

La història en els manuals: entre textos i contextos

Rafael Valls

Qualsevol persona que s'acoste als actuals manuals escolars d'història advertirà, immediatament, com han canviat respecte als seus antecessors de finals dels anys setanta i fins i tot dels vuitanta. Transformació que és molt més evident si la comparació es remunta als manuals anteriors a la Llei General d'Educació de 1970, que ja va significar un canvi considerable en algunes de les seues diverses facetes.

Entre els aspectes que més han variat cal destacar, en primer lloc, l'abundant presència d'imatges, que cobreixen més de la meitat del conjunt de les pàgines. El mateix s'esdevé, encara que en menor escala, amb relació a la incrementada presència de documents escrits coetanis de les diverses èpoques històriques abordades en aquests manuals. També és important l'espai dedicat a formular preguntes o interrogants a l'alumnat, com també a ensinistrar-lo en la utilització de distintes tècniques historiogràfiques relacionades amb l'ús adequat de la documentació, la seua manipulació, presentació gràfica o comunicació, alhora que se li plantegen petites

investigacions de major o menor consistència i dificultat.

La primera constatació, per tant, és que els actuals manuals han canviat molt i positivament, almenys en les característiques enumerades, atès que els aspectes anotats no eren presents en els manuals precedents o ho eren molt menys.

Si ens endinsem en el text escrit pels autors dels manuals (ja quasi no hi ha cap manual d'un sol autor, una altra diferència respecte dels seus antecessors previs a 1970), també les coses han canviat, perquè la distància que separa la investigació històrica més avançada i la història contada en els manuals s'ha escurçat, encara que en aquest sentit les diferències siguen menys cridaneres. L'aspecte més innovador des d'aquesta perspectiva és, sens dubte, el de la incorporació de la història regional a l'hora de tractar els temes relacionats amb la història general d'Espanya, per bé que aquesta història *local* no signifiqui sinó una part molt reduïda del total (en el cas dels principals manuals usats als centres valencians, per exemple, no arriba ni al 7 % del total dels continguts temàtics).

Aquest conjunt d'innovacions van ser possibilitades, fins i tot fomentades, pels canvis legislatius impulsats per les reformes educatives de principi dels anys no-

Rafael Valls és professor d'Història Contemporània a la Universitat de València i autor de diversos treballs sobre l'ensenyament de la història. Ha publicat el llibre *La Derecha Regional Valenciana (1930-1936)*, IVEI, 1992.

ranta, incloent-hi els decrets d'«ensenyaments mínims», que establien uns currículums oberts i flexibles i que, per tant, deixaven un marge ample de maniobra i d'autonomia en les decisions finals, tant a les editorials i als autors dels manuals com al conjunt del professorat. Aquesta flexibilitat i escassa definició dels continguts *mínims* permetia que la selecció i la seqüenciació pogueren adoptar formes molt diversificades. Però, va ser realment així?

ELS TEXTOS ESCOLARS EN EL SEU CONTEXT

Els manuals escolars, especialment els de les principals cases editorials (cinc de les quals –Santillana, Anaya, S.M., Vicens Vives i Ecir– representen al voltant del 80 % dels manuals utilitzats en l'Educació Secundària Obligatoria i el Batxillerat), són productes extremadament complexos. En la seua elaboració incideixen una àmplia sèrie de qüestions que han de ser esquivades a l'hora d'examinar-los i de raonar sobre les seues característiques més destacades.

Aquests manuals són, sempre que es donen les condicions de lliure mercat, com és el nostre cas, un producte comercial que ha de resultar rendible i, per tant, ser atractiu per a aquells que decideixen d'adquirir-los. Encara que els manuals són elegits pels consells escolars de cada centre, són els docents els que en realitat fan l'elecció a partir d'uns raonaments més o menys fonamentats. Les grans editorials tenen molt en compte, a través dels seus estudis de mercat, les característiques concretes del professorat a l'hora de definir les propostes editorials. En l'àmbit espanyol ens trobem un professorat més preparat

historiogràficament que no didàcticament, fruit obvi de la distinta preparació que ha rebut en els dos camps, tant en la seua formació inicial com en la posterior. Aquesta situació, distinta segons el nivell educatiu a què ens referim, ha estat descrita, de manera concisa però contundent, com *un ensenyament pedagògic, però sense història* (per al cas de l'educació primària) i com *un ensenyament d'història, però sense pedagogia* (per al cas de la secundària).

Els manuals de secundària, sobre els quals centrem la nostra anàlisi, són, en gran part, fruit d'aquesta descompensada preparació del professorat de secundària i han donat prioritat als continguts acadèmics respecte als tractaments didàctics.

Els canvis introduïts en els currículums vigents podrien haver servit per modificar aquesta situació, atès que s'hi plantejaren com a continguts també fonamentals els anomenats continguts procedimentals, és a dir, la capacitat dels alumnes en l'adquisició dels procediments i tècniques propis de cada disciplina, de manera que no reberen solament uns coneixements ja acabats, que havien de ser memoritzats sense més, sinó que anaren capacitant-se, mitjançant una praxi escolar distinta a la tradicional, per poder aprendre per ells mateixos, de manera progressivament autònoma (allò que ha estat formulat com «aprendre a aprendre»).

