

La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica

Joaquim Prats

En: *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Número 12. Barcelona: Abril, 1997, <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/CONTENID.htm>

Resumen: Se defiende en este artículo la necesidad de distanciarse relativamente de las discusiones historiográficas a la hora de definir los contenidos educativos que se deben seleccionar en la enseñanza secundaria. Se establecen los criterios tradicionales que se han seguido en la selección de contenidos históricos en los programas de Historia. Por último, se proponen seis temáticas que, bajo diversas formulaciones, deben tenerse en cuenta para configurar los diseños curriculares que incorporen la Historia singularizada como conocimiento educativo.

En los últimos tiempos, ligado a la crisis de los sistemas educativos y a la propia crisis de la ciencia histórica, se ha producido un desconcierto que ha debilitado la propia convicción del profesorado sobre la utilidad de la Historia como conocimiento formativo. Uno de los síntomas del mencionado desconcierto es la falta de consenso efectivo sobre la Historia que debe ser enseñada y los criterios que deben servir para configurar la secuencia de contenidos para la educación secundaria.

Conviene recordar que la presencia de la Historia en la educación se justifica por muchas y variadas razones^[1]. Además de formar parte de la construcción de cualquier perspectiva conceptual en el marco de las Ciencias Sociales, **tiene un interés propio y autosuficiente como materia educativa**. Y para que ello sea así, deben elaborarse los criterios de selección de contenidos y las funcionalidades que el conocimiento histórico debe poseer en el contexto escolar. En la actual situación social, esta orientación se hace más relevante ante el uso y abuso que se está haciendo de la historia.

La selección de los contenidos históricos que se incorporan a la educación debe hacerse, desde mi punto de vista, con criterios que compaginen los objetivos educativos con el respeto a la coherencia y a la explicación histórica conseguida por el método histórico, lo que significa que la Historia enseñada debe incorporar los avances de la ciencia histórica. Pero este principio general, que parece evidente, debe ser matizado. Una directa dependencia de la educación respecto a las teorías históricas no facilita la correcta incorporación de este saber en los aprendizajes escolares. Debe huirse del mecanicismo que puede suponer encontrar a cada tendencia historiográfica o a cada línea interpretativa su correlato escolar. Como señala Jacques Scheibling^[2] para la Geografía, el necesario "décalage" entre la Historia universitaria y la Historia escolar no significa, necesariamente, un retraso de la segunda respecto a la primera. Lo que no quiere decir que, para enseñar de manera válida, no sea necesario dominar la problemática de la disciplina. Pero es necesario saber distinguir el ámbito historiográfico del ámbito educativo.

La razón de lo dicho radica, entre otras cuestiones, en que la discusión historiográfica da por sabido el conocimiento de los hechos, los conceptos y, sobre todo, la naturaleza de este tipo de conocimiento, mientras que en el ámbito escolar esta situación no se da, por lo que los objetivos educativos deben establecer la consecución, en los primeros pasos, de los saberes históricos más elementales, todo ello sin perder de vista todo el proceso que **debe conducir a ir construyendo y enseñando a construir una(s) teoría(s) explicativa(s) del pasado**. Por ello, la selección de los contenidos, siempre ligados al avance de la ciencia, debe ser hecha teniendo en cuenta el momento en que se encuentra el proceso de aprendizaje, o lo que es lo mismo, el grado y número de conocimientos que se tienen de cada tema y de la visión general que se tiene de la Historia. Y a ello hay que añadir: la propia dinámica educativa que incorpora elementos contextuales (social-políticos); los objetivos formativos generales a los que la Historia puede y debe contribuir; y el nivel de destrezas intelectuales (procedimientos, "procedure" en el inglés de EEUU) que ha alcanzado el alumnado.

