planteará:

«Cánovas, desde el poder, manipuló las primeras elecciones para conseguir diputados fieles que aprobaran una Constitución de tono moderado que sirviera de marco y permitiera diversos desarrollos según el partido que gobernara, garantizando tres principios: la monarquía, el principio hereditario y la institución de las Cortes.» (p. 268)

El funcionamiento del sistema electoral es descrito, como se ha señalado en el párrafo anterior como un mecanismo susceptible de ser manipulado. La manipulación de los procesos electorales, pues, estará en la base del sostenimiento del sistema político. ¿Cómo se organizaba y realizaba dicha manipulación?:

«Pero ¿cómo se producía el turno de partidos? Recordemos que existía un sufragio censitario, por el que solamente podían votar aquellos que tenían propiedades o cierta fortuna, un 5% de la población. Había además gran desinterés por parte de la sociedad, pues se sabía cuál iba a ser resultado electoral debido al fraude y a la manipulación de resultados.

Cuando el monarca retiraba su confianza al gobierno en el poder, encargaba provisionalmente del gobierno al partido contrario, que, para contar con la mayoría en el Parlamento, se apresuraba a convocar elecciones, que debía ganar; el partido de la oposición estaba de acuerdo en "perder" estas elecciones. Se preparaban las listas electorales con notables del partido o personalidades, y en las provincias, se arbitraban mecanismos para garantizar la victoria. La ley electoral determinaba, además, que en los distritos en que sólo se presentara un candidato, éste quedaba elegido sin necesidad de votación. En otros actuaban los caciques, manipuladores de elecciones que utilizaban procedimientos de presión de todo tipo. El resultado era que triunfaba el partido previsto y su victoria llevaba consigo la renovación del Congreso y de numerosos cargos y empleos públicos dependientes del poder. Los funcionarios del partido que había perdido las elecciones quedaban cesantes hasta la próxima alternancia.» (p. 269)

Por su parte, del fenómeno del caciquismo apenas hay referencias que aclaren en qué consistía y cómo desempeñaba su papel en el proceso de manipulación de las

elecciones, quedando desdibujada y en el aire la descripción del mismo. Así pues, en el texto anterior se dice de ellos que eran "manipuladores de elecciones que utilizaron procedimientos de presión de todo tipo", y más adelante, también se alude a ellos e el siguiente párrafo:

«Los partidos políticos no eran lo que hoy conocemos. Contaban con pocos miembros, personalidades distinguidas, y eran grupos de presión que controlaban redes de padrinazgo e influencia que llegaban desde Madrid a cada provincia, y desde el gobernador civil de cada provincia a los caciques locales. Los potentados gobernaban, pero a través de una clase política especializada.» (p. 269)

CRISOL. HISTORIA. 2º BACHILLERATO. ED. VICENS VIVES.

En este manual, las elecciones y el caciquismo durante la Restauración se tratan en el capítulo 2. "La alternancia en el poder", del tema 11. La Restauración monárquica (1875-1902). A su vez, dicho capítulo aparece dividido en dos ítems:

2.1. Bipartidismo y turno pacífico
2.2. La manipulación electoral

La línea en que los contenidos se ordenan, al igual que en el manual de la ed. SM., comienza identificando inicialmente quiénes son los sectores sociales que se hacen con el control de poder y mediante qué partidos ejercen el mismo, aunque en este caso, la descripción de las instituciones sobre las que se sustentaba el sistema se ha realizado previamente en el capítulo anterior. Así se expondrá:

«El sistema político de la Restauración se basaba en la existencia de dos grandes partidos, el conservador y el liberal, que coincidían ideológicamente en lo fundamental, pero asumían de manera consensuada dos papeles complementarios.

(...) La extracción social de las fuerzas de ambos partidos era bastante homogénea y se nutría básicamente de las élites económicas y de la clase media acomodada, aunque

era mayor el número de terratenientes entre los conservadores y el de profesionales entre los liberales.» (p. 224)

En cuanto a las características de los procesos electorales y de su manipulación, las mismas se aparecen descritas de la siguiente forma:

«(...) cuando el partido en el gobierno sufría un proceso de desgaste político y perdía la confianza de las Cortes, el monarca llamaba al jefe del partido de oposición a formar gobierno. Entonces, el nuevo jefe de gabinete convocaba elecciones con el objetivo de construirse una mayoría parlamentaria suficiente para ejercer el poder de manera estable. El fraude en los resultados y los mecanismos caciquiles aseguraban que estas elecciones fuesen siempre favorables al gobierno de las convocaba.

(...) La alternancia en el gobierno fue posible gracias a un sistema electoral corrupto y manipulado que no dudaba en comprar votos, falsificar actas y utilizar prácticas coercitivas sobre el electorado, valiéndose de influencia y del poder económico de determinados individuos sobre la sociedad ***(caciquismo)****.(...)*

*El control del proceso electoral se ejercía a partir de dos instituciones****: el ministro de la Gobernación y los caciques locales****. Este ministro era, de hecho, quien elaboraba la lista de los candidatos que deberían ser elegidos (encasillado) y quien nombraba los diputados ajenos a la circunscripción, los llamados "cuneros ". Los gobernadores civiles transmitían la lista de los candidatos "ministeriales" a los alcaldes y caciques y todo el aparato administrativo se ponía su servicio para garantizar la elección.*

Todo un conjunto de ***trampas electorales*** *ayudaba a conseguir este objetivo: es lo que se conoce como el* ***pucherazo****, es decir, la sistemática adulteración de los resultados electorales.»* (p. 224)

A la descripción del caciquismo, como factor que interviene en el proceso para lograr los resultados previstos, se le dedica un párrafo en el que se explica lo siguiente:

«El sistema se sustentaba en ***el caciquismo****. Los caciques eran individuos o familias que, por su poder económico o por sus influencias políticas, controlaban una determinada circunscripción electoral. El caciquismo era más evidente en las zonas rurales, donde una buena parte de la población estaba supeditada a los intereses de los caciques, quienes, gracias al control de los ayuntamientos, hacían informes y certificados personales, controlaban el sorteo de las quintas, proponían el reparto de las contribuciones, podían resolver o complicar los trámites burocráticos y administrativos y proporcionaban puestos de trabajo. Así, los caciques se permitieron ejercer actividades discriminatorias y con sus "favores" agradecían la fidelidad electoral y el respeto a sus intereses.»* (p. 224)

Junto a la relación de contenidos descrita, el manual añade una página de actividades intercalada en la unidad, en la que se insertan, para su análisis, tres grabados alusivos al turno de partidos y a la manipulación electoral, junto con un texto, extraído de la novela de Leopoldo Alas "Clarín", La Regenta, ilustrativo del caciquismo. Además, en las actividades finales de la unidad, se introduce un anexo que en la línea de trabajar sobre los métodos de trabajo histórico, ofrece la posibilidad de profundizar sobre el tema, y cuyo título es "Antología del pucherazo". Se trata de siete documentos –tres ilustraciones y cuatro textos- con sus correspondientes cuestiones.

HISTORIA 2. BACHILLERATO. ED. ANAYA.

En este manual, el tema ocupa dos de los ítems *(El sistema político canovista: turnismo y bipartidismo y La corrupción electoral: el caciquismo)* del primer capítulo *(Las bases del régimen restaurado)* de la unidad 8, titulada: *La Restauración Moderada (1875-1902)***.**

En el primer ítem, describe el sistema de partidos existente, exponiendo que:

«serían unos partidos de cuadros -partidos de notables-, eminentemente parlamentarios, cuyos diputados dominarían abrumadoramente los escaños del hemiciclo». (p. 214)

A continuación, plantea las características de cada partido:

«(el partido) *liberal-conservador -compuesto por diputados de la alta burguesía terrateniente, alto funcionariado militar o civil y nobleza fundamentalmente del sur de la Península-* (...) (el partido) *liberal-fusionista -formado por progresistas y demócratas que habían votado la constitución de 1869 y a Amadeo-.*» (p. 214)

La cuestión del funcionamiento del sistema electoral y el caciquismo se expone atendiendo primero a la descripción del encasillado y la configuración gubernamental de las candidaturas:

«El ***encasillado*** *(...) consistía en la elaboración de una lista en la que figuraban aquellos candidatos que contaban con la aquiescencia del Gobierno al lado de la relación de los distritos en los que aparecía dividido el país a efectos electorales.*

Estos ***candidatos oficiales*** *tenían prácticamente ganada la elección antes de que se realizara. Cuando el pacto se convertía en algo imposible o inseguro, la presión que se ejercía para que los resultados no se apartaran de los objetivos previstos se denominaba pucherazo, que consistía en la aplicación de coacción, violencia, fraude, compra de votos, etc.»* (p. 215-216)

Acerca del caciquismo, el fenómeno es descrito resaltando su carácter rural, propio de una sociedad atrasada:

*«****Los caciques*** *eran, en principio, miembros de* ***una élite local o comarcal*** *caracterizada por tres notas distintivas: su* ***arraigo*** *en un medio geográfica, económica y socialmente concreto; su* ***predominio personal*** *(frecuentemente único y no compartido) en esa sociedad cerrada; y su* ***función de intermediarios*** *de ésta última ante el Estado. Mientras que el funcionario o el diputado eran intercambiables y dependían, en última instancia, de Madrid, el cacique permanecía ahí, fijado en su medio, viendo pasar a los diputados y siendo el único interlocutor real de que disponía el poder político central para entrar en contacto con una realidad nacional en la cual*

todavía no había acabado de consumarse el proceso histórico del paso del Antiguo al Nuevo régimen.

Los caciques eran (...)los agentes políticos ***encargados de recopilar los votos y amañar las elecciones*** *para el correspondiente diputado encasillado u oficial. Relacionados con el gobernador civil respectivo o con personajes de Madrid, se convertían en dispensadores de favores y prebendas a cambio de votos; en amos y señores de los pleitos rurales, y en generadores de un* ***clientelismo*** *de adictos.»* (pp. 216-217)

Al terminar la exposición de contenidos se añaden dos cuestiones para que el alumnado reflexiones sobre los mismos:

«5. ¿En qué medida el caciquismo era una adulteración de la realidad electoral y política de España?
6. ¿Qué relación encuentras entre caciquismo y sufragio censitario?»

HISTORIA DE ESPAÑA. 2º DE BACHILLERATO. ED. SANTILLANA.

En el manual de la editorial Santillana, el tema se aborda en la unidad *11: La Restauración*, en su capítulo II: *El sistema político,* que desarrolla distribuyendo los contenidos en tres ítems:

1. Los partidos políticos
1.1 El Partido Liberal-Conservador
1.2. El Partido Liberal-Fusionista
2. El turno
2.1. El falseamiento electoral
2.2. La práctica del turno
3. El caciquismo
3.1. Los caciques
3.2. Los clientes

A los partidos dinásticos los caracteriza de la siguiente forma:

«Los conservadores (...) se formaron a partir de la integración de los antiguos moderados, los unionistas, alguna facción del progresismo y un sector católico.

(...) predominaban los grandes propietarios agrarios y la alta burguesía industrial y financiera con intereses coloniales.

(...) el partido liberal-fusionista estaba formado por progresistas, algún unionista y políticos descontentos con Cánovas, más tarde se añadieron algunos republicanos. Sus bases sociales se hallaban especialmente entre el alto funcionariado y entre las clases medias.» (p. 256)

En el segundo ítem, titulado El turno, se describe el funcionamiento del sistema electoral:

«cuando el partido en el poder se veía sometido a fuertes presiones internas, el rey llamaba a gobernar al otro partido. Para conseguir el respaldo de las Cortes, imprescindible en un régimen parlamentario como el que diseñaba la constitución de 1876, se preparaban nuevas elecciones, que eran manipuladas para que el resultado satisficiera al nuevo gobierno y respetara a la oposición.

La representación parlamentaria se distribuía entre una mayoría del partido en el poder, la presencia de todos los jefes de las tendencias del otro partido dinástico y un muy limitado número de diputados del resto de los partidos.» (p. 256)

A continuación pasa a tratar del falseamiento de las elecciones y para ello se explica en qué consisten el encasillado y el pucherazo. Sobre esto último se detalla:

«Se cometieron todo tipo de irregularidades: desde la compra de votos y la intimidación, hasta la colocación de las urnas en lugares inaccesibles o la utilización del nombre de electores fallecidos.» (p. 258)

En cuanto al fenómeno caciquil, en este manual nos encontramos con una definición de las características de la figura del cacique, que se aproxima

considerablemente, a los rasgos con que el mismo se presenta en Canarias durante la Restauración, tal y como se aborda en los textos elegidos para la ejemplificación que trataremos a continuación, y que va más a allá de identificarlo como un factor específicamente propio de la España rural. Concretamente ofrece un modelo desde el que entender la intervención política y la personalidad de Fernando León y Castillo, jefe del Partido Liberal Canario.

«El cacique se definía por los siguientes rasgos:

- *Era* ***el jefe local*** *de un partido político, que controlaba un área electoral determinada.*
- *Su poder se basaba en el* ***control de la administración del estado****. La riqueza suponía un complemento, pero no era determinante en la función del cacique.*
- *Podía hacer un* ***uso no legal de las instancias estatales*** *a favor de sus amigos y en contra de sus enemigos políticos.*
- *Actuaba a* ***nivel local y comarcal*** *y, a lo sumo, provincial.*
- *Era un* ***intermediario entre el estado y su comunidad****, aceptado por ambos. Tenía que convencer, por una parte, al estado de que sin su intervención en la comunidad podía rebelarse y, por otra parte, a la comunidad de sus grandes influencias en el Estado. »* .(p. 258)

Este manual añade una página de textos (documentos escritos e imágenes) con sus correspondientes cuestiones, para analizar más en profundidad el proceso de falseamiento electoral y el pucherazo.

ELECCIONES Y CACIQUISMO DURANTE LA RESTAURACIÓN EN LAS CANARIAS ORIENTALES.

D. Fernando de León y Castillo

I. Elecciones y caciquismo durante la Restauración en España (1874-1923)

En este apartado se trata de analizar tres cuestiones importantes para la comprensión del fenómeno a nivel estatal, a la vez que para el establecimiento de un modelo desde el que poder contrastar y valorar posteriormente la realidad histórica canaria a este respecto: las características de los partidos turnantes –el conservador y el liberal-; el proceso que se seguía cuando se producían los cambios de gobierno y la convocatoria subsiguiente de elecciones para dotar de mayorías parlamentarias a dicho gobierno; y, el análisis de la figura del cacique, su dominio social, sin cuyo concurso era imposible montar la trama de falseamiento permanente de las elecciones.

1.- El bipartidismo.

«En la España de la Restauración se monta un verdadero y no escasamente moderno sistema de partidos. (...) El sistema de referencia es un clásico modelo bipartidista, al que se exige una disciplina interna y sobre todo parlamentaria que antes no había conocido. Los

moderados y progresistas de antes de 1868 cambian la fachada y el contenido; se modernizan adoptando la denominación de liberales y conservadores. Pactan civilizadamente en las Cortes de modo explícito y en los pasillos de ambas cámaras (Congreso y Senado) de modo implícito, la regla de convivencia y turnos de poder bajo el mismo régimen. (...) El sufragio universal había mostrado la presencia de las masas. Era preciso en consecuencia ampliar las bases de reclutamiento de la clase política. Un sistema de partidos estables, claro, no clandestino, acababa por entonces con las deformaciones de la imagen negativa y azorante de los pronunciamientos.

(...) Tanto el régimen de dos partidos como el turno pacífico, regular, monótono de los mismos en el poder político, va a ser principio fundamental del régimen (...). Los dos partidos de gobierno se distinguen por los siguientes aspectos:

Primero: Son partidos de notables, de rango nacional, provincial o local, casi siempre procedentes de las grandes ciudades (Madrid, Barcelona, etc.) y de las capitales de provincia o, excepcionalmente, de ámbitos rurales.

Segundo: Son partidos parlamentarios. Los miembros de las Cortes, diputados y senadores, se constituyen en mayorías y minorías para el voto de las leyes y el trabajo parlamentario. Mayorías que obedecen al líder del gobierno o al líder del partido en la oposición. De los elegidos para el parlamento salen los ministros y altos cargos del Estado -regla que el rey y el jefe del partido suelen respetar escrupulosamente-.

Tercero: Practican un método de promoción permanente a través de la carrera parlamentaria, para los miembros más dotados de las clases burguesas con cualidades específicas: buena retórica de orador, dotes de mando y capacidad administrativa, etc.

Cuarto: Dominan abrumadoramente los escaños parlamentarios.»[61]

Cuestiones:

1. ¿En qué consiste el "modelo bipartidista"?
2. ¿Qué denominación adoptan los nuevos partidos dinásticos?
3. ¿Qué características reúnen estos partidos en su organización?

[61] Martínez Cuadrado, M. *La burguesía conservadora (1874-1931)*. Alianza Universidad. Alfaguara. Madrid, 1978. p. 70-72.

2.- Los cambios políticos.

«Un gobierno cae cuando el partido al cual representa pierde su cohesión, cuando –por tal motivo- pierde la confianza regia, o cuando las élites políticas pactan o se ven obligadas, para mantener el sistema, a un relevo en el poder (...). Al encargar a un nuevo jefe político la formación de gobierno, el rey –o la regente- le entrega el decreto de disolución de las Cortes existentes. Y, de acuerdo con los términos formales de la Constitución, se convocan nuevas elecciones para la formación de un nuevo Congreso y para la renovación de la parte electiva del Senado.

Es entonces cuando comienza a funcionar, desde arriba (Ministerio de Gobernación, Presidencia del Gobierno) la preparación de la compleja operación política que queda referida; es decir, la fabricación de los resultados electorales mediante un pacto con las fuerzas de la oposición; pacto que reserva para estas últimas un determinado número de actas, respetándole el control de aquellos distritos en que es mayor su arraigo o su influencia. El encasillado establece, en consecuencia la nómina de candidatos con expectativa de triunfo; el encasillado "es el proceso por el cual el ministro de la Gobernación (con frecuencia el subsecretario) coloca en casillas correspondientes a cada distrito los nombres de los candidatos, ya sean ministeriales o de oposición, que el gobierno está dispuesto a apadrinar o a tolerar.»[62]

«El sistema fue, sin embargo, adoptado, si bien falsificado permanentemente por liberales y conservadores. La gravísima falta de ética ciudadana que presupone la simulación de elecciones no era cosa nueva en el siglo XIX español; a partir de 1890 el procedimiento se hará más complejo y escandaloso a un tiempo, porque será necesario implicar en el mismo nada menos que a la totalidad del país. Un ejemplo, entre millares, relativo a unas elecciones en Castellón de la Plana, citado por Fernández Almagro:

"El delegado del gobernador reúne al ayuntamiento y alecciona al alcalde: -usted, que va a presidir la mesa electoral, lo que tiene que hacer es escamotear las candidaturas de oposición, y en su lugar, meter en la urna las ministeriales; usted lo que tiene que hacer es volcar el puchero, si fuera necesario, para dar el triunfo del candidato ministerial; y, en último término, si ninguno de éstos resortes medios son bastantes para conseguirlo, válgase usted de todo género de recursos, en la inteligencia de que detrás de usted estoy yo como delegado del gobernador, y detrás de mi está el gobernador de la provincia y el gobierno mismo".

[62] Jover Zamora, J.M. *La época de la Restauración. Panorama político-social, 1875-1902.* En *Historia de España.* Ed. Labor. Tomo VIII. Barcelona, 1993. p. 303.

El resultado, en fin -concluye Fernández Almagro-, fue que el gobierno obtuvo la mayoría que había menester.»[63]

Cuestiones:

1. Cuándo y cómo se producían los cambios en el gobierno?
2. ¿En qué consiste el "encasillado"? ¿Quién lo realiza?
3. ¿Por qué se dice que el "sistema fue falsificado permanentemente? ¿Quiénes lo falsificaban?

3.- El caciquismo.

«Los "caciques" o notables son, pues, miembros de una élite local o comarcal (hay también caciques provinciales, más poderosos que el gobernador civil), caracterizados por tres notas distintivas: su arraigo en un medio geográfica, económica y socialmente circunscrito; su predominio personal -frecuentemente no compartido- en el marco de una sociedad tradicional y cerrada; su función de intermediarios de esta última con respecto al Estado. El funcionario o el diputado es, en cuanto tal, intercambiable; depende, en última instancia, de Madrid. El cacique está ahí, arraigado en su medio, único interlocutor real de que dispone el poder político central para entrar en contacto con una realidad nacional en la cual dista de haberse consumado el largo proceso histórico que conduce, en España, del antiguo al nuevo régimen (...).

En su función de intermediario, el cacique intercambiará votos por favores. De cara a la clase política, el cacique se compromete a controlar, y a simular si llegara a ser preciso –que sí que lo llegará con no escasa frecuencia- la elección prevista en el ordenamiento constitucional; se compromete también a saber ceder, aceptando la eventual transferencia temporal a un competidor, si es que este existe en el área local, de la parcela de poder detentada hasta entonces en exclusiva. De cara a la comunidad local o rural de que el cacique es cabeza, éste se compromete a traducir en términos de intereses concretos el ordenamiento jurídico previsto en los textos legales (...). "Para los enemigos la ley; para los amigos, el favor": he aquí la regla de oro del sistema (...). El favor consiste en la vulneración o el desconocimiento de un precepto legal en beneficio del cliente: así, y son los casos más frecuentes, en la exención del servicio militar previa simulación de inutilidad o de talla insuficiente; en la rebaja o exención dolosa de contribuciones; en la "influencia" que tuerce la administración de justicia; en la adjudicación de pequeñas prebendas de la vida local, como empleos en el ayuntamiento, plazas de médico titular, administraciones de lotería, etc. (...). En este contexto, y a cambio del favor (o de la liberación de la extorsión que le sirve de contrapunto), el elector da su voto o lo deja suplantar (...). Por lo demás, aunque predominen los favores individualizados del orden de los indicados,

[63] Ubieto, A.; Reglá, J.; Jover, J.M.; y Seco, C. *Introducción a la Historia de España.* Ed. Teide. Barcelona, 1983. p. 731.

no hay que excluir aquellos otros que redundan en beneficio de una comunidad concreta, significando al mismo tiempo, para el cacique, el logro de un signo externo de su influencia cerca de la administración: la estación de ferrocarril, el tramo de carretera, el mercado o incluso -caso límite- la universidad.»[64]

«Un examen del caciquismo nos hace distinguir entre lo que podríamos llamar caciquismo persuasivo, es decir, que cuenta con el consenso de la población que considera el hecho como normal -o como inevitable-; este tipo de caciquismo persiste hasta muy tarde en vastas zonas agrarias donde abundan el campesinado parcelario (Galicia, Castilla la Vieja, etc.).

En las zonas latifundistas -y, en primer término en Andalucía- intervino cada vez más un segundo caciquismo (que tal vez no encaje por completo en el concepto) que llamamos coactivo; para deformar los resultados electorales se empleaban medidas administrativas de arriba abajo o se utilizaba la fuerza pública o las partidas de la porra, etc.»[65]

Cuestiones:

1. ¿Quiénes eran los caciques?
2. ¿En qué consistía la "función de intermediarios" que ejercían los caciques?
3. ¿Cómo se concretaba la influencia social de los caciques?

II. La Restauración en las Canarias Orientales.

En este apartado se abordan los diferentes factores que inciden en la vida política de las Canarias Orientales durante la Restauración. Se trata de que el alumnado pueda comprender, contrastar y valorar:

- con los textos que se refieren al Pleito Insular y al papel específico que juega en las islas el Partido Liberal Canario de Fernando León y Castillo, los factores peculiares, propios de la dinámica política local, y que la diferencian del modelo que, en este sentido, se ha analizado anteriormente para todo el Estado.
- con los textos siguientes, referidos a la organización interna del Partido Liberal Canario, a la identificación de la figura política de Fernando León y Castillo y a

[64] Jover Zamora, J.M. *Opus cit.* P. 301-302.
[65] Tuñón de Lara, M. *De la Restauración al desastre colonial.* Historia de España. Historia 16. Vol. 10. Madrid, 1982. p. 82.

los factores del dominio de este partido en el territorio, deberán identificarse factores que, en general, suelen estar presentes, durante el período estudiado, en el resto del Estado. Es decir, el partido como grupo reducido de notables, la identificación de los rasgos de la figura del cacique y los elementos de la realidad social canaria que favorecen el dominio caciquil y el control de los procesos electorales.

- Por último, en la descripción de la mecánica de las elecciones en las islas, se trata de analizar el papel que, en la dinámica electoral, representan tanto los factores específicos del territorio, como los que se corresponden con el modelo establecido para el conjunto del Estado, valorando el resultado final, es decir, el dominio de la vida política por una minoría social: la burguesía isleña.

1.- El Pleito insular:

«A lo largo del siglo XIX, la clase política de Canarias Orientales había intentado obtener la división de Canarias en dos provincias; las razones que se alegaban eran múltiples pero se resumían en un razonamiento único: la unidad provincial suponía la dependencia de todo el archipiélago de un único centro de decisiones: Santa Cruz de Tenerife. La capital provincial tiranizaba el resto de las islas, dificultando el despegue económico de sus diferentes poblaciones. Es decir en el fondo del pleito por la división late una realidad socio-económica profunda. Como señala Velázquez: la economía de las islas no es complementaria, el posible crecimiento de una de ellas no beneficia a la totalidad del Archipiélago. La burguesía de Las Palmas quería dominar los resortes del poder, quería insertarse directamente en la política española, salvando el centralismo de Santa Cruz y su posible dependencia respecto a la clase política de la capital de Canarias. (...) La burguesía de Las Palmas tenía unos intereses contrapuestos a la de Santa Cruz y esta diversidad se pone de manifiesto al programar la división provincial.»[66]

Cuestiones:

1. ¿En qué consistía el "Pleito Insular?
2. ¿Por qué se producía?
3. ¿A qué sector social afectaba el Pleito?

[66] Noreña Salto, M. T. *Canarias política y sociedad durante la Restauración. Tomo I.* ediciones del excmo. Cabildo Insular de gran Canaria. Las Palmas, 1977. p. 65-66.

2.- El Partido Liberal Canario durante la Restauración:

«El partido liberal canario triunfa en todas las elecciones desde 1876 a 1918, es decir domina la vida local y cuenta con unos representantes en Madrid. Esta realidad se traduce en el dominio de los resortes del poder por la burguesía y en la jefatura continuada de León y Castillo.

¿Cómo puede explicarse que en un período de tiempo tan amplio el proceso, la mecánica y los resultados electorales sean tan similares? Hay que tener en cuenta que desde 1876 a 1918 no hay variaciones sustanciales en la estructura social-profesional: hay un crecimiento ininterrumpido de la población pero la estructura social se mantiene sin alteraciones profundas, presentando unos caracteres similares. Si a este punto añadimos que el crecimiento económico de Gran Canaria repercute en un reducido grupo social y que se sigue manteniendo muy elevada la tasa de analfabetismo; comprenderemos algunas de las razones del dominio del Partido Liberal Canario.»[67]

«En las Islas funcionaba un sistema partidista peculiar. En lugar de coexistir dos partidos en una demarcación territorial, lo que existe es el predominio del Partido Liberal en las Canarias orientales y del Partido Conservador en las occidentales. Ésta división geográfica responde a un acuerdo tácito entre las élites políticas para controlar el poder, gobierne quien gobierne en Madrid. No hay, pues, turno político; lo que hay es continuidad en el poder y pacto de no agresión entre las élites de las dos principales islas del Archipiélago, con la intermediación y arbitraje de León y Castillo desde Madrid.(...)

Otro rasgo fundamental de la Restauración es el control de sufragio, que hasta 1890 fue restringido a los mayores contribuyentes, y desde ésa fecha se implanta el sufragio universal. Ya sea de una manera o de otra, el control caciquil del mismo es absoluto en elecciones municipales, provinciales y estatales. Los partidos hegemónicos canarios funcionaron como auténticas máquinas electorales, con una red de caciques en pueblos y municipios destinada a captar votos mediante los procedimientos más variados, incluso falseando procesos electorales y las actas de votación, rompiendo las urnas cuando los resultados no le eran favorables, etc. Estos métodos caciquiles constituyen uno de los pilares fundamentales que sustentan el sistema restauracionista, encontrando en Canarias un terreno abonado por los altísimos índices de analfabetismo de la población, sobre todo rural, y también por la dependencia económica de la población campesina (jornaleros, aparceros y medianeros) hacia los principales propietarios de tierras.»[68]

---

[67] *Ibidem,* 168-169.

[68] Alcaraz Abellán, J. Millares Cantero, S. *El marco político e institucional (siglos XIX-XX).* En *Historia de Canarias*. Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria, 1995. p. 500-501.

Cuestiones:

1. ¿A qué sector social de las islas beneficiaba la preponderancia del Partido Liberal Canario?
2. ¿Qué condiciones sociales favorecían esta preponderancia?
3. ¿Por qué se dice que en Canarias no habrá "turno político"?
4. ¿Cómo controlaban los "partidos hegemónicos" las elecciones?

3.- Organización del Partido Liberal Canario.

«Es un partido elitista. No interesa tanto el número de sus miembros como su calidad, calidad medida por dos baremos: la adhesión al jefe y la fuerza electoral de sus componentes. (...) De estas bases iniciales se deriva claramente su carácter estrictamente de notables, jerárquico y sin ninguna democracia interna. Se trataba de un partido formado a escala municipal por comités electorales y a escala directiva por la burguesía de Las Palmas que controlaba y dirigía la actuación de estos comités electorales. Esta minoría rectora mantenía un íntimo contacto con León y Castillo, quien marcaba en todo momento las directrices de partido»[69].

Cuestiones:

1. Señala cuáles eran las características organizativas del Partido Liberal Canario.

4.- La figura de Fernando León y Castillo.

«El Partido Liberal Canario identificará, personalizará toda su actuación política en Fernando León y Castillo, de tal forma que cualquier concesión por parte del poder central a las Canarias orientales será presentada a la opinión pública como fruto de la gestión personal de León y Castillo. Este se convertirá en el baluarte de los intereses canarios en Madrid y su figura será presentada por la prensa del partido como imprescindible para el porvenir del grupo oriental del Archipiélago. Si a esta mitificación de la figura del jefe unimos la obtención de concesiones continuas y la consecución de puestos de trabajo y de cargos políticos para las personas que colaboran con el partido como las dos vías utilizadas por los hermanos León y Castillo para acrecentar su fuerza en Canarias, comprenderemos que, a pesar de sus estructuras (elitista) y organización (jerárquica), el Partido Liberal Canario se atrajera a la opinión pública las Canarias Orientales.»[70]

[69] Noreña Salto, M. T. *Opus cit,* p. 78.
[70] Noreña Salto, M. T. *Opus cit.,* p. 79.

«La Restauración en Canarias esta unida a la figura del grancanario Fernando León y Castillo, diputado y senador, luego ministro de Ultramar y Gobernación y, más tarde, embajador en Francia. En sus manos recaerá la tarea de intermediación entre la burguesía canaria y el poder central; también influirá poderosamente en la designación de gobernadores civiles, diputados provinciales, delegados de gobierno, ayuntamientos, senadores y diputados a Cortes. Este personalismo, si bien es una característica propia del sistema en todo el país, adquiere en las Islas un perfil más acusado, probablemente a consecuencia de la debilidad y escasa autonomía de los cuadros políticos isleños.»[71]

Cuestiones:

1. ¿Quién fue Fernando León y Castillo?
2. ¿En qué radicará la importancia de su actuación política? ¿Cómo logrará ejercer el control sobre la vida política de las Islas?

5.- Factores del dominio del Partido Liberal Canario en la vida política de las Canarias Orientales:

«En el dominio electoral del Partido Liberal canario influyeron diversos factores entre los que destacamos en este panorama general tres:

1º : El sistema político imperante, basado, a nivel local, en el sistema caciquil y, a nivel parlamentario, en la actuación directa y personal del ministro de la Gobernación en las confrontaciones electorales, no como árbitro o garantía de la limpieza de las elecciones sino como protagonista de las mismas. Al encasillado de los candidatos oficiales seguía una actuación directa para asegurar su triunfo, actuación concreta en el distrito o circunscripción que corría a cargo del gobernador civil: remoción de ayuntamientos, nombramiento de delegados gubernativos, presiones sobre los funcionarios y militares.

2º : El prestigio político local de León y Castillo, derivado de la personalización del poder en este político; las campañas electorales mantenidas por los periódicos del Partido Liberal Canario, en las contadas ocasiones que se hacen éstas campañas, se basan en el agradecimiento que el cuerpo electoral debe patentizar al protector del grupo oriental, por su preocupación constante por los intereses de este sector del archipiélago.

3º : La propia organización del Partido Liberal Canario, en función de las elecciones; (...) el Partido Liberal Canario no se preocupaba tanto del número de sus miembros como de su calidad, agrupando casi exclusivamente a aquellas personas que por su condición económica y social contaban con votos, con una clientela fija. (...) Esta situación real influyó en aportaciones

[71] Alcaraz Abellán, J. Millares Cantero, S. *Opus cit.* p. 500.

y en su resultado, en el sentido de que no se sancionaba con el voto un determinado programa con ideologías sino determinadas personas y, en el caso concreto de las Canarias orientales a León y Castillo como artífice de todas las candidaturas»[72]

Cuestiones:

1. Elabora una síntesis señalando y explicando en qué consisten los factores en los que se basa el dominio electoral del Partido Liberal Canario.

6.- Mecánica de las elecciones generales:

«En el caso concreto de las elecciones para cubrir en el Congreso los escaños correspondientes las Canarias Orientales, los aspirantes a ocuparlos se dirigían a León y Castillo solicitando su apoyo. Éste seleccionaba personalmente los candidatos en orden a dos categorías de valores:

La importancia política del aspirante y su influencia dentro de su partido; de modo que al tratarse de una personalidad relevante con prestigio y audiencia en el seno de una de las dos agrupaciones políticas del turno de la Restauración, los proyectos presentados por ellos en las Cortes fueran acogidos favorablemente y se aprobaran con rapidez, evitando discusiones inútiles y tácticas dilatorias.

Su amistad personal con León y Castillo, que implicaba el sometimiento incondicional a las directrices del mismo en todas las cuestiones, que afectasen al Archipiélago Canario. (...)

No se atribuía especial importancia a la filiación política de los propuestos, que podían ser de extracción liberal, conservadora, reformista, o, incluso, republicana, puesto que más que un inconveniente constituía una ventaja, al contar de esta forma, León y Castillo, con valedores en la Corte, con independencia del partido que usufructuase poder. Así no es extraño que el Partido Liberal canario incluyese en su candidatura a Pérez Galdós, que se presentaba como reformista en las elecciones de 1914, a Perojo, conservador, en las elecciones de 1905, Matos, conservador, en las elecciones de 1910, o Morote, republicano, en las elecciones de 1910.

(...) En general, León y Castillo no se equivocó en cuanto a la valía política de los candidatos que preconizó para representantes de las Canarias orientales, todos ellos apoyaron con decisión los proyectos divisionistas, más o menos velados de León y Castillo y la mayoría realizó una brillante carrera política.

[72] Noreña Salto, M. T. *Opus cit.,* p. 130-131.

(...) Seleccionada la candidatura por León y Castillo, éste la comunicaba al Partido Liberal Canario y, simultáneamente al Ministro de la Gobernación, recibiendo el apoyo de ambos.

(...) En la mayoría de las elecciones la campaña electoral pública se resumía a la presentación de candidatos. Sólo en contadas ocasiones, que luego señalaremos, se hace una activa campaña electoral. Sin embargo, el hecho de la inexistencia de campañas electorales públicas, no supone inercia e inactividad. Toda la maquinaria electoral se pone en marcha desde el primer momento, pero utilizando los contactos personales, orales o escritos y limitando estos contactos a las personas importantes, es decir, a quienes contaban con una clientela fija, con votos y que, por lo tanto, iban a influir de forma decisiva en los resultados de la elección.»[73]

(...)«Podemos afirmar que este proceso es similar en cada ocasión:

-Los candidatos se dirigen a León y Castillo, solicitando su apoyo.

-Designación de la candidatura por el político grancanario.

-Comunicación de la candidatura al Partido Liberal canario y al ministro de la gobernación, por tanto, apoyo de la burguesía del grupo oriental y del gobierno.

-Éxito indiscutido de la candidatura propuesta por el Partido Liberal canario a pesar de las prácticamente inexistentes campañas de prensa durante el periodo electoral, los electores la mayoría de las ocasiones no conocían de los candidatos propuestos por el Partido Liberal canario más que el nombre y, sin embargo, el número de votos es muy elevado».[74]

Cuestiones:

1. Explica cómo es el `proceso a través del cual se produce la configuración de candidaturas del Partido Liberal canario.
2. ¿Qué criterios se seguían para la designación de los candidatos?
3. ¿Por qué se nombraban candidatos de otras tendencias políticas?
4. ¿En qué consistía la campaña electoral?

[73] Noreña Salto, M. T. *Opus cit.,* p. 138-140.
[74] Noreña Salto, M. T. *Opus cit.,* p. 151.

III. Un ejemplo histórico: Las elecciones generales de 1905 en las Canarias Orientales.

En este apartado de la ejemplificación analizamos un caso histórico que puede servir de muestra para ilustrar el proceso hasta ahora estudiado: las elecciones generales de 1905 en las Canarias Orientales.

En él se reflejan las tres candidaturas que concurrieron a las mismas: la del Partido Liberal Canario, la del Partido Local Canario y la del Partido Republicano Federal Canario. Se explican las pretensiones, características y objetivos de cada una de ellas; el papel jugado por León y Castillo, para que prevaleciese la candidatura liberal; y las dificultades que debían afrontar las candidaturas no oficiales. Por último se exponen los resultados electorales y la denuncia republicana de las irregularidades que se dan en el proceso.

1.- Características.

«Las elecciones de 1905 presentan aspectos diferenciales con respecto a otras elecciones generales:

1.º: Son las primeras en las que el grupo oriental funciona como circunscripción electoral y, por tanto, eligen tres candidatos, en lugar de los dos que correspondía a los dos distritos uninominales de Las Palmas y Guía.»

2.º: Las fuerzas monárquico-liberales aparecen divididas: el Partido Liberal canario presenta una candidatura que aspira al copo de los tres escaños disponibles (compuesta por León y Castillo, Perojo y Pérez del Toro) y el partido monárquico, democrático, local presenta un candidato: Quesada.

3.º: Son las primeras elecciones generales en las que el partido republicano-federal presenta su propia candidatura: José Franchy y Roca.

4.º: En estas elecciones Quesada cuenta con el apoyo oficial, aunque como veremos este apoyo se difumina ante las reiteradas quejas de León y Castillo al ministro de la Gobernación.»[75]

[75] Noreña Salto, M. T. *Opus cit.,* p. 158-159.

2.- Los candidatos.

2.1.- Candidatura del Partido Local Canario: D. Juan de Quesada.

«El Partido Local Canario nació por una divergencia entre intereses producida en el seno del Partido Liberal Canario por el arrendamiento de las franquicias. En 1907 este partido se vinculará nuevamente a León y Castillo pero constituyendo una fracción con personalidad propia en el seno del Partido Liberal. Cabe preguntarse hasta qué punto no influyó en esta postura, en este reingreso al seno del Partido Liberal canario, la imposibilidad de romper el dominio político del grupo de León y Castillo. »[76]

«Don Juan de Quesada, candidato en anteriores elecciones, se presentaba en esta ocasión apoyado por el partido local canario y el grupo autonomista de Rafael Ramírez. (...)

El Ministro de la Gobernación y el propio Presidente del Consejo apoyan la candidatura de Quesada, situación que provocó la reacción airada de León y Castillo, que expresa reiteradamente sus quejas por el apoyo resuelto que las autoridades locales prestaban a Quesada.

Las quejas reiteradas del Embajador de España ante la conducta del Gobernador durante el periodo electoral, obligaron al Ministro de la Gobernación a telegrafiar, el 5 de septiembre al Gobernador Civil de Canarias, ordenándole que dejara sin efecto las medidas adoptadas a favor de Quesada. La explicación textual a este cambio de actitud es que "no debe agraviarse" a León y Castillo. Es decir, el gobierno reconoce el poder personal de León y Castillo en las Canarias orientales e incluso los sanciona con su nueva actitud electoral.»[77]

2.2.- Candidatura del Partido Liberal Canario.

(Formada por León y Castillo, Pérez del Toro y Perojo)

«La presentación de León y Castillo tenía un carácter honorífico dado que estas son las primeras elecciones en las que Gran Canaria, Lanzarote y Fuerteventura votaban unidas para elegir tres candidatos. La presentación de este candidato, señala el *Diario de Las Palmas, "tiene el valor de un verdadero plebiscito, donde todos los hijos de estas peñas aportarán su sufragio... a quien ha hecho de su vida pública un perfecto culto a los ideales de nuestra historia regional".*

[76] Noreña Salto, M. T. *Opus cit.,* p. 100.
[77] Noreña Salto, M. T. *Opus cit.,* p. 159-160.

Felipe Pérez del Toro, canario, había presentado en la legislatura anterior unas proposiciones de ley favorables al grupo oriental, su candidatura respondía también a la necesidad de agradecer mediante una nutrida votación los servicios prestados.

José Perojo fue seleccionado en la candidatura del Partido Liberal Canario para dar cabida a un candidato conservador. (...) Es decir Perojo fue seleccionado para formar parte de la candidatura del Partido Liberal Canario en orden a dos principios importantes: 1.º porque al militar en las filas conservadoras se aseguraba el apoyo de esta minoría parlamentaria a todas las proposiciones de ley que se presentarán en el Congreso, además, de esta forma, se respetaba el puesto de las minorías, el sistema bipartidista. 2.º por su amistad con León y Castillo garantía de que el candidato conservador seguiría sus directrices ante cualquier problema de la circunscripción.»[78]

2.3.- Candidatura del Partido Republicano-Federal canario: D. José Franchy y Roca.

«Franchy y su partido presentan un amplio programa electoral que enfoca y abarca un gran número de problemas: desde el régimen político de la nación, republicano, hasta su constitución federal, sin marginar los problemas de orden social.

(...) En el orden social Franchy programa mitigar las diferencias entre las clases, la presentación de esta candidatura se encamina en este orden de ideas a que los económicamente más débiles cuenten con un portavoz de sus problemas y necesidades en la Cámara Legislativa.

(...) La campaña electoral del partido republicano federal anota los graves problemas de la circunscripción: la crisis agraria permanente y la necesidad urgente de resolverla, los problemas planteados por la emigración de la clase trabajadora, la necesidad de trazar un plan racional de obras públicas que beneficiase realmente las Canarias Orientales y la reforma del régimen de puertos francos, de las franquicias, para que sus beneficios recayesen sobre toda la colectividad canaria y no sobre un pequeño grupo privilegiado.

(...) Frente al apoyo oficial o la protección del León y Castillo, esta candidatura pretende vencer, exclusivamente, por fuerza de la mayoría, sin coacciones oficiales o extraoficiales. Es más si, como se ha señalado antes, para este partido el caciquismo es la base del centralismo que se manifiesta en la corrupción electoral, es preciso, afirma Franchy, desenmascarar, luchar, oponerse a la estructura caciquil y como punto de partida previo dignificar el sufragio

[78] Noreña Salto, M. T. *Opus cit.,* p. 161-162.

para que las elecciones fueran realmente la expresión del cuerpo electoral, sin mixtificaciones, ni falseamientos de ninguna clase.»[79]

2.4.- Los resultados electorales.

Fernando León y Castillo	9.549 votos
José Perojo	8.544 votos
Felipe Pérez del Toro	8.466 votos
Juan Quesada	6.577 votos
José Franchy y Roca	1.918 votos

2.5.- Irregularidades electorales denunciadas por *El Tribuno*, órgano de prensa del Partido Republicano-Federal Canario.

«Censo arreglado: "Resurrección de muertos y multiplicación de vivos". Roturas de urnas, coacciones, repartos de dinero... Robo de actas que posteriormente aparecieron falsificadas.»[80]

Cuestiones:

1. Señala las semejanzas y diferencias existentes entre los tres partidos que se presentan a las elecciones.
2. ¿Por qué dejará el candidato Juan de Quesada de contar con apoyo gubernamental?
3. Haz una síntesis de las razones que llevan a la designación de cada uno de los tres candidatos presentados por el Partido Liberal Canario.
4. ¿Cuál es el objetivo de la candidatura republicana-federal al presentarse a las elecciones?
5. Explica la relación existente entre los resultados de las elecciones y los hechos que denuncia el periódico republicano El Tribuno. ¿Para qué que se recurría a ese tipo de prácticas?

[79] Noreña Salto, M. T. *Opus cit.,* p. 163-165.
[80] Noreña Salto, M. T. *Opus cit.,* p. 167.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA Y EL TRATAMIENTO DEL TIEMPO HISTÓRICO

Introducción

El objetivo de la presente ejemplificación didáctica consiste en utilizar las nociones y procedimientos propios de la comprensión de los distintos factores derivados de la dimensión temporal (la localización y ordenación cronológica de los hechos históricos, la duración de los procesos, los fenómenos de cambio y permanencia...), característica del análisis histórico, para acceder al conocimiento crítico y científicamente elaborado del pasado.

En este sentido, y teniendo en consideración el contraste entre las aportaciones de los distintos investigadores que han trabajado acerca de la didáctica del tiempo histórico (Piaget, Hallam, Proença, por un lado; Thorton y Vukelich, Wineburg, Booth, por otro), partimos de la formulación de Booth, expresada el profesor Pages, de que "la capacidad de pensar históricamente depende mucho más de los contenidos y métodos de enseñanza que del desarrollo o la madurez de los estudiantes"[81].

En base a ello, entendemos que debe ser durante las etapas educativas obligatorias (en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria, cuando se deben de trabajar con el alumnado los elementos que constituyen la lógica del tiempo histórico: la localización en el tiempo, la cronología, la sucesión, la duración (medición temporal y periodización), las nociones de cambio y permanencia, los ritmos del cambio histórico (en distintos lugares y a escalas diferentes, o según la naturaleza de los fenómenos abordados: económica, social, política, ideológica...)

De esta forma, en bachillerato lo que procedería es la aplicación de dichas nociones, ya adquiridas por el alumnado, en el análisis crítico del conjunto de los hechos y procesos que se estudian.

[81] Pagès, J. *El tiempo histórico*. En VV.AA. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* Ed. Horsori- ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona. 1997. p. 196.

La ejemplificación que planteamos se centra en el problema de la "periodización". Es decir, ¿qué razones conducen a los historiadores a compartimentar de una forma definida, a dividir el pasado en determinados segmentos temporales? ¿qué rasgos distinguirían, de forma general, unos segmentos temporales de otros?.

«El problema de la cronología de los estados sociales, de los procesos de su cambio, remite no simplemente al de la datación de los sucesos, sino al de la conceptualización misma de las situaciones históricas. Cuándo comienza y cuándo acaba una determinada historia no es cosa meramente de las fechas de los sucesos, sino de la conceptualización de los fenómenos para poder analizar su comportamiento temporal. (...)

La delimitación de espacios temporales en función de una cierta "homogeneidad" histórica es siempre un problema de fondo para la descripción de la historia. (...)

Ni la sucesión en épocas míticas que establecieron ciertas culturas antiguas, ni la división en edades que ha adoptado la cultura occidental, ni la sucesión marxiana de los modos de producción marcan verdaderas épocas cerradas en la historia de la humanidad. Se trata siempre de delimitaciones con arreglo a un determinado número de factores, que se tienen por los más importantes y que llegan a crear en un momento dado una combinación "típica", relacionada en algo con el Idealtypus definido por Weber, factores que ni aparecen ni desaparecen al unísono.»[82]

A pesar del desarrollo de los paradigmas tanto historiográficos como didácticos, creemos, tal y como señalamos al principio de este trabajo, que, en lo referente al proceso de adquisición en el aula de las nociones temporales, y concretamente en lo relacionado con la delimitación de períodos históricos, teniendo en cuenta la forma como lo abordan los manuales escolares, el planteamiento continúa obedeciendo a concepciones de tipo positivista en lo historiográfico y de carácter tradicional en lo didáctico, y por tanto, se excluye la posibilidad de que el alumnado se sitúe ante dicho proceso de forma crítica, desde el conocimiento de los argumentos que llevan a

[82] Aróstegui, J. *La investigación histórica: teoría y método.* Ed. Crítica. Madrid. 1995. pp. 225-227.

establecer el principio y final, y, por tanto, la duración, de los fenómenos históricos estudiados.

Se hace así necesario, tender hacia un uso crítico de los manuales escolares, que conduzca a la comprensión de la lógica seguida para el establecimiento de los distintos períodos históricos, teniendo en cuenta, como dice el profesor Pages, que :

«Periodizar es individualizar una serie de aspectos de un proceso social, diferentes de los que existían antes y de los que existirán después. Entendida de esta manera, la periodización debe enseñarse partiendo de las características más generales y sencillas de los grandes cambios producidos en el pasado, para avanzar progresivamente hacia la descripción, el análisis, y la comparación de cambios más concretos y complejos que se han dado dentro de aquellos. La visión sincrónica que se deriva de esta construcción ha de ser completada con una visión más diacrónica de las transformaciones producidas en ámbitos o fenómenos particulares con su propio ritmo evolutivo, al estilo de la periodización en historia del arte o de la literatura, pero también de cualquier otro fenómeno, sea de orden general (la evolución económica, del poder político o de la población), o más concreta (la energía, el hábitat o los medios de transporte).

Para construir y aprender cualquier periodización se han de utilizar unos cuantos elementos significativos como puntos de referencia (hechos, problemas, conflictos o personajes): son las fechas. Las fechas no son más que un medio, una referencia obligada en la construcción de la cronología y de un sistema de periodización. No se han de identificar con el verdadero conocimiento histórico, como hace el positivismo, sino que son hitos, mojones, dentro de un período más extenso. Las fechas se hallan en el inicio del proceso, pero en realidad son el final, la conclusión, del conocimiento histórico que de él tenemos, en tanto que ejemplifican un período o resumen y sintetizan una interrelación bastante complicada de muchos fenómenos sociales de diferente origen.»[83]

[83] Pagès, J. *El tiempo histórico*. En VV.AA. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* Ed. Horsori- ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona. 1997. p. 205-206.

El tratamiento del tiempo de histórico en el currículo de Historia de España del bachillerato.

Ley General de Educación. 1970.

En el currículo de la asignatura Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos de 3º de BUP no se hacen referencias expresas al tiempo histórico. Ni se emite valoración alguna sobre la importancia de la temporalización, ni del papel de las fechas, ni del orden sucesorio de los hechos y épocas, ni de los factores que indican cambios o permanencias en el devenir histórico, etc. Ni tampoco se expresa ningún tipo de fundamentación acerca de la división en los distintos períodos en que aparecen agrupados los contenidos referentes a la historia. Dicha división se estructura de la siguiente forma:

I. *Fundamentos étnicos y culturales*: que abarcaría desde la prehistoria hasta la invasión musulmana (siglo VIII)
II. *La peculiarización histórica de España:* que comprendería la Edad Media en la Península Ibérica.
III. *La universalización*: desde la España de los Reyes Católicos hasta fines del siglo XVII.
IV. *Dificultades de modernización:* desde los comienzos de la España borbónica (principios del siglo XVIII) hasta la Crisis del 98.
V. *Intentos de recuperación. Los nuevos planteamientos de la vida española*: en el que se aborda el siglo XX.

En el currículo de la LOGSE

En el currículo de la asignatura de Historia de Bachillerato en el que se aborda la Historia de España, las referencias al tiempo histórico aparecen ya desde la **introducción** del texto, haciendo referencia a dos aspectos del mismo. Por un lado, justificando el por qué de ceñir el estudio de la materia a 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 de análisis propios del quehacer historiográfico. La historia más próxima en el tiempo tiene además la virtualidad de contribuir, en mayor medida o de forma obvia que la lejana, al conocimiento del presente".

Por otro, explicando el por qué de la ordenación de los contenidos atendiendo a su secuencia cronológica:

"Estos aparecen expuestos de acuerdo con un orden cronológico y un criterio de agrupamiento en el que dominan los elementos político-institucionales. Cronología y aspectos políticos son, a la par que elementos historiográficos de primer orden, criterios ampliamente compartidos cuando se trata de agrupar, para facilitar su estudio, los elementos de la compleja realidad histórica. Pero esa presentación no debe considerarse incompatible con u tratamiento que abarque, en unidades de tiempo más amplias, la evolución de ciertos grandes temas, que puedan ser suscitados a partir de las inquietudes del presente".

En los **objetivos generales** de la materia sólo encontramos referencia a los factores temporales en uno de ellos, resaltando el valor del tiempo como factor de localización de los fenómenos históricos que se estudian:

"1. Explicar, **situándolos adecuadamente en el tiempo** y en el espacio, hechos y acontecimientos relevantes de la España contemporánea, valorando su significación histórica y sus repercusiones en el presente."

Por su parte en los **contenidos**, así como sí se hacen referencias expresas a elementos propios de la lógica de la disciplina histórica como el tratamiento de las fuentes o la explicación histórica mediante el contraste y la síntesis de la información, sin embargo, no se plantea abordar la lógica del tiempo histórico y su contribución a la comprensión de la historia. La distribución temporal de los contenidos decidida es la siguiente:

1. *Las raíces históricas de la España contemporánea:* en este bloque de contenidos se estudiaría la Historia de España desde sus orígenes hasta el fin del reinado de Fernando VII en 1833.

2. *La construcción del Estado liberal e intentos democratizadores:* centrado en la etapa del reinado de Isabel II y el Sexenio Revolucionario (1833-1874)

3. *La España de la Restauración:* desde 1874 hasta 1923.

4. *España en el mundo de entreguerras*: bloque de contenidos que integra la Dictadura de Primo de Rivera, la II República y la Guerra Civil.

5. *España durante el franquismo:* desde 1939 hasta 1975.

6. *La recuperación democrática:* en que se aborda la transición democrática a partir de 1975 y las características del modelo político del Estado español actual.

En cuanto a los **criterios de evaluación** las referencias a elementos relacionados con el tiempo histórico las encontramos en cuatro de ellos:

1. Reconocer y apreciar, en la Historia de España posterior al siglo XVIII y en cuestiones de la actualidad, las huellas de un pasado más lejano.

Al abordar el estudio de hechos y procesos relevantes de la España contemporánea (por ejemplo, la estructura agraria, la articulación territorial del Estado, las ideologías y mentalidades sociales...), los alumnos serán capaces de reconocer la pervivencia de conformaciones históricas anteriores, reflexionando sobre la ***coexistencia de la continuidad y del cambio históricos*** *y sobre su proyección hacia el presente.*

2. ***Situar cronológicamente acontecimientos y procesos relevantes de la Historia contemporánea de España*** *y analizar su vinculación con determinado personaje, abordando la relación existente entre la acción individual y los comportamientos colectivos.*

Se pretende evaluar la capacidad de los alumnos para situar en el tiempo hechos significativos de la España de los siglos XIX y XX (por ejemplo, ordenando cronológicamente una relación de ellos), y para asociarlos con determinados personajes (por ejemplo, emparejando los elementos de sendas enumeraciones de personajes y acontecimientos). Asimismo, serán capaces de analizar algunos de esos hechos, atendiendo a la interrelación, en el contexto de la época, de la acción individual y las mentalidades y comportamientos colectivos.

5. Analizar rasgos definitorios de distintas épocas, suficientemente diferenciadas, de la España contemporánea, estableciendo una comparación entre ellas que permita apreciar ***las permanencias y los cambios****.*

Se trata de que los alumnos serán capaces de reconocer y valorar el proceso de cambio histórico a partir del estudio de las ***diferencias y las analogías entre distintos momentos de la España contemporánea*** *(en principio, uno del siglo XIX y otro del XX), considerando no sólo los factores de carácter más general (situación política, desarrollo económico), sino incorporando referencias a las formas de vida cotidiana.*

8. Reconocer, ***situar en el tiempo*** *y describir manifestaciones relevantes de la cultura española en los dos últimos siglos, analizando sus relaciones con el contexto histórico y ponderando su aportación a la cultura humana universal.*

Los alumnos sabrán ***citar y glosar, con precisión cronológica****, manifestaciones culturales de diverso tipo -literarias, artísticas, científicas-, explicando sus relaciones con la situación histórica en la que fueron creadas, y valorando los elementos de cosmopolitismo, de diversidad y de peculiaridad de la cultura española.*

En el currículo de la LOCE

En la **introducción** del currículo de la asignatura de Historia de España de bachillerato establecido en el desarrollo de la LOCE las únicas referencias expresas al tiempo histórico son las que se centran en la descripción y explicación de la manera cómo se distribuyen por épocas de las distintas unidades temáticas, atendiendo a incluir

un mayor número de contenidos referidos a las etapas no contemporáneas, diferenciándose en ello del planteamiento del currículo anterior de la LOGSE, y sin configurar, también a diferencia de lo recogido en el currículo del año 1992, bloques temáticos que suponían de por sí una cierta perspectiva de interpretación del significado histórico de las épocas abordadas:

"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."

En cuanto a los **objetivos**, será en los dos primeros dónde se alude a los factores de carácter temporal:

"1. Identificar, analizar y explicar, ***situándolos en el tiempo*** *y en el espacio, los hechos, personajes, problemas, etapas y procesos más significativos de la evolución histórica, común y diversa, de España y las nacionalidades y regiones que la integran.*

2. Distinguir y valorar los rasgos permanentes de los ***procesos de transformación y cambio*** *en los diferentes períodos, analizando, en procesos amplios, el nacimiento de los problemas, sus intentos de solución y su pervivencia en la realidad de hoy."*

Por último, en los **criterios de evaluación** el tiempo histórico sólo aparece recogido en el primero atendiendo al valor de la cronología como factor de ubicación de los hechos que se estudian midiendo y contrastando los distintos ritmos de cambio históricos:

"Conocer y analizar los procesos y los hechos más relevantes de la historia de España, situándolos cronológicamente dentro de los distintos ritmos de cambio y de permanencia."

LA PERIODIZACIÓN DEL PROCESO DE INDUSTRIALIZACIÓN Y DE IMPLANTACIÓN DEL ESTADO LIBERAL EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA SEGÚN LOS MANUALES ESCOLARES.

Introducción.

«Las relaciones entre el conocimiento histórico, tal como lo concibe la historiografía y el conocimiento histórico escolar deberían ir presididas de una clarificación de los supuestos de los que parte la selección del pasado que se considera que han de aprender los alumnos.(...)

(En muchos libros de texto) *El tiempo histórico es entendido como un tiempo externo a los hechos, objetivo, que actúa de manera lineal, acumulativa. El tiempo histórico es para el positivismo el tiempo de la medida, de la cronología. Para los críticos del positivismo, el tiempo y el hecho histórico son objetos construidos por el historiador, que debe explicitar las reglas y los propósitos de su construcción.»*[84]

Tomando como base estas afirmaciones del profesor Joan Pages, entendemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en las aulas de bachillerato, debe ocuparse de que el alumnado adquiera:

- conciencia del valor relativo del conocimiento histórico al que accede
- conocimientos acerca de las distintas interpretaciones del pasado y los argumentos que las sustentan
- capacidad para analizarlas críticamente y para valorarlas extrayendo conclusiones propias

La finalidad de esta ejemplificación didáctica consiste en conocer y comprender cuál es la periodización que se establece para señalar el comienzo y culminación, y por tanto la duración, del proceso de industrialización y de implantación del Estado liberal en España, tomando como base el análisis de la información contenida en algunos manuales escolares.

[84] Pagès, J. *El tiempo histórico*. En VV.AA. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* Ed. Horsori- ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona. 1997. p.191.

Para la realización de dicho análisis se partirá de:

a) El planteamiento de un modelo teórico sobre los ritmos con que se transforman las características de las distintas formaciones sociales históricas según sean políticas, económicas, sociales o ideológicas y de mentalidad, (aunque en el caso que nos ocupa nos centraremos en las políticas y socioeconómicas, fundamentalmente), y para ello seguiremos las ideas expuestas por el profesor Pelai Pages[85] partiendo del planteamiento establecido por Fernand Braudel[86].

b) El establecimiento de un modelo tanto conceptual (acerca de qué se entiende por proceso de industrialización y por Estado liberal) como historiográfico (la Revolución Industrial en Gran Bretaña y la Revolución Francesa) que sirvan de referencia, y que sean ya conocidos por el alumnado por haberlos abordado en cursos anteriores.

El alumnado, analizando la información procedente de los manuales escolares, deberá valorar si se cumple o no, y de qué forma, el planteamiento expuesto acerca de los ritmos del cambio histórico, y en qué medida el "caso español" se ajusta a los modelos conceptuales e historiográficos estudiados en cursos anteriores.

[85] Pagès, P. *Introdución a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos.* Barcanova. Temas universitarios. Barcelona, 1983.
[86] Braudel, F.: *La Historia y las ciencias sociales.* Alianza Editorial. Madrid, 1968.

LA PERIODIZACIÓN DEL PROCESO DE INDUSTRIALIZACIÓN Y DE IMPLANTACIÓN DEL ESTADO LIBERAL EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA.

I. La duración de las estructuras y los ritmos del cambio histórico.

Con este texto del profesor Pelai Pages, se trata de que el alumnado, reflexione acerca de los distintos ritmos de cambio de los fenómenos históricos de larga duración o estructuras atendiendo a su naturaleza específica. Obtendrá con ello un modelo que más adelante podrá aplicar al análisis y valoración de los períodos que marcan los cambios que se abordan en la presente ejemplificación.

«El tiempo largo -y estamos siguiendo las propuestas de Braudel- es el tiempo que corresponde a las estructuras, aquellas realidades históricas que permanecen por debajo de la fluidez de los acontecimientos y de los cambios coyunturales. (...)

En su esencia, Braudel pone en evidencia la larga duración que preside la permanencia histórica de las estructuras.

Pero en lo que respecta a las estructuras, la duración histórica tampoco es la misma para todas ellas. A riesgo de caer en simplificaciones, veamos lo que acontece respectivamente con la duración histórica de las estructuras políticas, económicas, sociales y mentales, pues cada una de ellas es sucesivamente más lenta en su evolución. Las estructuras políticas –que Braudel no introduce en su tipología- y que remiten a las formas de poder político, a los aparatos de Estado, a la institucionalización de las hegemonías sociales, etc., son las que indudablemente mantienen una evolución más rápida. (...)

Si en el nivel de las estructuras políticas los cambios pueden producirse con rapidez, no sucede lo mismo con las estructuras económicas, que en el lenguaje marxista corresponden a los modos de producción. La larga duración de las estructuras económicas, de los modos de producción, se presenta históricamente como una realidad incuestionable (...).

El movimiento de las estructuras económicas es, pues, muy lento, si bien en él inciden inevitablemente las fluctuaciones coyunturales, que pueden poner de manifiesto las contradicciones estructurales (...). Por otra parte, es también históricamente constatable que a una misma estructura económica le pueden corresponder diversas estructuras políticas, que pueden darse sucesivamente sobre un mismo modo de producción.

Las estructuras económicas evolucionan, pues, muy lentamente, pero más lentamente lo hacen las estructuras sociales. (...) Los ejemplos históricos en los que se constata la permanencia de las estructuras sociales por debajo de las estructuras económicas podrían ser infinitos, aún que es preciso recordar que la estructura social no es ajena a la estructura económica en que se fundamenta la organización de una sociedad.

Pero la estructura de más larga duración, aquella realidad histórica que evoluciona más lentamente es, sin duda, la estructura mental: son aquellas formas de interpretar y comprender el mundo que incluyen desde los componentes religiosos hasta los puntos de referencia ideológicos mediante los cuales se configura un determinado comportamiento social, pasando por la permanencia de mitos, etc.»[87]

Cuestiones:

1. Indica la distinta duración que el autor le asigna a cada una de las estructuras.

2. ¿Crees que tiene razón? ¿Podrías poner ejemplos en los que se observe la distinta duración de las estructuras?

II. Referentes para la periodización de la Revolución Industrial y las Revoluciones Liberales

Con el análisis de estos textos se pretende que el alumnado valore la importancia del cambio histórico que suponen los procesos de industrialización y de conformación del Estado liberal, a partir de los casos históricos que se toman como referencia (Gran Bretaña y Francia, respectivamente)

II.1. Planteamiento general: el paso a la Historia Contemporánea.

«El período de las convenciones académicas llaman Historia Contemporánea (...) trata del desarrollo, a escala mundial, de un nuevo sistema de relaciones sociales, el representado

[87] Pagès, P. *Introdución a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos.* Barcanova. Temas universitarios. Barcelona, 1983. pp. 248-252.

por el capitalismo industrial a partir de los dos grandes fenómenos que abrieron una nueva era, esto es, el proceso de industrialización y tipificado por el caso inglés y la creación de un nuevo universo de formas políticas formulado de manera arquetípica por la Revolución en Francia.»[88]

II.2. La Revolución industrial inglesa, modelo de industrialización.

«Llamamos **Revolución industrial** a un conjunto de cambios que produjeron una gran aceleración de la producción y el crecimiento de la industria hasta convertirla en el sector principal de la economía y en el impulsor de todo los demás sectores.»[89]

«Gran Bretaña fue el primer país en el que tuvo lugar la revolución industrial (1780-1860), conjunto de cambios que permitieron que este país se convirtiera en el centro industrial y financiero del mundo. Por primera vez en la historia de la humanidad fue posible el crecimiento ininterrumpido de la renta por habitante al mismo tiempo que se producía un elevado aumento de la población.»[90]

«La **revolución industrial** se inició a finales del siglo XVIII en **Inglaterra** y, posteriormente, se extendió a diversos países europeos y a Estados Unidos. A mitad del siglo XIX, Inglaterra se había convertido en el "taller del mundo". (...)

[88] Aróstegui, J. *Crisis del Antiguo Régimen. De Carlos IV a Isabel II*. En Historia de España. Vol. 9. Historia 16. Madrid. 1982. p. 5.
[89] González González, M. C. y Cabezalí García, E. *Historia del Mundo Contemporáneo. Bachillerato.* Akal Ediciones. Madrid. 2002. P. 11.
[90] VV.AA. *Atalaya. Historia del Mundo Contemporáneo*. Ed. Vicens Vives. Barcelona, 2002. p. 22.

Las sociedades europeas de principios del siglo XIX se caracterizaban por el peso de la nobleza terrateniente, una débil burguesía comercial y un difuso conglomerado de artesanos y campesinos, generalmente no propietarios de la tierra. Ésta imagen se transformó a lo largo del siglo a través de tres grandes cambios:

- La **pérdida de peso de la riqueza de origen agrario** en la composición de las élites sociales. Las nuevas fortunas se basaban en actividades industriales, comerciales o financieras.

- El crecimiento de las ciudades supuso un **desplazamiento de la población rural hacia los núcleos urbanos**, que se convirtieron en muchos casos en verdaderos enclaves industriales.

- **Las clases trabajadoras se diversificaron**. La población campesina que permaneció en las actividades agrarias adquirió, en muchos casos, la condición de pequeño propietario; por otro lado, la población trabajadora urbana se diversificó con la formación de la clase obrera industrial y la aparición de una muy amplia clase media de profesionales y trabajadores de servicios. Éstos grupos se convirtieron en el cemento de la **sociedad de masas**, que apareció con fuerza en la época de entreguerras.»[91].

Cuestiones:

1. Indica que período se establece para situar los inicios de la Revolución industrial en Gran Bretaña.
2. Señala los efectos y consecuencias que tuvo este proceso y clasifícalos según sean económicos o sociales.

II.3. Características del Estado liberal: el modelo francés.

«Durante la primera mitad del siglo XIX, buena parte de Europa experimentó un proceso de profundo cambio político cuyo referente fue la revolución francesa (a partir de 1789) y que significó la implantación de las sociedades liberales. El desarrollo de liberalismo suponía el fin del absolutismo y de los privilegios estamentales, y la regulación de la nueva sociedad a partir de la igualdad de los ciudadanos ante la ley. De esta forma la ciudadanía se constituía en nación y ser estructuraba un nuevo sistema político liberal identificado con la implantación de

[91] VV.AA. *Historia de España. 2º de Bachillerato.* Ed. Santillana. Madrid. 2003. p. 299.

un Estado Constitucional (en forma de Monarquía o República), cuya legitimación reposaba en la soberanía nacional.»[92]

Cuestiones:

1. Señala las características del sistema político liberal ¿En qué período se establece?

III. L**a periodización del proceso de industrialización y de implantación del Estado liberal en los manuales de Historia de España.**

III.1. L**a periodización del proceso de industrialización y de transformación social propias de la implantación del capitalismo.**

Se trata, en este apartado, de situar, analizar y valorar, con los textos y gráficos extraídos de los cuatro manuales escolares analizados, la periodización que se establece para determinar el proceso de industrialización y la conformación del modelo social que ello conlleva, atendiendo a las semejanzas y diferencias existentes entre los textos. Al mismo tiempo, se pretende comprender las razones que llevan a fijar los distintos períodos, atendiendo a los factores que caracterizaron el proceso, bien facilitando su desarrollo, bien dificultándolo.

[92] VV.AA. *Ibidem*. p. 38.

Por último, se trata de contrastar su duración con la del modelo establecido por la Revolución Industrial inglesa, referente que ya conoce el alumnado por haberlo abordado en cursos anteriores.

III.1.1. Historia 2. Bachillerato. Ed. S.M.

Los comienzos

«Los primeros intentos de industrialización tuvieron lugar en España a finales del siglo XVIII. La Guerra de la Independencia y la resistencia a los cambios de las clases dirigentes frenaron durante casi medio siglo el nacimiento de una auténtica clase industrial y capitalista.

Solucionado el conflicto carlista y con los liberales en el poder, en los años centrales del siglo XIX se dio un crecimiento de la industrialización, con sus efectos en todos los ámbitos de la sociedad. La burguesía industrial chocaba con la aristocracia terrateniente y con la España rural, mientras los países avanzados de Europa se hallaban ya en la segunda fase de la revolución industrial.» (p. 210).

La culminación del proceso de industrialización

«**Las consecuencias del desarrollismo.**

(...) la falta de medidas de reforma agraria del franquismo y la elevada natalidad de los años 60 habían mantenido una elevada población rural, carente de posibilidades de trabajo. Por ello, 4 millones de españoles emigraron a las zonas de crecimiento industrial y al extranjero. Así, se redujo la mano de obra que existía en el campo y se elevaron los salarios rurales. El factor trabajo dejaba así de ser barato, y los terratenientes tuvieron que iniciar un proceso de modernización de sus explotaciones, mecanizándolas y diversificando la producción para obtener mayor rentabilidad.

Como consecuencia de todo lo anterior, la industria creció a un ritmo de un 11% anual en el período 1964-1972, mientras que la población activa industrial paso del 26,5 % en 1950 al 37,28% en 1970.» (p. 397).

«**Una sociedad industrial.**

España se convirtió en los años sesenta en una sociedad industrial: el número de obreros en este sector paso de 3 millones a 3,9 millones en esta década. (...) De este

incremento, un 40% procedía del sector agrario. Por ello, este sector paso de representar el 39,7% de elaboración activa total en 1960, al 29,1 por ciento diez años más tarde.

Aunque muy por debajo respecto a los países desarrollados, la mujer también amplió su participación en el mundo laboral: si el 1950 trabajaban 1,7 millones, en 1970 lo hacen 2,3 millones, lo que ya representa un 20% de la población activa total.

Crecimiento caótico de las áreas urbanas.

El desarrollo económico supuso un crecimiento espectacular de las ciudades. (...) En 1960 vivía en núcleos de más de 100.000 habitantes un 27,7% de la población; en 1975, el 50%. Ese crecimiento se debió sobre todo a la fuerte inmigración (...).

La llegada masiva de población a las ciudades en busca de trabajo desbordó las posibilidades de acogida. Así, se desarrollaron barriadas obreras, viviendas de baja calidad y escasos servicios sociales, quien mantenían la marginación de los recién llegados.

Pero el desarrollo supuso también el crecimiento proporcional de las clases medias en el conjunto social, que a finales de los años 60 representaban un 20% del total de la población activa y cuya composición cambio respecto a la de épocas anteriores: aumentó el personal administrativo, técnico y comercial, así como el de profesiones liberales.

La sociedad de consumo y los nuevos valores.

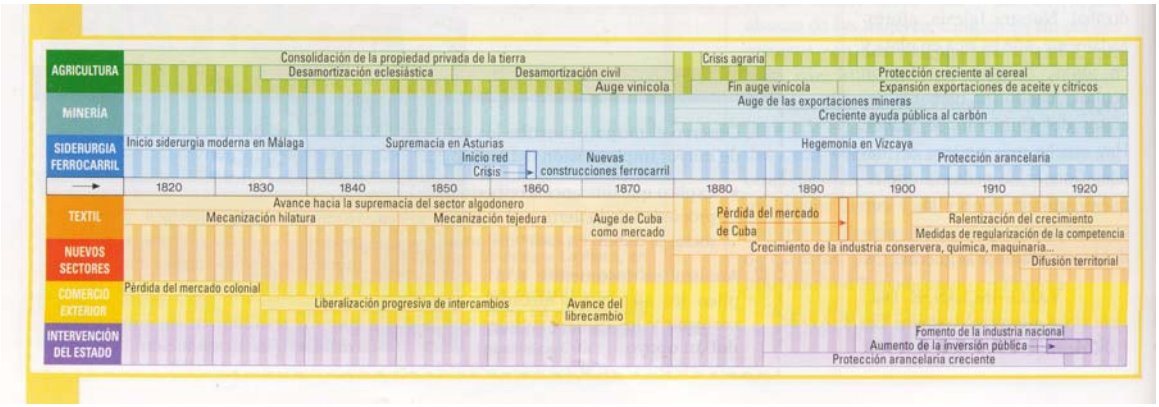
Los españoles de los años sesenta disfrutaban de unos ingresos más elevados que en los años de la posguerra y pudieron acceder a la sociedad de consumo (la renta per cápita pasó de 290 dólares en 1960 a 2486 dólares en 1975). Por primera vez en la historia, bastantes españoles disfrutaron de vacaciones pagadas, de electrodomésticos (nevera, lavadora, televisión) e incluso de automóvil (el Seat 600, fabricado en España).» (p. 398-399)

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ACTIVA POR SECTORES (en % de la población activa total) 1950-1970			
AÑOS	***AGRÍCOLA***	***INDUSTRIAL***	***SERVICIOS***
1950	***47,57***	***26,55***	***25,88***
1960	***39,70***	***32,98***	***27,32***
1965	***34,30***	***35,20***	***31,20***
1969	***30,20***	***36,90***	***32,50***
1970	***29,11***	***37,28***	***33,61***

FUENTE: instituto de Cultura Hispánica *para 1950.* iNE *para 1960-1970*

(p. 408)

III.1.2. Crisol. Historia. 2º Bachillerato. Ed. Vicens Vives



Los inicios de la industrialización

«**9. Transformaciones agrarias y expansión industrial (1833-1930)**

En la historia de la economía, el siglo XIX es el siglo de la industrialización. El nacimiento en algunos países (Gran Bretaña, Francia, Alemania y Bélgica) de una nueva sociedad donde la industria era la actividad principal condujo a un aumento de la producción y del producto por habitantes de una magnitud desconocida hasta entonces. La industrialización indicó un cambio radical en las formas de producir y en las formas de propiedad, y supuso también una transformación en la organización de la sociedad, la cual recibe el nombre de capitalista.

En este contexto, España presenta una evolución singular, pero no excepcional: gran parte de los países del Este y del Sur del continente quedaron al margen de la consolidación de la sociedad industrializada. Las transformaciones de su economía durante la centuria, sin ser irrelevantes, fueron mucho más modestas. Aún así, al final del siglo, las relaciones sociales propias del capitalismo se habían consolidado. Sin embargo, en el primer tercio del siglo XX, España continuaba siendo una economía predominantemente agraria y como un sector industrial limitado y poco capaz de competir en el mercado exterior. Como resultado, la renta por habitante era inferior a la de los países con una economía basada en la industria moderna, en especial Gran Bretaña, convertida en la fábrica del mundo.» (p. 176).

«La **reforma agraria liberal** forma parte del proceso de sustitución del Antiguo Régimen por la sociedad capitalista, que en España se produjo a lo largo de la primera mitad del siglo XIX. Durante este proceso, se abolieron los señoríos y los derechos jurisdiccionales, se desvinculó la propiedad y se les amortizaron la mayoría de las tierras pertenecientes a la Iglesia y a los ayuntamientos. Estas reformas consolidaron la **propiedad privada**, transformando la **tierra en una mercancía** que podía ser vendida y comprada libremente.» (p. 178).

Culminación del proceso de industrialización

«A partir de finales de la década de los años 50 y hasta 1974, la economía española creció a un ritmo sin precedentes en la historia económica del siglo XX. Es España se incorporó definitivamente, aunque mantuvo un nivel de renta por habitante inferior, al **reducido grupo de los países industrializados**. Este crecimiento económico fue el resultado, en primer lugar, de la **fase expansiva** dominante, entonces, en la Europa más desarrollada y, en segundo lugar, de una **base industrial** interna consolidada a lo largo del siglo (...)

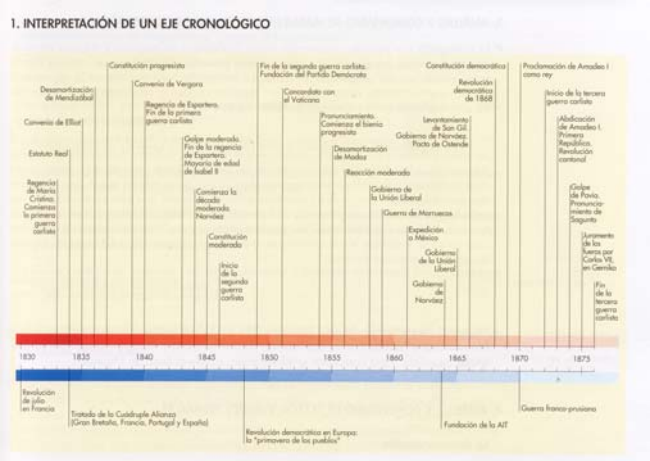
Desde el año 1959 hasta 1973, la **industria** y los **servicios** se consolidaron como las actividades fundamentales de la economía española.» (p. 334).

«La modernización social comenzó por un gran aumento de la población, con notable crecimiento del índice de natalidad. Sin embargo, fue todavía más significativo el aumento de la población urbana en relación con los años de edad inmediata posguerra, en los que se había producido el fenómeno inverso, el de la ruralización de la sociedad. La **población urbana** española se situó en el 37% del total en 1970 en ciudades de más de 100.000 habitantes y en el 65% en el conjunto de los municipios no rurales (...)

Muchos indicadores socioeconómicos muestran el enorme cambio social operado. Podría decirse que en la España de los años 60 se asistieron al aumento general del volumen de las "**clases medias**", al nacimiento de una nueva burguesía urbana antes inexistente. Junto al aumento de profesionales autónomos y de obreros, creció también el número de funcionarios al ampliarse las funciones del Estado. Las nuevas circunstancias condicionaron en lo esencial estos cambios. La población rural descendió casi al mismo ritmo al que aumentaba la urbana y ello afectó también a las estructuras sociales del campo. Prácticamente sólo en Andalucía y en Extremadura permitiría la figura del obrero agrícola sin tierras. En el resto del país, las explotaciones agrarias se convirtieron en familiares o en pequeñas empresas. (...)

Con el cambio de las oportunidades sociales de progreso también cambiaron de forma inmediata los **comportamientos sociales** y, en general, las **pautas culturales**. Esta apertura dio lugar a un nuevo tipo de oposición al régimen, la que reclamaba libertad cultural. A ello contribuyó, sin duda, el cambio enorme que se produjo en el sistema educativo que culminó con la **Ley General de Educación** de 1970. Durante los sesenta aumentó sistemáticamente la población escolarizada, desde la enseñanza primaria a la Universidad, y aumentaron las inversiones del Estado en el sistema educativo. El analfabetismo disminuyó de manera drástica hasta alcanzar los niveles de los países más avanzados.» (p. 338).

III.1.3. Historia 2. Bachillerato. Ed. Anaya



Los comienzos

«En toda Europa occidental se consolidaba la sociedad burguesa sobre la base económica de la revolución industrial y el sistema capitalista. España con sus peculiaridades, se incorporó a este proceso, y a lo largo del reinado de este período (1833-1868) se produjeron los cambios sustanciales de la revolución liberal burguesa y se sentaron las bases del sistema capitalista.» (p. 164).

«El largo proceso de revolución liberal había empezado en 1808, y en 1840 estaba sin culminar. Las principales normas legales giraron alrededor de la **redefinición del nuevo derecho de propiedad**. Y ello porque todo régimen liberal no puede entenderse sin el concepto de **propiedad privada**. Ésta, considerada **sagrada e inviolable fuente normal,** relacionaba la titularidad individual con la capacidad de disponer libre e ilimitadamente de dicha propiedad». (p. 184).

«Con la muerte de Fernando VII (1833) se había iniciado el proceso hacia el definitivo asentamiento del nuevo modelo de la **sociedad clasista**, que sustituía a la sociedad estamental del Antiguo Régimen». (p. 191).

«El sistema económico y social española en la época de la Restauración presentaba una **sociedad dual** en la que convivían dos mundos muy diferenciados: unas pocas áreas industrializadas y un inmenso interior agrario, con formas de vida y su existencia muy atrasadas, con una escasa interrelación de una y otra.

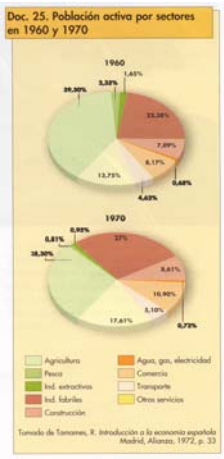
Las bajísimos rentas de la mayor parte de la población no permitían ni el consumo ni el ahorro, lo que dificultado el desarrollo industrial. Además, la política económica, centrada en

dar una buena imagen al exterior, olvidó atender las necesidades de la mayor parte de la población.» (p. 228).

Culminación del proceso de industrialización

«A impulsos del "milagro económico", la sociedad española comenzó a cambiar rápidamente. Desde 1962, fecha en que España contaba con 31 millones de habitantes, hasta 1973, **cuatro millones de personas abandonaron sus pueblos de origen** para dirigirse a Europa, a las regiones prósperas de España o a sus capitales de provincia. Si las ciudades se superpoblaban con rapidez, el campo se despoblaba a igual velocidad, contribuyendo así a reforzar la distribución cada vez más irregular de la población española. Por otro lado, el desarrollo urbano de los núcleos industriales se hizo sin ningún respeto por la ecología. Un **urbanismo incontrolado y especulativo** estropeó el hábitat ciudadano, creando graves problemas en el medio ambiente que tendrían repercusiones sociales en los años 70.» (p. 352)

«El turismo, la emigración y el establecimiento de empresas multinacionales pusieron en contacto a los españoles con otras formas de vida y **nuevos modos de comportamiento político y social**. Al mismo tiempo, la concepción cristiana y tradicional de la existencia fue gradualmente reemplazada por una idea materialista basada en el placer, la permisividad y el consumismo. Las condiciones de empleo total y el desarrollo de la educación, así como el aumento creciente de los salarios, dieron origen a una nueva sociedad más instalada en la cultura del bienestar y la tolerancia y más en sintonía con las naciones socialdemócratas del mundo occidental.» (p. 353).



(p. 349).

III.1.4. Historia de España. 2 bachillerato. Ed. Santillana

AÑO	
1843	Mayoría de edad de Isabel II.
1845	Cuarta Constitución española.
1848	Código Penal.
1851	Concordato con la Santa Sede.
1854	Pronunciamiento en Vicálvaro. Manifiesto de Manzanares. Constitución *non nata*.
1855	Desamortización de Madoz. Huelga general en Barcelona.
1856	Creación del Banco de España. Restablecimiento de la Constitución de 1845.
1861	Reincorporación de Santo Domingo.
1865	Represión estudiantil: la noche de San Miguel.
1866	Sublevación de los sargentos del cuartel de San Gil. Pacto de Ostende.
1868	«Gloriosa» revolución.

DOC. 1. Principales acontecimientos del reinado de Isabel II (1843-1868).

Los inicios del cambio económico y social

(Sobre el cambio económico)

«La agricultura, **principal actividad económica** de España, mantuvo su importancia hasta mitad del siglo XX. El peso del sector agrario, que era común en toda Europa, resultaba más evidente en España por la debilidad de su industria y la baja tasa de urbanización de su población (...)

Los liberales promovieron un conjunto de medidas que los historiadores han denominado **reforma agraria liberal.** El objetivo era liberar la tierra de las trabas del Antiguo Régimen, asegurar el desarrollo de la propiedad privada y fomentar la mercantilización de la producción.

Las principales medidas adoptadas fueron la **desamortización**, la **desvinculación**, la **abolición del régimen señorial**, la **supresión del diezmo** y la **regulación de los derechos de producción y distribución**.» (p. 302).

«Superado el fuerte retraso del primer tercio del siglo XIX, la producción industrial española progresó a un ritmo intenso, aunque fluctuante, entre los años treinta y setenta del siglo.

Comparando con la Europa occidental, la revolución del sector industrial a lo largo del siglo XIX tuvo un **atraso relativo**, explicable por la debilidad del mercado interior, por su baja capacidad de demanda de productos industriales y por la política de protección estatal, que provocó una baja productividad y una escasa capacidad competitiva con el exterior.» (p. 306).

(Sobre el cambio social)

«A partir del siglo XX se produjeron notables cambios en la distribución sectorial de la población activa española. A comienzos del siglo XX, la ocupación en el sector primario era hegemónica (66%), proporción que en 1930 había disminuido hasta el 45%. El sector de la industria y construcción, y el sector servicios, en cambio, experimentaron un fuerte crecimiento.» (p. 300)

«Entre 1850 y 1900, la **población urbana española se duplicó,** siendo especialmente significativo el crecimiento en las capitales de provincia (...). Hasta principios del siglo XX no se produjo en España el despegue urbano definitivo.» (p. 300)

«La revolución liberal trajo consigo el **declive de la vieja nobleza** y la **emergencia de la burguesía y las clases medias**.