Aquests nous enfocaments legislatius de l'educació històrica es veuen reflectits de manera bastant parcial en els nous manuals, perquè les preguntes, qüestions, petites investigacions i introduccions a les tècniques de treball, que solen acompanyar les distintes parts de cada unitat didàctica, estan plantejades habitualment d'una manera excessivament simplista, ja

que són factibles mitjançant la selecció d'una part del text mateix del manual, la qual cosa no possibilita un treball més creatiu per part dels alumnes, ni que puguin arribar a interrogar-se i a raonar realment sobre les qüestions tractades.

Els manuals parteixen generalment d'una concepció molt tancada, objectiva i definitivista de la ciència, en aquest cas de la historiogràfica (una cosa molt semblant ocorre amb la resta de les disciplines escolars), sense a penes donar entrada a formulacions divergents o contraposades, siga dels documents utilitzats, siga en el text escrit pels autors dels manuals. Això es reflecteix clarament en la quasi absoluta exclusivitat de la tercera persona, en el seu ús impersonal, com a forma bàsica de la narració desenvolupada en els manuals d'història.

Una situació similar es dona també pel que fa a l'abundantíssima documentació iconogràfica continguda en aquests manuals. És cert que s'ha avançat a fer un ús més documental de les imatges respecte de l'ús il·lustratiu i decoratiu anteriorment majoritari, però encara persisteixen fortes insuficiències i, de vegades, marcades contradiccions que seria molt convenient anar superant. Enumeraré tot seguit aquelles que considere més fàcilment millorables per part dels autors dels manuals (en el cas que siguin ells els que s'hagen fet càrrec de la selecció de les imatges i de la seua presentació didàctica) o de les editorials, si és el cas que els seus gabinets (de disseny i d'assessorament didàctic) han estat els que han desenvolupat aquesta tasca.

En primer lloc, la identificació i catalogació de les imatges reproduïdes és habitualment escassa o insuficient. Una mínima contextualització, que permetria fer

una anàlisi una mica menys superficial, és pràcticament inexistent en la majoria dels casos i, quan aquesta es produeix, és de tipus marcadament esteticoformalista, cosa que no afavoreix gens una aproximació de tipus més cultural, social i historiogràfic. Els textos escrits, tant a peu d'imatge com en el text principal dels manuals, no se solen plantejar aquest problema i, per tant, no donen prou pistes per a guiar i possibilitar que els alumnes en facen la seua *lectura* i *anàlisi*, fins i tot en aquells casos en què els símbols i els relats presents en les imatges, per la seua historicitat, fan pràcticament inviable que es comprenquen sense aquests suports iconogràfics. En alguns casos, les qüestions o preguntes que es plantegen als alumnes suggereixen que els autors dels manuals sí que s'han plantejat aquesta aproximació, però no han pogut o no han sabut donar el tractament didàctic adequat, perquè difícilment s'hi pot entreveure la forma en què els alumnes podran donar una resposta acceptablement adequada a les preguntes formulades. El fet que es plantegen qüestions i interrogants sobre les imatges no és una qüestió insignificant, més aviat al contrari. Distints estudis han mostrat l'escassa atenció, fins i tot la nul·la consideració, que els alumnes atorguen a les imatges presents en els manuals.

Als alumnes no se'ls ha ensenyat a aprendre de les imatges i no les consideren fonts serioses d'informació. En algunes d'aquestes investigacions empíriques s'ha arribat a establir que un grup important dels alumnes ni tan sols havien mirat les imatges i que un 25 % ho havia fet exclusivament com a distracció de la lectura. També es va comprovar que la gran majoria dels alumnes no contemplava aquestes

imatges amb un mínim d'atenció si no se'ls impulsava explícitament a fer-ho, especialment a través d'indicacions escrites.

Una atenció més acurada a les qüestions esbossades en aquesta primera observació permetria, donant per descomptat que totes les imatges estigueren acompanyades del seu corresponent peu explicatiu i d'alguna qüestió sobre el significat, evitar, per exemple, els freqüents anacronismes que es produeixen quan es mesclen, sense la distinció i contextualització pertinents, les imatges coetànies, considerades fonts o documents primaris, amb les interpretacions realitzades per la pintura històrica del segle XIX, tan utilitzades tradicionalment en els manuals d'història, que exigeixen un tractament profundament divers. S'ha avançat poc en aquest sentit, encara que ocasionalment ja es respecte aquesta cautela bàsica, almenys a l'hora de la catalogació de la imatge reproduïda.

Una segona possibilitat molt escassament atesa pels manuals d'història és el contrast entre les imatges utilitzades en els manuals. Aquestes no s'han beneficiat, o ho han fet de manera molt escassa, i més casual que intencionada, de la millora dels textos escrits pel que fa a la diversitat i contraposició, encara que aquesta pràctica textual no es faci present de manera reiterada. Ampliar aquesta pluralitat històrica a les imatges presents en els manuals no seria difícil pel que fa, de manera especial, al conjunt de les edats moderna i contemporània. El *corpus* icònic que ens ha arribat ho permet, sense necessitat de noves i costoses investigacions. Poden servir com a exemple, a banda de la ja habitualment incorporada de la Revolució Francesa, les possibilitats ofertes per tota la rica iconografia relacionada amb les

guerres de religió dels segles XVI i XVII o les generades amb motiu de la colonització espanyola d'Amèrica.

