



enseñanza



Enseñanza

la enseñanza de las Ciencias Humanas
o el tejido de Penélope

Montserrat Martínez González¹

1. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Zaragoza



Previamente a nuestra exposición, tenemos que realizar unas aclaraciones sobre el título de esta intervención. Podíamos haber utilizado el término de Ciencias Sociales, referido este a un conjunto de materias -en el que se incluye la Historia- con campos epistemológicos afines, pero hemos preferido el de Ciencias Humanas queriendo subrayar también la importancia de un grupo de disciplinas que no se integran en la denominación de Ciencias Sociales, como la Literatura, Filosofía, Lenguas Clásicas, etc. y que se infravalora su peso en la ESO y en el Bachillerato. Todas ellas, además de las dedicadas al estudio de las coordenadas espacio-temporales -la Historia y la Geografía- configuran un dominio conceptual compartido.

Por otra parte, la agregación de la Historia a las Ciencias Humanas o a las Ciencias Sociales es un asunto debatido. Generalmente, se ubican indistintamente en un grupo u otro por entender que participan de ambos ámbitos epistemológicos. En este sentido, Michel Foucault¹ nos dice que la relación de la Historia tanto con las Humanidades como con las Ciencias Sociales es profunda y paralela. Las Ciencias Sociales y las Humanas se interfieren e intercambian claves explicativas de la realidad y esta característica es importante, tanto desde la dimensión conceptual como desde el modelo pedagógico que de ellas se derivan.

En cuanto a la comparación de la enseñanza de estas materias con el tejido que elaboraba Penélope, ante la presión de sus pretendientes y el contexto de la espera -seguimos con el título de la intervención- no deja de ser más que un guiño metafórico al mito clásico, que nos ayuda a situarnos en este tejer y destejer de paradigmas, metodologías didácticas e intenciones políticas y sociales acerca de los objetivos de la educación y que nos llevan hacia un continuo vaivén inestable.

1. Michel Foucault: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*. Ed. Siglo XXI, México, 1972.

Cuando he preguntado a mis alumnos por qué cursaron un Bachillerato o estudian una carrera de Humanidades, salvo los que me han demostrado una inclinación auténtica hacia ellas, me han dado respuestas variopintas o del tenor siguiente: “Son asignaturas de empollar y en las ciencias tienes que discurrir más; son más sencillas” -recuerden la distinción que también se ha hecho a veces entre “ciencias duras” y “ciencias blandas”- “no tienen salida”, etc. El caso es que hoy, parece que las Humanidades resultan prescindibles.

La consideración actual y la situación de la enseñanza de las Ciencias Humanas se debe tanto a los modelos conceptuales y procedimientos didácticos heredados como a los valores que de la sociedad se predicán hoy en día y a los objetivos e intereses políticos de los Estados. Por ejemplo, en relación con la Historia, su concepción disciplinaria es deudora de los diferentes paradigmas interpretativos de la realidad que desde la Revolución Francesa se han dado -como el positivismo para el siglo XIX, el marxismo para el XX, y, tras la caída del muro de Berlín, el reformismo y el neoliberalismo tecnocrático y posmoderno-. Su enseñanza ha pasado por distintos modelos docentes, con un predominio del aprendizaje por recepción y con una gran carga de contenidos factuales en los *currícula*, seleccionada muchas veces por la mentalidad de la sociedad del momento y por la intencionalidad ideológica de los poderes políticos de turno -los *diseños curriculares base*-.

Por todo lo anterior, para comprender el hoy y el ahora de la enseñanza de las Ciencias Humanas, así como para elaborar proyectos didácticos y diseños curriculares adecuados es necesario conocer su evolución, al menos durante las últimas décadas. También, analizar la situación, necesidades y demandas de la sociedad actual y reflexionar sobre los paradigmas docentes y procesos de enseñanza-aprendizaje específicos para estas materias.

La intervención la desarrollaremos desde una perspectiva global, interrelacionando los aspectos anteriormente citados y dividiéndola en tres apartados:

1. A partir del año 1970 (Ley General de Educación): El empecinamiento de los contenidos factuales y las reformas educativas que siempre se quedaron a mitad de camino. Son los antecedentes de la etapa presente².
2. La inflexión de finales del siglo XX y principios del XXI y el camino desandado. Retorno del conservadurismo pedagógico ¿O no se había ido? Etapa en la que se ha dado una serie de Leyes Orgánicas de Educación, alguna de ellas sin apenas aplicarse³.
3. ¿Por dónde vamos hoy? Entre el conformismo, el neoliberalismo, el postmodernismo tecnológico y la enseñanza crítica.

