

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA Y OTROS ASUNTOS (A RAÍZ DE UN DEBATE SOBRE POLÍTICA ESCOLAR SALIDO DE SU CAUCE)

*Daniela Carpani*

29 de diciembre de 2000: las Cortes dejan caer encima de un país distraído por los festejos de Nochevieja la reforma de las “Enseñanzas mínimas”, conocida también (por ocuparse de las asignaturas del área) como “reforma de humanidades”<sup>1</sup>. Al tema se le ha otorgado más que notable atención en los periódicos y riqueza de debates en la Península. Menos entre los estudiosos de cultura española en el extranjero (y esto a pesar de que a nadie se le escapa que el sistema escolar y la legislación que lo fundamenta tienen primerísima categoría en “revelar” la visión que todo poder consolidado tiene de la sociedad y de su desarrollo). La presente nota se propone más que nada llenar este vacío. Partiendo de la convicción de que — repito — la historia de la cultura de un país no puede quedar desconectada de la historia de su sistema escolar. Y señalando de paso el nuevo empuje cobrado a raíz de dicha aprobación por la polémica sobre la *enseñanza de la historia* que después de haber llenado durante un año páginas y páginas acababa de entrar en una fase bochornosa.

*Antefactos*

Como es sabido, les tocó a los socialistas, recién ganadas las elecciones de comienzos de los Ochenta, poner mano a la reforma del sistema educativo escolar heredado de la última fase del franquismo (LGE, Ley

1. En el ámbito de las “enseñanzas mínimas”, el Real Decreto tiene el fin de potenciar las áreas instrumentales de Lengua y Matemáticas, aumentado su respectiva dotación horaria, mejorar el conocimiento de la cultura clásica, y actualizar los currículos de «todas las áreas con rigor científico y calidad didáctica», cfr. Ministerio de Educación y Cultura (MEC), *Textos de los Reales Decretos*, página web.

General de Educación, 1970) a través de la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) en 1984. Entre sus finalidades, destacaban la extensión a los dieciséis años de la educación obligatoria, la supresión de las desigualdades y la reforma de la formación profesional. Objetivos que manifestaban la voluntad de ponerse al paso con lo que se había ido gestando en los demás países europeos en los años en que España trataba de salir de su largo aislamiento, definitivamente archivado el 12 de junio de 1985 con la adhesión a la Comunidad europea.

Una mayor atención a la calidad intrínseca de la enseñanza estructura la LOGSE (1990), que llega cuando ya el país no sólo puede contar con una democracia estable sino también con un bienestar difuso y un rol cada vez más activo (y atractivo) en Europa. En efecto, está a punto de celebrarse el *annus mirabilis* español: Sevilla con la Expo del quinto centenario del descubrimiento de América y Barcelona con las Olimpiadas se lucen como escaparates de la nueva imagen colectiva. Se trata del período en el que culmina el destape de los años Ochenta: la política de subvención, becas, ayudas lleva la cultura española a traspasar las fronteras dando a conocer fuera de sus confines a directores de cine, grupos teatrales, novelistas, arquitectos, sobre cuyos hombros se cimienta el *Spanish style*, esa rara mezcla explosiva donde los laboriosos “yupi” convivían con la bata de cola y las castañuelas. Rotas las amarras del *Spain is different* de la época de la autarquía, el país se reconoce en una imagen dinámica y flexible, aumenta su nivel de autoestima y mira al futuro con un entusiasmo que sus *partner* europeos ya han olvidado desde hace mucho tiempo. Para utilizar una expresión trillada, España se abre cada vez más “hacia afuera”. Además, su capacidad de integrar las diversidades en un conjunto armónico le permite enfrentarse de forma más equilibrada incluso con los componentes más reacios y renitentes hacia este afán de unificación. En este marco, incluso la política de la Educación se abre a las llamadas “comunidades históricas”, a las que la LOGSE reconoce autoridad en materia de elección de contenidos<sup>2</sup>. Igualmente, la reforma procura mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y de conectar cada vez más escuela y sociedad en el respeto de la diversidad