Les grans editorials, a l'hora de dissenyar els manuals d'història, es troben amb una situació de molt difícil solució, que fins i tot es complica encara més si els currículums oficials són oberts i flexibles. D'una banda saben que si fan una selecció restrictiva dels temes, per tal que els alumnes puguin realitzar-ne un aprenentatge més raonat, aquesta mateixa decisió els pot originar dificultats amb aquells docents que no troben en aquests manuals els continguts a què estan habituats o que consideren preferibles als proposats per l'editorial en qüestió.

Evidentment, aquesta opció, atès que són els docents els que decideixen l'adquisició dels manuals, pot resultar perjudicial per als interessos comercials de l'editorial. Però les editorials tampoc no poden reproduir els manuals tradicionals sense més, perquè hi ha un altre sector del professorat que vol trobar-hi les innovacions pedagògiques i historiogràfiques més destacades, com també un tractament didàctic adequat a les principals aportacions recents. Per això la tendència dominant en les grans editorials és incloure el major nombre possible de temes, encara que això es faci a costa d'una visió més simplificada i d'un tractament didàctic més superficial, amb la qual cosa difícilment s'aconseguirà que els alumnes arriben a comprendre'ls d'una manera mínimament sòlida, atès l'escàs marge de temps disponible per a cadascun dels temes.

A les variants anotades cal afegir la rapidesa amb què, d'uns anys ençà, s'han de dissenyar i produir els manuals escolars: si abans de 1970 la vida mitjana d'un ma-

nual es podia allargar durant uns quants decennis, aquesta es va reduir, durant els vuitanta, a poc més de deu anys, i actualment, segons els indicis que tenim, encara s'ha escurçat més, independentment de les decisions administratives de canviar els currículums, cosa que no deixa de ser un nou i molt delicat problema tant per als autors dels manuals com per al conjunt de les editorials.

Aquesta concepció comercial, pedagògica i indirectament professional que hem anat comentant és la que, en la nostra opinió, subjau també en l'escassa presència de les característiques específiques regionals en els manuals escolars. Cap de les grans editorials no desitja, o no es pot permetre, perdre o reduir les seues quotes estatals de mercat. La confecció d'un manual és costosa en temps i inversió, i la preparació de diverses variants de cada manual (actualment totes les autonomies espanyoles tenen plenes competències educatives) complicaria enormement aquest procés. Per això les opcions desenvolupades per aquestes grans editorials són molt similars i, d'una manera o altra, han optat, en quasi totes les variants realitzades, per crear un manual bàsicament homogeni per a tot l'Estat al qual s'afegeixen petites variants regionals. Aquesta actitud, en la meua opinió, és també la majoritàriament acceptada pel professorat de secundària, que coneix millor els plantejaments estatalistes tradicionals que no els estudis historigràfics regionals desenvolupats fonamentalment en els darrers vint i trenta anys. Hi deu haver contribuït, sens dubte, que més de la meitat del professorat tinga una antiguitat docent superior als vint anys.

Gràcies a les investigacions educatives recents se sap que el denominat *codi curri-*

cular dels docents és molt potent. Per codi curricular entenem el conjunt d'idees, valors, suposicions, reglamentacions i rutines pràctiques, de caràcter exprés o tàcit, que orienten la pràctica professional dels docents i que, si no estan prou qüestionades i repensades des d'una didàctica crítica, s'inspiren bàsicament en la tradició esbta. Aquesta presència de la tradició escolar és la que, entre altres raons, explica el marcat caràcter tradicional dels manuals (en el sentit de mantenir uns continguts pretesament culturalistes i omnicomprensius, en perjudi d'una orientació més selectiva, contrastada i raonadora), a pesar de les variacions de caire fonamentalment extern (il·lustracions, preguntes, resums, vocabularis, etc.) que, sense deixar de ser interessants i importants, no arriben a modificar aquest caràcter tradicional.¹

Aquestes consideracions són, igualment, les que expliquen que les variants regionals presents en els manuals ho siguen fonamentalment a títol d'exemplificacions de la matèria tractada de manera més general en les distintes unitats didàctiques.

El referent utilitzat sol ser de caire generalista, siga teoricoabstracte, siga europeu, especialment europeu occidental, o siga espanyol. Es pràcticament impossible trobar-hi cap concepte o paraula clau que es refereisca, de manera més particular, a l'àmbit regional.

ELS DIFERENTS TIPUS DE MANUALS D'HISTÒRIA EXISTENTS

Les *grans editorials escolars* van optar per establir, gairebé sense excepció, uns continguts històrics i una seqüenciació bas-

tant respectuosa amb els continguts temàtics preexistents a la reforma educativa dels noranta, juntament amb les innovacions formals ja descrites i afegint-hi uns breus capítols específics dedicats a les característiques específiques de cadascuna de les comunitats autònomes.

Les *editorials de caràcter més regional* han plantejat uns manuals que, sense diferir bàsicament de les característiques formals dels anteriorment abordats, presten una major atenció a aquestes especificitats regionals (les peculiars del seu mercat editorial més particular) i amb més distanciament del referent estat-nació, fet que ha provocat que siguin objecte de freqüents desautoritzacions, gens fonamentades, per part dels defensors d'una història d'Espanya més homogeneïtzadora i «espanyolista». La importància quantitativa d'aquests manuals varia d'unes regions a altres, però es mantenen, en general, en percentatges que difícilment superen, en conjunt, el 10 %.

