

# ***Aprendizaje de la cultura y cultura del aprendizaje***

*(Reflexiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la historia)*

**Ramón López Facal**

*En las siguientes páginas nos planteamos la necesidad de introducir cambios sustanciales en la enseñanza de la historia, en la medida en que una parte de la práctica educativa, de la tradición pedagógica y de los contenidos curriculares no responden a las necesidades que tiene una sociedad democrática actual. Para ello ofrecemos algunos datos sobre los condicionantes históricos experimentados por su enseñanza desde el siglo pasado y algunas de las deficiencias que se detectan hoy.*

## ***1. Enseñanza de la historia e identidad patriótica***

Desde que se estructuraron los sistemas educativos contemporáneos, en el siglo XIX, su principal finalidad ha sido la de formar “buenos ciudadanos”

para unos Estados que fueron los que organizaron los sistemas educativos y los que decidían en cada momento las disciplinas que habían de impartirse. En los primeros estados liberales la ciudadanía —los derechos políticos— estuvo reservada a una minoría social: Durante el reinado de Isabel II, para una población que rondaba los 15 millones de habitantes, el número de electores osciló entre un máximo de 896.000 electores (Espartero) y un mínimo de 99.000 (Isturiz). En la práctica los votos oscilaron respectivamente entre los 485.000 de 1854 y 65.000 de 1846, incluyendo un notable porcentaje de fraude. En coherencia con esta situación el sistema escolar era elitista, reservando la enseñanza media únicamente para lo que se llamaba las “clases medias”, que suelen definirse estrictamente como burguesía, que

ocupaba una posición intermedia entre la aristocracia y las masas populares. La enseñanza de materias que simbolizaban distinción social, como el latín, la retórica y poética... se contemplaba sólo en este nivel educativo y lo mismo ocurría con la historia, orientada a propiciar la identificación de los estudiantes con el imaginario colectivo de “la nación” plasmado en el recién constituido estado liberal parlamentario<sup>1</sup>.

Mientras tanto, la enseñanza primaria quedó reducida a leer, escribir —por supuesto en castellano— y contar y a la memorización de un catecismo que resumía los preceptos de la doctrina cristiana e inducía a la sumisión social a quienes estaban excluidos de la ciudadanía. Para estos sectores no era necesaria la enseñanza de la historia, al menos hasta la extensión del sufragio a todos los varones adultos momento, a partir del cual se incluyó también en la educación primaria.

Algo parecido sucedió respecto a la educación femenina, limitada durante mucho tiempo al aprendizaje de actividades relacionadas con las tareas domésticas (coser, bordar...) y mucha enseñanza religiosa, que se ampliaba para las *señoritas* de las clases altas al dominio de habilidades que servían de distinción y lucimiento social: francés, piano, dibujo, canto...; hasta finales de los años veinte no se incorporó un número significativo de mujeres a la enseñanza secundaria *normal* (algunas en centros públicos y la mayoría en los privados) coincidiendo, casi en el

tiempo, con el reconocimiento del voto femenino. Aunque no se trata de una relación causal, sí se puede decir que ambos fenómenos están conectados ya que los cambios educativos reflejan en gran medida los cambios sociales y las nuevas mentalidades emergentes<sup>2</sup>.

La orientación nacional-patriótica de la enseñanza de la historia, dominante entre 1850 y 1970, pretendía una identificación afectiva —no racional— de la población escolar con un proyecto político, el del estado-nación, bajo sus sucesivas formulaciones: liberal, democrático y dictatorial. En todos los casos se buscaron las *raíces* de la legitimidad en el pasado: Viriato, los visigodos, los Reyes Católicos... El protagonismo de la historia, que en el antiguo régimen correspondía en exclusiva a la monarquía de origen divino, pasó a ser de la *nación* concebida como un ser vivo, inmortal, que manifestaba su carácter peculiar a través de actuaciones gloriosas de las personalidades destacadas; aunque para la mentalidad romántica los monarcas seguían encarnando habitualmente la esencia del carácter nacional. La idea de nación difundida por el sistema educativo, y dentro de él sobre todo a través de la historia escolar, constituyó la base de las ideologías nacionalistas que facilitaron la cohesión social en sociedades que apenas habían superado las fidelidades locales y personales propias del antiguo régimen. La capacidad movilizadora de los nacionalismos quedó de