El empecinamiento de los contenidos factuales y la reforma educativa que se quedó a mitad.

En 1980, por situarnos en un punto con cierta perspectiva, la Ley General de Educación tenía ya diez años. El país ya había elaborado las bases democráticas del sistema político. En la Educación, en estos años trabajaban también numerosos grupos de maestros y profesores con ganas de innovar y que la administración educativa miraba con cierto recelo. Señalaremos al grupo *Rosa Sensat* -por ejemplo el Grupo *Treball de Ciències*

2. Ley 14/1970, de 4 de agosto, Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa ("Ley Villar Palasí"). Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

3. Ley 10/2002, de 23 de diciembre, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Vigencia desde enero de 2003.

Sociales (1975)- y otros como *Germanía 75* e *Historia 13-16*. Para BUP, el Grupo *Garbí*. Todos ellos llamaban la atención sobre la necesidad de renovar efectivamente los programas y la didáctica de las aulas, pero la realidad no podía sustraerse a las inercias conservadoras de un modelo docente basado en la memoria y en la transmisión informativa de los contenidos. Las contradicciones de estos grupos, aparte de la gran labor de toma de conciencia que protagonizaron, se manifestaban en que, por un lado, trabajaban aspectos del medio de manera activa, y, por otro, los temas no podían sustraerse a las prescripciones más formalistas y encorsetadas de la administración. Y eso que las orientaciones metodológicas de la Ley General de Educación eran atractivas para aquel momento, pues hablaban de globalidad y de adaptación a los ritmos de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, en la realidad se seguía el paradigma transmisión-recepción memorista.

El libro de texto era la herramienta principal de trabajo en el aula; las salidas al medio, con procedimientos más activos, no se podía llevar a cabo pues o bien se identificaba con recreo o excursión -conocemos situaciones singulares en relación con denuncias a la Inspección Educativa de entonces- o los horarios-mosaico de los centros no permitían una salida temporal superior a una hora de duración del horario escolar. Con esos condicionantes, no cabía una metodología globalizadora ni procedimientos que permitieran un contacto directo con el medio (salvo en las pequeñas escuelas rurales.) Cuando les decíamos a los maestros y profesores que la comprensión de la Historia necesitaba de un entramado o red conceptual y de unas ideas-eje para explicar los contenidos, de unas habilidades específicas que el alumno tenía que ejercitar -por ejemplo todo lo relacionado con las reglas de inferencia, la causalidad, etc.- siempre nos ponían como excusa los dilatados programas oficiales, ordenados con una lógica



científica, y el escaso tiempo para desarrollarlos -luego, en historia, siempre se quedaban en los Reyes Católicos, por lo que era el calendario el que seleccionaba los contenidos-. También se defendía la prioridad de la memorización, muchas veces mecánicamente.

Tocaron a cambio. Cuando accede al gobierno el Partido Socialista, en 1982, se inicia el proceso para cambiar las leyes educativas del país, que se materializaría tiempo después en la famosa LOGSE. Los profesores, a través de reuniones, cursos de formación y trabajos de aula conocieron la nueva terminología didáctica, calificada por algún sector de opinión pública conservadora como *jerga*. En las todavía Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. -el cambio de denominación y la conversión en Facultades se dio en los años 90- se arrinconaron teóricamente las formalistas taxonomías y los modelos conductistas, generalizándose los términos constructivismo, pedagogía operatoria, globalización, enseñanza por descubrimiento, diseño curricular base y otros términos propios de los diferentes paradigmas con los que grupos de investigación y de innovación docente ya llevaban tiempo trabajando. Grupos a los que hemos de reconocer una deuda con ellos y que fueron especialmente importantes para la Educación Secundaria Obligatoria. Así tenemos GERMANÍA, IRES, CRONOS, ÍNSULA BARATARIA y otros. A partir de los años 90, se configuraría la activa FEDERACIÓN ICARIA, como Asociación Independiente, con la participación de grupos antiguos y otros nuevos, que han evolucionado y generado innumerables documentos y bibliografía, tanto sobre la naturaleza y estructura conceptual de las Ciencias Sociales, en relación con la psicología de los alumnos, como sobre la praxis en el aula.