La sociedad española del siglo XIX fue una **sociedad muy polarizada**, en la que un estrecho sector social seguía disfrutando de la mayor parte de la renta nacional.

Durante el primer tercio del XX, se produjo la transición hacia una **sociedad de masas**, aunque te desistieron elementos de las élites sociales tradicionales.

(...) las clases populares formaban el grueso de la **población española del siglo XIX**. Su participación en la renta nacional y su nivel de vida se mantuvieron durante todo el siglo en **baremos muy bajos** y sólo comenzaron a aumentar lentamente en el último tercio de la centuria.» (pp.310-312)

«En el siglo XIX, los índices de alfabetización de la población española estuvieron por debajo de la media de Europa occidental, constituyendo uno de los lastres más importantes para el desarrollo económico y el cambio social.

A mediados del siglo XIX, en torno al 75% de la población española era analfabeta, y a principios del siglo XX seguía siendo lo que el 65% (...).

En el primer tercio del siglo XX se produjo un avance en la superación del analfabetismo en España.» (p. 314)

Culminación del proceso de industrialización

(Del proceso de cambio económico)

«El ritmo de crecimiento que España consiguió desde comienzos de la década de los sesenta hasta casi el ocaso del régimen fue enorme. Entre 1961 y 1974, se logró un aumento medio del PIB del 7%, una tasa que no pudo superar ninguna nación de la OCDE, salvo Japón.

En 1975, España se había transformado en un **país industrializado**. Dos tercios de la población española habitaban en 1970 en núcleos urbanos de más de 10.000 habitantes.

- Entre 1959 y 1975, la agricultura pasó del 23% al 9% del PIB; la industria del 34% al 42%; y los servicios del 43% al 49%.

- Desde 1960 hasta 1975, siete millones de personas emigraron de las zonas agrarias hacia las ciudades y, en particular, hacia las de las regiones industriales más prósperas.

La España rural de los años cuarenta y cincuenta había desaparecido.» (p. 380)

(Del proceso de cambio social)

*«**La nueva estructura social.***

***La clase obrera.** La clase obrera incluía colectivos tan heterogéneos como los jornaleros del campo y los obreros de la industria y los servicios.*

*El número de **jornaleros** descendió, dado que fue uno de los segmentos sociales más afectado por la emigración. En 1960 suponían el 23% de la población activa y en 1975 sólo el 6,3%.*

*Los **obreros de la industria y del sector servicios** fueron los que más crecieron. Llegaron a representar casi el 40% de toda la población activa de 1975 (...).*

***Las clases medias**. Las clases medias aumentaron sus efectivos hasta sobrepasar en poco los de la clase obrera en 1975.*

*Además, tuvo una progresiva alteración de sus componentes. Las viejas clases medias, compuestas por pequeños propietarios de los tres sectores económicos, dieron paso a las **nuevas clases medias,** fundamentalmente urbanas, integradas por profesiones liberales, funcionarios y trabajadores por cuenta ajena en actividades no manuales.*

***Las clases altas**. Las minoritarias clases altas (el 6% en 1975) constituían un círculo de **estimable poder económico e influencia.** Seguían formando parte de ellas la oligarquía terrateniente, los grandes empresarios de la industria, la aristocracia financiera, los cuerpos de élite de la administración del Estado y los mandos superiores del ejército.*

*Pero se fueron alterando algunas posiciones. La **oligarquía terrateniente** perdió poder en tanto que las demás terminaron reforzadas.»* (pp. 382 y 384)

«La **Ley General de Educación** (1970), con la que se pretendía incrementar la inversión en educación y el número de profesores, generalizar la enseñanza obligatoria y retrasar el acceso a la formación profesional.

Los nuevos hábitos de consumo y la materialización de la política social establecida por el régimen llevaron a que las referencias culturales que la población presidida respondieran a **pautas cada vez más secularizadas**. Éstas terminaron por erosionar el modelo socio-religioso del nacionalcatolicismo y el tipo patriarcal de familia.» (p. 382).

Actividades: La periodización del proceso de industrialización y de transformación social propias de la implantación del capitalismo.

1. Los inicios del proceso de industrialización			
Manuales escolares	***Períodos***	***Factores que lo favorecen***	***Factores que lo dificultan***
Historia 2. Bachillerato. Ed. S.M.			
Crisol. Historia. 2º Bachillerato. Ed. Vicens Vives			
Historia 2. Bachillerato. Ed. Anaya			
Historia de España. 2 bachillerato. Ed. Santillana			

2. La culminación del proceso de industrialización			
Manuales escolares	***Períodos***	***Efectos económicos del proceso***	***Efectos sociales del proceso***
Historia 2. Bachillerato. Ed. S.M.			
Crisol. Historia. 2º Bachillerato. Ed. Vicens Vives			
Historia 2. Bachillerato. Ed. Anaya			
Historia de España. 2 bachillerato. Ed. Santillana			

3. Cuestiones:

a) ¿Cómo se argumenta en cada uno de los manuales el establecimiento de los períodos que marcan el inicio del proceso de industrialización en España? ¿Hay diferencias entre unos y otros? ¿Pueden complementarse los distintos argumentos?

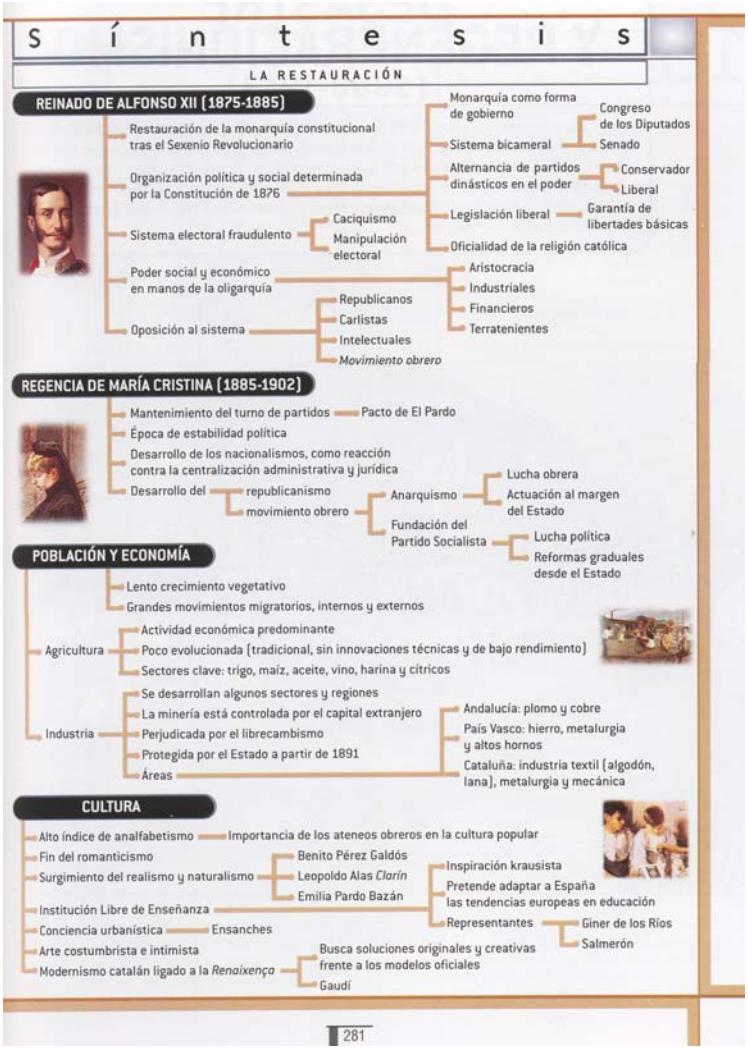
b) ¿Qué hitos históricos se aducen en los distintos manuales para establecer los períodos en que se sitúa la culminación del proceso de industrialización en España? ¿Qué diferencias se dan entre ellos? ¿Pueden complementarse entre sí?

c) En el proceso de industrialización que se desarrolla en España ¿se hacen presentes los mismos efectos que produjo el desarrollo industrial en Inglaterra: aumento del sector industrial y de su población activa, aumento de la renta por habitante, urbanización, desarrollo de las clases medias...? ¿Tiene la misma duración que el proceso inglés? ¿por qué?

III.2. La periodización del proceso de construcción del Estado liberal burgués.

En este apartado, el alumnado deberá contrastar, explicar y valorar las similitudes y diferencias existentes entre los manuales escolares objeto de análisis. En segundo lugar, deberá señalar los obstáculos que condicionaron en España la implantación del Estado liberal, con la finalidad de, por un lado, comprender las características del modelo político que se establece con la Restauración (a partir de 1874) y, por otro, de valorar si se corresponde o no con el modelo de Estado liberal francés que se toma como referencia.

III.2.1. Historia 2. Bachillerato. Ed. S.M.



La periodización del proceso de construcción del Estado liberal burgués.

Inicios del proceso.

«Durante seis años (1808-1814), España tuvo que luchar por su independencia, en un conflicto bélico que produjo una enorme cantidad de muertos y destrucciones materiales. Pero también conllevó una auténtica revolución política, que hundió las estructuras del Antiguo Régimen y que intentó sentar las bases de un Estado liberal.» (p. 154).

«Entre 1814 y 1833, se produjo en España un choque entre las estructuras económicas, sociales y políticas del Antiguo Régimen y las nuevas ideas que la revolución había diseminado por toda Europa. (...) Fernando VII intentó mantener las estructuras ya caducas del Antiguo Régimen, y fue incapaz de resolver la grave crisis que afectaba al país y que le impedía frenar el proceso de independencia de sus colonias americanas.» (p. 172).

Establecimiento del Estado liberal.

«En el período que transcurre entre 1833 y 1840 se sentaron en España las bases de la revolución liberal, que marcará de forma profunda la historia de nuestro país a lo largo del siglo XIX. Esta revolución implicó un doble proceso: la implantación de la monarquía constitucional y la sustitución de los fundamentos socioeconómicos del Antiguo Régimen por las nuevas formas de propiedad características del liberalismo. Pero todo ello se desarrolló en medio de una sangrienta guerra civil, que se inició como resultado de un conflicto dinástico y de las discordias abiertas entre los liberales y los absolutistas por tratar de imponer sus diferentes modelos de Estado.» (p. 192)

«El reinado de Isabel II (1843-1868) estuvo dominado por los enfrentamientos entre las diferentes fuerzas políticas presentes en la sociedad española, enfrentamientos en los que también intervino la Corona de forma partidista. Moderados, progresistas y los otros partidos políticos que actuaban en éste período pugnaron entre sí (muchas veces de forma violenta) por tratar de imponer sus criterios y favorecieron con ello la aparición de graves tensiones sociales que acabaron por convertirse el reinado de Isabel II en uno de los pedidos más inestables de la historia contemporánea de España.» (p. 228)

«Entre 1868 y 1874 se dio en España un movimiento revolucionario que provocó la caída de la monarquía de Isabel II, la sucesión de un gobierno provisional revolucionario, una monarquía parlamentaria, una república federal y una república unitaria, y finalizó con la

restauración de la monarquía borbónica en la persona del hijo de la reina destronada, Alfonso XII. (...) Es, pues, uno de los períodos más intensos de la historia de España (...).» (p. 246).

Consolidación del Estado liberal burgués

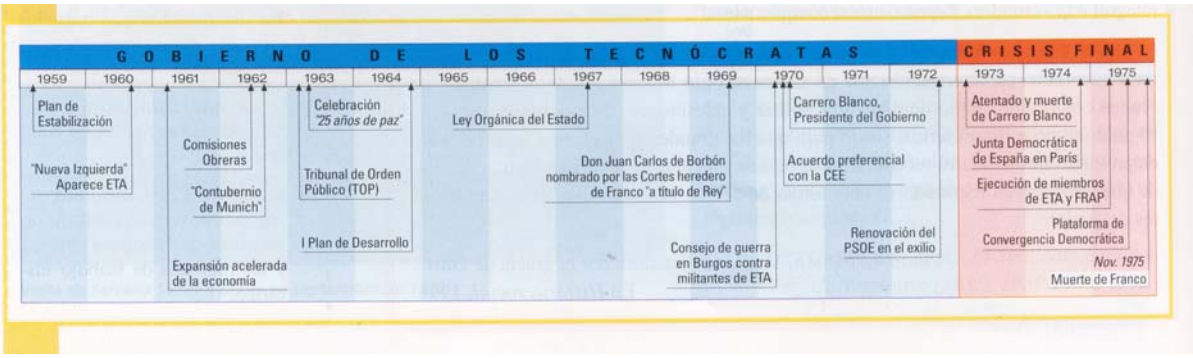
«**La Restauración: triunfo de la burguesía moderada**.(Entre 1875-1898)» (p. 264)

«**La reconciliación de las clases dirigentes.**

Cánovas consiguió que se reconciliaran todos los que detentaban el poder social y económico, olvidando querellas ideológicas y religiosas, garantizando la propiedad y el orden social, e incorporando a la oligarquía tradicional a los "nuevos oligarcas" de la industria, de la banca y de los transportes, con la bendición del monarca, que concedió numerosos títulos de nobleza a los recién llegados.

La Iglesia Católica, por su parte, que había rechazado las reformas y la ideología liberal, aceptó el inexorable triunfo del liberalismo en su forma moderada. Consideraba que no había marcha atrás en el proceso de desamortización y aceptaba a cambio subvenciones estatales. Se proponía ahora reconquistar, recristianizar la sociedad. Lo consiguió en las clases medias, sobre todo gracias a las numerosas escuelas de órdenes religiosas que casi monopolizaban la educación de ese sector social. Fracasó en su intento de poner freno al desarrollo de las ideas socialistas, anarquistas o simplemente anticlericales entre los obreros de las ciudades o los braceros andaluces.» (p.269).

III.2.2. Crisol. Historia. 2º Bachillerato. Ed. Vicens Vives



La periodización del proceso de construcción del Estado liberal burgués.

Inicios del proceso

«**7**. **La crisis del Antiguo Régimen (1808-1833)**

A la muerte de Carlos III (1788), parecía que el modelo del Antiguo Régimen, aunque impregnado de reformismo ilustrado, permanecía intacto. Un año después, la Revolución Francesa (1789) trastocó el viejo orden e inició un proceso que en poco más de cuarenta años derrumbó el Antiguo Régimen en la Europa occidental, abriendo paso al liberalismo político, a la expansión del capitalismo y a la consolidación de la sociedad de clases.

Las ideas revolucionarias francesas fueron extendidas en Europa por los ejércitos de Napoleón, quien desde 1799 había tomado el poder en Francia, iniciando una expansión militar por el continente. España fue también invadida por los ejércitos napoleónicos. Sin embargo, la guerra contra el invasor francés estuvo animada por muchas de las ideas de libertad originadas en Francia. La propia Constitución de 1812 fue un reflejo de muchos de los principios expresados en la Constitución francesa, de 1791, y en la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789.

La derrota de Napoleón por las potencias absolutistas europeas (1815) significó la vuelta al viejo orden y al absolutismo monárquico, pero los vientos de libertad ya no podrían ser definitivamente amordazados y, entre 1815 y 1833, España -y Europa entera- se debatió entre el absolutismo y el liberalismo.» (p. 132)

Establecimiento del Estado liberal

«**8**. **La configuración del Estado liberal (1833-1874)**

En el período que transcurrió entre 1833 y 1868 se produjo en España, al igual que en gran parte de Europa occidental, la implantación del liberalismo. Durante ésta etapa se transformó la estructura del Estado, dando paso a una monarquía constitucional y parlamentaria, se transformó la propiedad feudal en propiedad privada capitalista y se asentó la libertad de contratación, de industria y de comercio. Una nueva clase dirigente, la burguesía agraria surgida de la alianza entre la vieja nobleza terrateniente y la burguesía financiera controló, mediante el sufragio censitario, el sistema político y estableció un orden jurídico y económico que hizo posible el desarrollo del capitalismo.

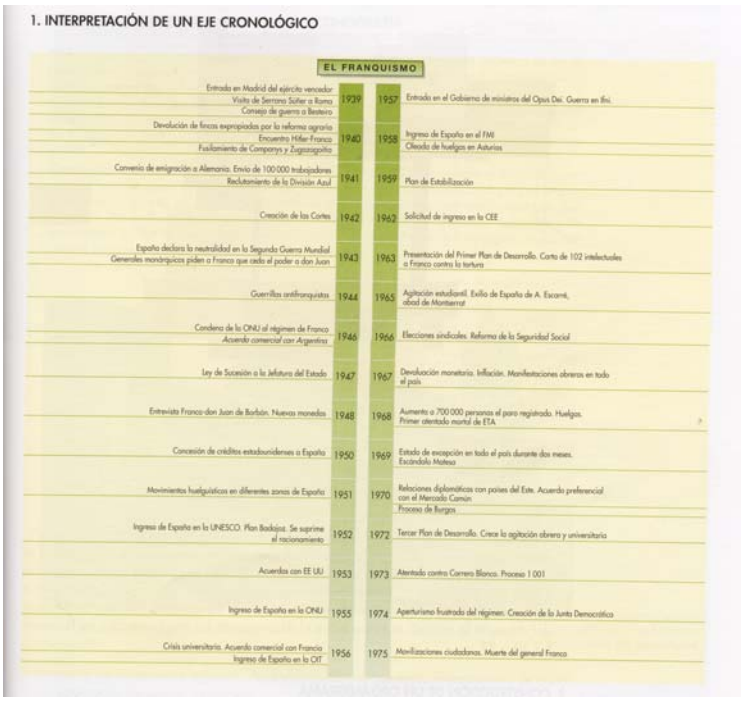
Este proceso fue en España largo y complejo. Se inició con una prolongada guerra entre carlistas y liberales y (1833-39), continuo salpicado de enfrentamientos entre los partidos políticos, levantamientos populares, pronunciamientos del ejército y culminó con una revolución que expulsó del trono a la propia reina Isabel II. Así, la revolución de septiembre de 1868 abrió un período de reforma social y política que iba más allá del simple cambio de gobierno. Las fuerzas burguesas, con el apoyo de los sectores populares, iniciaron una experiencia de gobierno democrático que, bajo la forma de monarquía o de república, diera satisfacción a los intereses de los distintos grupos sociales. Ahora bien, las dificultades de este período fueron extraordinarias y, en 1874, de nuevo un golpe militar pondría fin a la experiencia democrática y abriría el camino al retorno de los Borbones.» (p. 150)

Consolidación del Estado liberal

«El 29 de diciembre de 1874, el **pronunciamiento militar de Martínez Campos**, en Sagunto, proclamado rey de España ha **Alfonso XII**. El 1 de diciembre del mismo año, el príncipe Alfonso había firmado el **Manifiesto de Sandhurst**, que sintetizaba el programa de la nueva monarquía: un régimen monárquico de signo conservador y católico, que defendería el orden social, pero que garantizaría el funcionamiento del sistema político liberal.» (p. 171)

«La Restauración constituye un largo período de la historia de España contemporánea que se extiende desde el pronunciamiento de Martínez Campos, en 1874, hasta el golpe de Estado de Primo de Rivera, en 1923, con una importante inflexión en 1898 que justifica la división, a efectos prácticos, de esta etapa en diferentes temas. Este período fue globalmente un tiempo de estabilidad constitucional, de modernización económica y de alejamiento del ejército de la vida política, pero también lo fue de dominio de la burguesía oligárquica, de caciquismo y de falseamiento electoral.» (p. 220)

III.2.3. Historia 2. Bachillerato. Ed. Anaya



1. INTERPRETACIÓN DE UN EJE CRONOLÓGICO

EL FRANQUISMO

Entrada en Madrid del ejército vencedor Visita de Serrano Suñer a Roma Consejo de guerra a Bestero	1939	1957	Entrada en el Gobierno de ministros del Opus Dei. Guerra en Ifni.
Devolución de fincas expropiadas por la reforma agraria Encuentro Hitler-Franco Fusilamiento de Companys y Zugazagoitia	1940	1958	Ingreso de España en el FMI Oleada de huelgas en Asturias
Convenio de emigración a Alemania. Envío de 100 000 trabajadores Reclutamiento de la División Azul	1941	1959	Plan de Estabilización
Creación de las Cortes	1942	1962	Solicitud de ingreso en la CEE
España declara la neutralidad en la Segunda Guerra Mundial Generales monárquicos piden a Franco que ceda el poder a don Juan	1943	1963	Presentación del Primer Plan de Desarrollo. Carta de 102 intelectuales a Franco contra la tortura
Guerrillas antifranquistas	1944	1965	Agitación estudiantil. Exilio de España de A. Escarré, abad de Montserrat
Condena de la ONU al régimen de Franco Acuerdo comercial con Argentina	1946	1966	Elecciones sindicales. Reforma de la Seguridad Social
Ley de Sucesión o la Jefatura del Estado	1947	1967	Devaluación monetaria. Inflación. Manifestaciones obreras en todo el país
Entrevista Franco-don Juan de Borbón. Nuevas monedas	1948	1968	Aumento a 700 000 personas el paro registrado. Huelgas. Primer atentado mortal de ETA
Concesión de créditos estadounidenses a España	1950	1969	Estado de excepción en todo el país durante dos meses. Escándalo Matesa
Movimientos huelguísticos en diferentes zonas de España	1951	1970	Relaciones diplomáticas con países del Este. Acuerdo preferencial con el Mercado Común Proceso de Burgos
Ingreso de España en la UNESCO. Plan Badajoz. Se suprime el racionamiento	1952	1972	Tercer Plan de Desarrollo. Crece la agitación obrera y universitaria
Acuerdos con EE UU	1953	1973	Atentado contra Carrero Blanco. Proceso 1 001
Ingreso de España en la ONU	1955	1974	Aperturismo frustrado del régimen. Creación de la Junta Democrática
Crisis universitaria. Acuerdo comercial con Francia Ingreso de España en la OIT	1956	1975	Movilizaciones ciudadanas. Muerte del general Franco

La periodización del proceso de construcción del Estado liberal burgués.

Inicios del proceso

«**Unidad 6. La crisis del Antiguo Régimen (1788-1833)**

En 1788 año en que muere Carlos III y accede al trono su hijo Carlos IV, España seguía presentando los rasgos de una sociedad feudoseñorial: "seguía habiendo Mesta, Inquisición, señoríos, municipios oligárquicos, mayorazgos, privilegios estamentales; en una palabra, todas las instituciones que habían denunciado los ilustrados" (Domínguez Ortiz). El modelo político del absolutismo ilustrado era incapaz de resolver los graves problemas estructurales de la sociedad española: déficit crónico de la hacienda, crisis de subsistencias periódicas y estancamiento económico. La influencia revolucionaria de Francia y su intervención en España agudizó las contradicciones de una sociedad en crisis, culminando en una terrible guerra con dimensiones de guerra de liberación frente al invasor francés; guerra civil entre partidarios y detractores de la intervención francesa; y conflicto internacional con presencia de Francia e Inglaterra enfrentadas en España.

La crisis tuvo su momento culminante en 1808. Comenzó entonces una terrible guerra, que tuvo varias dimensiones: guerra patriótica frente a los ejércitos napoleónicos; guerra civil, pues una parte del país estaba del lado de José I Bonaparte, y, finalmente, guerra

internacional, ya que España fue teatro principal de operaciones de los ejércitos inglés y francés.» (p. 130)

Establecimiento del Estado liberal

«**Unidad 7. La construcción de la España liberal (1833-1874).**

A la muerte de Fernando VII, en 1833, comenzó en la historia de España un proceso imparable de cambios políticos, sociales y económicos.

(...) En el caso de España, la revolución liberal-burguesa presentó como rasgos la lentitud y fragilidad de los cambios, las fuertes resistencias de los grupos privilegiados del Antiguo Régimen, la conflictividad e inestabilidad y, como marco general, el retraso en los cambios frente a los países de Europa occidental.» (pp. 164 y 165).

«El **sexenio** de 1868 a 1875 es decisivo para interpretar la historia contemporánea. La revolución de septiembre significó la afirmación de un nuevo sentido del liberalismo, contrapuesto al rígido moderantismo, el fin del régimen de los generales de las décadas anteriores y el triunfo de la sociedad civil.» (pp. 197)

Consolidación del Estado liberal

«**Unidad 8. La restauración moderada (1875-1902).**

Tras fracasar el intento de construir un Estado democrático, España inició en 1874 una nueva etapa histórica, en la que acabaría por consolidarse el sistema político demoliberal. Con la nueva restauración de la dinastía borbónica en la persona de Alfonso XII, España parecía volver a la situación anterior a 1868. Pero la Restauración no fue una simple vuelta al pasado: el cuadro de fuerzas sociales y económicas se estaba haciendo más complejo, y maduraba un cierto desarrollo industrial, financiero y urbano, que provocaba nuevas tensiones y conflictos.

El modelo político y social de la Restauración se caracterizó por un extremado conservadurismo: una reducida oligarquía controlaba los resortes del poder económico y político en todas las esferas. Sin embargo, lentamente se fueron desarrollando una serie de elementos que acabaría por romper ese estrecho marco: el movimiento obrero, las fuerzas políticas democráticas, los nacionalismos periféricos y los conflictos coloniales fueron factores que -ya entrado el siglo XX- darían al traste con un sistema basado en la corrupción y el caciquismo.» (p. 210)

III.2.4. Historia de España. 2 bachillerato. Ed. Santillana

DOC. 27. Principales acontecimientos del Sexenio Democrático.

La periodización del proceso de construcción del Estado liberal burgués.

Establecimiento del Estado liberal

«**Unidad 9. La crisis del Antiguo Régimen.**

En España, la crisis de la monarquía absoluta, que se arrastraba desde las últimas décadas del siglo XVIII, desembocó entre 1808 y 1843 en la implantación de un **régimen liberal no democrático**.

A lo largo de esos años, en un **contexto de guerras y de revolución**, se fraguó el Estado liberal y se modificaron los fundamentos de la sociedad estamental. Ese proceso, denominado revolución liberal, representó un cambio político y social respecto a las estructuras del **Antiguo Régimen**.» (p. 204)

Consolidación del Estado liberal

«**Unidad 10. La génesis del Estado liberal.**

La consolidación definitiva del régimen liberal en España se produjo bajo la hegemonía política del liberalismo moderado, durante el reinado personal de Isabel II (1843-1868).

La **excesiva identificación de la Corona con el moderantismo**, y la **marginación y represión del resto de las corrientes liberales** fueron debilitando al régimen y desprestigiando a la monarquía. La incapacidad de la reina y de los políticos moderados para ampliar la participación política provocó la crisis de 1868.» (p. 230)

«**La revolución democrática (1868-1874).**

En 1868, un amplio movimiento revolucionario, integrado por prácticamente todas las opciones políticas, tanto civiles como militares, y por personas de variado origen social, destronó a Isabel II e inició un período de seis años en el que se desarrollaron diversas fórmulas de gobierno democrático.» (p. 242)

«**El significado de la Restauración** (1874-1902).

La Restauración, cuyo principal artífice fue Antonio Cánovas del Castillo, supuso **el desarrollo de la monarquía borbónica** y el desarrollo de un **régimen liberal-conservador no democrático**.

- Por una parte, se trataba de crear un **sistema político compartido por todos los sectores burgueses**, de forma que ningún grupo se viera obligado a recurrir al pronunciamiento militar o a la movilización popular para acceder al poder.

- Por otra parte, había que asegurar la **exclusión de las clases bajas de la vida política**, protagonistas, a su juicio, del desorden del Sexenio Democrático.» (p. 254)

Cuestiones: La periodización del proceso de construcción del Estado liberal burgués.

1. Sobre la periodización:

   a) Señala los años que marcan el comienzo y el final de cada una de las fases del proceso.

Fases del proceso	**Historia 2. Bachillerato. Ed. S.M.**	**Crisol. Historia. 2º Bachillerato. Ed. Vicens Vives**	**Historia 2. Bachillerato. Ed. Anaya**	**Historia de España. 2 bachillerato. Ed. Santillana**
Inicios del proceso				
Establecimiento del Estado liberal				
Consolidación del Estado liberal				

   b) Señala las similitudes y diferencias que existen entre los distintos manuales. ¿a qué crees que se deben las diferencias?

   c) Indica, de forma razonada, que periodización te parece más adecuada.

2. Haz una relación de los obstáculos, señalados por los manuales, que se dieron en España dificultando y condicionando la implantación del Estado liberal.

3. Explica la significación histórica que los diferentes manuales le dan al Sexenio Revolucionario (1868-1874).

4. Señala las características del modelo de Estado liberal que se implanta en España con la Restauración (a partir de 1874) y con el cual culmina el proceso.

5. ¿Crees que se cumplen en sistema político liberal que se implanta en España las características del modelo de Estado liberal francés?

Cuestiones:

Sobre los ritmos de cambio de las estructuras históricas.

1. ¿Crees que se cumple en el proceso de industrialización y de implantación del Estado liberal en España, analizado a través de los manuales escolares, el modelo expuesto por el profesor Pelai Pages cuando habla de la distinta duración de las estructuras? Explica la respuesta.

2. ¿Qué razones habrán condicionado la distinta duración de cada una de las estructuras?

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA Y LOS PROCEDIMIENTOS PROPIOS DEL QUEHACER HISTORIOGRÁFICO

1. Introducción

Entre las diversas afirmaciones que se plantean a la hora de justificar la presencia de la historia como disciplina escolar en el currículo de bachillerato, se encuentra la que plantea que el estudio de la historia, por su dimensión globalizadora, contribuye a la adquisición, por parte del alumnado, de conocimientos sobre el desarrollo de procedimientos propios de la lógica de las otras ciencias sociales y humanas.

Esta cuestión, presente de forma implícita en los distintos currículos de la materia, comienza a exponerse de forma explícita a partir de las transformaciones que se operan, en cuanto a la concepción del currículo, con el proceso de reforma del sistema educativo que desembocará en la LOGSE.

Con independencia del debate, desde entonces generado, acerca de la definición de la personalidad de la historia como ciencia y como disciplina escolar dentro del conjunto de las ciencias sociales, del lugar que le corresponde en dicho conjunto y del carácter de las relaciones que ha de mantener con las demás ciencias, parece que la posición en el currículo actual es la de entender la Historia, junto con la Geografía, como ejes sobre los que organizar el conjunto de conocimientos que el área ofrece, fundamentalmente en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

«La historia y la geografía, ya han realizado, desde sus desarrollos científicos en el siglo XX, la incorporación de saberes procedentes de otras ciencias sociales dentro de su propia estructura epistemológica y metodológica. Y ello porque, en la mayoría de los casos, estos saberes, surgidos de estas dos ciencias renovadas, no han hecho sino alejarse para hacer análisis más especializados y regresar para integrarse de nuevo y encontrar su sentido en formas de conocimiento que permiten una mirada global sobre los fenómenos sociales, tanto espaciales como temporales.

Así, es posible pasar del plural de las ciencias sociales, propio del terreno de la investigación científica, al singular de la organización curricular de la Secundaria Obligatoria, aprovechando el camino recorrido por dos ciencias eminentemente globalizadoras desde la perspectiva científica actual. Desde el área de Geografía e

Historia, área de Ciencias Sociales al fin, puede aportarse, pues, una ayuda sustantiva a las metas de la escuela comprensiva, que no pretende dar un barniz cultural en el que los adolescentes han oído hablar de todo pero no saben a fondo casi nada, sino que intenta proveerles de conocimientos y herramientas que les permitan seguir aprendiendo eficazmente, bien desde el mundo escolar o bien fuera de él.»[93]

Que los argumentos expuestos en el texto anterior se refieran a la situación de la Historia en la ESO, conlleva que el alumnado que accede al bachillerato, y por tanto al estudio de unas materias escolares con mayor definición y concreción disciplinar, lo hace aplicando unos procedimientos y destrezas de aprendizaje cuyo conocimiento se ha adquirido atendiendo a un planteamiento de tipo interdisciplinar, el cual deberá seguir reforzándose en la nueva etapa. La dimensión globalizadora de la Historia, dentro de las ciencias sociales y humanas, así lo propicia.

De entre los distintos elementos propios de la lógica del conocimiento histórico, el trabajo con las fuentes históricas e historiográficas quizás sea donde de forma más evidente se hace presente la adquisición de las capacidades para el aprendizaje de los procedimientos propios del trabajo científico: la formulación de problemas de conocimiento, el planteamiento y la comprobación de hipótesis, la búsqueda, análisis y contraste de información, la elaboración de síntesis y conclusiones... Por ello, la presente ejemplificación la centraremos en el trabajo en el aula con las fuentes de información históricas e historiográficas, que, por otro lado, constituyen un recurso didáctico empleado de forma generalizada en la enseñanza de la Historia de España, del que encontramos referencias en los currículos de la materia tanto en la LOGSE como en la LOCE, y presente en la práctica mayoría de los manuales escolares de la asignatura, así como en la conformación de las pruebas de acceso a la universidad.

No nos centraremos en la descripción y desarrollo de las técnicas de análisis de cada uno de los posibles tipos de fuentes a las que se puede recurrir en la clase de Historia de España. Sobre ello ya existe bastante bibliografía (en su mayor parte siguiendo planteamientos de tipo positivista). Por otro lado, aunque en 2º de bachillerato se da por sentado cierto nivel de destreza en la aplicación de los procedimientos más

[93] Maestro González, P. y Souto González, X.M. *Diseño Curricular. Secundaria Obligatoria. Área de Geografía e Historia.* Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educació i Ciéncia. 1990. p. 107-108.

básicos del análisis de fuentes, tampoco creemos que el objetivo de esta etapa educativa sea especializar al alumnado en este tipo de técnicas. En bachillerato, las fuentes, en sí mismas, no constituyen un tema específico. Su utilización tiene como objetivo aportar los medios necesarios para analizar documentación que ayude a la mejor comprensión y conocimiento de la información histórica abordada.

Por todo ello, en esta ejemplificación nos fijaremos más en el papel que puede desempeñar el empleo de las fuentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia de España, mostrando cómo los procesos generales propios de la dinámica histórica del conjunto del Estado español se traducen en hechos y circunstancias concretas reflejadas en los distintos documentos objeto de análisis.

Desde una perspectiva metodológica nos parece que frente al positivismo, aún presente tanto en el ámbito historiográfico y escolar, hay que presentar una concepción y un tratamiento de las fuentes en línea con lo que plantea el profesor Julio Aróstegui:

«Justamente una de las características más acusadas del moderno progreso de la utilización de la documentación histórica es la concepción cada vez más extendida de que "fuente para la historia" puede ser, y de hecho es, cualquier tipo de documento existente, cualquier realidad que pueda aportar testimonio, huella o reliquia, cualquiera que sea su lenguaje. En este sentido no es pequeña la aportación que hicieron las ideas de los primeros representantes de la escuela de los ***Annales****, de uno de los cuales, Lucien Febvre, son estos clarificadores párrafos: "Hay que utilizar los textos, sin duda. Pero* ***todos*** *los textos. Y no solamente los documentos de archivo en favor de los cuales se ha creado un privilegio... También un poema, un cuadro, un drama son para nosotros documentos, testimonios... Está claro que hay que utilizar los textos, pero no* ***exclusivamente*** *los textos...".*

(...) Podemos adelantar desde ahora que el trabajo de investigación histórica, desde el punto de vista de sus ***fuentes****, tiene dos momentos: a) la definición del asunto a investigar; b) la búsqueda de las fuentes de información. Es decir, es el problema es que condiciona las fuentes y no al contrario, al menos en un correcto entendimiento de lo que es el progreso de los conocimientos. La expresión información historiográfica recogería bien, por tanto, la idea de* ***fuente*** *de la historia. La información sobre, y la*

documentación de, un problema es un paso subsiguiente, no el primero, en todo inicio de un proyecto de investigación».[94]

Por lo tanto, lo que interesa en este caso, sobre la aportación de las fuentes a la enseñanza de la Historia de España, se centra básicamente en las capacidades del alumnado para

- interpretar y definir los problemas históricos de los que trata la información que se aborda en la asignatura, e

- interrogar a las distintas fuentes que se analicen para extraer de las mismas elementos que contribuyan a entender, desde los datos que las mismas aporten, los procesos históricos objeto de análisis.

La presente ejemplificación didáctica consiste en analizar la aportación que, al mejor conocimiento del proceso de urbanización que se experimenta en el Estado español a partir de la segunda mitad del siglo XIX, contienen cuatro tipos diferentes de documentos, todos ellos referidos a cómo se desarrolla dicho proceso en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria:

- un texto, con información historiográfica, sobre las transformaciones de la vida urbana de Las Palmas, en el siglo XIX

- un gráfico sobre la evolución de la población de la ciudad

- unos mapas históricos, que reflejan el aspecto del entramado urbano antes y después de los cambios que se abordan

- unas fotografías de la época, para contrastar distintas imágenes de la ciudad

En este sentido, las fuentes referidas, al presentar al alumnado de dicho lugar una información concreta y reconocible, contribuyen a aplicar en una realidad próxima un conocimiento de carácter más general y, en cierta medida también, más lejano.

[94] Aróstegui, J. *La investigación histórica: Teoría y método.* Ed. Crítica. Barcelona. 1995. p. 336-337.

2. La enseñanza de la historia de España y los procedimientos propios del quehacer historiográfico, en el currículo de Historia de España del Bachillerato.

En la Ley General de Educación.

El currículo de la asignatura de Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos constituye fundamentalmente un temario, en el los conocimientos se concretan en una relación de hechos y conceptos ordenados en el espacio y en el tiempo. Razón por la que ni en los temas, ni en la explicación añadida a modo justificación teórica, se haga alusión alguna a los procedimientos de trabajo en historia.

La única referencia que podría interpretarse como expresión de una cierta intención de introducir en el trabajo de aula actividades que faciliten una intervención activa y autónoma del alumnado para reflexionar y elaborar respuestas propias a los problemas que se traten en el aula, la encontramos en el texto de la Ley General de Educación del 4 de agosto de 1970, en el que se expresa lo siguiente:

«Artículo veintisiete- Uno. La acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora. A estos efectos, se le adiestrará en técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo.»

En el currículo de la LOGSE.

En el currículo de la asignatura de Historia de Bachillerato centrado en el estudio de la Historia de España, el conocimiento de los procedimientos de trabajo del historiador, adquiere una presencia importante, en línea con la intención del nuevo sistema educativo de introducir en el proceso de enseñanza y aprendizaje modelos que propicien la intervención activa y crítica, así como los procedimientos de trabajo autónomo por parte del alumnado.

Por ello las referencias a estos procedimientos, y en particular a los relacionados con el trabajo con fuentes se hacen presentes a lo largo de todo el currículo de la asignatura: en la introducción, objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

De esta manera, en la **introducción** se hacen las siguientes afirmaciones:

«(...) 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 ciudadanos.

(...) 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 de análisis propios del quehacer historiográfico.

(...) El primer apartado (de los contenidos) *constituye una referencia explícita a cuestiones de procedimiento que, por lo demás, han de considerarse implícitas en los demás.»*

En los **objetivos generales** se plantea que el alumnado ha de adquirir la capacidad de:

«4. Emplear con propiedad la terminología básica acuñada por la historiografía y realizar actividades de indagación y síntesis en las que se analicen, contrasten e integren informaciones diversas, valorando el papel de las fuentes y el quehacer del historiador.»

En la relación de **contenidos**, el primer bloque de los mismos se titula «*Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico»*, y en el mismo aparece:

«Análisis y utilización crítica de fuentes y material historiográfico diverso.»

Por último, en los **criterios de evaluación**, el análisis de la información contenida en fuentes es objeto de valoración en el último de ellos:

«9. Obtener, de fuentes diversas, información sobre el pasado, valorar su relevancia y detectar su relación con los conocimientos adquiridos, reconociendo la pluralidad de percepciones e interpretaciones de una misma realidad histórica.

No se trata sólo de que los alumnos analicen, con alguna sagacidad y sentido crítico, fragmentos de fuentes documentales o de textos historiográficos propuestos por el profesor, sino de que sean capaces de obtener y valorar ellos mismos informaciones relevantes sobre el pasado (por ejemplo, a través de testimonios orales, documentos u objetos relativos a la vida cotidiana, edificios y otros aspectos del entorno urbano), y de que detecten la relación que éstos guardan con la historia más formalizada que estudian en clase. A través de ello, los alumnos deben asumir que una misma realidad histórica puede ser, no sólo interpretada, sino también percibida de muy diversas maneras.»

En el currículo de la LOCE

En el currículo de la asignatura Historia de España, elaborado a partir de la aprobación de la LOCE, las referencias directas al trabajo con fuentes históricas e historiográficas desaparecen de los **objetivos** y los **contenidos**.

En la **introducción** se plantean una serie afirmaciones a través de las que se justifica la presencia de la historia en el currículo de bachillerato, atendiendo al valor de las capacidades propias del trabajo intelectual que esta materia contribuye a desarrollar, así como su *«carácter vertebrador dentro de las ciencias humanas»*:

«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.»

Por último, en contraste con la ausencia de alusiones a los procedimientos de análisis de fuentes y documentos en objetivos y contenidos de la materia, en el apartado de **criterios de evaluación** se integra el siguiente:

«2. Obtener información relevante procedente de fuentes diversas y valorarla críticamente.»

LAS TRANSFORMACIONES URBANAS EN LA CIUDAD DE LAS PALMAS Y LAS FUENTES HISTORIOGRÁFICAS (1850-1930)

Introducción

Uno de los rasgos más significativos del proceso de implantación en España de la economía capitalista, la sociedad burguesa y el Estado liberal, vendrá dado por la dinámica, lenta pero continua, de crecimiento y desarrollo urbano, que culminará, hacia la década de los sesenta del siglo XX, cuando el conjunto de la población de la ciudades españolas supere definitivamente al número de habitantes residentes en el medio rural.

Aunque en la mayor parte de los manuales escolares, el fenómeno del proceso de urbanización contemporáneo español vaya ligado al desarrollo de la industrialización, lo que explicaría, en este caso, la lentitud de dicho proceso, debe resaltarse como factor explicativo, también, la proliferación de las actividades ligadas al sector servicios, sobre todo, las relacionadas con la distribución de mercancías (el comercio y los transportes y comunicaciones) y la actividad financiera (banca).

Para el profesor José María Jover[95], el proceso de urbanización que comienza desde la segunda mitad del siglo XIX en España, viene caracterizado por tres elementos:

- Crecimiento demográfico: aumento de la población urbana, ligado tanto al crecimiento general de la población que experimenta el conjunto del Estado español en la época contemporánea, como los continuos movimientos migratorios del campo a la ciudad, propios, también, de los dos últimos siglos.

- Crecimiento espacial: la ciudades crecen en altura, remodelan su casco histórico y expanden su trama por hacia la periferia, en unos casos de forma espontánea y desordenada –en los que, de forma general, se asentarán las clases humildes, población inmigrante procedente de las zonas agrarias-, y en otros, a través de nuevos ensanches planificados y organizados por los respectivos ayuntamientos –pensados para alojar a

[95] Jover Zamora, J.M. *La época de la Restauración. Panorama político-social, 1875-1902*. En *Historia de España. Tomo VIII.* Ed. Labor. Barcelona. 1993.

los sectores sociales más acomodados-. La imagen de los distintos sectores urbanos será pues un reflejo de la nueva sociedad clasista que se conforma en España a partir de las transformaciones que conlleva la implantación del capitalismo.

- Consolidación del poder e influencia de la burguesía urbana que verá en este desarrollo de la expansión urbana un medio más de incrementar su capital a través de los negocios inmobiliarios, de la oferta y contratación con los ayuntamientos de servicios urbanos (luz, agua, limpieza, transporte...), y también para reforzar su capacidad de intervenir en el ejercicio del poder político controlando los procesos de toma de decisiones administrativas e institucionales (tanto local como estatal).

La importancia del fenómeno histórico del desarrollo urbano contemporáneo en España, hace que el mismo sea abordado en gran parte de los proyectos de concreción curricular que ofertan los manuales escolares de la asignatura de Historia de España de bachillerato, siendo además, en algunas comunidades autónomas, uno de los contenidos específicos que entran en el programa de las pruebas de acceso a la universidad[96].

En esta ejemplificación didáctica se pretende que el alumnado pueda concretar a través del análisis de la información contenida en distintas fuentes de carácter historiográfico, concretar el conocimiento del proceso de urbanización, siguiendo el modelo básico que se expone en los respectivos manuales o libros de texto -y que, como se verá obedece a las caracterización trazada por el profesor Jover, entre otros-, en el estudio del desarrollo histórico de su propio entorno urbano, en este caso, la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria.

Se trata de analizar en qué medida dicho modelo se hace presente en el desarrollo urbano de Las Palmas, y, atendiendo a las características del mismo, cuáles son sus rasgos específicos y diferenciadores con el resto del Estado, desde la ventaja que ofrece el conocimiento previo, la familiaridad con los lugares objeto de observación y estudio.

[96] Como es el caso de la Comunidad Autónoma Canaria.

Para ello, se le ofrecen al alumnado, para su análisis, fuentes que obedecen a una distinta tipología:

- Escritas: Análisis de un texto consistente en un fragmento del libro *"Recuerdo de un noventón"*, escrito por el médico grancanario don Domingo J. Navarro, hacia el año 1895, en el que contrasta la imagen de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria de principios del siglo XIX, con la que ésta presentaba a finales del mismo, exaltando la modernización que para la vida urbana han supuesto dichos cambios.

- Gráficas: Análisis de un diagrama de barras representando la evolución de la población de la ciudad desde 1515 (poco tiempo después de su fundación) hasta el año 1980, en el que se pretende que el alumnado analice con mayor detenimiento los datos correspondientes a la época abordada (1850-1920).

- Planos urbanos: Observación y análisis de la trama urbana de Las Palmas en dos momentos diferentes. En primer lugar, el elaborado por Francisco Coello, que data del año 1849, en el que se puede apreciar la imagen que presentaba el trazado de la ciudad tradicional y que se mantenía, a grandes rasgos, desde su fundación. En segundo lugar, el plano de la ciudad elaborado Fernando Navarro Navarro hacia 1911, en el que se observan las principales líneas de expansión urbana, así como algunas de las transformaciones que se han experimentado en esos años.

- Fotografías: Observación y análisis de la información que proporciona el contraste de imágenes fotográficas de la época, organizadas en cuatro series:

1. Las transformaciones que afectan a la ciudad tradicional (los cambios en la imagen de la calle de Triana)
2. La evolución de la imagen del Puerto (desde el antiguo muelle de San Telmo a la construcción del Puerto de La Luz)

3. La expansión urbana por la zona de las Canteras (cuya importancia como lugar de ocio y diversión se irá revalorando)

4. La expansión urbana más del límite norte que marcaban las antiguas murallas (el surgimiento de nuevos barrios como Arenales, Ciudad Jardín y Alcaravaneras, y el proceso de conurbación entre el núcleo urbano tradicional de Las Palmas y el nuevo, constituido en torno a la zona del Puerto).

El proceso de trabajo a seguir con el alumnado deberá partir del planteamiento de problemas e interrogantes centrados en averiguar en qué medida los elementos del modelo de urbanización que se establece en los manuales escolares para el conjunto el Estado, se hacen presentes en la evolución de la ciudad de las Palmas de Gran Canaria y, en este sentido, cuáles son las características comunes y diferenciales entre el modelo general estudiado y el caso concreto que se analiza.

A continuación se analizará la información contenida en las fuentes ya señaladas, contrastándola posteriormente con la información histórica adquirida a través del manual escolar y el texto del profesor Jover que se incluye en la ejemplificación.

Por último, se tratará de que el alumnado establezca conclusiones propias que den respuesta a los interrogantes iniciales. La búsqueda de estas respuestas, siguiendo lo ya señalado inicialmente, en línea con las afirmaciones del profesor Aróstegui, sería lo que daría sentido a la introducción del trabajo con fuentes historiográficas en una asignatura de Historia de España de bachillerato.

Tratamiento de los hechos en los libros de texto

De los cuatro manuales que hemos tomado como referencia para este análisis, se hacen referencias al proceso de urbanización contemporáneo en España en tres de ellos: los de las editoriales Vicens Vives, Anaya y Santillana, por lo que queda fuera de esta ejemplificación el libro de la editorial S.M. Nos centraremos pues en el tratamiento que a estos contenidos se les da en los tres primeros.

CRISOL. HISTORIA. 2º DE BACHILLERATO. ED. VICENS VIVES.

En este manual el tema en cuestión es tratado en la unidad didáctica 9, *Transformaciones agrarias y expansión industrial (1833-1930)*, en su capítulo 2 dedicado al estudio del *Crecimiento demográfico* (pp.180 y 181). Las principales ideas que se expresan en su contenido son las siguientes:

- El período de mayor crecimiento urbano en España se dará entre los años 1918, al terminar la Primera Guerra Mundial, y 1929.

- El crecimiento de la población urbana será notable en Madrid y Barcelona, donde se superará el millón de habitantes. Ciudades como Bilbao, Valencia, Sevilla, Málaga y Zaragoza, doblarán su población entre 1900 y 1930. En general, la población de ciudades de más de 100000 habitantes aumentó en este período en más del 65 %.

- Los centros industriales actuarán como polos de atracción de población lo que dará lugar al desarrollo de pequeños núcleos urbanos en el País Vasco, Asturias y Cataluña.

- A principios del siglo XX el 70 % de la población todavía es rural, lo que provocará un dualismo entre el campo y la ciudad, del que se dice que dará lugar a «*numerosas tensiones políticas y sociales*», aunque no se explica el por qué.

Como se ve, el estudio del fenómeno de urbanización se ubica temporalmente de forma exclusiva en el siglo XX.

No se adjunta ninguna dato o fuente que ilustre o amplíe la información expuesta en el texto.

HISTORIA 2. BACHILLERATO. ED. ANAYA.

En el manual de la ed. Anaya, el proceso de urbanización se aborda en la Unidad 8, *La Restauración Moderada (1875-1902),* en su capítulo 4, *Sociedad y economía en la España de la Restauración*, en el apartado *La demografía. El crecimiento urbano* (p. 237). Las ideas principales que lo desarrollan son:

- En el último tercio del siglo XIX se aceleró en España el proceso de urbanización, aunque de forma desigual: crecieron más ciudades como Bilbao, Barcelona o Valencia, y en menor medida, Madrid, Zaragoza o Cartagena.
- Se llevarán a cabo ensanches en Barcelona, Madrid, Bilbao, San Sebastián y Valencia. De ellos el de Barcelona se constituirá como un modelo a seguir por las demás, distinguiéndose en el mismo un «*ensanche precipitado*» que dará lugar a barrios que acogerán a población inmigrante, con viviendas, talleres, fábricas...; y barrios bien trazados, con manzanas cuadrangulares, promocionados por la burguesía industrial.

En cuanto a información complementaria se incluye un grabado en el que se refleja el modelo a seguir para la Ciudad Lineal de Madrid, planeado por Arturo Soria.

HISTORIA DE ESPAÑA. 2º DE BACHILLERATO. ED. SANTILLANA.

En este manual escolar, la urbanización se integra en la unidad 13, *Economía y sociedad*, en el que se aborda el desarrollo socio-económico de España durante el siglo XIX y el primer tercio del XX, en el capítulo I, *La evolución de la población* (p. 300).
Su contenido se concreta en las siguientes ideas:

- Entre 1850 y 1900 la población urbana española se duplica. Ello afectará sobre todo a las ciudades- capitales de provincia.

- Pasarán de los 100000 habitantes ciudades como Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla y Málaga.

- El despegue urbano definitivo se producirá en el siglo XX.

- En este proceso de expansión urbana serán importantes los planes de ensanche para organizar la organización de dicha expansión, que se desarrollan a partir de los procesos de desamortización. «*El ejemplo más característico fue Barcelona*».

Se incluye como información complementaria un mapa histórico-temático sobre la población de las ciudades españolas a finales del siglo XIX, un plano del proyecto Cerdá para el ensanche de Barcelona fechado en 1859, una fotografía actual con una vista aérea del ensanche de Barcelona y un diagrama de barras que refleja la evolución de la población española desde 1797 a 1877. Para el repaso de los contenidos se plantea al alumnado la cuestión siguiente:

«*¿Qué razones explican el desarrollo de la urbanización desde la mitad del siglo XIX? ¿Qué consecuencias tuvo este proceso?*» (p. 301)

LAS TRANSFORMACIONES URBANAS EN LA CIUDAD DE LAS PALMAS Y LAS FUENTES HISTORIOGRÁFICAS (1850-1930)

I. Las transformaciones urbanas en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria y la información histórica (1850-1930)

En esta primera parte de la actividad se trata, a través de la información históricamente elaborada y contenida en los libros de texto que tratan el tema y el texto que se presenta del profesor Jover, de fijar las características generales del proceso de desarrollo urbano que se experimenta en España durante estos años. A saber: aumento de la población, aumento del espacio urbano ocupado (horizontalmente y en altura) y diferenciación de las zonas urbanas atendiendo a su función socioeconómica.

1. La España urbana de la Restauración. Morfología social de la ciudad.

«La ciudad aumenta el número de sus habitantes, si bien de manera desigual -en mayor proporción las de la periferia que las del centro, con la excepción de Madrid; en mayor proporción las del norte que las del sur; en una proporción que refleja, en todo caso, su pujanza económica-. La estructura material de la ciudad -calles y plazas, edificios y viviendas- queda pequeña; se hace necesario un "ensanche" -palabra de la época- destinado a dar alojamiento a sus nuevas muchedumbres. Este ensanche, fenómeno que cubre toda la segunda mitad del siglo, tenderá a desbordar el perímetro de las viejas murallas cuyo derribo data, por lo general, de la era Isabelina; sobre el plano, el ensanche vendrá a estar representado por una especie de enrejado -calles rectas, tiradas a cordel, que se cruzan perpendicularmente uno-, adosado al viejo perímetro, de trazado irregular, legado por la historia (...).

Este incremento de la población urbana, en unión del ensanche que fue su consecuencia, eran fenómenos destinados a replantear la compartimentación social de la ciudad. A sus formas tradicionales de compartimentación -horizontal, según barrios y calles; vertical, según planos o "pisos" de las habitaciones, desde el "principal" a la buhardilla-, vienen a yuxtaponerse otras, menos integradas que las clásicas. En efecto, el aflujo de población trabajadora dará lugar al *tugurio*, al concentrarse aquella en los antiguos barrios populares; a la sórdida vivienda de suburbio; al *chabolismo* -barracones, casetas- cuando era preciso improvisar alojamientos cerca de los lugares de trabajo. Las nuevas calles de cuadrícula, propias de los ensanches, prestarán alojamiento a unas clases medias incesantemente acrecidas, quien vivirán en ellas aisladas topográficamente de los otros grupos sociales de la

ciudad. En fin, nuevas zonas residenciales -hoteles, villas rodeadas de su pequeño jardín- prestarán alojamiento a la representación local del estrato superior, cuando éste desborda palacetes y viviendas de lujo en el viejo casco de la ciudad.»[97]

Cuestiones:

1. A partir de la información proporcionada por el libro de texto y el texto del profesor Jover, elabora una síntesis de las características del proceso de urbanización acaecido en España durante la segunda mitad del siglo XIX y primer tercio del XX.

II. Las fuentes historiográficas:

Para trabajar con las fuentes que a continuación se exponen el profesorado debe partir de un interrogante inicial:

¿En qué medida las características del proceso de urbanización que se experimenta en el conjunto del Estado español están presentes en el desarrollo urbano de la ciudad de Las Palmas de G.C.? ¿Cuáles son los rasgos específicos y diferenciadores que presenta el desarrollo urbano de Las Palmas con respecto a los del resto del Estado?

Se trata de que el alumnado, al abordar el trabajo con fuentes, y desde la especifica tipología de cada una, busque, en la información que las mismas proporcionan, respuestas a los interrogantes planteados y que darían sentido a la introducción de este tipo de recursos en la dinámica de trabajo del aula.

Fuente 1. Texto:

«La ciudad de Las Palmas de Gran Canaria ya se halla hoy a inmensa distancia de lo que fue desde su fundación hasta casi fines de este siglo. Apareció como naciente oruga que habría de crecer con precaria lentitud para dormir después dilatados años convertida en inactiva crisálida. Hoy es una espléndida mariposa que llena de vida se eleva luciendo sus brillantes galas y su exhuberante energía.

[97] Jover Zamora, J.M. *Op. cit.*. pag. 326-327.

Honrémosla en su rápida transformación comparando su empobrecido pasado con su ostentoso presente.

Paralelo

Al tétrico silencio de las solitarias calles de la antigua ciudad, ha sucedido el alegre bullicio de los transeúntes que, aguijoneados por sus negocios, corren, se empujan y se disputan las aceras.

Al tardo paso de los bueyes que arrastraban las escasas cargas; el vertiginoso rodar de coches y carreras y de tranvías, movidos por el vapor, transportando pasajeros, equipajes y cargas.

A los baches y fangales de las tortuosas calles; nuevas y anchas calles perfectamente adoquinadas y con amplias y resguardadas aceras.

A la pavorosa obscuridad de las vías públicas; alumbrado completo de petróleo y en próxima realización el eléctrico.

A la mayoría de casuchos de planta baja, innumerables casas de dos y tres pisos con lujosa arquitectura.

A los estrechos límites de la población encerrada en sus ruinosas murallas; los nuevos barrios de San José, San Juan, San Roque, San Nicolás, el del Risco (antes de cuevas) y el dilatado de los Arenales ya casi unido al reciente y populoso barrio del Puerto de la Luz.

Al desierto de arena que se extendía desde aquel solitario puerto hasta la ciudad; espléndidos hoteles, quintas de recreo, preciosos jardines, numeroso arbolado, innumerables casas y una buena carretera concurridísima.

Al reducido número de ocho mil almas de la antigua población; el de treinta mil a que se aproxima, si no pasa.

A la escasez de edificios públicos de administración; un lujoso palacio municipal, otro de Justicia notable por aquel decorado de sus extensos y numerosos salones, otro de Gobierno militar con elegante arquitectura y grandes casas destinadas a diversos ramos de administración.

Al miserable mercado Recoba; una extensa y concurrida plaza en el centro de la ciudad y otra en el Puerto de la Luz, una artística y lujosa pescadería, un higiénico matadero y abundantes tiendas de carnes y demás víveres.

A la pésima conducción del agua potable; un complejo sistema de circulación general con cañerías de hierro galvanizado.

A la falta absoluta de paseos y aún de caminos vecinales; hermosos paseos, deliciosos jardines públicos y tres carreteras generales que salen de la ciudad y cruzan la isla.

A la carencia inhospitalaria de posadas; magníficos hoteles, muchas y buenas fondas y numerosos restaurantes bien provistos de café y todo género de licores.

A la negación de centros de distracciones públicas; varios casinos de recreo, sociedades filarmónicas, dos teatros, un circo de gallos y paseos amenizados con música.

A las dos únicas y pobres escuelas sólo para varones; muchas y buenas escuelas públicas y privadas para ambos sexos, afamados colegios de primera y segunda enseñanza para los mismos, academias de idiomas, de música, de dibujo y pintura y preparatorias de jurisprudencia y de carrera militar.

Al desconocimiento de todo pasto intelectual; periódicos diarios y semanales, biblioteca pública, más de cinco mil obras, una sociedad científica y literaria; otra de ciencias médicas y museo público de historia natural y de antropología.

A la mal atendida beneficencia; dos hospitales, con esmerado e inteligente servicio médico y quirúrgico, otra de mendicidad y servicio gratuito de medicina y farmacia para las familias pobres.

A la tradicional botica de las Cadenas y dos o tres médicos; seis farmacias que nada dejan que desear y acreditados médicos que ejecutan con acierto las más difíciles y arriesgadas operaciones quirúrgicas.

A la escasez de oradores forenses; un afamado Colegio de abogados compuesto de altas capacidades, cuya elocuencia y conmovedora palabra, atrae al foro un inmenso concurso.

A la fe pública confiada a los Escribanos del Juzgado; un inteligente y probo Notariado que responde satisfactoriamente a su importante misión.

A las casi nulas comunicaciones; correos diarios, estación telegráfica general y telefónica en la ciudad y sus barrios.

A la dificultad de cambios, depósito, circulación de caudales, etc., una sucursal del Banco de España para éstas y otras operaciones.

Al cortísimo ingreso de viajeros; centenares de forasteros que nos visitan e innumerables pasajeros cuyo movimiento llegó el año pasado de 1894 a 89.382.

A las trabas y entorpecimientos de las Aduanas; amplias y completas franquicias de puertos.

Al reducido y lánguido comercio; relaciones comerciales con todo el mundo, compañías respetables, numerosas casas consignatarias y ricos comerciantes en cuyos extensos y lujosos almacenes se encierran efectos de crecidísimo valor.

A la pobre agricultura de cereales; nuevos y variados cultivos de valiosos productos de exportación que se nivelan, si no exceden a la importación.

A las pocas y decaídas artes; establecimientos de fundición y fábricas de máquinas y utensilios de metales, talleres de lujosa ebanistería y de carpintería perfeccionada; arquitectos inteligentes y peritos maestros de construcciones urbanas, buena y entendida maestranza naval, hábiles artífices en oro, plata y montado de piedras preciosas, ricas relojerías y varias fábricas de diversos artefactos.

A la desnudez de elementos militares; un General Gobernador con sus respectivas dependencias, una zona de reclutamiento, un batallón regional de quinientas plazas para el servicio activo, una batería de saludos y otras de defensa en vías de aumento.

A la desorganizada administración de marina regida antes por jefes incompetentes; una Comandancia de primera clase regida por un Capitán de Navío, un segundo comandante, dos ayudantes, nombramiento de un Comisario y de un Contador de marina, cabos de mar, prácticos inteligentes y una crecida matrícula de buques y de marinería.

A la falta de representantes diplomáticos; Cónsules y Vicecónsules de casi todas las naciones.

A la penosa navegación de cabotaje en pequeños barcos de vela; tres buenos vapores correos de la matrícula de Las Palmas que recorren todas las islas.

A la incierta navegación sobre nuestras costas en las noches obscuras; faros de 1º, 2º y 3º orden en dirección de todas las recaladas y fanales indicadores para la fácil entrada en el puerto.

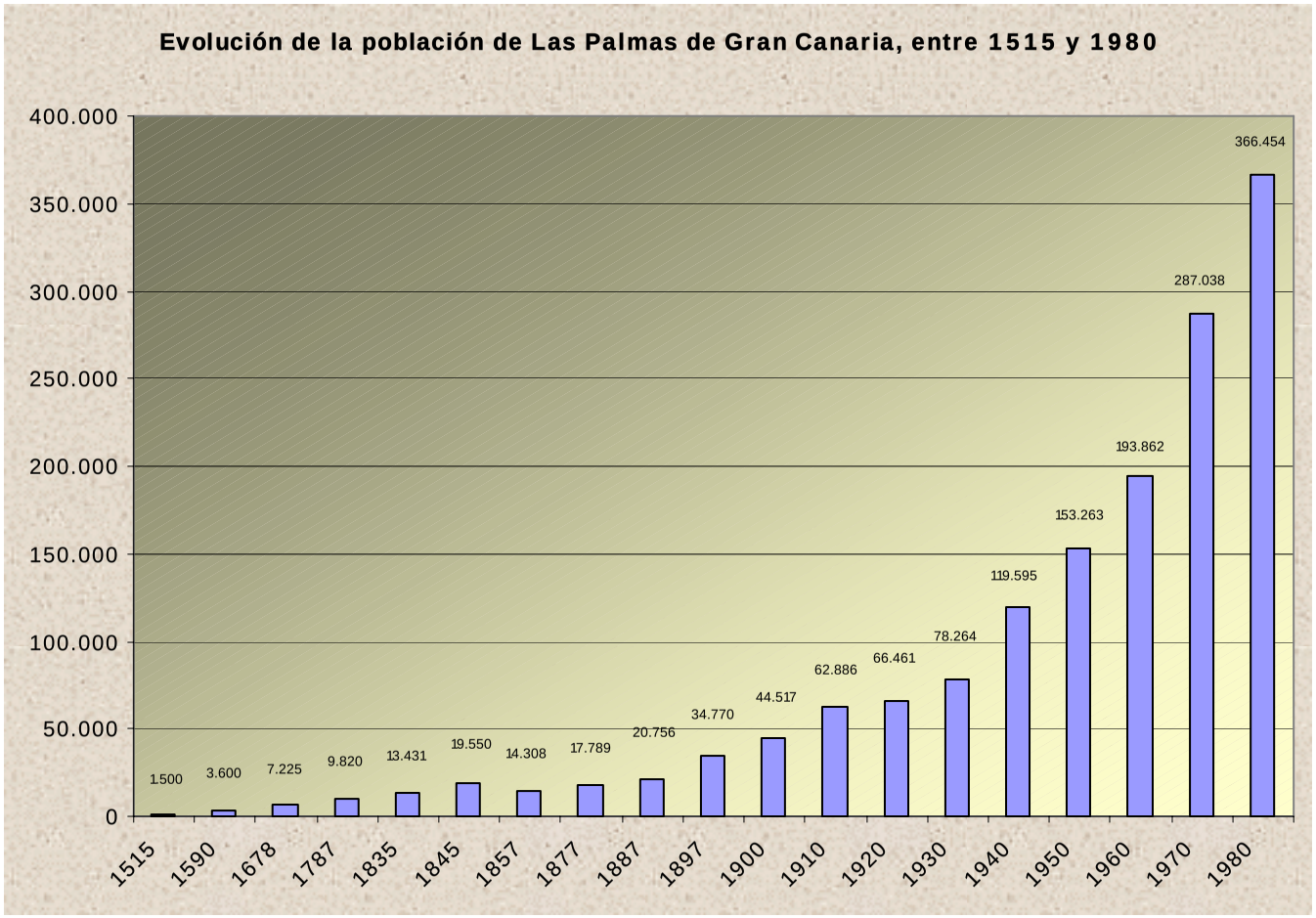
A la carencia de expurgo sanitario en nuestros mares; un amplio y perfecto Lazareto sucio en el puerto de Gando ya completamente terminado.

Al desierto mar de nuestra extensa bahía; un magnífico Puerto de Refugio, cuyo trazado es obra modelo de nuestro paisano el sabio Ingeniero Excelentísimo señor don Juan de León y Castillo. En las dormidas aguas del dique cuajado de embarcaciones, hormiguean los remolcadores de vapor que avivan el tráfico de carga y descarga y de provisión de víveres, agua y carbón al crecido número de vapores de alto porte que entran y salen diariamente, cuyo total llegó el año pasado de 1894 a 1842 (siendo de guerra 39) con toneladas 3.922.646. La totalidad de buques incluyendo los de vela llegó en el mismo año a 2718, con 82.025 tripulantes. Cifras elocuentes que evidencian el inmenso beneficio que debemos a la paternal protección de nuestro eminente representante y esclarecido compatriota el Excelentísimo señor don Fernando de León y Castillo.

He aquí el asombroso cuadro diferencial de lo que fue la ciudad de Las Palmas a lo que es en la actualidad. Su verdadero progreso, su maravilloso desarrollo empezó el año de 1883, con las obras de construcción del Puerto de Refugio. Este es el verdadero manantial inagotable que ha hecho florecer y fructificar el comercio, la agricultura, las artes, la industria y las construcciones urbanas en el cortísimo período de trece años. A los que elogian estos adelantos sin reconocer su causa, podemos decirles lo que el autor de la fábula contestó a los que elogiaban el mérito de la inmensa variedad de composiciones de los huevos nuevamente introducidos: "¡gracias a quien nos trajo la gallina!".»

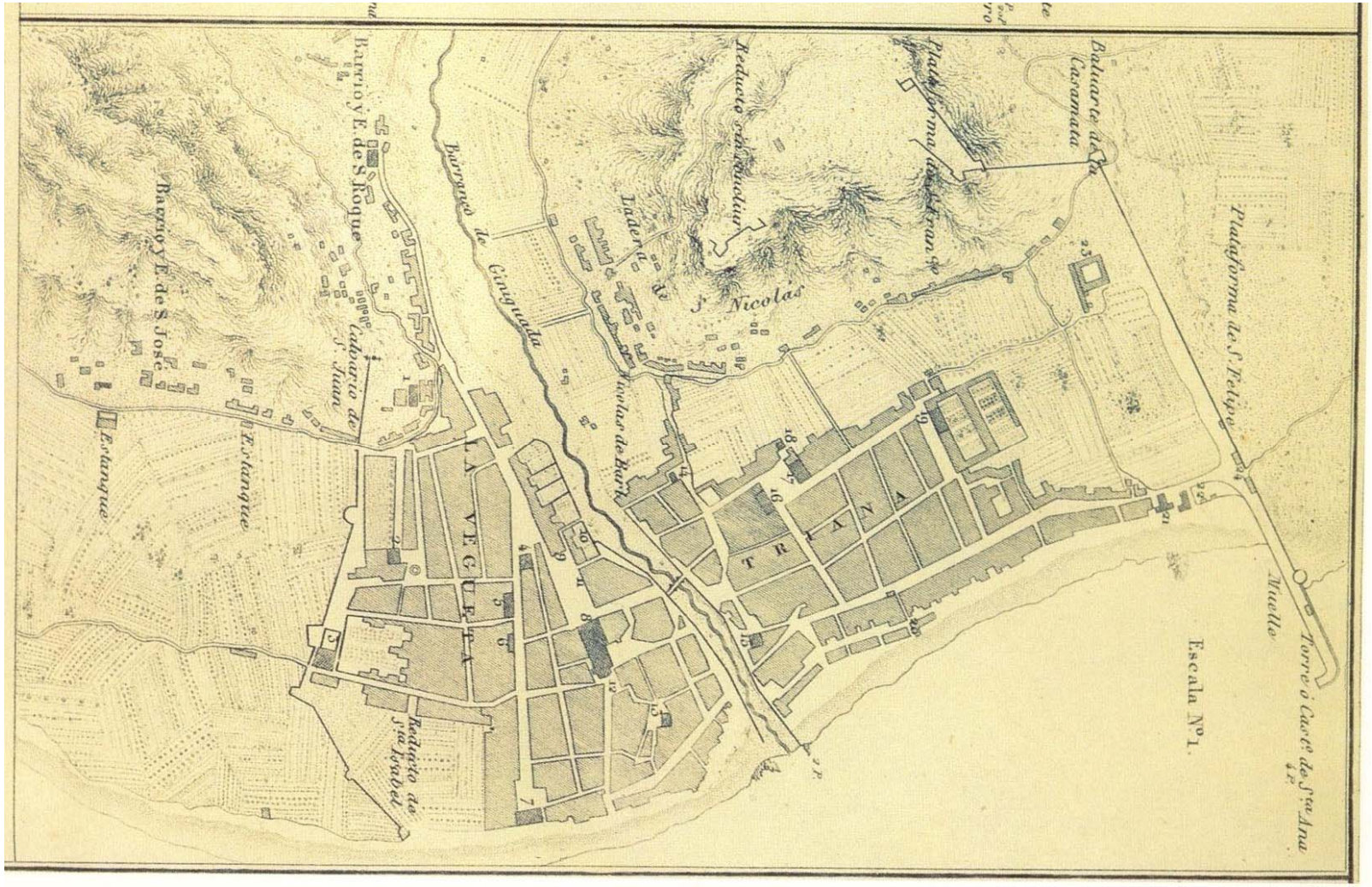
Domingo J. Navarro. Recuerdos de un noventón. (Las Palmas, 1895)

Fuente 2. Gráfico:



Fuente 2. Mapas y planos:

a) Plano 1.



Plano de Francisco Coello, 1849

b) Plano 2.

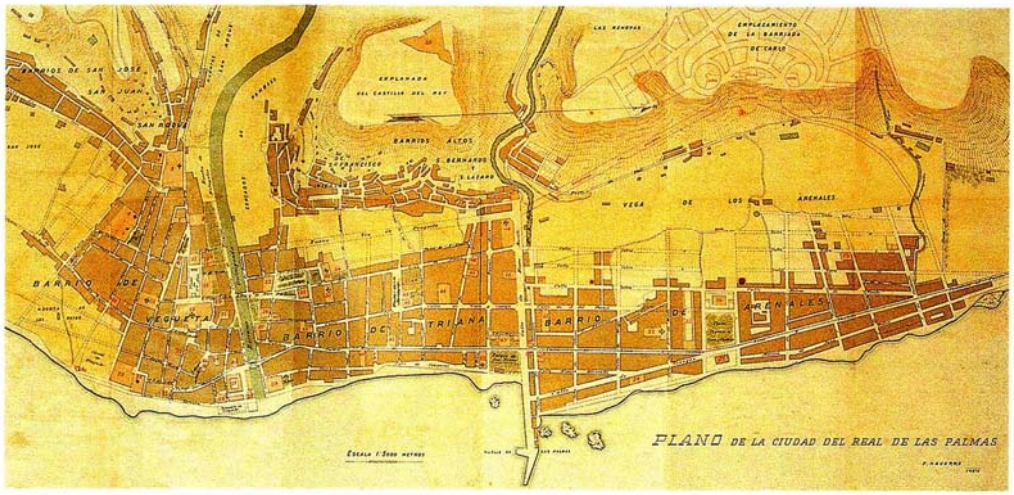
❶ *Plano de la Ciudad de Las Palmas.*

❷ *Plano de la Barriada de Santa Catalina.*

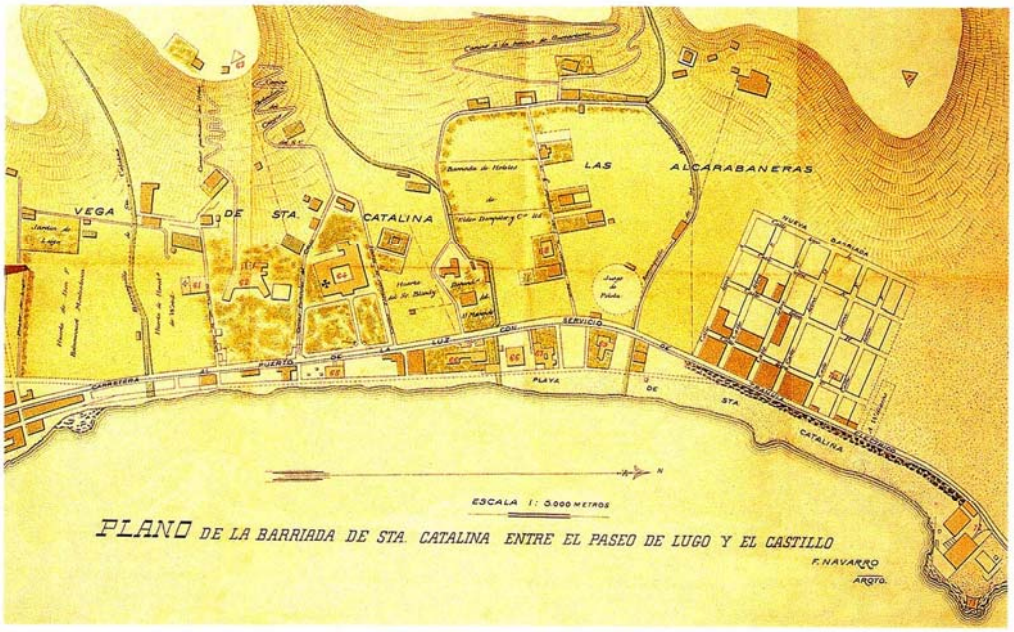
❸ *Plano de ensanche del Puerto de La Luz.*

Por Fernando Navarro Navarro. En *Guía de la ciudad de Las Palmas y de la Isla de Gran Canaria*, por Rafael Enríquez Padrón. Barcelona. 1911.

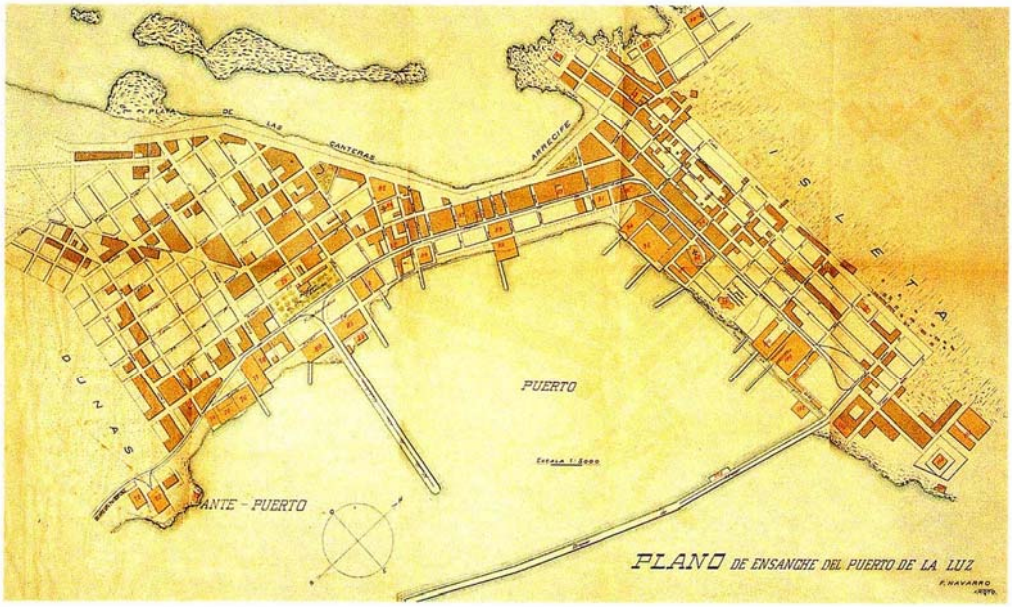
❶



❷



❸



Fuente 3.Fotografías:

a) Transformaciones en la ciudad tradicional:

Calle de Triana - 1895

Calle de Triana – Hacia 1925

b) El Puerto (comunicaciones con el exterior):

Muelle de San Telmo – Finales del siglo XIX

Zona de Santa Catalina - 1875

Muelle de Santa Catalina - 1911

c) Expansión urbana a la zona de Las Canteras (ocio):

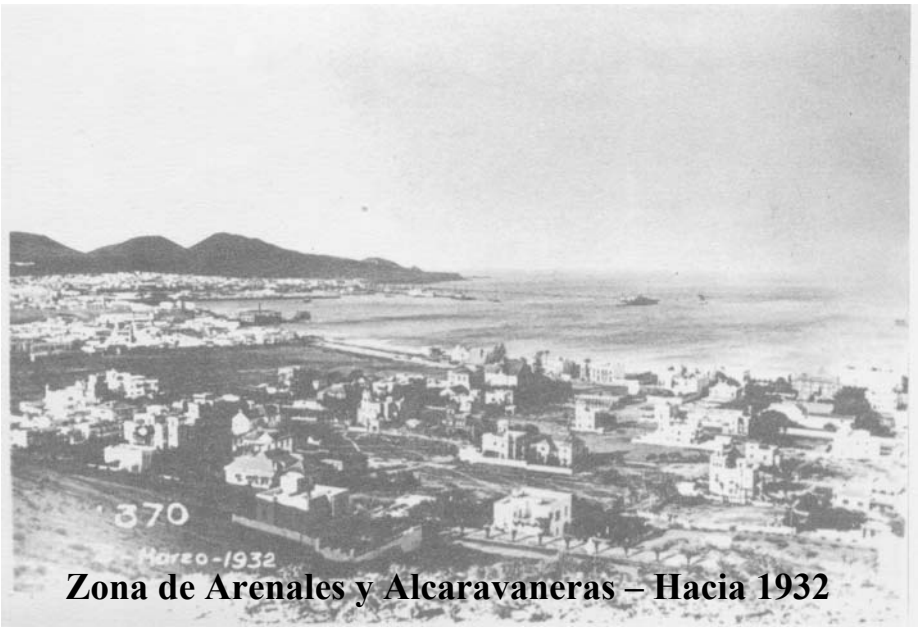
Zona de Las Canteras – Hacia 1885

Zona de Las Canteras – Hacia 1915

d) Expansión urbana más allá del límite norte de las antiguas murallas: zonas de Arenales, Ciudad Jardín y Alcaravaneras.

Expansión urbana hacia la zona de Arenales – Principios del siglo XX

Zona de Arenales y Alcaravaneras – Finales del siglo XIX



Zona de Arenales y Alcaravaneras – Hacia 1932

Cuestiones:

Sobre la fuente 1 (texto):

1. El texto que has leído comienza reflejando la admiración que el autor siente por los cambios y el progreso que la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria había experimentado a lo largo del siglo XIX y que se refleja, en primer lugar, en un aumento de la actividad e intensificación de la vida y movimiento urbanos. A continuación señala los factores en los que el autor refleja dichos cambios, diferenciándolos según se refieran a:

    - El crecimiento y mejora de la trama urbana
    - El existencia y establecimiento de servicios urbanos
    - Las características de las distintas actividades económicas relacionadas con la ciudad: agrarias, industriales y terciarias (comerciales –de abastecimiento e intercambio de mercancías propias y importación; de mejora del sistema de transportes y comunicaciones –insular, interinsular e internacional-; financieros; relacionadas con el turismo y el ocio; educativos y culturales; jurídicos; de defensa; etc.)

2. ¿A partir de qué fecha o momento comienzan a producirse estos cambios, según el autor?

3. ¿Con qué acontecimiento relaciona el autor el despegue de las transformaciones que afectan a la ciudad?

Sobre la fuente 2 (Gráfico):

1. Indica en cifras absolutas cuánto crece la población de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria entre 1857 y 1930.

2. En términos relativos (porcentuales) ¿cuánto supone este crecimiento con respecto a la población que había en la ciudad en 1857?

3. Establece el ritmo de crecimiento anual de la población entre 1515 y 1857 y compáralo con el que se da entre 1857 y 1930.

4. Explica la relación que podría darse entre la situación que se expone en la fuente 1 y los cambios en el comportamiento demográfico reflejados en el gráfico.

Sobre la fuente 3 (Planos urbanos):

1. Explica las características de la trama urbana (extensión espacial, trazado de las calles, dirección de las líneas de expansión...) de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria que se reflejan en cada uno de los dos planos: el de Francisco Coello (1849) y el Fernando Navarro (1911).

2. ¿Qué diferencias existen entre uno y otro?

3. ¿Qué relación existirá entre la información proporcionada por los planos analizados y la que contiene el texto de la fuente 1?

Sobre la fuente 4 (fotografías):

1. ¿Qué diferencias observas entre las fotografías de cada serie?

2. ¿Qué relación existe entre la información que proporcionan las imágenes analizadas y las transformaciones que se reflejan en las fuentes 1, 2 y 3?

III. Conclusiones (respuestas a los interrogantes iniciales):

1. ¿En qué medida se produce en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria el fenómeno de urbanización estudiado para el conjunto del Estado español? ¿Qué semejanzas se producen entre uno y otro caso?

2. ¿Se hacen presentes en el caso de la ciudad de Las Palmas los rasgos que para describir el proceso expone el profesor Jover? ¿De qué forma?

IV. Anexo documental:

Con esta información se pretende que al finalizar la actividad el alumnado pueda reforzar o corregir (según el caso) las ideas adquiridas sobre el fenómeno estudiado. Al mismo tiempo el profesorado podrá abordar con ello las diferencias que presenta la información historiográfica contenida en fuentes, y la información elaborada desde la investigación histórica, reflexionando sobre las aportaciones e insuficiencias de cada una.

Hitos en el desarrollo de la Ciudad de Las Palmas de Gran Canaria (1850-1920):[98]

a) Entre 1850 y 1883:

- 1852-1862: Derribo de las antiguas murallas de la ciudad. Sustitución de las mismas por nuevas vías (calle Hernán Pérez por el lado sur; y Paseo de los Castillos –también llamado Camino Nuevo, y más tarde calle de Bravo Murillo- por el lado norte)
- A partir de 1852: Comienza la construcción de carreteras para la comunicación con el resto de la isla. Carretera del norte, por Arucas hasta Guía, y desde 1918, hasta Agaete. Carreteras del centro, por Tafira hasta San Mateo, y por Tamaraceite, hasta Teror (hacia 1918). Carretera del sur, por Telde hasta Agüimes y, desde 1918, hasta San Bartolomé de Tirajana.
- 1853-1908: Realineación de la calle de Triana.
- Desde 1855: Expansión extramuros con trama de calles nuevas hacia el norte, dando lugar al barrio de Arenales, pensado como zona para la clase media y la burguesía tradicional.

[98] Martín Galán, F.: *La formación de Las Palmas: ciudad y puerto. Cinco siglos de evolución.* Editado por la Junta del Puerto de la Luz y de Las Palmas, Gobierno de Canarias, Cabildo Insular de Gran Cnaraia y Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria. 1984.

- 1866: Nuevo puente sobre el barranco del Guiniguada, comunicando el extremo de la calle de Triana con el barrio de Vegueta a través de la calle de la Carnicería.
- Desde 1869: Crecimiento del risco de San José, a partir de la apertura de la carretera de Telde, como un espacio urbano marginal que acoge a población inmigrante y pobre.
- 1870-1916: Construcción del Paseo de Chil, como vía de enlace Las Palmas-Puerto.
- Desde 1870: Reforma de plazas públicas (de San Francisco, del Teatro Cairasco, de Santa Ana y la Plazuela del Puente)
- 1871-1910: Materialización del ensanche del barrio de Triana, con la prolongación de las calles de San Francisco, Perdomo y Cano.
- 1883-1902: Construcción del nuevo Puerto de Refugio de La Luz. Comienza el poblamiento de la zona en torno al nuevo puerto.

b) Entre 1884 y 1920:

- Nuevas edificaciones:
  - 1890: Nuevo teatro municipal Tirso de Molina.
  - Nuevos hoteles: Santa Catalina (1890) y Metropole (1894).
  - 1893-1923: Asilo de ancianos de las Hermanas de los Desamparados.
  - 1894: Palacio del Gobierno Militar.
  - A partir de 1895: Fachada principal de la Catedral.
  - 1895: En la zona del Puerto, construcción de la casa-asilo de San José.
  - 1898-1910: Comandancia Militar de Marina.
  - 1899: Sociedad del Círculo Mercantil de Las Palmas.
  - 1904: Gabinete Literario de Las Palmas.
  - 1905: En la zona del Puerto, construcción del hospital para marineros Reina Victoria (*Queen Victorian Hospital Seamen)*
  - 1915: Mercado municipal del Puerto.