manifiesto en el apoyo popular recibido por las respectivas elites políticas en los diversos conflictos inter-nacionales que asolaron Europa durante los siglos XIX y XX. Es bien cierto que a esa educación patriótica no contribuyó únicamente la escuela, sino también otras instituciones e instrumentos muy variados como la prensa, el ejército, la administración en general, las conmemoraciones cívicas, los museos, etc.

Aunque existen discrepancias al respecto, somos de la opinión que el nacionalismo español tuvo un menor respaldo popular que los desarrollados en Francia o Alemania. Esto no quiere decir que no se hubiese construido un discurso nacionalista claramente definido, similar al de esos países —el papel de los intelectuales españoles al respecto es homologable al de sus homónimos europeos y el discurso de los libros de texto así lo refleja— sino que su difusión entre la población fue limitado por motivos bastante variados. Entre ellos cabe destacar en primer lugar la precariedad del sistema escolar español que se traducía en unas tasas de analfabetismo inusuales en Europa occidental: en torno al 75% en 1860, más del 68% en 1887 y todavía superiores al 63% en 1900, según los datos oficiales disponibles. En segundo lugar el hecho que España no se haya visto involucrada en ningún conflicto con otros países europeos desde 1808 y si, por el contrario, en diversas guerras civiles: el enemigo, el *otro* que definía la identidad propia era por lo tanto un

compatriota y no los habitantes de otro país<sup>3</sup>. En tercer lugar que el servicio militar supuestamente obligatorio afectase exclusivamente a las clases populares. Con todo, el discurso nacionalista español fue asumido y compartido por las elites políticas e intelectuales españolas con independencia de su ideología política y podemos encontrar similares tópicos sobre el carácter del pueblo español y su encarnación en héroes como Viriato, D. Pelayo, Guzmán el Bueno o Daoiz y Velarde tanto en los manuales integristas del nacional-catolicismo franquista como en las páginas de *Mundo Obrero* (órgano del PCE) llamando a la resistencia anti-franquista. La imagen de nación era común en lo esencial, aunque no acabase de ser adoptada por una parte importante de la población rural escasamente alfabetizada. Tan sólo fue cuestionada desde finales del siglo XIX por los incipientes nacionalismos periféricos que, aún asumiendo un concepto de nación esencialista muy similar —histórico-organicista— comenzaron a atribuirlo a un referente alternativo a España: Cataluña, Galicia, Vasconia...

El franquismo asumió la versión integrista católica del nacionalismo español formulada entre finales del siglo XIX y los años treinta. No difería demasiado en sus elementos básicos de las características expresadas por intelectuales liberales como Altamira o Ortega: la etnicidad (lengua, raza, territorio “indivisible”, un espíritu o

carácter específico marcado por la espiritualidad, costumbres, impronta católica...) y la historicidad (la historia como forja del carácter español). Las diferencias conceptuales son menores pero su materialización fue radicalmente diferente: implicó la exclusión y la persecución de cualquier disidencia depurando al profesorado “desafecto al régimen”; no fueron pocos los asesinados por sostener opiniones democráticas, como por ejemplo el maestro, profesor de historia, Daniel G. Linacero “fallecido a causa del Movimiento Nacional existente” según consta en su partida de defunción de 1936.

El franquismo fue una etapa de exacerbada exaltación nacionalista pero, paradójicamente, sus resultados fueron profundamente *desnacionalizadores*. La vinculación entre el nacionalismo español y el catolicismo integrista premoderno contribuyó a su crisis cuando, a partir de los años cincuenta, comenzaron a atisbarse los primeros signos de modernización. La imagen de nación del franquismo era contradictoria con el progreso material del país; su nacionalismo se basaba en una retórica excluyente (los “verdaderos” españoles habían derrotado a la “anti-España”) que hacía imposible que una parte significativa de la sociedad se pudiese identificar con él; careció por ello de la virtualidad político-ideológica más potente de cualquier nacionalismo: la de promover la cohesión social interclásista por medio de un sistema de valores y referentes simbólicos compartidos.