2. Como es sabido, al Ministerio le pertenecía fijar los contenidos mínimos, comunes para todos los escolares españoles en un porcentaje del 55% del curriculum en aquellas Comunidades Autónomas con lengua propia, elevándose, en las restantes, al 65%. El resto del curriculum les correspondía a las regiones o comunidades llegando a una confluencia de elementos comunes y de elementos propios de cada Autonomía. «El MEC impulsará la colaboración con las Comunidades autónomas que no tengan plenas competencias en materia de educación con objeto de incorporar al área de las “Ciencias sociales”, Geografía e Historia aspectos relativos a las peculiaridades culturales del ámbito propio de cada Comunidad Autónoma. En ese contexto, se presentará asimismo especial apoyo a la elaboración de materiales que favorezcan el desarrollo del conjunto del currículo y en especial del correspondiente al área mencionada», “Boletín Oficial del Estado” (“BOE”), viernes 13 de septiembre, r. d. 1345/1991, p. 30231.

de sus distintos componentes. «A pesar de la generalidad de muchos de estos planteamientos — resumiría con palabras de A. Marchesi —, la LOGSE contenía el germen de profundos cambios: se defendía la autonomía de los centros, la descentralización del currículo y la necesidad de atender a la diversidad de los alumnos, lo que iba a conducir inexorablemente a otorgar un mayor protagonismo a los centros en la definición de sus proyectos educativos y curriculares»<sup>3</sup>.

### “Volver a empezar”

Con la llegada al poder del Partido Popular se realizó un cambio de rumbo en el “nuevo” Ministerio ya no de Educación y Ciencias sino de Educación y Cultura. Volvió a cobrar fuerza la querrela entre enseñanza pública y privada (confesional) a raíz de los planteos propios de la fuerza de gobierno nacional como de los componentes católicos presentes en sus aliados autonómicos (PNV y CIU). Se aumentó por lo tanto la financiación estatal a la “enseñanza concertada”<sup>4</sup>, para fomentar la “libre concurrencia” entre distintos sujetos y ofertas, en tanto que garantía de calidad. El pacto de alianza con los gobiernos nacionalistas de Cataluña y País Vasco, en cambio, parecía desaconsejarle al PP tachar de cuajo la autonomía gestional de las Comunidades históricas en ámbito educativo. Cuestión que, sin embargo, estaba causando unos que otros efectos indeseables como demuestra el de que se empezaba a rumorear sobre los “abusos” de las competencias autonómicas increpadas de forzar demasiado los contenidos de los libros de texto hacia una visión demasiado local de la historia pasando por alto hechos de interés nacional e incluso mundial.

Sin embargo y pese a los riesgos “diplomáticos” que se corrían, la entonces ministra de Educación Esperanza Aguirre presentó un programa de reforma del área de Humanidades con el fin de conseguir que la Historia y la Geografía de España se hiciesen más presentes en los currículos específicos de las Comunidades autónomas con estatuto especial. El *Plan de mejora de la enseñanza de las Humanidades* (octubre 1997) fue el primer acto de la llamada “contrarreforma”, con la cual el Gobierno empezó su marcha hacia una mayor nacionalización y unificación de contenidos en una realidad caracterizada, por el contrario, por una difusa descentralización en la mayoría de las Comunidades autónomas. El *Plan*, quizás no teniendo en debida cuenta el calado de la medida, pretendía definir los contenidos mínimos de la enseñanza de la historia sobre la base de una programación común básica para todo el Estado, reuniendo