El caràcter genèric i poc detallat dels «programes de mínims» va permetre igualment que aparegueren altres formes de concreció final dels manuals. En la segona part dels anys noranta alguns grups didàctics, vinculats directament a la docència, van generar *nous materials escolars*, que es poden considerar com els fruits més innovadors de la proposta programàtica de 1991.² Els materials curriculars creats per aquests grups didàctics – sobre els quals els condicionants del mercat editorial són menors, en principi –, constitueixen un fenomen molt interessant dins del panorama educatiu espanyol. Unes propostes d'aquestes característiques no pogueren aparèixer, òbviament, sense l'existència de

circumstàncies determinades que els van fer possibles. En aquest sentit és just recordar els intents ja realitzats des de la segona meitat dels anys setanta a través d'alguns grups de docents (Germania-75 i el col·lectiu 13-16, entre els principals), encara que els materials d'aquests comptaren, fruit de les circumstàncies generals d'aquells moments, amb una menor fonamentació teòrica i experiència acumulada. Aquests nous materials curriculars *alternatius*, però, signifiquen alguna cosa qualitativament distinta dels precedents, tant en la seua concepció de les característiques i de les funcions socials del coneixement i de la cultura escolars com en la seua consideració de les peculiaritats de tota mena que condicionen el conjunt de components de la comunitat escolar.

Aquests materials han intentat explorar convenientment les possibilitats ofertes per les actuals característiques *obertes i flexibles* dels currículums vigents en benefici d'un ensenyament més reflexiu i crític, que sobrepassés l'enfocament prioritàriament informatiu, enunciatiu i transmissiu de l'ensenyament de la història i de la geografia (o de les ciències socials, com ells prefereixen denominar-les), encara molt marcat pel model de les geografies i les històries generals d'èpoques passades, tendents a sobreestimar les continuïtats historicocronològiques i a presentar l'evolució històrica com un fet natural, indiscutible i sense llacunes, fomentant una percepció legitimadora de l'existent, d'allò que finalment ha triomfat.

Com s'intenta concretar en aquests manuals alternatius aquesta opció per un ensenyament reflexiu i crític? Aquests materials, a pesar de la seua diversitat, partei-

xen de certes premisses que tots comparteixen. Solament en destacaré dues, que considere les principals.

La primera és l'establiment d'una seqüència temporal que, partint del present (plantejament d'un problema rellevant, del qual els alumnes necessàriament tenen alguna experiència prèvia), aborda el passat, més o menys remot (en funció d'obtenir noves informacions significatives, d'ampliar l'experiència històrica i d'intentar que els alumnes vagin generant un coneixement més complex del problema estudiat).

La part última de cada tema o unitat didàctica torna al present mitjançant una recapitulació final oberta també a les perspectives possibles del futur immediat. El fet de proposar aquesta seqüència temporal no és una qüestió anodina, ans al contrari, comporta la necessitat de seleccionar, repensar i reorganitzar els continguts escolars des d'una definició compromesa amb els problemes del present i de superar, en la mesura que siga possible, els usos erudits i marcadament culturalistes.

La segona és la contínua interpel·lació als alumnes perquè es mostren i siguin conscients de les seues idees o concepcions respecte a les distintes facetes del tema-problema proposat. Aquesta mena d'activitats són presents al llarg de totes i cadascuna de les parts de cada unitat didàctica, i conclouen en la síntesi final en què els alumnes han de contrastar les seues idees inicials amb les adquirides mitjançant les activitats realitzades.

Com a exemple de com aborden l'ensenyament aquests materials didàctics alternatius, i de les seues diferències respecte a altres tipus de manuals, podem analitzar, encara que siga molt esquemàticament, la

primera unitat del quart curs d'ESO del grup Insula Barataria, dedicada a l'estudi del subdesenvolupament i que es titula «Mundo rico, mundo pobre».

Després d'una breu introducció en què s'analitzen les distintes denominacions que aquesta realitat desigual ha rebut i dels paràmetres més usats per a definir-la i quantificar-la (mostrant les deficiències i tendències que alguns d'aquests conceptes poden comportar), es planteja als alumnes una sèrie de deu factors possibles (geogràfics, econòmics, socials, culturals o polítics) per explicar aquesta situació. Els alumnes, servint-se dels contraexemples i les proves invalidadores aportades en aquesta unitat didàctica pel que fa als factors enunciats, han d'excloure'n aquells que consideren manifestament falsos i jerarquitzar els que estimen com a vàlids.

La segona part de la unitat està dedicada a acotar cronològicament el problema de la desigualtat, partint d'una documentada constatació: que els actuals països empobrits no sempre han patit aquesta situació, sinó que es va generar fonamentalment a partir de la industrialització del nord i del procés colonitzador que la va acompanyar. Aquest plantejament anticolonial és matisat mitjançant contraexemples històrics (Austràlia, Canadà) que obliguen els alumnes a generar respostes més matisades que les contestacions anteriors.