El difícil equilibrio -avances de la ciencia histórica/objetivos educativos- se puede salvar en una adecuada elección y secuenciación de los contenidos, y la puesta en práctica de una estrategia didáctica que consolide, paso a paso, los aprendizajes que contribuyan a comprender las explicaciones históricas y la naturaleza de éstas. Ello significa, por un lado, que se deberá partir del tratamiento elemental de cómo conseguir una noticia histórica, de cómo analizarla, criticarla y verificarla, de cómo hacer hipótesis sobre el pasado, y de cómo incorporar las respuestas a estas preguntas a una visión más general, etc. Por otro lado, ir construyendo los conceptos que caracterizan los periodos históricos, única forma en la que los acontecimientos o las historias locales cobran significación y valor, y ello en la medida que se enmarcan, y por lo tanto se explican (y explican), en un determinado proceso. Pero entre los primeros pasos y los últimos hay un largo camino que es preciso recorrer, lo que supone que se debe programar con perspectiva de más de un curso escolar con el fin de incorporar adecuadamente los contenidos, las destrezas intelectuales, los métodos y las técnicas de trabajo. Probablemente, este proceso necesita más tiempo del que la actual educación secundaria obligatoria ofrece a la enseñanza de la Historia.

Todo ello deberá permitir establecer diversas aproximaciones a determinados contenidos históricos, para poder así ir elaborando una cierta teoría explicativa que considere como punto fundamental, además de otros, el aprendizaje de la naturaleza del conocimiento histórico, lo que constituye un potente elemento para la educación completa de los ciudadanos y ciudadanas. En coherencia con lo que acabo de afirmar, encuentro tan poco adecuados los diseños

curriculares que incluyen explicaciones acabadas y cerradas de la Historia sin desvelar como se ha llegado a ellas, como los que la utilizan como "ilustración erudita" que sazona un determinado problema del presente. De peor calidad educativa son los diseños de Ciencias Sociales que hacen un uso de informaciones históricas para apoyar explicaciones ideológicas de hechos contemporáneos. Lo dicho supone que la Historia no debe ser considerada como un conocimiento auxiliar de otras ciencias sociales, ni ser desmigajada en "historietas" para darle un matiz erudito a cualquier tema y, menos aún ser argumento para la ideologización acrítica del alumnado.

Criterios tradicionales empleados en la selección de contenidos históricos en la Educación.^[3]

La selección de los contenidos históricos para la educación no se ha hecho, por parte de las administraciones educativas, teniendo como principal referente los avances de la ciencia histórica, ni, desde mi punto de vista, las necesidades educativas de los estudiantes.

Como ya es sabido, en el mundo clásico, la Historia constituía una disciplina literaria que formaba parte de la expresión épica de la cultura helénica. En el mundo medieval y siglos posteriores, la Historia era una parte más de la explicación bíblica. Los ilustrados del siglo XVIII la caracterizaron como instrumento de comprensión del necesario cambio y evolución de la sociedad, enlazándola a la "idea de progreso". Pero, si exceptuamos algunos casos, la Historia no formaba parte sustancial de los estudios académicos.

En el siglo XIX es incorporada en casi todos los países europeos como materia en la primera y segunda enseñanza, al tiempo que se crearon los estudios universitarios de esta especialidad. A partir de este momento, comienzan darse los primeros debates sobre el carácter que debía tener esta disciplina a la hora de llevarla a las aulas escolares. En la mayoría de los casos, la enseñanza de la Historia pasó a ser una forma de ideologización para transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos. La consolidación de los estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos llevó aparejado un interés por parte de los gobiernos de fomentar el conocimiento de la Historia nacional como medio de afianzar ideológicamente la legitimidad del poder y cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos.

En las últimas décadas, la enseñanza de la Historia ha sufrido una importante evolución en su configuración como disciplina científico-académica, alcanzando una cierta atención por parte de los sectores educativos y sociales. En relación con estos cambios, tanto en España como en otros países europeos, las administraciones educativas están replanteando los criterios de selección de contenidos históricos. Esta cuestión se ha venido enfocando, en la mayoría de los casos, desde tres perspectivas diferentes que han tenido mayor o menor peso en función de los diversos países, la orientación política de los gobiernos, y la capacidad de organización e influencia de los colectivos de profesorado. Las describiré de manera muy esquemática, señalando algunos de los problemas que han planteado y siguen planteando. Debe hacerse notar que no pretendo tratar esta cuestión ligada a las discusiones historiográficas, sino a los criterios u ópticas desde las que se han elaborado tradicionalmente los programas de Historia en la educación secundaria.