A mediados de los 80, aparece en la administración educativa una tendencia a controlar el proceso de experimentación y cambio. ¿Cómo y por qué? Pues

a través de unas *tecnocratización* de los documentos, y mediante los programas de formación del MEC. El por qué lo tendremos que relacionar con la necesidad tanto de apoyar o tutelar el desarrollo de las líneas programáticas del Ministerio como de canalizar la fuerte contestación de los diferentes sectores de profesores opuestos a la reforma educativa⁴.

La formación inicial de las Escuelas de Magisterio incorporó teóricamente en sus programas las novedades y aportaciones de la LOGSE. Piaget, Ausubel y Novak, junto con la psicología antiautoritaria y el aprendizaje colaborativo, derivado de la pedagogía social de Vigotski, ya son estudiados, pero la separación entre la teoría y la práctica se acentuó. Las conocidas como Anejas se incorporaron a la red general de centros, perdiéndose una relación didáctica muy importante. Además, disminuía el peso de las disciplinas humanísticas por la ampliación de las materias de perfil profesional.

La inflexión de finales del siglo XX y el camino desandado. ¿Retorna el conservadurismo pedagógico?

El curso 1997-1998 es el del gran debate parlamentario sobre la enseñanza de las Humanidades. La *zapatiesta* en el parlamento la ocasionó el Proyecto de Decreto de reforma de las Humanidades, sobre todo en cuanto se refería a las enseñanzas en la ESO. La ministra

4. Según el profesor Guijarro Fernández, Alfonso, "Frente a los años anteriores en que se insistía en los postulados piagetianos sobre el aprendizaje por descubrimiento autónomo de los niños, se vuelve a destacar la importancia de los procesos por recepción, es decir, con la presentación por parte de los profesores". El diseño curricular de Ciencias Sociales de la ESO. Fundamentos de las propuestas de articulado en torno al estudio de problemas actuales. Tesis doctoral, Universidad de Cantabria, 1997.

Aguirre lo tuvo que retirar y la discusión se convirtió en un catalizador de las diferencias políticas. La Historia se veía como una materia con un elemento para reforzar la identidad de algunas comunidades autónomas -ver las posiciones de CIU y PNV-. En el fondo, lo que se quería era cambiar la LOGSE y el ministerio se aprovechaba del malestar docente existente. Estas situaciones no son nuevas. También en otros países, las visiones conservadoras buscaban su espacio. Así las cosas, en la Navidad de 2000/2001 el gobierno Aznar aprueba un RD por el que se modifica la distribución de las materias en la ESO. No hubo libro blanco. Las concepciones doctrinarias afloraron descaradamente. Tras este R.D., en diciembre de 2002 se aprueba la Ley de la Calidad Educativa, LOCE, a la que ya hemos aludido y que apenas se puede aplicar, por las elecciones de marzo de 2004, con la caída del Gobierno de Aznar.

Todo lo anterior, obstaculiza una enseñanza activa. Los contenidos de las Humanidades se cambian y los alumnos vuelven a ser considerados como universitarios en miniatura. Con todos estos retrocesos, difícilmente se puede orientar la enseñanza-aprendizaje hacia el descubrimiento, por ejemplo en la Historia, de una ciencia en construcción si todo aparecía cerrado.

Para los grupos de profesores que trabajaban en la investigación docente es un tiempo de reagrupamiento y de cierta nostalgia ante el recuerdo del empuje y creatividad de los años 60-70. FEDICARIA, como una plataforma de pensamiento común, aunque respetando las líneas singulares de cada grupo, adquiere un protagonismo relevante, como se comprueba en el IX encuentro celebrado en Gijón, en 2002. Se desarrolló una intensa producción bibliográfica y se estrechó la relación de la docencia con la investigación, aspecto básico y deseado por buena parte de los profesores-investigadores.

A dónde vamos hoy ? Entre el conformismo, el neoliberalismo tecnocrático el postmodernismo educativo y la enseñanza crítica.