- Servicios urbanos:
  - 1884: Instalación del telégrafo.
  - 1888: Servicio de buques-correo entre islas.

- 1890: Tranvía a vapor. Desde 1910, se sustituirá por otro movido por energía eléctrica.
- Desde 1890: Comienza la planificación de la red de alcantarillado.
- 1891: Instalación del teléfono.
- 1899: La compañía SELP (de capital belga), instala el alumbrado público eléctrico, que se irá progresivamente extendiendo por la ciudad en los años siguientes. Llegará a la zona del Puerto hacia 1909.
- Desde 1899: Adoquinamiento de las calles.
- 1912: Se le concede a la empresa (de capital británico) *The City of Las Palmas Water and Power Cª Ltd.*, el servicio de abastecimiento de agua a la ciudad.
- 1912: Instalación de la radiotelegrafía.

- Expansión urbana:
  - Desde 1884: Las operaciones de tráfico portuario pasan a efectuarse en la bahía de La Luz.
  - Desde 1884: Plan general de urbanización de la zona del Puerto de La Luz.
  - A partir de 1890: Se completa la urbanización de la zona de las Huertas de Triana.
  - A partir de 1890: Urbanización de las fincas de la zona de poniente del barrio de Arenales.
  - Desde 1897: Expansión urbana hacia Ciudad Jardín.
  - Desde 1904: Expansión hacia la zona de las Alcaravaneras.

LA EXPLICACIÓN HISTÓRICA

1. Introducción

En la presente ejemplificación didáctica se trata de abordar el problema de la explicación histórica y su tratamiento al emprender el estudio de los contenidos de Historia de España.

Con independencia del debate acerca de los diferentes modelos de explicación (en historia y en ciencias sociales) y las distintas interpretaciones del que es objeto el tema (y en los que no entrará en este trabajo), optaremos por partir de la consideración de G. Zago, cuando, al hablar de la especificidad de la explicación histórica, plantea:

«Según Dray, la explicación histórica se dirige a la determinación de las condiciones que hacen posible un cierto hecho en el ámbito de una situación que se presenta, en cualquier medida, irrepetible y, por lo tanto, irreductible a otras situaciones.

La explicación histórica, en fin, es una explicación de cómo se puede producir un hecho histórico en relación a determinadas series de condiciones y en un determinado contexto.»[99]

Por otro lado, daremos por sentado, también, que al hablar de los elementos a considerar en este tipo de explicación, habrá que tener en cuenta que:

«Lloyd (1986) plantea que las explicaciones causales históricas deben contener tres elementos. En primer lugar, el conocimiento de las intenciones de los actores. En segundo lugar, el conocimiento sobre las condiciones particulares bajo las cuales ocurren las acciones, los eventos y los procesos sociales. Y por último, la existencia de modelos generales y teorías sobre los individuos, las sociedades y los procesos sociales, como también de la interacción de la sociedad y la acción. »[100]

---

[99] Zago, Giuseppe. Los fundamentos epistemológicos de la educación histórica., en Pereyra, Miguel. La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la historia. ICE. Universidad de La Laguna, 1982, pág, 42.

[100] Carretero, M. *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia* Aique. Buenos Aires, 1995. Pág. 69.

Así pues, el conocimiento de las intenciones de sus protagonistas, los múltiples condicionamientos y las teorías o modelos para su interpretación, serán los tres factores que habrá que poner en juego a la hora de favorecer en el alumnado la comprensión de las causas que explican los distintos hechos o procesos históricos que se estudian en la asignatura.

Lo concerniente a las teorías o modelos de interpretación se abordará más adelante en la ejemplificación didáctica que dedicaremos al denominado "contraste historiográfico".

Nos centraremos, en este caso, en el tratamiento didáctico del, por un lado, análisis de los condicionantes "objetivos" en los que se enmarcan los hechos históricos objeto de estudio y sus interrelaciones y, por otra, de la comprensión del papel que en todo ello desempeñan las intenciones de los sujetos que intervienen, tanto de forma individual como colectiva. En este marco, abordaremos la empatía, como elemento didáctico básico tanto de la explicación intencional como de la causalidad en su conjunto .

Explicación causal (de los condicionantes objetivos) y explicación intencional, expresan dos dimensiones diferentes y a la vez complementarias en la comprensión histórica:

«Un hecho se explica causalmente cuando se remite a las circunstancias antecedentes que lo hicieron posible por necesario. Las explicaciones causales miran hacia el pasado y suelen adoptar la forma de una relación condicional suficiente, aunque no siempre sea así. En las ciencias sociales ese pasado o circunstancias antecedentes que han producido del hecho que queremos estudiar suele corresponder a una conjunción de factores económicos, sociales, políticos, culturales, etc. (...)

Las explicaciones intencionales son frecuentes en la historia ya que los hechos sociales suelen ser acciones humanas motivadas. De ésta forma se intentan explicar los hechos históricos no por las causas que lo desencadenaron sino por los motivos -es

decir, las intenciones con respecto al futuro- de quienes los realizaron. Así, mientras las explicaciones causales hacen referencia los mecanismos antecedentes y suelen tener una naturaleza económica, política, etc., las explicaciones intencionales remiten a las consecuencias de las acciones y tienen una naturaleza, en último extremo, psicológica.

Aunque su importancia respectiva despierte vivas polémicas, ambos tipos de explicación no resultan incompatibles ni mucho menos excluyentes (Pozo, Asensio y Carretero, 1986), sino que pueden formar parte de un sistema global de explicación histórica basado en el esquema antecedente-acción-consecuencia. (Shemilt, 1984). »[101]

A todo ello C. Trepat[102], añade que hay que considerar la distinta duración en el tiempo de cada uno de los fenómenos a examinar en la explicación histórica. De esta forma, establece como factores de tiempo largo (estructurales) los que se refieren a la relación con el medio geográfico, los económicos, los demográficos, la organización social y los que nos hablan de la organización del poder y sus instituciones políticas. En el tiempo medio (coyunturales), estarían los referidos a lo que distintos historiadores han definido como "lo imaginario" (cultura, mentalidades). Por último, en el tiempo corto, se situarían los "motivos intencionales" en los que deberían tenerse en cuenta:

«la psicología de los personajes, la toma de decisiones ante diversas alternativas, las intenciones de actuación y las relaciones entre esas intenciones con las ideas dominantes, las visiones del mundo y su grado de enlace con las realidades económicas o materiales. »[103]

En lo que se refiere a la empatía, entendemos la misma como un elemento a la vez tanto de explicación como de comprensión histórica. De comprensión porque la misma supone un cierto dominio, y un conocimiento suficientemente acertado del conjunto de circunstancias que se hayan detrás de cada uno de los hechos históricos estudiados, y de explicación, porque la empatía histórica conlleva, asimismo, "explicar la historia desde dentro":

---

[101] Carretero, M,; Pozo, J. I.; *Las explicaciones de expertos y novatos en Historia.* En Carretero, M.; Pozo, J. I.; Asensio, M. *La enseñanza de las Ciencias Sociales.* Visor. Madrid, 1989. Pág. 142.
[102] Trepat, Cristófol-A. *Los procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico.* ICE-Universitat de Barcelona. Graó Editorial. Barcelona, 1995.
[103] *Ibidem,* p. 285.

«A nuestro juicio se comprende y se explica un concepto histórico es decir, se le dota de vida, cuando, dentro de una perspectiva definida por el contexto de valores, creencias y visiones del mundo de la época, somos capaces de meternos en la piel de los protagonistas que lo encarnan. La empatía sería, pues, la habilidad de "meterse dentro" de las personas del pasado para explicar las razones de sus impulsos y decisiones. No se trata, por supuesto, de justificar dichas decisiones ni de identificarse con ellas o con los personajes, sino de imaginar su punto de vista. »[104]

Para la realización de las actividades que planteamos en esta ejemplificación, atendiendo a las condiciones de madurez cognitiva del alumnado de este nivel (2º bachillerato), entendemos que el mismo estará en condiciones de adquirir y desarrollar las capacidades de:

- Comprender las múltiples causas de los hechos y procesos históricos distinguiendo la naturaleza (económica, social, política, cultural...) de cada una de ellas.

- Establecer relaciones entre dichas causas.

- Distinguir los elementos intencionales y el papel de cada uno de los protagonistas (tanto individuales como colectivos) de los hechos históricos que se estudien.

- Buscar explicaciones de los hechos atendiendo a las circunstancias del propio pasado, sin tener en cuenta el presente, teniendo en cuenta, incluso, la dificultad de *"situarse correctamente en la mente de las personas del pasado"*[105] atendiendo a las lagunas que el conocimiento del pasado puede presentar como consecuencia de las insuficiencias de las fuentes de información históricas.

La temática histórica de la ejemplificación la vamos a centrar en el estudio de las causas que dieron lugar a la revolución Gloriosa de septiembre de 1868, y que supuso el

[104] *Ibidem,* p. 301.
[105] *Ibidem,* p. 309.

destronamiento de la reina Isabel II, y el comienzo del período que se ha dado en llamar Sexenio Revolucionario (1868-1874), así como en el contraste entre las intenciones de los distintos protagonistas participantes en el levantamiento, con especial atención, a los generales Juan Prim y Francisco Serrano, y el devenir del proceso en su primer año, hasta la promulgación de la Constitución democrática de junio de 1869, valorando, en este sentido, la dirección política que tomó el movimiento durante este tiempo, a partir de los fines a los que respondió inicialmente.

2. La explicación histórica en el currículo de Historia de España del Bachillerato.

En la Ley General de Educación, 1970.

En el currículo de la asignatura Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos de 3º de BUP, no se explicita ninguna referencia a la explicación de los fenómenos que se estudian con los contenidos históricos.

Sin embargo, y a pesar del carácter "tecnicista" o "tecnocrático" del sistema educativo que se establece con la LGE de 1970, tal como en su momento planteó el profesor Carlos Lerena[106], en algunos de los párrafos de su articulado podrían encontrarse ciertas referencias a la necesidad de favorecer la introducción de factores que favorecieran cierto grado de comprensividad de las enseñanzas. Así, en la sección tercera, art. 22, 2, se dice:

«El contenido de las enseñanzas tenderá a procurar una sólida base cultural, desarrollándose aquellas con criterio progresivamente sistemático y científico, con el fin de lograr, más que el acopio y extensión de los conocimientos, la capacitación para organizar aquellos en síntesis coherentes y para interrelacionar las nociones. »

En el currículo de la LOGSE

[106] Lerena Alesón, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Ariel. Barcelona, 1991.

En el currículo de la asignatura de Historia para bachillerato de 1992, las referencias expresas a la explicación histórica las encontramos tanto en los objetivos como en los criterios de evaluación, plasmándose de la siguiente forma:

Objetivos generales:

2. Comprender los principales procesos económicos, sociales, políticos y culturales que configuran la historia española reciente, identificando sus rasgos más significativos y analizando los factores que los han conformado.

Criterios de evaluación:

6. Identificar las diversas causas de un hecho histórico, analizar sus interrelaciones y valorar la importancia relativa de algunas de ellas, desde ópticas tanto coetáneas como historiográficas.

Se trata de comprobar que los alumnos detectan la complejidad causal de los acontecimientos históricos, que sopesan la significación de las distintas circunstancias que concurren en los hechos, valorando el papel que puede desempeñar la responsabilidad individual; y que aprecian las diferencias entre el punto de vista de la época y el que proporciona la perspectiva temporal.

En el currículo de la LOCE

En el currículo de la asignatura de Historia de España para 2º de Bachillerato del año 2003, no se hace mención a la causalidad y explicación histórica. La única referencia que podría dar pie a pensar que ello podría estar contemplado en las intenciones del currículo podríamos encontrarla en el objetivo 2, de dicho currículo:

2. Distinguir y valorar los rasgos permanentes de los proceso de transformación y cambio en los diferentes períodos, analizando, en procesos amplios, el nacimiento de los problemas, sus intentos de solución y su pervivencia en la realidad de hoy.

LA REVOLUCIÓN DE 1868

La ejemplificación didáctica que presentamos se centra en el estudio de lo que en la historia de España se conoce con el nombre de Revolución de 1868, y concretamente en el período comprendido septiembre de 1868, momento en que tiene lugar el cambio político que conlleva el movimiento revolucionario (destronamiento de Isabel II y formación del gobierno provisional), y la proclamación de la nueva Constitución en junio de 1869.

Fundamentalmente, se trabajarán tres aspectos del proceso histórico reseñado:

- El análisis y conocimiento de las diversas causas que dieron lugar al levantamiento, atendiendo a su clasificación según la naturaleza de cada una (económicas, sociales, políticas, ideológicas...), al grado en que contribuyeron al desarrollo de los hechos y la comprensión de las distintas relaciones e interacciones que pueden establecerse entre las mismas.

- El estudio de las intenciones de los protagonistas de la revolución, que en este caso lo centraremos en los diferentes partidos y organizaciones políticas participantes, como ejemplo de sujeto colectivo, y, por otro lado, en el papel desempeñado por dos de los personajes más relevantes del acontecimiento: los generales Francisco Serrano y Juan Prim. En este sentido, se trataría de valorar, atendiendo a la evolución del proceso hasta junio de 1869, momento en que se aprueba la nueva constitución, que pretensiones revolucionarias fueron atendidas por el nuevo gobierno, cuáles quedaron en la estacada y por qué, así como clarificar quiénes fueron los principales beneficiarios del cambio político.

- El contraste de algunas de las ideas y opiniones políticas a través de un ejercicio de empatía histórica que contribuya a la reconstrucción de la mentalidad con la que algunos de los participantes se enfrentaron a esta situación de cambio.

La revolución de septiembre de 1868, conocida como “La Gloriosa” supone un paréntesis histórico en el siglo XIX español, ya que supone la interrupción momentánea del proceso de construcción del Estado liberal, a partir de los parámetros impuestos por

el liberalismo moderado desde 1844, desde un modelo institucional y de participación política (sufragio censitario y manipulación electoral sistemática) que terminará por consolidarse con el advenimiento del régimen de la Restauración, a partir de 1874.

En dicho paréntesis entrarán en juego todas aquellas fuerzas sociales y políticas que el moderantismo había ido relegando sistemáticamente de la participación política, y que intentarán crear un espacio institucional desde el que poder intervenir y hacer oír su voz para la consecución de sus pretensiones. La disparidad social, ideológica y política de los participantes en el movimiento hará que los historiadores hablen de la existencia, no ya de una, sino de varias revoluciones diferentes en aquel mes de septiembre de 1868[107].

Aunque todos tengan en común la idea de acabar con el trono de Isabel II, cada grupo lo hará en base a aspiraciones y proyectos sociopolíticos propios y definidos, no sólo diferentes a las de los otros participantes, sino, en algún caso, completamente contrarios y enfrentados. El nuevo Estado, a pesar del entusiasmo y las esperanzas iniciales, no podrá contentar a todos. La falta de consenso, la disparidad de alternativas, los continuos enfrentamientos..., constituirán uno de los factores del fracaso de esta experiencia democrática, ya que impidió una acción continuada de renovación y auténtica modernización de las anquilosadas estructuras socioeconómicas sobre las que se sostenía el país:

«En resumen, podemos concluir, el Sexenio no acertó a edificar un Estado, porque las estructuras socioeconómicas del país -que la revolución mantuvo intactas- no consentían a la larga otra forma de Estado que el moderado y doctrinario de la era isabelina o de la Restauración; en este desfase entre utopía política y realidad socioeconómica establecida basta a explicar la extrema inestabilidad política del Sexenio. »[108]

[107] Fontana, Josep, *Cambio económico y actitudes políticas en la España del siglo XIX.* Ariel. Barcelona, 1983, p. 103-104.
[108] Ubieto, Reglá, Jover y Seco. *Introducción a la Historia de España.* Teide. Barcelona. 1983. p. 640.

Tratamiento del hecho en los libros de texto:

HISTORIA 2. ED. S.M.

1. **Las causas de la Revolución de 1868.**

El manual describe las causas de la revolución dividiéndolas en dos tipos: económicas y políticas. Concretamente, se desarrollan en dos apartados titulados respectivamente s*ituación económica* y *problemas políticos.*

En cuanto a las económicas se nombran, sin distinguirlo de forma explícita, factores de tiempo largo como el fracaso de la industrialización, el atraso agrario y el déficit de la balanza comercial. Un carácter más puntual tendrían:

- la crisis de la industria textil catalana, por la interrupción del suministro de algodón como consecuencia de la Guerra de Secesión en los EE.UU., que supuso el cierre de fábricas, la ruina de industriales y el aumento del paro y la pobreza entre la clase trabajadora.

- La deflación monetaria de 1864, como consecuencia del encarecimiento del precio de la plata, y en la que nombra la adopción aún no definitiva de la peseta como patrón monetario.

- Y, por último, la crisis financiera internacional de 1866 que se reflejó primero en Barcelona y posteriormente en Madrid, y cuyas repercusiones fueron: la interrupción del tendido ferroviario, el desplome de bancos y casas de crédito y agudizó la crisis industrial catalana, antes reseñada.

La trascendencia de todos estos factores es valorada por los autores de la siguiente forma:

«Esta grave situación no provocó la revolución, pero creó un estado de desasosiego y de crispación que, unido a factores políticos, hizo saltar las frágiles estructuras sobre las que se asentaba el trono de Isabel II.» (p. 250)

Los *problemas políticos* se describen atendiendo a la labor de los últimos gobiernos del reinado de Isabel II. De esta forma se exponen:

- Represión de las protestas estudiantiles durante la llamada Noche de San Daniel (1865) como consecuencia de la prohibición por parte del gobierno moderado de la libertad de cátedra.

- Represión de varios conatos de golpes de estado, protestas y descontentos que desembocan en la Sublevación de los sargentos del cuartel de San Gil, con la participación de elementos populares, sofocada duramente por el gobierno de la Unión Liberal (1866).

- Regreso de los moderados al gobierno, e implantación de la censura de prensa, cierre de las Cortes y deportación y encarcelamiento de disidentes.

Todo ello situará al gobierno de la monarquía frente a las clases populares, sectores del ejército y provocará la irritación de industriales y negociantes,

La consecuencia de todo ello será la firma del Pacto de Ostende (1866) entre el partido demócrata y el progresista en base a dos puntos: el derribo de la monarquía de Isabel II y convocatoria de una Asamblea constituyente por sufragio universal. El manual, resalta finalmente que a dicho pacto de unieron en 1867, los republicanos federales *"llamados entonces socialistas"*, que ponen la condición de que la futura forma de Estado se decidiría posteriormente por sufragio universal.

En general, nos encontramos, en este manual, con una suma de factores cuya interrelación no queda clara para el alumnado. El alumnado deberá tratar la información de tal manera que de forma autónoma tenga que clasificar y ordenar estos factores para valorar su incidencia en el estallido revolucionario.

2. La Gloriosa.

"La caída de Isabel II" (p. 251)*,* así titula este manual el apartado en el que se describe y narra cómo se produjeron los hechos que dieron lugar a la revolución de 1868. Dicha narración, hace especial mención del papel del ejército en el triunfo del levantamiento, y sobre todo del almirante Topete -*sublevó la escuadra con el grito de "Viva España con honra"*-, también "*generales prestigiosos como Juan Prim, que se trasladaron a Gibraltar para asumir el mando de la revolución",* y, por último, se dice de éstos *"el 7 de octubre, los militares sublevados con Juan Prim, Serrano y Topete entraban en Madrid y formaban el primer gobierno provisional revolucionario"* .

De las juntas revolucionarias se dice sólo que *se hicieron cargo del poder* allí donde *estallaron movimientos revolucionarios*. No se dice nada acerca de su composición política y social, ni de como se organizaron. Por otro lado, se constata la organización de milicias populares: *"Voluntarios de la Libertad"* sin añadir comentario alguno sobre las mismas.

Es decir, para este manual el triunfo de la revolución fue mérito, fundamentalmente, del ejército sublevado, en especial de sus jefes –Topete, Prim y Serrano-, estando las juntas supeditadas al avance de estas tropas para poder hacerse con el poder en las ciudades en las que se constituían: *"En Madrid, la Junta revolucionaria tuvo que esperar a que el ejército sublevado forzara el paso de las tropas gubernamentales que les esperaban en Puente Alcolea".*

3. De la Gloriosa a la Constitución de 1869.

En el apartado *"La Constitución de la monarquía democrática de 1869"* (p. 252) se aborda el proceso que va desde la Gloriosa a la aprobación del texto constitucional. De la narración destacamos:

- la realización de las elecciones de enero de 1869 a Cortes constituyentes, por sufragio universal, con la victoria de los partidos que propugnaban la monarquía como forma de Estado *"como era de prever"*, y se añade *"sin*

embargo, esos votos provenían de la España rural, ya que las ciudades se declararon republicanas".

- Los debates en la elaboración del texto constitucional sobre libertad religiosa, las relaciones Iglesia-Estado (*sobre todo lo referente al mantenimiento del clero)* y el tipo de régimen *(que se concretaba en la monarquía)*.

- Las características de la Constitución, de las que nombra las Cortes bicamerales, el sufragio universal y la importancia de los artículos dedicados a señalar los *derechos individuales de los españoles*.

CRISOL. HISTORIA. 2º BACHILLERATO. ED. VICENS VIVES.

1. **Las causas de la Revolución de 1868.**

El planteamiento con el que este manual aborda las causas de la revolución comienza con la siguiente valoración:

«A la revolución de 1868 se llegó por el agotamiento y la impopularidad del moderantismo y de la monarquía de Isabel II y por la situación de crisis económica del capitalismo español. Este estado de cosas hizo posible la confluencia de intereses de toda una serie de fuerzas políticas, sociales y económicas marginadas del sistema moderado e interesadas en un programa de renovación democrática y de recuperación económica.».(p. 164)

Las causas de la revolución aparecen todas en el mismo apartado (p. 164), formando parte de una narración, sin distinguir variables o tipología, así se nombran:

a) La crisis financiera (a partir de 1860) que, a diferencia del manual anterior, no se achaca a la crisis internacional, sino a la inviabilidad de

las inversiones ferroviarias, cayendo su valor en bolsa y bajando la cotización de la Deuda Pública.

b) La crisis industrial que afectó a la industria textil catalana por el conflicto estadounidense (1861-1865) y que se vio agravada por la crisis de subsistencias.

c) La crisis de subsistencias de 1866 por la sucesión de malas cosechas que produjo la carestía progresiva del trigo (1866-1868).

d) Todo ello, traza el marco del descontento social existente hacia 1868, que afecta a los *grandes negociantes ligados a los capitales extranjeros* que reclamaban que *el gobierno salvara sus inversiones*; a los *industriales*, que pedían *medidas proteccionistas;* y a obreros y campesinos que solicitaban del gobierno medidas para acabar con su *miseria*.

e) La acción de los gobiernos sucesivos de O´Donnell, Narváez y González Bravo, consistirá en la represión (de los sargentos sublevados en el cuartel de san Gil) y en hacer *oídos sordos a los problemas del país*.

f) Ante esto la oposición se organizará en el Pacto de Ostende (1866) entre demócratas y progresistas. Los autores señalan en este caso lo que ceden y lo que logran cada uno de los firmantes del pacto: los demócratas consiguen que los progresistas admitan el sufragio universal y ceden en cuanto dejar que la forma de Estado (monarquía o república) sea decidida posteriormente a la revolución por las futuras Cortes. Por su parte, los progresistas ceden en la aceptación del sufragio universal y el derrocamiento de Isabel II (cuestiones que no *eran objeto esencial de su acción*) para conseguir *acabar con el dominio de los moderados.*

g) En 1867 se adhieren al pacto los unionistas, lo que privará a Isabel II del apoyo de gran parte de los altos mandos del ejército.

Se plantean, por tanto, causas económicas, sociales (que no aparecen en el manual anterior) y políticas, aunque no hay una distinción clara de su tipología, dejando que sea el alumnado quien proceda autónomamente a ello.

2. La Gloriosa.

De los cuatro manuales analizados, el de la Editorial Vicens Vives, es el que más espacio le dedica no sólo a la revolución sino, de manera general, a todo el período del Sexenio.

El título de este apartado en el manual es *"La Gloriosa"* (pp. 164-165). En la descripción de los hechos, el papel de la sublevación militar y el de la participación de las Juntas, están más o menos equilibradas. Así, se narra el acontecimiento desde la sublevación del 19 de septiembre de la escuadra en Cádiz hasta la formación del Gobierno provisional, *en los primeros días de octubre*. Con nombre propio, aparecen Topete, Prim y Serrano.

Sobre el papel de las Juntas revolucionarias se resalta su papel en la dirección del movimiento, organizando la rebelión y llamando a la participación popular, y se añade: *"Consolidaron el pronunciamiento, transformando un golpe militar en una revolución que acabó con el moderantismo y destronó a los Borbones"*.

Por otro lado, se plantea que en este movimiento confluyen *"diversas revoluciones"*:

- La de los *demócratas y republicanos y, sobre todo, de las masas populares*.

- La de unionistas (Serrano) y progresistas (Prim) que sólo buscaban el objetivo de derrocar al gobierno, y que una vez conseguido éste, al formar el Gobierno provisional ordenaron disolver las juntas y las milicias y de esta forma, *"dejaron patente que una cosa era derrocar a los Borbones y otra poner en duda la propiedad privada o querer proclamar la república"*.

3. De la Gloriosa a la Constitución de 1869.

Las características de este período se desarrollan en tres apartados (p. 166) en este manual:

5.3. El Gobierno provisional y la Constitución de 1869.
5.4. La Política económica.
5.5. La frustración de las aspiraciones populares.

En el primer apartado, *El Gobierno provisional y la Constitución de 1869*, se mencionan las primeras medidas y reformas del Gobierno provisional: la aprobación de la libertad de imprenta, del derecho de reunión y asociación, la implantación del sufragio universal, la reforma de la enseñanza, la democratización de ayuntamientos y diputaciones y *la emancipación de los hijos de los esclavos en las colonias*.

También se alude a la convocatoria de elecciones a Cortes constituyentes, con la victoria de los partidos gubernamentales (*progresistas, unionistas y un sector de los demócratas*) y la formación de minorías parlamentarias compuestas por carlistas, moderados y republicanos.

Por último, de las características de la Constitución de 1869, se valora que es una constitución liberal-democrática y se concretan las siguientes: soberanía nacional, sufragio universal *masculino*, amplia declaración de derechos individuales, monarquía como *forma de gobierno*, la independencia del poder judicial y el restablecimiento del jurado.

En el segundo apartado, *"la política económica"*, se dice que el objetivo del sector de la burguesía que participó en la revolución era *"la reorientación de la política económica"*, con la finalidad de facilitar la implantación del capitalismo y proteger sus intereses, propugnando para ello la *defensa del librecambismo* y la apertura al *capital extranjero*, en este sentido se resaltan tres medidas:

- la fijación de la peseta como unidad monetaria.
- la venta o concesión de parte del patrimonio minero para hacer frente a la *caótica situación de la Hacienda* y la *elevada Deuda Pública*.
- la *liberalización de los intercambios exteriores*, en contra de la *tradición proteccionista de la economía española.*

Para terminar, en el tercer apartado, *"la frustración de las aspiraciones populares"*, se analiza las razones del distanciamiento que, con respecto a la labor del Gobierno Provisional, van a protagonizar algunas de las fuerzas que habían participado en la revolución. Así se dice que:

- la monarquía disgustó a los republicanos.
- el mantenimiento del presupuesto de culto y clero *no fue del agrado* de sectores radicales anticlericales.
- la protección del orden socioeconómico existente trajo consigo el descontento de campesinos, jornaleros y trabajadores de fábrica.
- y, para finalizar, se señala la deriva del proletariado y el campesinado hacia el socialismo y el anarquismo como consecuencia del fracaso de las insurrecciones republicanas de 1869 y la penetración de las *ideas internacionalistas*.

El tratamiento del período que realiza este manual, no sólo describe con mayor detalle este proceso histórico, sino que introduce elementos de explicación y valoración histórica que ayudan a la mejor comprensión de los hechos y acontecimientos narrados.

HISTORIA 2. BACHILLERATO. ED. ANAYA.

1. Las causas de la Revolución de 1868.

En el manual de la editorial Anaya las causas se abordan en el apartado *"La crisis de 1866 y el agotamiento del régimen isabelino"* (p. 183).

Comienza la relación de causas hablando de *"factores estructurales"* de la crisis del reinado de Isabel II, concretándolos en tres elementos: la imposibilidad del moderantismo de responder a las demandas de los distintos sectores sociales y de participación política; el descrédito de Isabel II y de su *"corte de los milagros"* (expresión ésta cuyo significado no se explica en el texto); y, por último, el malestar social como consecuencia de la crisis financiera y de subsistencias (1866).

A continuación se describen una serie de hechos que marcan esta crisis:

a) Expulsión de sus cátedras de Sanz del Río y Castelar que dio lugar a la Noche de san Daniel (1865).

b) Los complots fracasados del general Prim que alentó la sublevación de los sargentos del cuartel de San Gil.

c) La crisis económica general (1866) como consecuencia de la carestía de las subsistencias y la crisis financiera que, aunque no se describe, se plantea que afectó a la burguesía de los negocios que en 1833 había apoyado con su dinero a la reina en 1833 frente a los carlistas.

d) Por último, se vuelven a nombrar las acciones conspiratorias de Prim, el cual, después del fracaso del levantamiento de los sargentos del cuartel de san Gil buscó la unión de *las máximas fuerzas civiles y militares posibles*, lo que dio lugar al Pacto de Ostende, que supuso la alianza del partido progresista y el demócrata, para llevar a cabo la revolución de 1868.

2. La Gloriosa.

La descripción del levantamiento se realiza en el apartado titulado *"La revolución de 1868"* (p. 197). La narración es muy escueta. De la sublevación militar sólo se dice que tuvo lugar en Cádiz y que fue comandada por Topete, Prim y Serrano.

También se aborda la participación de las Juntas, sin clarificar su papel en el hecho, y se añade *"la revolución triunfó sin apenas derramamiento de sangre"*.

Termina con una valoración del acontecimiento en la que se expone:

«El sexenio de 1868 a 1875 es decisivo para interpretar la historia contemporánea. La revolución de septiembre significó la afirmación de un nuevo sentido del liberalismo, contrapuesto al rígido moderantismo, el fin del régimen de los generales de las décadas anteriores y el triunfo de la sociedad civil» (p. 197).

3. De la Gloriosa a la Constitución de 1869.

En el apartado titulado *"La Constitución democrática de 1869"* (p. 197), los autores del manual comienzan planteando que *"el principal objetivo del Gobierno Provisional, formado por la Unión Liberal y los progresistas, fue la elaboración de una nueva Constitución"*.

De las elecciones a Cortes constituyentes se resalta que fueron por sufragio universal masculino, que triunfó la coalición gubernamental, con una *importante presencia* parlamentaria de los republicanos y una *simbólica presencia del carlismo.*

Por último, de forma escueta, de la Constitución de 1869, se mencionan las siguientes características: soberanía nacional; división de poderes; reconocimiento del derecho de reunión y asociación, de la libertad de cultos y del sufragio universal; establecimiento de la monarquía como forma de Estado y Cortes bicamerales.

HISTORIA DE ESPAÑA. 2º BACHILLERATO. ED. SANTILLANA.

1. Las causas de la Revolución de 1868.

El planteamiento de la editorial Santillana, a diferencia de los anteriores manuales, sí que establece una clasificación de la tipología de las causas (p. 242), hablando de:

a) Causas políticas: *"descrédito de la monarquía y su identificación con sectores cada vez más reaccionarios".*

b) Causas ideológicas. *"la penetración del ideario democrático, de mayor tolerancia y secularización religiosas".*

c) Causas económicas: *"la crisis agraria y financiera".*

Sin embargo, lo escueto de la información excluye la explicación de cada uno de los factores que se nombran.

Estas causas produjeron *un clima de conspiraciones* en los que participan: *carlistas, demorrepublicanos, los primeros socialistas, progresistas, unionistas e, incluso, sectores e la familia real* (tampoco se explica el por qué ni las circunstancias en las que cada fuerza política participará en las conspiraciones, ni siquiera, los *sectores de la familia real*, a pesar de lo curioso y llamativo del dato). Se concluye, sin más, toda esta actividad conspiratoria culminará con la forma del Pacto de Ostende (1866).

El carácter excesivamente sintético del texto impide la adecuada comprensión de la información que se transmite al alumnado, dificultando su comprensión. Por otro lado, las causas no aparecen interrelacionadas y, en ningún momento se hace alusión a los personajes que participaron en estos hechos.

2. La Gloriosa.

En este manual, los hechos se describen en el apartado titulado *"La revolución"* (p. 242). En el relato se omite la sublevación de la armada en Cádiz y sólo se nombra la derrota de Alcolea de las tropas gubernamentales. Se menciona la formación juntas revolucionarias, pero no se explica nada acerca de ellas.

En cuanto protagonistas del hecho se nombra a Práxedes Mateo Sagasta y José Ruiz Zorrilla exponentes de *una nueva generación de políticos progresistas y*

demócratas, y que formaron parte de un gobierno provisional *junto con militares de corte unionista como Juan Prim, Francisco Serrano o Juan Bautista Topete*.

3. De la Gloriosa a la Constitución de 1869.

En este manual, se establecen las siguientes valoraciones del período:

«La revolución de 1868 amplió la oferta política, marginó a los viejos moderados y favoreció una mayor participación ciudadana en la vida política". (...) "La experiencia práctica de la democracia fue la gran conquista del Sexenio que, por ello, se llamó democrático».(p. 242)

En el apartado titulado *"La Constitución de 1869"* (p. 242), se dice que este texto presentaba tres novedades básicas:

- *amplia declaración de derechos y libertades del ciudadano.*
- *proclamación de la soberanía nacional y la división de poderes.*
- *adopción de la monarquía democrática como forma de gobierno* (y se añade: *bajo el lema de «el rey reina pero no gobierna»*).

LAS CAUSAS DE LA REVOLUCIÓN DE 1868

Introducción.

Para reflejar el conjunto de factores que condicionaron el advenimiento del cambio de régimen político que trajo consigo la Revolución "Gloriosa" de septiembre de 1868, nos basaremos en lo que, acerca de esta cuestión, han escrito autores como José María Jover, Miguel Artola, Ángel Bahamonde, Julián Toro, Josep Fontana, Casimiro Martí o Manuel Tuñón de Lara.

Comenzaremos la actividad partiendo de una pequeña descripción de los hechos que dieron lugar a la caída de la monarquía de Isabel II, a manera de presentación del problema histórico a tratar, pasando a continuación al análisis de la valoración que sobre ello realiza el profesor Fontana, en las que se plantea el carácter político del cambio revolucionario, entendiendo, además, que dicho cambio sólo vino a cubrir las expectativas de algunos de elementos directores del levantamiento (unionistas y progresistas, vinculados a los intereses de la burguesía industrial y financiera), dejando sin respuesta las demandas de otros sectores participantes, cuya contribución había sido básica para el triunfo revolucionario en las principales ciudades, al organizar y canalizar la presencia de las clases medias y populares en el movimiento y su apoyo a las juntas revolucionarias y milicias de voluntarios que se van constituyendo.

Una vez clarificada la naturaleza de la "Gloriosa" y su trascendencia, abordaremos el conjunto de factores económicos, sociales, políticos... (incluso morales, como plantea el profesor Jover[109]), que influyen en el desencadenamiento de la revolución.

A continuación, estudiaremos las distintas intenciones que entraron en juego en el levantamiento revolucionario a través del análisis de las características y posiciones políticas e ideológicas de los partidos que participaron en él y los grupos sociales a los que representaban, estableciendo la correspondencia entre las diversas intenciones iniciales y el resultado final del proceso al aprobarse la nueva Constitución de 1869.

[109] Ubieto, Reglá, Jover y Seco. *Introducción a la Historia de España.* Teide. Barcelona, 1983.

1. La Revolución de septiembre de 1868: La Gloriosa.

«El 17 de septiembre de 1868 se subleva la escuadra surta en la bahía de Cádiz, al mando del contralmirante Topete (monárquico, de la "Unión Liberal", partidario de los duques de Montpensier), al grito de "¡Viva España con honra! ". El golpe ha sido preparado de acuerdo con Prim y el partido progresista (que había pactado previamente con los demócratas) con Serrano, *(y otros)* generales y civiles de la "Unión Liberal"... bloque heterogéneo, social y políticamente, cuyo denominador común era derribar lo que Olózaga llamara "obstáculos tradicionales", es decir, el trono de Isabel II (...).

El 28 de septiembre, las tropas del general Novaliches no pueden contener a las de Serrano en el puente de Alcolea. (...) En Madrid la Junta Revolucionaria se hace cargo del poder. El ocho de octubre se forma el Gobierno Provisional»[110]

«Rápidamente la rebelión gaditana fue seguida por otras como las de Málaga, Almería, Cartagena, Sevilla, Béjar, Alcoy... en muchas de ellas existió una fuerte participación popular. El gobierno de Madrid, tocado de muerte, apenas pudo hacer nada para evitarlo.

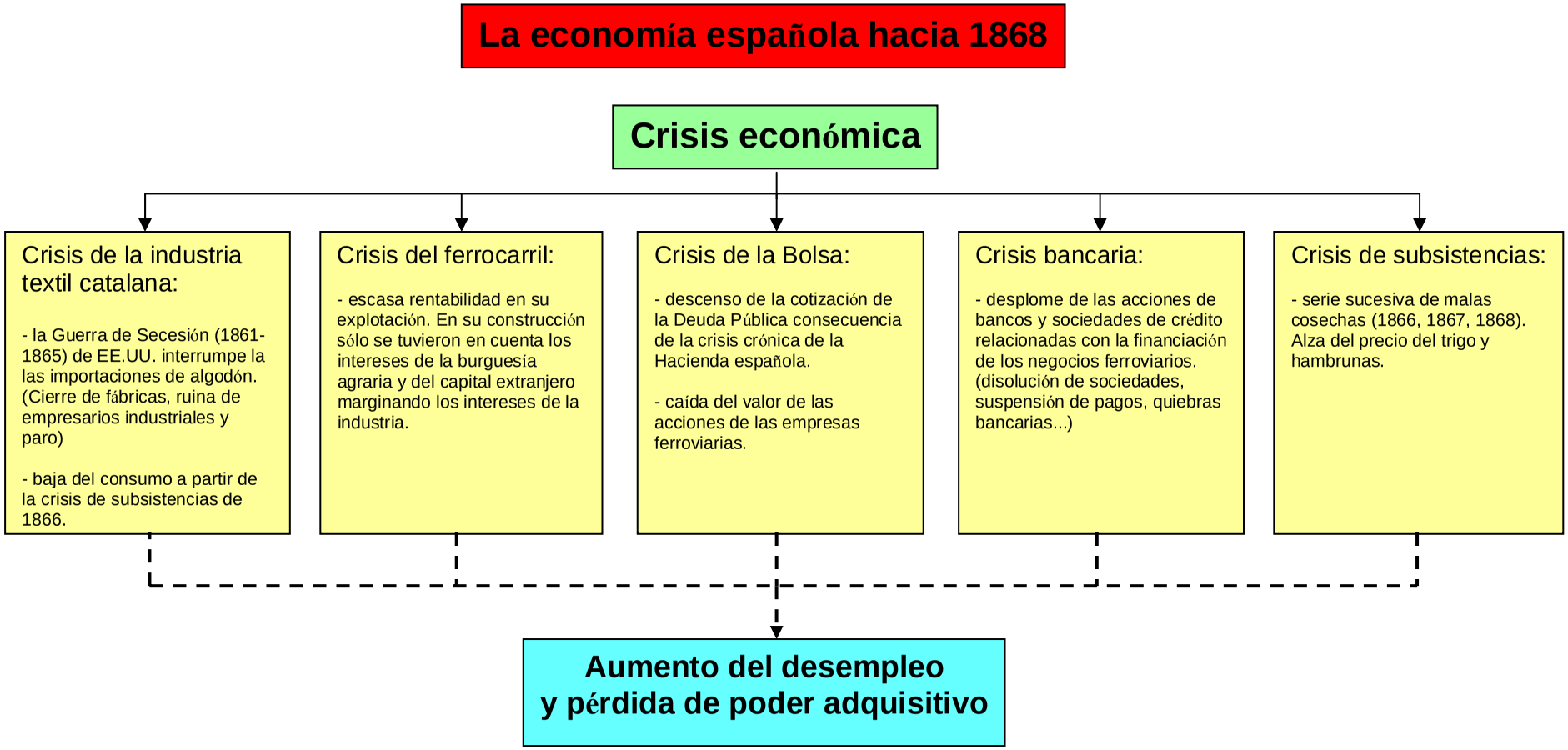
(...) Isabel II marchó a Francia a la par de sucesivos pronunciamientos en el norte del país aseguraban el triunfo revolucionario. Así comenzaban seis años de apretada y compleja dinámica política.»[111]

Cuestiones:

1. Describe en qué consistió "la Gloriosa" y cómo se realizó.
2. Señala que agentes políticos y sociales participaron en ella.
3. ¿Cómo concluye el levantamiento?
4. ¿Por qué crees que el gobierno no pudo evitar la victoria de los revolucionarios?

[110] Tuñón de Lara, M. *Estudios sobre el siglo XIX español*. Siglo XXI. Madrid, 1981, p. 90-91.
[111] Bahamonde, A. y Toro, J. *Antecedentes de la revolución de 1868.* En Historia de España, vol. 9. Historia 16. Madrid, 1982. p. 129.

2. Las causas: factores condicionantes.



Repercusiones sociales de la crisis económica hacia 1868

Malestar de la mayoría de la sociedad

Sectores de la burguesía industrial y financiera se hallarán con dificultades.

Buscan la ayuda del gobierno para salvar sus negocios (Subvenciones y nuevos mercados). Al no recibirla comienzan a distanciarse del régimen.

Por otro lado, ante el aumento de la pobreza manifiestan su miedo a una revolución obrera.

Las clases medias pierden capacidad adquisitiva y ven disminuir sus ahorros e inversiones en bolsa y en Deuda Pública.

Piden soluciones al gobierno para disminuir las contribuciones y controlar el alza de los precios

Las clases populares se ven acuciadas por el alza de los precios y el desempleo (pérdida de poder adquisitivo)

Tanto el campesinado como el proletariado urbano verán empeorar sus, ya de por sí precarias, condiciones de vida (aumento de la mortalidad, disminución de la natalidad)

Pobreza y descontento popular

La crisis política hacia 1868

La Corona y el gobierno

- Inacción frente a las demandas de los sectores sociales en crisis
- El temor a perder el poder lleva a la Corona a reducir sus apoyos (Gobierno de Camarillas)
- Enfrentamiento progresivo entre moderados y unionistas
- Represión frente al descontento social y a la oposición política

Sistema parlamentario viciado

- *Cuerpo electoral reducido (sufragio censitario)*
- *Manipulación de las elecciones dirigida por el propio gobierno (caciquismo)*
- *Influencia de grupos y camarillas sobre la Reina, que puede disolver gobiernos y formar otros nuevos que convocan nuevas elecciones manipuladas*

«Nos hemos referido al "gobierno de camarilla". Con ello queremos decir que a la altura del verano del 68 el sistema isabelino y con él el gobierno González Bravo se encuentran desasistidos de la mayoría sociológica del país. Ambos cuentan con la enemiga de progresistas, demócratas, unionistas –es decir, de buena parte de la clase dirigente-; también el poder económico les vuelve las espaldas; y no digamos la clase dominada, que claramente ya lo había expresado en las barricadas del 22 de junio (Sublevación de los sargentos del cuartel de San Gil).
Entonces ¿a quién representa el régimen? La respuesta es bien sencilla: el baluarte de la corona en aquellas fechas residía en sectores de la vieja nobleza latifundista y en la Iglesia casi en su totalidad, muy satisfechos con las posiciones cuasi ultramontanas del gobierno González Bravo, y cuyos valedores cerca del trono son el padre Claret y sor Patrocinio, conocida popularmente como "la monja de las llagas".»

Bahamonde, A. y Toro, J. *Antecedentes de la revolución de 1868*. En Historia de España. Vol.9. Historia 16. Madrid, 1982. P. 124.

La oposición

- Retraimiento electoral de los progresistas desde 1863
- Actividad de la oposición progresista y demócrata para derribar el régimen político
- Firma del Pacto de Ostende (1866)

  Entre progresistas y demócratas para acabar con el reinado de Isabel II y convocar Cortes constituyentes por sufragio universal

Los progresistas organizan diversos pronunciamientos militares (Villarejo, enero de 1866)

Los demócratas conforman juntas clandestinas para conspirar a favor de la caída del Régimen.

Sublevación de los sargentos del cuartel de San Gil (Madrid) con participación de sectores populares (22 de junio de 1866)

En 1867 se unen al Pacto los unionistas.

Cuestiones:

1. ¿En qué consistió la crisis de la industria textil catalana?
2. Explica la relación existente entre crisis del ferrocarril, crisis bursátil y crisis bancaria.
3. ¿En qué consistió la crisis de subsistencias? ¿Qué efectos produjo?
4. Explica la relación existente entre la crisis de la subsistencias y la crisis de la industria catalana.
5. ¿Por qué aumentará el desempleo?
6. ¿En qué consiste y por qué se produce la "pérdida de poder adquisitivo"?
7. Explica la relación existente entre la crisis de cada uno de los sectores económicos y los problemas que afectan a los diferentes grupos sociales.
8. ¿Por qué se afirma que el malestar afecta a la mayoría de la sociedad? ¿Contra quién se dirige dicho malestar en el caso de cada uno de los grupos sociales?
9. ¿Qué papel desempeñan el gobierno y la Corona en la crisis política?
10. ¿Por qué se habla de "sistema parlamentario viciado"?
11. ¿A quién representa el gobierno? Explica la expresión "gobierno de camarillas".
12. ¿Quiénes conforman la oposición política? ¿Cómo actúa dicha oposición frente al régimen político?
13. ¿Existiría alguna relación entre el malestar social y la crisis política?

3. Las causas: Factores intencionales

3.1. Valoración de la revolución.

«Las fuerzas sociales que han participado en la revolución, aunque lo hiciesen unidas tras de unas mismas banderas y de unas mismas consignas, representaban niveles de problemas objetivos muy diversos y tenían unas motivaciones muy distintas. ¿Quién puede dudar que una consigna como ¡Abajo lo existente! " significaba cosas muy distintas para Prim y sus seguidores más cercanos (que sólo querían derribar el gobierno), para los republicanos radicales (que pretendían liquidar además la monarquía), o para el campesinado andaluz y el proletariado industrial catalán (que luchaban por poner fin a una organización opresiva e injusta de la sociedad)?. La revolución de Prim y Serrano no es toda la revolución de 1868. Al lado de ella hay otras, tal vez frustradas y vencidas, como la de los obreros y campesinos, pero no

menos esenciales para llegar a comprender globalmente el conjunto de los acontecimientos.»[112]

«Si examinamos con cierto detalle este movimiento, advertiremos en el las trazas de un gigantesco engaño: de un golpe de estado disfrazado de revolución, cuyos organizadores han buscado unos objetivos muy concretos y limitados (derribar al gobierno para ponerse en su lugar) y que si, de paso, ha tenido como consecuencia la caída de la dinastía, ha sido porque ésta había sido lo suficientemente inhábil como para ligar su suerte a la de un partido. Una vez conseguido lo que se proponían, han pasado rápidamente a frenar y controlar a las fuerzas que habían llamado en su ayuda, con el fin de evitar que éstas llevasen las cosas más allá de lo deseado.»[113]

«Durante estos años de conspiración, Prim y sus compañeros acabaron convenciéndose de que el régimen era demasiado fuerte para derribar lo sin más ayuda era de un puñado de soldados. Esto les movió a aceptar gradualmente la necesidad de colaborar con otras fuerzas, más a la izquierda que el partido progresista, y de organizar conjuntamente algo que se pareciese a una revolución -que fuese lo bastante parecido como para asegurarles el amplio apoyo necesario para imponerse al régimen-, pero que fuese, al propio tiempo, fácilmente controlable, de modo que no acabase produciendo transformaciones sociales hondas e irreversibles.»[114]

Cuestiones:

1. ¿Por qué se afirma en el texto que "la revolución de Prim y Serrano no es toda la revolución de 1868? ¿Qué otras aspiraciones confluyen en dicha revolución?
2. ¿A qué se refiere la expresión "gigantesco engaño"? ¿A qué se debe el engaño? ¿Quiénes engañan? ¿Quiénes son los engañados?

[112] Fontana, J. *Cambio económico y actitudes políticas en la España del siglo XIX.* Ariel. Barcelona, 1983. p. 103-104.
[113] *Ibidem,* p. 126-127.
[114] *Ibidem,* p. 126.

3.2. Características e intenciones de los partidos y grupos políticos participantes en la Revolución de 1868.

Partidos y grupos políticos participantes en la revolución de 1868

Unión Liberal

Francisco Serrano

La Unión Liberal se fundó en 1854, como partido que deseaba situarse en el "justo medio" entre moderados y progresistas.
Representaban los intereses de la burguesía financiera (inversiones en Deuda Pública, ferrocarriles, bancos y especulación bursátil) y gran parte de los altos mandos del ejército y la armada.
En 1867 rompieron con la Corona y el gobierno y se adhirieron al Pacto de Ostende.

Juan B. Topete

Buscaban el destronamiento de Isabel II, y la instauración de una monarquía constitucional.
Supeditaban el ejercicio de las libertades individuales al mantenimiento del orden público y la propiedad.
Temían la revolución social. Se trataba de introducir algunas reformas y medidas que ayudaran a los grupos por ellos representados a superar la crisis.

Partido Progresista

Juan Prim

Se formó a partir de 1836.
Representan a sectores de la burguesía industrial (catalana) y de negocios, sectores de las clases medias rurales y urbanas, y parte de la oficialidad del Ejército.
Desde 1863 se niegan a participar en los procesos electorales y optan por la actividad conspirativa, liderados por el general Juan Prim, jefe del partido (Valencia, 1865; Villarejo, enero 1866; sublevación de los sargentos del Cuartel de San Gil, junio 1866...)

Práxedes M. Sagasta

El fracaso de estas intentonas les lleva a aliarse con el partido demócrata en el Pacto de Ostende (1866)
Para ellos, la insurrección habría de limitarse al derrocamiento de Isabel II y a acabar y expulsar a los moderados del gobierno, procediendo a una reforma que implantase una nueva monarquía constitucional.
Al igual que los unionistas, temen que el movimiento derive en revolución social y, aunque para conseguir el apoyo de los demócratas acepten el sufragio universal masculino y la decisión de definir la futura forma de Estado a unas Cortes constituyentes, estaban decididos a tomar las medidas necesarias para evitar cambios en el orden económico y social establecido.

Partido Demócrata

Nicolás M. Rivero

Se fundó en 1849, fruto de la separación del ala izquierda de los progresistas.
Su base social se encuentra en sectores de la clase media y clases populares (comerciantes, abogados, médicos, intelectuales, empleados y en ciertas zonas del Estado contarán con el apoyo activo del proletariado urbano y agrario).
Propugnan la soberanía nacional, el sufragio universal masculino, el desarrollo de las libertades individuales, y la intervención del Estado en la instrucción pública, la asistencia social y el sistema fiscal para paliar las desigualdades.

Francisco Pí y Margall

En su seno destacan tres corrientes: La monárquico-democrática (N. M. Rivero), la republicana (Pí y Margall) y la socialista (F. Garrido).
Firman con los progresistas el Pacto de Ostende (1866), con la intención de acabar con el régimen y convocar elecciones a Cortes constituyentes por sufragio universal masculino, en las que, por mayoría, se decidiría la futura forma del Estado (monarquía o república).
Su implantación entre las clases medias y bajas les lleva a tener una fuerte presencia tanto en las juntas revolucionarias locales y provinciales como en las milicias populares (Voluntarios de la Libertad), desde las que dirigirán la insurrección popular en las distintas ciudades y provincias, complementaria al pronunciamiento militar, en septiembre de 1868.

Fernando Garrido

Cuestiones:

1. Sobre la Unión Liberal:
   - ¿A quiénes representa este partido?
   - ¿Por qué romperán con el gobierno en 1867?
   - ¿Qué intenciones les llevan a adherirse al Pacto de Ostende en 1867?
2. Sobre el Partido Progresista:
   - ¿A quiénes representa este partido?
   - ¿En qué consiste su acción política desde 1863?
   - ¿Por qué firman el Pacto de Ostende con los demócratas en 1866?
   - ¿En qué consistían sus intenciones políticas?
3. Sobre el Partido Demócrata:
   - ¿A quiénes representa el Partido Demócrata?
   - ¿Qué ideas defiende?
   - ¿Es un partido ideológicamente homogéneo? ¿Por qué?
   - Qué intenciones les llevan a firmar el Pacto de Ostende con los progresistas?
   - ¿Qué papel desempeñarán en la Revolución?

3.3. La Revolución "Gloriosa" de septiembre de 1868.

MANIFIESTO DE LA REVOLUCIÓN ESPAÑOLA DE SEPTIEMBRE DE 1868[115]

«Españoles: la ciudad de Cádiz, puesta en armas con toda su provincia, con la armada anclada en su puerto y todo el departamento marítimo de la Carraca, declara solemnemente que niega su obediencia al gobierno que reside en Madrid, asegura de que es leal intérprete de los ciudadanos que, en el dilatado ejercicio de la paciencia, no hayan perdido el sentimiento de la dignidad, y resuelta a no deponer las armas hasta que la nación recobre su soberanía, manifieste su voluntad y se cumpla.

¿Habrá algún español tan ajeno a las desventuras de su país que nos pregunte las causas de tan grave acontecimiento?

[115] López Cordón, M.V. y Martínez Carreras, J.U. *Análisis y comentarios de textos históricos II. Edad Moderna y Contemporánea.* Alhambra Universidad. Madrid, 1985.

Si hiciéramos un examen prolijo de nuestros agravios, más difícil sería justificar a los ojos del mundo y la historia la mansedumbre con que hemos sufrido, que la extrema resolución aunque procuramos evitarlos.

Que cada uno repase en su memoria, y todos acudiréis a las armas.

Hollada a la ley fundamental; convertida siempre antes en celada que en defensa del ciudadano; corrompido el sufragio por la amenaza de soborno; dependiente la seguridad individual, no del derecho propio, sino de la irresponsable voluntad de cualquiera de las autoridades; muerto el municipio; pasto la administración y la hacienda de la inmoralidad y del agio; tiranizada la enseñanza; muda a la prensa; y sólo interrumpido el universal silencio por las frecuentes noticias de las nuevas fortunas improvisadas, del nuevo negocio, de la nueva real orden dada encaminada a defraudar al tesoro público; de títulos de Castilla vilmente prodigados; del alto precio en fin, al que logran su venta la deshonra y el vicio; tal es la España de hoy. Es españoles, ¿quien la aborrece tanto que se atreva a exclamar: "así ha de ser siempre "?

No, no será. Ya basta de escándalos.

Desde estas murallas, siempre fieles a nuestra libertad e independencia; depuesto todo interés de partido; atento sólo alguien general, os llamamos a todos a que seáis partícipes de la gloria de realizarlo.

Nuestra heroica marina, que siempre han permanecido extraña a nuestras diferencias interiores, al lanzar la primera el grito de protesta, bien claramente demuestra que no es un partido el que se queja, sino que los clamores salen de las entrañas de la patria.

No tratamos de deslindar los campos políticos; nuestra empresa es más alta y más sencilla: peleamos por la existencia y el decoro.

Queremos que una legalidad común, por todos creada, tenga implícito y constante el respeto de todos.

Queremos que el encargado de observar y hacer observar la constitución no sea su enemigo irreconciliable.

Queremos que las causas que influyen en las supremas resoluciones las podamos decir en voz alta delante de nuestras madres, de nuestras esposas y de nuestras hijas.

Queremos vivir la vida de la honra y de la libertad.

Queremos que un gobierno provisional que represente a todas las fuerzas vivas del país asegure el orden, en tanto que el sufragio universal echa los cimientos de nuestra regeneración social y política.

(...)

Acudid a las armas, no con el impulso del encono, siempre funesto; no con la furia de la ira, siempre débil, sino con la solemne y poderosa serenidad con que la justicia empuña su espada.

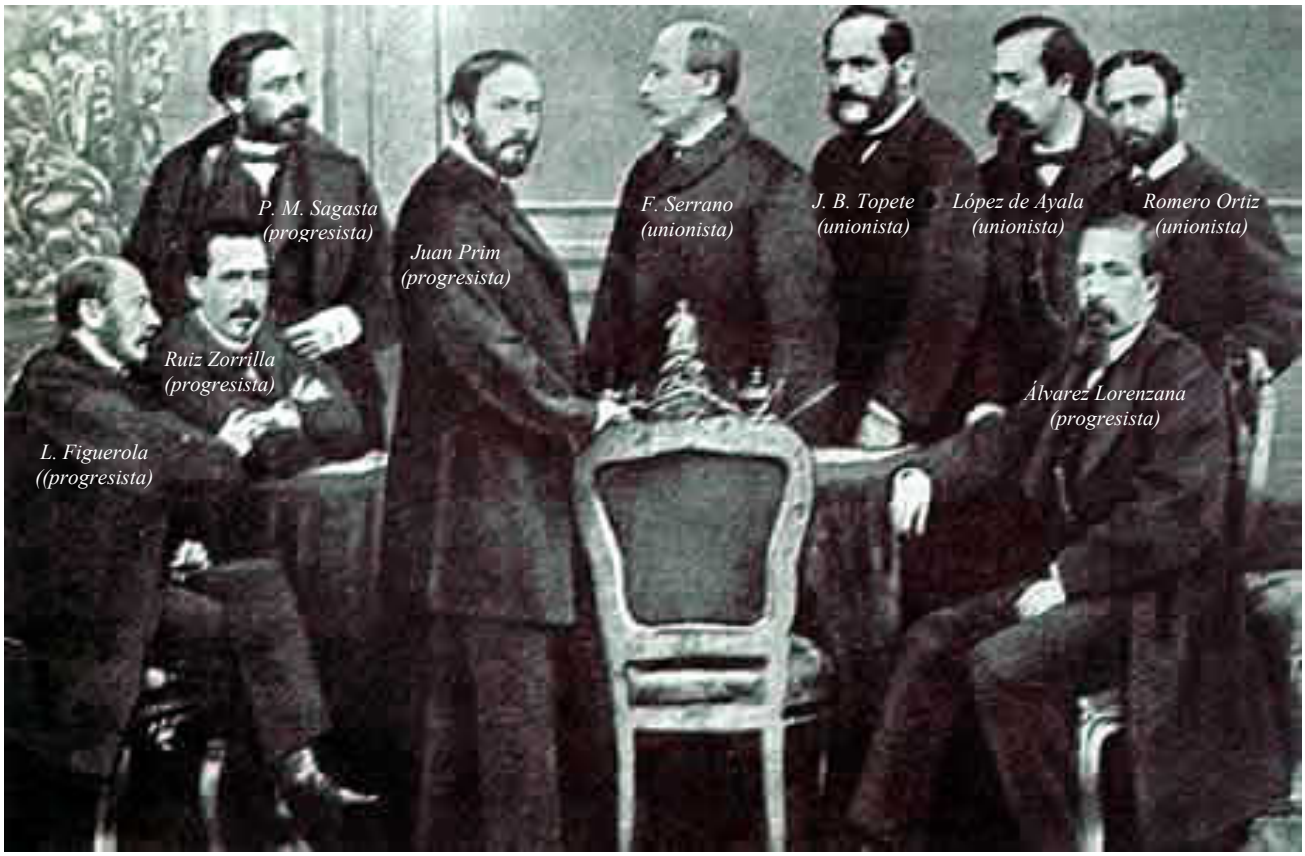
¡Viva España con honra!

Cádiz, 19 de septiembre de 1868.»

Cuestiones:

1. ¿En nombre de quién se publica el manifiesto?
2. ¿Qué problemas justifican el levantamiento?
3. Explica el significado de la expresión "no es un partido el que se queja, sino que los clamores salen de las entrañas de la patria".
4. ¿Qué pretensiones políticas tienen los que participan en el levantamiento?
5. ¿Qué relación habría entre el contenido del manifiesto y los objetivos del Pacto de Ostende?

3.4. El Gobierno provisional (8 de octubre de 1868)



Presidente:	Francisco Serrano
Ministro de la Guerra:	Juan Prim
Ministro de Gobernación:	Práxedes Mateo Sagasta
Ministro de Estado:	Juan Álvarez de Lorenzana
Ministro de Gracia y Justicia:	Antonio Romero Ortiz
Ministro de Marina:	Juan Bautista Topete
Ministro de Hacienda:	Laureano Figuerola
Ministro de Fomento:	Manuel Ruiz Zorrilla
Ministro de Ultramar:	Adelardo López de Ayala.

Cuestiones:

1. ¿Qué partidos conformaron el Gobierno provisional?
2. ¿Por qué no estarán los demócratas presentes en este gobierno?
3. ¿Qué grupos sociales se verían representados en él? ¿Quiénes no se verían representados?

4. ¿Habría alguna relación entre la composición del Gobierno y las afirmaciones del profesor Fontana expresadas en los textos del apartado 3.1.?

3.5. Medidas del Gobierno provisional.

a) Disolución de las Juntas Revolucionarias y de los Voluntarios de la Libertad

«Tan pronto como los vencedores de Alcolea entraron en Madrid, hicieron que la junta revolucionaria de la capital, que ellos controlaban, nombrase un gobierno provisional de carácter harto moderado, ante la estupefacción de la mayoría de las juntas provinciales y locales, que habían creído que puesto que estaban haciendo la revolución, tendrían voz y voto en el momento en que hubiese que nombrar un nuevo gobierno, ni que fuese provincial.

(...) el 19 de octubre la junta de Madrid acuerda disolverse e invita a todas las del país a seguir su ejemplo, invitación que el gobierno se apresura a convertir en decreto de disolución (...). La verdad es que la mayor parte de las juntas parecen conscientes de que su misión ha concluido una vez que han asegurado el triunfo del golpe de estado y han conseguido mantener el orden durante el difícil período intermedio. Incluso aquellas que muestran mayor radicalismo, o que reflejan la mayor politización del medio en que actúa, como sucede con la de Barcelona, puestas a escoger entre la sumisión o una aventura auténticamente revolucionaria, definan imprevisible, optarán por someterse mansamente.»[116]

«El día 11 de octubre visitó Prim a las juntas revolucionarias de los distritos de Madrid para persuadirlas de la conveniencia de su disolución por acuerdo propio. De mal grado accedieron las juntas de Madrid -19 de octubre- y las de provincias, en el transcurso de pocos días: éxito de Prim y del gobierno que se debió no sólo a la energía e insistencia del primero, sino también a la sucesiva incorporación de muy caracterizados miembros de aquéllas a las nóminas de la administración pública cuando no, según los casos, a funciones directivas del Estado.»[117]

«Quedaba, sin embargo, lo más grave para que el poder del gobierno fuese efectivo, tanto más cuanto que la influencia en éste de mandos del ejército era considerable. Había que terminar con los Voluntarios, fuerza armada de las juntas: unos 40.000 armados. A dicho efecto se promulgó un decreto de "reorganización" el 19 de octubre.»[118]

---

[116] Fontana, J. *Cambio económico y actitudes políticas en la España del siglo XIX.* Ariel. Barcelona, 1983. p. 131-132.
[117] Fernández Almagro, M. *Historia política de la España contemporánea.* Alianza Editorial. Madrid, 1972, p. 26
[118] Tuñón de Lara, M. *Estudios sobre el siglo XIX español.* Siglo XXI. Madrid, 1981, p. 97.

«La disolución de las Juntas conllevó la reorganización, es decir, el desarme de los Voluntarios de la Libertad. Éste fue el factor detonante de las sublevaciones de campesinos en el depauperado campo andaluz en diciembre y enero. Sus ancestrales esperanzas de un reparto de tierras, que colmara el hambre de las mismas, se veían una vez más defraudadas por la moderada política económica del gobierno.

El 6 de diciembre la sublevación estalla en Cádiz y dura hasta el día 13, con la entrada en la ciudad, tras violentos combates *(contra los Voluntarios)*, del general Caballero de Rodas *(unionista)*. El 31 le tocaba el turno a Málaga, a la par que estallaban pequeños conatos en Sevilla y Jerez. El 8 de enero Caballero de Rodas entrada en Málaga, quedando el campo andaluz pacificado y los jornaleros de nuevo sin tierras.»[119]

b) Medidas para con el ejército.

«El ejército es esencial para liquidar las Juntas y los Voluntarios de la Libertad y, un año después, para aplastar la insurrección republicana. Una de las primeras disposiciones de Serrano, al hacerse cargo del Poder, es aumentar un grado la jerarquía y el correspondiente sueldo de todos los militares; el hecho es digno de ser tenido en cuenta.»[120]

c) Medidas económicas.

«El mundo de los negocios tenía plena conciencia de que las cosas irían mejor tras el triunfo de la revolución (...). Muy pronto comenzarían a subir las acciones de las compañías ferroviarias, de cuya suerte se preocupó enseguida el nuevo gobierno. El 7 de noviembre se publicaba un decreto disponiendo la constitución de un fondo especial de auxilios a las empresas de ferrocarriles y creando una comisión para informar acerca del modo de obtener y otorgar estas ayudas, directas e indirectas. El interés de diciembre se suspendían las medidas restrictivas dictadas dos años antes y se dejaba a las compañías en libertad de "poner en vigor las tarifas y contratos que consideren convenientes".»[121]

Cuestiones:

1. Sobre la disolución de las Juntas Revolucionarias y de los Voluntarias de la Libertad:
   - ¿Quién nombró al Gobierno provisional? ¿Lo aceptaron todos?

[119] Bahamonde, A. y Toro, J. *El sexenio democrático 1868-1874.* En Historia de España, vol. 10. Historia 16. Madrid, 1982. p. 8.
[120] Tuñón de Lara, M. *Op. cit.* p. 102.
[121] Fontana, J. *Op. cit.* p. 134-135.

- ¿Por qué el Gobierno ordenó disolver las Juntas Revolucionarias y los Voluntarios de la Libertad?
- ¿Cuál fue la reacción de las Juntas Revolucionarias?
- ¿Qué razones llevaron a la sublevación de los Voluntarios de la Libertad en Andalucía?

2. Sobre las medidas para con el ejército y las medidas económicas:
   - ¿En qué consisten?
   - ¿A quiénes benefician?
   - ¿Qué relación tienen estas medidas con las características de los partidos que conforman el Gobierno provisional?

3.6. La Constitución de 1869 y la forma de Estado.

«TÍTULO II. De los poderes políticos

Art. 32. La soberanía reside esencialmente en la Nación, de la cual emanan todos los poderes.

Art. 33. La forma de gobierno de la Nación Española es la Monarquía.

Art. 34. La potestad de hacer las leyes reside en las Cortes. El Rey sanciona y promulga las leyes.

Art. 35. El Poder ejecutivo reside en el Rey, que lo ejerce por medio de sus Ministros.

Art. 36. Los Tribunales ejercen el poder judicial.

Art. 37. La gestión de los intereses peculiares de los pueblos y de las provincias corresponde respectivamente a los Ayuntamientos y Diputaciones provinciales, con arreglo a las leyes.

TÍTULO III

Del Poder Legislativo

Art. 38. Las Cortes se componen de dos Cuerpos Colegisladores, a saber: Senado y Congreso. Ambos Cuerpos son iguales en facultades, excepto en los casos previstos en la Constitución.»

Cuestiones:

1. ¿Qué diferencia existirá entre el tipo de soberanía que se define en la Constitución de 1869 y la de la constitución moderada de 1845?
2. ¿Cuál será la nueva forma de Estado? De entre los grupos políticos firmantes del Pacto de Ostende ¿quiénes estarán satisfechos con la nueva forma de Estado y quiénes no?
3. ¿Cómo se organizarán los poderes del Estado?

4. La comprensión empática de las actitudes: el pensamiento de un progresista ante la Revolución.

Esta última parte de la actividad trata de valorar en qué medida el alumnado es capaz de comprender y explicar el proceso histórico abordado "desde dentro", es decir, desde el desarrollo del pensamiento empático, ya definido al principio de esta ejemplificación, entendiendo por otro lado que:

«No se trata, evidentemente, de comprender acciones aisladas, anécdotas irrelevantes de carácter común, sino de entender los motivos personales de las decisiones y acciones concretas del pasado como consecuencia del sentir y concebir social de una época. Se trata de aprehender en las personas concretas las razones de sus actos de acuerdo con los valores, costumbres y cosmovisiones de su tiempo.» [122]

Para ello, el conocimiento adquirido en la realización de las actividades previas, constituye el factor básico que posibilita su realización.

«La empatía, por supuesto, sólo se puede conseguir tras la pertinente obtención de información de hechos y conceptos históricos, cronológicamente organizados y clasificados. Una vez, pues, dedicado un tiempo a la información a través de fuentes de

[122] Trepat, Cristófol-A. *Los procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico.* ICE-Universitat de Barcelona. Graó Editorial. Barcelona, 1995. p. 302.

todo tipo y de explicaciones orales, vendría llegado el momento de practicar actividades de aprendizaje de carácter empático.»[123]

Dando por válidas las aportaciones de D. Shemilt, recogidas por C. Trepat[124], situaremos el grado de desarrollo de capacidades del alumnado de 2º de bachillerato para la realización de actividades de tipo empatético, en las características de lo que el autor entiende por lo niveles tercero, cuarto y quinto:

«En el tercer nivel se sitúan los alumnos que empiezan a realizar un esfuerzo para comprender los actos de los personajes desde dentro de su contexto aunque al final enfatizan sobre el propio presente para acabar de explicar el comportamiento. (...) Califica dentro de un cuarto nivel a aquellos alumnos que dan muestras de presentar una empatía histórica genuina, es decir, que abandonan los puntos de vista del presente como erróneos para juzgar los hechos del pasado y se esfuerzan en buscar explicaciones desde las mismas fuentes primarias o secundarias. Finalmente, D. Shemilt contempla un quinto nivel en el que los alumnos empiezan a considerar aspectos metodológicos de la Historia y muestran dificultad y, en algunos casos, la imposibilidad por falta de fuentes de situarse correctamente en la mente de las personas del pasado.»[125]

La actividad que presentamos respondería, por tanto, a la intención de demandarle al alumnado el desarrollo de aquellas habilidades intelectuales que, en consonancia con las posibilidades establecidas en de los niveles anteriormente expuestos, para elaborar un discurso explicativo situándose en la mentalidad de los personajes que se vieron envueltos en el desarrollo de los acontecimientos que dieron lugar a la "Revolución Gloriosa de 1868".

[123] *Ibidem,* p. 303.
[124] *Ibidem,* p. 308-309.
[125] *Ibidem,* p. 309.

LAS INQUIETUDES DE UN PROGRESISTA ANTE LA REVOLUCIÓN

La actividad consiste en elaborar una carta, en la que el alumno/a, poniéndose en el lugar de un afiliado al partido progresista, pueda reflejar su valoración de la situación del país previa al levantamiento revolucionario, sus ideas y preocupaciones, las soluciones que contempla para el futuro, y su visión de lo que debe ser la acción que ha de realizarse para cambiar las cosas.

En primer lugar, como posible ejemplo de alguno de estos aspectos incluimos una carta de Pascual Madoz a Juan Prim, en la que le comunica sus inquietudes y visión de lo que está sucediendo, recogida por el profesor Fontana, con un comentario de éste acerca de la mentalidad que se deriva del escrito. Este ejemplo podría ilustrar y servir de orientación al alumnado para redactar su propia carta.

A continuación se aportan una serie de puntos, a modo de esquema-guión, que deberán ser tenidos en cuenta para integrarlos en el contenido de la carta.

El profesorado deberá valorar si el alumnado ha sido capaz de crear un documento en el que se refleje un cierto grado de comprensión del proceso histórico estudiado y de la mentalidad y papel desempeñado por cada uno de sus protagonistas individuales y colectivos.

Extracto de una carta remitida por Pascual Madoz a Juan Prim.
(12 de enero de 1867)

«"La situación del país, mala, malísima. El crédito, a tierra. La riqueza rústica y urbana, menguando prodigiosamente. Los negocios, perdidos, y no sé quién se salvará de este conflicto. Yo hago prodigios por salvar la ´Peninsular´ pero te aseguro, querido Juan, que ni como ni duermo. Bien puedo decir que paso los peores días de mi vida. Nadie paga, porque nadie tiene para pagar. Si vendes, nadie compra, ni aun cuando des la cosa por el cincuenta por ciento de su coste. La España ha llegado a una decadencia grande, y yo, como buen español, desearía que hubiese medios hábiles de levantar el prestigio y dignidad de este pueblo, que merece mejor suerte. No habiendo grande abnegación, grande desinterés, grande patriotismo en todos los progresistas y demócratas, podemos decir que hemos contribuido todos al aniquilamiento de España".

Se observa en este texto como se pasa de la experiencia personal de un hombre de negocios que lucha por salvar su empresa, a la consideración sobre la situación general (la "decadencia" de España), y, de aquí, a pensar en la necesidad de una acción política contra los equipos que gobiernan el país, a quiénes se supone culpables de la crisis. Esta misma carta nos servirá para hacer algunas reflexiones acerca de las promesas revolucionarias de los jefes progresistas. La "Peninsular" que no deja dormir a Madoz, preocupado por salvarla de la ruina, es una empresa de seguros contra las quintas ¿Podemos creer en la sinceridad con que estos mismos hombres prometen la abolición de las quintas, en su esfuerzo por conseguir un amplio apoyo popular?»[126]

Nota aclaratoria: se llamaba "sistema de quintas", al sistema mediante el cual se realizaba el reclutamiento forzoso de los ciudadanos para cumplir con el servicio militar. Su larga duración y los altos niveles de mortalidad en el ejército español durante el siglo XIX, por las malas condiciones higiénicas y de alimentación en los cuarteles y las continuas guerras y conflictos, hacían odioso a las clases populares dicho servicio. Por otro lado, existía la posibilidad de la redención en metálico del servicio militar, pagando una determinada cantidad de dinero al Estado que, en general, quedaba por encima de las posibilidades de la clases bajas, de ahí que a lo largo del siglo se constituyesen empresas de seguros contra las quintas en las que pagando una determinada cantidad de forma periódica el mozo podría eludir el reclutamiento al costear la compañía el valor de la redención. Muchos padres "aseguraban" a sus hijos desde nacían. Una de las consignas principales del movimiento revolucionario de septiembre de 1868 fue la de "¡Abajo las quintas!", con las que los partidos conjurados pretendían atraer la adhesión a la revolución de las clases populares. Sin embargo, mientras duró el Sexenio Revolucionario, las "quintas" nunca fueron abolidas.

Cuestiones:

1. Teniendo en cuenta el ejemplo analizado has de redactar una carta situándote en el papel de un militante del Partido Progresista que, en los días previos a la Revolución "Gloriosa", le escribe a otro de sus correligionarios de partido. En dicha carta debes de aludir a lo siguiente:

    - La visión del protagonista acerca de los problemas que padece el país y la forma en que éstos le afecten personalmente.
    - La valoración acerca de la actuación de los gobiernos de Isabel II.
    - La opinión sobre cómo debe ser la "acción revolucionaria".
    - Lo que se debe pedir a los partidos que participen en la revolución.

[126] Fontana, J. *Op. cit.* p. 115-116.

- Las características del nuevo gobierno que se constituya después del levantamiento revolucionario y las medidas que éste deberá tomar para la resolución de los problemas.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA Y EL CONTRASTE HISTORIOGRÁFICO

Introducción

Entre los factores que contribuyen a que la historia, como disciplina escolar, presente propiedades didácticas aplicables al aprendizaje de conceptos y procedimientos propios de otras ciencias sociales, subrayando, por tanto, su valor formativo, encontramos el denominado "contraste historiográfico", que supone formar al alumnado en la idea de que el conocimiento del pasado elaborado por los historiadores no presenta un carácter definitivo, sino que, como todo conocimiento científico, está sujeto a continua y permanente revisión. Se hace necesario, pues, que el conocimiento de la historia que se transmite en el aula, se adquiera desde una perspectiva crítica, dotando al alumnado de los recursos necesarios para ello.

La comprensión del carácter relativo del conocimiento historiográfico, es precisamente lo que resalta el carácter científico de la historia como disciplina, así según el profesor J. Aróstegui:

«No parece mala solución aceptar, en principio, la cautela de Lucien Febvre, aunque no su imprecisión, cuando calificaba a la historiografía de "práctica científica". ¿Qué quiere decir esto? Primeramente, que el trabajo profesional del historiador no es un conjunto de actividades arbitrarias, meramente empíricas, sino que están sujetas a unas reglas o principios reguladores, a un método. Es decir, nada se opone a que el trabajo del historiador adquiera el rigor metodológico de los procedimientos de la ciencia. Después, que el historiador trata de buscar "explicaciones" demostrables, intersubjetivas, contextualizables y que, por supuesto, su investigación está sujeta a procedimientos lógicos conocidos, aprobados y explícitos.»[127]

Previamente, en la misma obra, expone:

[127] J. Aróstegui. *La investigación histórica: teoría y método.* Crítica. Madrid, 1995, p. 93.

«El proceso del conocimiento científico se basa en la adquisición de unas "informaciones" sistemáticas –observación, generalización empírica, hipótesis, teorías- de forma que para pasar de unas a otras es preciso establecer una serie de "operaciones metodológicas –técnicas de control de los datos, formación de conceptos, deducciones lógicas, etc.- y cuyo ***resultado final es siempre un conocimiento que se pretende "demostrable" aunque nunca definitivo****»*[128]

La comprensión del conocimiento histórico como conocimiento "nunca definitivo" es un elemento básico del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. Lo contrario sería transmitirle al alumnado una visión cerrada y dogmática del pasado.

Para el alumnado, resulta básico, entender las diversas interpretaciones que pueden hacerse sobre un mismo acontecimiento o proceso histórico, contribuyendo con ello, a que él mismo, pueda formarse, desde el rigor científico, un juicio propio acerca del conocimiento que adquiere.

Acceder al contraste de opiniones entre historiadores, al debate historiográfico, implica introducir al alumnado en el análisis de formas diferentes de comprender y valorar el pasado, a partir del contraste entre las realidades estudiadas y la teoría desde la que se les interpreta, entre los hechos cuyo conocimiento aportan las fuentes históricas e historiográficas y la explicación que se puede hacer de los mismos.

La ejemplificación didáctica que exponemos pretende, precisamente, que el alumnado comprenda que el saber histórico se construye también desde el debate, comparando las conclusiones a las que los historiadores llegan interrogando a las fuentes, poniendo a prueba los distintos modelos de interpretación del pasado que se elaboran a partir de dichas conclusiones y construyendo, de esta manera, nuevas teorías.

El contenido de dicha ejemplificación se centra en el debate, que se produjo entre los historiadores, desde finales de la década de los 60 a principios de los 80, acerca de si se produjo o no en España un proceso de "revolución burguesa" durante el siglo XIX. Dicho debate estuvo estrechamente relacionado con el proceso de crisis del franquismo y transición a la democracia que se vivió en aquellos años, y con las

[128] *Ibidem,,* p. 61.

distintas alternativas de construcción de un Estado democrático que se plantearon, sobre todo desde la perspectiva de las fuerzas políticas de izquierda. Comprender las características de la sociedad española atendiendo a su naturaleza y formación se valoró, entonces, fundamental en este sentido, de ahí la importancia no sólo científica sino también política e ideológica de dicho debate en ese momento.

Para elaborar las actividades tomamos como referencia básica la aportación del historiador Juan Sisinio Pérez Garzón *La revolución burguesa en España: los inicios de un debate científico, 1966-1979*, incluida en la obra colectiva *Historiografía española contemporánea. X Coloquio del Centro de Investigaciones Hispánicas de la Universidad de Pau. Balance y resumen*, cuya publicación fue coordinada por el profesor Manuel Tuñón de Lara.[129]

En dicho capítulo el autor, sin ser ajeno al debate, va desglosando las distintas posiciones que, acerca del problema de si en España se había realizado o no una revolución burguesa, se fueron estableciendo en la historiografía contemporánea.

La actividad que presentamos utiliza como elementos de análisis las referencias a cada una de las posturas existentes en ese momento recogidas en dicho capítulo, convirtiéndolas en textos para analizar, contrastar y valorar en el trabajo de aula por parte del alumnado de bachillerato que estudia Historia de España.

2. El contraste historiográfico en el currículo de Historia de España del Bachillerato

La consideración del conocimiento histórico como conocimiento científicamente elaborado y por tanto sujeto a continua revisión (relativismo científico), estableciendo la posibilidad de introducir en la enseñanza de la Historia de España distintas ópticas historiográficas sobre un mismo acontecimiento o proceso histórico, es algo que no aparece contemplado, ni en el programa oficial de la materia "Geografía e historia de

[129] Pérez Garzón, J. S. *La revolución burguesa en España: los inicios de un debate científico, 1966-1979*. pp. 91 a 138. En Tuñón de Lara, M. et all. *Historiografía española contemporánea. X Coloquio del Centro de Investigaciones Hispánicas de la Universidad de Pau. Balance y resumen.* Siglo XXI editores. Madrid, 1980.

España y de los Países Hispánicos" que como ya se ha reseñado, se reguló en el año 1975, ni tampoco, de forma más general, en el texto de la Ley General de Educación de 1970, a cuyos principios obedecía dicho programa.

Habrá que esperar a la LOGSE para que dichas nociones aparezcan recogidas en el currículo de la materia. Así, en el RD 1178/1992, de 2 de octubre, al regular la materia de Historia del Bachillerato, aparece lo siguiente entre los **objetivos**:

> *5. Argumentar las propias ideas sobre la sociedad y revisarlas de forma crítica teniendo en cuenta nuevas informaciones, corrigiendo estereotipos y prejuicios y* ***entendiendo el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración.***

A continuación, en la presentación de los **contenidos**, aparece un primer bloque titulado *"Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico"*, en el que se integra:

> ***Contraste de interpretaciones historiográficas*** *y elaboración de síntesis integrando información de distinto tipo.*

Por último entre los **criterios de evaluación**, en el último, el número 9, se establece:

> *9. Obtener de fuentes diversas, información sobre el pasado****,*** *valorar su relevancia y detectar su relación con los conocimientos adquiridos,* ***reconociendo la pluralidad de percepciones e interpretaciones de una misma realidad histórica****.*
>
> *No se trata sólo de que los alumnos analicen, con alguna sagacidad y sentido crítico, fragmentos de fuentes documentales o de textos historiográficos propuestos por el profesor, sino de que sean capaces de obtener y valorar ellos mismos informaciones relevantes sobre el pasado (por ejemplo, a través de testimonios orales, documentos u objetos relativos a la vida cotidiana, edificios y otros aspectos del entorno urbano), y de que detecten la relación que éstos*

guardan con la historia más formalizada que estudian en clase. ***A través de ello, los alumnos deben asumir que una misma realidad histórica puede ser, no sólo interpretada, sino también percibida de muy diversas maneras***.

En el currículo de Historia de España de Bachillerato, del RD 3474/2000, de 29 de diciembre, que reformó las enseñanzas establecidas a partir de la LOGSE, las alusiones a contraste historiográfico desaparecen, volviéndose así, en este sentido, a la situación previa a 1992, lo que hace que desde la propia ley se pueda favorecer la transmisión de interpretaciones "únicas" del pasado de España, y, por tanto, se dificultaría la adquisición, por parte del alumnado, de la conciencia del carácter científico de la Historia como disciplina escolar, necesaria para entender tanto el saber que se le transmite, como los procedimientos desde los cuáles se construye.

EL DEBATE SOBRE LA REVOLUCIÓN BURGUESA EN ESPAÑA: ¿REVOLUCIÓN REALIZADA O FRUSTRADA?

Para el desarrollo de la presente ejemplificación hemos seleccionado textos extraídos de la aportación del historiador J. S. Pérez Garzón, ya reseñado anteriormente. Dichos textos exponen las dos posturas que ha de analizar y contrastar el alumnado. Por un lado, están aquellos que defienden la tesis de una "revolución burguesa frustrada" ya que la burguesía española no fue capaz de realizar y mucho menos liderar un proceso de cambio social que transformase suficientemente las estructuras propias del Antiguo Régimen (sobre todo las derivadas de la economía feudal) y propiciase la implantación del sistema capitalista. En esta línea, encontramos las opiniones de historiadores tales como Jordi Solé Tura, Pierre Vilar, Manuel Tuñón de Lara o Josep Fontana.

Por otro, están las teorías, reseñadas en los textos, de quienes plantean que los cambios económicos, sociales, políticos y jurídicos acaecidos desde principios del siglo XIX hasta 1874 (sobre todo, los acaecidos durante el reinado de Isabel II, tienen la suficiente relevancia como para considerarlos parte de un proceso auténticamente revolucionario, que realmente supuso el fin de las antiguas estructuras (feudalismo económico, sociedad estamental y monarquía absoluta), y la instauración definitiva de las relaciones de producción propias del capitalismo. La pervivencia de algunos rasgos arcaizantes, sobre todo en el campo español, no anulará la posibilidad de hablar de auténtica "revolución burguesa". En esta otra posición, se exponen las opiniones de historiadores como Enric Sebastiá, Manuel R. Alarcón Caracuel, B. Clavero, o el propio J. S. Pérez Garzón.

El alumnado deberá analizar y contrastar los argumentos de los distintos historiadores, estableciendo la valoración que, de los acontecimientos ocurridos durante el período abordado, realiza cada uno.

No se trata tanto, de alinearse con una u otra postura sino de entender las semejanzas y diferencias entre las mismas, así como de la visión general del período que se deriva del propio debate, y la contribución del mismo a la comprensión del proceso histórico estudiado.

Tratamiento y valoración del proceso histórico en los libros de texto:

HISTORIA 2. ED. S.M.