Los cambios educativos introducidos por la Ley General de Educación, aunque iniciados antes de la desaparición física del dictador culminaron después de su fallecimiento, y significaron el final de las historias escolares nacional-católicas.

El peculiar proceso español de transición democrática estuvo condicionado por un amplio sentimiento popular de rechazo del franquismo y todo lo que significaba.<sup>4</sup> Amplios sectores de la población española identificaban el franquismo con una política centralista que había reprimido brutalmente a los nacionalismos alternativos. Por ello, probablemente, mucha gente acabó por confundir de manera natural la democracia con, al menos, algún tipo de descentralización; este hecho se refleja en mayor o menor medida en cambios de contenido de los libros de texto. La mayoría de los manuales de historia (de Ciencias Sociales en la EGB) abandonaron los viejos tópicos esencialistas; ya no exaltan el *patriotismo* de Viriato o don Pelayo, ni identifican el reinado de los Reyes Católicos con la culminación de la “unidad nacional”. La política centralista, sea la muy precaria de los Borbones en el siglo XVIII o la liberal del siglo XIX, ha perdido prestigio, y en consonancia con nuevas mentalidades se destacan en su lugar los contrastes territoriales en diferentes épocas y, como en otros países, se proporciona sobre todo amplia información sobre economía y sociedad.

La prioridad para gran parte de la intelectualidad y los dirigentes políticos de la etapa de la transición fue consolidar la democracia y superar la herencia franquista y esta preocupación se reflejó en diversas disposiciones sobre el currículo. Pero a medida que los tópicos esencialistas se iban difuminando en la enseñanza de la historia de España, han ido emergiendo simultáneamente otros mitos alternativos en bastantes comunidades autónomas. El viejo nacionalismo español cayó en el descrédito, en parte, a causa de la apropiación que de él había hecho el franquismo y por la misma razón los nacionalismos y regionalismos alternativos adquirieron prestigio democrático.

La enseñanza de la historia en el bachillerato ha experimentado las tensiones derivadas de esta situación. Por una parte no se ha superado el concepto de España secularmente asentado entre las elites creadoras de opinión y reaparece, de forma a veces agresiva, en medios de comunicación, discursos políticos y declaraciones públicas de intelectuales e instituciones. Uno de los pronunciamientos más destacados en este sentido, por lo que afecta a la enseñanza, ha sido el de la Real Academia de la Historia, que se plasmó en la obra colectiva *España. Reflexiones sobre el ser de España* (1998) y en sus reiterados ofrecimientos para encargarse de “vigilar” los contenidos escolares que se aparten de sus manifiestas concepciones esencialistas. La RAH ha

recibido importantes apoyos públicos e institucionales que reflejan el sentimiento de orfandad *nacional* que aqueja a sectores significativos del mundo cultural que han visto cuestionarse las explicaciones históricas de su infancia. Esta situación no se produce exclusivamente en España sino que está bastante generalizada, al menos en los países de la llamada “cultura occidental”. No es frecuente que ningún intelectual o político se inquiete porque la enseñanza de la física actual esté en contradicción con los principios enseñados hasta hace pocos años en las aulas y, en cambio, existe una enorme preocupación porque “*en vez de enseñar generalidades y grandes temas ¿por qué no se vuelve a los buenos tiempos de antaño en que se aprendía de memoria los nombres de los reyes y reinas de Inglaterra, batallas, hechos y todos los gloriosos acontecimientos de nuestro pasado?*”<sup>25</sup>. Este tipo de declaraciones ponen de manifiesto el temor a perder los elementos en los que habían fundado la identidad nacional, temor que se acrecienta ante la ausencia de complejos con que se realiza el discurso de nacionalismos alternativos, a los que se atribuye —erróneamente— ser la causa principal del declive de las viejas concepciones presentes hasta hace poco en la enseñanza de la historia de España.