A. Programas desde la dominante de la Historia nacional.

Este criterio es el más tradicional y proviene, como acabo de señalar, de la visión decimonónica y de principios del actual siglo. Las burguesías triunfantes del siglo XIX, vieron en la Historia un excelente medio para crear conciencia y asentar la estabilidad social de los estados. En todos los planes de estudios se generaron visiones de la Historia, que trascendieron a los libros de texto, donde el objetivo fundamental era la transmisión de una idea de Historia colectiva como nación: la Historia al servicio de los Estados. En realidad, los nacionalismos han hecho uso y, en ocasiones, abuso de la Historia, ya que, como señala Topolsky, "la Historia y su conocimiento son uno de los principales elementos de la conciencia nacional y una de las condiciones básicas para la existencia de cualquier nación."

Esta visión sigue estando presente en la actualidad. Recuérdese, por ejemplo, la discusión que se produjo en Francia ^[4] a principios de la década de los ochenta, cuando Michel Debré y el "Comite pour l'indépendance et l'unité de la France", señalaron los peligros que para la educación de los futuros ciudadanos franceses podía provocar la aprobación de los programas de Historia que no reforzaran el sentimiento patriótico. Frente a ellos, los partidarios de la llamada pedagogía a "l'eveil" relativizaban esta posición señalando que la Historia era un excelente conocimiento para desarrollar elementos educativos relacionados con el desarrollo de las capacidades intelectuales y creación de un espíritu crítico ante los mensajes y fenómenos sociales. Este tipo de controversia se ha repetido en muchos países en términos más o menos parecidos.

La perspectiva nacionalista en la selección de contenidos históricos para la enseñanza se ha extremado hasta límites peligrosos en los periodos de preguerra y, sobre todo, ha sido muy utilizada por los regímenes totalitarios. Un ejemplo de lo que decimos es el caso español durante el anterior régimen político. Aunque la visión y los contenidos patrios estaban presentes en los programas escolares de principios de siglo, esta tendencia se acentuó de manera exagerada en la época de la dictadura del general Franco ^[5]. La principal justificación del Régimen era la singularidad del modelo político franquista en oposición a las "funestas" ideas liberales o socialistas que siempre venían del exterior y, en particular, de Europa. Así, se exaltaba la grandeza de la España Imperial, o las guerras contra los extranjeros, como es el caso de la Guerra de la Independencia contra la Revolución Francesa, etc.

Actualmente, estas distorsiones tan exageradas han dado paso a un debilitamiento de esta orientación quizá como fruto de una reacción pendular y un cierto desprestigio de la Historia "patriótica". Como contrapartida, se puede caer en una excesiva exaltación de la Historia regional o local, con el consiguiente peligro de promover un nuevo "chauvinismo" que

suele llevar aparejado el surgimiento de actitudes insolidarias o, como mínimo, tergiversadoras del conocimiento histórico, provocadas por una supervaloración del patrimonio propio.

B. Historia como instrumento para la transformación del presente.

Esta visión, que tiene su origen en la Ilustración y fue incorporada a la teoría marxista, defiende considerar la Historia como un proceso de progreso continuado, lo que supone que, al conocer las claves de este progreso, se está en mejor posición para acelerarlo o estimularlo. Esta tendencia, considerada la más progresista, ha tenido mucho éxito en España. La tanta veces citada frase de Josep Fontana: "*La Historia es un arma para los combates de hoy y una herramienta para la construcción del futuro*" resume el papel que, desde este punto de vista, debe tener la enseñanza de la Historia. Según esta visión, el tipo de enseñanza de la Historia y la propia Historia que hay que llevar a las clases, debería potenciar los aspectos relacionados con una concepción de la materia como disciplina científica, rigurosa en el análisis social, y con un fuerte potencial transformador de la sociedad.

Desde esta perspectiva, la selección de los contenidos históricos deberá tener como principal objetivo, no el estudio de una determinada Historia universal, nacional o regional, sino los elementos que configuran un determinado modelo de progreso, la caracterización de las sociedades y el papel que dentro de ella han realizado los diversos grupos y clases sociales. La Historia nacional podrá ser un buen banco de pruebas, pero el objetivo no será tanto el cultivo de un determinado sentimiento de adhesión a una colectividad, sino el aprendizaje del funcionamiento de las sociedades y las fuerzas que las transforman con el fin de situarse desde una determinada perspectiva ante los problemas sociales, culturales y políticos de la actualidad.