El período, como ya se ha señalado en otra parte de este trabajo, se estudia distribuido en seis unidades didácticas:

9. *La Guerra de la Independencia (1808-1814)*
10. *La restauración del absolutismo (para el período 1814-1833)*
11. *La revolución liberal y la reacción absolutista (desde 1833 a 1840)*
12. *Ruralismo e industrialización (abordando la economía y la sociedad española desde principios del siglo XIX hasta el final del Sexenio Revolucionario)*
13. *La construcción del Estado Liberal (entre los años 1840 a 1868)*
14. *La revolución Gloriosa (1868-1874)*

En este manual no se hace mención expresa del término "revolución burguesa". Sin embargo, del planteamiento con el que se desarrollan los distintos contenidos del proceso histórico, se puede establecer que para los autores los cambios operados supusieron una verdadera revolución política y social, aunque en lo económico, la introducción de las nuevas relaciones de producción capitalistas, se limitó al marco de una economía agraria, en la que el proceso de industrialización se vio retrasado y limitado a regiones muy concretas del Estado español: Cataluña y País Vasco.

De esta forma encontramos las siguientes afirmaciones:

«En el período que transcurre entre 1833 y 1840 se sentaron en España las bases de una revolución liberal, que marcará de forma profunda la historia de nuestro país a lo largo del siglo XIX. Esta revolución implicó un doble proceso: la implantación de la monarquía constitucional y la sustitución de los fundamentos socioeconómicos del Antiguo Régimen por las nuevas formas de propiedad características del liberalismo. Pero todo ello se desarrolló en medio de una sangrienta guerra civil, que se inició como resultado de un conflicto dinástico y de las discordias abiertas entre los liberales y los absolutistas por tratar de imponer sus diferentes modelos de Estado.» (p. 192)

«Los primeros intentos de industrialización tuvieron lugar en España a finales del siglo XVIII. La guerra de la Independencia y la resistencia a los cambios de las clases dirigentes frenaron durante casi medio siglo el nacimiento de una auténtica clase industrial y capitalista.

Solucionado el conflicto carlista y con los liberales en el poder, en los años centrales del siglo XIX se dio un crecimiento de la industrialización, con sus efectos en todos los ámbitos de la sociedad. La burguesía industrial chocaba con la aristocracia terrateniente y con la España rural, mientras los países avanzados de Europa se hallaban ya en la segunda fase de la revolución industrial.» (p. 210)

.

*«**El triunfo de la burguesía.***

El reinado de Isabel II se caracterizó en el plano social por el predominio de la burguesía, que, dueña del poder político y económico, impuso su sistema de valores.» (p. 238)

CRISOL. HISTORIA. 2º BACHILLERATO. ED. VICENS VIVES.

Al igual que en el manual anterior, tampoco de forma explícita aparece el concepto de "revolución burguesa". Las transformaciones se describen distribuyéndolas según su naturaleza (política, social, económica…) y abordándolas en cuatro unidades didácticas:

7. *La crisis del Antiguo Régimen (1808-1833)*
8. *La configuración del Estado liberal (1833-1874)*
9. *Transformaciones agrarias y expansión industrial (1833-1930)*
10. *Sociedad y movimientos sociales en el siglo XIX*

De la valoración que se establece, del período abordado, en los textos que sirven de introducción de cada una de las unidades didácticas, se deduce que para los autores

los cambios operados entre 1808 y 1874 dan lugar a una auténtica transformación capitalista y burguesa de la sociedad española. De esta forma se expone lo siguiente:

«Durante esta etapa (1833-1868) se transformó la estructura del Estado, dando paso a una monarquía constitucional y parlamentaria, se transformó la propiedad feudal en propiedad privada capitalista y se asentó la libertad de contratación, de industria y de comercio. Una nueva clase dirigente, la burguesía agraria surgida de la alianza entre la vieja nobleza terrateniente y la burguesía financiera controló, mediante el sufragio censitario, el sistema político y estableció un orden jurídico y económico que hizo posible el desarrollo del capitalismo.» (p. 150)

«El proceso de reforma agraria y el inicio de la industrialización dieron lugar a la configuración de unas nuevas relaciones sociales que culminaron con la progresiva desaparición de los estamentos y con el nacimiento de una nueva sociedad de clases. La revolución liberal transformó las relaciones sociales al hacer desaparecer los privilegios e igualar a todos los ciudadanos ante la ley y la fiscalidad. Así, la estructura social se basaba en la existencia de individuos jurídicamente libres e iguales ante la ley.

La desaparición de los privilegios señoriales y de las diferencias jurídicas dio lugar a que las diferencias y los enfrentamientos de clase se manifestasen esencialmente en el terreno económico. Es decir, las diferencias se establecían solamente según la riqueza. El poder económico se convirtió en la categoría básica de definición social. Frente a los burgueses, los ricos o los propietarios, aparece contrapuesto el grupo de los que carecen de riqueza, de propiedad. Nace así un nuevo tipo de conflicto social que pone el acento más que en la conquista de la libertad en la lucha por la igualdad.» (p. 198)

HISTORIA 2. BACHILLERATO. ED. ANAYA.

El manual de Anaya desarrolla el período en cuestión en dos unidades didácticas:

6. *La crisis del Antiguo Régimen (1788-1833)*

7. La construcción de la España Liberal (1833-1874)

Para los autores que abordan el período, la existencia en España de una revolución burguesa se da por sentado desde el comienzo de la unidad 7. Precisamente, son los elementos teóricos que definen dicho concepto, y que se definen ya desde las primeras líneas, los que intervienen para dar sentido y facilitar la comprensión del conjunto de transformaciones y acontecimientos que se describen al abordar el período, de tal forma, que una vez realizada su transmisión, al acabar la unidad, entre las actividades finales se incluye una en la que, a través del análisis de un mapa conceptual conteniendo los significados e implicaciones teóricas del concepto de "revolución burguesa" se solicita del alumno que asocie "*los conceptos que correspondan con los aspectos más significativos de este período (1833-1874)".*

Así, al iniciar la unidad se plantea lo siguiente:

«A la muerte de Fernando VII, en 1833, comenzó en la historia de España un proceso imparable de cambio políticos, sociales y económicos.

En toda Europa occidental se consolidaba la sociedad burguesa sobre la base económica de la revolución industrial y el sistema capitalista. España, con sus peculiaridades, se incorporó a este proceso, y a lo largo del reinado de este período se produjeron los cambios sustanciales de la revolución liberal burguesa y se sentaron las bases del sistema capitalista.

1. Revolución liberal-burguesa

El concepto de revolución liberal-burguesa es esencial para describir y explicar las transformaciones sufridas por las sociedades occidentales en los tiempos recientes. Podemos definirla como un proceso violento de sustitución de la sociedad feudo-señorial del Antiguo Régimen por una nueva sociedad liberal burguesa y capitalista.

Implica profundos cambios políticos, con la aparición del Estado constitucional, organizado sobre la base de la libertad política y la igualdad jurídica de los ciudadanos, la división de poderes y la soberanía de la nación; cambios económicos,

con una gran expansión de las fuerzas productivas: crecimiento demográfico, relaciones de producción basadas en la libre contratación de la fuerza de trabajo, nuevo concepto de la propiedad, libre circulación de capital, creación de mercados nacionales; y una nueva ideología que postula la racionalidad y el cientificismo como forma de fomentar el crecimiento económico y el desarrollo.

Todas estas transformaciones se producen bajo la hegemonía de la burguesía como clase social dominante y unas relaciones sociales encaminadas a garantizar la reproducción del capital, de ahí la denominación de capitalismo del nuevo sistema socio-económico.

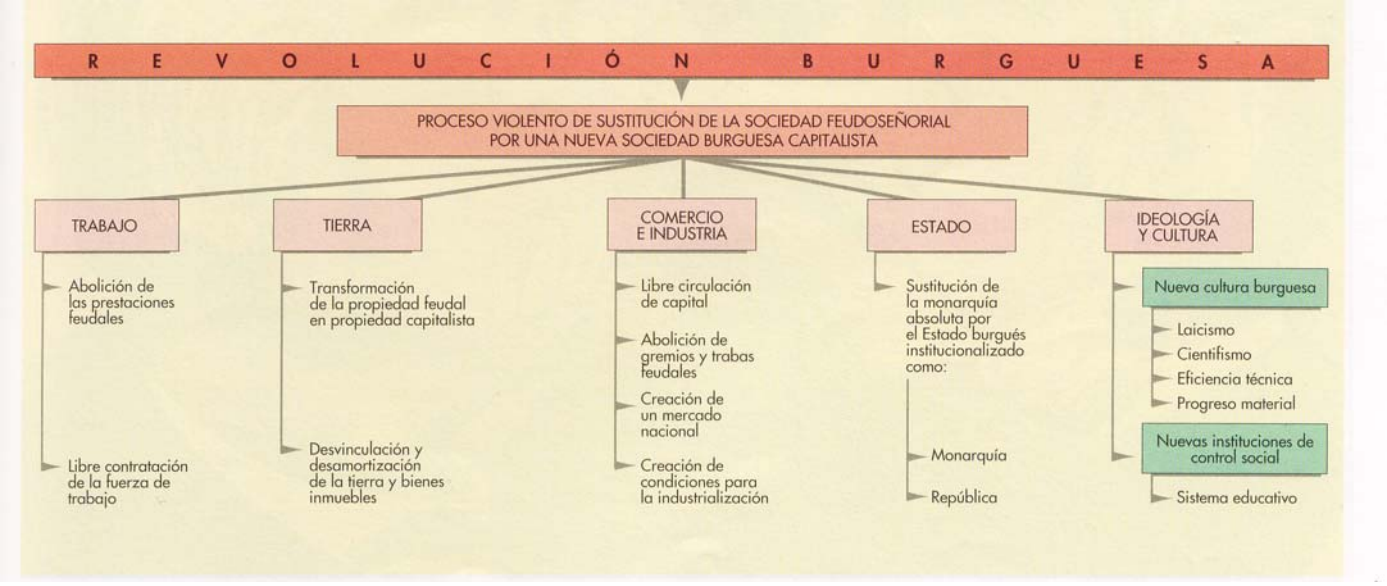
En el caso de España, la revolución liberal-burguesa presentó como rasgos la lentitud y fragilidad de los cambios, las fuertes resistencias de los grupos privilegiados del Antiguo Régimen, la conflictividad e inestabilidad y, como marco general, el retraso en los cambios frente a los países de Europa occidental.» (p. 164-165)

«ANÁLISIS Y COMENTARIO DE UN MAPA CONCEPTUAL SOBRE UN PROCESO HISTÓRICO DE LARGA DURACIÓN

Los procesos históricos de larga duración, como la "revolución burguesa", son resultado de transformaciones profundas en la estructura política, social, económica y cultural de la sociedad. Plasmar estos cambios en un esquema conceptual supone asociar los conceptos que los definen con las estructuras (sociales, económicas, políticas) a las que afectan. El resultado será una visualización sintética del proceso que facilita su comprensión.

Observa este esquema conceptual sobre la revolución burguesa y asocia los conceptos que correspondan con los aspectos más significativos de este período (1833-1874). »

¡Error!



(p. 209)

HISTORIA DE ESPAÑA. 2º BACHILLERATO. ED. SANTILLANA.

El período que analizamos, en el manual de la editorial Santillana, aparece desarrollado en tres unidades didácticas:

9. *La crisis del Antiguo Régimen (entre los años 1808 y 1843)*
10. *La génesis del Estado liberal (entre los años 1843 y 1874)*
13. *Economía y sociedad (a lo largo del sigo XIX hasta 1930)*

El término "revolución burguesa" no es utilizado por los autores en ningún momento, en lugar de ello se prefiere hablar de proceso de "revolución liberal". A lo largo de las páginas en que dicho proceso es descrito, se introducen párrafos que expresan la valoración de que los cambios operados durante el período tuvieron un carácter auténticamente revolucionario, cambios que comenzarían con las Cortes de Cádiz y culminarían durante el período de las regencias.

«En España, la crisis de la monarquía absoluta, que se arrastraba desde las últimas décadas del siglo XVIII, desembocó entre 1808 y 1843 en la implantación de un régimen liberal no democrático.

A lo largo de esos años, en un contexto de guerras y revolución, se fraguó el Estado liberal y se modificaron los fundamentos de la sociedad estamental. Este proceso, denominado revolución liberal, representó un cambio político y social respecto a las estructuras del Antiguo Régimen.» (p. 204)

«Como consecuencia del clima social de rechazo de los derechos señoriales y de los principios de soberanía nacional e igualdad ante la ley, las Cortes de Cádiz procedieron a desmantelar el entramado social y económico del Antiguo Régimen.

Para ello se elaboraron una serie de leyes fundamentales en la propiedad privada y la libertad de mercado (...)

Este conjunto de medidas implicaba una transformación radical del régimen de propiedad y de las relaciones predominantes en el Antiguo Régimen. Su implantación definitiva, sin embargo, no se produjo hasta el triunfo de la revolución liberal, en la década de los treinta » (p. 208)

«El resultado más relevante del motín de la Granja (1836) fue la elaboración de un nuevo texto constitucional y el desmantelamiento definitivo de la estructura socioeconómica del Antiguo Régimen.» (p. 216)

«La revolución liberal trajo consigo el declive de la vieja nobleza y la emergencia de la burguesía y las clases medias.

La sociedad española del siglo XIX fue una sociedad muy polarizada, en la que un estrecho sector social seguía disfrutando de la mayor parte de la renta nacional.» (p. 310)

Al finalizar la unidad didáctica 9, se introduce una actividad titulada:

«Debate: La revolución liberal ¿una ruptura violenta con el Antiguo Régimen?» (p. 227)

Con ella se pretende que el alumnado analice y compare dos textos que expresan respectivamente dos posiciones historiográficas contrapuestas acerca del modo en que en España tuvo lugar la revolución liberal. Por un lado, se expone la opinión David R. Ringrose, que niega el carácter revolucionario del proceso (concretamente utiliza el término de "revolución burguesa"), y alega que éste es el resultado de cambios que se dieron en un período muy largo de tiempo (desde el siglo XVIII) y que estuvo, además, en todo momento dirigido por Estado controlado por *"una elite burocrática gradualmente cambiante con raíces entre los notables de provincia, la hidalguía y los terratenientes, una elite que había dominado la vida política y económica de España desde inicios del siglo XVIII"*[130]. Para contrarrestar esta interpretación, se expone un segundo texto de la historiadora Isabel Burdiel, en el que, frente a los que hablan de "revolución burguesa fracasada", se defiende la existencia de una acción revolucionaria por parte de la burguesía para propiciar los cambios: "*cuando en el verano de 1836 se hundió la posibilidad de que el control del cambio político estuviese en manos del absolutismo templado y de la Corona, la reforma desde arriba dejó de ser el motor del cambio y éste quedó asociado a un proceso de ruptura radical y violenta"*[131].

Una vez leídos los textos se introducen una serie de preguntas para el análisis guiado de los textos y por último, se plantean cuestiones para que el alumnado exprese su propia opinión acerca del problema:

*«**Da tu opinión.***

- *¿Qué entiendes por revolución liberal?*
- *Enumera los cambios que se produjeron en España en el primer tercio del siglo XIX en los siguientes aspectos:*
    - *a) La estructura de la sociedad.*
    - *b) La organización del Estado.*
    - *c) La legislación sobre la propiedad.*
- *¿Crees que los cambios señalados habían comenzado ya en el siglo XVIII?*

[130] Ringrose, D. R. *España, 1700-1900: el mito del fracaso,* 1996.
[131] Burdiel, I. *Morir de éxito: El péndulo liberal y la revolución española del siglo XIX,* en Historia y Politica, 1.

- *¿Con que opinión estás más de acuerdo, con la de Ringrose o con la de Burdiel?»*

(p. 227)

Como ya se expuso en la primera parte de este trabajo, de entre los libros de texto examinados, sólo el manual de editorial Santillana, introduce sistemáticamente en las actividades finales de cada unidad didáctica el contraste historiográfico, convirtiéndolo en un factor más del proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia.

LA REVOLUCIÓN BURGUESA EN ESPAÑA: ¿REVOLUCIÓN REALIZADA O FRUSTRADA?

1. Las transformaciones en España durante siglo XIX

Se inicia la actividad con el presente texto escrito por el historiador J. S. Pérez Garzón, que supone una síntesis clara de los principales cambios acaecidos en España durante el siglo XIX. El alumnado deberá analizar, clasificar atendiendo a su naturaleza (económica, social, política, ideológica) y comprender la trascendencia de dichos cambios, comparando las dos situaciones que se describen: la España de 1808 y la de 1868. Asimismo, tanto si la actividad se realiza antes, como después de haber abordado con detalle la información histórica sobre los principales acontecimientos del período, el alumnado deberá establecer relaciones entre estos acontecimientos y las transformaciones descritas en el texto.

"Simplificaremos los contrastes para clarificar los cambios: en 1808 había un régimen absolutista sin partidos ni libertades políticas; la propiedad de la tierra –medio de producción básico– estaba vinculada a manos muertas, esto es, a la aristocracia, a la Iglesia y a los municipios; el sistema gremial encorsetaba las relaciones de trabajo en el ámbito artesanal y manufacturero; múltiples aduanas interiores obstaculizaban el desarrollo de un mercado nacional; el sistema de transportes, aunque mejorada la red por los ilustrados, estaba estancado; no existía una instrucción pública generalizada y la universidad se encontraba anquilosada en el escolasticismo dogmático; en fin, las relaciones sociales y económicas se articulaban en torno a los intereses de la clase señorial-feudal –Corona, aristocracia e Iglesia– con jurisdicción sobre las tierras que trabajaba el campesinado ibérico.

Por el contrario, a la altura de 1868 aparecía una imagen bien diferente: un régimen constitucional defendía los intereses de la burguesía, de signo fundamentalmente agrario y especulador-financiero; se habían abolido las trabas jurídicas transformando la tierra en la mercancía fuente de fabulosas acumulaciones de capital; el campesinado se encontraba proletarizado en gran parte del Estado, y empobrecido y sometido a nuevas condiciones de explotación en otras zonas; la red de ferrocarriles comenzaba a permitir el funcionamiento de un mercado nacional, sin aduanas interiores, con un sistema monetario unificado y una legislación uniforme y codificada; la población había crecido en casi cinco millones en estos sesenta años; habían entrado en cultivo unos cuatro millones de hectáreas más; diversos

sectores industriales comenzaban su despegue; se modernizó el sistema universitario y se extendió, aunque de modo precario, la enseñanza primaria a todos los ciudadanos"[132]

Cuestiones:

1. Mediante la siguiente tabla clasifica y ordena los principales cambios que se operan en la realidad española entre 1808 y 1868.

	1808	1868
Cambios económicos	**Sector primario:**	**Sector primario:**
	Sector secundario:	**Sector secundario:**
	Sector terciario:	**Sector terciario:**
Cambios sociales		
Cambios políticos		
Cambios ideológicos y culturales		

[132] Pérez Garzón, J. S. *Crisis del feudalismo y revolución burguesa.* En *Historia de España*. Historia 16. Vol. 9. Madrid. 1982, p. 69.

2. Explica cuál sería la importancia de dichos cambios para la conformación de la realidad española actual.
3. ¿Quiénes serían los beneficiarios y a quiénes perjudicarían estos cambios? Razona la respuesta.
4. ¿Cuáles serían las causas de dichos cambios?

2. Los historiadores y la revolución burguesa en la España del siglo XIX

A continuación se presentan una serie textos, en los que el profesor Pérez Garzón (en el trabajo ya citado[133]) expone las diferentes posturas existentes en el debate, para que el alumnado los analice, comprenda y compare, agrupándolos en dos partes: los de quiénes defendían que no se produjo un proceso de revolución burguesa en España y los de quienes afirmaban lo contrario.

2.1. La frustración o ausencia de una revolución burguesa en España

a) Opinión de Jordi Solé Tura:

[133] Pérez Garzón, J. S. *La revolución burguesa en España: los inicios de un debate científico, 1966-1979*. pp. 91 a 138. En Tuñón de Lara, M. et all. *Historiografía española contemporánea. X Coloquio del Centro de Investigaciones Hispánicas de la Universidad de Pau. Balance y resumen.* Siglo XXI editores. Madrid, 1980.

«Creo que en España se ha podido hablar de una revolución burguesa frustrada hasta hace muy poco, porque no se había conseguido implantar plenamente el modo de producción capitalista como modo dominante y, en consecuencia, porque la burguesía industrial y financiera no ejercía la hegemonía dentro del bloque en el poder. Hasta hace muy poco, las estructuras semifeudales en el campo y la pequeña producción han tenido un peso decisivo y han disputado el terreno victoriosamente a la gran industria».[134]

b) Opinión de Pièrre Vilar:

«El término fracaso se reitera en la obra de Vilar (refiriéndose a la revolución burguesa) (…). Y siempre con el argumento que era habitual en la izquierda: la debilidad económica de la España del siglo XIX porque no se había producido una intensificación del cultivo agrícola, una industrialización a la europea, o porque faltaba espíritu de empresa, o se habían perdido las colonias… (…) "la España agraria opondrá al capitalismo obstáculos materiales, jurídicos, psicológicos…", escribía P. Vilar, para concluir que puesto que ni se intensificaron los cultivos tras la desamortización como en Inglaterra, ni generóse un campesinado satisfecho como en Francia, en el caso español, tras el siglo XIX, la estructura agraria no ha cambiado.»[135]

c) Opinión de Manuel Tuñón de Lara:

(Para el autor) «los grandes propietarios (de tierras) no son burguesía (…) y considera que la burguesía, en general se encuentra al margen del poder oligárquico por cuanto distingue, (…) entre una alta burguesía –sobre todo financiera- que sí estaría integrada en dicho bloque, y otra burguesía media y burguesía restante, que se supone ser la industrial y nacionalista y a las que estima como auténticas burguesías. En consecuencia, para Tuñón la revolución burguesa había quedado frustrada en 1874 al configurarse semejante bloque en el poder.»[136]

d) Opinión de Josep Fontana:

(Según J. Fontana) «"En España la liquidación del Antiguo Régimen se efectuó mediante una alianza entre la burguesía liberal y la aristocracia latifundista, con la propia monarquía como árbitro, sin que hubiese un problema paralelo de revolución campesina. Lejos de ello, los intereses del campesinado fueron sacrificados, y amplias capas de labriegos españoles… se levantaron en armas contra una revolución burguesa y una reforma agraria que

[134] *Ibidem,* p. 109.
[135] *Ibidem*, p. 103.
[136] *Ibidem,* p. 115.

se hacía a sus expensas, y se encontraron, lógicamente, del lado de los enemigos de estos cambios: del lado del carlismo. Así se puede explicar lo que con el esquema francés resulta inexplicable: que la aristocracia latifundista se situase en España del lado de la revolución, y que un amplio sector del campesinado apoyase la reacción.

(Por tanto) quienes han implantado el capitalismo en el campo son los propios señores. Aunque, como es natural, en su provecho".

A su vez, Fontana, (…) distingue (…) entre "revolución desde abajo" –vía francesa o democrático/burguesa (La revolución francesa fue una revolución social…, y abolió realmente el feudalismo –no sólo en sus aspectos más externos y simbólicos, como se haría en España–, dio tierra a los campesinos y barrió toda la superestructura del pasado)– y "revolución desde arriba" –vía prusiana o revolución antifeudal–-, siendo la segunda aquella en la que el Estado, representando a la antigua aristocracia y a la nueva burguesía ascendente, empuja la "reforma que permite adaptar la agricultura a las exigencias de la economía moderna sin alterar sustancialmente la posición de las viejas clases dominantes" (en el caso español, los diputados "no habían querido hacer una revolución social y omitieron aquel género de reformas más profundas que hubieran podido poner de su lado a las masas campesinas").»[137]

Cuestiones:

1. Analiza y explica los inconvenientes que esgrime cada autor para hablar de revolución burguesa en España.
2. Elabora un esquema sintetizando los argumentos que se exponen en los textos.
3. Señala elementos comunes de estas opiniones.

2.2. La existencia de revolución burguesa en España

a) Opinión de J. Manuel Naredo:

«Así llegamos, como resultado de la descomposición de las instituciones feudales (después de los procesos de desvinculación y desamortización de la tierra), a una estructura agraria que hoy se suele denominar tradicional…, una estructura en la que coexisten categorías claramente capitalistas, como el trabajo asalariado y la movilidad de la mano de obra, junto con agricultores familiares que, como en la sociedad feudal, conservan la

[137] *Ibidem,* pp. 121 y 122.

propiedad, o la tenencia, de sus medios de producción y cuyo trabajo no se encuentra todavía subordinado al capital.»[138]

b) Opinión de Juan Sisinio Pérez Garzón :

- Frente a la opinión de Pièrre Vilar:

«(la debilidad económica de la España del siglo XIX porque no se había producido una intensificación del cultivo agrícola, una industrialización a la europea, o porque faltaba espíritu de empresa, o se habían perdido las colonias…, son) factores a tener en cuenta, sin duda, pero que no subsanan la omisión del significado de la "desaparición jurídica" de régimen señorial –por encima de la supervivencia de la "psicología del régimen señorial"-, o el trasfondo revolucionario de las desamortizaciones y consiguiente proletarización, aunque no se intensificaran los cultivos ni aumentase la productividad.

Y es que, en general, la izquierda española ha mezclado los conceptos de productividad y rentabilidad de las explotaciones agrarias con el concepto de relaciones de producción capitalistas, y éstas sólo las ha visto en la fase industrial del capitalismo, que ciertamente es cuando éste impone su dominio total, pero no es su única forma de existencia y desarrollo.»[139]

- Frente a la opinión de J. Fontana

«Sin duda, tanto en lo que Fontana denomina "reforma agraria revolucionaria" como en las "reformas agrarias liberales", consideramos que hubo una revolución social en cuanto que destruyeron las relaciones de producción feudales dominantes y se abrió el paso hacia el dominio del modo de producción capitalista; claro que, en el primer caso, "hubo una transferencia de la propiedad a los campesinos", como escribe el mismo Fontana, y en el segundo tipo se dio por igual la liquidación del feudalismo, sólo que en este caso la propiedad se transfirió a manos de una nueva burguesía agraria –léase desamortizaciones- o quedó en manos de antiguos señores jurisdiccionales.

Además en dicho concepto marxista de revolución social es donde se inserta de modo adecuado la interpretación del proceso desamortizador en cuanto fenómeno desvinculador y proletarizador. No coincidimos con Fontana cuando le niega carácter revolucionario a la desamortización "… porque nadie se propuso en serio que lo fuera", y continúa escribiendo que "era fundamentalmente una medida de Hacienda". Aún sin negar que era una medida de

[138] *Ibidem,* p. 47.
[139] *Ibidem,* pp. 103 y 104.

Hacienda, pensamos que ésta siempre se incluye en el contexto de las medidas que toma un Estado representante de unos intereses de clase, y sobre todo que la desamortización supuso la expropiación de un baluarte feudal como la Iglesia –prácticamente dueña de la tercera parte de la tierra peninsular- a la vez que la transformación en propiedad libre y burguesa de esa tierra y la consiguiente proletarización del antiguo campesino feudal.»[140]

c) Opinión de Manuel R. Alarcón Caracuel:

«La revolución burguesa es, en realidad, la consagración jurídico-política de la burguesía como clase dominante de una sociedad cuyo modo de producción pasa de feudal a capitalista. Dicho en otros términos: La conquista del Estado por una clase –la burguesa- que ha acumulado cierto poder económico como para intentar el asalto al poder político, pero que necesita de dicho poder político para el completo desarrollo de su dominación económica. (Para el autor este proceso de acceso al poder político por parte de la burguesía culminará entre los años 1835-1837).»[141]

d) Opinión de Enric Sebastià:

«Para 1834-1843 el milenario régimen feudal español se había derribado definitivamente, (…) durante una larga crisis manifestada durante el bienio 1834-1835 (subida de los progresistas al poder) y velozmente acelerada durante los primeros ocho meses de 1836 (gobierno de los progresistas)».[142]

«A partir de ahora (1.843) la burguesía moderada se instala definitivamente en el poder –con los dos paréntesis revolucionarios de 1854-1856 y 1868-1874- lo que posibilita su propio desarrollo clasista, inherente a la proletarización de gran parte del campesinado español. Sin embargo, "vía prusiana" y revolución burguesa no son términos cualitativamente opuestos sino diferentes. Ambos son "revolucionarios" puesto que señalan el cambio de unas relaciones de producción predominantemente feudales a unas relaciones de producción predominantemente capitalistas, si bien en la "vía prusiana" las supervivencias feudales vigentes en el régimen capitalista en crecimiento son tan rigurosas que frena extraordinariamente este crecimiento.

La burguesía devino moderada en 1843. Y pactó con la aristocracia. Pero esa burguesía devendrá nueva nobleza, será ennoblecida en 1843, 1866, 1875… y seguirá siendo (burguesía) en el sentido científico del término. La vieja aristocracia de origen feudal que consigue pactar con esa fracción burguesa, agiotista y mercantil, tendrá que aceptar las leyes

[140] *Ibidem,* pp. 123 y 124.
[141] *Ibidem,* pp. 134 y 135.
[142] *Ibidem,* p. 129.

de 1837 (…). El pacto con la nueva clase fundamental –condición que ha perdido para siempre- indefectiblemente consistirá tanto en la empecinada transacción que le permita eludir la presentación de sus títulos de propiedad como el incremento de sus propiedades pero no ya como "amortización" sino como acumulación primitiva de capitales… Y en este aspecto esta aristocracia "aburguesada" será la réplica a la burguesía ennoblecida (…).

El pacto de terratenientes aristócratas con la burguesía agiotista o mercantil significaba el reparto en exclusiva de los bienes nacionales: asalto a los patrimonios municipales, tras el primer embate a los de la Iglesia. Ataque primordial a los antiguos realengos y contemporalización con los rigores abolicionistas, respecto a los grandes aristócratas.»[143]

Cuestiones:

1. Analiza y explica las razones que esgrime cada autor para defender la existencia de una revolución burguesa en España.
2. Elabora un esquema sintetizando los argumentos que se exponen en los textos.
3. Señala los elementos comunes que existen entre estas opiniones.
4. Explica las razones que se exponen para rebatir las posiciones de los autores (de los textos ya trabajados en el apartado anterior) que no están de acuerdo con que se pueda hablar de "revolución burguesa".
5. Una vez analizadas las posiciones a favor y en contra, señaladas en este debate historiográfico, expón razonadamente tu propia opinión ¿Crees que en España durante el siglo XIX se produjo una "revolución burguesa"?

[143] *Ibidem,* p. 130 y 131.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

— Alcaraz Abellán, J. Millares Cantero, S. *El marco político e institucional (siglos XIX-XX).* En *Historia de Canarias*. Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria, 1995

— Almuiña, C.: *Humanidades e Historia de España en la ESO. La propuesta de la Fundación Ortega y Gasset.* Ayer nº 30, 1998.

— Altamira, R.: *La enseñanza de la Historia.* Akal, Madrid, 1997.

— Altamira, R.: *Historia de la Civilización Española.* Crítica, Barcelona, 1988.

— Apple, M. W.: *Ideología y currículo.* Akal, Madrid, 1986.

— Aróstegui, J.: *La investigación histórica: Teoría y método.* Crítica, Barcelona, 1995.

— Aróstegui, J. *Crisis del Antiguo Régimen. De Carlos IV a Isabel II*. En Historia de España. Vol. 9. Historia 16. Madrid. 1982.

— Artola, Miguel. *Partidos y programas políticos 1808-1936.* Tomo I. Ed. Aguilar. Madrid, 1977.

— Artola M. *La burguesía revolucionaria (1808-1874)*. Alianza Universidad. Madrid. 1978.

— Asensio, M.; Carretero, M.; Pozo, J. I.: *La comprensión de la historia: el pensamiento relativista.* Cuadernos de Pedagogía, nº 133, 1986.

— Asensio, M.; Carretero, M.; Pozo, J. I.: *La comprensión del tiempo histórico. La enseñanza de las ciencias sociales.* Visor, Madrid, 1989.

— Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H.: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Trillas, México, 1983.

— Azaña, Manuel. Diarios Completos. Ed. Crítica. Barcelona, 2000.

— Bahamonde, A. y Toro, J. *Antecedentes de la revolución de 1868.* En Historia de España, vol. 9. Historia 16. Madrid, 1982.

— Bahamonde, A. y Toro, J. *El sexenio democrático 1868-1874.* En Historia de España, vol. 10. Historia 16. Madrid, 1982.

— Benejam, P. y Pagès, J. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* ICE, Universitat de Barcelona/Horsori, Barcelona, 1997.

— Boyd, C. P.; *Historia patria. Politics, history, and nacional identity in Spain. 1875-1975.* University Press, Princeton, 1997.

— Braudel, F.: *La Historia y las Ciencias Sociales.* Alianza, Madrid, 1968.

— Burdiel, I. *Morir de éxito: El péndulo liberal y la revolución española del siglo XIX.* En Historia y Politica, 1.

— Carr, W. y Kemmis, S.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca, Barcelona, 1986.

— Carretero, M: *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia.* Aique, Buenos Aires, 1995.

— Carretero, M.; Pozo, J. I.; Asensio, M.: *Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia.* Infancia y aprendizaje nº 23, 1983.

— Carretero, M.; Pozo, J. I.; Asensio, M.: *Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. La enseñanza de las Ciencias Sociales.* Visor, Madrid, 1989.

— Catalano, F. : *Metodología y enseñanza de la Historia.* Península, Barcelona, 1980.

— Citron, S.: *Enseigner l´histoire aujourd´hui : la memoire perdue et retrouvée.* Les Editions Ouvrières, París, 1984.

— Clemente, J. C. *Las guerras carlistas.* Sarpe. Madrid. 1982..

— Coll, C.: *Psicología y currículum.* Laia, Barcelona, 1987.

— Coll, César; Pozo, Juan Ignacio; Sarabia, Bernabé; Valls, Enric. *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Ed. Aula XXI/Santillana. Madrid, 1992.

— Cuesta Fernández, R.: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia.* Pomares-Corredor, Barcelona, 1997.

— Cuesta Fernández, R.: *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas.* Akal, Madrid, 1998.

— Dewey, J.: *Democracia y Educación.* Losada. Buenos Aires. 1971.

— Dickinson, A. K.; Lee, P. J. and Rogers, P. J.: *Learning History.* Heinemann Educational Books, London, 1984.

— Domínguez, J.: *Una propuesta de categorías y niveles para la evaluación del aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* Grupo Ínsula Barataria. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos.* Mare Nostrum, Madrid, 1994.

— Elliot, J.: *La investigación-acción en la educación.* Morata, Madrid, 1990.

— Elorza, Antonio y López Alonso, Carmen. *Arcaísmo y modernidad. Pensamiento político en España, siglos XIX-XX.* Biblioteca Historia 16. Madrid, 1989.

— Escolano Benito, A. (dir.): *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa.* Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1997.

— Febvre, L.: *Combates por la historia.* Ariel, Barcelona, 1970.

— Fernández, A. *Historia Universal. Edad Contemporánea.* Vives Vives. Barcelona, 1984.

— Fernández Almagro, M. *Historia política de la España contemporánea.* Alianza Editorial. Madrid, 1972.

— Ferro, M.: *Como se cuenta la historia a los niños en el mundo entero.* Fondo de Cultura Económica, México, 1990.

— Fontana, J.: *Enseñar Historia con una guerra civil por medio.* Crítica, Barcelona, 1999.

— Fontana, J.: *La Historia. Análisis del pasado y proyecto social.* Crítica, Barcelona, 1982.

— Fontana, J.: *La Historia después del fin de la Historia.* Crítica, Barcelona, 1992.

— Fontana, J. *Cambio económico y actitudes políticas en la España del siglo XIX.* Ariel. Barcelona, 1983.

— Friera Suárez, F.: *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* Ediciones de la Torre, Madrid, 1995.

— García Méndez, E. *Italia: de la unificación a 1914.* Akal. Madrid. 1985.

— Gil Pecharromán, Julio. *La Segunda República*. Biblioteca Historia 16. Madrid, 1989.

— Gimeno, J.: *El currículum como marco de experiencia de aprendizaje.* En Coll, C. y Gimeno, J.: *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora.* MEC, Centro Nacional de Recursos, Madrid, 1987.

— González González, M. C. y Cabezalí García, E. *Historia del Mundo Contemporáneo. Bachillerato.* Akal Ediciones. Madrid. 2002.

— Goodson, I. F.: *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares.* Pomares-Corredor, Barcelona, 1995.

— Grupo Valladolid: *La comprensión de la historia por los adolescentes.* ICE-Universidad de Valladolid, 1994.

— Guimerá, C.: *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria* (inédita). Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, 1991.

— Gutiérrez de Benito, E. y León Conde, A. *Alemania desde la unificación hasta 1914.* Akal. Madrid. 1985.

— Hobsbawm, E. J.: *Sobre la historia.* Crítica, Barcelona, 1998.

— Johnsen, E. B.: *Libros de texto en el caleidoscopio.* Pomares-Corredor, Barcelona, 1997.

— Jover Zamora, J.M. *La época de la Restauración. Panorama político-social, 1875-1902*. En *Historia de España. Tomo VIII.* Ed. Labor. Barcelona. 1993.

— Le Goff, J.; Nora, P. (dir): *Hacer la Historia. Nuevos Problemas. Nuevos Enfoques. Nuevos Temas.* Laia, Barcelona, 1978.

— Le Goff, J.: *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso.* Paidós, Barcelona, 1991.

— Lerena Alerón, C.: *Escuela. Ideología y clases sociales en España.* Ariel, Barcelona, 1976.

— López Cordón, M.V. y Martínez Carreras, J.U. *Análisis y comentarios de textos históricos II. Edad Moderna y Contemporánea.* Alhambra Universidad. Madrid, 1985.

— López Facal, R.: *Pensar históricamente.* Íber nº 24. Barcelona, 2000.

— López Facal, R.: *La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales.* En Salmerón Pérez, H. (coord.) *Evaluación educativa.* Grupo editorial universitario, Granada, 1997.

— López Facal, R.: *O concepto de nación no ensino da historia.* Tesis doctoral (inédita), Universidad de Santiago de Compostela, 1999.

— López Facal, R.: *Libros de texto: sin novedad.* Con-ciencia Social, Madrid, 1997.

— Maestro, P.: *Historiografía y enseñanza de la Historia.* Tesis doctoral. Universidad de Alicante, 1996.

— Maestro, P.: *Epistemología histórica y enseñanza.* Ayer nº 12, 1993.

— Maestro González, P. y Souto González, X.M. *Diseño Curricular. Secundaria Obligatoria. Área de Geografía e Historia.* Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educació i Ciéncia. 1990

— Mainer Baqué, J.: *¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre textos escolares de Ciencias Sociales para Secundaria Obligatoria.* Íber nº 4, Barcelona, 1995.

— Marchesi, A.: *Controversias en la educación española.* Alianza Editorial, Madrid, 2000.

— Martín Galán, F.: *La formación de Las Palmas: ciudad y puerto. Cinco siglos de evolución.* Editado por la Junta del Puerto de la Luz y de Las Palmas, Gobierno de Canarias, Cabildo Insular de Gran Cnaraia y Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria. 1984.

— Martínez Cuadrado, M. *La burguesía conservadora (1874-1931).* Alianza Universidad. Alfaguara. Madrid, 1978.

— Martínez Tórtola, E.: *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista: 1938-1953.* Tecnos, Madrid, 1996.

— Martínez-Risco Daviña, L.: *O ensino da historia no Bacharelato franquista (1936-1951). A propagación do ideario franquista a través dos libros de texto.* Castro, A Coruña, 1994.

— Ministerio de Educación y Ciencia: *La Educación en España. Bases para una política educativa.* MEC, Madrid, 1969.

— Noreña Salto, M. T. *Canarias política y sociedad durante la Restauración. Tomo I.* ediciones del Excmo. Cabildo Insular de gran Canaria. Las Palmas, 1977

— Novak, J. D.: *Teoría y práctica de la educación.* Anaya, Salamanca, 1982.

— Novak, J. D. y Gowin, D. B.: *Aprender a aprender.* Martínez Roca, Barcelona, 1988.

— Pagès, J.: *Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico.* En Rodríguez, J.: *Enseñar historia. Nuevas propuestas.* Laia/Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, 1989.

— Pagès, J.: *Psicología y didáctica de las Ciencias Sociales.* Infancia y aprendizaje nº 62-63, 1994.

— Pagès, J.: *La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado.* Signos. Teoría y práctica de la educación nº 13, 1994.

— Pagès, J.: *La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado.* Íber nº 24, 2000.

— Pagès, J. *El tiempo histórico*. En VV.AA. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* Ed. Horsori- ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona. 1997

— Pagès, P.: *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos.* Barcanova, Barcelona, 1983.

— Pasamar Alzuria, G.: *La construcción de la profesión de historiador en España.* II Simposio sobre Historia, Geografía y profesión docente. Asociación Española del Profesorado de Historia y Geografía, Madrid, 1993.

— Peiró Martín, I.: *La divulgación y la enseñanza de la Historia en el siglo pasado: las peculiaridades del caso español.* Studium nº 2, Colegio Universitario de Teruel, 1990.

— Peiró Martín, I.: *La difusión del libro de texto: autores y manuales de Historia en los institutos del siglo XIX.* Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales nº 7, Universidad de Valencia, 1993.

— Pereyra, M. (comp.): *La historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la historia.* ICE-Universidad de La Laguna, 1982.

— Pérez Garzón, J. S.; Manzano Moreno, E.; López Facal, R.; Rivière Gómez, A.: *La gestión de la memoria.* Crítica, Barcelona, 2000.

— Pérez Garzón, J. S. *La revolución burguesa en España: los inicios de un debate científico, 1966-1979*. En Tuñón de Lara, M. et all. *Historiografía española contemporánea. X Coloquio del Centro de Investigaciones Hispánicas de la Universidad de Pau. Balance y resumen.* Siglo XXI editores. Madrid, 1980.

— Pérez Garzón, J. S. *Crisis del feudalismo y revolución burguesa.* En *Historia de España*. Historia 16. Vol. 9. Madrid. 1982.

— Pluckrose, H.: *Enseñanza y aprendizaje de la historia.* Morata-MEC, Madrid, 1991.

— Pozo Municio, J. I.: *El niño y la historia.* MEC, Madrid, 1985.

— Pozo Municio, J. I.: *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje.* Alianza, Madrid, 1996.

— Prats, J.: *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora.* Mérida. Junta de Extremadura. 2001.

— Prats, J.: *Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española*. En Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales. Nº 5. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. 2000.

— Prats, J.: *La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica.* En IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia. Nº 12. Barcelona. Abril. 1997.

— Prats, J.: *La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades.* En Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa. Universidad Autónoma de Madrid. 1999.

— Prats, J. y Santacana, J.: *Enseñar historia, principios básicos*. En Ciencias Sociales. Enciclopedia general de la educación. Océano. Barcelona. 1998.

— Prats, J. *La enseñanza de la historia: un debate mal planteado.* En: La Aventura de la Historia. Madrid, octubre, 2000.

— Puelles Benítez, M.: *Educación e ideología en la España Contemporánea.* Labor, Barcelona; 1991.

— Ringrose, D. R. *España, 1700-1900: el mito del fracaso,* 1996.

— Sánchez Jiménez, J. *El movimiento obrero y sus orígenes en Andalucía*. Ed. ZYX. Madrid. 1969.

— Sánchez Prieto, S.: *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria.* Siglo XXI, Madrid, 1995.

— Shemilt, D.: *El Proyecto "Historia 16" del Schools Council: Pasado, Presente y Futuro.* MEC. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado.* MEC, Madrid, 1987.

— Sopeña Monsalve, A.: *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica.* Crítica, Barcelona, 1994.

— Stenhouse, L.: *La investigación y desarrollo del currículum.* Morata, Madrid, 1987.

— Stenhouse, L.: *La investigación como base de la enseñanza.* Morata, Madrid, 1998.

— Trepat, Carbonell, C.: *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico.* Instituto de Ciencias de la Educación, Universitat de Barcelona/Graó, 1995.

— Tuñón de Lara, M.: *Metodología de la Historia social de España.* Siglo XXI, Madrid, 1973.

— Tuñón de Lara, Manuel. *La II República*. Historia de España. Vol. 11. Historia 16. Madrid, 1982

— Tuñón de Lara, M. *Estudios sobre el siglo XIX español.* Siglo XXI. Madrid, 1981.

— Tuñón de Lara, M. *De la Restauración al desastre colonial.* Historia de España. Historia 16. Vol. 10. Madrid, 1982.

— Manuel Tuñón de Lara. *El movimiento obrero en la historia de España*. Editorial Laia. Barcelona, 1972.

— Ubieto, Reglá, Jover y Seco. *Introducción a la Historia de España.* Teide. Barcelona, 1983.

— VV.AA. *Transición y democracia (1973-1985).* Historia de España. Tomo X. Ed. Labor. Barcelona, 1992

— Valdeón Baruque, J.: *En defensa de la Historia.* Ámbito, Valladolid, 1988.

— Valls Montés, R.: *La historia enseñada y los manuales escolares españoles de historia.* Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Diada, Sevilla, 1998.

— Valls Montés, R.: *Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de Historia: entre Textos y contextos.* Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Mérida-Venezuela, 2001.

— Valls Montés, R.: *Recepción de los manuales de historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX): estado de la cuestión.* Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 1998.

— Valls Montés, R.: *La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales.* Educar, Curitiba, Especial, p. 241-260, 2006. Editora UFPR

— Vigostky, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica, Barcelona, 1979.

— Vilar, P.: *Historia marxista, historia en construcción.* Anagrama, Barcelona, 1974.

— Vilar, P.: *Iniciación al vocabulario del análisis histórico.* Crítica, Barcelona, 1982.

— Viñao Frago, A.: *Política y educación en los orígenes de la España Contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria.* Siglo XXI, Madrid, 1982.

— Zago, Giuseppe. *Los fundamentos epistemológicos de la educación histórica*., en Pereyra, Miguel. *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la historia*. ICE. Universidad de La Laguna, 1982.

ANEXOS

ENTREVISTAS AL PROFESORADO:

- D. Cristóbal García del Rosario

- D. Jesús Torrent Samperio

- Dª. María Luisa Navarro Hernández

- D. José Manuel Reyes Guerra

- D. José Miguel Barreto Romano

- D. Alexis Orihuela Suárez

- Dª. Fabiola Cortés Cortés

- Dª. Cristina Martín Gómez

- D. Antonio Navarro Betancort

ENTREVISTA A CRISTÓBAL GARCÍA DEL ROSARIO

Cristóbal: Yo empecé a dar clase en el año 69.

Entr.: En ese entonces estaba vigente el antiguo plan del 67...

Cristóbal: El antiguo plan, sí. Y estuve hasta el año 2005. Ahora estoy prejubilado. Anteriormente, estuve seis años dando clase de Magisterio, en una escuela primaria, de alfabetización y en una escuela unitaria. Mi plan de estudios fue el del 54, de manera que conozco un poco por experiencia, lo que dábamos en historia en el antiguo sistema educativo, que era la heredera de la Ley Moyano de 1857. En España no hubo una ley de educación general hasta el año 70, y la anterior era la ley Moyano que fue teniendo sucesivos cambios a través de leyes que la cambiaban sólo parcialmente, y la conocí por experiencia en los años 50, cuando estudié el bachillerato entre los años 54 al 58. Entonces, la historia en la enseñanza pública era una enseñanza programada, académica, en general, porque la privada tenía unos mismos planos. No hay que olvidar que existieron también, unos centros, institutos laborales que se llamaban, en los que también se daba historia y geografía. Te lo digo porque yo empecé a dar clase en el año 69 en el instituto laboral de Guía que se había creado en el año 49 junto con el de Telde y el del Puerto de la Cruz en Tenerife.

Entr.: ¿Eran centros de F.P.?

Cristóbal: No eran centros de F.P. exactamente. La F.P. nace un poco más tarde, se llamaba Maestría Industrial, y fueron unos centros, que al igual que se crearon más tarde las Universidades Laborales, unos centros que pretendían dentro del sistema gremial del franquismo, pretendían crear unos titulados de grado de medio dándoles unas capacitaciones que no eran universitarias, agraria, carpintería, electricidad... Era parecido a la F.P., pero no era la F.P. del todo. Se llamaban Institutos Laborales, los titulados en ellos irían a ocupar puestos intermedios en las empresas. En las empresas agrarias, fundamentalmente, que entonces eran las que dominaban, estamos hablando de los años 50, cuando nacen, entonces el instituto laboral tenía una finca, un terreno para hacer experiencias agrícola, y luego tenían talleres de carpintería, mecánica, electricidad... Entonces este bachillerato se va extinguiendo desde que en el año 70 se

crea la Ley General de Educación, de todas formas cuando yo entré en el instituto todavía tardó cinco años en extinguirse. Yo estuve dando clase de geografía económica, y eran estudios de siete años con una reválida a los cinco, y con esta reválida se homologaba a la enseñanza media que tenía un bachillerato elemental de cuatro años y otro superior de dos. Es decir, que también existió una enseñanza secundaria en los institutos laborales, y también en la Formación Profesional que se crea en la Ley del 70, y que anteriormente se llamaba Maestría Industrial y que tenía una orientación más bien profesional, de tipo manual. Cuando se creó la F.P. existía una materia de formación humanística, aunque yo ya no llegué a dar clase en F.P., donde se metía un cursillo donde de forma general se metía de todo un poco: literatura, geografía, historia...

Entr.: Algo de psicología, me parece que también...

Cristóbal: Sí. De todo un poco, pero sin profundizar en nada. Era más bien darles una culturilla ¿no? Eso te lo digo porque no hay que olvidar que un sector de la población no estudiaba el bachillerato para ir a la universidad, sino para ir a trabajar a un banco, a una oficina, o de capataz en una finca, o de jefe de personal de un taller... cosas así. Luego esos institutos se reconvirtieron en institutos de enseñanza media, a partir de la Ley general de Educación. Bueno, entonces, en la enseñanza que nosotros impartíamos con la normativa de la Ley General de Educación, trabajábamos en el BUP, y en 3º era donde nosotros trabajábamos la Historia de España, en 1º era una historia general, y en 2º geografía, y luego ya en COU, se daba una historia universal a partir de la revolución Francesa, me parece. Yo particularmente, independientemente de que diera unas materias unos años sí y otros no, siempre opté por razones de especialización por la Historia del Arte, que los compañeros no solían escoger, y que se daba en COU. Pero ya en bachillerato hubo un debate al comienzo de la definición de los contenidos en 3º de si se daba o no importancia a los contenidos de Arte, pues se estuvo discutiendo de si se creaba una asignatura específica o no, y al final se creó en COU. Me acuerdo de participar en cosas que se hicieron por parte de los medios de información, sobre la importancia que debía de dársele al Arte, pero al final la Historia del Arte se puso en COU. O sea, que hubo un debate porque la Historia del Arte estaba muy imbuida dentro del programa general, no tenía personalidad propia, y fue una batalla que se libró a principios de los años 70 cuando empezó a tomarse conciencia del valor del patrimonio histórico-artístico, en la sociedad y cada vez el arte fue irrumpiendo con más fuerza no

solamente en al bachillerato sino incluso en la universidad, hasta el punto de que llegó a tener especialidad propia que ahora se habla de volver a suprimir. Y también hubo un debate, sobre la asignatura de Música, que al principio no se tenía claro de si debía tener entidad propia o no, que al principio no se tenía muy claro y eso se verá posteriormente, igual que la Educación Física, y al final la Música se ubicará en 1º de BUP, porque al principio esos contenidos entraban dentro de la historia general en la historia de la cultura. Pero la música requería un campo propio y de ahí las dos horas con que se quedó al final en el BUP. Y después la Educación Física que era una asignatura devaluada completamente porque la daban personas del régimen, del Frente de Juventudes, que no tenían una preparación y tal, pues hubo la misma discusión. Se empezaron a crear las primeras titulaciones universitarias en la Península, en Granada y en Madrid, y poco a poco los profesores de Educación Física consiguen, junto con los de Música, que su materia sea departamento, seminario propio en los institutos con materia reconocida en todos los cursos y profesorado con titulación homologada. Entonces, mi experiencia es que en el instituto de Guía llegamos a tener a tres legislaciones diferente: la del bachillerato laboral, la del bachillerato de la enseñanza media que venía de la ley del 54, porque después el instituto se reconvirtió en centro de enseñanza media, y luego en el 70 empieza a funcionar el BUP. Entonces de forma transicional, durante los primeros cinco años teníamos conviviendo tres planes de estudio: lo que pasaba era que cada uno iba saliendo por su propio cauce.

En cuanto a la enseñanza de la Historia de España, recuerdo que los libros de texto que teníamos, siempre he considerado que habría que hacer un monumento a los autores de determinados libros de texto, porque al menos 80 % del profesorado los tiene como elementos de trabajo. En los años 70 los libros de texto tuvieron una considerable mejora en cuanto a la presentación, a los propios contenidos, a la diversidad de información, las estampaciones... En fin, yo recuerdo el Ibérica de Vicens Vives, el Anaya, el SM, generalmente las grandes editoriales hicieron un esfuerzo por crear equipos pedagógicos y estudiar bien a fondo todos los vértices sobre los que había que incidir para que el contenido fuera lo más ameno posible. Quizás si algo tenemos que decir como crítica, era que quizás, quizás eran demasiado profundos para las mentalidades de los jóvenes que entonces se enfrentaban al estudio de la historia de España, aunque los jóvenes venían con unos conocimientos previos. Pero los libros de texto, en general, estaban bastante bien concebidos, bastante modernizados, los de las buenas editoriales. Eso que vaya por delante, porque independientemente de que

después el profesor cuando llegaba al aula enfocaba la materia de acuerdo con su particular manera de entender la historia, pero siempre en el departamento o seminario, poníamos un mismo libro de texto para todos y era el que se seguía y se ajustaba por supuesto a los contenidos y a las pautas que disponía el ministerio entonces y hoy también, aunque hoy sólo fija un porcentaje de los contenidos, porque el otro lo fija cada comunidad autónoma, pero sigue habiendo siempre un fondo común.

Yo cuando me enfrentado en mi vida a la asignatura de historia, de Historia general, de Historia de España , de Historia del Arte..., siempre la he visto como una parte más del proceso educativo, es decir, nosotros somos diez o doce profesores los que estamos formando y educando al alumno y unos tienen conciencia de que lo que vale debe ser la generalidad y otros piensan que con su asignatura empieza y acaba todo, y muchas veces no tiene en cuenta el contexto en el que alumno se está moviendo que al mismo tiempo que tiene que estudiar historia, tiene que estudiar también matemáticas o física y química, inglés, latín o cualquier otra materia. Entonces he tenido siempre en cuenta una forma de enseñar el Arte y la Historia, lo más activa y participativa, por supuesto, y también lo más vivo posible. He buscado la manera de no entrar en muchos detalles y darle más importancia a aspectos generales de carácter ideológico o cultural. Para mí, la Historia de España, en contra de lo que se suele decir de que los contenidos son excesivos y tal, hay formas de sintetizarlas bastante.

Entr.: Eso ha ido cambiando con el tiempo ¿no? La cantidad de temas que entraban, de épocas que se abordaban...

Cristóbal: Sí, porque a medida que yo he notado, por mi experiencia, cuarenta años de docencia que tuve, que a medida que ha ido pasando el tiempo, ha habido como una especie, no voy a llamarlo de relajación, en el sentido concreto de la palabra, sino en el sentido de que el profesor ha ido disfrutando de una mayor libertad de aplicar el programa a su aire, a su manera, debido a que no existe ningún tipo de control de lo que el profesor hace en su aula, y entonces no ha habido ningún sistema de inspección, ni de control, diríamos, genérico de los alumnos de los diferentes grupos para saber si los contenidos... Quizás, el control al que podríamos nosotros recurrir, que sí ha existido, y que teóricamente tendría que ser válido, es del COU, hoy PAU, porque por ahí es un filtro en el que todos los alumnos hacen un examen de tipo general de Historia o de Historia del Arte, y entonces van los alumnos de todos los institutos, y en general,

vemos, si tenemos en cuentan los datos de alumnos que se examinan y alumnos que pasan, se ve que el profesorado de enseñanza media pues de alguna manera ha podido dar los conocimientos que la universidad exige para ingresar en ella. Ahora mismo, en los últimos exámenes, los alumnos del instituto Isabel de España (*último centro donde este profesor trabajó y en el que desarrolló la mayor parte de su labor de vida profesional*) aprobaron todos. Sin embargo, ante la carencia de un sistema de inspección, porque antiguamente había un sistema de inspección y en secundaria había un solo inspector que no entraba en el aula pero que podía hacerlo, y luego la inspección se ha quedado en un ente fundamentalmente administrativo, burocrático, que no tiene una incidencia directa en el aula, sino a la que le interesa que funcionen todas las normas que viene y demás. Pero insisto sobre la importancia que tiene en este sentido de cara a la universidad la evaluación de todas las materias y si allí están los profesores de universidad y de instituto, hasta de las otras islas, y no se conocen, pues resulta que el sistema funciona de alguna manera funciona, en contra de lo que nosotros creemos y es bastante comprensivo en el sentido de que la mayor parte de los alumnos que estudian el bachillerato se van promocionando y la enseñanza lógicamente se ha ido implantando a todas las clases sociales, a todos los niveles, ya vemos que hasta los dieciséis años, al 100%, todos los alumnos obligatoriamente reciben una docencia que es única y obligatoria, y esos alumnos, después de los dieciséis, el 80 %, por lo menos, continua en el bachillerato. Y luego, pues muchos deciden continuar en la universidad. Es decir, que aunque a veces hay una feroz crítica en contra de una enseñanza igualitaria, obligatoria y comprensiva, donde se intente que el alumno se promocione, aunque a veces el alumno en algunas materias pueda fallar, tenemos que tener en cuenta que no se puede segregar del sistema público en general, a alumnos porque fallen en alguna materia cuando en otras puede ser bastante brillante.

Entr.: Ya en la Ley Villar Palasí aparecía eso de la comprensividad, la actividad, la participación del alumnado...

Cristóbal: Sí. Mi experiencia es que aunque la LGE no llegó a eliminar un doble sistema educativo puesto que segregaba a los alumnos. Unos iban a la FP y otros al bachillerato, y eso ya era una manera de filtro, aquel alumno que no valía para el bachillerato, porque en la escuela lo ibas viendo, los padres lo mandaban a la FP, sobre todo las familias modestas, porque en los colegios privados, sabemos que en general, alumnos de

familias bien situadas económicamente, iban a la universidad tuviesen el nivel que tuviesen. Esto hay que denunciarlo, porque todavía en el momento actual, en los colegios privados, los alumnos que van con malos resultados académicos, la mayoría no les renuevan la matrícula para el año siguiente y les mandan a la pública, y no admiten el número de alumnos que se admiten en los colegios públicos y privados concertados, de alumnos hijos de inmigrantes que son muy superiores en estos últimos. Quiero decir que quedan ciertos hábitos tradicionales donde hay una enseñanza vamos a llamarle con cierto grado de elitismo y una enseñanza pública que tiene la obligación de acoger a todo el mundo. Desde el punto de vista de la democracia y de la constitución se garantiza el que todos los españoles tienen derecho a una educación que es obligatoria hasta los dieciséis años y que partir de ahí es voluntaria para aquellos que quieren enfocar su futuro con una profesión en la que es necesario tener un título y tal.

En la época de la LGE se dio un paso adelante con respecto a la situación anterior, puesto que el bachillerato se limitó a tres años, y la primaria que segregaba a los alumnos a los diez años, unos iban al bachiller y otros seguían hasta los catorce años en la primaria, y a los catorce años, ahí se acababa la enseñanza obligatoria, y el alumno a los catorce años se quedaba sin saber dónde meterlo los padres, los padres que podían pues los metían en los centros de Formación Profesional, o en las Escuelas de Maestría, o en un taller al estilo medieval, que era como funcionaba los gremios donde el maestro carpintero enseñaba al niño lo que sabía, y allí el niño iba creciendo, y allí se quedaba. Quiero decir que había un doble sistema hasta el año 1970. Y con la LGE se obliga a que todo el mundo llegue por igual hasta los catorce. Y luego, el bachillerato en vez de ser de seis años, era de tres y luego un curso de preparación para la universidad, Muchos terminaban el bachillerato y no hacían el curso de preparación, sino que ingresaban por ejemplo en Magisterio, con la reválida del bachillerato superior porque el acceso a la universidad se creó como una barrera más pensando siempre que a la universidad tenían que ir los mejores, y eso sigue existiendo, la universidad no puede permitir que vayan alumnos que no tengan un nivel académico y científico mínimo. En este sentido, sí podemos decir que se dio un paso con respecto a lo anterior, pero es que luego con la LOGSE, se da otro paso con respecto a la LGE. En ese sentido hay que aplaudir la reforma educativa que ha venido con la transición democrática, sobre todo con la LOGSE, que a pesar de las campañas que se hayan podido hacer, la mayor parte de los principios y valores de la LOGSE, han quedado ya impregnando los planes estudio actuales y se han introducido nuevas materias, se han adaptado los estudios a las

necesidades sociales, donde hay una gama de materias optativas bastante amplias, para que los alumnos puedan dar salida a sus vocaciones personales y...

Entr.: Una de las cuestiones que planteó la LOGSE y que fue polémica en su momento, fue la reducción de contenidos de Historia de España, porque la Historia del BUP empezaba en Altamira y terminaba en la España actual, siendo además una Historia de España y de los países hispánicos. Mucha gente planteaba que era un programa inabarcable, y la LOGSE intenta acotarla a una historia contemporánea, entonces se oyeron voces que se quejaban por dejar atrás otras épocas que se veían importantes. Ahí salió la ministra de entonces, Esperanza Aguirre, hablando de que no se podía dejar de conocer a Felipe II..., y luego con la LOCE, se vuelve a dar cierta relevancia a las épocas anteriores a la contemporánea. Ese cambio ¿cómo lo valoras?

Cristóbal: Yo creo que en un curso teniendo en cuenta que no se pueden abordar todos los temas que van desde la prehistoria a la contemporaneidad, sea Historia de España, historia universal o historia del arte, lo conocemos todos los que hemos dado clase ¿no?, y teniendo en cuenta que el sistema educativo español se desarrolla en espiral, porque desde que entras en la escuela, obligatoriamente a los seis años hasta los doce que dura la primaria, se darán ciertos conocimientos de historia general y de España, se van dando a medida que se va avanzando en los cursos y luego en la ESO hay una historia de España que arranca desde la prehistoria hasta la contemporaneidad y hay una historia universal, y no olvidemos que se le da alumnos que tienen quince o dieciséis años, cuando el alumno va 4º de la ESO, tiene dieciséis años, que es el equivalente del anterior 6º de bachillerato, es decir, los alumnos en la ESO ya han dado unos cursos de historia general que les hacen ver los distintos momentos de la historia con mayor o menor amplitud, pero que están puestos al estilo tradicional, podemos decir, aunque bastante mejor configurado porque los equipos pedagógicos que hoy elaboran los libros se esmeran en hacerlos lo más asequibles y condensados posibles para no agotar las posibilidades de que ese texto lo pueda seguir cualquier tipo de alumno. Luego ya tenemos en cuenta que el bachillerato se reduce a dos años nada más, 1º y 2º, y que el bachillerato estaba concebido como dos COU´s, en vez de uno, es decir como si fueran dos años de preparación para ir a la universidad, y que entonces el alumno ya ha elegido la modalidad por la que va a optar en la universidad, ciencias sociales, de la naturaleza, artes... Parece, entonces, del todo lógico que las enseñanzas del bachillerato

especializadas incidan en unos determinados aspectos más que en otros. Entonces, como quiera que todos sabemos que aunque somos herederos de una tradición cultural que se remonta al prehistoria, pero no cabe duda que tenemos más conexiones con lo próximo que con lo más remoto, entonces tenemos más obligación de conocer los acontecimientos de la historia del último ciclo de la historia que sería la edad contemporánea, de la Ilustración para acá, que la Edad Antigua, Media o Moderna, lo que no indica que prescindamos de que el alumno conozca que existió un mundo Romano, un mundo griego, que se pueden dar porque además se dan de pasada, recordando un poco lo que ya se dio en la ESO. Yo creo que el sistema de la LOGSE obedece a una lógica y a un sentido común, que no quiere decir que pretenda que los alumnos ignoren otras historias, porque todos sabemos que muchas veces las ideologías políticas se alimentan de un período histórico o de otro. Todos los que hemos vivido en la época de la Dictadura tuvimos la oportunidad de ver como el período de los Reyes católicos y de la España imperial de Carlos I y Felipe II, de alguna manera impregnó el modelo del franquismo, que por otro lado era muy medieval en cuanto a la organización del trabajo, los gremios, la autarquía..., se valoraban aquellos momentos de la historia imperial de España, porque el régimen se definía como imperial, y se denostaba la época del siglo XVIII y XIX, en que a España entraron aires nuevos de europeización, de renovación, de modernidad, de democracia y de juego de partidos políticos, sobre todo en el siglo XIX, y siempre se recurría al lastre de las guerras civiles del siglo XIX, de las guerras carlistas, sin tener en cuenta el contexto y las razones del por qué de toda esta historia. Y entonces, pues esto lo pongo como ejemplo de que los nostálgicos y los conservadores no veían con buenos ojos que en la historia de España se revalorizara lo que ocurrió tanto en la época de Carlos III, con la Revolución Francesa, como en el siglo XIX, donde el alzamiento nacional, después la implantación del constitucionalismo, y todo el intento de modernización con las desamortizaciones y, sobre todo, hacer que la Iglesia, que tenía un poder omnímodo empezara a ocuparse exclusivamente de lo que era su terreno espiritual, y dejara el poder civil como había venido ostentando hasta entonces. Eso todavía no acaba de asumirlo una parte de los españoles, que son partidarios de la enseñanza privada, confesional, partidarios de la separación de sexos en la escuela, y de una enseñanza sin libertad de cátedra total, como está ocurriendo en la historia, porque todos sabemos que en el siglo XIX, cuando entra en discusión la libertad de cátedra los conservadores la suprimieron y a Giner de los Ríos y a Azcárate, y a todos los buenos catedráticos, como Salmerón, que tenía la

universidad española los expedientaron y esos señores una vez expedientados, crearon un centro de enseñanza privada que fue la Institución de Libre Enseñanza, para demostrar que desde la libertad se podía dar una enseñanza global, total, sin particularismos, en contra de lo que sigue defendiendo la enseñanza tradicional, constriñendo la libertad de cátedra. Entonces, un sector de los docentes españoles se han alineado históricamente, cada vez son más, con los defensores de la libertad de cátedra, con los defensores de una enseñanza de la historia enmarcada en los grandes movimientos culturales, intelectuales, políticos, filosóficos y sociales europeos, a la civilización a la que nosotros pertenecemos y no encerramos con una barrera inquisitorial que llegó a poner a las nuevas ideas y al nuevo espíritu científico que llegaba desde Europa, y que Europa tuvo su revolución y modernidad, y que mientras en Europa la ciencia laboraba libremente por la investigación y sin ningún tipo de trabas, en España hasta el siglo XX se ha seguido poniendo trabas a la libertad de cátedra que es lo que permite el progreso y el desarrollo tecnológico que hoy en día existe. Como por otro lado, en los últimos treinta años se ha descubierto el valor de las historias locales y regionales, no podemos olvidar que en Canarias tenemos nuestra pequeña historia y aún a finales del siglo XIX, 187 y pico, pues el doctor Chil por defender las teorías de la evolución pues fue excomulgado, por ejemplo, y perseguido, lo que es un ejemplo de sectarismo y persecución de la libertad de cátedra, y que provocó la reacción de centros científicos y periodísticos, incluso a nivel internacional, de que si en España, todavía a esas alturas existía la inquisición.

Entr.: En cuanto a la introducción de contenidos de las historias locales, antes no existía esa posibilidad, pero con la LOGSE sí se abre...

Cristóbal: Sí. Ya en el BUP hubo cierta... Porque hay que tener en cuenta que con el BUP de LGE del 70, pues resulta que quien verdaderamente la vino a desarrollar fue la democracia, cuando vino la democracia, en el año 77-78, a partir de ahí la LGE está vigente y seguirá hasta el año 90, y se crearon una gran cantidad de centros, y hubo una gran condescendencia para que en las comunidades autónomas se empezaran a llenar lasa diferentes materias de contenidos de la cultura propia del lugar. Yo recuerdo que en el Isabel de España, donde yo di clase los últimos veinticinco años, ya en durante la transición, puse, como jefe de seminario, un programa optativo, de aquellas optativas que habían en el BUP, que unos daban fotografía, otros teatro, pues una materia que era

historia de canarias y geografía de canarias, como materia optativa de dos horas a la semana, que posiblemente fuimos de los pocos centros aprobados por la inspección, y luego más tarde creamos la materia de patrimonio histórico-artístico y cultural de Canarias, que esa sí que está ahora recogida como una materia optativa más en la LOGSE, con cuatro horas a la semana los que eligen, que en Isabel de España hemos tenido hasta tres grupos, que dentro ese 35 % que deja la LOGSE para los contenidos locales, pues nosotros hemos aprovechado...

Entr.: ¿Y dentro de la asignatura de Historia de España se introducen contenidos de historia local?

Cristóbal: Hombre, ahí dependía de la consideración que el profesor tuviese para con la historia local. Yo particularmente, debido a mis aficiones y formación académica, que yo en el plan de estudio que hice en la universidad... Esto es curioso porque cuando en Canarias se creó los estudios de Historia, como una sección de la facultad de Filosofía y Letras. Se crea en el año 66-67 y se implanta por primera vez. En 1º y 2º eran los comunes, eran dos años de comunes y luego veía la especialidad, la especialidad de Historia se crea en el 66-67, la creó don Elías Serra que era medievalista. Yo soy de la primera promoción y era un plan de estudio verdaderamente magnífico, porque teníamos en cada curso, como don Elías Serra procedía de la ILE, él y su hermano que era menorquín. Ellos venían de la escuela de Bosch Gimpera, que era un gran prehistoriador, arqueólogo, y esos procedían de la ILE. Y don Elías tenía una manera de dar la clase, y en eso coincidía con los estilos de la época de Giner de los Ríos, porque la institución fenece en el año 1936. El nuevo régimen la anula y ya en el año 39, cuando termina la guerra, en octubre o noviembre, hay un decreto que quitan el nombre de Giner de los Ríos a todos los colegios y calles y plazas, porque ese nombre era como el de un hereje por defender la libertad de cátedra y la educación neutra, donde la religión no fuese obligatoria y donde la educación era un proceso continuo de la escuela a la universidad, por eso la ILE fundó el instituto-escuela, y no hay que olvidar que los profesores del instituto-escuela eran catedráticos de universidad, echados de la universidad, la mayoría de ellos de derecho político y de historia del arte, porque además le dieron una gran importancia a la educación estética, de la importancia que le daban a la historia del arte para formar y despertar la sensibilidad de los alumnos, y le daban también importancia a lo que era el conocimiento del entorno, y hacían

excursiones y visitas escolares a los museos, al campo. Ellos introducen la gran importancia que dan a la Educación Física. El espíritu de participación de los alumnos en las excursiones donde se salía del aula y se conoce. Ese espíritu lo tenía don Elías Serra y él entonces crea un plan de estudios en que los licenciados que saliesen de allí, que sabía que muy pocos se quedarían en la universidad y que la mayoría se irían a la enseñanza pues no tendrían otro campo de trabajo, y entonces puso un plan de estudio en el que en cada curso de los tres que quedaban, ponía tres materias obligatorias de geografía o historia general, y luego el alumno elegía otras tres libremente de una lista entre las que más le gustasen, por ejemplo, historia del arte, que la cogías en 3º y había otra en 4º y después en 5º, y después había geografía opcional física y humana, y otras materias opcionales. Después estaba geografía de Canarias e Historia de Canarias, en 3º y en 5º, y enmedio yo escogí Historia de la Ciencia. Con lo que tenía la posibilidad, como planteaba la ILE, de tener una cierta formación científica. De todo esto lo que sale es una persona con una buena formación en historia de las culturas, y habiendo leído bastantes cosas sobre la enseñanza activa propia de la ILE, lo que al final le queda al alumno al enseñar historia es tener bien claros los procesos sociales, políticos y económicos, y fundamentalmente la cultura que se genera en esa época: un románico, un gótico, un barroco... coinciden con las preocupaciones políticas, religiosas, económicas de cada época...

Entr.: Sin embargo la historia que normalmente prima es la política ¿no?

Cristóbal: No tanto, no...

Entr.: En los libros de texto.

Cristóbal: En los libros de texto... En los buenos libros no olvidan ninguno de los aspectos. En eso hemos avanzado: la sociedad, la economía, la cultura... Es verdad que el arte se ha segregado y muchos profesores como se va a dar en COU pues ya no la tratan, pero se le puede dar un tratamiento, por ejemplo, en 4º de la ESO, yo les proyecto historia del arte porque cuando tú das un renacimiento, por ejemplo, o una Edad Media, cuando tú das la Edad Media, desde el punto de vista artístico y hay cosas que no se pueden expresar mediante imágenes, sino con textos, pues los conocimientos se refuerzan mucho a base de imágenes y de dar paseos por el medio urbano, y los

cascos históricos donde hay una catedral o hay una iglesia o una plaza, o una institución, como es el caso del Museo Canario para ver la arqueología, es decir, que uno de los aspectos que los alumnos desde el punto de vista pedagógico pueden afianzar sus conocimientos, son con aquellas cosas que pueden ver, no sólo te entran por los oídos o a través de gráficos sino que los ves directamente, y entonces allí puedes plantear: "señores estas piedras o estas columnas son del siglo XVI o del XVII y ven como pueden diferenciarse a través de fórmulas tan simples como las formas de los arcos, que definen los estilos... Y de esa manera haces la enseñanza más viva, y eso sólo los puedes ver conociendo el medio local. En Canarias tienes el arte que se ha generado aquí, pero si estás en Segovia o Mérida pues tienes otro tipo de muestras. Pero como la historia de Canarias empieza en el siglo XV, pues empiezas en el siglo XV con el gótico, y después te saltas al renacimiento y tal, es decir, que es una oportunidad de afianzar los conocimientos que das en el aula.

(Otra forma de abordar los contenidos canarios con la Historia de España) era simultáneamente, que es la mejor manera, a lo que pasaba en España, preguntar "¿y qué ocurría en Canarias mientras Carlos V se dedicaba a luchar contra los protestantes o contra los turcos? Pues las piraterías o, como consecuencia, los ataques ingleses..." y en ese momento ellos ven lo que aquí ocurría. Yo creo que el implantar, el dar conocimiento de la historia, de la geografía, de la literatura canaria, al mismo tiempo que la de España o la universal, contribuye mucho a despertar el interés y a afianzar los conocimientos que el alumno va adquiriendo.

Entr.: Otra cosa que también aparece en las leyes es el tener en cuenta la relación entre la Historia de España y la historia internacional...

Cristóbal: Por supuesto, ya te hablé de ello, con lo de la ILE, que es cuando empiezan los profesores españoles a ir becados al extranjero, que es una costumbre que se ha implantado ahora, pues Europa nos ha obligado a insertarnos en una gran región donde los Erasmus, los Leonardos, los alumnos viajan. Tuve la oportunidad de viajar con treinta alumnos de la isla al Consejo de Europa, al Parlamento de Europa, a celebrar el día de Europa, y allí coincidieron con seiscientos alumnos de Grecia, de Suecia, de Francia..., y se sentaron en los escaños de los eurodiputados. Es decir, que el tema europeo nos ha obligado a insertarnos en un contexto cada más internacional...

Entr.: ¿Eso es fácil hacerlo en la práctica cotidiana del aula?

Cristóbal: Todo depende. Yo parto de la base de que la historia es muy amplia y hay que jugar con todos los aspectos y plantearle al alumno que lo que tú estás explicando aquí puede universalizarse, y al revés, que lo que tú estás explicando universalmente también se hace sentir en el ámbito local, y eso es posible, con un poco de arte y por supuesto, teniendo la conciencia de que la historia de la humanidad es un continuo que no se puede compartimentar, es decir, que nosotros formamos parte de una cultura, que es la occidental, europea, y una forma fácil de hacerlo llegar a los alumnos, es hacerles ver que nosotros coincidimos con los franceses, los ingleses..., en muchas cosas, aunque también podemos diferenciarnos en otras, pero que la humanidad en general, es una, es una idea que hay que tenerla siempre presente, y aunque haya diferentes civilizaciones, y en esto hay que incidir desde principios de curso, de que los seres humanos vivimos en distintos lugares del planeta, que en cada sitio se han ido generando distintas culturas, civilizaciones que llamamos, que tienen su apoyo en las religiones, en las lenguas, pero es posible hacer un alumno abierto a todas las culturas, todas las civilizaciones, y esté predispuesto a entender que las cosas no son sólo como las queremos ver nosotros, y claro eso es un propósito muy ambicioso, pero que entran dentro del papel del profesorado, el que al alumno tenemos que hacerle lo más tolerante posible. Cuando hablamos de la tolerancia, y de hombre abiertos, y de que todos somos iguales, todo eso hay que estarlo repitiendo todos los días, sacando ejemplos de la historia.

Entr.: Sí, porque eso es otra de las constantes; la contribución de la historia a formar en valores ciudadanos.

Cristóbal: Es una de las claves. Si nosotros no educamos en valores no sé que es lo que estamos haciendo...

Entr.: Y en ese sentido ¿los libros de texto lo favorecen?

Cristóbal: No. Eso más bien se transmite por intuición. Si el alumno ve amor hacia lo que estás diciendo, el sentimiento, a veces lo tienes que teatralizar incluso. El secreto de cualquier profesor para transmitir los conocimientos está en que impregne de

sentimiento anímico lo que está diciendo. Que él se lo crea. Si el alumno ve que no te crees lo que estás diciendo, pues eso lo nota. Hay una química que se transmite. Y hay veces en que tú ni sabes que sistema pedagógico estás utilizando pero si estás expresando unos conocimientos, intentándoselos transmitir, que intente comprender lo que significa una cosa que pudo hacer un señor anónimo, hace 200, 300 ó 400 años, y que nosotros ahora estamos disfrutando, como patrimonio, o como un libro, o ..., que se consiguió que la gente antes trabajaba de sol a sol y ahora trabajamos ocho horas, y murieron muchas personas para que eso se pudiera conseguir, lo lógico es el que la finalidad del empresario sea ganar mucho dinero y quiere que los trabajadores estén día y noche trabajando y explotaban hasta los niños..., todo eso se puede explicar pero con una dosis de sentimiento, de teatralidad a veces, que es necesario, y después estar continuamente preguntándoles, para ver si eso les está llegando... Sabemos que es difícil la tarea de ser alumno, olvidamos que los tenemos sobrecargados. Hoy los alumno dan ocho o diez materias por curso, y entran a las ocho de la mañana y están hasta las dos de la tarde, seis horas seguidas, con sólo media hora para comerse el bocadillo. Entonces, no somos conscientes del esfuerzo que el alumno hace y que agota. Hay alumnos muy capacitados y muy interesados que son capaces de absorber todo, y otros, mucho menos, entonces la labor nuestra está en intentar que todos lleguen. Los que saben aprovechar al máximo, pues mejor, pero sería absurdo pensar que todos van a captar al cien por cien lo que se les está transmitiendo. Pero sí podemos pensar que todos aquellos alumnos que a lo largo de un curso escolar, más o menos asisten a las clases, esos alumnos están recibiendo una educación, una sociabilidad, esos alumnos se están relacionando con sus compañeros permanentemente las seis horas, y esto redunda en un enorme beneficio porque estamos creando generaciones de alumnos sociales, donde la cultura propia del momento la están recibiendo unos con otros. Entonces se cumple con la educación en valores. Y la historia no cabe duda que se espera mucho de ella, porque en la historia cabe todo. Temas de economía, temas de la actualidad, porque todo lo que está ocurriendo hoy es consecuencia de lo que se hizo ayer.

Entr.: Y en ese sentido, relacionar el pasado con el presente ¿se hace difícil?

Cristóbal: Un profesor de historia no puede de ninguna manera olvidar que uno de sus objetivos es hacerle tomar conciencia al alumno del tiempo histórico. Y eso hay que remarcarlo permanentemente. Yo siempre que comenzaba una clase empezaba por dar

el marco temporal y físico ¿dónde ocurren estos hechos? Tener siempre presente el empleo de mapas y el apoyo de gráficos. El tiempo histórico no es tan difícil. Es difícil si se le intenta introducir al alumno fechas muy concretas. Pero hacer que el alumno aprenda las cuatro eras: antigua, media, moderna y contemporánea, separando la prehistoria, eso permanentemente, porque el alumno no puede ignorar los siglos o años que dura cada período histórico, y que las cosas van cambiando progresivamente, pero a lo largo de un tiempo. Yo siempre les digo que nosotros estamos todavía desarrollando los principios de la revolución francesa, la Ilustración llega hasta nuestros días. Y por eso la Historia contemporánea que es la que se da en Historia de España, todavía los principios de los derechos humanos que definieron los derechos el hombre están aún por conseguir. Y el procurar que todos tengan acceso a la educación, a la vivienda, al trabajo y tal, es una idea que no se tiene que dar por finalizada porque esté escrita ahí. Es una tendencia, como el derecho a la vivienda que se va consiguiendo poco a poco.

Entr.: El papel de la ideología del profesor en historia en un momento determinado puede ser condicionante...

Cristóbal: Es determinante, no sólo condicionante, para saber que tipo de historia es la que aprende el alumno. Desgraciadamente, todos somos como somos, transmitimos lo que somos, y en determinados momentos en historia es difícil ser aséptico a aspectos tan sensibles como es el tema de la religión, por ejemplo, el tema de la economía, el tema de las ideologías, cuando explicas el tema del comunismo, del fascismo o el liberalismo..., todo eso se podrá decir con mayor o menor simpatía de acuerdo con la propia ideología del profesor. Lo ideal sería que el profesor esté por encima de sus sentimientos y sea capaz de objetivar y decir lo positivo y negativo de cada ideología. Muchos profesores lo consiguen y no cabe duda de que al final, en las clases surgen las simpatías... Llegan los momentos electorales y siempre hay..., la gente dice “pues mira, yo soy católico practicante”, o “yo soy ateo, yo no creo en nada”, o “yo soy conservador, y voto a mi partido”, o “yo soy progresista y voto al partido comunista”..., en fin, estas cosas que se suelen decir. Eso forma parte de la libertad. Unos profesores van en una línea y otros van en otra, es la libertad de cátedra y todo eso es enriquecedor para el alumno al final, porque afortunadamente los profesores no son elegidos por un régimen político hoy. En un tiempo sí, porque te condicionaban a que hicieras un juramento, si tú no enseñabas conforme esos principios no te podían renovar el contrato.

Pero no se puede decir de ninguna manera que hay confesionalidad, que por ejemplo la Educación para la Ciudadanía es una educación política que va a introducir el partido que está en el gobierno, porque fundamentalmente los profesores que van a dar esa materia no han sido nombrados por el gobierno. Son profesores que han ido libremente a un concurso-oposición, y los profesores van a hacer de esa materia lo que quieran en base a la libertad de cátedra. O sea que lo que están diciendo muchas veces de que la educación para la ciudadanía que la tenemos nosotros insertada en nuestra materia, porque la tenemos nosotros insertada en la Historia de España, en la que estás dando educación para la ciudadanía forzosamente, si no tienes en cuenta que educas en los valores de la ciudadanía que son los de la constitución, la democracia, y los valores del civismo, pues en cierto modo estás fracasando, porque tú no te puedes plantear el dar la materia como una acumulación de datos informativos que los tienes en los libros, tú tienes que crear unas virtudes en el alumno, una manera de valorar unas cosas y otras. Lo bueno del sistema es que el profesorado no está marcado de entrada por ninguna ideología. El profesorado viene por acumulación y entra gente que cada uno piensa como es, y cuando llegan al centro muestran lo que es una educación democrática porque si en la sociedad convivimos varones y hembras, mayores y menores, pobres y ricos, pues en la escuela convivimos tiene que ocurrir lo mismo. Es un reflejo de la sociedad. El claustro de profesores, los alumnos, pues en definitiva que la escuela sea una continuación de la calle, y la calle una continuación de la escuela, y eso es lo mejor que tiene el sistema democrático, y que la ley lo prevé, y lo que hay que evitar es todo lo que sea sectarismo. Y los profesores en el sistema no están controlados como ocurría en el siglo XIX, o tiempos muy recientes, que el profesor que enseñaba doctrinas prohibidas, podía haber un soplo y costarle el puesto de trabajo.

Entr.: Por finalizar, en la evolución de la asignatura de entonces acá, ¿habría algún aspecto que no debía de haber cambiado, algún rasgo que deba recuperarse...?

Cristóbal: Yo creo que la Historia de España llega prácticamente hasta nuestros días, está bien concebida porque siempre si hay algún hueco en los contenidos, el profesor en uso de la libertad de cátedra lo puede suplir, pero que creo que es difícil mejorarlo. Hay mucho sentido común, muchas personas que están trabajando los contenidos de los programas oficiales. Lo que más se suele discutir, en ciertos sectores, es la importancia que se le da a las culturas locales, porque piensan que eso es fomentar el nacionalismo y

eso no es así, porque el nacionalismo es una cosa, políticamente, y otra cosa son lo que podríamos llamar las culturas regionales. Las personas viven en una región geográfica. Canarias, por encima de todo, es un archipiélago y nosotros no podemos ignorar esa situación geoestratégica que tenemos y es de pena que los alumnos del sistema antiguo no tuvieran conocimientos de Canarias o de geografía de Canarias porque el sistema estaba pensado por una centralidad, donde toda España tenía que ser lo mismo y la Historia y la geografía de España que se estudiaba antes Canarias no aparecía para nada, prácticamente, y lo mismo podríamos decir de otras comarcas, porque hay regiones y hay comarcas, porque a lo mejor si se hablaba de Andalucía, porque en Andalucía hay muchas comarcas, y a la gente a lo mejor le gusta conocer la su comarca, su historia, sus personajes, sus artistas, sus acontecimientos, que allí se han sucedido..., y eso es factible totalmente.