El abandono de las interpretaciones nacionalistas más sesgadas se ha producido en la mayoría de los países de Europa occidental a partir de los años cincuenta y, de manera más generaliza-

da, a partir de los sesenta. Como hemos indicado en otros trabajos (López Facal 1999a y 1999b) este fenómeno ha estado relacionado con la nueva realidad política y social vivida en Europa tras la segunda guerra mundial y los procesos que se originaron entonces, que acabarían por desembocar en la formación de la Unión Europea. Nuevas perspectivas políticas y nuevas demandas sociales propiciaron los cambios educativos, aunque el peso de la rutina y la tradición ha dificultado su materialización inmediata.

## **2. Aprendizaje de la cultura y cultura del aprendizaje**

*“El aprendizaje de la cultura acaba por conducir a una cultura del aprendizaje determinada. (...) No es sólo que en distintas culturas se aprendan cosas distintas, es que las formas o procesos de aprendizaje culturalmente relevantes también varían. La relación entre el aprendizaje y los materiales de aprendizaje está mediada por ciertas funciones o procesos de aprendizaje, que se derivan de la organización social de esas actividades y de las metas impuestas por los instructores o maestros”.* (Pozo, 1996, p. 30).

La escuela es una institución a la que siempre le ha costado adaptarse a nuevas circunstancias. Un sistema que se retroalimenta tiende más a reproducir la tradición y la rutina que a favo-

recer la innovación. Pero las transformaciones han acabado por imponerse en diferentes momentos, respondiendo a demandas sociales cambiantes.

Durante el Antiguo Régimen la educación fue monopolizada por la Iglesia. En los países católicos la mayoría de la población estaba excluida de la escolarización, reservada sólo a los miembros de los estamentos privilegiados; para los campesinos se consideraba suficiente la memorización, por transmisión oral, de unos rudimentos religiosos que propiciasen el acatamiento del orden establecido de origen divino<sup>6</sup>. Tampoco las minorías alfabetizadas accedían a amplios conocimientos. La base de la educación era también la religión junto a las lenguas clásicas, imprescindibles tanto para proseguir la carrera eclesiástica como para acceder a cargos públicos. En cualquier caso la religión se manifiesta como el elemento principal para conseguir la cohesión social en las monarquías absolutas que se traducían en sumisión, acatamiento de los dogmas, de la autoridad real y de la sociedad estamental; estos valores se corresponden con métodos de enseñanza que recurrían fundamentalmente a la memorización (de oraciones, de fórmulas preestablecidas, de citas de los padres de la Iglesia o de los clásicos...) lograda a través de repetir las mismas palabras año tras año, o apoyándose en recursos mnemotécnicos como la versificación. Incluso una fórmula como la *disputatio* de los jesuitas se ajustaba a

pautas preestablecidas —la necesidad de apoyar la argumentación en citas de autoridad— que nadie transgredía.

La construcción de los estados nacionales, tras las revoluciones liberales, planteó nuevas demandas. La burguesía liberal trató de monopolizar el sistema educativo y establecer criterios y contenidos diferentes en función de sus propios objetivos:

*“Porque, digámoslo de una vez, la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder: el que enseña, domina; puesto que enseñar es formar hombres y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina. Entregar la enseñanza al clero, es querer que se formen hombres para el clero y no para el Estado...”* (Gil Zárata, 1851)<sup>7</sup>

Se trató de promover una educación básica para toda la población limitada a la alfabetización en castellano como instrumento principal de homogeneización cultural y al conocimiento del catecismo; la religión seguía jugando un papel fundamental para garantizar la sumisión y aceptación del orden establecido. La imposición de una lengua *nacional*, por su parte, era un mecanismo imprescindible para poder romper las viejas lealtades locales. La enseñanza secundaria se concibe, según se ha indicado, como la “propia de las clases medias”, y como tal incluye nuevos contenidos ideológicos entre los que destaca la historia *nacional* que

orienta a la minoría burguesa a asumir las responsabilidades políticas para las que era educada<sup>8</sup>. Los liberales rechazan la pretendida legitimidad divina de las monarquías absolutas y fundamentan su régimen en la soberanía nacional. La religión sigue propiciando la sumisión al orden establecido de las personas excluidas de la participación política pero ahora se necesitaba una ideología que garantizase la cohesión social entre el grupo social al que se atribuía la representación de toda la nación, papel que correspondió al nacionalismo.