Tot seguit es passa a estudiar el procés de descolonització i les seues característiques diversificades (exemplificades amb els casos de l'Índia, Cuba, Zaire i la República Democràtica del Sahara), com també les principals conseqüències de la dependència econòmica posterior i de l'ordre econòmic mundial impulsat pel nord (intercanvi desigual i deute extern, princi-

palment), juntament amb la complicitat de molts dels dirigents polítics dels països empobrits en el manteniment o increment de la situació de subdesenvolupament. Finalment s'hi analitzen les característiques principals dels actuals programes d'ajudes al desenvolupament i les seues insuficiències. La unitat conclou amb la proposta de realitzar «una dissertació sobre la teua visió del problema de les desigualtats entre els països del planeta».

En una mirada ràpida es pot constatar que les principals variants que aquesta unitat representa respecte als manuals més habituals són, d'una banda, un tractament més cohesionat i contextualitzat dels problemes abordats: els aspectes històrics i els geoeconòmics estan interrelacionats, no separats en distints manuals i cursos. De l'altra, una contínua atenció a les idees prèvies dels alumnes, no solament a l'inici de la unitat; i per últim, en la presència molt freqüent d'exemples i de contra-exemples, que obliguen a generar un pensament més matisat i complex, menys simplificat.

L'opció dels materials alternatius i l'aposta per l'estudi dels problemes rellevants del present, amb la seua ineludible dimensió històrica, comporta, com ja hem insinuat anteriorment, una sèrie de qüestions de no fàcil solució, especialment pel que fa a la possible acceptació d'aquests materials per una part important del professorat, ateses les inèrcies professionals que, com ja ha estat àmpliament investigat i constatat, caracteritzen l'activitat docent. Dit de manera breu i esquemàtica, és molt possible que una part important del professorat no trobe en aquests materials, de manera immediata, la seua o les seues assinatures ni l'organització habitual dels

seus continguts o que considere que són materials excessivament compromesos amb el present i amb el desig de transformar-lo.

Davant d'aquesta situació, alguns dels autors d'aquests materials alternatius han mostrat la conveniència d'impulsar un treball conjunt de formació permanent del professorat, d'aquells interessats per una renovació de l'ensenyament de les ciències socials, mitjançant l'anàlisi i la reflexió tant sobre les pròpies concepcions i pràctiques educatives com sobre els problemes compartits, prenent com a punt de partida els discursos i els materials curriculars generats per ells. Aquest és un camí laboriós i de difusió lenta, però potser és l'únic en les actuals circumstàncies, poc o gens propenses a la innovació educativa.

Aquests materials, que van ser objecte d'una acurada experimentació i avaluació prèvies, van acompanyats d'unes guies didàctiques en què es raona sobre els seus punts de partida, sobre la seua plataforma de pensament, i també sobre els seus eixos vertebradors principals i la seua seqüenciació en allò que es podria definir com el disseny d'instrucció o guia d'ús de les aules.

El fet d'acceptar que l'ensenyament en el seu conjunt, i la història de manera molt significativa, es troba en una complexa cruïlla, que afecta el conjunt de la comunitat educativa, sembla una de les condicions bàsiques per a poder sentir-se atrets per les propostes i respostes, matisadament diverses entre si, ofertes pel conjunt d'aquests materials curriculars. A la contra d'aquestes pretensions juguen molts més factors institucionals, professionals, i també personals, que hem intentat enumerar prèviament, però l'esforç requerit per endinsar-se en aquests materials curriculars,

com tot intent d'escapar de les concepcions i de les pràctiques establertes, ben val la pena per les noves dimensions educatives que s'hi poden descobrir.

L'ENSENYAMENT TRADICIONAL DE LA HISTÒRIA I LES DIFICULTATS D'UNA TRANSFORMACIÓ

Les investigacions sobre la història de l'ensenyament escolar de la història han experimentat un gran salt qualitatiu en els darrers anys, tant a Espanya com als països del nostre entorn.³ Aquests estudis no són una operació erudita o merament arqueològica, sinó una profunda i necessària interrogació sobre el significat i l'abast del coneixement històric, sobre les seues virtualitats educatives i sobre les seues implicacions socials. La finalitat darrera n'és demostrar la utilitat de l'estudi del passat d'aquesta disciplina escolar i el seu caràcter imprescindible per poder imaginar una altra manera d'ensenyar història en el present i en el futur i, en conseqüència, fer més viable la renovació i la millora de l'ensenyament de la història en l'actualitat a través del desvelament de les pràctiques i de les rutines, freqüentment inconscients, que presideixen i han presidit aquest ensenyament escolar.

Una de les aportacions més suggerents i provocadores d'aquests nous estudis és l'esforç per superar els anteriors enfocaments basats prioritàriament en l'anàlisi de la relació existent entre la disciplina escolar i la ciència referent, és a dir, entre la *historiografia escolar* i la historiografia acadèmica. Hi destaca, en aquest sentit, que a Espanya la història de les disciplines

escolars s'haja desenvolupat més com a història de les idees científiques respectives que no com a història social del currículum, en la qual, evidentment, hi ha i es fan presents les xarxes professionals de poder i de saber i els usos socials del coneixement històric en les institucions escolars.