En la primera década del siglo actual se intensifica el discurso de que el conocimiento es la fuente del desarrollo económico de los pueblos. Los documentos sobre educación, emanados del Consejo de Europa, celebrado en Lisboa, presentan innumerables programas de todo tipo, con la idea de que hay que aplicar criterios de eficacia y eficiencia a los resultados de la enseñanza. Los aprendizajes deben medirse escrupulosamente y su evaluación ha de permitir que el conocimiento revierta en el sistema productivo. Así pues, llegan las competencias, a la hora de objetivar los *curricula* escolares. En mayo de 2006 se promulga la LOE, que tiene en cuenta las ocho competencias que propone el Consejo de Europa. El desarrollo de la ley también es corto y en diciembre de 2013 las Cortes Españolas aprueban la LOMCE -Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa-, propuesta por el Gobierno conservador de Rajoy.

Las contradicciones en la redacción de la LOMCE son numerosas. Así, en el Artículo 12 se habla de evaluar la competencia matemática, la lingüística, la científica y la tecnológica. Pues bien, se han olvidado de las áreas de Ciencias Sociales y de lengua extranjera. Y es que subyace la sombra de los informes PISA. También la evaluación de 3º de Primaria sobre matemáticas y lingüística, se completará al final de la etapa con la de ciencia y tecnología. ¿Y las demás áreas? ¿Dónde está la transversalidad?

Los objetivos de ciclo desaparecen. Las reválidas hacen actos de presencia. La Música, el Bachillerato de Artes. El Latín y Griego y todo lo que



“distraiga” se minusvalora. Ante todo esto, ¿hacia dónde vamos? ¿Qué hacen los grupos que trabajan por una enseñanza avanzada?

Si buceamos en el tiempo, vemos que tenemos mucho que aprender en los aspectos positivos de las experiencias de renovación que se vivieron desde la segunda mitad del siglo XX. Recordemos desde la *nueva escuela* de Paulo Freire, el Movimiento de Cooperación Educativa -MCE italiano- Alfieri, Lodi, Rodari, Tonucci- y los grupos de vanguardia de los años 60-70 ya citados de nuestro país. Todos ellos nos orientan hacia la construcción de una necesaria pedagogía crítica y colaboradora, comprometida como ciudadanos y promoviendo la responsabilidad pública. Pero no creemos que ayuden mucho para conseguir ese clímax el *neocognitismo* de unas competencias subordinadas a las realidades del mercado, ni tampoco la enseñanza alimentada por los modelos de los últimos decenios de concepción del hombre y de las Ciencias Humanas postmodernistas y donde las nuevas tecnologías se conviertan en el eje totalizador que alimentan los métodos didácticos.

Desde una posición de enseñanza comprometida y crítica con la realidad, como la que promueven proyectos como NEBRASKA y plataformas como FEDICARIA y TAULA D'HISTORIA, es necesario someter a una crítica profunda el paradigma neoliberal y tecnocrático que se da en la enseñanza por competencias. También hemos de reflexionar sobre la vuelta que se está dando a una escuela, aparentemente moderna en las formas -trabajo con las nuevas tecnologías, facilidades para desplazarse al medio- pero tradicional en la concepción básica del papel del conocimiento, especialmente el que concierne a la conducta humana -el tipo de compromiso que se deriva de la formación humanística, por ejemplo, la *neutralidad* de los contenidos de Ciencias Sociales, el individualismo de los docentes, etc.-, con formas de aprendizaje que cerce-

nan el desarrollo de conocimientos y razonamientos que no tienen en cuenta la complejidad de los contextos sociales, culturales y políticos⁵.

Finalmente, la pedagogía de las Humanidades tendrá que estrechar la relación entre el profesor del aula y el investigador de la universidad. ¿Cómo? Formando grupos entre diferentes niveles de estudio y actuación en las aulas y buscando un perfil de docentes que renueven también la formación inicial y de posgrado. Un profesorado competente para seleccionar los contenidos de las Humanidades desde planteamientos críticos, orientados a la realidad actual, y con una gran capacidad didáctica para controlar los procesos que deben desencadenar en sus aulas; que los dote de habilidades para manejar la dinámica del aula y para un estrecho contacto con las familias y agentes educativos y sociales del medio en que les toque actuar.

5. Véase J. Mainer (coord.): *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Ed. Prensas Universitarias, Zaragoza, 2008.