Uno de los cauces utilizados para difundir la nueva identidad nacional —el nacionalismo— fue el sistema escolar, y dentro de él la enseñanza de la historia jugó un papel muy importante; inicialmente dirigida a las “clases medias” se extendió al conjunto de la “nación” (de los posibles votantes) a finales del siglo XIX. La historia enseñada fue, por ello, esencialmente nacional. El protagonismo del devenir histórico correspondió esencialmente a las naciones. Las dinastías reales y la religión siguieron ocupando un lugar de privilegio en la narración histórica, pero ya no tanto por sí mismas, como únicos sujetos de la historia, sino porque se las consideraba depositarias de las esencias nacionales. Los monarcas personificaban la nación en el pasado, sobre todo aquellos cuyos reinados se identificaban con momentos de unidad o de mayor expansión territorial, pero junto a ellos se sitúan en plano de

igualdad otros personajes que supuestamente encarnaban también las esencias patrias (los comuneros, los “héroes del 2 de mayo”...) o instituciones como los concilios de Toledo o la Cortes medievales de las que se pretende hacer derivar el parlamentarismo liberal, es decir, el estado *nacional*. La importancia otorgada a la religión y a la iglesia católica responde a un similar cambio de perspectiva: el nacionalismo español se fundamenta en la existencia de un supuesto carácter nacional uno de cuyos rasgos sería la religiosidad. Por su parte, las explicaciones providencialistas del acontecer histórico entroncan directamente con la idea ilustrada de progreso asumida por la historiografía liberal.

La apropiación y reformulación liberal de la vieja historiografía humanista se materializó en un continuismo perceptible en las historias escolares del siglo XIX; incluso continuaron gozando de amplia difusión algunos manuales editados en el siglo precedente (Isla-Duchesne, Iriarte). Únicamente habían cambiado sus destinatarios y la intención con la que se incluía en el currículo escolar. Pero la continuidad fue todavía mayor en los métodos educativos y las prácticas pedagógicas. La historia constituía un corpus cerrado y codificado de contenidos que se debían memorizar y para ello se recurría a los mismos mecanismos mnemotécnicos (versificación; sistema de preguntas y respuestas similares a las de los catecismos...). Para el nuevo orden liberal era igual-

mente útil continuar con prácticas de enseñanza-aprendizaje que concebían los conocimientos como un conjunto de saberes inmutables y que favorecían las actitudes pasivas, sumisas, de respeto reverencial por la jerarquía y el orden “natural” de las cosas. Se mantenía la misma “cultura del aprendizaje” que correspondía al continuismo en el aprendizaje de lo que se consideraba “cultura”.

Las enormes convulsiones sociales y políticas experimentadas a lo largo del siglo XX hicieron tambalearse los viejos modelos culturales y, siempre con retraso, han tenido algún reflejo en los sistemas educativos. La progresiva democratización de muchos países, al menos en Europa occidental, no se ha limitado sólo al reconocimiento del sufragio universal, sino a una mayor democratización de las relaciones laborales, al reconocimiento de determinados derechos sociales que sustentan el llamado “estado de bienestar” lo que, por su parte, ha implicado mayor control social sobre actividades y servicios públicos (sanidad, educación, seguridad...). La democratización de la sociedad necesita nuevos mecanismos de legitimación política. Los viejos nacionalismos esencialistas revelaron graves insuficiencias y un evidente déficit democrático: concebir la nación como un organismo vivo, inmortal, al que se subordinaban los individuos es contradictorio con aspirar a una sociedad que se considera tanto más democrática cuanto mejor garantice todos y cada