Entr.: El problema que tenía la derecha, ha tenido mucho miedo cuando la LOGSE planteaba lo de concreción del currículo en las comunidades autónomas, a que esa fuera la puerta de la desmembración de la nación...

Cristóbal: Claro. Es que nosotros procedemos de una tradición que viene de la Guerra Civil. Porque la Guerra Civil marcó una cesura total con el período anterior que venía del siglo XVIII y XIX, y entonces las generaciones actuales se conformaron durante la Dictadura. Ahora bien, hay otra historia que viene de antes de la Guerra Civil y que recoge aspectos de la Edad Media y Moderna, y nosotros tenemos que beber en las fuentes de todo este pasado, y el franquismo no deja de ser un momento en la Historia de España que duró cuarenta años, y que tenía también sus valores y sus aspectos positivos y negativos, porque no todo es negativo en todos los períodos históricos ¿no? Y lo bueno que tiene el espíritu democrático es que no es sectario con respecto a un período histórico determinado, sino que el Estado de las Autonomías es consecuencia de la configuración de España a través de la Reconquista, y España es un Estado por un lado unitario y por otro plural, y entonces tenemos que convenir la unidad del territorio nacional con la variedad que todas las regiones ofrecen, que hoy se llaman comunidades autónomas, pero el nacionalismo es como un partido político, como una ideología política, que la suelen primar determinados partidos que son los nacionalismos, pero yo no estoy en contra de la cultura regional, ni ningún socialista, ni ningún conservador tienen por qué oponerse, y de hecho no se oponen, porque incluso en las épocas

totalitarias las culturas regionalistas también se exaltaban a nivel folklórico muchas veces, pero hay que ir también a la parte más profunda, porque no todo es folklorismo. En Canarias hay una cultura seria, que se ha generado aquí, de carácter regional, pero que no tiene por qué ser asumida exclusivamente por un determinado partido político. Un conservador, o un socialista pueden participar perfectamente de la importancia del indigenismo en el arte, o de la reivindicación de nuestro estatuto administrativo y fiscal que lo tiene Canarias. Eso ni es nacionalismo, ni es socialismo, ni es conservadurismo, es una situación histórica de hecho que la tenemos que defender todos. Intentar apropiarse de una ideología eso sí que es totalizador. En historia hay que tener las ideas muy claras para hacerle llegar a los alumnos que nosotros podemos participar de cosas que se hicieron en períodos conservadores, que están ahí, cosas que se hicieron con los progresistas, que han quedado, porque se hicieron bien, porque lo que domina es el sentido común y el realismo.

ENTREVISTA A JESÚS TORRENT SAMPERIO

Entr.: Me gustaría que me hablaras sobre la evolución que has visto en la enseñanza de la asignatura hasta hoy.

Jesús: Yo empecé trabajando el bachillerato antiguo. Empecé dándole clase precisamente a niños de 1º y 2º de bachillerato en el curso 70-71, a alumnos de 10 años, tenía algo así como tres grupos de 1º y dos de 2º. El número de alumnos por aula era en el curso más pequeño de 53 alumnos y el mayor de 57, tendré las listas de los cursos por ahí... Ese era el número de alumnos por aula.

Entr.: Casi como un teatro.

Jesús: Sí, era un auténtico teatro... De todas formas, era curioso porque aunque era un número muy elevado de alumnos, no sé si la situación era igual en todos sitios, en el caso del instituto de Guía donde yo empecé, el altísimo número de alumnos también se explicaba porque el centro no quería que quedaran alumnos fuera, intentaba hacer una escolarización total de todos los chicos ¿no? Y esto se hacía a costa de tener unas ratios enormes. Se daba clase en todos lados: en los laboratorios, en todos sitios... El centro estaba a tope. De todas formas había un hecho que hacía que a pesar de tener un número tan elevado de alumnos habían ciertas posibilidades de trabajo, era que los alumnos eran de un medio rural, alumnos muy educados, donde no se soñaba que un chiquillo interrumpiera una clase por estar hablando ni nada de eso, y que los propios padres cuando te relacionabas con ellos, te decían "Si él no puede y suspende, que le vamos a hacer... yo eso no puedo evitarlo. Ahora si es por malcriado, usted castíguelo, que yo un hijo malcriado no quiero (*risas*) la gente era a veces, que sin necesidad de que tuvieras que castigar a nadie, los alumnos eran muy educaditos y tenían otro nivel de aguante, y tenían también una ilusión que no se da ahora, que es que para los chicos los estudios suponían una forma de huir de la agricultura, dejar los trabajos agrícolas y poder hacer otra cosa.

Entonces, yo empecé con ese tipo de bachillerato y a medida que fueron pasando los años, fue entrando en vigor la nueva ley (*la LGE de Villar Palasí*), se fue eliminando ese bachillerato y entonces cambió el tema y ya empezamos con los tres cursos de BUP y el COU.

Entr.: La Historia de España se daba en 3º de BUP, era Historia de España y de los Países Hispánicos. ¿Ese nuevo planteamiento como fue recibido entre el profesorado?

Jesús: Yo en ese entonces estaba recién llegado, empezaba a trabajar. Yo creo que bien, que la gente asumía que se hablara de la historia a partir de 1º de BUP, porque en realidad era así ya antes, aunque lo primero que se daba en el anterior bachillerato era geografía, en 1º y 2º geografía universal y geografía de España, y después se empezaba con la historia.

Entr.: Era historia universal y de España antigua y medieval en 3º y moderna y contemporánea en 4º.

Jesús: No recuerdo bien...

Entr.: Yo sí. A mí me tocó estudiar eso.

Jesús: Bien, pues eso... no supuso un gran cambio, porque en las edades más similares que quedaron en los centros se planteó precisamente el estudio de la historia.

Entr.: ¿Y a partir del BUP hasta ahora qué cambios has observado que se hayan producido, si es que se han producido de forma significativa, más allá de lo que puede ser el cambio en la ley... por ejemplo en los contenidos?

Jesús: Vamos a ver... por ejemplo, cuando yo empecé a impartir la materia la visión general del tema, era una visión muy narrativa y muy de hechos, eso era fundamentalmente la base del proceso, pero ya entre la gente joven y entre la gente mayor, escasísima, pero de otra orientación política, se había introducido la visión histórica marxista economicista, eso empezaba ya tener su público ¿no? Probablemente en esa órbita de una historia económica, social, empezaba ya a estar alguna de la gente joven que entonces iba saliendo de la universidad... Plantear la importancia de los hechos económicos, de los hechos sociales, y dar poca importancia a todo el tema de hechos y fechas, datos... todo eso estaba empezando a ser minimizado. No era el panorama general, pero ya había gente que lo planteaba así. Todo esto estaba marcado por la cuestión ideológica..., lo hacía solamente la gente progre y que además eran

tachados por los sectores tradicionales, como que hacían una historia sesgada. Que la historia de datos, fechas y personajes era una historia más científica, menos personalizada.

Entr.: Y esa influencia de lo ideológico tú la has visto reflejada después, por ejemplo en la visión de la Historia de España..., en la forma de explicar los cambios históricos...

Jesús: Totalmente. Incluso, en determinados momentos, no en la transición, sino a lo mejor, poco después, yo visto gente que es más o menos progresista, cuyos planteamientos históricos sobre la Historia de España son unitarios, son unos planteamientos muy tradicionales... Tal vez, lo que a mí me daba una visión diferente era el haber estudiado en Aragón, donde toda la universidad de Zaragoza, incluidos los elementos más reaccionarios, incluso personas que venían de Falange, como profesores, y habían conseguido las cátedras por méritos de guerra, como es el caso de ¿Solano?, pues incluso esas personas por una historia de aragonesismo, valoraban mucho toda la corriente historiográfica de Vicens Vives, y entonces la historia de la España plural nunca acababa de desaparecer del todo, es decir, tenía más o menos peso, pero siempre en alguna cosa estaba presente. Creo que incluso algunas de las personas que veían esa historia peculiar de la Corona de Aragón, dudo que luego fueran capaces de escribirla, pues eran gente ideológicamente muy marcada, pero cuando se hablaba con ellos, ellos aceptaban que España se había formado de otra manera, que más plural, que tenía otra...

Entr.: Los contenidos ¿Has notado cambios en su evolución desde el BUP hasta ahora?

Jesús: Vamos a ver, sí ha habido cambios. Y además ha habido también un abandono progresivo, porque yo creo que en los primeros años en el BUP convivieron las dos visiones tradicionales, por razones de incluso de prudencia política, que han ido cambiando a lo largo de estos años, es decir, que en un primer momento las personas que planteaban cuestiones de tipo económico y social aceptaban unas mínimos de la vieja estructura, que le dieran un ropaje diferente a lo que se estaba planteando. Es decir que, evidentemente a mí como alumno en su día, se me daba la cuestión de la Valtellina, que si me apuras mucho ya no sé en qué consistía la cuestión de la Valtellina, es un valle alpino que era importantísimo porque era uno de los pocos pasos sin nieves continuas durante todo el invierno entre Alemania e Italia, y entonces es un tema de

guerra en Italia y de como se mantenían esos pasos en épocas de Felipe III y Felipe IV y tal, y todas esas historias... Evidentemente, cuando yo entré ya no se daba la cuestión de la Valtellina...

Entr.: ¿Y se llegaba a concretar tanto?

Jesús: Sí, el libro lo ponía así, la cuestión de la Valtellina (*risas*) y entonces te digo, te estoy hablando del año 53, 54... Bueno, este tipo de cosas ya no se daban, no era una historia tan así, pero la gente tradicional daba una visión, que nos parecía a los demás, muy de fechas, autores, héroes, monarcas y tal, y claro, entonces curiosamente no se solían dar los temas de cultura, no existían, no se daban. Se consideraba que eso era otra cosa. Y entonces, ese tipo de cosas sí se repetían, pero la gente que dábamos otra cosa aceptábamos una cierta cubierta, un cierto matiz de esqueleto tradicional en el que después encajabas las nuevas cosas. Pero el esqueleto tradicional también significaba una coartada.

Entr.: Pero de alguna forma ese esqueleto tradicional se sigue manteniendo...

Jesús: Sí, yo creo que sí... Hombre, hasta cierto punto también tiene su cierta lógica en el sentido de que algún marco histórico tienes que dar siempre, algún marco histórico tiene que existir para plantear lo demás, pero hablo más que del marco imprescindible, hablo de a veces incluso algún tipo de detalle, por ejemplo, un tema que ha desaparecido de los libros de historia que todos usamos e impartimos en el BUP, en 1º de BUP, se daba siempre un tema como el cristianismo, ese tema ya no se da. Es un tema que ha ido quedando atrás. En el resto los cambios tal vez mayores están en que la gente hace un mayor esfuerzo por impartir la historia más reciente, la historia más actual ¿no? Antes era habitual que el siglo XX no se pudiera dar y no se daba. La gente pasaba de darlo y punto.

Entr.: ¿ Se primaban unas épocas en especial, a partir del 75?

Jesús: Bueno, en general, es que esto es difícil, porque yo creo que estas cosas pertenecen más al currículum oculto que al currículum admitido ¿no? Por lo que no es tan fácil en ese sentido el decirlo, pero en principio, en la historia tradicional, el

profesional más conservador, yo creo, en mi opinión, por la experiencia que he tenido pero quiero decir que no es un tema que se discutiera abiertamente nunca, pero nadie aceptaba que es que determinadas etapas fueran más importantes que otras. En una discusión abierta de departamento eso no se aceptaba, no se planteaba así, pero en la práctica, yo creo había temas como por ejemplo Egipto y Mesopotamia, Grecia y Roma, en Historia de España la etapa de Isabel la Católica, Carlos I y Felipe II..., que yo creo que eran etapas que estaban especialmente planteadas en los libros y que la gente lo asumía, se explayaban en esos temas. En cambio se daban mal y con poca intensidad todo lo referido al XVIII, a la Ilustración..., todo eso tenía un papel muy deslabazado, muy de paso, y después el mismo siglo XIX estaba bajo la penalización de una concepción de época oscura y poco brillante que hacía que tampoco se diera con demasiada intensidad. Tal vez el XX, que no se solía llegar al XX, se aceptaba otro nivel de valor, lo que pasa que al mismo tiempo la historia del siglo XX, eran treinta y seis años medianamente libres y a partir de ahí entraba rígidamente la censura, y entonces eso también impedía en los años 70 que la gente, ese período histórico del franquismo, no lo daban en clase, eso jamás se daba. Nadie se atrevía a plantear la Segunda República o el Franquismo, eso era desusado, que alguien lo diera.

Entr.: ¿Qué pasaba si se daba?

Jesús: Dependía... dependía.

Entr.: ¿Hasta cuándo más o menos se mantuvo esa situación?

Jesús: Yo creo que eso estuvo más o menos vigente, que sé yo, hasta los años 76, 77, 78... Es en esos años cuando eso se empieza a desmoronar, porque incluso ya los libros de texto, como por ejemplo el Ibérica de 3º, vienen ya con temas económicos de la etapa, con planteamientos del franquismo y situando etapas dentro del franquismo..., es decir, empieza ya a haber otra visión del tema, pero desde luego, hasta 1975, la gente por lo que recuerdo acababa la historia siempre en el siglo XIX, como mucho en el XIX.

Entr.: ¿De entonces para acá tú crees que la asignatura ha cambiado a mejor, a peor...? ¿Es decir, de la Historia de España que se daba en BUP a la Historia de España que se da actualmente en el bachillerato?

Jesús: Hombre, yo creo que la asignatura ha cambiado muy favorablemente ¿no? Es decir, que la asignatura actualmente te permite plantear conceptos históricos claves que antes prácticamente entraban de rondón o no entraban, y que ha cambiado de una manera muy favorable, pero lo que pasa es que esos cambios se han producido con el aval..., me refiero con carácter general, creo que en historia ha habido una doble postura que es la de una inmensa mayoría del profesorado planteando unas cosas, y un sector minoritario del profesorado que ha ido planteando otras, que ha ido haciendo otro tipo de cosas en el aula ¿no? Entonces, creo que el aval definitivo a que la historia se pudiera dar de otra manera se lo han dado las coordinaciones de COU, primero, y después las coordinaciones de bachillerato (*bachillerato experimental*), es decir, a través de las coordinaciones aquí en Las Palmas, ha habido posturas de tipo más progresista, más avanzadas de la historia que los profesores han ido asumiendo bajo el paraguas del "yo no soy, es la universidad la que me dice que dé esto", y entonces eso daba un cierto nivel de tranquilidad a algunos o simplemente de respaldo. A veces, al profesorado que lo hacía no era lo que más le gustaba, podía gustarle más la otra historia ¿sabes? Pero realmente se sabía que había otro tipo de planteamientos en la Historia Contemporánea que era la Historia del COU, y luego con la Historia de España del bachillerato, pues lo mismo, con un aval, de que la etapa actual había que darla. Yo estoy convencido que sin un examen en que al alumno se le preguntase sobre eso, esos contenidos no se hubieran dado, no se hubiera impartido con carácter general, porque el profesorado era muy reticente a darlo.

Entr.: ¿Y las intervenciones como la de Valdeón que plantean el ángulo contrario y dar relevancia a períodos anteriores al actual...?

Jesús: Hombre, Valdeón... yo creo que eso fue importante. Porque Valdeón al asumir los temas, por ejemplo de historia económica le dio un aval de cientificidad a las personas que querían hacer otra cosa, entonces creo que en ese sentido fue importante...

Entr.: Pero ¿defendiendo el que se diera la Edad Media?

Jesús: Pero ten en cuenta que Valdeón ha tenido dos etapas. Es decir, que para mí, por ejemplo..., a lo mejor para ti no porque has cogido la segunda. Porque Valdeón es de los

que empieza planteando que no se puede estudiar la historia medieval de España sin estudiar la economía de la época, entonces realmente Valdeón es de los primeros profesores de universidad con prestigio investigador que asume principios de historia marxista que se van generalizando, pero que todavía en los 70 había muchísima gente que las rechazaba y Valdeón empieza abrir camino por ahí. Lo que pasa, es que después Valdeón tiene una segunda etapa en la que se vuelve un freno a un tipo de experiencias porque efectivamente, por ejemplo, plantea la idea de que la única forma de que se puede dar la historia, es una historia con un eje temporal tradicional, es decir, de lo más antiguo a lo más cercano, que es la única forma de abordar la historia, entonces, en ese sentido, se convierte en una rémora después a la hora de plantear cosas nuevas, pero de todas formas, en general en el profesorado, yo creo que fundamentalmente por el currículum que estudia en la universidad, esa idea ha sido siempre muy fuerte..., quiero decir, que la idea de Valdeón yo creo que en general al profesorado le ha resultado siempre muy grata, hay un orden y ese orden no se puede alterar, pero, por ejemplo, tú conoces igual que yo, que toda la etapa de la experimentación de la reforma, generó entre un sector del profesorado otras ideas, que las cosas se podían abordar desde otros muchos puntos de vista, que el estudio de la historia se podía plantear de otra manera... Ahora, realmente la idea más generalizada entre el profesorado, ha sido siempre la de una historia más lineal, incluso en gente progre.

Entr.: De todas maneras ¿tú ves bien que la historia se centre fundamentalmente en la contemporánea?

Jesús: Hombre, yo en estos momentos en Historia de España, a mí me parece perfecto. Se supone que si nosotros queremos enseñarles en qué consiste el entorno en que vivimos, y que los alumnos entiendan su mundo, éste es su mundo... No vamos a dedicarnos a dar la Edad Media cuando se supone que los alumnos ya la vieron en la ESO.

Entr.: ¿De la LOGSE a la LOCE tú notaste algún cambio?

Jesús: De la LOGSE a la LOCE, bueno, lo primero, yo creo que ha habido en todas las épocas, a mi me parece que ha habido una manera de intentar parar a todos los profesores que quieren hacer otras cosas en historia, plantear la historia de otra forma y

demás, recuerdo en los años 70, recuerdo que mis alumnos hacían trabajos sobre Lidia Falcón, sobre temas de actualidad..., es decir, pero eso en el año 70, 71, 72 hasta llegar a antes del año 78, todos esos trabajos los hacían y los exponían en clase. Pero yo creo que los currículos excesivamente extensos que ha habido tanto en la ley del 70 como en la LOGSE, exageradamente extensos, no son fruto de la casualidad, yo creo que no es que las personas que hacían esos currículos se plantearan la idea de que todo tiene que entrar, que no se puede dejar nada atrás, que todo tiene que estar y todo tiene que tener una presencia, y que señalan apartados y subapartados..., yo creo que es que detrás de eso está la idea de que un currículum muy extenso impide hacer otras cosas, o sea, que no es que cuando el legislador legisla en ese sentido esté optando por una cuestión neutra: está optando por una forma de presentar la materia que impida veleidades diferentes a los profesores.

Entr.: ¿Por ejemplo?

Jesús: Pues por ejemplo, no hay tiempo para hacer historia local, no hay tiempo para que los profesores se dediquen en el aula a trabajar con los alumnos de otras maneras... Es decir, se intenta crear una conciencia de agobio en el profesorado que le obligue a trabajar con formas muy tradicionales de dar las cosas y muy rápidas, lo más rápidas posibles. Por ejemplo, yo recuerdo mis compañeros de instituto más viejos que tenían tiempo para repasar, siempre repasaban, en el mes de abril acababan la materia, claro, porque es que no había nada en el aula que se discutiera, es decir, era tema 1º, tema 2º, tema 3º... Ellos llegaban, te daban hasta el siglo XIX, el XX seguían sin darlo, porque no querían líos, y se ponían a repasar. Y desde finales de abril y el mes de mayo estaba todo el mundo repasando. Entonces, quiero decirte, era un tipo de planteamiento didáctico que evidentemente venía favorecido por el planteamiento curricular. Evidentemente, había otra gente que planteaba otras cosas, por ejemplo, en los años 70, se introdujo en las aulas el comentario de texto, que era una cosa que en general antes no se hacía, que la gente mayor no hacía. Se empezaban a hacer comentarios de textos, se empezaban a plantear otro tipo de opciones, se hacían a lo mejor, sobre un tema concreto del libro unas actividades con una serie de textos y cosas, y se profundizaban en temas concretos... Eso se empezaba ya a hacer en los años 70. Fue totalmente revolucionario para el estudio de la historia universal el grupo Germanía, por ejemplo, una cosa que arrastró a todo el mundo ¿no?, el plantear la historia de otra manera, es

decir, esa historia con actividades, con una capacidad de pensar sobre textos, de captar sobre textos conceptos fundamentales de la historia pues eso empezó en esos años.

Entr.: Eso supuso un cambio importante en los libros de texto.

Jesús: Si, sí. Fue un cambio importante.

Entr.: ¿De entonces para acá los libros de texto han ganado, han perdido, han mejorado...? Hubo una época en la que se pensó que no era bueno tener libros de texto.

Jesús: Sí, es verdad. Yo creo que ha habido muchos altibajos en el tema. Yo creo que desde un punto de vista, para cualquier observador imparcial que se acerque a un libro más o menos normalito de los años 70 y a un libro actual, yo creo que el actual tiene mucha más calidad: en el formato, en el papel, en la presentación del tema, en la cantidad de gráficos que incluyen... Hoy ya es difícil el libro que se atreve a salir sin actividades, todo eso no existía en los años 70, el libro era más pobre, el papel era pobre, el planteamiento del tema era como mucho más descriptivo, más narrativo, pero el problema es que al mismo tiempo que se ha ido planteando ese cambio expositivo en la presentación , las imágenes y demás, yo creo que se ha reforzado esa situación de agobio, y que la LOCE ha intentado rescatar el que nadie pueda, por razones variadas, por razones políticas de fondo, de historia unitaria de España y del valor de la historia de España en las comunidades conflictivas como Euskadi, Cataluña..., pero al mismo tiempo que se ha intentado forzar el estudio de la historia de España se han ampliado enormemente los contenidos, de forma continua. La ampliación de contenidos se ha producido en el paso del sistema tradicional... La única reducción de contenidos que se ha producido en estos años es la de la experiencia de la Reforma.

Entr.: ¿Te refieres a la época del bachillerato experimental?

Jesús: Exclusivamente. Es la única ocasión en que los contenidos se han cogido y se han planteado en función de una serie de objetivos de tipo procedimental, de tipo epistemológico, de forma de planteamiento de la materia, todas estas cosas ¿no? De resto se ha producido un avance continuo de la cantidad de contenidos que redunda en perjuicio de la forma en que se plantea la materia. Porque la gente, más o menos, se

siente agobiada en muchos casos. Hay poca gente que sigue siendo capaz de romper la oficialidad y decir "bueno, yo voy a impartir esto, esto y esto". A la gente no le importa decir que no ha llegado porque el curso es malo, porque tal y porque cual y no ha podido dar los últimos temas, pero sí le importa decir que se saltó tres temas enmedio, eso la parece terrible, y entonces claro, eso conduce a que esté gente haciendo cursillos de medievalismo y no del siglo XX.

Entr.: Bueno pasando a otra cosa, tú planteabas antes que el hecho de mantener una gran cantidad de contenidos en el currículum obedecía a una intencionalidad concreta. En general los cambios que tú ves que se han ido produciendo ¿a qué razones piensas que obedecen?

Jesús: Hombre, por ejemplo los cambios de tipo metodológico, te decía, por ejemplo, la introducción del comentario de textos como una herramienta de trabajo, que se produce en los años 70 con la gente que sale en ese entonces de la universidad, que hace comentarios en la universidad y que los quiere plantear en el aula, y eso lo asumen profesores de variadas opciones ideológicas, entienden que desde el punto devista histórico, desde la conciencia profesional saber abordar el comentario de texto es un tema fundamental, eso se introduce en la materia, pero no así el realizar la más mínima monografía sobre un tema que estés dando porque se le culpa al tiempo que lleva la realización de esa monografía y no a la extensión de los contenidos el que no se llegue al final. Entonces se piensa que es perder el tiempo en una serie de cosas, cuando realmente... De todas formas hay un sector del profesorado que lo hace, y que mandan trabajos a los chicos, y también en ese sentido profesores de variada ideología, a los que un poco les obsesiona la concepción del saber histórico que hay que plantear y qué cosas deben saber los chicos. Quiero decir, que no te puedo decir con eso que por ejemplo, yo lo hacía pero otros profesores con una ideología más conservadora también lo hacían, es decir, eran temas que hacía un sector del profesorado y estaba en función de una visión diferente de la materia que era más profesional, más seria y bastante al margen de las opciones ideológicas que no eran definitivas en este tema, sino más bien la visión personal de la historia.

Entr.: Desde el 75 para acá...

Jesús: Por ejemplo, la utilización de medios audiovisuales, por ejemplo, también se empieza a plantear en los años 80, y ahí también habrá de todo, hay desde personas que lo hacen por un criterio de seriedad personal, hasta gente que le encanta poner un vídeo y dejar a los chiquitos viéndolo y lo trabaja después, el vídeo es un poco un entretenimiento para los alumnos, hay de todo... Porque en realidad nunca se plantea de una forma generalizada y abierta la forma en que hay que trabajar esos medios porque desde un punto de vista estrictamente oficial son medios que hay que emplear con mucha prudencia, no son medios para usar demasiado, lo importante es que tú cubras el programa.

Entr.: El perfil del alumnado que estudia Historia de España en el bachillerato desde el 75 para acá, ¿ha cambiado, sigue siendo el mismo?

Jesús: Ha cambiado. Igual que ha cambiado en general el alumnado de enseñanza media, pero tal vez en Historia se nota más porque también hay cosas específicas de la materia. Es decir, primero, los alumnos de los años setenta son alumnos que tiene claro que sus estudios les van a conducir a tener un trabajo en la vida y eso será un elemento muy motivador. Los alumnos por eso se toman muy en serio los estudios. Después también todos los demás cambios que se producen en los intereses de los chicos. Todavía no se han dispersado en otros sentidos, ni la televisión tiene el valor que adquiere después, incluso la propia televisión trata los temas de una forma completamente distinta, por ejemplo, la propia televisión el tema histórico en aquellos momentos lo trata de una forma terriblemente narrativa, y es que por ejemplo usar los vídeos de esa época, los vídeos antiguos sería insufrible hoy en el aula, normalmente consisten en un señor que cuenta una historia y aparecen imágenes por medio, un narrador que es el que se encarga de que aquello tenga una visión formal y tradicional histórica, y además con personajes históricos importantes, lo que pasa es que el alumno cambia, en la situación actual en la que los estudios no le conducen al trabajo, y puede que no tengan relación alguna con el empleo que obtenga, por un lado, pero otro lado también es que en los años 70 la gente joven estaba motivada en la lucha antifranquista. Había siempre dentro de todas las aulas algunos alumnos que no, pero la generalidad, aparte de que había gente que incluso se comprometía en la lucha antifranquista, y que siempre había líderes que tomaban postura y demás, para esos alumnos la historia era una herramienta preciosa, les servía para aclarar las cosas, para afianzar sus ideas, para

plantear unas ideas de libertad, de democracia, es decir, todas estas historias..., claro todo ello dependiendo de que profesor se lo diera ¿no? Pero ellos veían en la historia un avance, tal vez excesivamente lineal, de que la historia siempre va hacia adelante, pero bueno sí estaba esa idea... Y eso hacía que siempre hubiera un grupo en clase al que le encantaba la historia, se bebía la historia, un grupo politizado, con ideas, etc. Después había una mayoría de alumnos que a lo mejor no tenían ningún tipo de compromiso personal, no llegaban a esos niveles, pero que asumía que las cosas estaban mal, y que la historia enseñaba que esos problemas eran viejos, cómo venían dándose, les servía para estudiar esos problemas, para ver que el poder de la Iglesia que venía de la Edad Media era muy fuerte, que jugaba un papel en toda la Historia de España, para plantear en el siglo XIX el poder militar, la presencia del poder militar..., es decir, había toda una serie de elementos que hacían que la historia fuera para ellos una herramienta liberadora, entonces planteaba una postura ante la historia que les ayuda a asumir mejor los temas históricos.

Después, en la actualidad, en ese sentido, la gente tiene menos compromiso y entonces la historia le sigue resultando, yo creo que todavía hoy, muy clarificadora de temas que están en el candelero pero la postura personal es mucho más pasiva. Es decir, el alumno te asume el decir, "ah claro, el tema de lo que está planteándose en Cataluña es lo que plantea Primo de Ribera con los nacionalismos, es lo que se plantea en la Segunda República por parte de la derecha, esto no cambia, esta gente siempre es igual...". Es decir, eso les lleva a hacer un análisis pero es un análisis que se interioriza, en general, poco. Que hay solamente muy pocos alumnos que eso lo asumen... Es decir, la totalidad lo asume con una visión nueva de las cosas, pero no que les lleve a ninguna toma de postura, que antes era más frecuente.

Entr.: Otro tema puede ser la base con la acceden los alumnos a la asignatura, la base intelectual...

Jesús: Yo creo que ahí hay también problemas variados. La situación no es uniforme porque en general el concepto que tiene el profesorado del tema es de que la base intelectual de los alumnos es cada vez más baja y que llegan a la historia sin saber cosas básicas.

Entr.: Hoy en día tú trabajas los contenidos secuenciándolos desde lo más antiguo a lo más reciente...

Jesús: En general, sí.

Entr.: ¿Lo has intentado hacer de otra manera?

Jesús: En algunos momentos sí, y muy bien. Por ejemplo, el haber empezado la Historia de España con temas de actualidad y después rastrearlos en el tiempo.

Entr.: ¿Cómo te parece mejor?

Jesús: Depende, no lo veo de una forma sola. Normalmente, el empezar en la actualidad y rastrear los temas en principio parece más motivador pero a veces, puede ser un problema mío personal, produce situaciones de desorientación en los chicos, a veces los he visto un poco perdidos a la hora de enlazar cosas, porque por ejemplo, yo recuerdo empezar en 3º de BUP con un artículo de prensa sobre latifundios, y con eso ir a ver la propiedad desde la Edad media con las desamortizaciones y demás, y los chicos lo han seguido muy bien, pero he tenido después algún problema a la hora de relacionarlo con los otros temas que vuelvo a estudiarlos de la misma forma. Es decir, que parece que, al menos yo no lo he sabido dar, o ellos no han podido captar, la visión unitaria con la misma facilidad. Lo cual, es una dificultad, pero también en la forma tradicional, existe también el problema de que los chicos no ven tampoco la interrelación de todos los elementos, es decir, por ejemplo, una cosa que es continua en la Historia de España es que los chicos se quejan de que los libros son muy desordenados y el desorden de los libros no es tal, el problema es que desde que en los libros se intenta desarrollar los contenidos interrelacionando temas, pues claro no sigue una visión estrictamente lineal, y el alumnado, en general, plantea que “me cuesta estudiarlo porque el libro está muy desordenado”.

Entr.: Pasando al tema de la explicación histórica, por un lado tenemos la narración de los procesos y por otro, la explicación de los procesos. Ahora mismo ¿a qué le dedicas más tiempo?

Jesús: A la explicación de los procesos. Aunque no sé si lo consigo.

Entr.: El currículum tal y cómo está ¿favorece eso?

Jesús: No. En estos momentos tal y como está, en principio no lo favorece. Lo único que te permite poderlo hacer es el tener una coordinación que te permite seleccionar contenidos y hacer otras cosas.

Entr.: Y cuando planteas que los alumnos ven la historia como muy desordenada... ¿qué es lo que haría falta para solucionar eso?

Jesús: Yo creo que lo haría falta es que el trabajo de los temas fuera de lo que es el hilo histórico tradicional fuera más amplio. A lo mejor un eje cronológico en temas amplios donde encaje todo, yo por ejemplo, eso se lo intento dar a los chicos, pero en los temas amplios. Cuando hablamos a lo mejor de la Dictadura de Primo de Rivera no veo a lo mejor necesario hacer un eje cronológico, pero cuando de la Restauración sí. Es decir, darles un esquema general en donde encajan todos los problemas de la Restauración y cómo se interrelacionan, interactuando unos con otros. Eso yo lo hago con los alumnos en ese tema en otros no.

Entr.: Otra cosa, los personajes históricos...

Jesús: En el tema de los personajes, las personas que hemos tenido otras visiones de la historia a lo mejor caemos en el defecto de a veces casi omitirlos, que a lo mejor eso también es un problema. Pero, yo por ejemplo sí que evito la historia de personajes siempre que puedo.

Entr.: ¿Alguna vez nombras a alguno?

Jesús: Sí. Siempre hay algunos personajes que mantienes como hitos. Por ejemplo, en la Restauración...

Entr.: Personajes desde el año 75 hasta ahora... yo me imagino que antes se nombraría un mayor número.

Jesús: Sí, muchos más...

Entr.: ¿cuáles se han mantenido? ¿Cuáles resisten el paso del tiempo?

Jesús.: Bueno, si por ejemplo tenemos en cuenta que ahí todos jugamos a hacer una historia un poco mixta, de dejar algo y quitar algo, yo recuerdo haber tenido etapas en las que les daba muy poca gente, por ejemplo, hablabas de la Edad Moderna y planteabas los Reyes Católicos como creadores de la unión dinástica, pero si me apuras pues casi muy poquito nombraba a Carlos I y Felipe II, sino que se nombraban otras cosas ¿no?... Yo creo que tal vez en estos momentos cuando oyes que se le hacen pruebas continuas a los chicos, que si no saben quién es Felipe II, y te lo plantean como el ejemplo máximo de que no tienen ni puta idea de historia, pues a lo mejor has llegado a concluir, pues bueno vamos a incluir a Carlos I, a Felipe II, es decir, a grandes personajes de ese tipo, pero por ejemplo, en la Historia contemporánea que ahora impartimos más, pues para un tema de la Restauración, que sé yo, además de los personajes como los reyes están Cánovas, Sagasta, Silvela, Canalejas, Maura..., incluso, por ejemplo, Joaquín Costa, un poco en función también de matizar lo que son los mitos de la derecha sobre determinados personajes, dentro de la hagiografía de tipo conservador en España, a los regeneracionistas, y se suele usar mucho el ejemplo de Joaquín Costa, se les suele dar un papel muy destacado, entonces claro a los chicos hay que hacerles ver que es alguien que está reclamando continuamente la dictadura, es decir, que la modernidad del personaje es muy relativa y que entonces... Bueno Lerroux, Pablo Iglesias, este tipo de personajes... Siempre también a lo que es la generación cultural de la época que teóricamente ellos conocen por literatura, a veces sí y a veces no, depende del profesor..., pero vamos ese tipo de personas salen en el tema junto con la explicación de los problemas.

Entr.: Otra cosa, el contraste de distintos puntos de vista historiográficos a la hora de abordar un tema ¿se suele trabajar en clase? Por ejemplo, la mayor parte de los libros de texto tiene carencias en este sentido...

Jesús: En general, sistemáticamente en todos los temas no.

Entr.: ¿Optas por algún tipo de...?

Jesús: Sí normalmente optas por más por determinadas formas de plantearlo. Por ejemplo, yo parto de la base de que los libros en general, ya dan la visión conservadora del movimiento obrero...

Entr.: ¿Aunque se haya escrito por un autor... supuestamente progresista?

Jesús: Yo el texto que uso, que lleva años en el centro y que se ha mantenido a través del tiempo, por razones de que era un libro muy sencillito, es decir, que es sencillo para el alumno, es decir, no es un libro bueno, pero los alumnos decían que les resultaba fácil estudiar frente a otros y por eso se quedó. Entonces, el actual libro de texto, la nueva edición, ha perdido la sencillez que tenía el anterior, porque el anterior empezaba en el XVIII, y el actual de la misma editorial vuelve a empezar en Altamira, como consecuencia de la LOCE. De otros libros que conozco, me gustan algunas cosas, como pueden ser el tratamiento de la economía, o un mejor ordenamiento de las etapas históricas..., entonces eso lo saco de ahí para dárselo a los chicos, pero después de los libros que he visto, la visión es la conservadora del movimiento obrero, hombre, entendámonos, no es la visión arcaica y facha, pero es conservadora, pretendidamente neutral, pero el movimiento obrero pone las bombas o está en la calle, quema iglesias..., es decir, todas esas historias que ya están ahí, entonces siempre que aportas documentos con otras visiones los aportas desde otros sentidos...

Entr.: Pero eso lo tienes que compensar por tu cuenta...

Jesús.: Claro..., lo tienes que compensar planteando otros temas y por ejemplo, es curioso que este curso, me ha pasado el hacerlo con Isabel II, pues que los chiquillos se quedaron mosqueados con ella, estuvieron a punto de absolverla ¿no?... pues en principio se leen un artículo de un señor que pregunta que qué mujer estaría hoy dispuesta a estar casada con un señor homosexual, y tener relaciones sexuales esporádicas...., se tiraba todo que encontraba por delante ¿no? Y le hablan así de estos temas, y claro los chicos que habían tenido acceso hasta ese momento a la visión tradicional de una época bastante poco... muy cerrada, y luego oyen decir esto, pues se

quedan diciendo que “Tan malo no fue ¿no?, tienes sus luces y sus sombras...”. Pero vamos...

Entr.: Bueno, pasemos a una parte más de lo que son las intenciones de la signatura. Desde le currículo del año 75 hasta hoy ha sido una constante la reflexión de que la Historia de España en la enseñanza no universitaria contribuye a tres cosas: a desarrollar capacidades de aprendizaje que son aplicables a otras asignaturas; en segundo lugar, contribuye a la formación como ciudadanos; y por último, la historia sirve para comprender el presente. En cuanto a lo primero, ¿tú crees también que la historia contribuye al desarrollo de esas capacidades?

Jesús: Sí. Que el alumno tenga una visión multicausal de las cosas, que sea capaz de entender que los hechos sociales suceden por múltiples razones muy variadas, de distinta índole, que son temas en los que continuamente les estás insistiendo, es decir, que no tengan una visión simplista de los temas..., pues la historia sí que contribuye a eso. A lo mejor menos de lo que creemos dependiendo del método en qué se trabaje, porque efectivamente en visiones muy narrativas y tradicionales del tema, a lo mejor es difícil que el chico haga algo más que estudiarlo, es decir, la aprehensión de los conceptos se produce siempre a través de unos mínimos operacionales, y no sólo por procesos exclusivamente intelectuales, entonces, quiero decir, que puede haber un momento en que el estudio sea tan excesivamente teórico y tan poco práctico, que no les sirva para engancharles nada. Ahora, yo creo que en mi caso en el aula creo que intento permanentemente, a veces incluso puede parecer un poco forzado, pero intento que todo lo que se va viendo al explicar temas desde distintos puntos de vista, se traslade en ese mismo momento a temas de actualidad, con lo que enganchamos con el tercer objetivo que planteabas, y es que el alumno tiene que entender la complejidad de los procesos, que el proceso de transición del absolutismo a un sistema de liberalismo restringido, son procesos que se dan en la actualidad también. Que tiene mucho que ver con el fin del franquismo, con el determinados momentos históricos, que el discurso de determinados líderes en un momento determinado, hoy, no hace diez mil años, sino hoy, es el mismo discurso que se están encontrando en boca de Cánovas. O al menos también tiene que aprender, y entiendo que esto forma parte de lo mismo, a separar qué parte del discurso es igual y cuál no.

Entr.: Sí por ejemplo, el otro día en clase estaba explicando la Dictadura de Primo de Ribera y entre otras cosas salió lo que se prohibía hablar catalán en público, y un alumno dijo "Sí, sólo se podía hablarlo en la intimidad"

(risas)

Jesús: Es verdad..., entonces, quiero decir es que los chiquillos se te quedan pasmados cuando ellos han ido viendo cómo ha ido avanzando el tema del catalanismo y como se ha ido normalizando, y al final los catalanes acaban entrando en el gobierno de Madrid y de pronto, todo fuera, al carajo todo, y eso es verdad. Eso fue lo que pasó cuando el PP consiguió la mayoría absoluta, los catalanes y los vacos del PNV eran magníficos para poder mantenerse durante los cuatro primeros años de legislatura y no se tenía mayoría absoluta, pero cuando se consigue esa mayoría y ya no los necesita y ve que el antivasquismo daba muchos votos, abominó de todos los nacionalismos.

Entr.: ¿Que el currículo de Historia de España contribuya a entender el presente depende más de lo que haga el profesor o el libro de texto lo facilita...?

Jesús: No, no. Esto depende casi exclusivamente del profesor.

Entr.: Y el currículo tal y como está ¿lo favorece? Es decir, ¿obliga al profesor a hacerlo o no? Lo digo porque esa intención de expresa claramente, viene así en el currículo...

Jesús: Sí, si lo leemos produce ese efecto, pero si el profesor se plantea de una manera tradicional y siempre con la coartada de que lo hago así o no lo doy, es que visto pura y simplemente como el libro lo plantea, eso contribuye a mejorar la visión del presente sólo en alumnos muy avanzados, con unas capacidades muy avezadas, y el 1º de bachillerato, de forma general, no produce esas capacidades, por que en 1º de bachillerato, en función de lo corto que es el bachillerato, de sólo dos años, hace que no sea fácil conseguirlo. La primera vez que un alumno empieza con estudios más concretos de historia, de tal..., es decir, historias específicas y más intensas es en 1º, y al año siguiente está dando la Historia de España, y no lo dan todos en 1º, sólo un grupo de alumnos, el resto no lo ha visto. Entonces en ese sentido a la pregunta de si tienen

bagaje intelectual suficiente, hombre, en principio mayoritariamente no, pero luego hay gente, que por otras razones lo tiene.

Entr.: ¿Y en cuanto a lo de la formación en valores ciudadanos?

Jesús: Yo creo que ahí también hay diferencias entre los valores. En general, resulta muy fácil trabajar los valores que están en boga, por ejemplo, trabajar valores como los medioambientales es muy fácil, siempre que tienes ocasión puedes introducir algún tipo de valor medioambiental, de lo que significan formas de expansión industrial para el medioambiente, eso tiene una enorme receptividad, porque es un valor muy en boga. Por ejemplo los valores estrictamente democráticos son fáciles trabajarlos, es decir, valores como la libertad, las restricciones a la libertad, el cómo se intenta acallar determinadas voces, cuando tú eso lo planteas el chico enseguida responde y consolida el valor que ya posee sobre libertad, pero cuando no son valores socialmente consolidados es muy difícil tratarlos. Por ejemplo, valores como la solidaridad son muy difíciles de tratar. Es decir, a un terreno muy elemental, de participación en ONG, se acepta y se ve bien, pero si tú lo que planteas con la solidaridad es que la misma responde a un concepto fundamental de justicia, y de que la justicia abarca a todo el mundo y de que, en definitiva la justicia tiene que tener un trato por el Estado desigual, tratar desigual a los desiguales, ahí se produce un cacao general, en que hay sectores que los asumen esos valores y bastante gente que no los asume. O sea, hay valores como los que tiene que ver con la justicia, la distribución de bienes..., lo que son valores de justicia social, eso no es un tema consolidado socialmente, eso provoca desconcierto, apatía, no llega al rechazo, porque la mayoría de la gente no tiene por qué ser mala gente aunque les parezca tal..., pero de ahí a asumir que eso es como la libertad, que no se puede permitir que nadie te obligue a hacer lo que no quieres..., pues no.

Entr.: Bueno, vamos a lo último, el tema ha ido saliendo ya en la conversación pero podrías profundizar en ello ¿Cómo crees tú que influye el pensamiento, la ideología del profesorado en la enseñanza de la historia en general, y de la Historia de España en particular? ¿Si crees que influye más que otras asignaturas? ¿Cómo sería esa influencia? ¿Si eso es bueno o es malo?

Jesús: Yo creo que influye muchísimo y que es bueno...

Entr.: ¿En todos los casos?

Jesús: Bueno, claro ese el problema (*risas*), vamos a ver. Yo creo que hay un tema de honestidad que por ejemplo en un nivel como es el 2º de bachillerato que exige que el alumno sepa cuál es tu punto de vista de la historia, es decir, que sepa de donde partes tú a la hora de plantear toda una serie de cuestiones, de explicaciones sobre hechos históricos, cómo engranas la explicación multicausal en función del pensamiento personal que tienes sobre la historia. Entonces el problema está en que no existe la imparcialidad, porque eso no es verdad, porque incluso, no ya para impartir, sino para entender, todos entendemos lo que podemos no lo que queremos, en función de nuestra formación, de nuestra vida. El problema está en que el profesor debe ser honesto y no pretender convertir la clase de historia en un adoctrinamiento, que imparta historia de verdad y que plantee cuál es su punto de vista sobre determinadas cuestiones de la historia, y eso es importante, el que el alumno antes de que te empiece a oír hablar de que sé yo..., de la postura de Iglesia a lo largo de la Historia de España, sepa que a ti estas cosas de la Iglesia, de dioses, y eso, pues no son cosas que te preocupen ¿no? Eso no es un tema que para ti sea primordial, quiero decir, yo creo que eso es un tema que es fundamental porque es lo que le da al chico la posibilidad de situar las cosas en su sitio. Pero es que todo el mundo imparte ideología, absolutamente todo el mundo, y lo que me parece deshonesto es impartirlo sin decirlo, es decir, el no advertir que ahí hay unas cuestiones que se pueden interpretar desde distintos punto de vista y decir, que tú tienes esta visión del tema. Que no es que tú no aceptes otras, que las aceptas y las respetas, porque en clase por ejemplo, hay alumnos que te plantean otras cuestiones, y tú las respetas y tienes muy buena relación con ellos, lo que pasa es que les planteas que todo hay que relativizarlo, y que nada es una verdad intocable, que todo se puede analizar, es decir que para plantear un tema, solamente, hay que dar razones y argumentarlo. Entonces, yo creo que eso es absolutamente inevitable, y que es inevitable en nuestra materia y en otras. Nuestra materia es una materia fuertemente ideologizada, probablemente igual que la filosofía. No es que lo sea más que la filosofía, la filosofía también lo es. Entonces, bueno, yo no creo en pretendidas neutralidades, de plantear las cosas de forma neutra, porque eso además no es verdad. Entonces yo creo que sí, que el profesor tiene esa ideología, que en función de esa ideología va a plantear las cosas, pero que tiene que tener una cierta visión de objetividad, de razonar, de explicar los

temas, de dar explicaciones siempre, que no sea una historia montada sobre la base de conseguir un objetivo ideológico. Vas a intentar esclarecer temas, plantear problemas, tratar distintas explicaciones sobre cómo entender ese problema, y el alumno va a definir la explicación que le parece más plausible, es decir, tú no vas a plantearle sólo visiones unidireccionales sobre que sé yo..., sobre el imperialismo, la Guerra de África, tú le vas a plantear que cuando los conservadores defienden la intervención en África, y qué plantea el movimiento obrero sobre la Guerra de África, que son dos visiones que están ahí juntas, lo que pasa es que evidentemente si tú crees que ningún pueblo tiene derecho a invadir a otro para explotar su petróleo, en Irak, o donde sea, si tú planteas eso y lo ves así, tu alegato sobre lo que plantea el movimiento obrero acerca de la Guerra de África va a resultar más convincente que lo que plantea la derecha con la necesidad de conseguir materias primas ¿no? O sea que yo entiendo, que es un riesgo, pero es inevitable, que tú discurso tiene que ser razonablemente científico, con una serie de razones que el alumno pueda analizar, debe saber de dónde partes y tú planteas cuál es la situación ¿no? Por ejemplo, lo que te comentaba, hablando del tema del catalanismo y de los planteamientos federalistas, en clase estamos continuamente del pasado al presente y del presente al pasado continuamente, y entonces cuando yo planteé que es el mismo tema que se está planteando ahora, que dónde está el problema de que España sea un país federal, que hay países que tiene un Estado federal, país federal es Estados Unidos, es Alemania ¿cuál es el problema? Entonces los alumnos se quedan sorprendidos. Entonces habrá que analizar si eso lleva consigo además la separación de España, eso es un problema político, un problema de organización del Estado, donde está el problema ¿que hay sectores que pretenden controlar todas las zonas del Estado y que no quieren que nadie se reserve zonas para sus negocios y para sus tal y sus cual...?, pues bueno si el problema en realidad está ahí, si eso es una cosa para organizar el caos..., pues eso es lo que le estamos oyendo decir todos los días al señor Rajoy, eso es lo que dice todos los días ¿y cual es el problema? ¿dónde ven los alumnos el problema? Los alumnos que oyen el discurso de la derecha se descolocan todos cuando razonamos sobre esto. Este tema en general los alumnos lo asumen bien, pero probablemente es más importante la intervención y la postura del profesor que el propio planteamiento curricular.

Entr.: Pues nada. Eso era todo. Muchas gracias.

ENTREVISTA A MARÍA LUISA NAVARRO HERNÁNDEZ

Mª. Luisa: Yo, con el tiempo he caído en la cuenta, de que en tiempos de Franco no interesaba que se conociera bien el siglo XIX, y creo que la razón es porque al hablar del siglo XIX había que hablar de partidos políticos, de constituciones, de soberanía, de sufragio, de todo eso..., y como en tiempos de Franco no había nada de eso, pues no le interesaba. No le interesaba que el pueblo supiera todo eso, porque si conocían la cuestión del liberalismo, de los partidos políticos, de constituciones y demás, pues podían reivindicar, como que al ser el pueblo más culto, podía reivindicar la Dictadura, y echar eso abajo. Un poco como los romanos que decían pan y circo, pues yo no sé lo que dirían Franco y secuaces pero... En fin, a esa conclusión he llegado yo con el tiempo.

Entr.: Se decía que el XIX era un siglo maldito y poco interesante para la Historia de España... Si quieres podemos empezar la entrevista ¿Cuándo empezaste a trabajar cómo profesora y a dar la asignatura de Historia de España? ¿Has observado cambios en los contenidos desde que empezaste hasta ahora?

Mª. Luisa: Yo empecé a trabajar en el año 75 y dando clase de Historia de España, llevo desde el 77. Ha habido algún año en que no la he dado pero más o menos llevo ese tiempo. En los contenidos sí que ha habido cambios, primero era en la Historia de España de 3º de BUP, geografía e historia de España y de los Países Hispánicos, con cuatro horas a la semana cuando empezó, que después resulta que en el libro venía primero la Geografía física de España, luego toda la Historia y después todas la geografía humana y económica, para por último terminar con la Historia de Hispanoamérica y Filipinas. Bueno, a esto último nunca se llegaba, y en realidad a la geografía económica tampoco. Ocurría que tenías que ir a marchas forzadas porque a pesar de las cuatro horas, una hora más que ahora, pues había que ir bastante deprisa para poder dar eso, y a mí lo que me interesaba era dar el siglo XIX con calma, porque yo me acordaba de mi propia experiencia como estudiante del Siglo XIX fue traumática, porque el profesor nos mandaba estudiar aquello del libro, sin explicarlo antes, él explicaba otra cosa y había que estudiarse el libro más lo que explicaba el profesor, y me acuerdo de ver los términos soberanía, sufragio..., y no tenía la más remota idea de

lo que era. A mí eso me sonaba a funerales, la palabra sufragio me sonaba a funeral, y cuando luego se decía censitario, universal... Y yo siempre he querido dar el siglo XIX con calma pero no se podía. Los chiquillos en general, la historia antigua y medieval no les interesa mucho a pesar de que tienen cosas interesantes, el tema de la Reconquista, lo que son los grandes aspectos, que también tardé mucho tiempo en comprender eso, el crecimiento de los reinos hispánicos, que al principio no eran más que batallas y batallas, pero después lo interesante era comprender cómo se formaban esos reinos, como el de Asturias, después se llamará León, después Castilla, después cómo se unen, luego Aragón por otro lado, y cómo se van expandiendo que es lo interesante.

Eso los alumnos decían que era un rollo y no nos explicaban eso bien, cuando yo era estudiante.

Ya dando clase me he encontrado con que a los alumnos los temas de historia antigua y media les llenan poco y la moderna un poco más, pero claro también tienes que hablar un poco de muchas batallas, del siglo XVI, que son un montón de guerras. Se pierden un poco aunque siempre hay a quien le gusta. Pero vamos, básicamente en los contenidos la diferencia era esa: primero en BUP era lo que te dije, y ocurría así, que la geografía económica nunca se daba, y después el siguiente paso fue el bachillerato ya, porque en COU no había Historia de España. En bachillerato la suerte que tenemos es que como damos el programa orientado a la PAU, porque teóricamente la asignatura sigue siendo Historia de España, y en 2º habría que darla entera...

Entr.: Pero ese hecho el de darla sólo con vistas al examen de PAU ¿Favorece o perjudica a la asignatura?

Mª. Luisa: Bueno, a los alumnos les puede favorecer en el sentido de que es menos materia, pero te diré que nosotros con respecto al examen de la PAU, en nuestro centro la mayoría de los alumnos se presentan a Filosofía en la PAU. Hace dos años me encontré conque un grupo entero decidió presentarse al examen de filosofía, y me llevé un gran disgusto, casi me da un ataque..., porque claro a una cosa a la que tú le pones tanto interés, intentando relacionarles todas las cosas, porque a su vez yo les digo cómo es el examen de la PAU sólo al final. Mis alumnos no saben cómo es el examen hasta final de curso: lo de las opciones, cómo se distribuyen las preguntas... ¿Tus alumnos lo saben?

Entr.: Sí yo se lo suelo decir al principio.

Mª. Luisa: Sí, quizás haya que decírselo al principio. Yo no se lo suelo decir porque ellos, entonces, de la primera parte del programa (*los temas que entran en la opción A del examen de Historia de España en la PAU y que incluyen desde la Restauración hasta la Guerra Civil*) no se estudian nada, y van sólo a estudiarse los temas de la opción B (*desde el franquismo a la España actual*) porque otra cosa que tienen en la mente es que ellos van para la PAU, y que por lo tanto les tienes que exigir sólo lo necesario para aprobar ese examen, pero yo les digo que para ir a la PAU antes tienen que aprobar la asignatura, y que esto supone saberse más contenidos... Primero tienen que aprobar el curso y después lo otro. Pero es que filosofía, yo no sé si tú sabes cómo es el examen de filosofía pero es que el examen de filosofía en la PAU no tiene sino cuatro autores, uno de Grecia y otros más modernos, no sé cuáles son, pero es muchísimo más fácil, y los alumnos más brillantes se presentan todos a filosofía, cosa que en otros institutos no pasa, pero a mí sí me ha pasado, los más brillantes, y me duele en el alma, ¿qué quieres que te diga?, me duele en el alma eso, como me duelen otras tantas cosas cuando veo que ellos no aprovechan las cosas que tienen.

Entr.: Y sin embargo es curioso porque el programa de Historia de España se ha llegado a reducir de una forma que no recuerdo que nunca se hubiese reducido tanto... Trece temas.

Mª. Luisa: Trece temas sí. Es verdad. Pero yo creo que en líneas generales a ellos les favorece eso.

Entr.: ¿Tú ahora trabajas sólo la historia contemporánea de España?

Mª. Luisa: Sí. Yo les doy todo el siglo XIX, empiezo hablando de Carlos IV (*el temario para la PAU comienza en la Restauración*) y la crisis del Antiguo Régimen, yo les explico eso para cuando se empiece a hablar de Alfonso XII y la Restauración, y te encuentras con que España tiene dos guerras abiertas ¿y qué guerras son esas? ¿por qué hay una guerra carlista? ¿quiénes son los carlistas?, y ¿por qué hay una guerra en Cuba?. Y el otro tema que es la Constitución de 1876, porque entiendan lo mínimo ¿no? Por lo menos lo mínimo: la soberanía, el reparto de poderes, quién tiene la soberanía,

cómo son las relaciones Iglesia-Estado..., más o menos esos conceptos que los tengan, y entonces claro, para poder entrar en esto tiene que saber lo que viene de atrás. Ahora que tú me puedes decir que para poder entrar con la Guerra de la Independencia o la crisis del Antiguo Régimen, también tienes que saber lo de atrás, pero en algún momento tengo que acotar. De todas formas en el primer día siempre les doy una visión rapidísima, de lo que dieron en 4º de ESO, que yo también doy en 4º, cuya programación comienza precisamente en la crisis del Antiguo Régimen, y repasamos conceptos: cómo era la monarquía absoluta, la sociedad estamental... Y es que a mí todo eso de Fernando VII, Isabel II, me gusta darlo con clama, porque yo recuerdo mi experiencia que fue traumática, porque fueron todos esos contenidos de un día para otro: cuando tú nunca has oído hablar de partidos políticos, vienen los liberales, los moderados, los progresistas... Como no caigas en la cuenta, no te hagan ver que primero se llaman los exaltados, y que después son los progresistas ¿entiendes? Como no les hagas ver eso... A mí me gusta dar esto con calma, pero es que si me detengo mucho no llego a lo otro, y tengo que ir luego a la carrera, pero bueno, eso lo suelo hacer en plan esquema, para que entiendan las etapas y lo que pasa en cada una de ellas.

Entr.: El paso de dar una "historia completa" a dar sólo historia contemporánea ¿cómo lo valoras?

Mª. Luisa: Hombre, yo lo encuentro positivo en cuanto que es menos materia y lo puedo dar con un poco más de detalle. Lo otro era mucho más a la carrera. Pero el problema de 2º de bachillerato es que nos quitaron una hora semanal, porque en BUP eran cuatro horas a la semana y ahora nos pusieron tres, eso me parece muy mal. Incluso hubo una época en que nos pusieron cinco, porque había que estudiar la Constitución de 1978, creo que allá por el año 80. Aquello me pareció interesante porque aprendí muchas cosas de las que no tenía ni idea y me las fui preparando y se las enseñaba a los chiquillos en esa quinta hora, organizaba debates, y nos venía muy bien esa quinta hora, porque algún día podías coger esa hora para en vez de dar Constitución, hacer un examen... El problemazo terrible son las tres horas que tenemos.

Entr.: Hay historiadores que han planteado que reducir la Historia de España del bachillerato solamente a la etapa contemporánea le crea al alumnado lagunas de conocimiento fuertes, porque así no tienen ni idea de la Edad Media o Moderna...

Mª. Luisa: Claro, ni de los romanos. Les preguntas quien fue Viriato y no tiene ni la más remota idea. Es verdad. Pero ¿tú crees que se puede pretender dar toda la Historia de España en tres horas?

Entr.: De todas formas, puestos a elegir ¿casi mejor la contemporánea? Quiero decir que cuando estabas obligada a empezar por la etapa primitiva eso implicaba también una elección porque sabías que la contemporánea no la ibas a dar porque no llegabas.

Mª. Luisa: Claro. Si me preguntas si me gustaría darla entera, te diría que sí, pero con cinco horas semanales.

Entr.: ¿Y se podría así? ¿entera?

Mª. Luisa: Con cinco horas a la semana la primera parte habría que hacerla en plan esquemático: que supieran algo de la España romana, visigoda, musulmana, y demás... Y laReconquista y los Reyes católicos. Yo creo que eso sí. Eso estaría muy bien. ¿Se podría hacer? No se. A lo mejor la forma podría ser dar la Historia Antigua y Media en 1º de bachillerato y la Moderna y Contemporánea en 2º. No cabe duda de que es demasiada materia para ponerla en un sólo curso académico. Yo creo que es inabarcable. Como no fuera a base de esquemas o a lo mejor de vídeos, seleccionando los vídeos, y poniéndoles un cuestionario, a lo mejor podría ser.

Entr.: ¿Desde que empezaste a trabajar en la enseñanza hasta ahora ha ido cambiando tu forma de dar las clases en Historia de España?

Mª. Luisa: Quizás ha cambiado en el sentido de que antes yo me ceñía más al libro de texto, quizás porque tenía menos experiencia y sabía menos, porque con el tiempo he ido aprendiendo cosas nuevas. No leo mucho, porque no tengo ni tiempo de leer. Entonces yo al principio me ceñía más al libro, explicaba por el libro, y ahora lo que hago es dar clases magistrales, sin ceñirme al libro, es lo que hago en 2º de bachillerato. Explicar yo y ellos cogen apuntes. Algún tema se los doy a fotocopia y luego en clase lo leemos, lo comentamos y tal.

Entr.:¿Y la base con la que llega el alumnado es igual que antes?

Mª. Luisa: Ahora llegan fatal, en el sentido de que de Historia de España no tienen ni la menor idea, porque no la han dado nunca. Quizás la culpa no sea de ellos, yo no sé de quien es. A no ser, yo hace años tenía un alumno cuyo padre era profesor de historia y era el único que sabía de algo. Preguntabas los Reyes Católicos y sabía, o Felipe II y sabía, porque seguramente en la casa hablaría con el padre y le diría algo, pero los demás no tenían ni la más remota idea de nada de Historia de España.

Entr.: En la ESO se han introducido ahora contenidos de Historia de España... ¿Eso no ha mejorado la base del alumnado?

Mª. Luisa: Pues, en principio lo que se da en 1º y 2º de la ESO se dan cosas de historia antigua y medieval, pero es más bien historia general.

Entr.: Antes en 1º de BUP se daba Historia de las Civilizaciones, así que cuando el alumnado llegaba a 3º, era la primera vez que daban Historia de España. Ahora se imparten esos contenidos en la ESO ¿y sin embargo la base es peor?

Mª. Luisa: Peor no sé, pero igual sí. En cuarto se les da `por ejemplo Historia de España, con el libro que tenemos nosotros que es el Vicens Vives, que trata bastante la Historia de España, pero lo que pasa es que hay que seleccionar porque tampoco en 4º de la ESO lo puedes dar todo sólo con tres horas semanales, soy incapaz de dar el libro éste entero. Por ejemplo, el arte no lo toco, porque es que no me da tiempo. Algo tengo que quitar. El libro no lo veo malo, a pesar de que algunos temas los veo más flojos, por ejemplo, echo en falta una pregunta de la sociedad estamental en condiciones, toda junta, no tener que sacar un cacho de aquí y otro de allí. Y después, tiene bastante Historia de España, yo he dado la de la Edad Moderna, desde los Reyes Católicos a la Guerra de Sucesión, ahora estoy con la Ilustración en general, y empezaré la semana que viene la revolución de los Estados Unidos y después la Revolución Francesa, y la verdad que del siglo XIX no suelo dar nada de Historia de España fuerte. También es verdad que el año pasado no, pero el anterior, tuve el peor 4º de la ESO del centro, de los gandules, de los que no quieren estudiar, que no te hacen caso ninguno, con la

opción matemáticas A, plástica y música, las chorradas, ¿y quienes van ahí? Los peores. Los mejores están en la opción de ciencias...

Entr.: Aunque luego se vayan a letras en el bachillerato...

Mª. Luisa: Sí eso pasa mucho.

Entr.: ¿Quería saber si has estado también al tanto de la polémica política que hace años se montó con la enseñanza de la Historia de España, cuando ganó el PP las elecciones y planteó que la Historia tal y cómo se recogía en la LOGSE no garantizaba que se enseñara la Historia de España, y se montó un buen cirio, hasta el punto de que plantearon que había que cerrar más el currículo para darle al profesorado pautas más concretas sobre los contenidos que tenían que enseñarse, y garantizar que se diera una Historia de España más completa que sirviera...

Mª. Luisa: Para todos los españoles.

Entr.: ¿Estuviste al tanto del tema?

Mª. Luisa: No, yo de ese tema no estuve al tanto.

Entr.: ¿Y tú crees que puede servir para eso la Historia de España?

Mª. Luisa: A mí me parece que la Historia de España debe tener unos contenidos mínimos en toda España. ¿Que en Cataluña quieren insistir más en el regionalismo catalán, o igual en el País Vasco, o en la revolución industrial de esas regiones...?, pero que debe haber unos contenidos generales, sí. En Cataluña explicar sólo historia de Cataluña no me parece lógico, ni conveniente, ni positivo, ni nada. Todo el mundo debe conocer los conocimientos generales, mínimos... ¿Que se incluyan algunos aspectos particulares? pues bueno, como aquí, a lo mejor se podrían dar conocimientos de Historia de Canarias, que es otra cosa que no se hace, y de la que los chiquillos no tienen ni la más remota idea.

Entr.: ¿Se podría? ¿daría tiempo?

Mª. Luisa: La verdad es que tampoco hay mucho tiempo, y te digo francamente, yo de historia de Canarias sé bien poco ¿eh?, por lo mismo, porque yo soy otra víctima del sistema. A mí no me enseñaron nada de historia de Canarias. En la facultad había una optativa de Historia de Canarias y no aprendí prácticamente nada. Algunas veces sí les nombro, por ejemplo, en 4º de la ESO, el otro día, porque ahora salió un libro que se llama la Enciclopedia de las Canarias, y lo compré y se lo conté a los chiquillos, que sepan que existe, y que venía gente de toda condición: escritores, médicos, deportistas..., y entonces un alumno me preguntó "¿y sale Doramas?" y le dije: "pues la verdad es que no lo sé" y lo miré y al día siguiente le dije al chiquillo: "quién sale es el padre Anchieta ¿sabes quién era?" y me dijo que no, y le dije que buscara información sobre el padre Anchieta pero ¿qué van a buscar? Muchos de ellos van a buscar... Pero después la mayoría no tenía ni idea de quién era Doramas. Yo no sé si aquel tendría idea de quien era Doramas, que era un guerrero canario..., yo no sé si lo sabría. Y en bachillerato lo que suelo hacer, cada vez que me sale un personaje de Canarias, o algún personaje en general, por ejemplo de la Restauración y les pregunto "¿conocen la calle de tal?", por ejemplo de Sagasta, Bravo Murillo... ¿alucinas si te digo que no saben cuál es la calle Bravo Murillo? Digo "mi niño que no sepas dónde está esa calle me parece...". Y después, algunas veces les he nombrado personajes canarios, algunos porque han salido, como León y Castillo, y les hago buscar quién era León y Castillo, o Nicolás Estévanez, una pequeña información... Pero de dar Historia de Canarias, la verdad es que no da tiempo.

Entr.: Algunos libros de texto de 2º de bachillerato insertan contenidos de Historia de Canarias...

Mª. Luisa: Sí pero muchos no se lo compran. Yo les digo que me parece importante que tengan el libro, no ya sólo para la clase, sino para que lo tengan en su casa para siempre, y lo guarden para que puedan consultarlo.

Luego, está la otra parte, los comentarios de texto que entran también en la PAU. Yo a principio de curso les doy unas pautas, en unas hojas, de cómo se hace un comentario de texto, que las saqué de un libro de Bruño, que viene comentado un texto sobre el colonialismo, y ya viene cómo se hace, y eso lo hacemos en clase, para que sepan, porque en líneas generales tampoco han hecho comentario de textos, cómo no

sea los que te vienen procedentes de 1º de bachillerato y han dado Historia Contemporánea, y a lo mejor han hecho algo, me imagino que los de 2º de ciencias no han hecho nada, porque en 4º de ESO no lo han hecho. Entonces cuando viene el primer texto, el de Joaquín Costa, yo les digo cómo se hace, y les pido que traigan el texto leído y comprendido de su casa, y hay que meterles en la cabeza que lo tienen que leer a lo mejor catorce veces, y quien dice catorce dice tres o cuatro o cinco porque muchas veces, les cuesta coger el sentido de lo que están leyendo...

Entr.: En el tema del comentario de texto es fundamental que el alumnado esté acostumbrado a establecer relaciones causa-consecuencia, a establecer la explicación histórica. Recuerdo que yo empecé fundamentalmente trabajaba con un libro de texto, y al final aunque uno se esforzara, era muy difícil que el aluno supiera que aquello que estaba estudiando era la causa de algo, y por tanto servía para explicar ese algo, o era su consecuencia... ¿Eso cómo lo ves tú: el que aprendan a explicar la historia, a construir explicaciones de los hechos históricos: las causa y consecuencias?

Mª. Luisa: Eso es positivo, porque ellos muchas veces no saben lo que significa causa o consecuencia porque su vocabulario es mínimo. Y no entienden que esto influye en aquello, y que la gente se muere de hambre porque hay una mala cosecha.

Entr.: ¿Tener ese hábito a la hora de comentar un texto...?

Mª. Luisa: Es positivo, claro... Es importante.

Entr.: Y eso por ejemplo ¿ha ido cambiando con el tiempo?

Mª. Luisa: Yo creo que sí. Antes la primera historia que uno estudiaba era narrativa, un hecho tras otro, y no se miraba aquello que lo explicaba, que esto es causa de lo otro... Yo creo que eso de un tiempo para acá sí se hace y es positivo.

Entr.: Y los personajes históricos ¿se nombran muchos? Yo observo a través de los libros de texto que la lista de personajes históricos va disminuyendo... ¿no se nombraban más antes?

Mª. Luisa: No sé. Yo los suelo nombrar. Por ejemplo, en el siglo XIX, Prim, O´Donnell, Narváez, los de la República, Cánovas, Sagasta, incluso Bravo Murillo... se lo nombro por lo de los Puertos Francos, que tampoco saben lo que es. Y después en la Segunda República: Azaña, Negrín, Indalecio Prieto, Lerroux, La Pasionaria..., y todo eso.

Entr.: ¿Los alumnos se sitúan bien con eso, o les suele sonar como a nosotros la lista de los reyes godos?

Mª. Luisa: Yo por lo menos, con eso intento que se sitúen, y le suelo dedicar por lo menos seis clases a la Segunda República, que en realidad si tú te fijas bien, la Segunda República es un texto de PAU y un tema entero ella sola, escribir en sólo media hora todo, las tres etapas, que es otra burrada, otra barbaridad, entonces yo procuro que lo entienda, y voy concierto detalle, entonces las reformas de la primera etapa las doy en tres días, no soy capaz de darlas en sólo uno, porque quiero que lo entiendan, quiero que vayan comprendiendo las cosas y me interesa eso y creo que más o menos lo consigo. ¿Qué ahora se dan menos personajes que antes? Quizás haya menos, y es cierto que tienen menos detalles.

Entr.: Lo digo porque hay quien se queja de que a los personajes ya no se les dé las importancia que tenían antes.

Mª. Luisa: Sí, porque se trata de hacer una historia más general... Pues no sé, porque yo los suelo nombrar, les suelo decir algo. Por ejemplo, cuando llega el tema de Negrín, antes les suelo decir "¿Ustedes saben por qué el hospital ese grande que se ve ahí enfrente se llama Doctor Negrín?", la mayoría no tiene ni idea y no saben. Claro, los alumnos que tiene ahora diecisiete años, pues cuando se le puso el nombre al hospital eran muy chicos... Me acuerdo que cuando nosotros empezamos aquí el hospital estaba en obras. Se inauguró en el 98 o 99, no me acuerdo bien. Entonces fue la polémica terrible con el nombre de Negrín. Entonces yo les digo a los alumnos que investiguen quién era ese señor, en realidad les digo poco de eso, les digo que era de un médico de aquí, de Las Palmas, y por eso es lógico que tenga un hospital, y que era socialista, que hizo un papel importante en la época de la República, que fue ministro primero, presidente después, y luego le pusieron la mala prensa por el rollo del oro de Moscú, que yo creo que es lo que le interesaba a Franco, creo yo... Y claro que lo que a nosotros

nos hicieron ver siempre es que fue un bandido, como eran todos los rojos en la época de Franco, y lo que nombran es el oro de Moscú. Hizo cosas buenas, que yo no me las sé mucho porque tampoco conozco tanta historia, pero tuvo que hacer cosas buenas, segurísimo. Ahora, en cuanto a los personajes, yo sí procuro nombrarles algunos.

Entr.: Todos los decretos que han regulado la asignatura desde el año 70 para acá coinciden en tres cosas:

- la historia desarrolla capacidades de aprendizaje que son aplicables o otras disciplinas.

- la historia contribuye a entender mejor el presente.

- La historia forma en valores ciudadanos.

¿tú cómo lo ves?

Mª. Luisa: En cuanto a lo primero, lo de las capacidades de aprendizaje que se den en otras asignaturas, no sé como sería...

Entr.: Por ejemplo, la capacidad de razonamiento lógico, de expresarse por escrito y verbalmente...

Mª. Luisa: ¡Ah! Bueno, claro. Eso sí. Te da cierto nivel de vocabulario, pues sí claro que ayuda, y a relacionar las cosas, sí que ayuda... Para comprender el presente, por supuesto.

Entr.: ¿Y los alumnos tú crees que suelen hacer esa relación pasado-presente cuando se habla con ellos de algún período histórico, de algún proceso..., o es un tema que haya que forzar mucho para que lo hagan?

Mª. Luisa: Bueno, quizás haya que forzarlo para que lo hagan, pero bueno yo creo que los alumnos de 2º de bachillerato sí que acaban comprendiendo el presente en España a través de la enseñanza, por ejemplo, cuando se ve el franquismo y la transición, y la constitución y los valores que hay ahora... Yo creo que sí son capaces ellos de comprenderlo, claro que sí, y además de eso es de lo que se trata. Que muchas veces les digo eso, “que ustedes viven en un país constitucional y deben entender todas esas

cosas. Lo mismo, lo de los valores ciudadanos, claro que contribuye, al respeto, a la tolerancia... claro, que puede formar para eso.

Entr.: Es que por ejemplo en los libros de texto a veces resulta difícil que esa relación se exprese claramente por escrito, que digan que hay que relacionar el pasado y el presente, pero luego en el desarrollo del texto esa relación no la ves...

Mª. Luisa: Yo es que el libro de 2º no lo uso. Yo lo explico todo, y para algunos temas tengo los famosos apuntes de Morote (*se refiere a unos apuntes elaborados por un profesor de instituto en el que aparecen desarrollados de forma resumida los temas que entran en el examen de PAU, y que se han fotocopiado y repartido por otros institutos*), pero siempre hay cosas que yo les amplío, por ejemplo, el tema de la Transición, yo se lo explico primero por los apuntes esos, pero después cuando se los voy explicando, les voy ampliando detalles y diciendo cosas, y después tengo un vídeo, que es buenísimo, que es un programa especial que hicieron cuando se cumplieron los 25 años de reinado de Juan Carlos I, lo hizo Victoria Prego, que dura una hora y media, por lo menos, porque te coge dos clases, explicando toda la Transición. La historia de los 25 años del reinado y entonces te pone todo y está muy bien, y sale Rey hablando muchas veces, y hasta la Reina, que tú sabes que no suele hablar, el Príncipe, las infantas... y te lo explica todo, todo... Ese vídeo lo suelo aprovechar, le saco mucho jugo... Este año, con los 30 años, hicieron otro que es la valoración del Rey internacionalmente y se llama "Juan Carlos I, embajador de España", y también se cuentan muchas anécdotas del reinado.

Entr.: ¿Esas cosas suelen atraer mucho a los alumnos? ¿lo de contar anécdotas?

Mª. Luisa: Sí y yo les suelo contar anécdotas. Aunque así y todo hay veces en ellos no tienen interés. Si les toca la clase a última hora y están cansados, y están todo el día hablando. O sea que son muchas las cosas que influyen. Ahora, yo sí creo que la Historia les ayuda a conocer el presente de España. Les insisto mucho en que deben valorar el cambio político que hubo en España, que aunque a ellos no les tocó, y piensan que siempre ha sido así, pero a los padres y a los abuelos les tocó todo el tema ese del Franquismo y la Transición y ellos deben valorar y es conveniente saber las cosas para valorarlas. Yo muchas veces les digo que deben ver el telediario aunque sea dos veces a

la semana y leer el periódico aunque sea sólo los titulares, y muchas veces les digo que para comprender lo que pasa en el mundo hay que saber historia, por ejemplo el tema de Irak no se explica sin la Historia que tiene detrás.

Entr.: En último lugar está el tema de cómo influye el profesor en que la asignatura salga de una forma o de otra, más allá de lo que diga el currículo ¿Tú estarías de acuerdo con esto?

Mª. Luisa: Yo creo que en líneas generales el profesor influye en los alumnos. A mí hay alumnos que me han dicho "me gusta esto, porque me lo ha explicado tan bien y tal...". Eso no te lo dicen todos. Y que la ideología del profesor puede influir en la forma en que los alumnos comprendan las cosas, pues claro, que sí. Yo procuro que no me influya, intento ser objetiva a la hora de enseñar las cosas, excepto, lo reconozco, cuando me toca dar Fernando VII, que es que no lo puedo evitar, porque ha sido el rey más cafre de toda la historia de España, el peor que hemos tenido... Entonces, yo de todas maneras procuro exponer las cosas objetivamente y que ellos saquen conclusiones, y que ellos busquen y se enteren, ahora que aparte de eso el hecho de que cómo una persona dé las clases, las salpique de anécdotas y tal, sí les puede gustar. Pero después hay algún alumno que sí le interesa la historia, y la forma de dar la asignatura de un profesor u otro pues les llena más o menos. Siempre te viene algún chiquillo diciendo,"que me tocó fulanita y yo quería que me tocara menganita", y eso cuando te lo dicen, a mí por lo menos me halaga...

Entr.: Claro.

Mª. Luisa: Me halaga.

Entr.: En general, desde el año 75 para acá ¿crees que la situación de la asignatura ha mejorado o no?

Mª. Luisa: Yo cre que sí. Para conocer la historia reciente de España yo creo que sí. Actualmente, acotarla sólo a la contemporánea hace que se pueda dar con un poco más de detalle. Yo creo que sí.

Entr.: ¿No se echa de menos nada?

Mª. Luisa: Yo procuro que razonen, que piensen, que relacionen, que no sea sólo de memoria, la memoria hace falta, no cabe duda, pero que ellos relacionen las cosas. Procuro insistir mucho en que relacionen. ¿Si se echa algo de menos? En parte quizás sí. La historia antigua que antes se daba más...

Entr.: ¿Pero no pasa nada si no se da?

Mª. Luisa: Bueno, es una laguna que les queda ahí y ya está. Pasar, pasar, no pasa nada, claro. De la misma manera, que tampoco doy en la ESO, la Historia del Arte, por ejemplo, por falta de tiempo. ¿Sabes quizás una cosa que sí se nota ahora? Menos vocabulario, los alumnos no tienen vocabulario, en general. Los comentarios de texto hay palabras de las que no saben nada. Del texto de Primo de Ribera, la palabra "francachela", yo sí la había oído, pero realmente no sabía lo que significaba, ellos esa no la conocían y no me sorprende tanto, como la palabra "concupiscencia", que también sale en ese texto, la verdad es que cuando la vi ahí me quedé perpleja, porque el significado que yo conocía era el sexual, pero que pudiera ser una ambición grande a otros niveles, pues no conocía yo ese matiz. Pero ellos no tenían ni idea de otras palabras, como por ejemplo "prelados". O en el texto de Alfonso XIII, "regias prerrogativas", pues ni idea, no relacionaban regio con real, no tenían ni idea,...

Entr.: También noto que cada vez les cuesta más prepararse más cantidad de materia, o sea, antes recuerdo que entraban temas enteros para un examen, y ahora como entren cinco páginas ya se agobian...

Mª. Luisa: Eso sí es verdad, pero ¿sabes porqué? Porque están acostumbrados a la ley del mínimo esfuerzo. No estudian todo los días. Es un problema de hábitos de estudio, que no estudian a diario. Historia por lo menos no estudian...

Entr.: Bueno por mí ya vale ¿quieres añadir algo? Lo que intento es contrastar las razones que justifican la presencia de la historia en el currículo y la realidad de su enseñanza. Porque ¿sabes que hay quién cuestiona su presencia como materia

obligatoria en el bachillerato y piensa que debe estudiarse sólo en el bachillerato de humanidades? ¿Eso cómo lo ves?

Mª. Luisa: No, no. A mí me parece muy bien que todo el mundo conozca la historia de España, porque lo cortés no quita lo valiente. Que sepan las líneas generales, no te digo en plan tesis doctoral, pero unas líneas generales de la historia del país en el que tú vives yo creo que sí es necesario que lo sepa todo el mundo. Y no sé si habría que reestructurar todo, porque yo creo que habría que dar Historia de España obligatoria desde la ESO.

Entr.: Es que plantean que como el mundo está cada vez más globalizado, puestos a que haya una materia obligatoria de historia en bachillerato, debería ser la Historia del Mundo Contemporáneo, que la Historia de España, eso lo escuché el otro día...

Mª. Luisa: Eso no lo había oído nunca. Yo pienso que se debería saber de las dos. Realmente la Historia Contemporánea, también podría ser obligatoria para todo el mundo, porque sepan las grandes cosas generales del mundo: el Antiguo Régimen, el liberalismo, las revoluciones del siglo XIX, las dos guerras mundiales, el colonialismo, y sus repercusiones actuales. Yo ahora en 4º de ESO estoy poniendo la película Ghandi, con motivo del día de la Paz. Es un rollo en el sentido que me cuesta cinco clases, porque es muy larga, y aquí hay una historia, que no sé si se da en lo demás centros con las aulas de audiovisuales, que no hay sino una, pero que muchas veces se coge para dar clases de otras asignaturas, que tiene desdobles y optativas, y si a esa hora quieres poner una película y está ocupada, pues no se puede. No hay aulas suficientes preparadas para estas actividades. Así y todo, les estoy poniendo la película para que vean lo de la paz, pero ellos no terminan de entenderla, por lo de la huelga de hambre dicen “qué bobería” y no les parece la manera más adecuada de protestar y yo les Digo “fíjense las implicaciones y consecuencias históricas que llegan hasta nuestros días, lo de la India musulmana y de la India hindú, que Ghandi quería un país en el que estuvieran todos allí, y sin embargo al final se separó, y al lado está Pakistán que es un país musulmán. Y después a mí lo que me duele, porque uno conoce lo anterior, es que hay chiquillos que se ponen a pintar allí, otros se ponen al final a estudiar porque después tiene un examen, hacer los deberes, y ni miran la película, ni nada. Y eso me duele en el alma, porque pienso que ellos no valoran lo que tienen. Yo no sé si a ti te pasó pero cuando yo estudié

la Historia del Arte en 6º de bachillerato, el libro mío las fotos que tenía eran en blanco y negro, y a mí me pusieron diapositivas tres veces en el curso y cada vez que las ponían eran seis o siete estilos, y me acuerdo que fue traumático el estudiarnos aquello, de pura memoria, el estudiarnos el arco de medio punto, la bóveda de cañón..., sin saber lo que era, sin verlo. Y un libro de política, que se daba en la época de Franco, me acuerdo que era un libro chiquitillo, que no tenía ni un dibujo, ni uno. Y cuando tú has vivido eso y ahora ves todo el tema que hay, y tratas de ponerles películas y ves que a muchos no les interesa, la verdad es que me duele en el alma. Es que además, el vicio que tengo es grabar, ni fumo, ni bebo, salgo poco... Hay gente a la que le gustan los sellos, las plantas u otras cosas..., pues a mí lo me gusta es grabar. Cada loco con su tema. Entonces tengo un montón de cosas grabadas, y claro cuando tratas de ponérselo, como la misma serie de memoria de España, que el otro día les puse el capítulo de Alfonso XIII, y ves que no lo valoran. En general los alumnos, aunque siempre hay alumnos buenos, pues la mayoría no se acuerdan y se pasan las clases hablando. Quizás en el bachillerato de ciencias, menos. Y además son 28 y son un montón.

Entr.: Una cosa se me olvidó, el tema de las fechas ¿se las das? ¿nombras mucho las fechas?

Mª. Luisa: Quizás como antes no. Yo sí les nombro las fechas, las etapas, incluso a principio de curso les doy unos esquemas con todas las fechas y las etapas, eso sí se los doy. Después les digo que para los exámenes no es preciso que se estudien todas las fechas, pero si es necesario, por lo menos, que se sepan las más importantes. Por ejemplo, si les digo el reinado de Isabel II, las etapas, pues que sepan que va de tal año a año. Y algunas fechas se las tiene que saber, por ejemplo, las fechas de las constituciones se las tienen que saber.

Entr.: ¿Y les cuesta?

Mª. Luisa: Yo creo que no, porque las suelo reducir al mínimo.

Entr.: Contrastando los libros de texto actuales con los de los años anteriores, la verdad es que la cantidad de fechas que aparecen se ha reducido muchísimo.

Mª. Luisa: Sí. Es que la historia de antes era así. Eran las batallas, las fechas y los años. Yo por lo menos procuro darles la menor cantidad de fechas posible. Claro siempre hay algunas cosas que se tiene que saber, no cabe duda: la batalla de Annual en el año 21, el golpe de Estado del 23, que en el 31 cae la monarquía, las etapas de la República con los dos bienios, del 31 al 33 y del 33 al 35. Eso se sí se lo digo. El año 36 se lo tienen que saber, y el año 39, y el 75 cuando muere Franco y comienza el Rey. Ahora, eso de se creó tal cosa en tal año y se hizo tal ley en tal otro, procuro quitárselas.

Entr.: Muchas gracias.

ENTREVISTA A JOSÉ MANUEL REYES GUERRA

Entr.: Comencemos por los cambios en los contenidos de la asignatura de historia de España desde que empezaste a trabajar como profesor hasta ahora.

José Manuel: Yo empecé a trabajar en el curso 79-80, y empecé a trabajar en un colegio privado de la Iglesia sustituyendo a un profesor religioso que daba Historia de España. En aquella época se daba la Historia de España desde la prehistoria hasta donde se pudiera llegar, que era como mucho hasta la Guerra Civil, porque a más no se podía llegar nunca. En general, se solía llegar hasta el siglo XVIII o XIX, a más no se podía llegar. En realidad era muy difícil acabar en el XIX. Estaba previsto en la programación llegar hasta el siglo XX, pero no se podía llegar. Y eso que llevábamos un ritmo de trabajo bastante duro, y eso que en aquella época eran cinco horas semanales las que tenía la asignatura, porque habían puesto una hora que se llamaba Constitución o algo así , y que yo recuerde creo que no se hacía, sino que se cogían las cinco horas pensando que cuando se llegara al siglo XIX se vería el ordenamiento constitucional en el XIX y XX. Entonces teníamos muchas horas de trabajo y no se podía llegar porque se daba absolutamente todo. Es decir: la Reconquista, los reinos medievales..., una historia tradicional, narrativa, y en ese curso del 79-80 empezamos a introducir el trabajo con el comentario de texto, más historia social que la historia tradicional de guerreros y cosas de ese tipo. Pero con bastante dificultad.

Entr.: ¿Por qué?