Pese a que esta orientación no ha sido propuesta de manera explícita por las administraciones educativas de los países occidentales (lo fue en países comunistas), aquí sí que tuvo una gran presencia efectiva en las programaciones de un sector amplio del profesorado. En los últimos tiempos, como consecuencia de la crisis que parece vivir la Historia en tanto que disciplina científica, este enfoque está en franco retroceso en la orientación de los programas. Un síntoma es el escaso eco que la llamada explícitamente "historia marxista" tal como se concebía en los años setenta, suele tener en los foros universitarios. Por otra parte, la experiencia de las últimas décadas parece apuntar a las enormes dificultades que ha tenido su traducción al quehacer didáctico de las enseñanzas medias. Como ya expuse en el análisis de la experiencia alemana, el error de hacer depender el aprendizaje escolar demasiado directamente de una determinada interpretación histórica, hacía que el esfuerzo se produjese más que en "enseñar Historia" en transmitir "categorías historiográficas resultado de la relación de conceptos abstractos para formar un modelo así mismo abstracto" [6]. Lo peor era que, desde el punto de vista didáctico, el alumnado "memorizaba explicaciones acabadas" que no resultaban comprensibles ni significativas.

C. Historia como instrumento para el desarrollo personal y para la difusión de ideas y actitudes sociales.

La Historia es, sin duda, una de las disciplinas más proclives a la manipulación desde las diversas posiciones ideológicas. La calidad del conocimiento histórico, si este es considerado como un tipo de saber científico, es ajena a juicios de valor moral o ideológico, pero lo cierto es que constituye un buen campo que propone sugerentes situaciones para tratar sobre las ideas, actitudes y valores. Ello ha provocado que su enseñanza se halla utilizado, en ocasiones, como demostración de posiciones ideológicas y morales contrapuestas: belicismo-pacifismo; autoritarismo-liberalismo, bondad-maldad, etc.. Hay incluso teorías recientes, como la de Rothe [7], que propugna que se deben seleccionar los contenidos históricos en recuerdo de la opresión vivida por el hombre, las injusticias y los sufrimientos, así como el esfuerzo para solucionarlos. Desde esta postura, la Historia es un excelente medio para captar al alumnado para posiciones muy definidas, que no incorporan el grado de consenso general que es propio de las democracias, sino visiones determinadas que entran en contraposición con otras. Se partiría de una concepción que no se definiría por ser ni un análisis materialista, ni idealista puro, sino una reflexión interesada ajena a la comprensión objetiva del pasado que, sin duda, ofrece una excesiva frialdad analítica para los objetivos que se propondrían desde la teoría citada. Esta tendencia, que está en parte recogida en el Diseño Curricular Base, provoca, desde mi punto de vista, una clara dificultad para enseñar a construir el conocimiento histórico. Los contenidos utilizados no tienen en esta visión, más valor que la funcionalidad que cobran en un argumento ideológico, por respetable que este sea, pero se pierde toda la eficacia racional que una incorporación de un conocimiento histórico más objetivo puede tener como medio para explicar el pasado y, por analogía, el presente. Es frecuente escuchar decir a los historicistas que las causas de los problemas del presente están en la Historia, lo que significa desconocer que las causas siempre son parte del problema presente y que en el pasado, en la Historia, sólo encontraremos los antecedentes.

El criterio de selección de contenidos que más se ha planteado últimamente, sobre todo por las prescripciones de la administración educativa española, es la de considerar la enseñanza de la Historia como un instrumento para el desarrollo de las capacidades de carácter intelectual, de maduración personal y orientar la actitud social del alumnado [8]. Sin negar que los objetivos que propugna esta perspectiva son inherentes a cualquier actividad educadora, por lo que son dignos de señalarse cuando hablamos del aprendizaje de la Historia, es evidente que son opciones que no pueden presidir los principales criterios de selección de contenidos educativos en la enseñanza de esta disciplina, a no ser que se pierda de vista la referencia epistemológica de este tipo de conocimiento, sin el cual es imposible decir qué se enseña y qué se aprende en Historia.

En realidad, ninguno de los tres enfoques comentados se produce en la práctica de la manera descrita [9]. Los programas concretos que realizan las editoriales de libros de texto y, más todavía, las clases que prepara el profesorado son más

eclécticas y suelen plantear y combinar visiones relacionadas con el refuerzo de la identidad colectiva, con otras más explícitamente disciplinares, con el cultivo de valores y actitudes, y con el desarrollo de las destrezas intelectuales.