uno de los derechos y libertades de todas las personas; incluidos el derecho a discrepar y a conservar una identidad diferenciada de la mayoritaria. La cohesión social no puede por ello garantizarse sobre la base de una lealtad excluyente, fundamentada sobre rasgos esencialistas derivados de la etnicidad (lengua, territorio, cultura, religión, raza...) o de la historicidad (supuesto pasado común como forjador de un carácter compartido). Frente a las viejas concepciones histórico-organicistas de los nacionalismos románticos se va abriendo paso la aspiración de fundamentar la identidad a partir de la lealtad a valores compartidos; o dicho de otra manera, la reformulación actualizada del concepto de nación enunciado durante las primeras revoluciones liberales como “pacto social”. Es significativo que este tipo de propuestas se produzcan precisamente en sociedades que, por diferentes motivos, han experimentado durante el siglo XX una crisis de la identidad construida en la pasada centuria. Uno de los autores más interesantes a este respecto es, en mi opinión, J. Habermas con sus reflexiones sobre el “nacionalismo constitucional” para fundamentar la lealtad social en la antigua república federal alemana.

La enseñanza de la historia, desde sus orígenes escolares en el pasado siglo, se había instrumentalizado para construir y difundir un determinado tipo de nacionalismo; en mi opinión, desde la actual perspectiva democráti-

ca debería orientarse hacia la racionalización de valores socialmente deseables. Y esto, al menos aparentemente, parece que ya se ha entendido así en las disposiciones sobre el currículo<sup>9</sup>. Sin embargo, el peso de la tradición y de las rutinas educativas están obstaculizando que esto sea así. En la mayoría de los casos los valores se promueven en las aulas como *actitudes* y no como conocimientos. Estamos asistiendo a un importante cambio cultural, pero en la enseñanza predomina todavía la vieja cultura del aprendizaje.

### ***3. Aprenden cada vez menos pero saben cada vez más***

Resulta un lugar común oír hablar al profesorado, padres y madres, medios de comunicación, responsables políticos, sindicalistas o patronal... del deterioro de la enseñanza, sosteniendo como algo ya demostrado y con frecuencia explícitamente, que la buena y sólida formación era “la de antes” o, al menos, que los y las estudiantes actuales aprenden cada vez menos. Cuando se investiga en historia de la educación no deja de sorprender que esa unanimidad sea universal en el tiempo y el espacio; podemos recoger declaraciones de este tenor en cualquier país y casi en cualquier época que estudiemos; y la tribulación es mayor en tiempos de mudanza, es decir, cuando está en marcha cualquier tipo de reforma educativa.

Menudean declaraciones catastrofistas sobre, por ejemplo, la escasa afición a la lectura entre los escolares actuales que resultan contradictorias con el constante incremento en las ventas de la literatura específicamente infantil y juvenil y con los datos disponibles sobre índices de lectura entre adolescentes que superan muy ampliamente a los de la población adulta o a la de estudiantes de generaciones anteriores<sup>10</sup>.

No suele valorarse adecuadamente el enorme cambio cultural que ha supuesto que en la actualidad esté escolarizada toda la población hasta los 16 años, cuando hace 30 años no alcanzaba el 10%. Cada vez hay más personas escolarizadas y por lo tanto el número de los que aprenden, antes excluidos del sistema, se incrementa aunque tal vez “se noten menos” en las aulas. Cualquier profesor que se lamenta del escaso interés de los y las estudiantes pero que admita tener al menos un 10% de buenos alumnos está reconociendo, implícitamente, que la situación ha mejorado muy notablemente en el período comprendido entre la aprobación de la Ley General de Educación y la actualidad puesto que, es evidente, que hace treinta años también existían malos escolares. Algunos recordamos bien las duras críticas con las que fue recibida la LGE sobre todo entre el profesorado universitario; críticas por otra parte no demasiado originales, ya que pueden identificarse valoraciones parecidas referidas a la

educación en la época de la Restauración (Joaquín Costa, 1916), o las formuladas por Menéndez Pelayo (1882) al Plan Pidal con el que se inició el moderno sistema escolar español; o los ácidos comentarios de Balmes a la ley Moyano... y podríamos seguir remontrándonos en el tiempo en busca de esa edad de oro en la que la enseñanza era idílica y comenzó su *deterioro*. Y ya Platón puso en boca de Sócrates reproches a alumnos que no eran “como los de antes”. O nunca ha existido una enseñanza que la generación adulta considerase satisfactoria o debemos concluir que el *deterioro* empezó en el Neolítico, o tal vez