3. A. Marchesi, *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza, 2000, pp. 17-18.

4. Sobre los riesgos de este tipo de lógica, cfr. Marchesi, *op. cit.*, pp. 26-27.

en una sola área geografía, historia, lengua y literatura. Como era previsible, la intervención de la ministra puso en alarmas los gobiernos de Cataluña y País Vasco. Como subraya Francisco Michavilla, lo que chirriaba era justamente el objetivo que se le atribuía a la enseñanza de la Historia: «comprender y valorar el carácter *unitario* de la trayectoria histórica de España con sus diversidades lingüísticas-culturales». Lo que, a todas luces, sonaba demasiado a régimen estilo años Cincuenta<sup>5</sup>. La oposición, aunque no tan compacta, del Partido socialista y los votos contrarios de los nacionalistas obligaron a la ministra a retirar el proyecto, confiándole a la llamada “Comisión de Humanidades” presidida por Juan Antonio Ortega y Díaz-Ambrona la tarea de solucionar la cuestión. Sin embargo, el proyecto de la Comisión, más equilibrado y respetuoso para con las distintas posiciones, aún siendo aprobado por la “Conferencia de Consejeros de Educación” (junio de 1998), no tenía ninguna capacidad normativa y de hecho no se llevó a práctica ninguna de las sugerencias contenidas en él.

Los intentos del Gobierno prosiguieron a finales de 1998 con una propuesta de la misma ministra dirigida tan sólo a las comunidades autónomas aún gestionadas por el Ministerio de Educación y Cultura. En ésta se ampliaba o disminuía el horario de varias áreas o materias curriculares. Una vez más, la propuesta que en las intenciones se limitaba a unas medidas “técnicas” despertó las quejas de los profesores que se veían castigados (biología, geología, música, economía, tecnología, geología), mientras los de matemáticas, lengua, historia, filosofía y latín dieron su apoyo a la nueva organización horaria. El fracaso de los intentos de reforma por parte del Ministerio y cierta falta de diplomacia que se le imputó a la ministra, motivaron la llegada (18 de enero de 1999) de Mariano Rajoy quien procuró “templar” un clima político enardecido recurriendo en lo posible al diálogo entre los distintos colectivos del mundo escolar a través de convocatorias de debates promovidos por el propio ministerio. Lo que llevó a tres reformas en la Universidad y una en la Educación secundaria (esta última definiendo las modalidades de acceso a la Formación Profesional de grado superior<sup>6</sup>). Entre los llamados “tanteos preelectorales” cabe destacar, aún sea de paso, otra medida a raíz de la cual se establecía que la nota media de bachillerato tendría más valor que el examen de selectividad: lo que motivó una difusa disconformidad de los rectores convencidos de que con ella se intentase favorecer los centros privados dispuestos a inflar las notas de bachillerato de sus alumnos. Nada, en cam-

5. F. Michavilla, *Política educativa*, en J. Tusell, *El Gobierno de Aznar*, Barcelona, 2000, pp. 115-133.

6. Según la LOGSE para el acceso a la Formación Profesional Superior (FPS) se exigía tener el bachillerato. Después de la reforma, en cambio, podrán acceder a la FPS también los que hayan cursado la FP de grado medio.

bio, había pasado en el terreno minado de las Humanidades, cuestión que lejos de estar resuelta, estallaría de allí a poco.

### *De la Historia a la política*

Enero de 2000. El objetivo del Gobierno de Aznar ya no es sólo durar: la economía española registra la etapa más larga de crecimiento de las últimas décadas, el paro se sitúa debajo del 10% (la mejor tasa de los últimos 20 años)<sup>7</sup>. Sin embargo el problema de la incorporación de los nacionalismos en el Gobierno de España está más abierto que nunca. ETA, después de las amenazas de ruptura de la tregua de septiembre de 1998, mata en enero a un teniente coronel del ejército. Los nacionalismos no aparentan querer rebasar lo postulado en la *Declaración* de Barcelona, abogando por la profundización del autogobierno. Todo hace pensar que en el año que se abre la partida decisiva se jugará entre el nacionalismo soberanista y el constitucionalismo.