¿Qué tipo de contenidos históricos deberían incluirse en los procesos de aprendizaje?

La propuesta que se hace a continuación pretende desligarse de la moda historiográfica del momento, de las presiones de la política que tiende a justificar las acciones de los gobiernos con la Historia, de la manipulación de la Historia para ideologizar acríticamente al alumnado, y de las visiones excesivamente psicologistas que intentan diluir o relativizar la importancia del conocimiento histórico.

No se trata de ofrecer una cuarta opción que se una a las expuestas, sino un **cambio de perspectiva** que, sin duda, incluirá elementos relacionados con la Historia nacional, o local, combinado con enfoques en los que la Historia sea considerada como una ciencia que explique el pasado, dotada de herramientas para comprender el presente de forma crítica y, por último, favorezca el desarrollo personal de los alumnos, tanto en los aspectos intelectuales, como actitudinales.

La propuesta que defiende, combina y asume lo que suele estar consensuado en la cultura historiográfica europea e incorpora entre los contenidos seleccionados, la estructura epistemológica de la ciencia histórica y con los principales núcleos de preocupación de ésta. Pero los contenidos se deben situar en la programación considerando de manera importante la posibilidad real de aprendizaje por parte de los alumnos, por lo que la selección deberá sacrificar en muchos momentos las contingencias recientes de la ciencia histórica. Por ello, la selección de contenidos parte, por un lado, de la imposibilidad de plantear en la Educación Secundaria los saberes históricos acabados y, por otro, la necesidad de ir acercando los conocimientos, los métodos y las técnicas de trabajo en clase hacia lo que podríamos denominar como "lo histórico". En suma, ir construyendo y enseñando a construir el conocimiento histórico.

Sin la pretensión de ser exhaustivo, se pueden señalar diversos tipos de temáticas que adoptaran diversas presentaciones, tanto en cuanto a la selección de hechos, como de las distintas épocas de la Historia, como en el tipo de ámbito de conocimiento que se seleccione (economía, cultura, política, etc), como en su dimensión espacial-política (local, regional, nacional, occidental, etc.). Los que considero de mayor importancia son los seis siguientes:

1º Temas que incorporen elementos para el estudio de la cronología y en tiempo histórico. Se trata de trabajar sobre uno de los elementos definidores y específicos de la Historia: el tiempo y los "tempus" o ritmos de cambio. Los estudiantes se deben dar cuenta del carácter convencional de las unidades de medida del tiempo, y acercarse a la comprensión de problemas tan complejos como los referidos a la noción de tiempo/causalidad en la Historia, la adquisición del sentido de continuidad temporal, y la comprensión de los distintos ritmos de crecimiento histórico y desarrollo histórico que, como es sabido, son conceptos distintos.

2º Estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la Historia. Se trata de centrar el trabajo en la caracterización histórica de los acontecimientos sucedidos. Es cierto que ha existido un cierto rechazo, en los últimos años, al confundir éste concepto con la Historia de "reyes y batallas" que debían aprenderse de forma memorística o que se quedaban en la pura anécdota. Pero es necesario recobrar este tipo de contenidos concretos para resituarlos en el contexto de una explicación más general. Desde ésta perspectiva, es útil el trabajo sobre elementos de la Historia local, sobre los grandes hitos, sobre la guerra, sobre la biografía de un personaje, sea éste relevante o no, etc., pero siempre contextualizados, analizados como plasmación concreta de explicaciones más amplias, o como elementos que ayudan a entender un periodo o un momento. El estudio de acontecimientos, hechos y personajes puede poseer, además, una destacada utilidad didáctica, como procedimiento para reforzar la adquisición de método y técnicas de análisis histórico y, lo que es más importante, para aprender a matizar un campo de observación.