José Manuel: Porque, por lo menos, yo aquel primer año en aquel colegio, me sentía controlado. Y me controlaban la materia que daba: "¿Por dónde vas? ¿Dónde estás? ¿Qué estás haciendo?...", y luego también porque el jefe de estudios solía hablar con los alumnos y supongo que era para recabar información de lo que se hacía en clase. Entonces, comparando lo que se hacía en aquella época con lo que se hace ahora, los contenidos han disminuido muchísimo. Ten en cuenta que este curso hemos empezado por la Restauración y nos hemos quitado un montón de temas y hemos empezado a hacer una historia más cercana al alumno que antes no se hacía. Los contenidos sí que han disminuido.

Yo creo que los cambios en este sentido, sí que han sido positivos. A veces me cuesta trabajo empezar en el siglo XIX, porque los alumnos llegan con una serie de carencias y a lo mejor, pues tienes que empezar explicando cosas como "¿Qué es un sindicato y cómo se forma? O ¿Donde empezaron las primeras industrias?" y cosas de este tipo, o no tiene claro conceptos como el de clase social y cosas de ese tipo.

Entr.: ¿Antes el alumno llegaba con más nivel?

José Manuel: Los conocimientos que antes tenían los alumnos eran más generales, es decir... También nos estamos tropezando con alumnos que provienen de sistemas completamente distintos, o sea, comparar los alumnos del antiguo bachillerato con los alumnos de la ESO de ahora..., los de antes tenían unos valores, probablemente trabajaban más, y éstos tienen otra serie de valores: son más participativos, tienen inquietudes, no es que sean muchas, pero son capaces de plantearlas, que antes a lo mejor la gente no las planteaba, participan más en las clases. Los otros tenían más conocimientos teóricos, luego yo no sé si a la hora de aplicarlos en la vida cotidiana le servían para más o para menos, pero sí tenían más conocimientos teóricos, y sabían más quién era Fernando VII o Isabel II, o quiénes eran los liberales, eso sí lo sabían... De todas formas yo sí creo que la reducción de contenidos ha sido positiva, porque ¿cuál era el fin de las antiguas programaciones de historia y cuál es el que tenemos ahora? Pues probablemente el fin de la anterior programación era simplemente que el alumno conociera la Historia de España, no le veía yo más opciones, por lo menos es lo que veía cuando empecé a trabajar, mientras que ahora lo que se persigue es que el alumno entienda la situación económica, política y social del país en estos momentos, se implique en ella y cuando tenga que tomar una decisión vía voto pues sepa a quién le va votar y por qué. También ahora los alumnos tienen más capacidad para poder decidir "¿en qué grupo social estoy?", "¿cuáles son los problemas de mi grupo social y por qué?" y "¿qué posibilidades tengo de poder participar teniendo en cuenta que yo soy hijo de obrero, o yo soy de la clase media...?" El tipo de enseñanza que hacemos hoy posibilita más este tipo de actuaciones.

Entr.: Es decir que en general tú crees que el cambio ha sido positivo.

José Manuel: Yo creo que sí, aunque a veces me da la sensación de que faltarían contenidos.

Entr.: ¿Por ejemplo?

José Manuel: No sé si es estrictamente necesario, pero tengo la sensación de que hay un desconocimiento total de la Historia de España en general. Es decir, ahora, por ejemplo, que se está planteando el problema del estatuto catalán los alumnos no saben en qué momento Cataluña se incorpora al Estado español, el Estado que se forma en la época de los Reyes Católicos, ni en qué condiciones, ni el alumno sabe tampoco cuando aparece el primer Estado centralista en España, que es el Estado centralizado de los Borbones, y a lo mejor si supieran esto, que es una visión general de la evolución política de España, a lo mejor verían más claramente la necesidad del Estatuto para Cataluña, o la diferencia histórica con el resto del Estado... Es decir, me parece que faltarían este tipo de temas, porque en la Historia de la ESO no se da Historia de España, casi siempre nos la saltamos, y luego cuando llegamos a bachillerato empezamos en el siglo XIX, entonces hay un vacío ahí que a mí me parece que se debería intentar abordarlo. No significa que debamos empezar a dar la Historia de España desde la prehistoria, pero sí tener una visión general de los que es el Estado español desde que se formó hasta ahora.

Entr.: ¿En qué momento empezarías tú el programa?

José Manuel: Yo eso no lo he pensado. De llevar un programa siguiendo una línea de continuidad a mí me parece bien empezarlo ahí (*en el siglo XIX*) pero creo que deberíamos hacer una introducción a lo qué es España y en qué momento se empieza a hablar de España y saltar a otra cosa. No digo que empecemos con la España de los visigodos y del reino de Toledo, pero sí por lo menos una visión general de lo que ha sido España. A veces me parece que hace falta, y sobre todo este curso en que los alumnos se han interesado por lo del Estatuto catalán y son anticatalanes, todos, por desconocimiento, y por ese desconocimiento son manipulador y la prensa los manipula.

Entr.: ¿Tú crees que en los libros de texto actuales se favorece una determinada visión de España a transmitir al alumnado?

José Manuel: Yo creo que sí. El libro de texto presenta una visión de la Historia de España desde el punto de vista castellano, se trata de forma muy escasa las aportaciones de la Corona de Aragón, me parece a mí. Y lo que nosotros enseñábamos antes, cuando se enseñaba la Historia de España tradicional, era, sobre todo, lo referente a Castilla, no de la Corona de Aragón. Cuando empezamos a dar la historia desde el siglo XIX, yo no creo que hagamos una visión partidista de la Historia de España en favor de una comunidad autónoma o de otra. Yo creo que no. Es una visión muy general. A partir del siglo XIX empezamos a trabajar la industrialización y eso afecta más a las comunidades periféricas que a las centrales, entonces yo no creo que sea... Yo sí creo que en las clases se hace, por lo menos yo lo hago, una defensa a ultranza de la democracia frente a los gobiernos dictatoriales, de la defensa de los derechos de los más débiles frente a las clases más acomodadas y dominantes, y si eso es manipularlos, pues yo sí lo hago... Defiendo por encima de todo los valores del movimiento obrero, las ventajas que el movimiento obrero obtuvo y que nosotros estamos viviendo ahora de los réditos que ellos generaron... y ese tipo de cosas sí puede ser una historia que yo mismo manipule, si eso es manipular. Personas de una determinada ideología podrían pensar que yo manipulo las clases pero las clases de un profesor de historia están llenas de su propia concepción de la historia, uno no está allí como en un laboratorio estéril...

Entr.: Entonces ¿tú crees que el profesor influye en el tipo de enseñanza que recibe el alumno?

José Manuel: Sí. Y creo que influye cada vez más.

Entr.: ¿Por qué?

José Manuel: Yo creo que los antiguos alumnos que teníamos del bachillerato, sobre todo en los centros de enseñanza pública, provenían de unas clases sociales distintas, es decir, venían de otro ambiente socioeconómico y cultural, y ya venían con una determinada concepción, es decir, tenían una serie de conceptos, la mayoría muy conservadores, porque sus padres también lo eran, y entonces el papel nuestro en las clases estaba un poco frenado por lo que en sus casas oían. Yo creo que ahora, con referencia a nuestros alumnos, pues en sus casas no se habla de política, sus padres no

tienen esa capacidad para hacerlo, la mayoría son analfabetos o tienen muy escasa cualificación. Entonces, yo creo que nosotros ahora, en este momento, sí que podemos influir más precisamente por el desconocimiento que ellos tienen. El único referente es "que yo tengo un profesor que me dice...", o ven la historia como lo que es cierto y lo que no. Ellos entienden que lo que yo digo en clase es lo que verdaderamente pasó, y no pueden pensar que a lo mejor yo estoy equivocado o estoy interpretando mal unos hechos, entonces antes se notaba que había más gente que te enmendaba la plana, que te decían: "pues yo no estoy de acuerdo con lo que está diciendo...", en el Claret eso me pasaba, por ejemplo, "yo no estoy de acuerdo con eso que está diciendo porque mi abuelo dice que no fue así...". Hoy en día los alumnos no te dicen eso.

Entr.: De hecho toda la plana esta del Claret, que ahora ocupan cargos políticos, y están acusados de corrupción y demás, recibieron en su momento una formación que se podría considerar de izquierdas a juzgar por el perfil del profesorado que les dimos clase...

José Manuel: Pero ellos eran de derechas y nosotros lo sabíamos, y lo siguieron siendo porque su familia era de derechas y los educaban en una línea.

Entr.: ¿Y tú crees que ahora la capacidad de influir por parte del profesorado es mayor?

José Manuel: Yo creo que sí. Sobre todo en el ambiente en el que ahora estoy trabajando. Yo no sé cómo sería mi capacidad para influir si trabajara en un colegio del Opus, pero en éste (*un centro de enseñanza público*) en el que estoy ahora sí. Lo que también es verdad es que la capacidad de influir de un profesor de historia depende de la capacidad que tenga el alumno para ponerse en lugar de..., de la empatía que tenga. Es decir, cuesta trabajo que un alumno se ponga en el papel de un obrero catalán de 1915, y que entienda lo que podía hacer con el salario que le pagaban, y que entienda lo que suponía para la vida de la gente el tener que trabajar doce horas o quince diarias, y me pagaran menos de lo que necesito para poder comer. Entonces, en este sentido si tú consigues que el alumno sea capaz de ponerse en lugar de esa persona, de sentir cierta empatía, "¿si yo viviera en esas condiciones que haría? ¿me afiliaría a la CNT como se afiliaba ése o qué?". Eso también lo tenemos muy duro porque la gente no es solidaria, a

pesar de lo que se suele decir, a lo mejor es solidaria en el momento, es decir, hay una ola que arrastra cuatro o cinco pueblos y se hace solidaria, pero luego no son conscientes de la clase social a la que pertenecen. Tú preguntas en clase: "¿a qué clase social pertenecen ustedes?", y te dicen: "a la clase media?". Y luego preguntas: "¿Cuántas familias de ustedes ganan más de mil euros al mes?" y muy pocos levantan la mano, y cuando les dices que no pertenecen a la clase media se llevan un chasco, porque alguien que gana eso al mes no pertenece a la clase media. No tienen conciencia de clase y la van a seguir perdiendo, porque el sistema en estos momentos, a través de la televisión y otros medios, no les permite verlo... Y otra cosa que tienen es que justifican las diferencias sociales, y esto antes sólo lo justificaban los alumnos cuyos sus padres eran de derechas y eso. Y estos alumnos nuestros justifican esas diferencias porque según ellos los empresarios arriesgan más, y por eso es justo que ganen muchísimo más.

Entr.: Los libros de texto han cambiado desde que empezaste a trabajar hasta ahora.

José Manuel: Mucho. En primer lugar han cambiado en la forma de enfocar los contenidos. Antes hacían muchas más referencias a reyes, batallas, a la evolución meramente personal de los reyes. Se estudiaba historia siguiendo lo que hizo Fernando III el Santo, lo que hizo Sancho IV... En los libros actuales tienen bastante más valor la historia social. Además los libros permiten ahora que los alumnos participen más. El tipo de textos que aparecen, la orientación que le dan a esos textos... El libro se ha transformado en un recurso que puede ser utilizado en clase. Antes casi no lo utilizábamos, porque los contenidos eran tan densos y complicados que tenías que explicarlos y luego tenías que buscar por ahí materiales para trabajarlos porque los del libro no servían. Yo creo que el libro de Historia de España que tenemos en estos momentos es un buen manual[1] porque no tienes necesidad de ir a buscar nada fuera de él. Tiene un lenguaje que los alumnos entienden. Es más atractivo. Está más claro y más ordenado. Los índices funcionan bien, quiero decir que hay que enseñar a los alumnos a que vayan a los índices a localizar las cosas. Puedes conectar mejor unos temas con otros, hay una mejor relación entre ellos. En realidad, siempre hemos trabajado en la misma línea porque el libro actual es de la misma editorial que el famoso "Ibérica" de 3º de BUP, así que bastaría coger un Vicens Vives de hace quince años y otro de ahora

[1] Se trata de *Crisol. Historia. 2º de bachillerato. Ed. Vicens Vives.*

para ver qué ha cambiado. Supongo que tendrá la misma ideología, la misma metodología, aunque hayan habido cambios.

Entr.: Un problema que a veces ha suscitado discusión es el hecho de que un determinado período se haya valorado positiva o negativamente en unos momentos también determinados ¿Tú has notado eso también?

José Manuel: ¿Por parte del profesor?

Entr.: Por parte del profesor, del currículo, del programa, de los libros de texto...

José Manuel: Yo creo que nosotros le damos mayor importancia al siglo XX que a los demás, y de hecho cuando damos el siglo XIX, lo que damos del mismo es para preparar el XX, y dentro del XX, a lo que damos mayor importancia es a la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición Democrática, y eso tiene lógica, porque si estamos preparando a los alumnos para que entiendan la sociedad, la economía o la política actual, hay que hacerlo así. En estos momentos yo creo que esa es la idea. Antes, hace años yo creo no, entre otras cosas porque no llegábamos al siglo XX nunca. Y si nos remontamos a épocas anteriores, no sé, la época de Franco, pues el siglo XIX no existía, el siglo XVIII poco. Yo sí creo que le damos más importancia al siglo XX que a ningún otro. Y en los cursos de la ESO se les suele dar más importancia al siglo XIX que a otros: a la Revolución Industrial, al movimiento obrero, a la aparición de la democracia actual... En bachillerato se le da más importancia al XX, en el caso de la ESO al XIX.

Entr.: Los contenidos de historia local ¿se abordan? ¿no se abordan? ¿deberían abordarse?

José Manuel: Yo abordo los contenidos de historia local. Cuando doy Historia de España, al terminar un tema, lo que hago es buscar textos de la historia local. Se deberían de trabajar más contenidos de historia local. Los libros no los suelen abordar mucho. Se deberían trabajar más los contenidos de historia local porque a lo mejor entenderían más muchas situaciones actuales. En otras asignaturas, por ejemplo yo también doy geografía, pues a lo mejor es más fácil porque el medio geográfico canario, pues hay que verlo ¿no? Pero el conocimiento del medio geográfico canario que lo

tienen más cerca facilita el comprender mejor los medios más lejanos. Yo siempre empiezo a ver geografía de Canarias y después paso a ver la geografía peninsular.

Yo creo que los alumnos desconocen totalmente lo que pasaba en Canarias en el siglo XIX y los conocimientos que tienen, por lo menos los que trabajo en clase, son los correspondientes a la República y la Guerra Civil. El siglo XIX en Canarias yo no lo trabajo.

Entr.: ¿Los contenidos siempre los secuencias cronológicamente? ¿El temario se ordena cronológicamente de lo más antiguo a lo más reciente?

José Manuel: No siempre. Si yo voy a hablar de un tema de evolución de la industria en España, pues tengo que empezar en un punto e ir en ese sentido. Pero a veces no porque por ejemplo, si estamos viendo la constitución de la Restauración, o cuando a lleguemos a la de la República, y quiero hacer una comparación con las otras constituciones, pues no lo hago de forma secuenciada, sino que cojo las dos o tres que quiero comparar. Ahora, de forma general los contenidos están ordenados de forma secuenciada.

Entr.: ¿Y eso es bueno?

José Manuel: Yo creo que para los alumnos sí. Porque la visión que tienen de la historia es esa. Ellos tienen una visión en la que los hechos van encadenados unos a otros. Causas, consecuencias, causas, consecuencias, causas... Ya vienen acostumbrados a trabajar así. Y entonces para ellos cuando vas hacia adelante o hacia atrás, como cuando empezamos a ver la Restauración y tenemos que ir a épocas anteriores para ver los inicios y evolución del liberalismo, o del proceso de desamortización, se descolocan y no saben... Cuando llegas a la Revolución Industrial y tú quieres explicarles que no había dinero para invertir en la industria porque se había invertido en la compra de tierras, pues te cuesta más trabajo hacerlo... Para ellos es más fácil ir en una línea de lo más antiguo a lo más reciente.

Entr.: Siempre abordas los fenómenos explicándolos desde la relación causa-consecuencia. ¿Los alumnos suelen comprender esa relación fácilmente?

José Manuel: Sí. Es como si viniesen acostumbrados a trabajar en esa línea. No hay problema.

Entr.: ¿El tiempo que en clase se dedica a explicar los hechos es mayor que el que se destina a describirlos?

José Manuel: No. También depende del hecho que se esté estudiando. Antes se le daba menos importancia a las causas. Se describía el hecho y se sacaban consecuencias. Ahora no. Ahora le doy la misma importancia a la descripción del hecho que a explicar sus causas y consecuencias. Pero de todas maneras, tampoco lo sé muy bien, porque hay algunos hechos históricos muy trascendentales y te lleva más tiempo. También eso lo marcan los alumnos, a lo mejor la descripción del hecho la entienden enseguida y les cuesta más trabajo sacar las consecuencias, con lo que hay que dedicarle más tiempo a eso.

Entr.: ¿Suelen tener suficientemente desarrollada la capacidad de interrelacionar conceptos y hechos?

José Manuel: La tienen si la ven a la vez. Es decir, ves un hecho y explicas sus causas y consecuencias. Pero si ves un tema y luego te pasas al siguiente, y le dices que averigüen las causas de esa situación, eso les cuesta más trabajo. De la misma forma, que les cuesta trabajo relacionar dos hechos o circunstancias históricas diferentes. Cuando pongo una pregunta de este tipo ellos preguntan "¿puedo hacer una y luego la otra?", y cuando le pides que las relacione, que establezca similitudes y diferencias, que las contraste..., eso les cuesta más trabajo.

Entr.: El tema de los personajes históricos ¿aparecen en las explicaciones de clase?

José Manuel: Lo menos posible. Los personajes históricos y las fechas, lo menos posible, porque yo considero que no es tan importante. Vamos a ver, para ellos sí es importante, y te preguntan por fechas y nombres, de hecho cuando tú das una fecha o un nombre enseguida la apuntan. Pero ¿para qué necesitan mis alumnos saber quién era el general Pavía? A lo mejor necesitarían saber quién fue Cánovas del Castillo, pero ¿hace falta que sepan quién es Martínez Campos? Hace falta que sepan que hubo un

pronunciamiento militar y nombro a Martínez Campos si eso les facilita la situación, porque en la historia del siglo XIX hay muchos pronunciamientos. Ahora, claro, cuando lleguemos a la Guerra Civil, al levantamiento del general Franco, pues entonces sí que hay dar nombres. Pero en principio no hago mucho hincapié en los nombres. Y con las fechas igual. Las menos posibles. Algunas son importantes y les digo que las tienen que aprender, pero en general no.

Entr.: ¿Antes aparecían más personajes?

José Manuel: Antes aparecían más personajes y más fechas. Yo me acuerdo de hacer ejes cronológicos en la pizarra, esquemas ordenados por fechas, y abordar el siglo XIX por años. Es decir, desde 1808 a 1833: reinado de Fernando VII, desde 1833 a 1868: reinado de Isabel II..., y luego, dentro de cada período poner los partidos que habían, las constituciones que se dieron, etc. Y los alumnos se lo aprendían así. Hoy en día no lo hago.

Entr.: ¿Es decir que se utiliza a los personajes, a los reyes, como conductores de la cronología?

José Manuel: Ahora ya no lo hago. Si tuviera que hacerlo pondría simplemente período de gobierno liberal, o conservador..., y no utilizaría las fechas.

Entr.: ¿Y eso no confunde más a los alumnos? ¿Lo otro no era más fácil?

José Manuel: Yo lo que veía es que los alumnos se aprendían las fechas pero luego les faltaban contenidos, sabían nombrar a Isabel II, pero luego no sabían quiénes eran los liberales, quiénes eran los progresistas, quiénes eran los moderados..., y entonces si tuviera que hacerlo lo haría de la otra manera.

Entr.: ¿Sueles abordar los temas contrastando visiones historiográficas diferentes, opiniones de distintos historiadores?

José Manuel: No. Muy pocas veces. A veces en algún comentario de texto, como por ejemplo sobre la Guerra Civil, sí lo hago. Como metodología, en las clases normales,

no. Lo hago en la Guerra Civil porque me parece que es donde ellos pueden disponer de información distinta de la del libro. A lo mejor, información que se les da en casa, sobre todo del período del franquismo que fue una época de tranquilidad, de paz., de pleno empleo... Y entonces para echar abajo eso, a veces utilizo ese tipo de cosas. Pero por ejemplo, yo en el siglo XIX, no lo utilizo, porque no existe ese conflicto.

Entr.: ¿Los libros de texto no suelen favorecer el contraste historiográfico, el debate entre los historiadores?

José Manuel: No, no suelen. Normalmente sólo llevan la línea de la editorial. Cuando yo hago eso en clase es porque busco la información en otros sitios.

Entr.: ¿Tú optas por algún tipo de interpretación historiográfica en particular?

José Manuel: ¿Qué significa eso?

Entr.:¿Si tienes algún modelo de interpretación de la Historia de España que prefieras a otro?

José Manuel: Vamos a ver. Yo no milito en ningún partido político, pero me considero una persona de izquierdas, así que un libro de Ricardo de la Cierva, no lo voy a recomendar ni lo voy a usar como referencia. Los niveles que se dan en las clases en el centro, tampoco son niveles que te permitan entrar a analizar la diferencia de opinión entre unos determinados autores y otros, porque los conocimientos son bastante generales. Claro, el tipo de historia que yo doy, se supone que es una historia de corte marxista, se supone... Pero yo no hago esas distinciones entre una línea de trabajo y otra. Tampoco creo que el nivel de mis alumnos me lo permita.

Entr.: Al estudiar los currículos de la asignatura del año 70, del 91 y del 2003, a pesar de obedecer a alternativas políticas diferentes (una ley de la dictadura, otra en democracia por parte de un partido de izquierdas, otra con un partido de derechas), a pesar de las diferencias, en todos los currículos aparece que la Historia de España debe estar presente en el bachillerato porque desarrolla capacidades de trabajo intelectual que son aplicables a otras materias, en segundo lugar porque conociendo el

pasado comprendemos mejor el presente, y por último, porque contribuye a formar en valores ciudadanos ¿Tú eso cómo lo ves? En concreto ¿sobre lo de contribuir a desarrollar capacidades de aprendizaje?

José Manuel: Yo creo que sí. Contribuye a desarrollar capacidades de síntesis, tiene que aprender a sintetizar, a resumir, tiene que saber hacer esquemas, y sobre todo, para los alumnos de letras sí que sirve. Tienen que saber comentar las ideas, saber redactar... Yo a veces pienso que Lengua e Historia son indispensables en el bachillerato en ese sentido. También creo que la historia, y más ahora que antes, está para formar a ciudadanos, porque la gente cuanto mejor entienda cómo hemos llegado a este momento de la historia mejor entenderá cuál ha de ser su comportamiento en el momento actual. Y, sin embargo, ya no estoy tan seguro de que el conocimiento de la historia ayude a comprender mejor el presente. De eso ya no estoy tan seguro.

Entr.: ¿Por qué?

José Manuel: Porque los cambios actuales a nivel cultural son tan fuertes que yo no sé si se ha producido una ruptura... Todo lo que estoy hablando, lo estoy hablando teniendo en cuenta que llevo dando clase en un mismo centro desde hace catorce o quince años, y sólo tengo la visión que me dan mis alumnos, y a lo mejor es una visión parcial, porque procede siempre de un mismo medio, con unas mismas costumbres, unas mismas tradiciones... Pero yo cada vez veo menos eso, que el conocimiento de la historia les ayude a comprender el presente, porque ellos tienden a aceptar las cosas actuales porque sí. Simplemente lo aceptan, no les interesa saber cómo se generó.

Entr.: ¿Tú crees que los temarios hoy por hoy están orientados para que los alumnos puedan aplicar al presente lo que aprenden sobre el pasado?

José Manuel: No.

Entr.: ¿Y los libros de texto?

José Manuel: Tampoco. Yo creo que están más orientados a formar ciudadanos, a que valoren el sistema democrático y eso.

Entr.: Hoy en día ¿eso de qué depende más: del temario, de los libros, del profesor...?

José Manuel: Del profesor. Si el profesor no lo hace, no sale. Incluso, hoy en día, el profesor podría dar clases completamente tradicionales si se ciñera exclusivamente en trabajar sólo la información del libro de texto.

Entr.: ¿Incluso con el Vicens Vives actual, que tú dices que está muy bien?

José Manuel: Incluso. Si el profesor quiere sí. Tú puedes hacer lo que tú quieras con él. Hoy por hoy los manuales no limitan la actuación del profesor. La intervención del profesor es fundamental, porque incluso, aunque tengamos que tener presente la programación, el currículo general de la asignatura, éste es tan amplio y tan poco concreto que tú lo puedes interpretar como tú quieras.

Entr.: ¿Y en esa acción del profesor, o en la tuya en particular desde que empezaste hasta ahora, los temarios la han favorecido o han sido una dificultad para ello?

José Manuel: Yo creo que los temarios de ahora le permiten tener al profesor mayores cotas de libertad. Porque antes los primeros manuales eran de una historia tradicional como la que se daba en los años veinte, años treinta o cuarenta, y cuando queríamos cambiar ese sistema teníamos que salirnos del libro y buscar materiales, que fotocopiabas y pasabas a los alumnos, de tal forma que había temas en los que el libro no se tocaba. Hoy el libro da más campo, y lo puedes utilizar como tú quieras.

Entr.: ¿Entonces depende del profesor?

José Manuel: Yo creo que sí. En historia estamos interpretando hechos, momentos, actuaciones..., y entonces nos encontramos con que un mismo hecho puede ser interpretado de varias formas distintas, según cada autor. Y además nosotros tenemos a nuestro favor el que nadie nos va a frenar, ni nos va a enmendar la plana, y a decirnos "oiga, usted está equivocado porque aquí hay otro autor que opina de otras forma...", de tal forma que los errores que cometemos en clase, o interpretaciones erróneas, los vamos a mantener siempre, hasta que un día descubras que te has equivocado y que has

estado sosteniendo erróneamente algo. A nosotros no nos examinan periódicamente..., y aunque así fuera, el que nos examine también tendría su propia concepción de la historia.

Entr.: Pues eso es todo. Gracias.

ENTREVISTA A JOSÉ MIGUEL BARRETO ROMANO

José Miguel: Yo empecé a dar clases en 1982. Terminé la carrera en el 80. Aunque los primeros años trabajé en la enseñanza privada, en el colegio Heilderberg, dando Filosofía e Historia. Hice las oposiciones en el año 87, y desde entonces trabajo en la enseñanza pública. En ese período de tiempo he desempeñado cargos directivos de instituto. He dirigido este instituto de Jinámar, donde estoy ahora. Fui el primer director del CEP de Telde, y también pasé algunos años trabajando en la Consejería de Educación, coordinando los programas de innovación educativa. Aparte de eso, he hecho la tesis sobre ciertos aspectos de la Iglesia canaria en el tránsito del siglo XIX. A grandes rasgos, esa viene a ser mi trayectoria.

Entr.: La asignatura de Historia de España de bachillerato...

José Miguel: La he dado casi siempre, antes en 3º de BUP y ahora en 2º de bachillerato.

Entr.: ¿Has procurado escogerla siempre, más que otras asignaturas?

José Miguel: Sí.

Entr.: Desde que empezaste hasta ahora, en cuanto a los contenidos ¿has dado siempre lo mismo? ¿has alterado el programa?

José Miguel: Vamos a ver, yo creo que los contenidos de la asignatura de Historia de España, quizás han variado poco. Sobre todo porque hay un acento en las cuestiones políticas, tal como se han desarrollado desde la Transición, en los distintos períodos en que han estado los socialistas en el gobierno, el PP..., en fin. Es decir, hay una serie de hechos que en el tránsito de la dictadura a la democracia se han ido incorporando a buena parte de la asignatura que prácticamente se explica a partir de la Restauración. Entonces yo diría que desde los años 80 a esta parte, han habido como distintos momentos en la asignatura, los contenidos quizás han variado poco, pero el acento que han puesto los profesores en su discurso ha variado. Probablemente, en el tránsito de los años 70 a los 80, el eje que podía ser la democracia y el antifascismo, o el antifranquismo, en general. Es decir, que la perspectiva desde la que se aborda la

asignatura es la de la negación de lo que fueron los cuarenta años en la historia del Estado y la afirmación de la democracia, y luego en los 80 hay como un giro. Es decir, la perspectiva, yo creo que en líneas generales, los profesores de historia normalmente han hecho un discurso de izquierdas y quizás esa perspectiva de izquierda en sus distintas variantes sea la que presida la exposición de la materia, y en los 90, pues se da un giro hacia el nacionalismo. Es decir, la democracia y el antifascismo en los 70, la izquierda en los 80, la perspectiva del nacionalismo en los 90, y pasamos a una situación de crisis que estamos viviendo hoy en la que quizás haya que replantear la asignatura, o haya que hacer planteamientos en los que, dado que lo vigente o lo emergente es la Unión Europea o las relaciones internacionales, haya que hacer planteamientos en la estructura de esta asignatura en donde estas nuevas realidades relacionadas con la globalización, la superación del estado-nación para crear estructuras mayores, nos sirvan para articular el discurso y los contenidos desde otra óptica.

Entr.: ¿En qué consiste la crisis de la que hablas?

José Miguel: Hay una crisis de lo que es España. Una crisis en el sentido de que mucha gente se está preguntando qué es esto y hacia dónde se va. La aprobación del Estatuto catalán, el valenciano, el andaluz, el tema de las nacionalidades..., entonces todo esto evidentemente afecta a la asignatura, en el sentido de que seguimos trabajando ciertos contenidos, pero la realidad política está en otra parte y de alguna manera afecta al discurso que los profesores hacen en el aula. Los profesores hablan en el aula del Estatuto catalán, de las posiciones que ahora mismo puede mantener el PP o el PSOE, o esa pluralidad de concepciones que se puede tener hoy sobre lo que es España, y que no tiene nada que ver con las concepciones que existían durante la Transición. Yo recuerdo que en los 70 o en los 80 no hablábamos de nacionalismo, en los 90 es el tema central de alguna manera, y en la actualidad esa situación de crisis se traslada también al discurso sobre la asignatura.

A ver como lo digo, los materiales no necesariamente tienen que variar porque eso es independiente de la posición que el profesor mantiene. Lo fundamental en una clase de historia, para mí, son las preguntas que el profesor es capaz de formular. Son las preguntas con las que el profesor plantea el trabajo que se puede hacer en la clase y las fuentes van a responder, aunque las fuentes o los materiales curriculares no hayan variado en muchos años, esas fuentes son capaces de responder a distintas preguntas que

surjan en relación con los distintos momentos que se viven en ciertos contextos. Un libro de los años 70, o de los 80, es perfectamente válido hoy, si un profesor sabe plantear las cosas de manera que los interrogantes que los alumnos tengan vengan del presente. Porque estos libros del pasado y del presente tienen respuestas, lo que pasa que es preciso luego que el profesor sepa contrastarlas.

Entonces, no me preocupa tanto que haya habido cambios en los materiales curriculares de las distintas editoriales publican y que uno maneja, y que pueden parecer obsoletos, sino que creo que el profesor de Historia de España, tiene que ser un sujeto atento al momento sociopolítico que uno está viviendo, que es el nuestro, el de nosotros como adultos y el de los niños como jóvenes, que van hacia otro tipo de realidad, para que la asignatura tenga un sentido, tenga vigencia.

Entr.: ¿Esa visión siempre ha estado presente?

José Miguel: Sí, sí. Yo he ido variando ese discurso y lo noto, en el sentido de que acabamos de venir de la PAU y yo sigo viendo una mayor presencia de lo político, de lo político-estatal por decirlo de alguna manera, en la construcción de los exámenes, y entonces dada la realidad que estamos viviendo, esa realidad de globalización, de inmigración, de construcción de la Unión Europea, es preciso hablar de lo político, pero en otro orden, de otra manera, de otro modo, donde sean las relaciones internacionales, las relaciones entre estados, la construcción de Europa en el siglo XIX..., lo que tendría que articular una nueva propuesta de contenidos. Una nueva propuesta de contenidos que puedan ser más útiles. Y entonces veo que hay mucha diversidad entre los profesores a la hora de tratar este tipo de cuestiones. Pero para ello es esencial integrar el momento presente en el que los alumnos se van a insertar. Y la historia, si no queremos convertirla en un mero discurso ideológico, inservible, pues tiene que estar articulada, engarzada con esa realidad en la que vivimos. Y que sirva para que el alumno se interese por el presente y lo viva de forma comprometida.

Entr.: En esa línea de relacionar pasado y presente, se plantea cómo el alumno puede establecer esa relación. Hasta ahora, en tus clases ¿eso de qué ha dependido? ¿los libros de texto que has utilizado, por ejemplo, han favorecido eso? ¿el currículo ha dado pié para que eso se haga? ¿ha dependido exclusivamente del profesor?

José Miguel: Vamos a ver, aunque me salte preguntas.... En el uso de los materiales curriculares, yo veo en los últimos años, con la aplicación de la Reforma, como tres momentos: un momento inicial en el que hay una dependencia grande de la enseñanza tradicional de los libros de texto; un segundo momento, en que se rechaza el libro de texto y se empiezan a elaborar materiales alternativos que de alguna manera reflejen el contexto, no sólo de los centros, sino de Canarias en general, de alguna manera, y de la realidad del Estado; y un tercer momento, donde se regresa al libro de texto, desde la conciencia de que los profesores no tienen tiempo ni capacidad para estar preparando indefinidamente materiales que reflejen la materia como la vemos, pero claramente, en el sentido de que no sólo el libro de texto sino que el uso de los materiales curriculares en la clase tiene que ser plural, tiene que ser lo más plural posible para que los alumnos puedan contrastar lo que los materiales aportan, incluso el discurso ideológico que tiene que ser muy claro por parte del profesor, el profesor tiene que definirse, a mi juicio, muy claramente frente a sus alumnos para que sepan ubicarle. Entonces, pues, es en ese tercer momento de pluralidad de uso de materiales curriculares, donde el libro de texto vuelve a cobrar un papel importante, la tarea del profesor es fundamental para saber que nos interesa extraer del libro de texto, con qué preguntas nos interesa trabajar, y de alguna manera, al material, que normalmente no es ni bueno ni malo, nosotros podamos sacarle el rendimiento adecuado en función del momento y de los objetivos que nos proponemos en un momento concreto.

Entr.: ¿Crees que los autores de esos libros hacen explícita esa relación pasado-presente?

José Miguel: En unos casos sí y en otros no, pero a mí eso no me importa. Es decir, a ver como lo explico. Yo hace tiempo que dejé el debate sobre los materiales curriculares. No creo en eso. Un libro de texto escrito en 1940 que es pura propaganda franquista en relación con la República, puede ser un excelente material curricular o puede ser desastroso. Todo depende de lo que veas en él. Es decir, si lo doy como criterio único, evidentemente estoy distorsionando la realidad. Pero si lo utilizo, junto a un texto del 70, otro del 2006, para que ellos vean el papel de la historia, su uso político, y de alguna manera, tengan una imagen de la República desde tres perspectivas distintas, ese material curricular será excelente. Entonces yo pongo el acento en el profesor y en su capacidad para formular las preguntas precisas, adecuadas, correctas,

en función del contexto donde está, que hagan rentable o válido ese material curricular. El que valida el material curricular es el docente con sus planteamientos, con sus preguntas. Entonces, hay profesores que insertos en su época han ido viviendo estos cambios. Esto que te estoy planteando probablemente lo he vivido yo mismo ¿no?, el discurso de la democracia, el discurso de la izquierda y el discurso del nacionalismo, y ahora esa situación en la que es preciso buscar un nuevo discurso que se ajuste a la realidad y también que se ajuste a la necesidad de que unos alumnos, que en general no sienten interés por la historia, el presentismo, vivir el presente ahora es una característica muy fuerte de nuestros alumnos, hacen que el pasado se convierta, muchas veces, en aprender cosas que sucedieron, pero que no tiene ninguna incidencia en nuestra vida real. Desde le momento en que eso ocurra, pues la historia, para mí, deja de tener ese papel relevante que debería tener. Aunque eso claro, es una posición ideológica, me imagino que es la de mi tiempo, la de nuestro tiempo.

Entr.: Cambiando de tercio, en la relación de contenidos ¿siempre has dado los mismos? ¿has ido cambiando con el tiempo? ¿hay cosas que ya no das?

José Miguel: Yo creo que eso lo respondía antes de alguna manera ¿no?

Entr.: Por ejemplo, alguna época histórica, algún acontecimiento...

José Miguel: No. Los que han estado previstos en los últimos años, que yo recuerde, en la Historia de España de 2º de bachillerato, pues son los siglos XIX y XX. Los textos y los temas han variado muy poco. Lo que en el discurso de mi clase yo he ido ganando en atención a la realidad canaria, en líneas generales.

Entr.: ¿En BUP trabajabas también el XIX y XX?

José Miguel: De eso me acuerdo menos. Pero la presencia de lo canario ha ido ganando peso con el tiempo, y lo político en general, lo político como un elemento director del programa, ha ido perdiendo presencia, frente a otros aspectos como los culturales, sociales, internacionales, aspectos propios de nuestra cultura...

Entr.: Y la inserción de contenidos canarios, en este caso, es iniciativa tuya, porque lo libros de texto no favorecen...

José Miguel: No. Los libros de texto no lo favorecen. Además tú sabes perfectamente que desde el punto de vista de las editoriales, hacer diecisiete libros de texto por cada materia, no es rentable, no existen materiales curriculares que contemplen esa posibilidad. Bueno, pero con los años, uno va elaborando materiales curriculares que utiliza, que luego deja, a los que vuelve más tarde... Depende de la oportunidad, de los cursos, de los alumnos, de las circunstancias...

Entr.: ¿En la asignatura de Historia de España te da tiempo para verlo todo?

José Miguel: Hombre, para plantear desde la Restauración hasta la actualidad, tal y como está previsto, no hay ninguna dificultad. Pero uno va adaptando los temas al tiempo del que dispone. Hay temas que son menos interesantes y otros que son temas "estrella", a los que uno dedica mucho tiempo. Uno dedica mucho tiempo a la Segunda República, que es un tema que nos gusta a todos. Y a lo mejor, temas como el Franquismo que son más amplios, a lo mejor lo vemos desde otra óptica, en fin. Tiempo sí. Pero ¿que es necesario un cambio de perspectiva en los temas del siglo XIX y el XX? Para mí eso es evidente.

Entr.: Y con el BUP, por ejemplo, ¿el tema de los contenidos canarios...?

José Miguel: Yo creo que la presencia era muy escasa.

Entr.: Pero teniendo en cuenta que también dependía del profesor ¿era más fácil o más difícil?

José Miguel: Con el BUP era lo de la democracia y la izquierda. Canarias, la preocupación por los contenidos canarios se inicia a finales de los 80, 87, 88, 89..., paralelo a la creación de INC[2], ACN[3]..., bueno, yo lo veo por ahí. Paralelo a la

[2] Izquierda Nacionalista Canaria.
[3] Asamblea Canaria Nacionalista

publicación de la Psicología del Hombre Canario de Manuel Alemán[4], que también es un referente fundamental, es cuando empiezan a introducirse contenidos canarios, aunque hay muchas resistencias, y además, no sé si tú has tenido la experiencia, mis alumnos llevan a la PAU conocimientos de Canarias, pero de los 107 exámenes de PAU que yo corregí este año, no hay ni una sola referencia a Canarias, ni una. Y en las coordinaciones de Historia de España para la PAU el tema canario tampoco aparece.

Entr.: ¿Los alumnos como reciben el que se les dé contenidos de historia de Canarias?

José Miguel: Hombre, bien, bien. Yo creo que a lo mejor influye el planteamiento. Yo es que me creo este país. Me lo creo. Me creo nuestra historia, nuestra geografía, nuestro futuro común, nuestra cultura, y la vivo... Y a lo mejor está en el modo de transmitirlo y procuro que ellos la vivan también.

Entr.: El que los contenidos se hayan concretado en los siglos XIX y XX ¿lo ves positivo, negativo...?

José Miguel: A mí me interesa en esta asignatura articular, en la medida de lo posible, la presencia de la perspectiva canaria, y para tratar la perspectiva canaria me parecería interesante el remontarse un poco más allá, hasta el siglo XVI que es precisamente cuando tuvo lugar la conquista y colonización. Ahora, soy partidario también de ese criterio de dar una importancia creciente a las épocas que más se acercan a la realidad actual. Y también me parece muy interesante la propuesta de partir del presente, de hacer una reflexión sobre un análisis de la realidad presente y después desde ahí remontarte hacia atrás. El criterio cronológico es clásico en la exposición de la historia, empezar en el pasado remoto y de ahí llegar hasta el presente, pero bueno, yo creo que es fundamental el presente, el presente que los alumnos están viviendo, y tomarlo como punto de partida, incluso acercarnos al pasado, de modo que no se respete la cronología, sino por temas, a mi me parece una opción muy interesante, y desde un marco favorable yo estaría dispuesto a practicarlo, porque a mí me sigue importando el presente, que los alumnos tienen que insertarlo, tiene que tirar de las riendas de su mundo, no pueden vivir ajenos a la problemática actual.

[4] Alemán, Manuel. *Psicología del Hombre Canario*. Centro de Cultura Popular. Santa Cruz de Tenerife. 1986.

Entr.: Hablemos un poco sobre el "cómo" enseñar los contenidos. A lo largo de tu trayectoria profesional ¿siempre has enseñado de la misma forma? ¿la metodología ha sido la misma?

José Miguel: No, la metodología ha variado. Yo empecé dando clase explicando a través de la exposición de un discurso. Hoy explico muy poca historia, y hago mío el lema aquel del Mayo del 68, escrito en los baños de la Sorbona, de "en clase responda con preguntas", yo hago muchas preguntas en clase, prácticamente lo que hago plantear preguntas, formular dudas, orientar sobre posibles respuestas, dar mi punto de vista, advirtiendo que es mi punto de vista, es bueno que los alumnos lo sepan, incluso construyan el suyo propio y generar ámbitos de discusión o debate que lleve a los alumnos a construir su propia visión. Que sean conscientes de que el pasado pueden construirlo, puedan elegir ellos, que aspectos del pasado les interesa, porque en el hecho de elegirlos se genera la perspectiva que tendrán sobre lo que sucedió.

Entr.: En el paso de ese modelo de intervención en clase...

José Miguel: A raíz de la Reforma. Nosotros pasamos en los años 90 con mucho coste de un modelo de enseñanza que prioriza los contenidos conceptuales a la valoración de los procedimientos y las actitudes en historia. Yo, por formación o por interés, he trabajado, he utilizado más los contenidos actitudinales, es decir, porque el tema de los procedimientos en historia considero que es un problema muy complejo, no demasiado resuelto, no demasiado claro, es decir, porque tengo muchas dudas en este tipo de cuestiones, pero bueno, todo ese proceso de aplicación de la Reforma es lo que ha ido variando...

Entr.: En general, el profesorado de historia que tú conoces ¿cómo ha ido encajando esos cambios?

José Miguel: En general, el profesorado de historia sigue haciendo discursos, largos discursos en la clase y el alumno, pues bueno..., no diría que es pasivo, porque incluso escuchando es activo, es decir, pero yo aspiro a otra metodología. A una idea de la clase como grupo de estudiantes que están en torno a un seminario, con un profesor, que es

un estudiante más avanzado que ellos, que usan fuentes, y que la tarea fundamental de un profesor es orientar en el uso y en el trabajo con fuentes: libros de texto, periódicos, reportajes..., en fin. Y que a partir de ahí en clase, hacer preguntas y responder con preguntas.

Entr.: En los cambios que planteabas antes en esos tres momentos que ha habido en la enseñanza de la Historia de España desde los 70 para acá, siempre ha estado de fondo la necesidad de definir lo que es España. En concreto sobre eso ¿qué les transmites acerca de lo que es España?

José Miguel: Vamos a ver. Yo creo que la concepción de España que tienen los profesores, como la del resto de los ciudadanos, ha ido variando en los últimos veinte o veinticinco años, es decir, prácticamente en los años 70 u 80 eso no inquietaba, el nacionalismo era una cuestión prácticamente minoritaria, y como te comentaba antes, el problema principal era la construcción de la democracia. Entonces el papel de las particularidades, de las naciones, de las nacionalidades, tenía una importancia menor. Es la Constitución la que abre en el artículo 149 la posibilidad de una estructura nueva del Estado. Es esta Constitución la que posibilita lo que está ocurriendo. Ese proceso de descentralización que ha ido aplicándose y elaborándose políticamente, y a la par ha ido dando lugar a esa reflexión, a esa toma de conciencia sobre qué ha sido esto hasta ahora y hacia dónde queremos ir.

Bueno, yo políticamente tengo una posición muy clara y yo, normalmente, les digo a los alumnos dónde estoy y desde dónde hago mi discurso, y también les advierto que los discursos sobre esta cuestión pueden ser muchos, pueden ser muy diferentes, y ellos tienen que escuchar, tienen que entender todos esos discursos, todas esas procedencias, todas esas razones y argumentos, y están de alguna manera obligados a tomar una posición en el futuro. Puede hacerla esperar y no tomarla hasta que se den esas condiciones, pero en el futuro tendrán que hablar, votar, decidir..., y entonces tienen que hacerlo con el mejor bagaje, con los mejores argumentos. Y les digo que hay partidos centralistas, partidos nacionalistas, gente que concibe España como una nación, gente que concibe España como una nación de naciones, gente que está por una confederación..., que opciones hay ahí muchísimas. Los alumnos te preguntan, te interrogan, y les planteas que muchas opciones, y que la mía es ésta y trato de justificarla. Pero en ningún caso trato de imponerla.

Todo esto viene a cuento de que hay profesores que entienden que es posible un discurso neutro en historia, y yo en eso no creo desde hace mucho tiempo. No sé si estarás de acuerdo. Todo el discurso de la historia está cargado de ideología. Todo el mundo tiene una posición y la gente que de alguna manera dice que no enseña la suya y presume de cierta neutralidad, pues yo creo que eso es imposible. La neutralidad no existe.

Entr.: Y no enseñar la tuya, a veces supone asumir que enseñas la de otro...

José Miguel: Claro, la del autor del libro que utilizas como texto en clase... Es decir, todo el mundo está haciendo un discurso ideológico, un discurso político..., y yo creo que es conveniente que los alumnos lo sepan. Y demás lo repito muchas veces durante el curso.

Entr.: Planteabas antes con lo de la historia local que todavía no está del todo recogido en las prácticas del profesorado, en el desarrollo de la asignatura y de hecho eso se pone de manifiesto en la PAU ¿sucede lo mismo con aquellos contenidos que pueden poner en relación la Historia de España con el contexto internacional?

José Miguel: Pues yo creo que sí. Ese juego dialéctico entre las dos va a estar presente en la configuración de la asignaturas en los próximos años, yo veo esa necesidad, y es también un movimiento en ese sentido, la historia de España, la preeminencia de lo local, y ahora, un giro en que lo internacional, las relaciones internacionales, van a estar que estar presente para explicarnos lo que está sucediendo. Esto no significa obviar las cuestiones locales pero sí mostrar la asignatura en base a una tensión entre lo local y lo internacional, en el que el papel de España va quedar con una menor relevancia. Hemos vivido un proceso de descentralización hacia las autonomías, va a continuar hacia los ayuntamientos, y también hay un proceso de descentralización hacia arriba, hacia Bruselas. Es decir, que Europa va ganar vigencia. Los ayuntamientos van a ganar vigencia, y el Estado central, el Estado español tal como lo concebimos en este momento, la va a perder. Todo eso tiene que estar presente en la asignatura. Y lo que tenemos es que las ideologías políticas, las del PP y las del PSOE, en sus tránsitos por la alternancia, van a tener que actualizar y adaptar sus puntos de vista.

Entr.: En cuanto a la secuenciación de los contenidos ¿vas de lo más antiguo a lo más próximo?

José Miguel: En Historia de España, con la PAU por medio, lo normal es empezar en la Restauración y sigues una línea cronológica. Ahora, yo procuro, por una cuestión personal, a lo largo de todo el desarrollo de la asignatura estar haciendo mención siempre a problemas del presente, que de alguna manera tienen relación con los problemas que se están viviendo: "esto es democracia, también hubo democracia con la Segunda República; dictadura, también hubo dictadura con Primo de Ribera,..." en fin, la referencia al presente es fundamental, y en ese sentido si tuviera posibilidad de participar en otro planteamiento, yo que sé, un proyecto colectivo de hacer un análisis del presente y recurrir a la historia en la medida en que nos interesa, me parece también un método interesante.

Entr.: Incluso esas experiencias que empiezan en el presente y van hacia el pasado, de delante hacia atrás...

José Miguel: Perfecto. Me gusta. Desde la concepción que yo puedo tener de la historia, y de mi experiencia en los temas de aprendizaje, yo creo que no hay problema. Uno recurre al pasado, elige determinados acontecimientos y hace estructuras con ellos. Eso lo pueden hacer los alumnos fuera. Operar como historiadores, eligiendo los elementos de un texto, de una fuente que les interesa y llegar a conclusiones. Me parece que eso es poner la historia al servicio de las capacidades que nosotros pretendemos desarrollar, ¿qué me interesa que los alumnos se acerquen con la mayor inteligencia posible a un texto de historia o que guarden en la memoria que Colón descubrió América en 1492? Que puede no ser verdad eso...

Entr.: La explicación histórica. El tema de las causas, los condicionantes, de los hechos... ¿Se abordan esos elementos en la clase? ¿de qué forma?

José Miguel: Claro, en la medida de lo posible. En el tema de la causalidad histórica lo que siempre intento dejar claro a los alumnos es de que nunca hay una sola causa para explicar las cosas que suceden. A mí me hace mucha gracia en los exámenes de PAU, el leer cosas como que estamos en una democracia porque Juan Carlos hizo que..., o

porque Adolfo Suárez hizo que..., o porque la UCD hizo..., en fin, hay muchos profesores que hacen todavía ese discurso y que atribuyen a personas o grupos pequeños que determinadas realidades se han realizado y que gracias a eso tenemos... Bueno, me parece una....

Entr.: En uno de los exámenes de PAU me encontré este año lo siguiente: "La Transición a la democracia comienza cuando el rey Juan Carlos nombra Adolfo Suárez, que era joven y guapo...", (risas) y entonces pensé que cuando se puso feo se acabó la transición...

José Miguel: Por eso, a eso me refiero...

Entr.: Y eso no se lo inventa un alumno. Eso se lo tiene que haber transmitido.

José Miguel: Eso se lo tienen que haber transmitido en clase. Yo me encontrado también exámenes de PAU con cosas similares... Y la universidad, y la Iglesia, y el papel de los Estados Unidos, y... todo ese tipo de cosas no está ni presente en los materiales curriculares. La presión popular, es decir, la gente que sufría porque la detenían... Todo eso ocurre porque hay multitud de circunstancias que se dan y algunas pueden un tener un mayor peso que otras en un momento dado.

Entr.: ¿Les resulta fácil a los alumnos interrelacionar causas?

José Miguel: No nada. Yo creo que la historia es una asignatura muy difícil. Para los alumnos es muy fácil aprender eso: que Adolfo Suárez fue..., que la transición se hizo y que la Constitución consta de tantos artículos, y bueno... Pero cuando tú entras en la descentralización, o en la explicación del artículo 149 y le hablas de nación de naciones, o de nacionalidad, o de culturas o de esas cosas, y sobre todo si choca con lo que está en el ambiente, con lo que está en la televisión..., o si choca con las ideas previas, es muy difícil desmontar ideas previas. Cuantas veces me encuentro yo en clase, después de explicar Canarias, y toda la problemática que tenemos de cara al futuro, "es que nosotros pertenecemos a..., es que nosotros somos de...", hay unas ideas previas que están ahí de siglos que es muy difícil de, no cambiar porque yo no pretendo cambiar nada en la clase, pero sí pretendo poner interrogantes "¿tú te has cuestionado sobre

esto? ¿tú has pensado sobre este asunto?" Y después cuando dice "he pensado sobre esto y concluyo lo otro...", la fórmula es continuamente hacer preguntas y abrirles la posibilidad de que en la historia o los historiadores, tienen algunas respuestas. Ni mucho menos todas.

Entr.: ¿El currículum actual favorece una historia en la que se pueda abordar el tema de la causalidad, los condicionantes de los hechos, etc.?

José Miguel: Yo creo que quizás hay una excesiva presencia de lo político en el temario y quizás habría que priorizar la presencia de otros elementos ¿no? De lo político concebido como el ámbito del juego de los partidos y la política es mucho más que eso.

Entr.: Y además la política de las élites, las disputas entre los partidos,... Ahí, puede que el discurso de la izquierda y el de la derecha sean muy similares.

José Miguel: Yo muchas veces he empezado clases diciéndole a los alumnos: "estamos en Jinámar. Ahí está la fosa, de la que ustedes han oído hablar...", y les cuento lo que dicen algunos alumnos de que sus abuelos veían los camiones y tal, y utilizo a veces como punto de partida para tratar el tema de la Guerra Civil, la Sima de Jinámar. Y a partir de ahí, vamos abordando el tema, y eso es un modo de captar su interés. Su idea es que la historia no sucede aquí sino que sucede fuera, nosotros no participamos en ella, y es fundamental agarrarse al yacimiento sobre el que está montado el instituto, y el ídolo de Jinámar está en el Museo Canario, la Sima de Jinámar, las protestas agrícolas aquí en el Valle..., en fin, esto es una cuestión fundamental.

Entr.: El tema de la biografía, los personajes históricos ¿los tienes en cuenta?

José Miguel: Aquí también ha habido distintos momentos. Es decir la biografía en la historiografía, en el pasado tenían un papel relevante. De hecho habían personajes claves en la marcha de la historia y conocer su vida era una cuestión fundamental. En la época en que nosotros nos formamos todo eso pierde vigencia.

En mis clases no la tiene, a no ser que sea un personaje que con su obra o con su pensamiento contribuya a esclarecer elementos que interesan de lo que está sucediendo en la actualidad. Hacer referencia a gente como Azaña, o como a personajes como

Felipe González, o yendo al caso de Vacaguaré, como Secundino Delgado, porque a nosotros nos puede interesar por otras razones. Pero personajes como Adolfo Suárez, el rey Juan Carlos, Calvo Sotelo..., en mi clase eso tiene presencia.

Entr.: El contraste historiográfico ¿cómo lo trabajas?

José Miguel: Con los años vas acumulando textos, que utilizas en un curso, al siguiente no, y al otro lo vuelves a utilizar... Es un material que tienes archivado en casa y que yo reconozco que normalmente la oportunidad del uso de los materiales la determina, por una parte lo que estamos viviendo en el presente, en un determinado momento. Yo este año he tratado parte del Estatuto de Autonomía de Canarias, no lo traté el año pasado, pero ¿por qué lo traté este año? Pues porque se estaba el problema del Estatuto catalán. Entonces, me interesaba también, porque hay una posible reforma del estatuto canario, y ellos tienen que ser conscientes de que muchos tendrán que pronunciarse sobre determinados asuntos. Determinados artículos, determinadas cuestiones, el reconocimiento de la nacionalidad en el 96, ¿qué significa eso?. En este sentido, la pluralidad de materiales y el uso de materiales en los que defiendan posiciones contrapuestas o divergentes para que los alumnos se vean obligados a posicionarse, me parece que es fundamental. Ese discurso monocorde, político, que aparece en los textos para que el alumno lo aprenda, eso me parece tirar piedras contra la historia.

Entr.: Hay quien defiende la presencia de la historia en el bachillerato planteando que el alumno desarrolla capacidades de trabajo y procedimientos, que luego se proyectan sobre otras áreas o disciplinas ¿tú lo ves así?

José Miguel: Yo pienso que capacidades fundamentales son la comprensión y la expresión. Yo creo que la historia bien planteada, a modo de seminario, con un criterio de enseñanza por descubrimiento, puede perfectamente desarrollar esas capacidades. Esa idea de comprender mejor el mundo que nos rodea. Poder decirlo mejor en clase y transmitirlo a otros en el futuro, esa idea de discernir el contenido de un artículo de un periódico o de un programa de televisión..., cuando uno es capaz de construir a partir de ahí... La historia juega un papel fundamental, pero planteada con estos criterios.

Comprender el presente es fundamental.

Entr.: ¿Y la contribución de la historia a la educación en valores?

José Miguel: Yo soy un firme defensor de los contenidos actitudinales. Y en el tema de los valores me parece uno de los grandes aciertos de la Reforma. Haber concebido los valores como contenidos, e incluirlos de modo transversal en todo el conjunto del currículo. El problema está en lo siguiente: qué valores y cómo ponernos de acuerdo. Yo he creído resolverlo de la siguiente manera: cuando uno actúa siempre está promoviendo valores, cuando un profesor hace un discurso y cuando a un profesor los alumnos le ven cómo actúa, ahí uno expresa valores, y tras esos valores los alumnos se van a posicionar. Cuando un profesor actúa para resolver un conflicto, o hace un discurso, está promoviendo, aunque no quiera, ciertos valores. Están los valores del docente y están también, y eso es inevitable, y cada uno lo expresa cuando actúa, los valores que el centro educativo debe decidir promover en el marco de los contenidos actitudinales de todas las asignaturas en función de la realidad en la que el centro está. Es decir, ese es el sentido de la transversalidad, es posible que a ti te parezca mejor promover la educación para la salud, la educación intercultural o el trabajo por la justicia, y a mí me parezca mejor la paz, la solidaridad y los derechos humanos. En ese sentido, tenemos que ponernos de acuerdo en el centro para que ciertos valores comunes, a pesar de que en el ambiente de pluralismo moral que vivimos actualmente, para ti lo fundamental, tú esquema de valores pueda ser el dinero, el poder y la gloria, y para mí el compromiso y el trabajo por la gente, tenemos que llegar a un acuerdo para que ciertos valores estén presentes en los contenidos del currículo, y los alumnos reciban una enseñanza acorde con lo que está expresado en el proyecto educativo de centro.

Entr.: Entonces, ¿eso fundamentalmente, según lo tu opinión, debería estar recogido a dos niveles: por un lado, en los contenidos del área, y por otro, en el Proyecto Educativo de Centro?

José Miguel: Para mí, el PEC, debe recoger los valores que acuerde la comunidad educativa.

Entr.: ¿Está presente la educación en valores en los libros de texto?

José Miguel: Para mí lo están de modo implícito. Cuando se hacen determinadas afirmaciones en los libros de texto, estos reflejan determinadas posiciones...

Entr.: Eso conlleva hacer una lectura distinta, crítica, de los mismos...

José Miguel: Claro, a los alumnos se les escapa. A nosotros no. Nosotros vemos claramente, cuando alguien hace una afirmación.

Entr.: Bueno, yo ya daría por concluida la entrevista. Gracias.

ENTREVISTA A ALEXIS ORIHUELA SUÁREZ

Entr.: ¿Cuándo comienzas a trabajara como profesor?

Alexis: Empecé a trabajar en el colegio Claret en el año 1984. O sea que llevo ya 22 años dando clases de historia.

Entr.: ¿Qué cambios has notado de entonces para acá?

Alexis: En lo que es el contenido propiamente dicho, yo creo que grandes cambios no se han producido, salvo evidentemente, introducir los elementos que se van añadiendo con el tiempo, como podría ser la historia del presente, la historia más reciente. En el año 84 habían acontecimientos que no se habían producido, o sea que salvo ese elemento, yo grandes cambios en el contenido propiamente dicho... Bueno a lo mejor, cambios en lo que es la orientación historiográfica, como por ejemplo sobre la Transición, pues el análisis que se hacía sobre la Transición en el año 86 era diferente al que se pueda hacer hoy, sobre todo porque hay un cúmulo de documentación y de trabajos sobre la Transición que no tiene nada que ver con lo que había en aquella época. Salvo eso, yo sinceramente grandes cambios en lo que son los contenidos no veo. Entendiendo por cambios pues cambios radicales, de orientación, de nuevos paradigmas. Eso no.

Entr.: El programa de historia, ahora mismo, se centra más en la parte contemporánea...

Alexis: En la parte contemporánea, y como tú sabes, a esos niveles y antes un poco hacíamos un recorrido desde la prehistoria y nunca se acababa de ver el tiempo presente. Hubo un par de años, todavía estaba en el Claret, creo que allá por el 86 u 87, que yo planteé hacer una historia en contra del tiempo, es decir, hacer lo contrario, hacer una historia empezando por el tiempo presente, de los acontecimientos más recientes e ir hacia atrás, de forma que hiciéramos una cosa que fuera contra corriente, contra la cronología tradicional, yendo hacia atrás. Salvo esos años, en que pudimos empezar a trabajar lo que era España actual en aquel entonces...

Entr.: ¿Qué tal resultado dio eso?

Alexis: Para mí el resultado fue positivo, lo que pasa es que luego había gente en el departamento que eso no lo terminaba de entender y al final se volvió a la situación tradicional.

Entr.: ¿Y el alumnado?

Alexis: Yo creo que para el alumnado era positivo. Estoy hablando de memoria. Empezar un poco a cogerle el gusto a la historia desde las cosas más actuales, de tal manera que ellos le cogieran gusto al análisis histórico desde el conocimiento de lo que era más actual, del tiempo más presente, y a partir de ahí ir hacia atrás. Siempre trabajando con un hilo conductor para cada período, por ejemplo, cogíamos primero el período de la Transición, que era lo que en aquel entonces era más reciente. O primero ver un poco la España de los años 80, luego ver la Transición política, luego un poco la Dictadura Franquista, la Guerra Civil, la Segunda República, la Restauración..., claro, ahí seguíamos un poco lo contrario de lo que era la otra visión, que era que la parte de historia moderna, historia medieval y tal, pues no se veía, no se tocaba. Pero a mí me parece que era más interesante, en última instancia, ver lo que era más reciente, que al alumno le pudiera interesar más, para un poco que eso sirviera de elemento motivador, que trabajar pues, cosas, que al alumno le pudieran resultar muy lejanas, aunque para nosotros fuera muy interesante. Y además verlo de esa manera, es decir, verlo desde los acontecimientos más recientes e ir hacia atrás, y yo creo que, aunque evidentemente nunca hice ningún estudio de la aceptación que tenía, yo creo que era positivo. Que la gente conectaba más con el tiempo presente, e incluso pudimos hacer algún trabajillo de historia oral, de tal manera que eso nos sirviera de puente para trabajar la historia. Y yo creo que no era mala idea. Luego, ya te digo, que surgieron problemas de que había gente que no estaba de acuerdo y al final se volvió a empezar desde la prehistoria, o de donde se empezaba, y efectivamente nunca se veía la época contemporánea.

Entr.: ¿El paso de la enseñanza privada a la pública fue significativo en cuanto al tratamiento de la asignatura?

Alexis: No necesariamente. De todas maneras, ya te digo, yo cuando pasé a la enseñanza pública, Historia de España no di durante muchos años. Yo volví a dar Historia de España después de pasados tres o cuatro años. Pero vamos, no fue un

cambio significativo, y desde luego en la escuela pública no intenté hacer lo que había hecho en Claret.

Entr.: Ahora mismo el programa se centra casi exclusivamente en los siglos XIX y XX...

Alexis: Sí. Y básicamente, casi exclusivamente en el XX. Porque claro, empieza a partir de la Restauración...

Entr.: ¿Es mejor así, centrar la asignatura en la historia contemporánea y dejar un poco de lado las demás épocas?

Alexis: Es que tienes que optar. Porque como tú sabes con tres horas a la semana, tiempo no hay, y yo creo que es más positivo si se queda algo colgado, que se quede lo que es más lejano cronológicamente de la realidad del alumno que lo que es más reciente. Luego hay una serie de cosas que no me gustan tanto, pero en ese sentido, en ese cambio es positivo. Lo que pasa es que la Historia de España tal y como está planteada es que es una historia para la PAU, entonces todo va enfocado a eso y el profesorado, prácticamente el 99 %, pensamos en esa prueba de tal forma que cosas que se podrían ver de otra manera, más amplia, más pausadamente, pues evidentemente no las ves. Hombre, consigues, por otro lado, ver, sobre todo los que somos muy lentos dando las cosas como yo, ver un período amplio, pero claro yo creo que se pierde la oportunidad de profundizar en determinadas cosas porque hay que acabar un programa y eso es un problema. Eso, y cómo está enfocada la prueba con demasiados textos dedicados a analizar la vida política, por ejemplo. No hay gráficas, no hay mapas históricos, no hay textos de contenido social o económico. Básicamente, el 90 % de los textos son de contenido político, por no decir el 100 %. Hay poca variedad. Dicen que ahora esto va a cambiar. Tendremos que verlo ahora en las coordinaciones. Pero vamos, a lo que íbamos, el cambio hacia una historia fundamentalmente contemporánea me parece positivo, porque es la única manera de que esta época se pueda ver. La única manera de ver una historia desde la prehistoria hasta el presente es dar cuatro esquemitas de todo y los alumnos no enterarse de nada, lo que no tiene ningún sentido, es cosa de locos. Y no sé si en algún sitio del Estado se está haciendo lo que estamos haciendo aquí, pero a mí esto me parece más positivo, dar historia contemporánea. A mí me parece que es fundamental que el alumno vea lo que es la Transición política

española, las causas, el desarrollo, los actores, el proceso, lo que es la Dictadura franquista, analizarla..., que ver el proceso de Reconquista y repoblación, que bueno que es muy interesante, pero que al alumnado les queda muy lejos.

Entr.: Lo que pasa es que en la época de gobierno del PP, cuando Esperanza Aguirre estaba en el ministerio, planteaba que no trabajar determinados períodos hacía que el alumno no se hiciera con una idea completa de lo que es España: no tener en cuenta a Carlos I, los Reyes Católicos, y tal..., pues era no saber lo que había sido España en el mundo, y hay quien plantea que olvidar esos períodos hace que la imagen que se les traslada a los alumnos de su propio país sea una imagen incompleta.

Alexis: Eso en parte es cierto, pero también es verdad que tienes, en este caso, tres horas y aunque tuvieras cuatro, no tiene ningún sentido esta obsesión cronológica. Yo creo que es mejor darles a los alumnos unos rudimentos indispensables para que puedan reflexionar, porque la mayoría de los alumnos no van a hacer historia. Harán otro tipo de cosas muy diferentes, que no tienen nada que ver. Y si hay que elegir, yo prefiero elegir épocas más recientes, y lo que está más cerca cronológicamente que lo que está más lejos. El alumno que termina Historia de España y no sabe quién es Carlos V, pues bueno, yo prefiero que no sepan quién era Carlos V o Isabel I, que además no creo que sea el problema fundamental, a que no sepa cuáles fueron las causas de la Guerra Civil española y sus consecuencias. También es verdad que eso viene marcado por mi propio interés, a mí me interesa más la historia contemporánea, la historia del siglo XX, que la historia del siglo XVI o XVII, personalmente. Pero al margen de mis apetencias personales, yo creo que es mejor optar por algo más reciente y que el alumno conozca lo más reciente, a que el alumno sepa de Carlos V y no sepa nada de la Guerra Civil española. Entre una cosa y otra no hay color, desde mi punto de vista.

Entr.: La forma de enseñar la asignatura, desde que empezaste hasta ahora ¿ha ido cambiando? ¿Los recursos empleados, las actividades...?

Alexis: Hombre, es verdad que, por ejemplo, el material que solemos emplear usualmente que son los libros de texto, pues han cambiado las cosas, pero no en cuanto a la forma de plantear la asignatura en clase, tampoco han habido grandes cambios. Tú sabes además que en la enseñanza, a pesar de que hay gente que piensa que la mayoría

del profesorado es progresista, a la hora de la verdad, haces una reflexión de lo que ha habido en los últimos veinte años, y pocos cambios fundamentales ha habido, salvo, como te decía antes, lo elementos tecnológicos, si quieres, el power point, el ordenador para determinados trabajos... Pero salvo eso, lo que es el planteamiento de la asignatura, es decir, el profesor como "explicador" de los acontecimientos pasados, y el alumno como receptor y evidentemente, abrir la discusión a partir de ahí, yo creo que pocos cambios han habido, pocos cambios fundamentales, salvo la introducción de esos elementos tecnológicos. Pero a la hora de la verdad seguimos manteniendo una enseñanza, a esos niveles, tradicional.

Entr.: Y el alumnado ¿tú crees que ha cambiado?

Alexis: Tú sabes que con el tema del alumnado lo que está un poco en el candelero es que los alumnos son peores ahora que hace veinte años. Yo no pienso que sean ni mejores ni peores.

Entr.: Y hace veinte años eran peores que los de veinte años atrás...

Alexis: Sí, efectivamente. Es pensar que hace cuarenta años los alumnos eran mejores y hoy son horripilantes. Yo creo que no. Por ejemplo, yo creo que hoy los alumnos son más críticos, tienen mayor capacidad de crítica que hace veinte años, por ejemplo. A lo mejor, hay un alto porcentaje del alumnado que no valora tanto lo que es el esfuerzo ¿no? Pero en fin yo creo que tampoco ha habido grandes cambios a esos niveles. Los alumnos de hoy tienen acceso a elementos tecnológicos que no se conocían hace veinte o diez años, pero yo creo que tampoco ha habido cambios a peor en el alumnado. Hace veinte años también había gente que no quería hacer nada, igual que hoy. Tal vez, hoy esa capacidad crítica es mayor que hace veinte años, creo.

Entr.: En la orientación ideológica que le das a la asignatura ¿ha habido cambios?

Alexis: Yo creo que no, yo creo que siempre he hecho un esfuerzo de que los alumnos analicen la historia de una manera crítica, y que sirva siempre el conocimiento histórico, y esto siempre ha sido una obsesión desde que empecé hasta ahora, de que el alumno utilice el conocimiento histórico, ya sea del tiempo más reciente o más lejano, para de

alguna manera trasladarlo al presente. Que lo utilice como recurso para analizar críticamente el presente. Eso ha sido siempre una obsesión, desde que veía historia medieval hasta cuando trabajas cosas más recientes. Aunque cuando ves la historia más reciente es más fácil trasladarlo al presente. Cuando trabajas cosas de hace cuatro o cinco siglos, pues tiene más dificultad, pero aún así siempre lo trataba, de que los acontecimientos que se analizaran sirvieran para comprender cosas del presente.

Entr.: Y en cuanto a la visión de la historia de España, porque según la visión te puedes inclinar, por ejemplo, por estudiar más unos acontecimientos que otros, o profundizar más en unos personajes que otros...

Alexis: Claro, yo tengo un interés personal por la historia del siglo XX, y eso lógicamente se traduce en lo que son las clases, cuestiones como la Guerra Civil, el Franquismo o la Transición democrática, eso se trasluce después en el aula. A la hora de explicar o de trabajar con los chiquillos en el aula.

Entr.: ¿Echas algo de menos que se haya suprimido en los últimos años?

Alexis: No.

Entr.: ¿Introducirías más cosas a lo que ya hay?

Alexis: Yo lo que echo de menos ahora, aunque con eso también he tenido mis reticencias, sabes que siempre hemos tenido una obsesión por los textos, el comentario de textos, no sé esa obsesión, pues tampoco me parece que sea algo tan fundamental, el tener que analizar un texto y a lo mejor ese elemento está más...

Entr.: Puede ser una reminiscencia del positivismo...

Alexis: Sí. Me acuerdo que cuando empecé a trabajar... Esa obsesión que nos habían inculcado en las aulas de la universidad por el comentario de textos, era casi como una religión... Y había que hacer comentarios de textos, y había que darle a los alumnos..., y eso todavía se mantiene de hecho en las pruebas de acceso a la universidad, y se les pide a los alumnos el comentario de textos...

Entr.: Cuando estuve de corrector de exámenes de PAU, en la segunda corrección en la que se atienden reclamaciones, me tocó revisar un examen que había corregido un profesor, que bajaba puntos "¡porque no ha puesto la naturaleza del texto!", y exigía un método ahí..., cuando se había acordado en la coordinación que el alumno hiciera simplemente una paráfrasis del tema..., pues este tío suspendió a un montón de alumnos.

Alexis: Y lo hemos notado. Alumnos, que en nuestro caso pasó, que eran de nueve y en la PAU sacaban un seis. Claro, yo les decía a los alumnos que tuvieran esto en cuenta, pero el nivel que se les pide en un examen no es ése.

Entr.: Decía: "¡falta contexto histórico!", "¡falta contexto ideológico!", "¡falta naturaleza!"...

Alexis: Eso es un tema grave de corrección.

Entr.: Yo lo que creo que es que este tío no iba a las coordinaciones y no te tenía ni idea...

Alexis: Claro, por lo menos ir a las coordinaciones...

Pues a mí la permanencia de esa obsesión por comentar textos tampoco me parece que sea tan fundamental, y que seguimos manteniendo, y no digo que no se deba hacer alguna vez, pero mantener esa perreta por comentar textos y comentarlos... Y luego lo que te decía antes, se está haciendo mucho hincapié en el comentario de textos, pero luego lo que es el comentario de un mapa histórico con contenido a lo mejor socioeconómico referido a una determinada época, o comentar una gráfica y aplicarlo a un contexto determinado, eso se está dejando un poco de lado. Yo, por ejemplo, lo hago ¿no?, utilizo las gráficas del propio libro, y las utilizo para comentarlas, pero eso se está dejando de lado.

Entr.: El tema de la historia local ¿la incorporas a los contenidos?

Alexis: Nada, prácticamente nada. Por lo que te decía antes, la asignatura esta en concreto, el tiempo, las tres horas... No puedes trabajar. Este año intentamos introducir, al dar el franquismo, el hacer entrevistas, hacer algo de historia oral, de hecho yo preparé algo para explicarle a los alumnos lo que es la historia oral, y elaboramos unos pequeños ítems para que hicieran entrevistas, pero al final hubo que abandonarlo porque no había tiempo. Se quedó en algo que no se hizo. Que lo reflexioné, que se habló incluso con el chico que estuvo haciendo prácticas del CAP[5] conmigo, y él elaboró una pequeña encuesta que sirviera de guión, pero al final no hay tiempo, y realmente la historia local la metes como algo muy marginal, un ejemplito, una cosa muy concreta..., pero lo que es trabajarla en serio y en firme, no. Yo creo que en Historia de España se podían incorporar a través de la historia oral, no tanto la explicación de la historia local, sino utilizar, a medida que vas trabajando temas como más recientes, la historia oral para trabajar eso. Pero claro, eso se queda en una mera reflexión teórica y no en una aplicación práctica, porque el tema del tiempo para mí es muy limitador.

Entr.: ¿Y lo que planteaba el PP del miedo de que en muchos sitios el currículo está tan abierto que si no se cierra, en muchos sitios sólo se dará historia de la localidad y...?

Alexis: Ya, pero yo creo que ningún profesor que dé Historia de España y esté en su sano juicio, se vaya a dedicar a dar historia local y de la región, y se olvide de dar historia general de España. No sé si alguno lo hará. Pero no creo que sea ningún peligro. Yo sí creo que sería necesario introducir el elemento local, pero el elemento local sobre todo como elemento didáctico, más que meter en la Historia de España la historia local. Hacer referencias y eso, sí lo he procurado. Si tenía que explicar alguna cosa que tuviera que hacer referencias a la historia de Canarias, por ejemplo, pues ponerlo y hacer referencias a ello, a sabiendas que a los alumnos realmente, no les interesa nada que no entre en la PAU. Y sí soy partidario de poder introducir la historia local como elemento didáctico para explicar la historia global de España, o general de España, sobre todo la contemporánea, del siglo XX, en que hay oportunidad de utilizar la historia oral como elemento de referencia, y además por las pocas veces que lo he hecho. Porque alguna vez que lo hice fue un elemento motivador muy importante, y me parece que lo hemos dejado de lado, el que el alumno investigue en el ámbito familiar, en el ámbito cercano,

[5] Curso de Aptitud Pedagógica.

y tiene que estar relacionado con la disciplina histórica, y alguna vez que lo he hecho, he visto cosas interesantes: los alumnos se motivan mucho primero en trabajar el tema, y luego lo utilizo para intentar unir su historia personal y familiar con la historia general. Y las veces que lo he hecho ha resultado muy interesante. Este año, ya te digo, se intentó hacer algo pero al final hubo que dejarlo por la falta de tiempo. De tiempo mío y de los alumnos. A los alumnos en abril o mayo, ya no les puedes decir que se dediquen a investigar en el ámbito familiar, sobre todo a los de 2º de bachillerato que tiene ahí cerca la PAU, porque te mandan a hacer puñetas, así literalmente.

Entr.: ¿La relación con la historia internacional?

Alexis: Alguna cosa, pero tampoco te creas que... Se me ocurre ahora, por ejemplo, cuando trabajas el tema de la Guerra Civil, se hace referencia al tema de la intervención internacional en la guerra; cuando hablas de la Primera Guerra Mundial, pues los efectos de guerra; pero ya te digo poca cosa. Cuando hablas de la guerra de Marruecos, pues lo tienes que ligar al imperialismo y colonialismo, sobre todo francés, y a lo mejor alemán, pero poca cosa. Sólo lo que viene a cuento, digamos, pero estudiar la historia internacional y poner a España en consonancia con eso, más bien no. El problema que muchas veces también tenemos es que hay alumnos que vienen con un cierto conocimiento, entre comillas, de historia contemporánea general, porque la han dado en 1º de bachillerato...

Entr.: ¿Eso se nota?

Alexis: En algún caso se nota. Por ejemplo, cuando haces referencia a la Crisis del 29, y sus efectos sobre la economía española para explicar los problemas a los que tiene que hacer frente la Segunda República, en el contexto de los años 30. Claro, un alumno que viene de 1º de bachillerato, de haber dado historia contemporánea, y le hablas de la Crisis del 29, y no es que te sepa explicar..., pero en fin, le suena que en los años 30 hay una crisis generalizada, mientras que el alumno que no ha dado en 1º historia contemporánea, de hecho eso lo tuve que hacer en algún curso, con alumnos del bachillerato científico, pues lo tuve que hacer, tuve que explicarles un poco lo que era de la Crisis del 29.

Entr.: ¿Y lo que vieron en la historia de 4º de la ESO?

Alexis: En la historia de 4º de la ESO no sé si ellos lo habrán visto. Los alumnos de 3º y 4º parece que están como flotando en el aire, y después te dicen que ellos eso no lo han dado, aunque lo hayan dado... Los compañeros te dicen que se lo han dado en años anteriores, en las reuniones de departamento y tal, pero aún así lo alumnos te dicen que no lo han dado nunca. Y entonces lo de 4º de la ESO no les sirve. Lo que les sirve es lo que han dado en 1º de bachillerato, hablando de los de 2º, y, ya te digo, tampoco te creas que quienes lo habían dado en 1º sabían mucho de la crisis, su extensión a nivel mundial, sus mecanismos de expansión, y eso. Realmente no se acordaban, pero por lo menos les sonaba, a los otros ni flores. Y como te digo eso, también te digo sobre el ascenso de fascismos. Cuando les hablas de la Guerra Civil española, les tienes que hablar de Hitler y Mussolini, y claro, a los otros les suena un poco, pero a los de ciencias nada.

Entr.: En el tema de explicación histórica has dicho que tiene un peso en tu trabajo el análisis de causas y consecuencias, la relación de variables, etc., más que el relato de los hechos en sí...

Alexis: Bueno el relato del hecho en sí para ver el desarrollo, pero también es fundamental que entiendan los acontecimientos. Claro, hay acontecimientos que son, a lo mejor, más proclives a trabajar la causalidad que otros. Más proclives en el sentido de que son más determinantes en la Historia de España. Acontecimientos como la Guerra Civil que son acontecimientos que incluso el que no haya dado historia, pues ha oído en su casa hablar de la Guerra Civil, y entonces en esos acontecimientos sí procuro trabajar la causalidad, ¿cuáles son las razones de...? O, incluso, la Transición política ¿por qué en un momento determinado el país pasa de la Dictadura a la democracia y cuáles son los elementos que explican ese proceso? Y en lo de Guerra Civil sí insisto mucho en las causas profundas, las causas inmediatas...

Entr.: ¿A los alumnos les resulta fácil relacionarlo todo?

Alexis: No, no.

Entr.: Me refiero a relacionar causas económicas con las sociales, políticas...

Alexis: No, no. Alguna vez lo hemos hablado. Eso que aparentemente parece muy sencillo, sin embargo es muy difícil. Eso que nosotros creemos que un alumno lo puede entender muy fácil, si nosotros analizamos nuestra propia experiencia educativa, nosotros que hemos estudiado historia, muchos años, no lo hemos terminado de entender después de dar muchos años historia. De entender y de aprehender. Y eso que a nosotros nos ha costado, digamos por ósmosis, años, a veces pretendemos que un alumno de diecisiete o dieciocho años, incluso alumnos de los primeros años de facultad...

Entr.: A veces, ni de los últimos años...

Alexis: Sí, ni de los últimos... Pues no son capaces de entenderlo.

Entr.: Yo doy clases a alumnos de cuarto de facultad, casi acabando la carrera, y es increíble ver como explican esos alumnos cosas tales por ejemplo, las guerras carlistas, o la Guerra de la Independencia, o la Guerra Civil, o la Segunda República...

Alexis: Se van al elemento personal.

Entr.: Sí pero además con una ignorancia acojonante. Es lo que tú planteas de lo de la aprehensión, a lo mejor es el hecho de decir, es que yo esto tengo que entenderlo porque lo voy a transmitir y yo sé que si yo no lo entiendo difícilmente el alumno lo podrá entender, es lo que hace que uno se plantee una auténtica reflexión sobre eso, y mientras no haya esa reflexión...

Alexis: No, no... Y es dificilísimo. Y si tú me estás hablando de alumnos de 4º de la carrera de historia, que a lo mejor el tema de la causalidad, de la relación multicausal, de la relación causa-efecto, de la distinción entre causas profundas y causas inmediatas..., en las que los propios historiadores muchas veces no se ponen de acuerdo y hay mucho debate sobre eso, si a un alumno de 4º de carrera de historia le cuesta mucho... Yo ya he llegado a la conclusión de que obsesionarse sobre eso no tiene mucho sentido, porque no hay formación histórica suficiente como para aprender eso,

Uno se tiene que conformar con que el alumno de 2º de bachillerato asuma una serie de elementos en un nivel muy superficial. ¿Qué luego hay alumnos, como algunos que he tenido este año, que leen mucho la prensa, y tienen más capacidad de análisis? Pues bien. Pero el resto se queda en un nivel muy superficial, y por mucho que les enseñes, no van a llegar nunca, porque no tienen la formación suficiente para introyectar ese elemento, meter ese elemento, que se necesita mucha intuición a veces para comprender el tema de la causalidad y de los acontecimientos, y la relación entre el acontecimiento y sus causas, que les cuesta incluso a los historiadores, lo ves en las conversaciones entre los compañeros que están dando clase de historia y dan explicaciones de lo más peregrinas en algunas cosas, imagínate tú un alumno de 2º de bachillerato.

Entr.: Incluso en lo anecdótico, en una clase de 4º de carrera, ni un solo alumno de la clase sabía quien era Viriato (risas), y me dejaron planchado, porque yo estaba utilizando el tema para contrastar la historia de los manuales antiguos de bachillerato, como la enciclopedia Álvarez y tal, porque además ellos estaban planteando que los alumnos que están en este momento terminando el bachillerato no salen con la preparación suficiente que ellos tenían cuando llegaron a la facultad. Estamos hablando cuatro años atrás, y entonces les digo: "mira, si en la época en la que yo estudié, un alumno no llega a saber quién era Viriato, ese alumno no entra en la universidad ni de coña..."

Alexis: Claro, eran los personajes...

Entr.: Sí, Viriato, pastor lusitano... Es increíble como van cambiando las cosas.

Alexis: Sí, sí.

Entr.: En fin. El tema de la biografía de los personajes históricos ¿Introduces personajes históricos en las clases?

Alexis: Yo creo que es necesario. Yo creo que hay determinados personajes históricos que es necesario ver. No a lo mejor ver una biografía y tal. Pero sí tienes que hablar de ellos y tienes que ver... Por ejemplo, ver el franquismo y no ver quién es Franco, pues no tiene sentido. O, yo que sé, la Segunda República y mencionar a Azaña, Juan Negrín

o Alcalá Zamora, es decir, hay personajes en la historia contemporánea que son fundamentales, o, por ejemplo, cuando trabajas el tema de la Restauración y no ver quién es Cánovas... Pero, vamos, sin grandes profundidades. Yo creo que hay épocas en las que determinados personajes es importante trabajarlos. Tienen un peso determinado. Lo que pasa es que yo también creo que es necesario, y en eso los libros lo introducen, las estructuras sociales, los grupos sociales...

Entr.: Los protagonistas colectivos.

Alexis: Sí, eso. Lo que pasa es que los libros de texto los introducen bien en el siglo XIX, pero cuando llegan al siglo XX, parece que se acabaron, que ya no hay estructuras sociales, estructuras de clase. Con respecto al siglo XIX hay algún tema que desarrolla las estructuras sociales en ese siglo, pero luego en el siglo XX en los libros eso es como si desapareciera. Se dan aspectos económicos, aspectos políticos pero los aspectos sociales, sí, se nombran algunos pero aparecen más diluidos. Pero de lo que estábamos hablando...

Entr.: De los personajes históricos. Con el tiempo ¿han ido cambiando? ¿hay personajes que ya no nombras? ¿gente que antes nombrabas y ahora ya no?

Alexis: No necesariamente. Vamos que yo recuerde, personajes a los que se les da importancia para ver Historia de España, sobre todo la del siglo XX, o del XIX, pues vienen a ser los mismos.

Entr.: Vamos a lo de la contribución de la Historia de España a la comprensión del presente que se plantea en la introducción de los currículos...