En este mes crucial, la Real Academia de la Historia publica un largo *Informe* polémico que aparentando ceñirse a la enseñanza de la historia procura en cambio censurar algunas elecciones de la LOGSE en su conjunto, y sobre todo en ámbito metodológico. Por razones de economía textual, trataré de resumir el contenido del documento.

Tras declarar su coincidencia con la “intención general” del Ministerio de poner al tanto España respecto de Europa, el *Informe* llama la atención — por lo que a la historia se refiere — sobre algunas consecuencias de la reforma poniendo en tela de juicio el hecho de que historia y geografía — asignaturas tradicionalmente unidas en la enseñanza secundaria — quedasen insertadas en un área más amplia denominada “Ciencias Sociales, Geografía e Historia” en la cual a los alumnos — denuncia el documento — se les ofrendan nociones de economía, sociología, antropología, ciencias políticas y jurídicas. A renglón seguido, lo de mayor sustancia. Refiriéndose explícitamente a las críticas contenidas en el folleto *Los presupuestos didácticos de la reforma* a la denominada «historia académica» por excesivamente «centrada en la cronología y en los acontecimientos», pasando por alto «que lo importante no era saber más o menos cosas del pasado, sino adquirir las destrezas propias de la disciplina, lo que se podía conseguir tanto si se estudiaba la revolución francesa como la historia de la iglesia contigua al centro de enseñanza de que se tratará», los académicos, picados en lo vivo, objetaban «que no es posible conseguir una visión general del pasado mediante una disciplina convertida en historia local, discontinua y particularista». Y, en un *crescendo*

7. Sobre el nuevo rol de España véase L. Incisa di Camerana, *Spagna, il doppio miraggio*, en “Politica Internazionale”, 1998, n. 6, pp. 193-198.

polémico, atacaban el curso experimental titulado *Dimensión histórica de las sociedades*, para fundamentar el cual los reformadores de la enseñanza enfatizaron, por encima del almacenamiento de las nociones fundamentales, «interrogantes tan genéricos como ‘¿qué es el tiempo histórico?’, ‘¿cómo trabaja el historiador?’, ‘¿por qué se producen cambios en el tiempo?’, ‘¿qué variables aparecen interrelacionadas en un momento histórico concreto?’, y otras, a este modo». Increpándoseles que «para llegar a tales resultados», los mismos reformadores «pensaban que era válido tanto tratar de hechos importantes del pasado como de acontecimientos locales de trascendencia comarcal»<sup>8</sup>.

Hasta aquí, las críticas de método. Pero el dedo en la llaga se pone al hablar de una cuestión que, ya lo hemos visto, promete hacerse cada vez más candente en el año 2000: «Nos referimos — afirman los académicos — a la construcción en España del denominado *Estado de las Autonomías*». La nación española, definida en la Constitución de 1978 como «patria única e indivisible de todos los españoles», está a su vez integrada por un conjunto de «nacionalidades y regiones». Algunas de esas nacionalidades, ya gozaron de Estatutos de Autonomía en tiempos de la Segunda República. Actualmente, se ha utilizado, para calificarlas, el adjetivo “históricas”. Desde mediados del siglo XIX, — sigue el *Informe* — ha habido en ellas grupos que manifiestan deseos de autogobierno. Tal ocurre, por ejemplo, en Cataluña y en el País Vasco. El papel que siempre desempeñó el pasado en la conformación de una conciencia nacional, explica el interés, en esos territorios, por la enseñanza de la historia. Ni que decir tiene que se inició, con ello, un camino sumamente arriesgado, toda vez que la historia pudo convertirse en un arma al servicio de la exaltación de cada “nacionalidad” o “región”. Así, se dio la contradicción de haber criticado en el pasado el carácter nacionalista de la historia que se enseñaba en España y de reproducir ahora ese planteamiento en las diversas Comunidades Autónomas»<sup>9</sup>. Ahora bien, la realidad educativa de los últimos años hizo ver hasta qué punto se había pasado de una época caracterizada por la exaltación del nacionalismo español a otra en la que los elementos comunes del proceso histórico parecían a punto de perderse. En ocasiones, daba la impresión de que la vieja historia de España se fragmentaba en múltiples historias regionales. No puede negarse la oportunidad de que en cada Comunidad Autónoma, se estudie su historia singular. Pero el inconveniente, tal como señaló en sus declaraciones al periódico “El País”, el 2 de noviembre de 1997, Joaquín Prats, catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, es que «se resalta lo que nos separa, todo aquello que en el pasado nos ha