3º. Temas que planteen las ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico. Frente a tendencias más estructuralistas que propugnan una idea compartimentada del pasado, desde mi punto de vista, es conveniente trabajar el concepto de continuidad y cambio en la Historia. Para la comprensión de estos conceptos se debe incidir, al menos, en cuatro aspectos que pueden ser considerados como más importantes:

a) Los cambios se producen en el tiempo; a veces, son muy rápidos (el ritmo de cambio actual, por ejemplo) y, otras veces, lentos (las transformaciones de la vida campesina a lo largo de los siglos IX y X).

b) El ritmo de cambio varía entre sociedades que viven en el mismo tiempo histórico (las comunidades prehistóricas actuales, por ejemplo). Por ello, hay que aprender a disociar el tiempo histórico, que es continuo, de los procesos y hechos que en él se producen.

c) Los cambios no han ocurrido de forma continua y no siempre han sido positivos ni progresivos. Los alumnos suelen confundir fácilmente cambio y progreso y, ante unos adolescentes en proceso de maduración personal, hay que dejar claro que la escala de valores difiere de unas sociedades a otras. Deben estudiarse, así mismo, los momentos de transformación acelerada en el que se precipitan todos los elementos que han ido configurando una nueva etapa social, política o cultural.

d) Los estudios históricos priman los análisis de los cambios y suelen descuidar los estudios que tratan sobre los factores de continuidad. Por ello sorprende ver el rebrote de ideologías sociales, costumbres o litigios, por ejemplo, étnicos o de carácter económico que parecían olvidados. Incluso en acontecimientos tan paradigmáticos como la Revolución Francesa, por ejemplo, podemos encontrar motivaciones y elementos que son un claro fruto de un rebrote de elementos tradicionales que, sin embargo, impulsan la propia Revolución. Por ello, es preciso incorporar elementos históricos que consideren y ejemplifiquen la pervivencia del pasado en sociedades que, aparentemente, ya han roto con él.

4º Estudios que versen sobre la explicación multicausal de los hechos del pasado. Los conceptos de causalidad histórica son complejos y no concitan siempre una unanimidad entre los historiadores. Por ello, es conveniente elegir contenidos históricos que permitan comprobar la dificultad y la complejidad a la hora de determinar las causas de los acontecimientos. Por ejemplo, un primer paso será la distinción entre intencionalidad de los agentes y causalidad en la explicación de un hecho, elementos que son independientes y casi nunca coincidentes. La comprensión por los adolescentes de la Historia como un proceso continuo de cambio, a lo largo de lo cual se ha configurado nuestro modo de vida actual, implica que tienen que aprender a hacer preguntas sobre las causas que provocaron los cambios y también sobre los factores que los evitaron o los retrasaron. Pero, para entender plenamente las causas de cualquier hecho histórico, tienen también que "aprender" a preguntar sobre los motivos que pudieron tener las personas o grupos sociales para actuar como lo hicieron.

5º Trabajos que dejen patente la complejidad que tiene cualquier fenómeno o acontecimiento social. Este aspecto posee un gran valor educativo en la medida que contribuye a despejar y combatir el mecanicismo, el dogmatismo o la emisión de juicios precipitados. El estudio de la Historia permite, mejor que cualquier otra disciplina académica, comprobar la complejidad de los hechos humanos. Es más formativo entender la formulación de un problema que conocer su resultado sin saber como se ha llegado a éste. Por lo tanto, el estudio de momentos sociales en la que se incorporan diversas variables en la configuración de un escenario social, y analizar lo complicado de las acciones y pasos que explican un acontecimiento o un proceso, deben ser motivos de estudio. Y ello con la pretensión de introducir la idea de "complejidad" que es el denominador común de lo social.

6º Por último, los estudios de los lugares paralelos. Se trata de establecer comparaciones entre realidades históricas que son simultáneas en el tiempo pero que ofrecen características diferentes. En realidad, se trata de trabajar un esquema de diferencias. Es más problemático realizar estas comparaciones entre períodos distantes en el tiempo pese a que, por ejemplo, para el conocimiento de los procesos, puede ser útil siempre que se realice con la debida preparación y cuando ya se han adquirido conocimientos suficientes para contextualizar los distintos períodos o momentos históricos. Comprender la diferencia conduce a la relativización de las situaciones e identificaciones demasiado esquemáticas, de ahí su interés en un planteamiento educativo de la selección de contenidos.