Alexis: Puede dar algunas claves. No creo que sirva rotundamente para explicar el presente, porque además el presente que estamos viviendo es tan complejo y tan cambiante que sería pretencioso decir que tener conocimientos históricos sirve para entender el presente, pero desde mi punto de vista, y por la experiencia que yo tengo, sirve para abrir el debate a veces sobre cuestiones del presente que ya es importante. Es lo que decía antes, que a veces los currículos, y nosotros como profesores, tenemos unas pretensiones tan amplias sobre nuestra materia que nos frustramos. Y yo creo que las

pretensiones no deberían ser tan amplias, porque además no obedecen a la realidad, y una cosa es decir que la historia sirve para comprender el presente, aunque ese es un objetivo que yo creo que debe estar ahí y de hecho todos los que damos historia tenemos ese objetivo, que evidentemente no se cumple en la medida en que nosotros pretendemos. Pero yo creo que para algo sí sirve, para abrir el debate sobre determinadas cuestiones del presente, sí que sirve. A mí se me viene ahora a la memoria este mismo año, sabes que este año, este curso ha coincidido con el debate del nuevo estatuto catalán, y sabes además que en el siglo XX, el tema del nacionalismo catalán se ve en el currículum, en la época de finales del siglo XIX y principios del XX. Y yo creo que me ha servido a veces para abrir algún pequeño debate, sin grandes pretensiones, sobre el tema de la historia. Explicar un poco lo que es el tema del nacionalismo catalán a principios del siglo XX, me ha servido para abrir un debate sobre el tema del nuevo estatuto catalán, es decir, para aplicarlo a un debate sobre el presente, hablar un poco del nacionalismo, del tema del autogobierno, la primera autonomía que tiene Cataluña durante la Segunda República..., esos temas yo los he utilizado y creo que han servido un poco para trasladarlos al presente. Ya digo, sin grandes pretensiones, sin pretender que un alumno de 2º de bachillerato haga una reflexión historiográfica profunda porque como ya decíamos antes, ni los alumnos que están acabando la carrera de historia, o la han terminado recientemente, tienen esa capacidad. Pero sí sirve para abrir el debate, y yo de hecho con ese tema en concreto, lo que hice fue, para que conectaran el pasado con el presente, e hicieran esa reflexión, les hice una pequeña visión histórica, de lo que era Cataluña. A través precisamente del power point, hice una presentación, empecé hablando de lo que era la entidad catalana en la Edad Media, en el proceso de reconquista y repoblación, una visión muy rápida, para que ellos entendieran un poco que es un territorio con una entidad propia que surge en un momento determinado. Imagínate tú hacer eso en una hora de clase, esa visión global, y sobre todo, cuando llegamos, en esa presentación, a la parte contemporánea tiramos mucho de lo que se había trabajado en clase con el tema de Cataluña, el estatuto de Nuria durante la Segunda República, el nacionalismo catalán de finales del siglo XIX, como ese nacionalismo queda aplastado durante el franquismo, y esto le daba elementos de debate, sobre todo, para posicionarse con el problema del nuevo estatuto, porque algunos no sabían ni lo que era un estatuto de autogobierno. Entonces ver un poco como esto es un debate del presente, pero que también se ha dado en el pasado en la Historia de España, en el pasado más reciente, del siglo XIX y XX, e incluso, sin hablar de

estatuto, pero en fin, la entidad catalana, como tal entidad, tiene una presencia en la Edad Media, por decirlo de alguna manera. Entonces yo creo que en algunos momentos sí sirve para abrir el debate sobre el presente. Otro ejemplo, pues este año, el tema de la Guerra Civil y del franquismo sirvió para debatir si el franquismo fue positivo o negativo, si debe haber calles o monumentos que recuerden la Dictadura Franquista, que además en Santa Brígida[6] todavía habían calles, ya no porque hace quince días que las quitaron, pero cuando tocamos ese tema todavía estaban, calles que enaltecían a figuras de la dictadura (Franco, José Antonio....)

Entr.: ¿Y qué decían los alumnos de eso?

Alexis: Una mayoría de los alumnos estaba de acuerdo en eliminarlos, porque yo creo que se ha ido imponiendo un análisis de la Dictadura Franquista, que poco tiene que ver con el análisis que se hacían los alumnos en los años 80. Hoy en día, todavía te encuentras a aquel que dice, que bueno, que a pesar de todo..., pero ya es uno o dos, porque es lo que ha oído en su casa. Y yo creo que lo que se va imponiendo poco a poco, en un proceso lento, sobre el análisis histórico que se hace de la Dictadura Franquista, es un análisis mucho más crítico. Primero parten de un análisis mucho más crítico, porque a lo mejor tienen padres que se han educado con la democracia, y luego el análisis que hacen es mucho más crítico que en los años 80, cuando la mayor parte del alumnado creía que la Dictadura Franquista era positiva. Hoy en día ya no. Y eso se va imponiendo.

Por lo tanto, yo creo que la historia sirve para abrir debates sobre el presente, pero ya te digo, a esos niveles. Sin llegar a un debate histórico, sociológico profundo de conectar el pasado con el presente. Y yo creo que eso es lo que también deberíamos pretender, o sea, mantener la idea de ligar el pasado con el presente, pero tampoco pensar que vamos a conseguir que el alumno haga una reflexión profundísima...

Entr.: Lo que pasa es que, de alguna manera, todo el mundo incluso cuando se ha puesto alguna vez en cuestión el que la Historia se deba de enseñar en bachillerato, deba ser una asignatura obligatoria, la mayor parte de los profesores dicen eso, que no puedes entender el presente sin conocer el pasado. El problema es luego, cuando dices,

[6] Municipio de Gran Canaria en el que se encuentra el instituto en el que imparte clases el entrevistado.

"¿y esto cómo se traduce en el aula?", es decir ¿se hace algo concreto para que el alumno establezca esta relación o el alumno la establece por sí solo?, porque yo creo que si lo dejas exclusivamente en manos del alumno esto no se va a hacer.

Alexis: No, no. Solo no lo hace. Pero ya te digo, tal como está planteada ahora la asignatura, el tiempo que tenemos y el nivel de desarrollo psicológico de los alumnos no que creo que esto dé para mucho más.

Entr.: Los libros de texto, por ejemplo, que tú utilizas ¿favorecen esa relación?

Alexis: No, no lo favorecen. El libro de texto que estamos utilizando, el de Vicens Vives, yo creo que está bien, es más que aceptable, creo que de los mejores libros que he tenido de Historia de España, pero eso no lo hace. Buscar elementos de trabajo donde se ligue pasado y presente, eso no lo hace. Aparte de que te digo, que yo creo que es difícil, no es fácil ¿qué elementos utilizas para ello? Como no sea como elemento de discusión, que yo creo que también hay que darle valor a ese elemento, que a veces nos obsesionamos con medir todo. Y a veces ese elemento de debatir en clase con el alumnado sobre el tema de las calles, sobre el papel de la Guerra Civil, sobre la herencia de la Guerra Civil, por ponerte un caso, sobre la herencia de la Dictadura. Ese elemento de debatir simplemente con los alumnos, ya yo creo que aunque no sea un ejercicio metódico, es importante ese debate que mantienes con el alumnado, ese cambio de impresiones, yo creo que ya es un elemento importante, que no es medible, que no lo examinas, pero que es importante. Y yo creo que con el conocimiento que tiene el alumnado, hoy por hoy, y con las circunstancias que tenemos en la asignatura, eso es algo importante, y que a poco más se puede aspirar tal como estamos.

Ya te digo, el gran problema que tenemos con la Historia de España es que entra en PAU, que estamos obsesionamos todos con la PAU, primero el profesorado, y segundo, el alumnado, que ya incluso cuando tú empiezas a ver, por ejemplo este año, nosotros hemos optado en el departamento, aunque lo que entra en PAU empieza en la Restauración y acaba en los años 80 del siglo XX, nosotros en el departamento considerábamos que era necesario que los alumnos tuvieran un mínimo conocimiento de lo que fue la revolución liberal-burguesa en España, lo que es la crisis del Antiguo Régimen, y empezamos trabajando la España de fines del siglo XVIII, los primeros intentos de transformación que hay desde arriba en el siglo XVIII, la nueva

estructuración del Estado, que eso se me olvidó mencionarlo antes cuando hablamos de Cataluña, con los decretos de Nueva Planta de Felipe V, eso a grandes rasgos, pues no vemos el siglo XVIII en profundidad, los intentos de reforma con Carlos III, y luego meternos ya en lo que es la caída del Antiguo Régimen con las Cortes de Cádiz, y eso era necesario verlo, con las guerras carlistas, el régimen liberal en España, el constitucionalismo en el siglo XIX, y entonces teníamos a veces debates con los alumnos, en el sentido de que preguntaban; "¿y esto entra en PAU? ¿no? ¿y entonces para qué lo estamos dando?" La crítica que hacían era que si no hay tiempo para ver luego al final, que lo vemos rápido, la Constitución del 78, la entrada en la OTAN, pues entonces quitamos lo del principio, que no entra en PAU. Y yo tenía a veces un debate con eso, y yo les trataba de explicar que no sólo se trataba de ver lo que entraba en la PAU sino que nosotros entendíamos que era necesario tener una visión global de lo que era la Historia de España, explicar que en España la revolución industrial se introduce de forma tardía, lenta, y que sólo afecta a una determinada zona del territorio, eso era importante, aunque no entrara en la PAU, por ejemplo...

No hay ejercicio concreto donde se establezca la relación presente-pasado. Yo creo que el ejercicio que normalmente se utiliza en el aula, yo creo que casi todo el mundo, es ese debate con el alumnado de intentar ligar el presente con el pasado. Pero un ejercicio concreto, medible, con textos, con materiales, donde se haga una reflexión secuenciada, ordenada, de ligar pasado y presente, yo no lo hago, y no sé si alguien lo hace. Si se hace es a nivel de debatir con el alumnado en el aula cuestiones que están como muy presentes: lo del estatuto catalán, era evidente y eso lo ligamos con las leyes de Nueva Planta. Yo procuraba ligar ese asunto con cuestiones que habíamos visto o que estaban por ver en Historia de España. Y a esos niveles sí surgía el debate. Pero si me hablas de un trabajo secuenciado, ordenado, de intentar a través de un trabajo concreto ligar ese pasado con el presente, no sé si alguien lo hace, pero yo no lo hago. Por muchas razones, primero porque el tiempo no da, porque son ejercicios muy lentos, que requieren a veces días de desarrollo, y tal y como están planteadas las cosas no puedes utilizar cuatro o cinco días.

A veces con algún curso que va un poquito más adelantado, pues hacemos algún trabajo extra, trabajamos el tema del voto femenino durante la Segunda República, y eso, con lo textos que les di, que hice una presentación en power point con algunas imágenes de mujeres que estuvieron debatiendo en las Cortes el tema éste, como Clara Campoamor, Victoria Kent, Margarita Nelken, mujeres que tuvieron un papel

importante en estos debates, y luego eso ligarlo al tema de los derechos de las mujeres hoy en día. Pero a esos niveles ¿no? No era un trabajo ordenado, secuenciado y tal, porque ya te digo, el problema de la Historia de España es que son tres horas para dar historia contemporánea, y no sé como se las arreglarán en aquellas comunidades que obligan a dar desde la prehistoria hasta la actualidad, me parece que es materialmente imposible, ni siquiera dando esquemitas puntuales de cada tema, ni así daría tiempo. Claro eso son cuestiones que requieren días de trabajo y debate, y no hay tiempo.

Entr.: La cuestión es ¿qué se entiende por madurez intelectual del alumno? Cuando se plantean en la PAU lo de medir la madurez intelectual...

Alexis: Pues ahora mismo, saber desarrollar un tema y saber explicarlo, tal y como están planteadas las cosas. Porque ya te digo, yo con los años de experiencia me he ido dando cuenta, que a veces las percepciones que teníamos, no sé si a lo mejor con la vejez uno se va haciendo más conservador y diciendo "esto es lo que hay" y no queda otra posibilidad, pero yo sinceramente veo difícil que objetivos que estaban especificados en documentos didácticos, o incluso objetivos que nosotros mentalmente manteníamos cuando empezamos a trabajar son muy difíciles porque requieren un nivel de madurez que normalmente un alumno de bachillerato no tiene. No lo tiene ni un alumno que acaba de terminar la carrera de Historia, y si hacemos un ejercicio de sinceridad, ni nosotros lo teníamos cuando acabamos en la facultad. Sinceramente el nivel de madurez y reflexión que teníamos sobre determinadas cuestiones (año 86, 87...), no tiene nada que ver con el que tengo hoy en día. El nivel de madurez que tengo ahora sobre determinadas cosas es después de veinte años de docencia, de lectura, de reflexión crítica y, claro, a veces pretendemos que un alumno de bachillerato pueda adquirir esa capacidad con un simple ejercicio, o con dos, o con tres, y eso no lo vas a conseguir. A lo más que podemos aspirar es a que él tenga en cuenta es que esos elementos hay que tenerlos en cuenta para analizar el presente. Que el debate del Estatuto catalán, por poner un caso, no es un debate de hoy, o de ayer, o de hace tres días, sino que es un debate que tiene más profundidad en el tiempo, y que ha surgido en un momento determinado. O el debate de la Guerra Civil que podamos tener hoy, o de la Dictadura, es un debate que tiene que tener un cierto hilo histórico para entenderlo. Pero que a veces teníamos unas pretensiones cuando empezamos a trabajar que yo creo que la experiencia te va demostrando que no es que el alumnado no quiera, o que uno no

quiera. Es como si tú te empeñas en explicarle a una persona la división y no aún no sabe sumar. Es imposible. Tiene que aprender primero a sumar, y aprender a sumar requiere un cierto tiempo, luego tiene que aprender a multiplicar, y luego ya se meterá con la división, las raíces cuadradas, las ecuaciones... Y a veces lo que uno piensa que es fácil, no es nada fácil. Llegar a esa reflexión y conectar el pasado con el presente, saber reflexionar sobre la causalidad histórica, causas inmediatas, causas profundas, que a nosotros nos parece fácil, nos ha requerido bastante tiempo de maduración, de madurez personal, intelectual, de estudio, años de clase... Y un alumno de bachillerato eso no lo va a conseguir. Por lo menos en lo que nosotros queremos. Un alumno de bachillerato va a conseguir que tú digas que el debate sobre el estatuto no es de hoy, o que el debate sobre la estructuración del Estado español, no es un debate del presente, es un debate que viene de atrás, "recuerden lo que hemos visto en tal cosa, recuerden como ese debate entre centro y periferia es un debate que se abre si nos remontamos atrás, con el siglo XVIII y los decretos de Nueva Planta...", y que reflexionen sobre eso. Y yo creo que eso, a pesar que creemos que no, no a todos los alumnos, pero en general les abre algunas claves. Y yo creo que de eso es de lo que se trata, por lo menos en bachillerato. Abrir esas pequeñas luces que luego pasado el tiempo ellos retoman, en la medida en que muestren cierto interés, pues pensarán "coño, pues esto tiene relación con aquello y esto otro, y tal, y luego eso me ha servido para esto..." Ahora ya no, ahora esa obsesión se me ha quitado, pero cuando daba clase de COU, tenía la obsesión de que los alumnos, aparte de lo que yo explicaba, pues leyeran algunos libros, como los de Eric Hobsbawm, que a mí me parecía que eran fundamentales, y leyeran la "Era de las Revoluciones"...

Entr.: ¡Coño!

Alexis: ¡Claro! Pero es que para entender esos libros...

Entr.: Eso para los chiquillos de COU puede ser un ladrillo...

Alexis: Claro. Uno cuando lo lee, porque tiene cierto conocimiento, pues va hilando cosas. Es lo mismo que cuando dices, "que lean un artículo, o un ensayo sobre la Historia de España de, por ejemplo Pierre Vilar" ¿no?, aparentemente es fácil, pero en realidad es difícil, pues cuando tú lees aquellos tienes que tener un montón de cosas

implícitas que un alumno de bachillerato no tiene. Y a lo mejor leer aquel libro es más ladrillo que el propio libro de texto.

Entr.: Claro. Porque son reflexiones que hacen historiadores sobre cosas que dan por hecho que tú ya sabes...

Alexis: Entonces claro, en un ensayo de Pierre Vilar sobre Historia de España, que aparentemente es un librito así, delgado, pequeño, y bueno se lo leen. Pero el de Hobsbawm, y claro al final te dices que es una locura, ¿cómo le vas a decir a un tío de COU que se lea a Hobsbawm? Pero claro, como nosotros salimos de la facultad pensando que había que leerlo...

Entr.: Era la Biblia o algo parecido...

Alexis: Claro. Pero luego te preguntas ¿cómo soy capaz de darles eso? Cuando un alumno de bachillerato no tiene conocimiento... Para ti sí, porque era aquello de la revolución industrial y tal, aquel epígrafe era precioso, pero claro porque te habla de un montón de cosas sobre las que tú ya tienes una cierta idea sobre ello, y dárselo a un alumno de bachillerato es una locura. Sin embargo, luego con el tiempo, alumnos que estudiaron conmigo me dicen que recuerdan eso como muy agradable, pero fueron alumnos que luego se orientaron hacia la historia, y luego llegan a la facultad y te dicen que "me mandaron a leer en 1º a Hobsbawm, y yo ya lo había leído y lo tenía en casa...". Para eso sí, pero no para más. Yo ahora, a lo mejor les mando un pequeño texto si me apuras de alguna reflexión de Hobsbawm, pero un texto pequeño, pero un libro entero es una locura. Primero, que no te lo leen, se niegan a leerlo porque no tienen tiempo, y segundo que no lo entienden porque para entender eso tienes que tener una apoyatura de conocimientos implícitos detrás que yo dudo que en bachillerato, e incluso un alumno de primeros años de facultad lo tuviera. Leerá, porque tendrá que leer, pero ya está.

Lo que sí he ido descartando con el tiempo son esas ideas preconcebidas de lo que el alumno tiene que aprender, esa obsesión de que "yo considero importante la causalidad histórica, y, por tanto, el alumno tiene que entenderla...", pero ¿el alumno tiene madurez para entender la causalidad histórica?, yo creo que no, nos tenemos que quedar un poco a nivel superficial, el abrirle algunas ventanas que digan "oigan, que los

acontecimientos históricos, o determinados acontecimientos o procesos, no se producen de la noche a la mañana, ni se producen porque salgan de la nada, sino que hay un cúmulo de acontecimientos...". Entonces, es verdad que luego hay acontecimientos históricos que son más proclives para trabajar la causalidad que otros, yo que sé: la llegada de la Restauración es menos proclive, desde mi punto de vista, a trabajar la causalidad, para un alumno de 2º de bachillerato, que explicar por qué se produce la Transición política en España, o por qué se produce la Guerra Civil. Hay determinados acontecimientos históricos que son más proclives... O si nos vamos a la historia contemporánea, el por qué Hitler accede al poder, o el por qué de la Crisis del 29...

Entr.: Yo, lo que tú estás planteando, de que el alumno se quede en un nivel de esquema superficial y tal, lo entiendo, no tanto por los conocimientos históricos que sí que puede adquirir, que también, en la medida en que se pueda, sino fundamentalmente en lo que tú planteas, de que detrás de todo eso hay una determinada concepción, es decir, que las causas pueden ser múltiples, que detrás de un hecho no hay una sola causa, y bueno pues que en un momento determinado, él, ahora mismo, pueda tener acceso a dos o tres causas que le ayuden a construir una mínima explicación razonable, pero que él sepa que detrás puede haber mucho más...

Alexis: Sí, que sea un conocimiento abierto. Y que hoy las causas de un acontecimiento determinado pueden ser éstas, y mañana, no es que sean otras, pero en un momento determinado el conocimiento se puede ampliar, e incluso puede variar la orientación historiográfica, y la interpretación que se hace del hecho... Yo creo que, por ejemplo, sobre el Franquismo, y además ahí más allá, no sé de quien era, un artículo de El País, precisamente hablaba de eso, de que la interpretación que se iría imponiendo sobre el Franquismo en las próximas generaciones, sería de que fue una dictadura feroz y brutal, porque incluso hasta los años 80, en los propios libros de texto, no se hablaba de la dictadura, como un régimen feroz y brutal. Hablaba de la represión pero lo que seguían poniendo..., y eso es un cambio de interpretación sobre una época determinada...

Entr.: La memoria reprimida ¿no?

Alexis: Sí, sí. Y es curioso como ahora, me parece que el artículo iba sobre eso, son los biznietos, no ya los nietos, sino los biznietos de los que murieron fusilados, los que

están intentando desenterrar a sus bisabuelos. Una cosa curiosa. Entonces, esa memoria, a pesar de la represión y de la ocultación, y a pesar de que parecía que se había pasado una especie de apisonadora, y que se había borrado del mapa, sin embargo la paradoja es que sesenta o setenta años después los biznietos, en algún caso, de esa gente tratan de reactualizar la memoria de esas personas y es curioso. Claro yo creo que eso es producto también de la visión que se está teniendo de la dictadura como régimen brutal. Hasta ahora la interpretación que se seguía manteniendo, a pesar de todo, era una interpretación como muy suave de lo que fue la dictadura franquista. Evidentemente la represión que hubo en los años 60 no fue tan brutal como la de los años 40 y 50 en que se estuvo fusilando a mansalva, pero eso está ahí, y eso no hay que olvidarlo. Y que sigue siendo una dictadura. Y decía, no me acuerdo quien era, que la visión que finalmente se va a terminar implantando es ésa. ¿por qué salió todo esto?

Entr.: Por el tema de que los alumnos, si no pueden tener la madurez suficiente, vean que esa capa superficial tiene que ir orientada más bien a que ellos entiendan que hay una serie de elementos, que la historia tiene una lógica, y por lo menos que sepan cómo funciona esta lógica, porque es precisamente el control de esa lógica lo que hace que el alumno pueda ordenar su reflexión, y en un momento determinado, si le interesa el tema, pueda ir profundizando en otros aspectos...

Alexis: Y luego con esos elementos poder ligar pasado y presente. Ya te digo, yo creo que no es una cosa nada fácil, aunque lo parezca. Y si algo he cambiado en eso, es el cambio en las pretensiones, que cuando empiezas lo que pretendes es que hay que conseguir grandes objetivos: la causalidad, el comentario de texto... Ahora sí, se mantienen esos objetivos pero matizados por veinte años de enseñanza y el darte cuenta que hay cosas a las que ellos, por mucho que lo intentes..., aunque haya algún alumno con una madurez especial, que he tenido algún alumno así, que lee prensa y otro tipo de cuestiones, porque claro para entender eso necesitas alumnos que estén informados sobre el presente, y muchos alumnos no lo están, entonces como no lo saben y no les interesa..., y es curioso porque el alumno que mayor capacidad tiene de ligar presente y pasado es el que más interesado está en el presente. Yo he tenido un alumno brillantísimo, pero era un alumno que leía el Herald Tribune, imagínate, El País, porque era un tío que estaba interesado en temas actuales, y el tío controlaba debates actuales pero de una manera, que para un alumno de 2º de bachillerato, con 17 años, era

impresionante. Pero era un alumno que manejaba el presente. Tenía conocimiento de los debates que estaban ocurriendo. Con lo de Irán, que si tal... En medio de un grupo de alumnos que no sabían siquiera dónde estaba Irán, pero ya no te digo alumnos... Alumnos que han venido de la universidad a hacer prácticas conmigo, recuerdo con el tema de la Guerra Civil, yo le llevé algún librito creo recordar de Gabriel Cardona, ahora no recuerdo cuál, sobre las causas de la guerra Civil, y entonces yo les decía que actualmente los libros que más se vendían sobre la Guerra Civil eran unos libros que mantenían la visión sobre la misma que se tenía durante la Dictadura, los libros de Pío Moa o César Vidal, por ejemplo, con una carga ideológica terrible, y este alumno de bachillerato sabía quién era Pío Moa, y la carga ideológica que había, y sin embargo, el alumno de la universidad que estaba en prácticas, no tenía ni puta idea, de quien era Pío Moa, curiosamente. Pero claro de esto te encuentras uno, y estos alumnos sí tienen más capacidad, pero no es frecuente, ni siquiera en las facultades de Historia, deben haber alumnos que estén al tanto de la prensa diaria y que estén al tanto de los debates políticos, sociales y económicos de la realidad presente, y eso yo creo que es necesario para poder luego ligar eso, porque si no, no puedes ligar nada. Y hablando con gente que está en la universidad me lo dicen, que es alucinante que alumnos de historia que deben tener un cierto interés por estar informados de lo que pasa en la actualidad, no lo leen y entonces claro, cuando intentas debatir en clase de determinadas cuestiones, ¿de qué vas a debatir? Yo lo notaba, con este alumno sí podía debatir. Los demás lo miraban como a un marciano "¿éste de qué coño está hablando?". Pero el tío se leía un par de periódicos diarios, y sabía cuáles eran los debates que habían y era capaz de rebatir cosas, cuando no estaba de acuerdo, y lo decía con argumentos en los que se notaba que había leído cosas. Entonces claro, de qué vas a debatir con un alumno que no lee nada del presente, como mucho el Marca, la alineación de su equipo...

Pero a pesar de esas limitaciones, yo tampoco soy de los que dicen que esto es un desastre, No es un desastre. Yo creo que el conocimiento que tiene hoy un alumno de 17 años no es ni mayor ni menor que el que se tenía hace veinte o hace cuarenta, es más, tienen otras capacidades que antes no se tenían. Pero, yo creo que sí deberíamos abrir a través de la Historia de España, de la historia contemporánea, el interés por leer la prensa, conocer la realidad del presente... Y sobre todo el interés de ir hacia el pasado para conocer la realidad del presente, como en el debate sobre el Estatuto de Cataluña, que antes mencionábamos. ¿Qué interés puedo tener yo en conocer lo que fue el Estatuto de Nuria, si no tengo interés en conocer el debate actual sobre el Estatuto

catalán? Por ponerte un ejemplo de algo cercano. Y lo mismo con otras muchas cosas. Entonces creo que habría que abrir el interés por la lectura de la prensa diaria, que sería necesario. Sin pretensiones de estar midiéndolo todo. Que en el pasado uno tenía esa obsesión: "un ejercicio escrito". Es necesario abrir el debate con el alumnado. Si logramos que se interesen a partir del presente con la historia, y a partir de la historia con el presente, yo creo que ya hemos logrado bastante para un alumno que está en formación, en 2º de bachillerato.

Entr.: Cambiamos de tema ¿contribuye la historia a la formación en valores ciudadanos?

Alexis: Bueno, yo creo que en valores de valorar el sistema democrático, por ejemplo, por poner un caso, u otras cuestiones yo creo que sí sirve. Siempre poniendo eso en su justo término, sin magnificarlo, pero yo creo que trabajar los cambios políticos que ha habido en España, las distintas constituciones, enfrentar eso a lo que ha sido una larguísima dictadura, por hablar de lo que son los valores democráticos, yo creo que sí, que les sirve un poco para valorar el sistema democrático y de libertades que tenemos, con todos los peros y las críticas que puede tener. Yo no soy de los pesimistas que piensan que no sirve para nada. Sin grandes pretensiones, y creo que a estas alturas no hay que tener aquellas grandes pretensiones que teníamos cuando salimos de la facultad, pero yo creo que sí sirve para valorar el sistema democrático, el sistema de libertades que hay...

Entr.: Antes en 3º de BUP había una parte del programa que se dedicaba al estudio de la Constitución ¿te acuerdas?

Alexis: Sí, sí. Y yo recuerdo trabajarlo allá en los años 80. Que era algo que no se solía trabajar en esa época...

Entr.: Es que luego se eliminó...

Alexis: A la vez el riesgo que se corre en una asignatura como ésta es que sirva también para justificar, como elemento de consenso social, que lo es también, y yo creo que es un objetivo oculto de una materia de este tipo. Es decir, lograr un consenso ideológico,

por decirlo de alguna manera, sobre la sociedad en la que vivimos. Y que también se puede correr el riesgo ese, de que se convierta en una materia justificadora de que ésta es la realidad que tenemos y con esto pan, cielo y gloria. Ya no hay nada más. Es un riesgo que yo procuro evitar. Es decir, bueno, evidentemente hay elementos positivos, y hay que valorar en su justo término un sistema abierto, democrático, de libertad de expresión, pero también es un sistema con una estructura social y un reparto de la riqueza muy desigual, con un acceso a las compensaciones sociales muy desigual... Pero, en fin, que también se puede correr ese peligro, de justificadora. En realidad, la historia siempre ha servido de justificadora del orden social establecido, pero no sólo ahora, sino desde que se instala como asignatura en el siglo XIX, como una materia básica de los currículos.

Entr.: Yo creo que ese era el problema que tenía el PP en su momento con el tema de la Historia. Que en un momento determinado no estaba sirviendo para justificar lo que ellos querían hacer.

Alexis: Bueno, ellos eran especialistas en eso. Yo me acuerdo que pretendieron durante un tiempo, enaltecer la figura de Cánovas del Castillo, luego ya se dejó el asunto de lado, lo de Cánovas y el sistema de la Restauración...

Entr.: Aquello del buen cacique...

Alexis: Sobre todo con los primeros gobiernos del PP. Y que coincidió con el cien aniversario de la muerte de Cánovas, me parece que fue... Lo asesinaron en el 1897, y coincidiendo con que estaba el PP en el poder hicieron una magna exposición. Me acuerdo de leer artículos de José María Aznar, enalteciendo la figura de Cánovas y tratando de llevar esa situación de estabilidad democrática en el tiempo presente a un paralelismo con aquel entonces. Ya sabes el planteamiento que tienen los sectores conservadores de la historia, y no sólo de los conservadores ¿eh? También hay sectores de la izquierda que a veces tienen de la historia una interpretación muy sui géneris. Pero en fin, la de los sectores conservadores de mantener el orden social vigente, y se escandalizan de que "¿no saben quién fue Carlos V? ¿no saben quien es Isabel la Católica?, pues esto es un escándalo", y a mí de que me sirve que sepan quien fue Carlos V, si luego no saben reflexionar, no saben coger un periódico, o no saben cuáles

fueron las causas de la Guerra Civil..., a mí eso es lo que me parece gravísimo, y no lo otro. En una situación óptima ya me gustaría que los alumnos tuvieran un conocimiento amplio, pero ¿qué profesor de historia tiene un conocimiento amplio de la Historia de España?, que me lo digan. Si empezamos a hurgar en el conocimiento que tienen los profesores sobre la Historia de España, por lo menos el mío, y dejaría bastante que desear, y ¿le vamos a pedir a un alumno de bachillerato que tenga un conocimiento amplísimo de...?, no sé, hay que relativizar.

Es verdad que el PP utilizó aquello para defender una Historia de España cronológica, y plenamente sesgada, desde la prehistoria hasta el tiempo presente, que no sé quién coño la da, con tres horas a la semana, ya me dirás tú, me las veo y me las deseo para dar sólo historia contemporánea, imagínate tú...

Entr.: No hay manera.

Alexis: No hay manera. Claro, si les das cada un esquemita, con llaves y eso, para cada tema, pero ni siquiera dando todos los días clases, ni siquiera con eso te daría tiempo de verlo. Pero claro, ellos partían de... Pero no sé ahora, el actual gobierno lo que hará, si cambiará el planteamiento o no...

Entr.: Yo no soy muy optimista...

Alexis: Yo lo decía entonces. La realidad que se va a imponer es que la gente va a elegir. Y es lo que está pasando por ejemplo aquí en Canarias. En otras comunidades, veo que en los exámenes de PAU entra desde la prehistoria, yo he visto preguntas de la Reconquista y repoblación. Entonces en otras comunidades no se da historia contemporánea exclusivamente. No sé como coño lo harán, porque ya me dirás tú... Es una locura. Y entonces yo lo decía, se va a terminar optando por dar "¿esto es lo que dicen? Pues hacemos esto", porque realmente lo que hacemos aquí es una ilegalidad, porque se está optando por dar, ni siquiera por toda la historia contemporánea, sino de 1875 en adelante, es decir que está haciendo una ilegalidad en términos legales, por decirlo de alguna manera, pero es que lo otro es imposible, y además dar una historia de este tipo, si ahora tienes poco tiempo para reflexionar porque tienes la PAU por medio, imagínate con un programa desde la prehistoria ¿qué reflexión puedes hacer ahí? ninguna. Que el conocimiento de la historia es un conocimiento cerrado, que el alumno

se lo aprende de memoria, y que se lo estudia para un examen... Que bueno, que es también lo que existe, porque tú pones un examen, ellos largan y tú corriges, esa es la realidad...

Entr.: Pero volvemos a lo de antes. Menuda idea que se tiene sobre lo que es la madurez intelectual que hay que medir...

Alexis: Y con una idea de la historia como la que defendían los el PP...

Entr.: ¿y en el tema de lo que se plantea sobre que el conocimiento de la historia puede ayudar a los alumnos a acceder al dominio de procedimientos que se relacionan con otros campos disciplinares?

Alexis: Eso sí que no. Porque no se está haciendo. En bachillerato por lo menos no se hace. Lo único que se hace es el comentario de texto mondo y lirondo, que se les explica un poco el método de cómo se hace, y luego, en mi caso, se les exige la entrega de esos comentarios, primero les digo que sigan el guión, y luego cuando tengan un poco de práctica..., que luego eso no sirve de nada, pues hagan un comentario de los textos que entran en la PAU, que es lo que yo corrijo, porque con el tiempo que hay no se puede hacer otra cosa. Y difícilmente, tal y como está planteada la asignatura, con las tres horas y el tema de la PAU, se puede hacer otra cosa, porque es que además luego los alumnos es lo que demandan. Es decir, primero está la obsesión de un profesor de terminar un temario, prepararlos para la prueba de acceso a la universidad, y segundo, los propios alumnos te demandan eso, lo que te decía antes, "¿para qué estamos viendo eso? Hemos perdido el primer trimestre viendo la introducción al siglo XIX que no entra en la PAU, ¿para qué?".

Pues ya te digo, ¿que a nivel procedimental ayude a otras materias? Pues no sé, lo dudo, yo creo que no.

Entr.: Y ¿a nivel de conocimientos, de contenidos, de conceptos...?

Alexis: Sí, quizás. Algún concepto... Pero ya te digo, una cosa es la pretensión que tenemos, y otra es la realidad. Y la realidad está muy lejos de nuestras pretensiones como profesores. Pero yo creo que eso pasa en todas las asignaturas: tienes un objetivo,

unas ideas, aunque no estén explicitadas, y luego, la realidad incluso del propio alumnado que tienes, pues te va marcando. Hay grupos con más capacidad de debate y de análisis que otros, porque han coincidido en esos grupos la gente con más interés, pero al margen del interés o no interés de los alumnos, yo creo que los elementos que se utilizan en clase de historia se puedan aplicar a otras materias, yo creo que eso sí que no lo estamos consiguiendo. Y trabajar procedimientos en clase, lo que se dice procedimientos, poco. Trabajarlos a nivel de lo que yo te digo que antes entendíamos por trabajar. De coger el texto, el mapa, la gráfica, trabajar, escribir, debatir... Yo lo más que hago es ponerle una gráfica proyectada para que vean, por ejemplo, como aumentó el número de kilómetros de vía férrea en España en el siglo XIX, o para poner en relación (que paradójicamente eso luego no se le pide en la PAU, y tiene relación con la causalidad histórica, por ejemplo) una gráfica, que pongo en clase, para poner en relación el malestar social que se produce en España durante la Primera Guerra Mundial, con el crecimiento de los precios y el mantenimiento de bajos salarios. Ahí realmente estás interrelacionando elementos de causalidad...

Entr.: A mí, a veces me da la impresión de que en todo eso, el problema no está tanto en los alumnos, sino en el propio profesorado. Yo en este momento no creo que en una coordinación de PAU, el profesorado esté en condiciones de ponerse de acuerdo, de consensuar ese tipo de pruebas.

Alexis: Porque el profesorado prefiere otro tipo de pruebas. Y yo por ejemplo, ya te digo, creo que se ha optado por lo más fácil: el típico documento de contenido político... Y yo echo de menos las gráficas, porque las gráficas te permiten interrelacionar variables, y darte cuenta que en un proceso de descontento social que desemboca en una Huelga General como la del 17, pues hay elementos que están jugando ahí para provocar ese descontento y que trae consigo una digamos crisis social... Con una simple gráfica. Claro, al final el alumno lo que se queda es que si lo salarios se mantienen y los precios suben pues hay conflicto social, y tienes que explicarles que eso no siempre es así, en ese caso ese elemento, en consonancia con otros elementos ha provocado eso, pero que ya te digo eso es difícil que lo entiendan. Con lo que se quedan es que eso provoca en todo tipo de situaciones las mismos consecuencias. Y tienes que explicar que en historia no siempre unas mismas causas provocan unos mismos efectos. A veces, incluso, provocan efectos contrarios en un contexto diferente. Entonces la gráficas

pueden servir... Pero claro, yo creo que es lo dices tú, que no hay capacidad de debatir eso en una coordinación de PAU. Bueno, si se debate eso, podríamos estar con coordinaciones de cinco horas y no acabamos porque lo otro es más fácil: un temario y unos textos de contenido político, y de hecho eso se ha mantenido durante cuatro años, y es intocable, eso ya es religión, como la ostia bendecida, y ya no se puede tocar. Vamos a tocar la historia a partir de problemas actuales relevantes, eso ya sí que es imposible.

Entr.: Eso, el problema que tiene es que los profesores tendrían que empezar a leer el periódico...

Alexis: Bueno, ahí vamos a lo de antes ¿es posible establecer eso si no se lee la prensa? Si los propios profesores que tenemos que dar clase no estamos al tanto de los debates actuales, mínimamente, no es necesario ser un experto en relaciones internacionales actuales, o un politólogo, pero sí estar atentos a esos debates, que yo creo que hay gente que sí, pero hay mucha gente que no y entonces claro ¿cómo introduces eso? Eso es dificilísimo. Y luego teniendo en cuenta la idea que tienen muchos profesores sobre lo que es la historia, como un conocimiento cerrado, porque claro defectos de formación los tenemos todos. Y claro, algunos hemos intentado ir limando esos defectos de formación a lo largo de nuestra trayectoria como profesores, y otra gente se ha limitado a lo que tienen. Que luego también todos trabajamos con los libros de texto, aunque con distintas actitudes ante los mismos.

Fin de la entrevista.

ENTREVISTA A FABIOLA CORTÉS CORTÉS

Entrevistador: Empezaste en los salesianos ¿llevabas mucho tiempo en los salesianos cuando aprobaste las oposiciones a la pública?.

Fabiola: Sí, llevaba unos doce años.

Entrevistador: trabajando en B.U.P..

Fabiola: sí, sobre todo 1º y 2º de B.U.P.

Entrevistador: Bien, pasas a la pública en los 90 (94) y ¿qué tal el cambio?

Fabiola: Justo en el año de la primera oposición tipo LOGSE. ... ¿el cambio? Muy bien, muy bien, muy contenta ¿Te refieres al cambio de la asignatura?

Entrevistador: No sólo de la asignatura, sino en general el tipo de trabajo.

Fabiola: Pues el tipo de trabajo era completamente diferente de la privada a la pública. En la privada tenías muchísimo más alumnado, yo lo noté muchísimo, de estar con 45 o 50 alumnos a estar con 30, 32. La presión de los padres, la misma, en ese sentido no noto la diferencia. Quizás hay mayor autonomía en la pública. Eres tú el dueño de tu asignatura, de lo que tú vas a dar. Tienes el departamento, tienes tu jefe del departamento, pero eres más independiente. Estaba más sujeta al programa en la privada, porque había que darlo todo. En la pública, muchas veces nos hemos quedado que no nos ha dado tiempo de dar todo el programa, por cualquier circunstancia, y no te has sentido..., te sientes angustiado por los alumnos, pero no por otro motivo ¿no? Y esa es una diferencia. Y respecto a lo de dar Historia de España en 3º de BUP a dar Historia de España en 2º de Bachillerato, pues la gran diferencia son los contenidos. En BUP te quedabas en el XIX casi siempre, y después llegabas al siglo XX, pero ya como muy rápido, porque te detenías mucho más en la historia antigua, tenía un peso muy grande la prehistoria, la historia antigua, la historia medieval... Pero ya en el bachillerato era contemporánea. Se buscaban las raíces y entrabas en el siglo XIX. Cuando yo di la

historia de 2º de bachillerato empezabas con el XVIII y después ya con todo el XIX y el XX estupendamente. En 3º de BUP llegabas al XX, pero llegabas muy corre, corre.

Entrevistador: Sin embargo, en BUP había cuatro horas ¿no?.

Fabiola: Sí había cuatro horas. Y en los últimos tiempos ya se empezó a dar prioridad a llegar al XIX y al XX, y el programa se iba acortando. Pero claro, tenías que dar toda la prehistoria, toda la historia antigua..., la importancia que tenía todo aquello y te veías muy agobiado. ¡Hombre! Entre las cuatro horas y las tres horas... se nota muchísimo. Y luego lo que noté, porque yo di historia de España, el primer año después de la oposición en el IES Pérez Galdós, y el Pérez Galdós para mí fue como una escuela ¿no? Y noté que esa Historia de España que se daba por primera vez sin ningún tipo de presión PAU porque los alumnos aprendían verdaderamente a hacer un comentario de texto, les saliera el texto que les saliera, y luego ya empezó la PAU, y se empezó a encorsetar todo ¿no?

Entrevistador: Porque al principio de la reforma la Historia de España no se daba en 2º de bachillerato ¿no?

Fabiola: ¿La historia de España? En 2º de bachillerato...

Entrevistador: ¿Y entraba también en PAU?

Fabiola: Entraba en PAU. Yo cogí el primer año, y aquellos alumnos fueron al examen LOGSE, y aquellos alumnos iban sin nada cerrado, sabiendo hacer un comentario, pero no había un listado de comentarios de texto. Tú les enseñabas a hacer un comentario y ellos salían airosos del comentario que fuera..., y ahora se los aprenden de memoria, y eso veo que es un problema, pero por otra parte favoreces al alumno, y ¿en qué se ha convertido el 2º de bachillerato con la PAU? En favorecer al alumno para que saque la máxima nota para que pueda acceder a la carrera que él quiera.

Entr.: ¿Eso condiciona a la hora de desarrollar los contenidos de la materia?

Fabiola: Yo creo que sí condiciona... Yo tengo la lucha entre lo que tengo que hacer, lo que tengo que dar, pero lo que quiero es conseguir que el alumno saque una buena nota, porque es su futuro, es la carrera a la que quieren llegar. ¿Me entiendes? Y no es lo mismo dar Arte o Geografía, propias sólo del bachillerato de Humanidades, que poco sirven para la nota media, que dar un 2º de Historia de España donde tienes alumnos de otras modalidades del bachillerato, que son gente muy trabajadora, muy estudiosa, sobre todo los de Ciencias de la Salud, que quieren conseguir nota y que les tienes que facilitar todo lo posible para que la saquen porque quieren hacer medicina, u otra carrera de estas... Entonces, yo creo que ésta es la gran lucha del profesor, querer cumplir con el programa de historia: dar tus contenidos y tal, pero al mismo tiempo darles todo, ponerles en bandeja todo lo posible para que saquen la máxima nota.

Entr.: ¿Qué cosas, por ejemplo, se dejarían de dar en la asignatura de cuando uno está tan condicionado por la PAU, a cuando uno no lo está?

Fabiola: ¡Hombre! Tú profundizas mucho más si no tienes esa PAU que te... Si tienes la PAU con los comentarios ya prefijados, eso, tú sabes que los alumnos, la mayoría luego nada más se estudia un bloque y el otro lo deja, entonces claro, ellos van ya a tiro hecho, además es que te lo exigen prácticamente. No te dejan que tú, yo por lo que oigo a compañeros ahora, no te dejan que profundices mucho en las causas, las consecuencias, y que intentes relacionar una cosa con la otra. Ellos van a su comentario de texto cerradito, y eso es lo que hay.

Entr.: Sin embargo, al principio...

Fabiola: Al principio no era así.

Entr.: ¿Cómo era?

Fabiola: Al principio era, pues, les hacías trabajar con textos... Yo trabajé con la unidades de Valencia (*elaboradas por el equipo de Pilar Maestro*)

Entr.: Pero espera ¿al principio los alumnos no iban también a la PAU?

Fabiola: Bueno, es que yo cogí unos alumnos que no eran alumnos de la ESO sino que eran alumnos de la antigua EGB que los habían colocado directamente en el nuevo bachillerato, entonces eran alumnos, claro, que habían trabajado muy bien a lo largo de toda su enseñanza, y estos alumnos llegaban a la PAU e iban con examen abierto, no había nada prefijado..., estos comentarios, estos textos, nada.

Entr.: Sin embargo, muchos profesores ante un examen abierto se pondrían un poco nerviosos.

Fabiola: Yo creo que a un alumno si tú le dices lo que tiene que hacer siempre en un comentario, y situarlo en su sitio y buscar las causas, y enseñarle a relacionar, yo creo que no es complicado resolver el ejercicio. Yo creo que no, lo que pasa es que las notas medias y el querer sacar más nota ha hecho que todo el mundo vaya buscando lo más fácil para sus alumnos, que es normal porque yo misma o tú lo quieres hacer. Tú también das clase en 2º, ¿y qué quieres? Que tus alumnos... Entonces estás en tu lucha entre lo que quieres hacer y ... pero también tienes presente la realidad, y es que al final le van contar una nota y esa nota le va a cerrar o a abrir unas puertas y eso se convierte en lo prioritario.

Entr.: Cuando se trabajaba en BUP tú decías que el programa era tan amplio que apenas llegabas al siglo XIX...

Fabiola: Sí oye, que sí llegabas pero no era el XIX y XX como lo das ahora, es que no tiene nada que ver, tú dabas el XIX a lo mejor desde abril, mayo... y ahora estás el curso entero, la asignatura completa es de historia contemporánea.

Entr.: Cuando empiezas a dar el bachillerato LOGSE, tú dices que la realidad era diferente, que los alumnos venían más preparados...

Fabiola: Bueno, yo tengo un recuerdo magnífico de aquellos alumnos, porque eran alumnos privilegiados que vinieron del Colegio Juan Ramón Jiménez (*colegio cuya línea de trabajo entonces se caracterizaba por la introducción de modelos y experiencias didácticos propios de la innovación pedagógica*) al IES Pérez Galdós a hacer el bachillerato, casi todos eran hijos de profesores, entonces eran unos alumnos,

casi todos iban a ir al de Ciencias de la Salud, y necesitaban una nota alta para ir a Medicina, eran unos niños estudiosísimos, unos niños trabajadores,... y trabajábamos con las unidades de Valencia, todo con textos, no había libro de texto y era estupendo porque veías cada texto y extraías todo: las causas, las consecuencias, los problemas que habían, las soluciones que se daban... todo. Y trabajábamos muy bien, y ellos trabajaron muy bien y sacaron unas notas magníficas.

Entr.: Y el temario que abordaban ¿era XIX y XX?

Fabiola: XIX y XX, pero buscando las raíces empezamos en el XVIII.

Entr.: ¿Y dio tiempo de dar todo?

Fabiola: Y dio tiempo de todo. Pero no llegamos nada más que a Franco. La transición no la dimos. Ya después empezó, a través del CEP, me acuerdo que era Inés Martel (*entonces asesora del área en el CEP de Las Palmas*) la que empezó a dar las orientaciones en el 97, 98..., y ya empezó, pues eso, ya la PAU a dirigir, pero un dirigismo pensando en los alumnos.

Entr.: De esos tres momentos por los que pasó la concepción de la asignatura (al principio no entraba en PAU, luego entró pero con un programa más abierto y sólo incumbía a alumnado de centros LOGSE, y por último, se generaliza, y se cierra el programa para la PAU) desde los inicios de la reforma hasta ahora mismo ¿Con cuál te quedarías?

Fabiola: Con los primeros años de la reforma y en el IES Pérez Galdós con Isabel Pérez de jefe de departamento. Porque era una mujer fantástica. Tenía un gran dominio de todo... Te buscaba textos en todas partes, y claro trabajar así era muy agradable. Estar en un departamento donde estás perdido o no tienes ayuda puede ser muy duro, pero claro si tú trabajas y haces tu parte pero tienes a una persona que te ayude y te lo va dando..., ella daba otro segundo, y claro lo tenía muy preparado.

Entr.: ¿Todos buscaban materiales?

Fabiola: Todos buscábamos materiales, también Dulce Avilés que tú la conoces, pero Isabel, era la voz cantante.

Entr.: ¿Es importante en un departamento tener a alguien que coordine?

Fabiola: Yo como Isabel Pérez no he conocido a nadie que se entregue a los compañeros de esa forma, que coordine, que busque y que te lo dé como la que no te ha dado nada, es decir, sin dejarse notar: "mira, encontré estas cosas por si te interesa..." En fin, era maravillosa. Y esos primeros años LOGSE, yo los recuerdo muy bien, muy bien... Mucho trabajo, pero muy bien. Desde luego, cada vez ha ido la cosa más cerrándose, cerrándose, pero para favorecer a los alumnos, ha sido como una exigencia de los alumnos por la nota media.

Entr.: Sí. Ahora empezamos en la Restauración y terminamos en la España actual pero es todo una cuestión que hay que ver porque luego uno se tiene examinar y eso...Todo ello va unido, por tanto, con la forma de trabajar la asignatura, las épocas que se abordaban en la asignatura y ¿en la temática, hay temas que dieras antes que ahora no des? Incluso por ejemplo la contemporánea, es decir, no me refiero ya a la España primitiva, sino, por ejemplo ¿antes se daba más la historia política?, ¿ahora hay una historia social y económica? ¿sigue siendo igual?

Fabiola: Yo creo que sí, que la historia política sobre todo, sigue siendo lo mismo. Antes hacías más, quizás, la historia artística, cultural, y ahora eso, se ha dejado totalmente de lado ¿no?

Entr.: ¿Echas algo de menos ahora mismo en los contenidos de historia del bachillerato, aunque este curso no lo impartas? Pero ¿si tuvieras que darlo, alguna época, algún tipo de contenido?

Fabiola: Hay como un desfase ¿no? Los alumnos que llegan a 2º de bachillerato, los que son del bachillerato de humanidades y ciencias sociales, han dado historia contemporánea en 1º, que les refuerza la que dieron en 4º de la ESO, los otros de otras modalidades no, entonces, claro, ahí sí que notas un trabajo que tienes que hacer durante por lo menos dos meses, en que tienes que centrarte más en enseñarles a estudiar la

historia, en enseñarles a hacer un comentario, porque se les ha olvidado... Eso yo no sé si tú lo notas con tus alumnos.

Entr.: ¿Hay diferencia entre los alumnos que vienen de la ESO y los que antes venías de la EGB y 1º y 2º de BUP?

Fabiola: Hombre eh... Es que antes nos llegaban los mejores alumnos a BUP, el 40 % se quedaba en la estacada, no subía...

Entr.: ¿Y ahora bachillerato?

Fabiola: Y ahora bachillerato... Entran en 1º muchos, luego unos se van yendo, pero otros muchos van repitiendo 1º varios años, hasta que pasan a 2º, pero con muchas carencias..., una gente fantástica, pero con muchas carencias de conceptos.

Entr.: ¿El alumno que ha dado historia contemporánea en 1º de bachillerato pasa con más base que los alumnos que no?

Fabiola: Yo creo que el alumno que trabaja la historia contemporánea en 1º tiene más base de, por ejemplo, procedimientos, de conceptos, que el que no.

Entr.: ¿En la forma de trabajar la asignatura, por ejemplo planteas que llegas al IES Pérez Galdós después de aprobar las oposiciones y entras a trabajar en el departamento con Isabel Pérez, Dulce y tal, que trabajan en una línea más activa...?

Fabiola: Sí, con textos. Sin libro de texto para nada. Porque ahora se ha vuelto al libro de texto, porque los primeros años LOGSE fueron sin libro de texto, todo con los documentos que preparabas.

Entr.: Y en cuanto al papel del profesor ¿explicaba mucho?

Fabiola: No. Primero los alumnos hacían el trabajo. Buscaban... y luego tú ya les explicabas, pero ellos primero ya tenían mucho trabajo avanzado. Ahora se ha vuelto al alumno pasivo.

Entr.: ¿Y el profesor?

Fabiola: El profesor está explicando, suelta el rollo...

Entr.: Se ha vuelto otra vez al libro de texto.

Fabiola: Se ha vuelto sí. El libro de texto domina otra vez el asunto. (Lo que planteaba inicialmente la reforma) exigía mucho trabajo y no todo el mundo estaba dispuesto. O tenías unos compañeros y un departamento que funcionaba como el IES Pérez Galdós o no se podía.

Entr.: ¿Actualmente, exige mucho trabajo?

Fabiola: Te exige claro, porque tenías que buscar lo textos, analizarlos, ver lo que querías conseguir con ellos... Es más fácil el libro de texto.

Entr.: ¿Qué tal los libros de texto?

Fabiola: Los últimos libros de Historia de España no te puedo decir que los haya ojeado.

Entr.: ¿Cuándo pasaste de trabajar sin libros de texto a trabajar con ellos...?

Fabiola: Yo pasé a trabajar con libros de texto en el IES Isabel de España.

Entr.: ¿Y qué tal?

Fabiola: Yo trabajé con el Laberinto, que es como una guía cronológica, pero nada más. Cuando trabajabas tipo LOGSE tenías que prever por quincenas lo que ibas a trabajar, las fotocopias que les ibas a dar y tal... Después la gente se cansó, al cabo de los años, que el alumno que faltaba: que no tengo esto, que me falta el otro texto... y entonces se volvió, por eso, al libro de texto.

Entr.: Por comodidad.

Fabiola: Sí porque es más cómodo.

Entr.: ¿Para el alumno también?

Fabiola: Sí para el alumno también

Entr.: ¿En algún momento llegaron a decir eso los alumnos de aquel año en el IES Pérez Galdós en el que trabajaban con una pedagogía más activa?

Fabiola: No los alumnos estaban encantados.

Entr.: ¿No se perdían?

Fabiola: No, no se perdían. Mira una era la hija de Esther Cabrera (*hija de profesora de instituto*), que luego hizo medicina, y venía del Colegio Juan Ramón Jiménez y ya habían aprendido a trabajar así.

Entr.: Con una enseñanza más activa... Bien. Bueno ¿Alguna vez te has planteado algo sobre la orientación ideológica de los contenidos? Porque muchos profesores piensan que la asignatura tiene una carga ideológica fuerte, en el sentido de que según la ideología del profesor así los contenidos se orientan de una manera o de otra. En ese sentido, bueno, tú has mencionado a Isabel Pérez, ella es una mujer bastante progresista ¿eso se nota? ¿La ideología del profesor?

Fabiola: Pero Isabel jamás a sus alumnos les decía nada. Tú les dabas un texto, el que fuera, y sacabas las conclusiones, lo situabas... y según el texto, los mismos alumnos te lo decían... Yo no recuerdo haber tenido ningún tipo de conflicto por ideología, ni con el movimiento obrero, ni nada...

Entr.: Por ejemplo, la idea de España que se da en la asignatura, supongo que ha ido cambiando con el tiempo.

Fabiola: Por supuesto, de una España nacionalista a una España de las autonomías.

Entr.: ¿Y eso tú cómo lo has ido viviendo?

Fabiola: Pues adaptándome a los cambios, porque como voy a dar los cambios si yo no me adapto. El profesor de historia que no se adapta a los cambios ¿cómo los va explicar? Lo primero que tienes que hacer es adaptarte a todos los cambios que vengan, y siempre pensar en que estás formando unos alumnos y les tienes que dar una base y unos conocimientos, y luego que desarrollen su propia ideología también, pero yo no puedo adoctrinar a nadie tampoco, ni aleccionar, Yo creo que un profesor no está ahí para adoctrinar..., les explicas lo que pasó, y los diferentes puntos de vista.

Entr.: ¿Y esos cambios que se han producido en general en la asignatura desde el BUP hasta ahora, a ti te han parecido todos bien?

Fabiola: Yo creo que los tiempos van cambiando y la sociedad ha cambiado muchísimo. Y es que no se les puede dar a los alumnos ahora la misma historia que di yo, los tiempos cambian, y el profesor de historia o se adapta a los cambios y a las necesidades de la sociedad o entonces ¿qué va a explicar? ¿cómo vas a explicar los cambios del siglo XIX o del XX, si tú misma no te has cambiado?

Entr.: Otra cosa que suele aparecer en la LOGSE y luego en la LOCE, y no aparece en la ley Villar Palasí es el hecho de que plantean que la historia de España tiene que servir para entender mejor la historia próxima, la historia local. Quizás en eso la LOGSE iba más allá que la LOCE, ¿has introducidos alguna vez contenidos de historia de Canarias en la asignatura de historia de España?

Fabiola: Recuerdo haber introducido algo pero muy poquito. Recuerdo algo sobre los cabildos, sobre el estatuto de autonomía..., muy poquita cosa. En realidad no daba tiempo. El problema de la historia de España en bachillerato es que son tres horas a la semana, y no hay tiempo para introducir muchas cosas.

Entr.: Y en un temario tan amplio y con tan pocas horas no daba tiempo.

Fabiola: No, no daba tiempo.

Entr.: Los libros de texto y los materiales que se preparaban ¿favorecían la introducción de contenidos de historia local o venían también condicionados?

Fabiola: En el IES Pérez Galdós trabajamos con las unidades de Valencia, aunque habían más cosas, pero no trabajábamos la historia local.

Entr.: ¿Te parece bien que esos contenidos se den?

Fabiola: Yo creo que si. Ellos pueden entender mejor la historia de España sí conocen bien la historia local, la historia de Canarias.

Entr.: ¿El principal problema sería entonces la falta de tiempo?

Fabiola: De tiempo y falta de base sobre la historia de Canarias. A no ser que fuesen alumnos que en primero de bachillerato hayan cursado la optativa de historia de Canarias, y esos alumnos pues estupendo, los otros no sabrían lo que habría pasado aquí para nada. Y entonces tendrías que ir para atrás para explicarles un poquito.

Entr.: Y otra de las cosas en las que si coinciden las leyes es en decir que la historia de España hay que enseñarla en relación con la historia internacional.

Fabiola: Eso no se ha hecho. Al menos yo muy poquito he dado sobre historia internacional.

Entr.: ¿También por problemas de tiempo?

Fabiola: No recuerdo ahora si por problemas de tiempo o porque tampoco estaba como muy desarrollado aquello. Algo de consecuencias de la Primera Guerra Mundial, un poquito con la pérdida de las colonias, pero todo así como que no te metías a profundizar en el contexto internacional.

Entr.: ¿Y en los libros de texto, como por ejemplo el Laberinto, eso venía tratado?

Fabiola: Bueno, eso sí que recuerdo haberlo mencionado y que los alumnos que habían dado en primero historia contemporánea se acordaban, claro. Algunos tenían ideas generales por ejemplo sobre las guerras mundiales, pero en general los alumnos cuando llegan a segundo de bachillerato ya no se acuerdan de lo que han dado en cursos anteriores. ¿No te pasa a ti también?

Entr.: Sí, lo que pasa es que si eso figura en los objetivos generales y luego por falta de tiempo, o porque los alumnos no se acuerdan, a ver cómo podemos abordarlo.

Fabiola: Mira, los alumnos muchos no estudian, y de los que estudian, a muchos se les olvidan las cosas, yo creo que a medida que van haciéndose mayores y madurando esos conocimientos los van entendiendo. Entonces, sí que se acuerdan de cosas que han visto en cuarto: la Revolución Francesa, las guerras... y entonces tú vas relacionándoles cosas y entonces si empiezas a relacionarles y ahí para atrás..., pero entonces no avanzas. Por lo tanto, tienes que ceñirte a lo que tienes que dar, porque si te dedicas a querer que todo esté relacionado, no sólo no avanzas sino que ellos también se pueden perder. Entonces tienes que dar las cosas más resumidas. El problema es que la historia tienes que saber pararla, porque si empiezas a ir hacia atrás puedes estar toda clase hablando de eso.

Entr.: ¿En lo cronológico siempre vas de lo más antiguo a lo más reciente? ¿Siempre empiezas por los temas más antiguos? ¿Alguna vez has empezado con temas más recientes y luego has ido hacia atrás?

Fabiola: En historia de España no. He hecho esos cambios en geografía.

Entr.: ¿Te parece necesario ir siempre de los más antiguo a lo más reciente?

Fabiola: Se podría hacer, pero yo no lo he hecho nunca.

Entr.: ¿Sueles darle importancia al tiempo histórico, es decir, a las fechas, líneas cronológicas...?

Fabiola: Más que fechas, fechas... suelo situarlo dentro del siglo y aproximarlo en la primera mitad, la segunda mitad... Hombre, algunas fechas importantes sí, pero yo le he

dado mucha importancia a la primera mitad del siglo, o segunda mitad. Por lo menos intentar tener en su cabeza una serie de compartimentos en los que puedan situar lo más importante. Porque fechas, fechas, fechas de todo no sirve.

Entr.: ¿Siempre ha sido así?

Fabiola: Yo siempre lo he hecho así. He intentado que ellos siempre pudieran ante una pregunta cualquiera..., que tengan del siglo XIX como una especie de introducción general que les sirviera para cualquier cosa, igual con el siglo XX, como una especie de características generales y la situación del tiempo, y luego ya dar la materia. Y eso para la PAU siempre lo he trabajado mucho, no entrar directamente a responder la pregunta sino hacer primero una introducción del tiempo.

Entr.: ¿En cuanto a la explicación histórica las causas y consecuencias de los hechos las sueles abordar?

Fabiola: Sí. Sobre todo a través de esquemas. Yo les pongo muchos esquemas en la pizarra, causas, consecuencias, comparar...

Entr.: ¿Y que tal se le da a los alumnos? ¿Les resulta fácil?

Fabiola: A los alumnos les explicas la historia viendo los problemas de tipo económico, social, político..., entonces les hacía ir a la actualidad y les preguntaba ¿qué problemas hay actualmente? Recuerdo cuando estaba con lo de la mili sí o mili no, pues se les decía, del mismo modo que ustedes están viviendo este problema actualmente se les preguntaba ¿este problema es sólo de la actualidad? O también se les preguntaba ¿cuál es el principal problema económico actualmente? El paro. Y entonces se veía el problema en el pasado... eso sí lo hacía mucho. Y otra cosa en lo que siempre les insistía mucho era en la mentalidad, porque con la mentalidad de hoy en día no puedes entender la mentalidad de los siglos anteriores.

Entr.: ¿Trabajabas la empatía?

Fabiola: Sí, la empatía.

Entr.: Pero eso ¿les tiene que costar un montón, no?

Fabiola: No, pero ellos..., por ejemplo se les decía ¿el feminismo? Pues eso es un valor del siglo XX..., simplemente les hacía juegos de esos para que fueran entendiendo. Igual que, otra cosa que ellos les costaba, les pedía citar las diferencias de clase pues ellos no han vivido, eso existía antes, y entonces que lo entendieran. Eso sí íbamos mucho a la actualidad y luego hacia atrás. Y les decía ¿Qué problemas hay en la actualidad? ¿Quién los soluciona?

Entr.: ¿Era para ellos interesante relacionar presente y pasado?

Fabiola: Sí, entendían mejor los temas.

Entr.: ¿Eso lo favorecía el currículum, el temario, o dependía de tu iniciativa?

Fabiola: Eso te lo favorecía el no estar encorsetado, tener que dar equis textos y eso.

Entr.:¿O sea que ahora ya no lo seguirías haciendo?

Fabiola: Hombre, si pudiera claro que seguiría haciéndolo... pero otras te sientes más limitado. Pero yo pienso que es muy importante, la relación presente-pasado, incluso que piensen también en el futuro, preguntarles que van a ser en el futuro. ¿El día de mañana serán las cosas igual, cambiarán...? ¿Qué podrá cambiar?

Entr.: Y los alumnos ¿cómo veían eso? No pensaban en algún momento que a lo mejor estabas desviando la atención?

Fabiola: No.

Entr.: ¿Ellos entendían bien?

Fabiola: Hombre, ellos de entrada su gran problema es que con los años, con la cantidad, los números, tú les dabas fechas del pasado y a ellos les costaba Tienes que

partir de eso ¿no? Que lo ven como algo... Hombre también te apoyas en documentales, vídeos, hay montones de cosas ahora para esto, tengo compañeros que les ponen maravillas, entonces, ves películas, y eso también te ayuda, porque al alumno sí que le cuesta situarse.

Entr.: El problema de los personajes históricos ¿alguna vez has introducido en la asignatura personajes históricos con nombres y apellidos?

Fabiola: Pues desgraciadamente te diré que políticos.

Entr.: ¿Por qué desgraciadamente?

Fabiola: Porque la historia tiene también científicos y gente de la cultura, y el arte... como resulta que hay una asignatura de Historia del Arte a los que van del bachillerato de ciencias... Yo recuerdo una discusión con Isabel sobre este tema, que mucho nombre de políticos, pero luego pocas cosas de arte y cultura, y luego claro, los que hacían arte pues sabían, pero los de ciencias tenían un desconocimiento total.

Entr.: ¿Nombraban a muchos políticos?

Fabiola: Sólo recuerdo haber dado a los más importantes.

Entr.: ¿En el BUP se nombraban más o menos?

Fabiola: En el BUP había muchos personajes, porque empezabas a nombrar y nombrabas hasta Viriato, imagínate... Y ahora yo creo que la mayoría de personajes así... Bueno, de biografías muy poco.

Entr.: ¿Es importante introducir nombres?

Fabiola: Claro, yo creo que sí, que los sitúen en cada época.

Entr.: Sin embargo muchos profesores dicen que eso debería ir a menos...

Fabiola: Pero hombre yo creo que esto no debería ser una cosa que se colapse todo con nombres, pero hablar sobre los personajes es importante.

Entr.: ¿Para los alumnos es más o menos atractivo?

Fabiola: Por ejemplo la Historia de España sin Franco no puede ser, o la República sin Azaña, o Alfonso XIII... es que hay personajes que tienen un peso.

Entr.: ¿Algún personaje que antes se nombrara en la España contemporánea y ahora no?

Fabiola: Yo creo que siguen siendo los mismos.

Entr.: ¿Alguno que caiga más antipático que otro?

Fabiola: Fernando VII pues caía fatal... Franco, ni cae mal ni cae bien, resulta aséptico.

Entr.: ¿Por qué aséptico?

Fabiola: Porque para los alumnos es un personaje del pasado.

Entr.: Pero también Fernando VII

Fabiola: Sí hombre, claro... pero por ejemplo, cuando entras en la Dictadura y les explicas las cosas ellos no lo ven tan malo, no sé. Y Fernando VII les cae mal porque quitó la Constitución del 12 y por todo eso que tú se los explicas como con mucha... Es que estos personajes por lo que han significado para la historia de España aunque tú no quieras, pues se lo transmites, y a ellos pues les caen mal. Además que creo que tampoco es cuestión de decirles éste es bueno, éste es malo, sino que explicas la historia... Hombre en los comentarios de texto tendrás que nombrar como mínimo...
Antes los personajes tenían más peso: Carlos I, Felipe II... esa manera de dar la historia ya no existe en la actualidad.

Entr.: Y esa diferencia ¿cómo la valoras: ha ido a mejor, ha ido a peor? ¿Era mejor antes?

Fabiola: En la Historia de España de 2º de bachillerato lo que más me interesaba era que el alumno tuviera las ideas muy claras de una determinada época y de todas sus características, sin embargo, en la historia de 3º de BUP lo que más interesaba era la historia de los personajes: la España de los Reyes Católicos... e ibas uno por uno. Ahora sería: siglo XV, siglo XVI, siglo XVII..., sus características y punto... Esa sería la diferencia. Porque en definitiva el personaje se puede olvidar pero las características de una época..., son más fáciles de recordar.

Entr.: A la hora de explicar la Historia ¿se utilizaba la interpretación de distintos historiadores o se trabajaba desde sólo una interpretación? ¿Los alumnos solían contrastar las interpretaciones de distintos historiadores sobre una misma cosa o siempre se atendía a una sola explicación?

Fabiola: Yo recuerdo haber trabajado en el IES Pérez Galdós con las unidades de Valencia, casi siempre atendiendo a una sola historiografía. No quedaba mucho tiempo para hacer eso. Hombre, lo que sí les haces ver es que ellos están interpretando ese texto de una manera, y que de la misma manera otra persona pueda leerlo y lo pueda interpretar de otra manera... Tú le presentas las cuestiones como son a través de los textos, porque sobre todo trabajas con los textos, y entonces luego les puedes decir, bueno ¿ustedes interpretan esto de esta manera? Pues también hay otras interpretaciones. Pero yo creo que eso es muy interesante pero ya en 2º no queda mucho tiempo.

Entr.: ¿Crees que es bueno que se haga? ¿sería interesante que se hiciera o confundiría al alumno?

Fabiola: Eso podría llevar a confundir al alumno y ahora que está todo enfocado a la PAU, el alumno mismo te diría "¿seño, para que nos está haciendo eso? Que lo que queremos es que usted nos lo dé todo mascadito..." La PAU ha encorsetado mucho, un dirigismo tremendo en todas las asignaturas.

Entr.: Ha limitado las posibilidades...

Fabiola: De lo que era en un principio el mundo LOGSE, la PAU lo ha ceñido muchísimo, y ha hecho que el alumno vaya a estudiarse solamente un bloque del programa del examen y el otro no, igual pasa en arte y en geografía...

Entr.: Dicen que la PAU es una prueba en la que se mide fundamentalmente la madurez intelectual de los alumnos... ¿cómo lo ves?

Fabiola: Yo he corregido exámenes de PAU y otros profesores también en otras asignaturas y lo que se mide son solamente los conocimientos (*sobre los hechos históricos*). Lo que se quiere es ir a buscar nota... y tienes que ayudarlos, porque no te vas a poner a hacer ahora ahí una aventura, y que luego los alumnos te digan que "porque usted se dedicó a esto, pues yo no he sacado más nota..." Los exámenes de la PAU además son densos, son largos...

Entr.: Antes hablabas de relación historia y presente, haciendo preguntas acerca del presente, que ellos plantearan problemas y luego buscar en la historia momentos que pudieran servir de contraste y que ayudaran al alumno a entenderlo mejor. Eso fundamentalmente depende de ti como profesora porque, en principio, nadie te lo exige. No hay libro de texto que trate eso...

Fabiola: Pero te ayuda mucho más a explicar y a que ellos lo entiendan. En definitiva tú estás trabajando con ellos y te interesa que lo entiendan, lo asimilen viendo la realidad que les rodea.

Entr.: ¿Suelen estar ellos al tanto de la realidad? ¿Suelen estar informados?

Fabiola: Sí... de cosas. Hombre no exhaustivamente, pero lo que no sabe uno lo sabe el otro... Cuando lo expones en común y vas anotando en la pizarra los problemas pues sí, sí que saben, si no lo sabe uno, lo sabe el otro.

Entr.: Y en el tema de los valores ¿tú crees que realmente la asignatura forma en valores?

Fabiola: Yo creo que todos estamos formando en valores en todas las asignaturas...

Entr.: ¿Pero eso es algo implícito o realmente se traduce en contenidos concretos?

Fabiola: Yo creo que es implícito, porque tú no te pones: a ver, hoy a enseñarles el valor de tal... Pero sí que les educas en valores.

Entr.: ¿Por ejemplo?

Fabiola: El pacifismo, que es algo de ahora. En el siglo XIX no existía. Cuando ellos van viendo tanta guerra en el siglo XIX, les vas explicando que no existía esa mentalidad que nosotros tenemos, lo normal era lo otro. La gente lo veía de una manera distinta a como nosotros lo vemos ahora... Los valores de solidaridad, tú sabes que ellos oyen hablar de las ONG´s, y ven que eso antes no existía en siglos anteriores. Y bueno, van viendo cómo valores que predominan hoy, que no predominaban en otros siglos y hay que entender los valores de aquel tiempo para entender lo que hacían.

Entr.: ¿Y eso algunas vez lo hiciste de forma explícita? ¿Les hablaste de solidaridad, de pacifismo...?

Fabiola: Eso sí.

Entr.: ¿Y ellos cómo se situaban con eso?

Fabiola: Ellos no entienden. Te preguntan ¿Cómo podían vivir en esa época así? Y a veces como que se sublevan.

Entr.: Ahora con la PAU ¿se podría hacer eso?

Fabiola: Yo siempre intento hacerlo en todas las materias que doy.

Entr.: El tema de que la historia pueda formar a los alumnos en capacidades de aprendizaje que puedan proyectarse en otras asignaturas ¿eso cómo lo ves?

Fabiola: Hombre, la capacidad de entender un texto... Tienes que empezar por ahí.

Entr.: ¿Eso no es más bien una cosa de lengua?

Fabiola: No porque tú lees un texto científico, para estudiar biología, y si no te estás enterando de lo que estás leyendo..., no te va a servir de nada. Hombre, quizás los alumnos peores para la Historia de España sean los de la opción científico-técnica, los de física, química, matemáticas...

Entr.: ¿Por qué?

Fabiola: Porque les cuesta más la comprensión de textos.

Entr.: ¿pero luego dices que en Historia sin embargo...?

Fabiola: En historia los de ciencias de la salud, son fantásticos. Los peores son los físicos, los matemáticos, son los que van por la ley del mínimo esfuerzo... Un problema de física, no estudian nada, porque captan el problema, lo desarrollan y lo hacen. La historia les exigía a lo mejor estudiar un poquito más y eran lo que más se te reviraban. Y recuerdo haberle oído esto también a otros compañeros. Y es que hacer un comentario de texto te exige un poco de trabajo, leerlo, entenderlo, buscar el significado de palabras que no conoces, entender conceptos, y luego llevar un guión de trabajo, de siempre tener un orden.

Entr.: ¿El comentario de texto sería el procedimiento más importante en una asignatura como ésta?

Fabiola: Yo creo que es muy importante. Aunque no hay ningún procedimiento que sea más importante que los demás, sino que todos son igual de importantes.

Entr.: Pero es al que más tiempo se le dedica.

Fabiola: Sí.

Entr.: ¿Y eso te parece bien?

Fabiola: Me dedico porque el alumno lo necesita. Quizás si se trabajaran más los textos en 4º... sería luego más fácil.

Entr.: ¿Y por qué no se hace en 4º?

Fabiola: Porque es complicado, en clases con tantos alumnos. Hay grupos en que puedes hacerlo y grupos en que no. Es que no son recetas que todos los años te sirvan para lo mismo, depende mucho del alumnado, cada vez los alumnos son diferentes. Te puedes encontrar con un grupo fantástico en el que puedes trabajar de maravilla... Yo este año tenía dos 3º de la ESO, con uno de ellos trabajé mucho mejor que con el otro, y a uno pude darles más cosas que a otros.

Entr.: ¿Eso pasa también en 2º de bachillerato? Es decir, ¿el tipo de alumno condiciona lo que se puede enseñar y lo que no?

Fabiola: En cada clase pesa un grupo, y si ese grupo es trabajador y lleva el peso de la clase influyendo en los demás, tú puedes trabajar mucho mejor. Te cuesta mucho trabajo cuando ellos van renqueando y quejándose continuamente de todo. Cada año es diferente..., te lo vas encontrando en el propio alumnado. Y luego, también es importante, si te toca dar historia de España en el grupo de humanidades y ciencias sociales y a lo mejor les das también arte o geografía, todo eso también te favorece.

Entr.: ¿Crees que los nuevos profesores salen preparados para trabajar en un centro educativo?

Fabiola: Con el profesorado pasa lo mismo que con el alumnado. Hay gente que está muy bien preparada, gente que está peor, gente que se lo curra y gente que no.

Entr.: ¿Tú sacaste las oposiciones en el año...?

Fabiola: 94.

ENTREVISTA A CRISTINA MARTÍN GÓMEZ

Entr.: En primer lugar ¿cuándo comienzas a trabajar en la enseñanza media?

Cristina: Empiezo a trabajar en el 94, es el primer año que doy clase. Curiosamente aunque oposité ya con la LOGSE y demás, me destinaron a un centro del antiguo BUP, al IES de Tafira, y allí estuve tres años. Los tres años estuve dando la Historia de España de 3º de BUP. Después me fui al IES El Ricón, y ahí ya cambió completamente todo, porque era un centro LOGSE y además estaba muy vinculado y apoyaba mucho la LOGSE, y ahí fue una manera distinta de trabajar y también, el año que estuve, di Historia de España. Ya después estuve un año en el CEP, otro año en el IES Franchy Roca, donde no di Historia de España, y cuando fui al IES Salvador Santana, que es mi plaza definitiva, salvo un año, todo el tiempo restante he estado impartiendo esa asignatura.

Por lo tanto, sí que he visto bastante lo que ha sido el cambio en la asignatura, el cambio en la metodología, en la manera de trabajar, que ya veremos más adelante, porque imagino que ya me preguntarás algo de eso.

Entr.: En los contenidos ¿qué cambios has observado desde que empezaste hasta ahora?

Cristina: Yo lo que he observado es que hay una cierta contradicción entre el currículo y lo que estamos impartiendo. Me voy a explicar, cuando damos la Historia de 3º de BUP, ahí teníamos también la Geografía e Historia de España, por lo tanto habían unos temas que eran introductorios que eran de geografía, y después empezábamos la historia desde la prehistoria. Yo me acuerdo que empezábamos por la prehistoria y terminábamos generalmente por la época actual, a veces nos quedábamos en la Guerra Civil. También es cierto que teníamos cuatro horas de clase, por lo tanto era bastante distinto, y también es cierto que el tipo de alumnado que teníamos en ese momento, pues era más seleccionado y no había que estar luchando tanto con ellos. Entonces todos esos aspectos te permitían avanzar un poquito más en cuanto a contenidos.

Ahora lo que estoy viendo es que los contenidos siguen manteniendo prácticamente los mismos contenidos, porque ellos siguen hablando desde las raíces históricas de la formación de España, etc., etc..., y sin embargo la realidad es que hay

profesores que empiezan donde lo marca la PAU con la Restauración, y otros, con la finalidad de entender lo que viene después, empezamos hablando del Antiguo Régimen, con una pequeña unidad introductoria donde vemos un poco lo que fue la invasión napoleónica, lo que fue la lucha entre absolutismo y liberalismo, etc., etc...

Entr.: Entonces empiezas con la crisis del Antiguo Régimen...

Cristina: Sí, empiezo con la crisis del Antiguo Régimen. Lo que hago es una unidad introductoria que intento que no me lleve mucho tiempo. En realidad, hasta empiezo antes. Las dos primeras clases las dedico un poco, a primero pasar una encuesta para hacerles preguntas que les hagan pensar, y después empezamos a ver que pueblos han pasado por España..., es decir, vemos un poco lo que ha pasado desde la prehistoria. Pero cuando de alguna manera nos metemos ya más en contenidos es con la crisis del Antiguo Régimen. Muy rapidito porque soy consciente de lo que viene detrás y porque en el departamento en un primer momento se optó por esa unidad introductoria, pero después la gente, como se ve muy agobiada, está intentando quitarla. Yo la mantengo porque me parece fundamental y porque me ayuda, después a lo largo del curso, a avanzar cosas que si no tendría que repetir. Y creo que tampoco les viene mal tener al menos una visión general ¿no?

Así que en ese aspecto es un poco absurdo que los contenidos se sigan manteniendo desde la prehistoria cuando en realidad en los institutos no se está dando eso.

Entr.: Reducir el programa a una Historia Contemporánea de España ¿es positivo o es negativo?

Cristina: Todo tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Si los alumnos en 4º de la ESO han podido ver cuestiones de la historia de España y haber llegado hasta la historia contemporánea, pues bien, porque por lo menos tienen algún conocimiento. Está claro que ellos no van a saber Historia de España, pero al menos les quedan algunos conceptos, y si les hablas de absolutismo saben lo que es, y cosas de este tipo... Pero hay institutos en los que a ellos apenas se les da una formación de historia, y entonces empezar por la historia contemporánea es duro. Pero por otra parte, también he visto, sobre todo cuando doy a los grupos de Ciencias, que gente que no tiene la basa que ha

podido adquirir la base que tienen por ejemplo los de Humanidades, que han estudiado Historia del Mundo Contemporáneo, y empezamos con la historia contemporánea en España, veo que la entienden perfectamente y que avanzan un montón. Entonces a mí eso me hace plantearme que muchas veces eso depende más del tipo de alumnos y de la metodología que utilices en clase, que de la propia materia. Lo que está claro es que con tres horas no se puede dar una materia Historia de España que vaya desde la prehistoria hasta la época actual.

Entr.: ¿Con cuatro horas se podría?

Cristina: Un poco más sí. Desde luego no profundizando en todos los aspectos pero a lo mejor sí dedicar la 1ª evaluación a ver la prehistoria, la antigua y la medieval, y ya después seguir con la moderna y contemporánea, quizás sí se podría. Lo que pasa es como todo, tú puedes pasarte un curso entero dando una sola cosa y profundizando un montón, y puedes hacer un panorama un poquito más general, no profundizando tanto, pero bueno, con aspectos que son esenciales. Entonces, todo depende de lo que tú tomes como argumento y de cómo piensas desarrollar esos contenidos.

Entr.: Cuando planteas no profundizar tanto, significa que hay cosas que no se van a ver ¿qué contenidos primas tú ahora mismo?

Cristina: Me doy cuenta cuando comparo con otros compañeros, yo sobre todo intento que comprendan la historia. Está claro que para comprender la historia se necesitan hechos, se necesitan momentos, pero yo no le doy tanta importancia a esos hechos, a esas fechas, que todavía hay compañeros que las siguen dando. Sino a mí ¿qué me interesan que comprendan de las luchas entre liberalismo y absolutismo?, pues lo qué pensaban los absolutistas, lo que pensaban los liberales, como hay también una división entre los liberales, es decir, voy más a cuestiones de comprensión general, a que entiendan qué es lo que sucede ahí, que sepan qué constituciones hay, cuál es moderada, cuál es progresista, etc. A mí con que sepan que "una constitución moderada tiene estas características, una progresista cambia en este aspecto, en este aspecto, etc." Me parece mucho más enriquecedor que el que ellos sepan el listado de las constituciones etc.etc. Entonces yo creo que podemos dar una historia mucho más comprensiva de la que aún estamos dando en muchos institutos

Entr.: Y eso ¿a los alumnos no resulta demasiado abstracto?

Cristina: Todo depende de lo que tú después les pidas. Me explico, le resulta abstracto si después tú, en un examen, en cualquier prueba o en un trabajo que les pidas, les exiges algo que no les has dado, y al principio lo que sí noto es que se quejan mucho inicialmente ¿no?, y lo he notado en varios institutos: "es que ,claro, estamos un poco perdidos", en la primera evaluación, sobre todo. Pero después en cuanto empiezan a ver que ya son capaces, sobre todo en la segunda y en la tercera, porque yo, por ejemplo, les hago cuestionarios, pero no les hago cuestionarios sobre los contenidos del libro, sino para que lean, para que busquen, y entonces al principio, muchos no saben contestar, otros contestan, otros te dicen: "pues estas tres sí, pero las otras no", bueno, pues no pasa nada, en clase entre todos las hacemos. Cuando ya ellos se meten en la metodología de trabajo, la verdad es que no tengo problemas y al final valoran bastante bien la asignatura. Pero sí que inicialmente muestran un cierto rechazo porque están acostumbrados a algo más memorístico, a algo mucho más de "¿qué paso en esta momento?", acontecimientos, hechos..., y entonces les choca un poco. Pero bueno yo creo que con los alumnos se trabaja y cuando ven que eres coherente con lo que haces tampoco tienen problemas. Cuando ven que de repente uno te viene y dice: "pues hoy pasó esto", y sobre la marcha se rompe la clase y se comentan las cosas que suceden. Les das otra visión. Los contenidos conceptuales a la larga se van perdiendo y lo que te quedan son flashes de cosas que son las que te sirven para tu vida y para lo que ellos después van a enfrentarse.

Entr.: Si pretendes trabajar sobre temas de estructuras, características económicas, sociales, políticas, ideológicas y demás, evidentemente no te posiciones en una historia narrativa...

Cristina: No.

Entr.: ¿Siempre ha sido así?

Cristina: No, no. Cuando yo empecé en primer lugar no tenía los planteamientos didácticos que tengo en la actualidad. Yo sabía mucho de geografía, no de historia, y

veía la materia de modo más tradicional. Yo recuerdo que dictaba apuntes en clase, que leíamos el libro en clase..., este tipo de cosas las recuerdo yo dando Historia de España, pero ya al segundo o tercer año que llevaba dándola, lo primero que hice fue en la parte ya de contemporánea planteé una unidad didáctica. Partiendo de una constitución, todo lo que fue desde 1812 hasta la actualidad lo di como una unidad didáctica, analizando la constitución del 78 íbamos hacia atrás. Había unos materiales por ahí que me sirvieron para trabajar. Y vi que el alumnado aprendía tanto, todo lo que yo he estado aquí dictando, todo lo que yo he estado... "Aquí pasa algo". Y después para mí El Rincón supuso un cambio muy importante porque allí había una metodología de trabajo en grupo, allí los alumnos estaban acostumbrados a trabajar de esta manera y entonces para mí fue profesionalmente..., vamos, me sirvió un montón. Incluso a la hora de trabajar en un departamento, porque allí en el departamento no era que cada uno hacía lo que quería. No, no. Allí en las reuniones de departamento se iba programando, se iba diciendo lo que había que hacer, en todos los grupos se hacía exactamente lo mismo. Si se hacía una unidad didáctica, todos los miembros del departamento en ese nivel la llevaba a cabo. Después, por supuesto, se valoraba qué había salido bien, qué no. Entonces para mí eso supuso un cambio muy importante. Eso fue como el desarrollo más grande, a nivel didáctico, que yo tuve. Después ¿qué pasó? Pues que tuvimos que volver a cierta realidad, a ver si me explico, no se volvió al punto inicial, pero sí que es cierto que hoy en día en los institutos, por ejemplo, yo no tengo el apoyo en el departamento que tenía en aquel momento. Por ejemplo, estoy trabajando muy sola. ¿Qué significa eso?, pues significa que en muchas ocasiones hago cosas que a lo mejor con un grupo no haría. Pero la realidad es esa, que tienes un temario, que lo tienes que dar, que tienes ahí una PAU en la que los chicos se están jugando mucho y que no puedes jugar. En ese aspecto intento siempre cumplir con unos objetivos mínimos para ellos y ya después lo que yo pueda darles de lo que a mí me interesa y de lo que creo que es importante, pues se lo doy, pero teniendo en cuenta sobre todo la PAU, que es algo que a ellos les preocupa y es esencial para lo que ellos puedan hacer en su día.