8. RAH, *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*, “El País Digital” (en adelante “EPD”).

9. *Ibidem*.

enfrentado a unos con otros», lo que puede conducir «a la xenofobia y al racismo»<sup>10</sup>. Y para dar pruebas fehacientes de aquéllo, la Academia proporcionaba dos ejemplos de elecciones editoriales en exceso partidarias de esta forma de nacionalismo. «Así si en el caso de la editorial Galaxia todo lo acaecido en España en tiempos de la Segunda República, la guerra civil y el régimen de Franco, hasta 1975, se limita a 22 líneas frente a las veinte páginas dedicadas a la historia de Galicia desde la guerra civil hasta el presente, en el País Vasco los textos escritos en lengua castellana que forman parte del “Proyecto Erein” ignoran por completo la historia de España de los siglos XVI al XVIII pasando casi por alto monarcas y hechos de importancia mundial como la revolución francesa y conteniendo por el contrario visiones excelentes de la historia de los siglos XIX y XX tanto de España cuanto de Euskal Herria [...]. La Real Academia de la Historia piensa que es muy conveniente que, en los distintos ámbitos — autonómico, local, — se estudie lo propio, en historia y en geografía, pero cree imprescindible que ese estudio no impida, sino que favorezca, el de las relaciones mutuas con la historia general, española, europea y mundial. La Academia no desea que la mayor atención que se preste al estudio de la historia llegue a formar “imágenes míticas” propias de una “Historia de España homogénea”. El estudio de lo propio en cada comunidad autónoma, es compatible con el de la historia común, para la que cabría utilizar libros de texto en los que fuese equilibrado y armónico el tratamiento de las distintas épocas del pasado»<sup>11</sup>.

Ya se ve que en la intervención de la Academia vuelve a cobrar fuerza no sólo la nunca resuelta cuestión de las “humanidades” sino también conflictos de naturaleza más bien política cuando no incluso de arquitectura del estado. Los sondeos de hace un año hablan claro: para marzo Aznar puede coronar el sueño de la mayoría absoluta y salir de una situación problemática (cuando no esquizofrénica) a la que había tenido que conformarse por las mentadas razones de alianza gubernamental. En este sentido la intervención de la Academia es a la vez primera señal de un malestar difuso en el tema de las “humanidades” y síntoma de la persistencia de cuestiones históricas que se remontan al principio del siglo pasado. Los fantasmas de la intolerancia (un episodio por todos: El Ejido de febrero de 2000) y de las dos Españas echados por la puerta en nombre de la globalización volvían por las ventanas hasta «exigir la necesidad de un nuevo Cid Campeador dispuesto a coronar con éxito una tardía reedición de la Reconquista, capaz de expulsar de nuestro suelo a toda la *morisma* unificando de una vez por todas la centrífuga balcanización de las *taifas* autonómicas»<sup>12</sup>.

10. *Ibidem*.

11. *Ibidem*.