La conclusió més patent d'aquestes investigacions és la de la coexistència de canvis i de continuïtats, és a dir, la pervivència d'usos i pràctiques educatives molt tradicionals en l'ensenyament, que conviuen amb pràctiques minoritàries més innovadores. A l'hora d'explicar tant els canvis com les permanències o rutines en l'ensenyament real de la història, cal considerar que aquestes darreres, malgrat el que tinguen de supervivències i d'arcaïsmes, contenen en si mateixes una racionalitat o lògica institucional i adopten la forma d'estructures de llarga durada emmarcadores de l'acció docent dels professors d'història, mitjançant la qual la vella ensenyança de la història ha perdut legitimitat, però no vigència.

Un nou ensenyament de la història tindria poc a veure, òbviament, amb una educació històrica tradicional, sustentada en un narrativisme basat en la successió d'edats d'una suposada història universal o en el relat nacionalitzador i retrospectiu del territori ocupat per cadascun dels estats actuals. D'aquesta manera, l'educació històrica podria adquirir tot el seu sentit contribuint a relativitzar els valors i institucions socials del present i mostrant el seu caràcter de construccions humanes en el curs del temps, és a dir, la reivindicació de la historicitat i de la pluralitat de l'àmbit social com a lloc central de l'estudi escolar de la història. Això justifica la necessitat d'aconseguir una explicació més

profunda i raonada de les deficiències observades en la pràctica educativa i el diseg d'identificar les possibles vies, no voluntaristes ni espontaneïstes, que s'han mostrat inútils, de millora d'aquesta educació històrica.

Aquestes anàlisis han mostrat igualment, tant a Espanya com als països del nostre entorn, que l'ensenyament de la història continua ancorat epistemològicament en els models generats en el segle XIX mitjançant les *Historias generales*. Aquests models, després de la seua elaboració a mans fonamentalment dels historiadors vinculats a la burgesia conservadora, van ser transvasats a l'ensenyament secundari i primari.

Els dos problemes bàsics que tota «renovació» de l'ensenyament de la història ha d'afrontar per poder superar les rutines en què aquest ensenyament es troba passen fonamentalment per la desconstructió del model historiográficoepistemològic, que s'ha reïficat i convertit en el model *natural* d'ensenyament de la història, i per la consecució d'una correcta adequació de la nova historiografia, científicament acceptable, als seus destinataris, és a dir, a les característiques psicocognitives dels alumnes, fet que, en opinió d'alguns autors, és actualment més viable a partir de les aportacions del constructivisme.

Aquesta confluència adequada de la història investigada amb la història ensenyada és la que pot fer possible superar l'actual estancament i és, per tant, la que pot possibilitar la transformació de l'ensenyança de la història, mitjançant la ruptura epistemològica plantejada anteriorment, en un autèntic esdeveniment històric, en un *pensar històricament* les realitats presents i passades, lluny de l'anterior i inicial fina-

litat legitimadora del poder que va estar a la base de la implantació de l'ensenyament de la història i que ha perviscut fins a l'actualitat, amb l'excepció, si es vol, d'algunes iniciatives renovadores minoritàries, basades tant en el canvi de la funció social del coneixement històric com en una major proximitat a la crítica. Aquestes característiques són les que, especialment a partir de finals dels anys seixanta, han convergit en la majoria dels projectes renovadors que hi ha hagut posteriorment en el món occidental.

QUINA HISTÒRIA S'HA D'ENSENYAR?

Plantejar-nos la qüestió de quina història ha d'ensenyar-se en l'actualitat equival, al meu parer, a intentar concretar, d'una banda, la funció social que l'ensenyament de la història pot i ha de complir en l'ensenyament—especialment l'obligatori—d'una societat democràtica i plural; i de l'altra, les possibilitats reals que tant la ciència històrica com la disciplina escolar poden oferir realment per a la consecució d'aquesta finalitat social tan primordial.

Una forma d'il·luminar aquest terreny és acudir a la gènesi històrica d'aquesta disciplina escolar per poder entendre'n millor les funcions i els canvis i permanències, adequacions i rutines que s'hi han donat en funció de les canviants circumstàncies, de diverses classes, que han pogut influir-hi durant els ja més de 150 anys de vigència de l'ensenyament preuniversitari reglat al nostre país.

La historiografia occidental professional del segle XIX va nàixer molt vinculada a la necessitat dels nous sistemes liberals de

nacionalitzar els ciutadans de les respectives nacions-estats. La inclusió de la història en els currículums i programes de l'ensenyament escolar d'aquests països va tenir la mateixa sort i igual destí. El mateix model, el de les històries generals o relats històrics, que abraçaven una narració dels avatars d'aquests territoris i dels seus habitants des del començament dels temps fins al present immediat, es va imposar pertot arreu, amb major o menor grau de simplificació en funció del temps disponible i de l'edat dels educands. La juxtaposició cronològica del conjunt d'èpoques i edats històriques establertes, pretesament unides a través de la seqüenciació dels grans personatges polítics –les successions monàrquiques fonamentalment– subratllaven la desitjada imatge de la continuïtat permanent de la nació des dels primers pobladors fins als seus integrants presents. Es destacaven, per tant, els aspectes immanents, quasi-eterns, d'aquesta nació i, en virtut d'aquesta pretensió, s'exaltaven tots aquells factors que, d'alguna manera, prefiguraven l'actualitat, alhora que es difuminava o fins i tot s'ocultava tot allò que havia perdut vigència, perquè distorsionava la comprensió unidimensional del present. Ens pot servir d'exemple, en el cas espanyol, la pràctica absència de la cultura musulmana o de la jueva en l'ensenyament de la història durant la major part del segle XIX i del segle XX, per no parlar de l'evanescència actual.