Entr.: En esos cambios que se han ido dando y en la situación en la que te encuentras ahora ¿hay algo que eches de menos y que te gustaría hacer, o que te gustaría dar y no puedas, o algo que estés dando y no te guste?

Cristina: No. Sobre todo, yo creo que es el tema del tiempo. En 2º de bachillerato, tres horas me siguen pareciendo poco para desarrollar la materia y después, yo creo que empezar la Historia de España por la Restauración hace que la materia se quede un poco coja, por eso no lo hago, y tengo libertad, y no tampoco tengo un departamento que me lo imponga, y que creo que la PAU me parece muy bien. Yo no estoy en desacuerdo con que la programación de la PAU empiece en la Restauración, pero sí con que los departamentos opten por seguir al pie de la letra la programación de PAU.

Entr.: ¿Qué te parece que le falta? ¿Por qué habría que meter la crisis del Antiguo Régimen para que no quede coja la asignatura?

Cristina: Es una por una cuestión de formación profesional mía. Creo que no se puede entender la Restauración sin entender todo lo que ha habido detrás. Sobre todo cosas como el concepto de Antiguo Régimen, la lucha entre absolutismo y liberalismo, la llegada de las ideas nuevas con la invasión napoleónica, la Constitución de 1812..., para mí todos eso son aspectos fundamentales, y que si tú entras desde la Restauración, por mucho que para clarificar un concepto vuelvas atrás, eso es lo mismo que haber visto todas esas ideas que para mí son fundamentales en la historia contemporánea de España.

Entr.: Antes planteabas que entre el alumnado de 3º de BUP y el de 2º de bachillerato hay diferencias. Me pareció entenderte que el alumnado de 3º de BUP estaba mejor preparado...

Cristina: No creo que estuviese mejor preparado, sino que creo que tenía otro tipo de actitud ante la clase. Me explico, pienso que hay dos diferencias fundamentales. Una es la metodología con que se enseña en el aula. Ese alumnado estaba acostumbrado a que cuando el profesor llegase al aula, estuvieran todos bien sentaditos. El profesor llegaba, les dictaba los apuntes, les hacía un examen y se acabó. Era un tipo de alumnado que te escuchaba más o parecía que te escuchaba más. No sé hasta qué punto era así o no era así. Y después sí que es cierto que a nivel madurativo que era un alumnado que le preocupaba muchísimo el estudio, que le importaba muchísimo, que de alguna manera todavía veían el estudio como un valor para su futuro y eso para mí cambió radicalmente cuando me fui de Tafira al Rincón. Cuando me fui al Rincón me encontré con unos niños que estaban acostumbrados a trabajar de otra manera. A trabajar en

grupo. Desarrollaban un montón de procedimientos que no tenía la gente con la que había trabajado. Eran capaces de hacer trabajos que no podían hacer los alumnos con los que había trabajado antes. Pero lo que sí veía era que había menos sentido del esfuerzo y también menos valoración de que era el trabajo. De alguna manera, yo pasé de dar 3º de BUP y al año siguiente, dar 2º de bachillerato. Es decir, que no hubo ahí un tiempo ni nada sino que los alumnos que yo tenía el año pasado, bueno con un año de diferencia. En realidad, ellos lo daban en 3º y yo estaba dando 2º de bachillerato, eran alumnos de 2º de bachillerato un año más mayores, y sin embargo eran más inmaduros. Inmaduros con respecto a lo que era la responsabilidad sobre su trabajo, trabajo individual. Y creo que es algo que se ha mantenido ahora. Yo ahora veo alumnos que pueden ser muy brillantes, no depende del nivel ni de nada de eso. Quizás no tienen como mucha seguridad en el futuro, muchos no saben qué es lo que quieren hacer, no tienen las ideas tan claras, yo creo que es también la sociedad en la que viven y no tienen tan claro que la educación les sirva para algo. Ellos quieren terminar pero tampoco tienen claro lo quieren hacer después, ni lo que quieren hacer de su vida. El futuro para ellos, aunque sea un año, es un "no sé, no sé...". Entonces todo eso da una actitud ante el estudio completamente diferente. Y he tenido buenísimos alumnos en 3º de BUP y buenísimos alumnos en 2º de bachillerato, pero sí que es cierto que el alumnado es diferente.

Entr.: ¿Eso ha hecho también cambiar el papel del profesor?

Cristina: Sí.

Entr.: ¿En qué sentido?

Cristina: En todos. Yo creo que hoy muchas de las frustraciones que tiene el profesorado se deben a que no ha sabido adaptarse, no ha sabido dar respuestas al diferente tipo de alumnado que tiene ahí enfrente, y creo que la gente a la que nos sigue gustando la enseñanza es porque, a pesar de los problemas, hemos sabido contactar con gente que es diferente, y que es muy diferente. A lo mejor yo me veía más reflejada en esos alumnos de 3º de BUP de Tafira, yo como estudiante, que lo que me puedo ver reflejada ahora en mis alumnos. Pero eso no significa que no llegue a contactar con ellos y no llegue a trabajar a gusto con ellos, pero sí que es cierto que a veces cuando yo entro en clase de 2º de bachillerato tengo más la impresión de que estoy en un curso de 3º de

la ESO que en uno de bachillerato. En actitudes, cómo escuchan, las preguntas que hacen, incluso el ambiente que hay no era el ambiente que yo había antes en el BUP.

Entr.: En el tema del profesorado ¿qué cosas podía hacer antes un profesor de BUP que ya no pueda hacer ahora en bachillerato?

Cristina: Bueno, yo creo que puedes seguir haciendo lo mismo. Hay gente que sigue haciendo lo mismo ¿de acuerdo? Hay compañeros que siguen con sus mismos apuntes y dictando siempre lo mismo ¿Pero que pasa con esa gente? Pues los alumnos si ya los tienen del año pasado, pues ya no van, al día siguiente pasan y son conscientes de que eso está ahí y si se lo tienen que empollar, se lo empollan, y ya está. Es decir, el profesorado puede cambiar o puede no cambiar. Lo que está claro es que yo no me veo dictándoles un tema de, yo que sé, de la constitución o lo que sea. Yo no llevo ya esa forma de trabajar en el aula.

De cada unidad les planteo un cuestionario, en clase se los doy desde el principio de la unidad para que ellos lo tengan claro, y les digo "para tal día, tales preguntas, para tal día, tales otras...", para que ellos no dependan de mí y puedan ir trabajando libremente. Después cuando llegamos a clase ellos van diciendo las respuestas a las preguntas, luego trabajamos un texto, hacemos un comentario, no nos da mucho tiempo de ver películas y eso, porque se nos va el temario. Pero siempre intento que por lo menos en el tema, haya algún documental, alguna cosa con la que ellos puedan, un poco, pues profundizar, y después estamos siempre abiertos a que cualquier cosa que pasa, si no lo sacan ellos, lo saco yo. Y preguntamos "¿qué pasó?", hay gente que está enterada y otros que no saben absolutamente nada. Por lo menos intentar que los que no saben nada se enteren un poco, pongan el oído si vuelven a escuchar algo. Y los que saben algo, exteriorizar lo que ellos creen que saben, porque, es curioso, yo noto también una diferencia en cuanto lo que es la percepción de la información. Antes, a lo mejor, tenían una información pero no tenían una postura tan definida ante un tema, sea acertada o no. Me explico. Un tema como la inmigración, por decir, antes escuchaban, oían. Ahora no, Ahora todos, algunos no saben nada, pero sí que tienen claro que "estos que vienen", "estos moros"..., o no sé qué. Otros son contrarios, "pues oye no es tan malo, porque mira después que trabajos hacen...", a lo que me refiero es que tiene opinión antes que información. Y sobre todo, en temas de Historia de España, o de historia mundial, o de actualidad se nota muchísimo como ellos tienen una opinión

formada, buena o mala, pero sin conocer bien las cosas, no les interesa conocer bien esa información. Es o también es un reto importante para el profesorado de nuestra materia, y es que por lo menos antes de opinar tengan información, o que sean capaces si han opinado por una percepción, o una opinión de sus padres o lo que sea, de que sean capaces de cambiar. Eso creo que es un reto que tenemos y que es difícil.

Entr.: En esta dificultad ¿los libros de texto te ayudan?

Cristina: No.

Entr.: ¿Nunca te han ayudado?

Cristina: Poco. A lo mejor en algún procedimiento. Es cierto que ahora los libros han cambiado, aunque no tanto. Tampoco tanto los libros de historia de España con respecto a lo que eran los libros del BUP, porque recuerdo libros de BUP que traían información sobre procedimientos, cómo hacer un comentario y tal, ejes cronológicos... Es decir, recuerdo que no eran tan malos los libros de antes, como tampoco son tan buenos los de ahora. Yo creo que a lo mejor en otras asignaturas se ha notado más el cambio didáctico que, a lo mejor, en Historia de España. Hombre, hay manuales que enfocan bien las cosas, hay manuales que vienen con materiales complementarios que pueden ayudar. Pero yo creo que en los manuales, de alguna manera, viene una concepción bastante tradicional de la Historia de España. En mi opinión.

Entr.: Cuando eliges un manual, entonces tienes en cuenta el tema de los procedimientos, la orientación historiográfica...

Cristina: No elijo manual. Ellos pueden tener el manual de historia de España que quieran.

Entr.: ¿Saben construir ellos los temas después?

Cristina: Como en clase ellos siguen el guión de preguntas, ellos las van contestando, y las repuestas se ponen en común en clase. Unos contestan mejor otros peor, y cuando terminamos las preguntas yo les pido que desarrollen los temas de PAU, con esas

preguntas. Las organizamos, hacemos un esquema en la pizarra y ellos completan. Hay gente que tiene diferente alguna cosa, siempre que sea correcta no importa, pero sí vemos diferentes versiones de las mismas cosas. No tengo libro de texto.

Entr.: Eso significa que ellos tampoco se lo compran...

Cristina: Sí, sí porque saben que ellos tiene que contestar de alguna manera a las preguntas que yo les hago. Entonces muchos de ellos como otros años había habido, me parece que es el EDITEX el que había antes y han heredado algunos, otros tiene el Vicens Vives, otros el Oxford..., todos tienen algún manual porque saben que es obligatorio y tienen que llevarlo a clase para trabajar y eso, pero no les exijo un manual concreto.

Entr.: Desde la aprobación de la LOGSE se habla de la integración de contenidos de historia local en el currículo de Historia de España ¿trabajas la historia local en la asignatura?

Cristina: No.

Entr.: ¿Por falta de tiempo, por no estar de acuerdo...?

Cristina: No, no. Por supuesto que sí que lo veo. Es sobre todo falta de tiempo. Lo que trabajamos es lo que te digo, cuando surge alguna noticia de interés, cuando surge, por ejemplo, el tema del caso eólico, entonces se lleva a clase y habla, y cosas de este tipo. Después cuando hablamos del Estatuto de autonomía de Canarias y todo eso, pero muy poquito, no hay un grupo de contenidos claros que estés dentro del currículo. Pero es sobre todo por falta de tiempo, no porque yo no vea la necesidad. Aprovechamos si hacemos alguna salida, hacemos alguna cosa para profundizar un poco, pero realmente tal como está planteada la asignatura a mí no me da tiempo. Esa es la realidad.

Entr.: ¿Crees que es una realidad extendida a mucha más gente?

Cristina: Yo he corregido PAU y, bueno, me han sorprendido algunas cosas. Me explico, cuando tú hablas, por ejemplo, de los nacionalismos pues tocas el nacionalismo

canario e intentas ver un poco la evolución, etc. etc... Pero yo he corregido en PAU temas de nacionalismo, me imagino que te habrá pasado a ti también, que lo único de que han hablado es del nacionalismo canario. Entonces yo creo que ahí está el profesor, y que hay profesores que sí que dan mucha importancia al nacionalismo canario, pero en este caso me parece que en exceso. Con el tiempo que tenemos es difícil mantener un equilibrio entre contenidos de Historia de España general y contenidos de historia de Canarias. A mí por lo menos me resulta prácticamente imposible.

Entr.: ¿Crees que deberían darse?

Cristina: Sí.

Entr.: ¿No tienes miedo como el que manifestaba Esperanza Aguirre, cuando fue ministra, a que la introducción de contenidos propios de cada nacionalidad dé lugar a que los alumnos ignoren la Historia de España?

Cristina: No. Yo creo que los alumnos deben estar informados y conocer lo que es su medio. Lo que es una pena es que no sepan absolutamente nada... Me hace gracia porque el alumnado generalmente, los únicos conceptos medianamente claros que tiene sobre la historia de Canarias, son los de la prehistoria que les enseñan en primaria. Esa es la idea que ellos tienen sobre los aborígenes, etc. Y después hay como un vacío enorme hasta la etapa actual. He tenido el privilegio, porque es un privilegio, de poder dar historia de Canarias en bachillerato, y los alumnos disfrutan un montón, conocen un montón de cosas, tienes una libertad increíble porque tienes cuatro horas y no tienes a nadie que te diga lo que tienes que dar, y ahí sí que te dan muchísimo juego. Porque fíjate, aún teniendo un montón de material preparado para dar Historia de Canarias soy incapaz, en Historia de España, de preparar algo específico. No puedo. Y es más, ellos en la cabeza tiene muy claro que lo que quieren es estar bien preparados para la PAU. La unidad introductoria que yo les doy sobre la crisis del Antiguo Régimen, algunos se quejan. Incluso tengo compañeras a quienes este año los alumnos les han planteado que solamente den los temas de una de las dos opciones de la PAU que "¿para qué ellos necesitan más?".

Entr.: Entonces ¿dónde empezarían?

Cristina: Pues les plantearon que empezaran desde la Guerra Civil. (*risas*) Que "¿qué tontería era eso?", que ellos se preparaban la opción B e irían preparadísimos y sacarían una notaza, que qué objetivo tenía estar viendo todas esas porquerías.

Entr.: La lógica del sistema...

Cristina: Exactamente. Claro, luchar contra eso es terrible...

Entr.: Al alumno a eso le lleva, por un lado, la lógica del sistema, por otro, la ignorancia. Ahora, a los que hacen el sistema ¿qué es lo que les lleva a eso? Porque ese sistema al alumno le facilita ese tipo de opiniones, pero quien hace el sistema ¿se supone que también ignora...?

Cristina: Yo creo que no debe ignorar ese tipo de planteamiento. Pues este año mi compañera tuvo ese problema, que sus alumnos eran de ciencias, que no querían absolutamente nada de eso y que por favor les preparase a la opción B y se dejase de tonterías. Entonces, bueno, en ese aspecto, yo siempre les digo "miren, lo difícil es aprobar Historia de España aquí, lo fácil es aprobar la PAU. Pero les voy a exigir cosas que no les van a exigir allí. ¿Ustedes quieren ir bien preparados? Pues van a ir bien preparados, pero yo no voy a limitar los contenidos ni la manera de trabajar en clase al temario exclusivamente de PAU". Quizás si en PAU se introdujesen contenidos canarios sería la única manera..., que sé que ha intentado alguna vez y sé que se frenó, pero bueno sería la única manera de que pudiésemos y nos obligásemos a trabajar contenidos sobre Canarias.

Entr.: También aparece en los currículos de Historia de España desde el BUP hasta ahora que hay que relacionarla con su contexto internacional ¿eso se hace? ¿tú los trabajas o no?

Cristina: La intento siempre establecer y la intento establecer por mi propia experiencia, de dos maneras: cuando los alumnos te vienen habiendo estudiado Historia del Mundo Contemporáneo es muy fácil establecer ese tipo de relaciones, porque bien o mal, ellos ya han dado historia contemporánea ¿no?. Y después, generalmente a los grupos que yo

les doy Historia también les doy Geografía, entonces siempre intento establecer relaciones con el contexto, y en los cuestionarios de preguntas que yo les doy, siempre, siempre, les pongo preguntas acerca del contexto internacional. Por ejemplo, si estamos viendo la Guerra Civil, pues hablamos del contexto internacional, de la no intervención, quién apoya a cada bando. En todos los cuestionarios hay preguntas sobre el contexto internacional, siempre porque interesa que vean lo que pasa en España, pero dentro de un contexto más global.

Entr.: Los alumnos que han estudiado Historia del Mundo Contemporáneo ¿pasan a 2º mejor preparados que los de Ciencias?

Cristina: No. Es distinto, vamos a ver, los alumnos que vienen habiendo estudiado Historia del Mundo Contemporáneo en 1º, en teoría los conceptos les suenan, les suena el concepto de Antiguo Régimen, y han visto la Revolución Francesa, y les han visto las Guerras Mundiales... Pero también es cierto, que quizás debido a todavía, lo que veíamos del esfuerzo, los alumnos de ciencias suelen estudiar mucho más. Entonces estudiar mucho más supone que aunque tengan ahí una desventaja a la hora de trabajar en clase, de prepararse, de preparar los cuestionarios que yo les planteo, etc., etc., los resultados son muchísimo mejores que los que en teoría lo tendrían mucho más fácil. Pero es el perfil del alumnado en este caso, es simplemente que hay una diferencia bastante grande... Yo he tenido cursos de Letras que han sido buenísimos, pero no es lo habitual. Sigue siendo válido lo de que el que vale para ciencias y el que es un poquito más corto, por ejemplo, las matemáticas no se le dan pues venga... Pero en Historia de España, yo que he dado siempre ciencias y letras, lo que es la comprensión y lo que es el interés por la asignatura, yo creo que es mayor en los grupos de ciencias que en los de letras.

Entr.: Eso no deja de ser significativo... Bien, pasamos al segundo bloque de cosas. El tema de la secuenciación. Tú empiezas con la crisis del Antiguo Régimen y terminas siempre el temario... ¿En 3º de BUP terminabas también siempre el temario?

Cristina: En 3º de BUP el primer año no lo terminé, recuerdo que me quedé en la Guerra Civil, el segundo año, como vi que el anterior no había llegado, en la 3ª evaluación

planteé una unidad didáctica para trabajar en grupo y esa vez lo terminé. Escogí una serie de cuestiones para trabajar en clase y sí que lo terminé. Y ahora sí que los termino.

Entr.: ¿Siempre sigues el orden de ir de lo más antiguo a lo más reciente?

Cristina: En aquella unidad que di en la 3ª evaluación trabajé el tema de las constituciones partiendo de la del 78 hacia atrás y la verdad es que funcionó bastante bien.

Entr.: Hay quien cuestiona mucho ese tipo de cosas...

Cristina: No, no... Ese año funcionó perfectamente. Yo creo que más el planteamiento lógico que tú tengas que el ir para adelante o para atrás.

Entr.: ¿No se pierden los alumnos con eso?

Cristina: Si hay una serie de actividades y una serie de cuestiones que están bien pautadas y ellos empiezan a ver las relaciones... El problema es cuando a lo mejor nosotros damos les cosas por hechas, entonces claro, la cabeza que nosotros tenemos no la tienen nuestros alumnos, hay que ser muy cuidadoso con el tipo de puentes que tú vas haciendo. Pero yo creo que si tú simplificas las cosas, vas a aspectos claves y tienes buenos puentes de unión, no hay ningún problema. Vamos, que sería una buena experiencia hacer el temario al revés, por ejemplo en Historia de España, yo creo que no pasa absolutamente nada.

Entr.: Es un tema difícil de entender para muchos historiadores, sobre todo para historiadores universitarios que además ven la historia como muy parcelada. A mí me pasa un poco con los alumnos de la facultad, cuando planteas ese tipo de cosas, que en un momento concreto puedes abordar un siglo concreto sin haber visto el anterior, y los alumnos no lo ven porque plantean que "no se puede ver la Historia Contemporánea sin antes ver la Historia Moderna". Eso te lo dicen los alumnos, y entonces les preguntas que cómo pueden aprobar la asignatura de Historia Medieval, teniendo la de Prehistoria suspendida, (risas) y eso hace que empiecen a pensar en cosas... Pero sí es

un problema, el tema de esa idea previa que tienen muchos muy enraizada de que hay que empezar siempre por lo más antiguo para llegar a lo más contemporáneo.

Cristina: No, yo no estoy de acuerdo, incluso, yo creo que a lo mejor partimos de una idea de que lo más cercano lo tienen más reciente y pueden tener más conocimiento. Yo creo que en la mente de nuestros alumnos está tan lejano o tan cercano un acontecimiento del siglo XVIII, como uno del siglo XX ¿no? Yo creo que es más bien lo que ha sido nuestra formación, que el que no sea coherente y que no se pueda hacer sin ningún tipo de problemas.

Entr.: En la explicación histórica, tú antes planteabas que fundamentalmente te interesan las grandes características que pueden caracterizar un determinado proceso histórico: el tema de las ideas, del liberalismo, del absolutismo... Es decir, fundamentalmente una historia explicativa y entonces ahí tendrás que manejar variables económicas, sociales, políticas.... ¿A los alumnos entender estas variables y ponerlas en relación les resulta difícil o fácil?

Cristina: Lo primero que les resulta difícil es cuando tú les haces un planteamiento de "señala las consecuencias económicas...", en la misma pregunta. Claro, se van al libro de texto y se vuelven locos, porque tienen un apartado de una cosa, otro apartado de otra..., y en ningún caso relaciones de esto con esto y con esto... Entonces eso es un trabajo diario de aula, el que tengo con eso. Que empiezo "¿económicas?", "pues yo cogí esto", "pues yo esto" y "yo esto", y entonces hacemos el listado, y de repente las tenemos todas en la pizarra, y yo pregunto "¿y ésta?", "ésta es económica porque está relacionada con aquella"... Es decir, ellos lo que son incapaces inicialmente es de ver que una determinada cuestión puede tener incidencia en varios aspectos, pero cuando ellos ya las tienen bien organizadas y empiezan a ver que "esto tiene relación con esto y esto con esto...", eso sí que no se les olvida. Entonces sobre todo hay cierto desconcierto al principio, pero una vez que han eso bien en un tema, en el segundo tema te aseguro que lo hacen perfecto. A veces les atribuimos nosotros más limitaciones que las que realmente tienen. Yo siempre creo que si se les explican bien las cosas y se trabaja con ellos, no que se busquen la vida, sino que en el aula vamos viendo lo que ha puesto cada uno, se van recogiendo todas las ideas, se van organizando, se van estableciendo esos puentes de conexión, hay gente que siempre se queda atrás, eso está clarísimo, pero hay

un grupo mayoritario que te sigue bastante bien. Como al final lo que ellos tienen que hacer es esa síntesis, el tema típico de PAU, para ellos hacemos un esquema en la pizarra y vemos que primero hay que hablar de esto y luego de lo otro, y a nivel personal van organizando esa información. Los primeros días te entregan tres borradores malos, y se los vas corrigiendo, y luego los últimos ves de una manera bastante buena como van agrupando las ideas, como las desarrollan. Para mí eso es lo fundamental, cuando llego a final de curso y un 70 % de la clase es capaz de entregarme el informe final con corrección, con contenidos, bien enlazados... A lo mejor algunos con más información, otros con menos, pero correcto, para mí ese es el objetivo a nivel académico.

Entr.: Y ¿la relación causa-consecuencia?

Cristina: Ese es otro tema complicado, porque en la preguntas le planteo "por qué sucedió esto o lo otro?". Al principio tienden a confundir las causas con las consecuencias. Es más hay otro tema y es que confunden hechos con causas y consecuencias, lo que es bastante curioso. Yo siempre intento decirles que un hecho es causa de algo, pero ese algo no es un hecho, es una circunstancia, que además no es una circunstancia que es única, sino que es multicausal y que es global, y eso sí que les cuesta, pero yo creo que a la larga terminan consiguiéndolo y todo a base de trabajo y trabajo, e ir viendo "pues no, esto no es causa, es una consecuencia...", y le vas explicando el por qué, y otro compañero le dice "ah no, pues esto tal...". Son procesos lentos, no son procesos de hoy para mañana.

Entr.: Los alumnos que llegan a 2º de bachillerato ¿tienen madurez suficiente para abordar la explicación histórica? En la ESO y en 1º de bachillerato se les aporta base suficiente para ello?

Cristina: Hay un desfase muy grande entre 1º y 2º de bachillerato y los alumnos lo perciben de una manera muy clara. Yo creo que en 1º de bachillerato, y somos los mismos profesores, no estamos echándole piedras a otro colectivo, no estamos trabajando bien. No preguntes por qué. No me digas si es que a lo mejor llega un tipo de alumnado... Pero bueno, es el tipo de alumnado que hemos tenido en 3º y 4º de ESO. Yo no sé lo que está pasando, pero el paso de 1º de bachillerato a 2º se nota mucho, y es

complicado. Yo este año he tenido algunos alumnos y alumnas teóricamente buenos, en el sentido de que sacan buenas notas, etc. etc..., y que les ha costado mucho meterse en la asignatura. Cuando se han metido ya no ha habido problemas. Pero da un poquito de pena que alumnos que van a ser universitarios al año siguiente tengan tan poco..., vamos, que te pidan por favor, que les pongas en un papel lo que se tienen que estudiar para el examen. A mí eso me parece terrible.

Entr.: Porque ¿terminan pidiéndolo?

Cristina: Sí. Y cuanto más estudiosos son en el sentido académico, más se pierden con estos tipos de temas más de comprensión, de explicación... Está claro que lo hemos formado entonces así.

Entr.: Y además, la PAU es un ejercicio encaminado precisamente a valorar ese tipo de cosas, es decir, que cuando se habla de medir la madurez intelectual y luego para ello se les pone una prueba con este tipo de intenciones, pues a ver qué clase de madurez intelectual estamos midiendo. O qué tipo de intelectual queremos formar.

Cristina: Ahí está. Nosotros en el centro, me imagino que al igual que en los demás centros, cuando llega la evaluación final hay una especie de acuerdo en que si tiene una suspendida con un cuatro, pues se le aprueba, e incluso este año dijeron que dos con un cuatro también se le aprobaba. Pues te llevas sorpresas con gente que ha estado contigo y a quien le has puesto un cuatro como un regalo, porque dices "Dios mío, es que no tiene ni idea, no es capaz de hilar una idea con otra, es un desastre", y de repente van a la PAU y te sacan un siete. Entonces te dices "¿qué estamos haciendo?". Gente muy buena que saca mala nota y es simplemente por eso, porque estamos midiendo cosas completamente diferentes. Entonces cuando llegan a la PAU se cogen unos buenos apuntes se los empollan, y para eso no son malos. Pero claro pídeles tú que después de haber hecho que después de responder a unas preguntas sean capaces de hacer un tema y demás... Muy perdidos. Y es gente que se preocupa, gente trabajadora, pero la verdad es que tienen una madurez muy baja.

Entr.: ¿Introduces algún tipo de personajes en las clases de Historia de España?

Cristina: Muy poquita cosa. Que yo recuerde dos o tres personajes a lo largo de toda la Historia de España se trabajan un poquito más, a veces por falta de tiempo, pero también porque creo que los protagonistas de la historia son todos, y no me gusta centrarme en unos pocos. Aunque ellos están acostumbrados a esa historia y me dicen: "Seño pero es que hasta ahora la historia era un señor y entonces contábamos lo que hacía ese señor y tal y cual", y para evitar que vinculen la asignatura con ese tipo de cosas no lo trabajo excesivamente en el aula. Aunque si hablamos de la Revolución Francesa les pregunto que quién es Napoleón, pero cosas muy elementales.

Entr.: ¿Siempre ha sido así?

Cristina: Puede ser que antes nombrase más personajes que ahora.

Entr.: Por ejemplo, ahora ¿a quiénes sueles nombrar?

Cristina: Pues Napoleón, o los reyes, aunque tampoco les doy mayor importancia. Pues algún ministro importante, algún ideólogo importante..., pero no..., hombre cuando hablo de socialismo o comunismo, o de los partidos políticos también les digo quiénes son los dirigentes, porque creo que tienen que saberlo, porque también eso es cierto, cuando tocamos algún tema, yo siempre les digo: "¿y quién es el presidente de la Comunidad Autónoma? ¿Quién es el presidente del Cabildo? Y tal", y ¿por qué lo hago, pues no sólo porque sepan el nombre de ese señor, sino porque se preocupen y te llevas sorpresas de que no saben absolutamente quién es nadie, y viven en un mundo en el que si tienen que pedir algo, no sé a quién se lo van a pedir porque no lo saben. Y entonces ahí sí que a veces insisto pero más que nada para que conozcan su entorno. Más que, a lo mejor en personajes históricos, en personajes de la actualidad. Pues ahí si que le doy más importancia. Pero si pregunto es para que cuando lean una noticia, se enteren. Simplemente porque me parece muy triste que no sepan absolutamente nada de esto.

Entr.: Sin tener un libro de texto definido y con el alumnado usando libros de texto diferentes, te puedes encontrar muchas veces en la situación de que la interpretación que venga en cada libro de un mismo hecho pueda ser diferente ¿eso es bueno o malo? ¿los alumnos lo entienden?

Cristina: Al principio se sorprenden, porque ya no estoy hablando siquiera de explicaciones sino de hechos contados de diferente manera. Entonces yo ahí siempre les digo que la Historia es una ciencia y que las ciencias van avanzando, que todo lo que está escrito no es totalmente cierto, y que se pueden tener diferentes percepciones sobre lo que se ve. Y entonces, como yo lo que intento es ir a la explicación del fenómeno pues no hay excesivo problema.

Siempre utilizo todos los libros de texto cuando me preparo las clases, es decir, que los tengo bastante controlados, y como yo estoy segura..., me refiero a que a lo mejor yo les crearía bastante inseguridad si yo les dijera "Ay, y ¿qué pone ahí?...", pero como más o menos sé lo que pone en cada texto pues les digo "vamos a coger esta contestación por este motivo y tal". Así que hago un poco la labor de selección de lo que yo opino que es más adecuado para ellos y entonces no les supone problema. Entonces algunos tienen que tachar lo que tienen y cogerlo del otro, pero no supone mucho problema. También es cierto que no profundizamos a niveles tan grandes que tengas muchas dificultades, sino que son cosas pequeñitas, de poca incidencia. Además, en teoría hay una cierta intención de objetividad que no siempre se cumple pero que sí que existe normalmente.

Entr.: Pero eso del contraste historiográfico ¿te parece que es bueno o malo?

Cristina: Yo creo que ellos tienen que ver que hay diferentes versiones de contar las cosas, diferentes maneras de interpretar los hechos. Yo creo que eso es crecimiento. Yo me empecé a plantear esto cuando estaba en la universidad, porque hasta ese momento, todo lo que ponían en un libro me lo creía, y me lo creía completamente. Pensar que el conocimiento está creciendo y que se pueden cambiar las cosas para mí supone un reto, y siempre les digo "ustedes son los que van a cambiar, y esto que estudiaron de esta manera pues, a lo mejor, van a decir que esto no fue así porque es una ciencia que va cambiando, que se van descubriendo cosas...". Entonces yo siempre se lo pongo como algo positivo, como algo a lo que ellos puedan contribuir, "porque si el conocimiento ya está hecho ¿para qué van a estudiar ustedes?".

Entr.: En ese sentido la mayor parte de la gente al utilizar un solo libro de texto, ese tipo de historia no la aborda.

Bueno, entramos en el tercer bloque de temas. Desde la Ley General de Educación (en la época del Franquismo), hasta ahora, pasando por la LOGSE y la LOCE, todos los currículos que regulaban la Historia de España de bachillerato, aún correspondiéndose con alternativas políticas e ideológicas bien diferentes, coinciden en unos mismos criterios para justificar la presencia de la Historia de España en la etapa: la historia tiene que estar en el currículo porque no se puede comprender el presente sin conocer el pasado, porque contribuye a formar en valores ciudadanos y, en tercer lugar, porque su enseñanza contribuye al desarrollo de capacidades de trabajo intelectual y a la adquisición de procedimientos que contribuyen a la enseñanza de otras disciplinas científicas. Estas tres razones se repiten siempre, a pesar de que las tres leyes (LGE, LOGSE y LOCE) son distintas, o a pesar de que después se planteen un modelo de desarrollo de contenidos diferente, que luego tampoco es tan diferente, pero es curioso que esto sea así. Sin embargo, el problema está en ver si esas tres leyes han contribuido a que esas intenciones tuvieran una traducción práctica.

En este sentido ¿estás de acuerdo con lo que plantean estas tres afirmaciones?

Cristina: Bueno, en cuanto a la primera, lo de que la historia es necesaria para comprender el presente, creo que es cierta, que es cierta hasta cierto punto. Porque también es cierto que día a día estamos viendo, a nivel político, como no hay en absoluto memoria histórica. Yo creo que esa intención está bien, pero no sé si lo hemos conseguido.

Segundo, lo de formar ciudadanos...

Entr.: Pero tú planteabas antes que esa relación presente-pasado tú la haces en clase, porque la provocas explícitamente llevando noticias, trabajas acontecimientos actuales y estableces relaciones. Pero si tú no lo hicieras, ¿el diseño actual de la asignatura se presta a ello?

Cristina: No, la asignatura tal como está diseñada no se presta a eso. Yo cuando las hago, hay veces en que sí que puedo meterlas en la unidad que estamos dando en ese momento, pero muchas veces lo hago dedicando una clase a ese tipo de cosas. A los alumnos les encanta, es curioso. Como llevo muchos años..., recuerdo que cuando la Guerra del Golfo, había un alumno que todos los días nos daba el parte de todo lo que

sucedía, es decir, que a los chiquillos les encantan ese tipo de cosas. Pero la asignatura, tal como está montada, no te da mucho juego para hacer eso.

Terminamos el desarrollo del temario con el gobierno socialista, que es lo último que se da con la integración en Europa, que es el último tema que entra en PAU. Quizás habría que dar cosas más actuales, que no están contempladas en el currículo. Es decir, la intención está pero realmente que haya un currículo enfocada a conseguir que se realice esa intención, para mí no es así.

Entr.: O sea, que si el profesor no lo hace...

Cristina: Pues no, no me parece que se consiga.

Segunda, formar en valores ciudadanos. A mí se me ocurren dos cosas. Primero, que a los ciudadanos hay que formarlos no sólo en la postobligatoria sino también en la obligatoria. Entonces, hay mucha gente que no va a bachillerato y cada vez hay más, e Historia de España no se ve como tal en la ESO, son muy pocos los contenidos que se dan, con lo cual ahí hay un vacío bastante grande. De alguna manera se está viendo ese vacío con la asignatura que ahora quiere plantear el PSOE, con la educación ciudadana, que no es más que una educación en valores y de alguna manera recoge parte de los objetivos que se querían abordar con la Historia de España, y es más, la darán los profesores de Filosofía y los de Historia, así que cierto nivel de fracaso ha de haber habido ahí. Yo creo que estamos en lo mismo que en lo de antes, que se queda todo sólo en intenciones y no pasa de ahí.

Y en cuanto a la tercera, la de los procedimientos y demás. Pues depende de como trabajes en clase. Si lo haces utilizando muchos procedimientos y de manera que ellos vayan elaborando su propio conocimiento y demás, pues la historia puede ser útil, pero leer un libro y estudiárselo sin más, no creo que aporte ningún tipo de procedimiento a otro tipo de disciplina. Yo ahí creo que depende más de la metodología.

Entr.: Pero ¿el responsable de la metodología es exclusivamente el profesor o es que, además, hay un currículo que lo propicia?

Cristina: El profesor debe tener cierta libertad en el aula, pero yo creo que tiene que haber... Tú consigues una cosa a través de unos contenidos, pero los contenidos son

múltiples y el currículo no son sólo contenidos. También hay objetivos, metodología, criterios e instrumentos de evaluación... Entonces yo creo que solamente se han centrado en los contenidos.

Entr.: Por mi parte no hay más preguntas. Si quieres añadir algo más...

Cristina: Pues que es una pena que una asignatura como la de Historia de España, que yo creo que es fundamental para las intenciones educativas de la etapa, pues en muchas ocasiones queda reducida a la lectura de un libro de texto, a la memorización de fechas, hechos y personajes. Y realmente, todavía, todos conocemos casos en que sigue siendo así.

Entr.: En ese sentido, por ejemplo, ¿era más cómodo darlo en 3º de BUP que darlo ahora en 2º de bachillerato con la PAU como condicionante?

Cristina: Sí, sí. Lo mismo ha pasado con la Geografía de España. De dar Geografía de España en 1º de bachillerato a darla en 2º, ha hecho que cambie absolutamente todo. Porque los profesores seguimos pensando que la PAU, en definitiva, nos está valorando a nosotros. Ese es un error grave que cometemos. Cuando miramos los resultados, estamos viendo los resultados de una prueba externa que es memorística y punto. Y, sin embargo, muchos se valoran a sí mismos viendo las notas que sacan sus alumnos. Ahí no estás valorando si tú eres un buen profesor o no lo eres. Hay compañeros que todavía tienen esta mentalidad, pues intentan preparar a los alumnos para un examen de carácter memorístico. De todas maneras, tampoco es tan memorístico. Me refiero a que el comentario, debería ser más comentario, y no lo que es, que es un pretexto para otra pregunta teórica. Lo que sí que es acertado es el planteamiento bastante global que tienen las preguntas, yo ahí sí que estoy de acuerdo.

Entr.: Porque fuera de ese planteamiento memorístico, ¿tú crees que sería fácil llegar a una solución de consenso entre el profesorado que imparte la materia, a la hora de confeccionar la prueba?

Cristina: No, no lo creo. Simplemente con ver lo que es una coordinación, los que hemos ido, vemos que es muy complicado, muy complicado... Te resulta extraño ver

que después de las reuniones de coordinación que se celebran en el curso, tú corriges PAU y ves alumnos que no saben que el temario está dividido en dos opciones, que no saben las preguntas exactas que pueden a tocar. Cuando ves cosas así, te planteas que qué tipo de acuerdos se pueden tomar para mejorar las cosas. Yo creo que en ese sentido, la prueba en lo que tiene de preguntas sobre temas amplios y que dan juego, a mí, por lo menos, me gusta. Si encima fuesen preguntas mucho más cerradas y tal, pues ahí sí que sería una cosa terrible. Entonces, por lo menos te da una cierta libertad. Lo que sí me gustaría que hubiese una diferencia entre el comentario y la pregunta teórica, eso sí que me gustaría.

Entr.: ¿Qué puntuaran de forma diferente?

Cristina: No. Sino que el planteamiento fuese distinto. Hay mucha gente que sigue viendo el comentario como el pretexto para el desarrollo de otra pregunta teórica más. Creo que en el comentario se puede hablar de varias preguntas a la vez, con un planteamiento más abierto... Y eso sí que lo echo de menos. Pero esto es complicado por el problema del profesorado para llegar a acuerdos, porque ya es complicado llegar a acuerdos mínimos, imagínate este tipo de acuerdos que suponen cambios metodológicos y cuestiones de este tipo.

Entr.: Pues muchas gracias.

Cristina: De todas maneras no sé si mi experiencia es significativa, me explico, porque como uno tiene muchos intereses... Yo cuando empecé en la docencia me di cuenta que sabía mucho de algunas cosas, pero no sabía nada de unidades didácticas, ni nada... Y fue cuando estudié pedagogía, y entonces a lo mejor no soy significativa de lo que puede ser un profesor normal de Historia de España...

Entr.: ¿Y qué es significativo? Yo también estuve tres años fuera del aula trabajando en tareas de formación del profesorado e innovación educativa... Es decir, el problema es que cada profesor es un mundo. El problema es que no estamos trabajando poniendo tuercas, repitiendo todos un mismo sistema..., sino que incluso aquellos profesores que optan por no prepararse mucho las cosas tienen también su propia visión de lo que

tienen que hacer. Entonces lo que es significativo, y lo que a mí me interesa es la reflexión que hacemos, y que es la que nos lleva a actuar de una forma o de otra.

Cristina: Yo lo que echo de menos, y creo que sería lo que al profesorado le haría sentirse más cómodo, mejor, más contento y con una mayor calidad en su trabajo, es que los departamentos funcionaran. Que funcionasen como trabajo en equipo. Que funcionasen como pequeños laboratorios, es decir, que dijesen "pues este año vamos a hacer esto, sin grandes pretensiones, pero vamos a hacerlo todos, de la misma manera, vamos a ver lo que funciona y lo que no". Es muy triste que en un instituto un mismo tema, que impartan dos profesores al mismo tiempo en distintos grupos, se dé de forma tan diferente, que los alumnos digan "pero ¿qué está pasando aquí? ¿qué está dando uno y qué está dando otro?", yo creo que es terrible, y es algo sobre lo que debemos reflexionar.

Entr.: ¿Cuál es la mayor dificultad a la hora de permitir que se pueda trabajar conjuntamente en los departamentos?

Cristina: Por un lado, la propia tradición que hemos tenido en secundaria de trabajar cada uno por su lado, en su propia clase, en su propio feudo y allí hacemos cada uno lo que nos parece, lo que nos parece mejor lógicamente, no digo que no lo pensemos. Y después, que también hay pocos tiempos de reunión, lo que significa un trabajo... Yo recuerdo en el IES El Rincón, las exclusivas de los martes, que las dos horas eran para preparar material para el departamento. Y si tiempo no se hace nada.

Entr.: A lo mejor, en ese sentido, en El Rincón, lo que pasaba era que confluyó un grupo de gente con unas mismas inquietudes, una misma visión del asunto...

Cristina: También, y eso es muy difícil que ocurra en los institutos.

Entr.: A veces he pensado que lo que más dificulta eso es el no tener una formación didáctica, en el sentido de que salimos de la universidad sin preparación, nos enfrentamos a un trabajo que es enormemente complicado, que pensamos que podemos resolver solamente conociendo los contenidos científicos y luego vamos descubriendo que detrás de eso hay muchas más cosas. Pero esa carencia de una formación común,

sea buena o mala, nos lleva a que luego sea muy difícil el ponernos de acuerdo en torno a cómo convertir el trabajo en un elemento de formación permanente. Porque al fin y al cabo, lo que ustedes hacían en El Rincón era desarrollar un proceso de formación permanente. Y yo creo que por ahí va el tema. Es decir, esa falta preparación previa, de comprensión previa, incluso, de lo que significa dar clase.

Cristina: Y también es cierto que cuando tú entras en un grupo de este tipo, después éramos muy diferentes todos y cada uno con una formación totalmente distinta, pero la gente iba entrando bien, e iba trabajando con gusto. Porque estamos hablando de gente que era ya mayor y que no había oído hablar de nada de esto antes, y que se enrollaba e iba viendo "oye, pues es verdad que esto funciona..., y que esto no me gusta tanto", pero sí que teníamos una línea común y que eso es fundamental, para sentirse bien con lo que estás haciendo. Porque también uno tiene muchas inquietudes. Cuando haces las cosas solo, puedes estar también contento si ves que has conseguido más o menos lo que querías, al final la valoración ha sido más o menos positiva... Pero también sabes que hay muchas cosas que podías haber hecho mejor y que no, que a veces no has sido ni consciente, ni te las has planteado. Entonces siempre te queda ahí cierta insatisfacción.

Entr.: Bueno, por mí nada más, muchas gracias.

ENTREVISTA A ANTONIO NAVARRO BETANCOURT

Antonio: Me llamo Antonio José Navarro Betancourt. Tengo 30 años. Llevo cinco años en la enseñanza pública. Hice el antiguo BUP y me licencié en el antiguo plan de Geografía e Historia. De los cinco años que llevo en la pública, he dado Historia de España, tres años en dos centros diferentes, en el IES El Calero, en Gran Canaria, y en el IES San Bartolomé de Lanzarote.

Entr.: En otros institutos ¿por qué no has dado Historia de España?

Antonio: En el de las Huesas porque solamente imparte la ESO y en Casas Nuevas, porque preferí coger 4º de la ESO.

Entr.: En cuanto a los contenidos, me comentabas antes que, más que centrarte en la historia contemporánea de España, tú empezabas por una unidad introductoria...

Antonio: Yo lo que te comentaba antes es que apreciaba un cambio, sobre todo en los dos primeros años, antes de que hubiera este cambio en que se han aumentado los contenidos relativos a las épocas anteriores a la historia contemporánea de España, pues el cambio fundamental que apreciaba, y que además veía como en los libros de texto que utilizaba, que es el mismo, de la misma editorial, se han introducido esos cambios, y es desarrollar más los contenidos previos a la contemporánea. Yo considero que la asignatura no debe ceñirse exclusivamente a empezar en el período de la Restauración y terminar hoy día para cumplir con el objetivo de preparar unos contenidos determinados para afrontar una prueba PAU. Yo creo que el objetivo de la asignatura es crear una visión de conjunto, y prefiero sacrificar un poquito, la preparación procedimental que pueda haber por razones de tiempo fundamentalmente, y conseguir una visión más amplia de la historia del país.

Entr.: ¿Entonces estás de acuerdo con el cambio que hizo la LOCE, no ciñéndose en exclusiva a la época contemporánea?

Antonio: Yo tengo mis reservas, porque a lo mejor no considero que sea muy necesario ampliar tanto los contenidos previos. Sin embargo, porque anteriormente se daba una

unidad introductoria que a lo mejor podía extenderse un poco más sobre todo en la edad moderna, pero sí creo que aunque sea una síntesis de lo fundamental que ha ocurrido en las grandes etapas anteriores, sería conveniente que el alumno lo conozca, porque muchas veces sirve para poder trabajar los procedimientos y la metodología que vas a seguir luego a la hora de trabajar la etapa contemporánea.

Entr.: ¿Cuánto tiempo te lleva dar esa primera parte?

Antonio: Anteriormente, cuando era más corta le dedicaba menos tiempo, le dedicaba un mes y medio, desde septiembre hasta finales de octubre, depende también del grupo. Más o menos lo que pretendía era eso. Y ahora pues quizás, me lleve hasta noviembre.

Entr.: ¿Y eso te hace llegar apurado para cumplir hasta el final con la programación de la PAU?

Antonio: Depende, porque si consigo... Yo considero que por lo menos la idea que deben tener de lo que ha ocurrido antes, entonces a lo mejor con eso no utilizo las mismas estrategias que requieren más tiempo, como actividades de síntesis, de relacionar, etc., las dejo más para la parte de PAU, que necesitan más tiempo para preparar, pero no quiero que dejen de ver cosas como lo que ocurre en la etapa de los Reyes católicos, o por qué se expulsa a los judíos, u otra de serie de cuestiones que te hablan acerca de qué forma se fue "fraguando" la unidad del país ¿no? Yo creo que ese tipo de cosas sí se deberían conocer, si no en profundidad, por lo menos tener una mínima base.

Entonces yo lo que me planteo, a la hora de planificar metodológicamente, es en la primera parte, más bien me leo los temas previamente y preparo una serie de preguntas con relación a las ideas claves, para ayudarlos a ellos a sintetizar. Entonces, les reparto unas fotocopias con las preguntas, y al ellos leerse los temas tienen que sacar unas ideas fundamentales. Como mínimo, depende también del grupo o del tiempo o de cómo vayan las cosas, pretendo que ellos saquen unas ideas clave, que luego hagan una síntesis conteniendo esas ideas, y que por lo menos tengan una idea básica del período. Evidentemente eso me limita luego el tiempo, pero también me sirve a mí para saber, cómo trabajan, qué tipo de alumnado tengo, algo que luego para mí es clave para poder trabajar la asignatura, y es la comprensión lectora, la expresión escrita y una serie de

cuestiones que para mí son básicas, elementales, porque para poder estudiar y comprender la historia tienes que trabajar con mucha información y un problema, un hándicap enorme que yo veo aquí es que el alumnado viene muy cojo, viene acostumbrado a una enseñanza muy memorística que "estas son las cuatro causas de la Primera Guerra Mundial y estas son las cuatro consecuencias", yo las pongo las adorno un poco, pero realmente no saben trabajar en común, con volumen amplio de información, no saben distinguir cuáles son las ideas básicas, muchas veces copian literalmente del libro de texto, sin pensarlo. Y entonces, les cuesta relacionar la causa con la consecuencia, o relacionar dos factores que son a la vez consecuencia de un mismo fenómeno... Ese es el gran problema que yo veo en la enseñanza de la historia. Entonces intento abordar ese problema, pero a la vez sé que tengo que prepararlos para la PAU y tengo prepararlos en unas estrategias determinadas, para un procedimiento determinado, para realizar una síntesis de una serie de ideas que tiene que desarrollar en veinte o veinticinco minutos, y tengo que ser consciente de eso, y no puedo trabajar muy a gusto, porque el cambio puede haber sido positivo, pero si hubiese venido acompañado de un mayor número de horas para la asignatura. Pero con tres horas que se pretenda dar todo eso y encima vaya a PAU, a mí me parece que hay una inadecuación entre lo que pretende el que hace el currículo y lo que se puede conseguir, y máxime como vienen los chicos en cuanto a instrumentales. No están acostumbrados. De repente, de la ESO a bachillerato les pedimos que cambien su metodología, y a ellos les cuesta y sufren los chicos.

Entr.: Pero uno de los cambios en que más insistió la LOGSE fue en hacer hincapié en el trabajo con los procedimientos de trabajo para ser autónomos, etc. Entonces la comprensión lectora, la capacidad crítica, la síntesis..., todo ese tipo de cosas se supone que en la ESO se han trabajado. De hecho, la crítica a la ESO era precisamente que al chiquillo no se le valoraba la capacidad de recordar conocimientos. Y sin embargo, ahora llegan al bachillerato y llegan con una lagunas, a ese nivel, muy fuertes...

Antonio: Yo soy consciente de que lo que pretendía la LOGSE, de lo que me estás comentando. Pero, yo desde la práctica, dentro de un contexto de apatía generalizada en la ESO, de no trabajar, de muchos alumnos que están esperando cumplir los dieciséis para marcharse, y otra serie de factores archiconocidos, pues, evidentemente, aunque lo

ideal sería eso, yo lo por lo que observo, el tipo de pruebas que se les pone, el tipo de respuestas que dan, observando exámenes archivados en los departamentos, son más bien de "enumero causas y enumero consecuencias" o respondo tipo de test, y una serie de cosas que ayudan a comprender algunas cosas, pero no desarrollan una estrategia de trabajo más encaminada a lo que es el estudio universitario, y es el ser capaz de estudiar con volúmenes importantes de información, sintetizar y relacionar las ideas fundamentales. Porque cuatro causas es fácil ponerlas, pero lo que es poder coger, sin agobiarse, sin ofuscarse quince folios y trabajarlos, es un salto muy difícil.

Entr.: ¿Por qué crees tú que se produce eso? ¿El currículo está mal, el sistema falla, los libros son una porquería, el profesorado no ha sido capaz de incorporar las nuevas...?

Antonio: Yo no creo que sea problema de los libros. Yo creo que el material es muy bueno. Cuando veo algunos materiales y los comparo con los que yo tenía cuando estudié, alucino. Lo bien presentados que están los contenidos, claritos, las actividades que hay... Por ejemplo, el libro de contemporánea que yo utilicé en bachillerato, no creo que tuviera ni una sola actividad. Era sólo texto y en los márgenes mucho texto también. Y era un libraco que tuve que utilizar hasta en la universidad, y sin embargo, ahora está todo mucho más sintetizado, mucho más clarito, con muchas actividades y los contenidos superbien presentados. Es decir, los contenidos se han facilitado con respecto a como era antes.

Pero el problema fundamental, desde mi punto de vista, es la misma motivación. Es decir, yo cuando estudiaba de repente, en dos o tres semanas, daba en clase cuatro ideas sobre el imperialismo y la Primera Guerra Mundial, y resulta que en un período breve de tiempo teníamos que buscarnos la vida con el material, prepararlo, y sintetizarlo y lidiar con veinticinco o treinta páginas del libro, un libro de trescientas y pico páginas. Y había que leérselo, había que subrayarlo, había que hacer su mapa conceptual, había que trabajar. Entonces, claro, todo eso te va ayudando a adquirir esos procedimientos, sin necesidad de que en clase te lo estén... Es que sería estupendo, esto de trabajar actividades en clase, es estupendo. Pero eso te ayudaba a adquirir destrezas. Ahora al tener los libros muchas actividades para trabajar en clase de pregunta-respuesta, pues desde que salgas un poquito de eso empiezan los problemas. Entonces si en 2º de bachillerato le preguntas a un alumno en un examen: "Argumenta sobre la

primera etapa del franquismo, argumenta sobre la Segunda República y los problemas sociales, y tal...", y luego un texto sobre, pongamos, el nacionalismo catalán, y de repente se ve, desde mi punto de vista, como si un día no han desarrollado, muchos de ellos esa capacidad, aunque puede haber algunos que hayan ido haciendo a lo largo del curso, que son muy buenos y son los que más motivados están, y se preparan ellos mismos las cosas, sacando las ideas y desarrollando una buena argumentación. Entonces a mí eso me parece un hándicap. Lo que pienso es que los procedimientos, las actividades tienen sus cosas malas y sus cosas buenas, pero que no va acompañado de un trabajo de síntesis de información que yo lo veo necesario.

Entr.: ¿Siempre has trabajado de la misma forma?

Antonio: En cuanto a la metodología, es lo que antes te comentaba, que según sea lo que me interesa conseguir, la varío. Por ejemplo, en Historia de España, pues lo que comentaba, hasta la edad moderna utilizo una estrategia de indagación: les planteo una serie de preguntas y ellos buscan las respuestas a esas cuestiones históricas. Miran el libro y como a muchos les cuesta, utilizo estructuras gramaticales parecidas a los textos que ellos van a utilizar para que identifiquen más fácilmente la idea principal, y luego, que con las ideas principales ellos elaboren una síntesis, una visión de conjunto de la etapa o del período, o de los textos que se trabajan.

Entr.: Sí pero ¿eso ha sido siempre así desde que empezaste hasta ahora?

Antonio: Por ejemplo, en la etapa contemporánea varío la metodología.

Entr.: Pero me refiero desde que empezaste en la profesión hasta ahora...

Antonio: No. Depende del grupo, depende de las condiciones, he optado más por una o por otra, según como vea que están respondiendo en el momento. He utilizado varias. Una de las que más me gustó, fue especialmente la que utilicé en 4º de la ESO en el IES Casas Nuevas, que fue no seguir el orden cronológico, sino plantear como partida del temario la Revolución Francesa. Entonces fue plantear qué había ocurrido, luego en buscar las causas y las consecuencias, y a partir de ese esquema inicial articular todos los demás contenidos del currículo. Y lo mejor era que para hacerlo, lo fui haciendo

según las estructuras teóricas que me interesaban escoger. Primero vimos cuáles eran los cambios económicos que habían, luego los cambios sociales, cambios políticos..., ir identificándolos. Y que al final se pudieran, en ese esquema básico, relacionar los cambios. Entonces a lo mejor empezábamos con las causas: cambios económicos anteriores a la Revolución Francesa que conducen a ella. Entonces, yo me leía el libro, a ver la información que tenía, si la consideraba adecuada, elaboraba un dossier de preguntas sobre los cambios económicos, y ellos tenían que buscar las respuestas, marcándoselas por apartados no necesariamente contiguos o en un mismo tema, sobre los aspectos económicos que yo estaba buscando y luego preparaba una tabla de conclusiones, en la, al corregir las preguntas en las sesiones de clase, tenían que completar ese cuadro de conclusiones pensando ellos a partir de las respuestas que habían dado previamente. Una vez que lo hacían, hacíamos una lluvia de ideas en la pizarra y el alumno que se acercara más a las conclusiones correctas, pues se llevaba medio punto más o eso, con la finalidad de motivarlos.

Cuando terminábamos el bloque, después de haber corregido la lluvia de ideas en clase y sacado conclusiones, pues se sentara ya el alumno, a nivel individual, y utilizara esas ideas para prepara una redacción en donde explicaran ellos los cambios económicos que habían habido durante la edad moderna, sin ni siquiera relacionarlos todavía con la Revolución Francesa, o con los cambios sociales, políticos o culturales, eso ya vendría más tarde. Y me servía también para trabajar con ellos qué partes debe tener la redacción, cuál es el tema, qué ideas nos sirven para una introducción, cuáles son el cuerpo de la redacción, y cuáles, de esa lluvia de ideas que habíamos hecho, eran las conclusiones a las que habíamos llegado. Entonces preparábamos la redacción y de hecho, si habíamos a lo mejor para un examen, preparado el tema de los cambios económicos y cambios sociales, pues les pedía en el examen o bien que me redactaran una, o bien que me redactaran otra pregunta. Y de esa forma demostraran cómo lo habían entendido, si relacionaban las ideas y tal. Cuando llegáramos durante el trimestre a analizar bloque por bloque, pues entonces relacionábamos las conclusiones a que habíamos llegado en los mapas conceptuales donde se recogían las conclusiones de cada bloque. Por ejemplo, la aparición de la economía-mundo, con el comercio triangular, que habíamos anotado en las ideas fundamentales, con el enriquecimiento de la burguesía, es decir, con un cambio social, y como esto iba a generar cambios en la estructura social, pero a su vez, como ya habíamos analizado los cambios culturales, como eso está relacionado con la aparición de la Ilustración, o con la aparición de

movimientos culturales promovidos por la burguesía para romper con el Antiguo Régimen.

Entr.: Y ese sistema ¿no lo has aplicado a la Historia de España?

Antonio: Pues me encantaría hacerlo, pero no puedo. Me veo coartado por razones prácticas: tenemos una PAU detrás, tenemos tres horas a la semana y no me he atrevido todavía..., no he visto un grupo que yo diga que voy a intentarlo, porque, dependiendo del nivel o de las ganas de trabajar se puede hacer o no. Al año siguiente de hacer esto en 4º de la Eso, en otro centro, no pude aplicarlo, porque no vi que las condiciones me lo permitieran. Me habría quedado muy atrás y a lo mejor no me hubiera salido.

Entr.: Entonces ¿el modelo de intervención en clase lo adaptas a las circunstancias que te vas encontrando en cada grupo y en cada curso...?

Antonio: Sí eso es lo que hago.

Entr.: ¿Crees que hay algún tipo de orientación o significación política o ideológica en la forma en que se presentan los contenidos en los currículos, en los libros de texto? ¿Ves algún sesgo?

Antonio: Sí. Yo pienso que desde el momento en que se seleccionan contenidos, ya estamos expresando, de alguna forma, cierta subjetividad. Ya desde el momento en que selecciono los contenidos que voy a presentar, y decido en qué voy a hacer hincapié ya hay una cierta subjetividad. Se supone que tenemos que tender a la imparcialidad o a la objetividad, pero creo que evidentemente, el carácter de cada persona, sus afinidades ideológicas, su experiencia vital..., toda esta serie de cosas, influyen en los contenidos a los que dedicamos más tiempo o menos tiempo, y el énfasis que se puede poner en algunas argumentaciones, en algunos aspectos, pueden influir, y de hecho yo creo que influyen, en el alumnado. Pero en cuanto a los libros de texto, algunos, a la hora de seleccionar los contenidos, plantean cuestiones, pues yo que sé, como el nacionalismo o el regionalismo, etc., pues a la hora de presentar los contenidos pueden tener una cierta carga de subjetividad.

Entr.: ¿Eso lo tienes en cuenta cuando eliges un libro de texto?

Antonio: Cuando elijo un libro de texto, una de las cosas en las que primero pienso es cómo presenta los contenidos, si es más o menos atractiva, qué lenguaje utiliza, la dificultad del lenguaje, y también, aunque esto no soy consciente si lo hago, aunque seguro que sí, pero no soy consciente ni es mi intención, pero evidentemente, si a la hora de leer un tema en el libro veo algunos aspectos, o interpretaciones, o el tratamiento que se le da a algún tema, me atrae menos, yo supongo que eso me influye a la hora de elegir el libro. Aunque procuro que el libro sea objetivo.

Entr.: En el tema del currículo ¿te parece bien cómo están ordenados los contenidos? ¿cambiarías algo en él?

Antonio: Quizás sea más conservador en este sentido, pero yo soy partidario de que haya un desarrollo... La metodología que te planteaba antes parte de un hecho que se da en la transición entre la edad moderna y la contemporánea y va para atrás buscando explicaciones y luego hacia adelante buscando las consecuencias de ese hecho. Entonces, creo que el problema no es como el libro nos presenta las unidades didácticas o los temas, porque si uno quiere presentar un determinado contenido me voy a la parte del libro donde esté, y ya me encargaré yo luego de que ellos vayan para atrás o adelante. Yo no considero que sea un punto fundamental. Pero sí creo que el ir analizando de forma lineal los acontecimientos, ayuda a no perderse tanto a la hora de hacerse una idea general de lo que ha sido el acontecer histórico. Yo creo que es más fácil para el alumnado el ir construyendo poco a poco desde la base, desde los primeros bloques, hasta entender más. Entonces por ejemplo, este mismo año, tocábamos bastante la desvinculación, tocábamos bastante ese tema, y ahora mismo al llegar a la Segunda República, no tengo ningún problema a la hora de abordar la Reforma Agraria porque ya dominan esos conceptos y saben de dónde viene el problema. Los problemas que están saliendo los han captado, saben que vienen de atrás, que hunde sus raíces en el pasado, y que también tiene que ver con cómo se organizó la sociedad española en su momento, y que no es algo que se generase de repente.

Yo creo que quizás el alumno tiene dificultad para construir esa visión de conjunto, si se va indagando un aspecto y después otro, y ahora para atrás y ahora para adelante, que si se sigue un planteamiento lineal. Por eso la metodología que empleo

depende del tipo de alumnado que me pueda encontrar. Me parece más bueno y más enriquecedor y me gusta más, me siento más implicado en la materia cuando utilizo estrategias de indagación. Pero quizás no siempre pueda hacer lo que más me guste, sino que hago lo que creo que conviene más en las circunstancias en las que estoy. Depende del tipo de alumnado, si me pueden responder o que capacidades instrumentales tienen ya y si eso me va a permitir trabajar de esa forma.

Entr.: ¿Tienes en cuenta la historia local?

Antonio: La tengo en cuenta. Me enorgullezco porque creo que intento dar una visión completa de la Historia de España y eso no excluye evidentemente la de Canarias. Lo que pasa es que igual que le doy un tratamiento diferente a la etapa anterior a la historia contemporánea, como ya dije, a la historia de Canarias le doy también un tratamiento metodológico distinto. Dependiendo del año, a lo mejor trabajo algo local o a lo mejor no. Les doy el material, les paso una serie de preguntas claves de la estructura económica, social, política y cultural de Canarias en determinados períodos, les pido que averigüen las respuestas, y luego depende de como pueda abordarlos según el tiempo, les pido que me lo hagan en clase o que me hagan un trabajo en donde practiquen algo que les ayudará a preparar también el examen PAU, que es "ahora con las respuestas que has averiguado, elabórame un informe, una redacción" y luego ya pues lo corrijo. Es decir, lo toco, de otra forma, no le doy importancia, pero no lo dejo de lado.

Entr.: ¿Relacionas la historia de España con la historia internacional?

Antonio: Cuando explico un tema, sobre todo teniendo en cuenta que mucho vienen con lagunas de historia contemporánea universal, sobre todo los que han cogido la opción de ciencias, sí tengo que explicar el tema del aislamiento o..., el mismo tema me va a obligar a bordar determinados hechos o procesos que estaban dando: la Guerra Fría o eso. A algunos no les suena de nada. Entonces evidentemente no me voy a dedicar a trabarlo o abordarlo en profundidad, pero sí que ellos tengan una idea de qué fue y sus rasgos fundamentales para que puedan entender de qué forma incidió en la Historia de España.

Entr.: ¿Los que han dado historia del mundo contemporáneo en 1º de bachillerato pasan con más base?

Antonio: A ver, hay de todo, porque si el alumnado adquiriera las capacidades que se plantean en el currículo, pues no habría problema. Pero hay de todo. Hay alumnos que cuando hago referencia al proceso de la historia contemporánea universal y les expongo las grandes líneas básicas de lo que ha ocurrido y por qué, entonces veo muchas caras que, sobre todo de los que estudiaron historia contemporánea en 1º de bachillerato, que se miran entre ellos y se dicen: "Ah, sí, ahora lo pillo", y entonces empiezan a darle otro significado que el que pudieron darle en su momento. Les suena a lo mejor lo que fue la Primera Guerra Mundial, causas y consecuencias... Otros van un poco más allá, y ahora la empiezan a relacionar, algunos más. Los que han dado historia contemporánea universal sí que les suena más y lo cogen más rápido, aunque luego a la hora de argumentar no les sirva de mucho porque tienen que sintetizar, y lo que saben les viene bien para salvar el examen, para salvar las evaluaciones, pero la comprensión real del tema, está claro que la tiene más el que más ha trabajado los contenidos históricos.

Entr.: ¿Respetas el orden cronológico en la secuenciación de los contenidos? ¿Vas de lo más antiguo a lo más reciente? ¿vas del presente al pasado?

Antonio: Siempre voy de lo más antiguo a lo más reciente, por ahora. Porque es lo que te comentaba: depende del contexto, depende de los alumnos. Yo todavía no me he atrevido a ..., no he considerado que fuera lo más apropiado (ir del presente al pasado) para las circunstancias en que yo me encontraba. Me hubiese gustado, y dedicar las clases a trabajar actividades, a reflexionar sobre ellas, pero como el tipo de alumnado que me he encontrado no me lo ha permitido, me he tenido que adaptar un poco más a otro tipo de necesidades. No tengo tiempo para poder hacerlo. Necesitaría más horas.

Entr.: En la explicación histórica. Antes hablabas de lo importante que es que los alumnos sepan distinguir lo que es una causa de algo o una consecuencia ¿Tú trabajas eso en clase? Es decir, en los procedimientos que utilizas... ¿buscas la manera de que ellos entiendan de que algo es causa de algo, o fundamentalmente, incides en la descripción de hechos y procesos...?

Antonio: Intento, sobre todo en la contemporánea, primero describir sobre todo el proceso, pero luego trato de que ellos sean conscientes de cuáles son las causas y cuáles las consecuencias, y para ello trabajo con actividades. Pues por ejemplo, un texto sobre las protestas de los industriales catalanes sobre las políticas librecambistas del gobierno, entonces intento al hacer la actividad, primero que saquen las ideas fundamentales, a la vez que consigo eso en la corrección de señalar "esto, esto y esto es lo que dicen los industriales catalanes", luego damos más actividades para trabajar las causas, por ejemplo, sobre la crisis del 98, actividades o textos relativos al papel de los Estados Unidos en los que al acabar de haber hecho las actividades, de haber hecho las preguntas, ellos sean conscientes de por qué hicimos esa actividad, porque de ahí sacamos o verificamos lo que ya hemos visto antes, es que la guerra se dio por esto, esto y esto. Lo hemos visto no solamente porque lo hayamos descrito, al ver la información del libro de texto o haberlo comentado después en clase, o al haber presentado el mapa conceptual con las ideas fundamentales del tema, sino que ellos vean como no se están poniendo actividades porque sí, sino que estamos viendo un texto de ese período escrito por unas personas determinadas en el que se nos dice esto y esto, y que a lo mejor, eso efectivamente es una causa, y luego ellos tienen que tratar de relacionar en su síntesis, esas causas y consecuencias. Es decir, que ya vamos preparando para el temario PAU sobre la Crisis del 98. Causas y consecuencias que dice el temario. Entonces con las actividades que hemos dado, con las ideas clave que hemos ido anotando a medida que salían en clase, con esto tienen que preparar una argumentación para desarrollar en veinte o veinticinco minutos, no te puedes exceder ni más ni menos. Y tienes que ser capaz de sintetizar. Aunque haya a lo mejor una causa de la que te encanta hablar mucho, no se trata de que me hables de esa causa y me dejes colgada la argumentación, sino tienes que ser capaz de "todas esas causas que hemos trabajado, ahora te toca a ti, pues, hacer una redacción que sirva de introducción al proceso, luego el primer bloque de contenidos hablar de las causas, luego de las consecuencias y valorar, concluyendo un poco, lo que ha significado el hecho o el proceso en sí.

Entr.: ¿Les cuesta a los alumnos relacionar causas y consecuencias?

Antonio: Yo creo que el problema no viene tanto en relacionar, sino que más bien cuando se plantea un diálogo, cuando hablamos en clase, yo lo que percibo es que, por ejemplo, ellos entienden fácilmente que los Estados Unidos tenían interés comercial

sobre Cuba, porque lo han visto, y que evidentemente, eso les va a motivar a actuar como lo hicieron. Entonces eso lo ven como que claramente es una causa de lo que ocurrió. Así que el problema yo no creo que sea ese. El problema es que, en una asignatura que tiene sólo tres horas a la semana, que tiene un temario extenso, en el que encima, pues tienes que darles una visión de conjunto, por eso no trato igual la primera parte que la segunda, porque al principio se trata de ver qué capacidades tienen para ver la metodología. Si tuviéramos más tiempo, evidentemente, las lagunas que traen a la hora de coger un texto y de ser capaces de dar en el clavo cuáles son las ideas fundamentales, pues para mí sería coser y cantar. El problema es que cuando llevo un texto no saben señalar cuáles son las ideas principales y las secundarias. Entonces superar ese problema es lo que lleva tiempo. Entonces a algunos les cuesta y acaban renunciando, acaban desmoralizados porque por más que lo intentan no consiguen superar ese hándicap. Otros tienen muchos menos problemas, porque tienen muchas capacidades y entonces más rápidamente identifican cuál es la idea, y no les cuesta tanto relacionar. Los otros, sin embargo, el esfuerzo que han invertido en estudiar el tema, se lo han dedicado a copiar cosas a las que ni siquiera han podido darles sentido porque no saben lo que están leyendo. Entonces si ya se lo han leído, porque yo lo hago, yo veo que las caras, en las conversaciones ellos luego captan, es decir, entienden, pero no se dan cuenta que este pedazo de texto que tiene seis párrafos nos sirve solamente para sacar una conclusión que les va a servir luego, y es que los Estados Unidos tenían interés comercial en Cuba y por eso el gobierno promovió una política de manipulación de la opinión pública y conseguir la aprobación del Congreso de los Estados Unidos para la intervención en Cuba. Entonces el llegar a darse cuenta de que lo que interesa no es copiar frases sino captar la idea de que Estados Unidos tenía interés comercial en Cuba, no se dan cuenta de que esto en realidad es lo importante, y se quedan con otras veinte mil ideas que no nos sirven para el propósito último, y es que cuando tenemos que hablar de la Crisis del 98 podamos utilizar esa idea clave. Lo otro era para que te lo vieras, para que lo razonaras. Pero se pierden, muchos se pierden, porque no manejan bien la comprensión lectora, la expresión de ideas..., y para mí ese es el gran problema con el que yo me encuentro a la hora de enseñar la asignatura. Y por eso decía antes que depende del tipo de alumnado que te encuentres puedo trabajar de una forma o de otra. Hay alumnado que tiene esas capacidades más desarrolladas y eso me permite a mí plantear una metodología más rica.

Entr.: El tema de los personajes históricos ¿sueles nombrar a personajes?

Antonio: Sí claro.

Entr.: ¿Muchos?

Antonio: No. Los selecciono. Los que van siendo claves. No me paro a desarrollar la biografía de ninguno de ellos, aunque a veces les mando que averigüen algo, pero por razones de tiempo y metodológicas, lo que les pido es "si este es el tema, por ejemplo el nacionalismo catalán, ¿por qué sale éste personaje? ¿qué ocurrió de importante en la vida de este señor para que nosotros lo nombremos aquí? Entonces lo que procuro es simplemente que vean en que aspectos destacó, pero solamente en aquellos que estén relacionados con el nacionalismo, no entro en la biografía, sino determinados personajes concretos ¿qué hicieron? ¿por qué destacaron? Y ya está.

Entr.: ¿Siempre has nombrado a los mismos?

Antonio: Por razones metodológicas y prácticas, no puedo dar otro tipo de historia, pues me centro en personajes que son necesarios para comprender algún aspecto y cumplir con ciertos objetivos. Si tenemos el texto de Prat de la Riba, pues evidentemente, Prat de la Riba siempre lo trabajo y ver cuál fue su papel en la Mancomunidad, o Azaña, Franco..., es decir, personajes clave, pero no me voy a ninguno secundario porque no tendríamos tiempo.

Entr.: ¿Qué serían para ti personajes y personajes secundarios?

Antonio: Depende, yo veo desde un punto de vista de práctico, en función del tema, la importancia del tema, para cumplir los objetivos del currículo, de la PAU.

Entr.: Es decir, que no hay un paquete de personajes recurrentes sino que están en función de su importancia en el tema...

Antonio: Claro, porque si para mí me gustase tocar más Pablo Iglesias, por ejemplo, y no lo hago tanto, no es ya porque no me apetezca hacerlo, sino por razones prácticas.

Yo no quiero convertir la asignatura y su currículo en mi feudo sobre lo que a mí me gusta o me deja de gustar o lo que me parece o me deja de parecer. Considero que éste tiene que ser un tema lo más objetivo posible y práctico posible. Tienen que aprender a trabajar con la información, a relacionar acontecimientos, a ser críticos y a formarse su propia opinión. Y si les interesa algún personaje, ya ellos buscarán.

Entr.: ¿Cuando abordas un tema, sueles plantear las distintas interpretaciones historiográficas que le hayan dado al tema?

Antonio: Normalmente me ciño a una sola interpretación, aunque en el algunos textos sí que trato de que vean, pues por ejemplo la diferencia entre las posturas que defendían el librecambismo y el proteccionismo, y que discutan sobre si el proteccionismo es bueno o es malo para el desarrollo económico, es decir, que lo pretendo es que vean que esas ideas en aquel momento, unas vinieron en función de unos determinados deseos e intereses y otras de otros. Es decir, que vean diferentes visiones de un mismo hecho. Y que ¿cuál de las dos posturas tenía razón en su momento?, pues lo que me interesa es que en el debate historiográfico vean que hay argumentos a favor y en contra de cada postura, y que ellos mismos tienen que valorar su opinión, porque en el futuro serán ellos los que tengan decidir por sí mismos ante problemas semejantes.

Es decir, que hay momentos en los que sí planteo diferentes puntos de vista sobre determinados aspectos con la idea de que ellos extrapolen, y que sepan que todo lo que estamos hablando se puede ver desde varios puntos de vista, pero evidentemente, no con todos los hechos y problemas que tocamos en el currículo podemos hacer eso.

Entr.: Y cuándo te ciñes a un determinado punto de vista ¿sueles optar por ceñirte más a unos que a otros? ¿te identificas con algún tipo de interpretación historiográfica?

Antonio: Yo a la hora de explicar, de hecho siempre hago algo introductorio antes de comenzar con el desarrollo de los hechos históricos. Ahí les doy algunas nociones sobre lo algunos conceptos como lo que es estructura histórica, de coyuntura, interpretaciones, etc. Lo que pretendo con esto es que ellos recuerden algo que implícitamente han visto anteriormente y es que la sociedad es un conjunto de personas que conviven y que para convivir se organizan, y esa organización la podemos caracterizar en función de una tipología según su organización económica, cuya finalidad fundamental es utilizar los

recursos para satisfacer una serie de necesidades. Hay una organización política, cuya finalidad es gobernar y dirigir al grupo, etc. Partiendo de ese esquema simple, ellos pueden ir construyendo su visión de cada período, a partir de la estructura económica, política, social y cultural en cada momento. A la hora de relacionar, algo que no hago en bachillerato porque no me da tiempo, pero sí que lo intento hacer en la ESO, es establecer los cambios de las relaciones entre unas estructuras y otras, es decir "¿cómo se organiza esta gente en este momento para sobrevivir? Y ¿cómo eran las relaciones entre ellos? Y ¿quién gobernaba y cómo lo hacía? Yo creo, no si es por defecto, por mi propia visión de la historia o lo que sea, a la hora de relacionar evidentemente, cuando tenemos que analizar hechos que marcan el cambio entre unas estructuras y otras, yo parto de lo económico. Entonces a la hora de abordar el tema, lo primero que vemos es la economía. Por ejemplo, en el tránsito de la Edad Moderna a la Contemporánea, les planteo que lo primero que hemos visto es el comercio triangular y a partir de aquí se produce un desarrollo y crecimiento de la burguesía, y esto va a traer cambios en la mentalidad y eso va a servir para traer unos cambios en cómo está organizado el poder y conseguir un cambio en la política y en la forma de gobernar y de dirigir ese sistema para que ahora sirva a otros intereses y a una nueva mentalidad, y todos estos cambios se deben a cuestiones económicas. Esto lo hago en 4º de la ESO. Es decir, una visión cercana al marxismo. Yo le doy más importancia a los cambios económicos porque creo que lo primero es llenarse el estómago. Cuando el estómago está lleno ya viene todo lo demás.

Entr.: En cuanto a las finalidades curriculares de la Historia de España en el bachillerato, estas no han variado desde 1970 para acá. La primera es la que hace alusión alas propiedades educativas de la materia en cuanto que le aporta al alumnado procedimientos que luego pueden ser aplicados a otras disciplinas ¿Tú también lo ves así?

Antonio: Totalmente. Yo creo que la asignatura es una posibilidad para desarrollar esas capacidades de aprendizaje, y lo que hablaba antes, la capacidad trabajar con una ingente cantidad de información, de sacar ideas, de ponerlas en relación..., también puede ser sobre un hecho sociológico, político..., pero esa estrategia de extraer información y relacionarla le va a servir si estudia derecho o economía. Son estrategias por lo tanto aplicables a otras áreas.

Entr.: ¿Y la historia para comprender el presente y formar en valores ciudadanos?

Antonio: Yo creo que la historia sí sirve para esto, pero el problema es si realmente en los diferentes momentos, como en los años 70 o 75, realmente se concebía eso de la misma forma. Yo creo que si hay algunos objetivos de la historia que pueden ser más manipulables estos dos. Lo del desarrollo de capacidades aplicables a la enseñanza de otras materias, pues esos procedimientos los vas a hacer, tanto si el currículo se ha hecho en la época franquista como si se ha hecho posteriormente. Esa capacidad de analizar información que te da el abordar contenidos históricos la vas a conseguir, esto no es manipulable. Ahora las otras dos, si con la historiografía en los últimos años del franquismo se podía llegar a comprender el presente, pues hombre creo que depende un poco de cómo se desvirtúan los contenidos que se están presentando. Si yo desvirtúo mucho los contenidos, la comprensión real de lo que acontece puede ser mala por la influencia ideológica que puedo ejercer a la hora de programar unos contenidos o establecer una serie de causas para un determinado fenómeno, porque no me interesa nombrar otras.

Entr.: Pero con independencia de lo que se pueda desvirtuar la historia que se trabaja en el aula ¿A ti te parece que la Historia de España que se enseña actualmente contribuye a que los alumnos conozcan mejor el presente?

Antonio: ¿Actualmente? Quizás sí.

Entr.: Sí ¿de qué depende que eso sea así? ¿de los libros de texto, el currículo...?

Antonio: Depende en general de la forma en que abordan los contenidos. Si a la hora de abordarlos te quedas en un punto o no, o le das una visión más amplia de lo que ha sido la historia, aunque sea tocando sólo las ideas clave de cada una de las etapas para hacer una visión global. Porque muchos veces si nos centramos a lo mejor en la estructura política de un determinado período, y la machacamos y trabajamos mucho, y descuidamos una visión más amplia, su visión general de cómo se ha llegado a la España actual puede verse mermada. Yo creo que siempre ayuda pero depende del material que estés utilizando, de cómo lo utilices, del tiempo y cómo lo uses...

Entr.: ¿Y con los valores?

Antonio: Con lo valores más o menos lo mismo. Lo único que ahí sí que entra, que influye más la actitud del profesor. Ahí tiene un papel más relevante, porque por ejemplo, si yo simplemente menciono que los judíos fueron expulsados de España, pues nada, pero si yo sé explicar el por qué, qué intereses hubieron en esa expulsión, o qué ocurrió a nivel de una crisis agraria de subsistencia, y quién pagó las culpas, porque la actitud de la nobleza, no fue la de tener en cuenta lo que estaba ocurriendo con la economía sino presionar más, incluso, con tributos a los campesinos... Pues este tipo de reflexiones, si te paras un poquito, pues tratas valores. Y luego incluso, cuando ves el franquismo, en los años 60, lo de la emigración, si te paras un poquito puedes hacerles ver a ellos cómo era realmente el emigrante español y cómo se le veía desde fuera, para ellos puedan ver ahora el tema de la inmigración y cómo se contempla a los inmigrantes. Entonces estás formando en valores y depende de como aproveche cada uno algunos aspectos, para decir, bueno voy aprovechar el tema de la inmigración para ver como vemos al inmigrante colombiano o al marroquí... Es decir, conectando diferentes puntos voy a intentar llevarlos ala reflexión de "¿por qué realmente fue esto? ¿pero la gente que culpó a los judíos era consciente de lo que pensaba?"

Entr.: Si el profesor no hiciera eso ¿los libros de texto como único referente lo posibilitarían?

Antonio: Yo creo que los alumnos no podrían llegar porque los libros de texto te dicen que hubo españoles que tuvieron que emigrar, que las condiciones de vida fueron pésimas, qué ocurrió esto..., pues vale. A lo mejor alguno, con más conciencia se para y reflexiona, pero la sociedad en la que estamos y en el momento en el que estamos, yo creo que solamente porque lean eso, no va a haber una modificación de sus valores. Se ven por la televisión informaciones diarias sobre el hambre en el Tercer Mundo, cómo se manipula y se interviene en estos países..., pero solamente por eso no se mueven la conciencias.

Entr.: ¿Lo mismo se podría decir de la relación pasado-presente si no hubiera intervención expresa del profesor?

Antonio: Se vería muy limitada. Para el alumno la forma de acercarse a la asignatura sería mucho más dura. Sería desde su propia experiencia, desde su propia reflexión y solamente por una información de determinados puntos. Y sin embargo, cuando están en el aula tú puedes aprovechar para ayudarlos a relacionar. En la corrección de actividades hay que ayudarlos a relacionar y a lo mejor, un alumno que se base sólo en el libro, o vaya por libre, es difícil que se pare a pensar. Sin embargo, en el aula trabajando la relación de ideas, hará que el alumno se pare y reflexione, buscando respuestas a preguntas que se pueden plantear a partir de los contenidos que se aborden. La asignatura sólo con el libro de texto es mucho más dura y ardua, con dificultad para poder comparar, y dedicando tiempo para poder hablar y ver el punto de vista del otro.

Entr.: El pensamiento, la ideología del profesor ¿.Influye en la enseñanza de la Historia de España?

Antonio: Yo creo que evidentemente sí. En la forma de tratar los contenidos. Yo tengo amigos y amigas que cuando me hablan de temas que tienen que ver con la historia, me dicen "es que a mí sólo me dieron historia de Canarias", "es que yo solamente vi esto", y lo que me allí me llega de estos comentarios es que a tal persona le encanta este tema y lo da y profundiza en él. Pero claro, luego sus alumnos se sienten cojos en el futuro porque además, luego será matemática o economista y no tendrá tiempo para sentarse y aprender por sí solo otras cosas.

Entr.: ¿Tú crees que tendrían que haber una serie de conocimientos básicos, objetivos que todos tendríamos que dar?

Antonio: Yo creo sí. La asignatura de Historia de España puede ser muy enriquecedora pero lo que no se puede exigir es que con tres horas a la semana se den tantos contenidos, se consigan tantos objetivos a nivel procedimental, se trabaje con un alumnado que tiene carencias instrumentales es muy difícil conseguirlo con sólo tres horas.

Entr.: Y para aumentar el horario de Historia de España ¿a qué asignatura le quitarías horas?

Antonio: A Acondicionamiento Físico, por ejemplo. Lo tengo muy claro.

Entr.: Pero eso es una optativa, y en bachillerato sólo hay en estos momentos una optativa ¿te cargarías las optativas?

Antonio: Hombre, no me las cargaría, pero a lo mejor, de cuatro horas que tienen podrían pasar a tres, digo yo.

Entr.: Entonces el bachillerato como preparatorio para estudios superiores estaría supeditado al bachillerato como una etapa con valor en sí mismo.

Antonio: No. Yo no acabaría con la optatividad, sólo reduciría su horario. Porque hay asignaturas que pueden ser muy interesantes como Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente. Para mí es muy complicado abordar los objetivos que se plantean para la asignatura con el actual horario. Prepararlos para la PAU exige sacrificios, por ejemplo, en algún centro he tenido que quedar una tarde con los alumnos para darles pautas para realizar el examen de PAU, por tener tiempo para hacerlo por la mañana.

Entr.: ¿Y te fueron los alumnos?

Antonio: Sí prácticamente todos, porque eran conscientes de que es algo que les cuesta, el desarrollar un tema. Con sólo tres horas es duro y viene porque les preocupa y tienen desfases a la hora de afrontar una tarea como ésta.

Entr.: ¿Con una hora más sería suficiente?

Antonio: Yo creo que no es sólo cuestión de tiempo. Una hora más presionaría menos y además dejaría respirar mejor al alumnado, porque muchas veces cuando por falta de tiempo no puedes abordar algo se lo cargas a ellos para que lo hagan por su cuenta. Pero entiendo que las demás asignaturas necesitan también su tiempo. La Historia de España les servirá para entender bien la realidad actual de España, y que tengan una opinión más crítica y fundamentad, pero no es la única asignatura.

Entr.: La última pregunta era si tú crees que es bueno o malo que el profesor influya desde su forma de ver las cosas, su ideología, su sistema de creencias...

Antonio: Yo creo que sí.

Entr.: Es que es algo difícil de controlar.

Antonio: Pero la libertad de cátedra tiene unos límites. Lo que no se puede hacer es dedicarse uno a, de las cuarenta horas que damos en un trimestre, a hablar solamente del movimiento obrero y la Internacional. Es un flaco favor a lo que entiendo que son los objetivos de la asignatura. Yo creo que todo en su justa medida puede estar bien. Pero no es correcto dedicar mucho tiempo a lo que a mí me parece o me gusta. Es inevitable que a la hora de elegir los textos o actividades con que vas trabajar temas como el nacionalismo vasco, o la Guerra Civil, uno está siendo subjetivo, pero no soy partidario de que eso se lleve a extremos y de que, como yo creo en la libertad de cátedra, en clase hablamos sólo de lo que a mí me gusta.

Entr.: Bueno, pues eso es todo. Muchas gracias.