12. Son palabras de E. Gil Calvo en *Reconquista*, “EPD”, sección *Debates*, 11 de julio de 2000.



## *Otra vez las dos Españas*

El énfasis que el *Informe* pone en la función del estudio de la historia en la formación de un proceso identitario rayaba por añadidura una añeja cuestión, que urgía subir a flote en el momento en que España se estaba planteando con fuerza la recuperación del atraso de su formación científica respecto con Europa. Lo destacó, entre otros, Álvaro Delgado Gal en una de las muchas intervenciones que llenaron las columnas de los periódicos a raíz del citado *Informe*: «Puesto que los discursos rara vez son inocentes, este de las humanidades trae otra cola y es la de suscitar una vez más el debate de las dos culturas, a costa, como siempre, de la científica. Pues si las humanidades son la historia y la lengua, se sobreentiende que la física o las matemáticas son, ahora sí, in-humanidades (lo que, por ejemplo, implica llevarse la ciencia a un ministerio separado del de educación o universidades). Que yo sepa éste es el país del ‘Que inventen ellos’ y el de ‘la tiranía de los laboratorios’ por citar a dos clásicos; el país que jamás ha tenido ciencia y la ha despreciado o incluso perseguido. Un país que ha tenido y tiene excelentes filólogos, historiadores o juristas por no decir novelistas o poetas, pero pocos químicos o ingenieros y cuando tiene algún físico prometedor este acaba de Secretario de la OTAN, actividad mucho menos útil para la humanidad. En fin que da una patada en el suelo y sale con una docena de humanistas pero necesitas linterna para encontrar algún científico»<sup>13</sup>. Una situación de atraso reflejada en un dato sacado a relucir por el “País semanal” de enero de 2001: el de que la cultura expresada por todos los hispanohablantes produce en su conjunto sólo el 5 por mil de publicaciones de ciencias aún representando el 6% de la población mundial. «Si queremos más publicaciones científicas en español, debemos aumentar primero nuestra investigación y crear ediciones electrónicas y bases de datos propias que mejoren la visibilidad de nuestra producción científica. Y en general, si queremos desplegar en las redes y sacar partido de que somos una comunidad tan amplia, deberíamos crear unas herramientas digitales propias para manejar nuestra lengua en vez de pagar por usar las ajenas»<sup>14</sup>.

Lo que puede convertirse en un problema práctico como no faltaba de comentar un ex alumno de *BUP* (*Bachillerato unificado polivalente*): «Para cualquier alumno de *COU* (*Curso orientación universitaria*) al que no le hayan ido regalando los cursos, debe ser muy sencillo coger un libro y estudiarse cualquier guerra o comprender el pensamiento de una época, pero traducir las múltiples demostraciones, fórmulas y teoremas que te encuentras en cualquier carrera de ciencias requiere mucho más

13. A. Delgado Gal, *La historia y sus perfiles*, “EPD”, sección *Debates*, 18 de julio de 2000.

14. J.A. Millán, *La fuerza del español*, “El País Semanal”, 26 de enero de 2001.



esfuerzo, especialmente si en el instituto no te han habituado a hacerlo, que es lo que sucede en la mayoría de los casos»<sup>15</sup>.

Ni se dejó caer en el vacío el calado político que tomaban intervenciones como la de la RAH en un país donde, en palabras otra vez de Enrique Gil Calvo, el Gobierno adopta como «programa oculto la busca de la *reunificación* española [...]. Y lo más curioso es que este integracionismo uniformizador que Aznar adopta en el interior de España se dobla con la postura opuesta que esgrime en Europa, donde prefiere alinearse no con el eje federalista Berlín-París sino con las posturas soberanistas de los euroescépticos británicos. Contradicción que sólo puede justificarse ante el altar de la *sagrada* soberanía española». Mal entendiendo su espíritu, «ahora el PP parece dispuesto a enmendar la Transición. En la anterior legislatura, obligado a depender del catalanismo, Aznar fingió compartir la visión azañista de una España plural, heterogénea y asimétrica. Pero ahora, una vez emancipado del lastre catalán, Aznar se nos ha hecho orteiguiano y busca redefinir la homogeneización unitaria de la España invertebrada. Y semejante cruzada no será posible sin antes acabar políticamente con el nacionalismo vasco, gallego y catalán, reduciéndolos a su mínima expresión electoral. Lo que no se sabe si es una utopía, una ensoñación o un vulgar delirio de grandeza»<sup>16</sup>.