La denominada història universal, en aquest context, quedava reduïda a una configuració bàsicament etnocèntrica, és a dir, als contactes que s'hagueren pogut produir entre la «història de la nació» i els altres pobles o nacions, i això, fonamen-

talment, en funció de les conquestes, victòries o derrotes hagudes entre els països.

Com ja s'ha destacat, especialment des del món europeu de l'època d'entreguerres, la història ensenyada en els centres escolars havia tingut, des del seu origen, un caràcter predominantment patriotitzador, incloent-hi el xovinisme més descarat, que no afavoria el coneixement ni la comprensió de l'altre, dels altres, ni tampoc el de la mateixa societat en què es vivia ni els reptes o problemes en què es desenvolupava, ja que es va centrar, quasi exclusivament, en els relats d'origen, ancorats en un passat llunyà.

Tot això, a més, anava acompanyat de la sempiterna queixa dels docents davant la impossibilitat de donar compliment real als extensíssims programes que reiteradament caracteritzaren aquestes *històries generals*.

La solució més freqüentment utilitzada en la pràctica, encara que aquesta fóra directament contradictòria amb les intencions declarades oficialment, va ser la de deixar-ne fora els fets contemporanis, és a dir, aquells aspectes que d'una manera més directa haurien pogut ajudar a comprendre més profundament la societat en què els havia tocat viure als alumnes.⁴

Aquesta doble paradoxa intentà de ser superada, ja des de començament del segle XX, pels anomenats *estudis socials* en què es preconitzava un enfocament més presentista de la història i un major grau d'interdisciplinarietat respecte a algunes de les que llavors eren noves ciències socials. Aquest plantejament, d'origen fonamentalment angloamericà, tingué un cert ressò també en els sectors educatius centreeuropeus i espanyols més innovadors, especial-

ment en els relacionats amb l'ensenyança primària, en què les tendències *paidocèntriques* van anar guanyant adeptes, però no va passar el mateix amb la secundària, en què els corrents *logocèntrics* van continuar mantenint la preeminència.

En la segona meitat del segle XX, ja des dels anys cinquanta en relació amb el món occidental, i des d'aproximadament 1970 pel que fa a Espanya, aquestes paradoxes no van fer sinó incrementar-se per una sèrie de causes, entre les quals es pot destacar l'escolarització total dels joves fins a edats molt més avançades que anteriorment; l'enorme increment de la informació disponible a través dels nous mitjans de comunicació de masses; el gran desenvolupament de la historiografia i del conjunt de les ciències socials i la multiplicitat dels seus paradigmes científics, o les aportacions de les ciències cognitives i didàctiques i el desvelament de la importància de prendre com a punt de partida de tota educació els esquemes cognitius inicials dels alumnes per poder superar les seues comprensions quotidianes de la realitat i poder conduir-los així a generar-ne noves comprensions més vàlides, i de les pròpies pràctiques quotidianes, aproximant-les a la situació científica del moment.

La ressenyada multiplicitat de factors actuant sobre qualsevol decisió educativa, als quals es podria afegir d'altres d'índole més política, són els que fan que a hores d'ara siga tan difícil establir pautes molt precises per a la solució d'aquesta complexitat, tenint en compte, com hem reiterat, l'enorme pes que les rutines, la tradició establerta, tenen en el conjunt de l'àmbit educatiu.

A pesar d'aquesta complexitat, és possible formular algunes de les vies per les

quals considere que pot caminar la transformació i la millora de la situació present pel que fa a l'ensenyament de la història, que és on es donen més agudament les paradoxes anteriorment mostrades.

Una primera constatació és que *sempre caldrà seleccionar els continguts* de la història que vulguem ensenyar i decidir el grau de profunditat amb què considerem que poden ser tractats més adequadament. Aquesta és una qüestió de primer ordre, imposada pel temps disponible en l'ensenyament i que, per tant, priva de sentit real totes aquelles declaracions reiterades en què es diu que cal ensenyar «tota» la història. El problema es desplaça, per tant, als criteris de selecció, en els quals caldrà tenir en compte fonamentalment les necessitats socials i personals dels joves actuals i les característiques més específiques del tipus de coneixement que es considera pertinent per donar-los compliment. Al meu parer, pel que fa a la història, compendiarà aquesta qüestió mitjançant la pregunta: què significa pensar històricament avui? o, en una altra formulació similar, i sempre donant per descomptat que el coneixement històric siga acceptat com un coneixement socialment fonamental: quines són les aportacions personals i socials que la dimensió històrica pot realitzar per a una comprensió més profunda i intensa de la realitat en què vivim?

Una segona constatació, derivada en gran part de la primera, és que l'ensenyament de les ciències socials s'ha de centrar prioritàriament en aquelles qüestions que siguen considerades «problemes actuals i rellevants», tant en el seu sentit o escala més immediat com en la seua dimensió més globalitzadora o mundial. Òbviament

partesc de la base que el present mai no és solament present, sinó fruit d'un passat més o menys immediat i d'un projecte de futur més o menys intuït o desitjat (és en aquest sentit temporal ple i plural en què se sol entendre el concepte de consciència històrica, tan central en la renovació, ja des de 1970, de la didàctica alemanya de la història).