Estos items deben entenderse en una ajustada dialéctica con lo metodológico y lo técnico. Gran parte del contenido radica en desvelar (enseñar) como se construye un determinado conocimiento y detectar las dificultades que tenemos para alcanzar respuestas relativamente exactas a las preguntas que lanzamos al pasado. Ante este reto, los criterios de selección deben verse a la luz de lo que le pedimos a la Historia en un determinado nivel, el de la educación obligatoria, que debe permitir al alumnado tener una idea lo más clara posible del conocimiento histórico, lo que es incompatible, por un lado, con la memorización simple de datos o teorías, y por otro, utilizarla como saber auxiliar no singularizándola y trabajándola específicamente incorporando toda su coherencia interna y claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Y todo ello, sin olvidar que el contenido histórico seleccionado no debe depender de manera excesivamente directa y mecánica de las recientes teorías y discusiones de la ciencia histórica, ya que existen otros factores de carácter didáctico que pesan tanto o más que la propia disciplina en su configuración universitaria.

Bibliografía citada:

- CITRON, Suzanne. *Enseigner l' Histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*. Paris. Les Éditions Ouvrières. 1984
- LOPEZ DEL AMO, Isabel. "L'ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar la Història" Tesis doctoral inédita. Barcelona. Fac. Geografía e Historia. 1994
- PRATS, Joaquim. "Selection of syllabus content in learning of history" . en: COUNCIL OF EUROPE *History ant the learning of history in Europe*. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe. 1996.
- PRATS, Joaquim "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias "Germanía 75 e Historia 13-16" en Mario CARRETERO, Juan Ignacio POZO y Mikel ASENSIO (Compiladores) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid Aprendizaje Visor 1989.
- ROTHER, V. "Teoría crítica y didáctica de la Historia" en *Revista de Educación*. nº 280. 1986
- SCHEIBLING, Jacques. *Qu'est-ce que la Géographie*, Paris Hachette Supérieur, 1994
- VALDEÓN, Julio. "Enseñar Historia. Todavía una tarea importante" en : *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. nº 1. 1994.
- VALDEÓN, Julio. *En defensa de la Historia*. Valladolid. Ed. Ámbito. 1988
- VALLS MONTÉS, Rafael. *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)* Valencia ICE, Col. Eines de Treball 1983.

Notas:

[1] - En los últimos años se ha producido en España un cierto debate en torno a los nuevos programas oficiales. Uno de los historiadores que más se ha destacado en defensa del papel de la historia como elemento formativo de máximo interés es Julio Valdeón del que seleccionamos dos trabajos, de los varios que ha publicado, sobre este tema: Julio VALDEÓN. *En defensa de la Historia*. Valladolid. Ed. Ámbito. 1988 y "Enseñar Historia. Todavía una tarea importante" en : *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. nº 1. 1994. La defensa de la capacidad formativa de esta disciplina que realiza Julio Valdeón es compartida, en líneas generales, por la mayoría de los que nos dedicamos a enseñarla.

[2] Jacques SCHEIBLING, *Qu'est-ce que la Géographie*, Paris Hachette Supérieur, 1994. Pag. 174

- [3] - Parte de esta sección ha sido publicado con el título siguiente: Joaquim PRATS CUEVAS. "Selection of syllabus content in learning of history" . en: COUNCIL OF EUROPE *History ant the learning of history in Europe*. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe. 1996. págs 58-63
- [4] - Suzanne CITRON. *Enseigner l' Histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*. Paris. Les Éditions Ouvrières. 1984
- [5] -Rafael VALLS MONTÉS, *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)* Valencia ICE Col. Eines de Treball 1983. En los últimos años han aparecidos diversos artículos y libros sobre el tema. Referenciamos sólo el que consideramos que fue pionero en esta cuestión.
- [6] - Joaquim PRATS "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias "Germanía 75 e Historia 13-16" en Mario CARRETERO, Juan Ignacio POZO y Mikel ASENSIO (Compiladores) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid Aprendizaje Visor 1989. Pág. 202
- [7] - V. ROTHE. "Teoría crítica y didáctica de la Historia" en *Revista de Educación*. nº 280. 1986
- [8] - Las investigaciones recientes nos indican que, pese a la prescripción oficial, esta tendencia es minoritaria entre el profesorado de secundaria y está defendida, más que por mayoría de los profesores y profesoras, por un sector de los psicólogos educativos o por una minoría de docentes que se han adherido a las teorías de éstos.
- [9] - Así queda demostrado en algunas recientes investigaciones, como la tesis doctoral de Isabel LÓPEZ DEL AMO. "L'ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar la Història" Tesis doctoral inédita. Barcelona. Fac. Geografía e Història. 1994