Ya los tiempos estaban maduros para que se volviera a poner mano a las nunca olvidadas cuestiones sin resolver. Una vez ganada la mayoría absoluta, el PP (que no perdía ocasión para criticar, por ejemplo, la euskaldunización emprendida en Euskadi que había llevado a «auténticos dramas personales» entre los profesores añadiendo datos escalofriantes sobre el abandono de la comunidad por estos últimos<sup>17</sup>) vuelve a las Humanidades respaldado por un asenso general hacia la dirección que de allí a poco cobraría su política educativa<sup>18</sup>. Sobre el tema en efecto inter-

15. Esta y otras cartas han sido sacadas de “EPD”, sección *Debates*, octubre 2000.

16. E. Gil Calvo, *art.cit.*

17. “El País”, 30 de junio de 2000.

18. «En el fragor de las batallas de las Humanidades, una buena parte de la opinión pública ha interiorizado que sería bueno reforzar este tipo de enseñanza. No me cabe la menor duda de que ante la pregunta ¿cree Ud. necesario que los alumnos dediquen más tiempo al estudio de las humanidades? la gran mayoría de los ciudadanos responderá afirmativamente [...]. Pero en lo que se ha reflexionado poco es en los aprendizajes de los alumnos que siguen el itinerario de humanidades en el bachillerato. Ellos cursan, como todos los alumnos, las materias comunes: lengua castellana y lengua propia de la comunidad, lengua extranjera, filosofía, historia y educación física. Son las mismas, como es lógico, que estudian los alumnos que siguen itinerarios científicos. Todas ellas son de perfil humanístico. Ninguna puede incluirse en el ámbito estrictamente científico. Pero, mientras que los alumnos de la modalidad científica completan sus estudios con materiales tales como matemáticas, física, biología, los alumnos del itinerario humanístico lo completan con latín, griego, historia de la filosofía, literatura, geografía o historia del arte. Es decir que los alumnos del itinerario humanístico pueden no cursar en los dos

vinieron profesores, estudiantes, gente común: todos quejándose de la ignorancia de los estudiantes sobre la historia nacional y mundial («...ni siquiera conocemos al señor Hitler del que solamente oímos hablar en los telediarios») y de la manipulación sistemática de la historia que «educa a nuestros hijos en su verdad política en lugar de enseñarles la realidad, la verdad objetiva que es que la Comunidad Autónoma Vasca está compuesta por tres provincias, que Navarra es una Comunidad Foral independiente que no quiere saber nada de Euskal-herria y que Iparralde es un delirio onírico de unos nacionalistas trasnochados que aún no se han enterado de que el siglo XIX terminó hace ya dos siglos»<sup>19</sup>.

La nueva ministra Pilar del Castillo finalmente logra alcanzar el antiguo objetivo: potenciar las materias de Humanidades y crear un tronco común de conocimientos en toda España. Todo eso modificando los contenidos mínimos y recuperando al mismo tiempo un enfoque cronológico<sup>20</sup> (como indicaba la Academia) en el temario de segundo de Bachillerato (temario dividido en 16 partes que van desde la Hispania romana a la actual). Esta vez la ministra, para evitar toda trampa ideológica en el terreno de centralismo-autonomía afirmó desde el principio de su camino minado que el haber establecido el temario no quiere decir que el Gobierno pretenda un papel que no le corresponde: «El Gobierno no escribe los libros de historia ni de matemáticas, ni los encarga, ni da las clases en el aula.[...] El ministerio tiene que garantizar que hay un aprendizaje común sobre los mismos temas. Y las comunidades tienen también su espacio para poner la parte del currículo que les corresponde colocar»<sup>21</sup>. ¿Todos contentos? Claro que no, como siempre pasa en cuestiones de educación. Esta vez la corneta del contraataque vino de los profesores

años de bachillerato ninguna disciplina de perfil más científico, lo que no sucede en ningún caso con los alumnos del itinerario científico en relación con las humanidades [...]. Por eso, cuando tanto se reivindica ampliar la formación humanística en el bachillerato, yo comento en voz baja para que nadie se sienta ofendido y no me señalen por la calle con el dedo acusador por lo inaudito del comentario: ‘¿y un poco más de formación científica para los de humanidades, por favor’», A. Marchesi, *op. cit.*, pp. 189-190.