La tercera afirmació està relacionada amb la major potencialitat motivadora de l'alumnat mitjançant aquesta mena de plantejaments de l'ensenyament de la història com a ciència del camp social en el temps. El problema actual, tant dels alumnes com del conjunt de la societat, ja no és, com ho podia haver estat anteriorment, el de manca d'informació, o desinformació si es prefereix, sinó el de la falta de criteris d'organització i de verificació més autònoms i crítics. Si desitgem que l'educació històrica siga un element que entre a formar part de la mateixa personalitat dels alumnes i no solament una cosa que cal memoritzar per a oblidar-la en acabat, quasi amb alleujament i sense majors conseqüències, hem d'intentar, i d'aconseguir en la mesura que siga possible, que els alumnes mateixos s'avesen a no donar per bones les primeres impressions, i a aprendre a qüestionar-se els propis coneixements espontanis i induïts pels mitjans de comunicació més potents i també a ser capaços de valorar positivament la substitució d'aquests per altres esquemes comprensius de la realitat que els donen respostes més profundes i més vàlides a les qüestions i problemes presents en la seua vida i en la de la societat en què es desenvolupen.

DEL PRESENT AL FUTUR IMMEDIAT JA PROCLAMAT

Una proposta educativa d'aquesta mena era bastant viable, en la meua opinió, amb els continguts mínims oficials vigents fins ara en l'Educació Secundària Obligatoria, com han posat de manifest alguns dels distints materials didàctics editats en els darrers anys, que signifiquen un dels intents renovadors més suggeridors de tots els que s'han portat a terme en l'ensenyament preuniversitari espanyol de tots els temps. Perquè aquest model d'ensenyament tinga major repercussió en el conjunt de l'educació espanyola, és evident que caldrà repensar, una vegada darrere l'altra, la nostra pràctica docent, i, en la mesura del que siga possible, superar les grans dependències amb què el passat ha configurat la nostra representació de la funció social i personal del procés d'ensenyament i d'aprenentatge escolar de la història.

Recentment, la modificació dels continguts mínims, aprovada pel govern espanyol a finals de desembre de l'any 2000, és una clara aposta pel retorn a uns continguts més àmpliament enciclopèdics i culturalistes i, coherentment, tal com hem anat defensant, menys possibilitadors de la reflexió i de la comprensió historiogràfica. Això obligarà a fer que els diversos tipus de materials escolars d'història hagen de modificar-se, encara que siga en mesures molt distintes. Els canvis seran molt menors en els de les grans editorials, per les raons que ja hem exposat, especialment pel mantingut caràcter enciclopedista i poc seleccionador respecte als continguts

considerats com a legítims, encara que es veuran forçats a reorganitzar-los en funció de les noves prescripcions curriculars, molt detallistes i gens obertes ni flexibles. Els de les editorials regionals hauran d'ampliar els continguts per donar compliment a les noves exigències del poder central, cosa que tampoc no afavorirà un enfocament de l'aprenentatge de la història més vinculat a la reflexió. I finalment, els materials alternatius, per la simple raó d'haver estat els que més seriosament es van prendre les orientacions renovadores impulsades per la reforma educativa dels primers anys noranta, seran, de molt, els més perjudicats per la ja proclamada nova reforma (realment contrareforma) educativa. Desgraciadament, la bufada del vent reformador i l'acceptació d'una major autonomia del professorat respecte a la seua competència i professionalitat docent, a pesar de les dificultats i contradiccions hagudes, han estat excessivament breus. Esperem que la present ofensiva contrareformista dure molt menys. □

1. Vegeu la detallada anàlisi de R. López Facal: «Libros de texto: sin novedad» (*Conciencia Social*, 1, 1997, pp. 51-76).
2. Entre aquests grups, la major part integrats en la Federació Icaria, aquells que han publicat materials curriculars complets per a l'Educació Secundària Obligatoria són: el Grupo Cronos (Salamanca), Grupo Insula Barataria (Aragó), Proyecto Gea-Clio (València) i Proyecto Kairós (València). La resta han fet publicacions no completes.
3. Entre les aportacions espanyoles més recents hom pot destacar pel seu interès els estudis de Raimundo Cuesta Fernández: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia* (Barcelona, Pomares-Corredor, 1997), i del mateix autor: *Clio en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas* (Madrid, Akal, 1998); el de Pilar Maestro: *Historiografía y enseñanza de la Historia* (Universitat de València i Instituto Gil-Albert —en premsa—); o el de Ramón López Facal: «La nación ocultada» (en J. S. Pérez Garzón et al.: *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona, Crítica, 2000, pp. 111-159). Caldria afegir-hi l'excel·lent llibre de Carolyn P. Boyd: *Historia patria. Politics, History, and National Identity in Spain, 1875-1975* (Princeton, University Press, 1997, publicat en castellà per l'editorial Pomares-Corredor el 2000).
4. Cap de les dues pràctiques no són exclusives de l'àmbit espanyol. El mateix s'esdevingué, per exemple, a França. Vegeu l'interessant estudi d'Evelyn Hery: *Un siècle de leçons d'histoire: l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970* (Rennes, Presses Universitaires, 1999).