19. “EPD”, sección *Debates*, cartas publicadas en el mes de octubre de 2000.

20. Sobre el tema de la enseñanza de la historia según un criterio cronológico es sumamente significativo que también en Italia se haya empezado a discutir sobre el mismo tema no más que al presentarse la propuesta de reforma del ciclo de la enseñanza obligatoria por el ministro Tullio De Mauro. «Ma forse la storia è la disciplina che rischia di essere la più duramente colpita. La prima novità consiste nel fatto che l'intero ciclo dalla preistoria ad oggi si studierà in modo sistematico e cronologico una sola volta, dai 10 ai 15 anni. [...]. Ma separare la storia dalla dimensione diacronica implica in realtà la sua fine come specifica forma di sapere. [...]. L'ipotizzata trattazione della storia per problemi, scollegata da ogni struttura sistematica, si lega all'idea che gli stessi studenti, in appositi “laboratori di storia”, dovrebbero imparare ad utilizzare le procedure degli storici e a svolgere attività di vera e propria ricerca.», G. Belardelli, *A scuola una Storia senza date*, “Il Corriere della Sera”, 9 de febrero de 2001.

21. Entrevista a Pilar del Castillo, “El País”, 12 de noviembre de 2000.

de Música y Dibujo que veían sacrificadas sus materias a una hora semanal. Ni han dejado de saltar a los ojos unas cuantas fallas en la planificación de los recursos económicos<sup>22</sup> si la Junta de Andalucía ya ha anunciado que no emprenderá los cambios de la reforma de las Humanidades sin una dotación económica adecuada<sup>23</sup>.

De todas formas mucho falta todavía por hacer puesto que esta primera medida de la ministra no es que una prueba general de la redacción de la Ley orgánica que se preve para abril del próximo año con la cual se piensa solucionar entre otros el problema del fracaso escolar de los llamados “objetores escolares” que no dejan de causar unos cuantos problemas a los docentes españoles<sup>24</sup>. También en este sentido parece que se va a seguir la lógica de la marcha atrás hacia una mayor selectividad que sustituya por lo menos en parte la política de la alfombra roja con la vuelta al “guantazo” en materia de evaluación<sup>25</sup>.

Al fin y al cabo, si por fin el proyecto «ha aprobado» sin demasiadas dificultades, todo hace pensar que no se trata de un asunto acabado. Las próximas batallas dependerán mucho del estado de salud de una mayoría que con mucho más adelanto de lo previsto empieza a vacilar bajo los golpes de la coyuntura declinante y de la plétora de sus adversarios políticos.

22. En el próximo curso se deberá aumentar la carga lectiva del primer ciclo de la ESO en matemáticas y lengua en una hora; para el 2003/2004 se implantará una nueva asignatura de Filosofía (que se verá duplicada) común a todo el segundo de Bachillerato, todo por una cifra alrededor de los 11.500 millones de pesetas.

23. Cfr. “El Mundo”, 22 de noviembre de 2000.

24. *Ibidem*.

25. Entre las propuestas de los profesores para solucionar el problema se señalan la necesidad de aumentar el número de profesores de apoyo, adelantar la posibilidad de cursar los Programas de Garantía social a los 14 años, aumentar las ofertas de escuelas-taller desde los 14 años, posibilidad de repetir otro año en la ESO y en el primer curso de Secundaria y, antes conductas perjudiciales para la convivencia, permitir la posibilidad de que el alumno deje de asistir a clase antes de los 16 años. Cfr. “ABC”, 14 de enero de 2001.