*“... lo que los padres se resisten a entender es que si sus hijos “no ven las cosas como ellos” es, sencillamente, porque las cosas no son lo mismo para ellos. Un aparato de televisión parece ser, objetivamente, “la misma cosa” para todo el mundo, pero es muy distinto haber nacido en un mundo donde el televisor (o el coche, el avión, los anticonceptivos...) apareció en un momento dado y fue extendiéndose poco a poco, que haber nacido en un mundo donde el televisor estaba ya, “desde siempre” sólidamente implantado en los usos y hábitos cotidianos. (...) Esto cambia sin duda la forma de ser de las “cosas” y cambia también la forma de ser de las personas”. [Ibáñez, 1988, 17]*

Nunca, como en la actualidad, hubo tantas personas que dispusiesen de tal cantidad de conocimientos, algunos de ellos insospechados hace pocos años. La avalancha de información que recibe cada año cualquier adolescente de nuestro país supera ampliamente a la que podía acceder durante toda su vida una persona de las antiguas sociedades agrarias tradicionales. Y si analizamos los contenidos de los manuales escolares utilizados en el pasado no resisten la comparación con el rigor científico con los que, a pesar de sus deficiencias, se recogen en la actualidad en la inmensa mayoría de los libros de texto. ¿Por qué existe pues una percepción tan generalizada del *fracaso* de la educación y del bajo nivel de los estudiantes? Sin duda es un fenómeno complejo que, en parte, es tan antiguo como el género humano y en otra parte obedece a factores actuales.

Probablemente tendríamos que recurrir a la psicología para poder explicar por qué la mayoría de la humanidad ha considerado siempre que “a nuestro parecer, cualquiera tiempo pasado fue mejor” y podemos referirnos a la cultura, la calidad de los alimentos, las diversiones o las costumbres. Idealizar la propia formación recibida también puede tener que ver, a veces, con la desconfianza que inspiran los nuevos conocimientos o las tecnologías novedosas que muchos jóvenes son capaces de incorporar con naturalidad, junto al abandono de destrezas que en algún momento hemos considerado

imprescindibles y en cuyo aprendizaje habíamos invertido tiempo y esfuerzo.

La identificación entre educación y memorización (listados de ríos y afluentes, reyes y batallas, clasificaciones y taxonomías de todo tipo, fórmulas químicas o matemáticas...) era coherente con la creencia en unos conocimientos inmutables, eternamente válidos, acumulativos, en una sociedad en la que la escritura estaba reservada a una minoría y en la que uno de los valores de la educación era la sumisión a la jerarquía social o intelectual (confianza en las fuentes de autoridad). La desvalorización de conocimientos que se vuelven inútiles para una sociedad tan aceleradamente cambiante como la nuestra se siente íntimamente como pérdida de *la verdadera* cultura. La institución escolar siempre ha tardado en asumir nuevas funciones e incorporar los contenidos más adecuados para convertirse en instrumento eficiente de socialización intelectual en cada época. Las rutinas educativas de la tradición escolástico-jesuítica del Antiguo Régimen pervivieron largo tiempo en la escuela liberal que las adaptó a sus propias finalidades: elitismo, ausencia o marginación de enseñanzas técnico-prácticas, tardía incorporación de contenidos nacionalizadores (la historia de la literatura *nacional* no se incluyó en España hasta la dictadura de Primo de Rivera), etc. En la actualidad se puede percibir la resistencia a prescindir de contenidos introducidos durante la formación y consolidación de los estado-

nación liberales como son las exhaustivas síntesis de historia patria.

La resistencia al cambio y a la innovación es, como hemos dicho, una constante tal como se refleja en el mito de Theuth y Thamus que relata Platón en *Fedro*, brillantemente analizado por Emilio Lledó (1992, 1998): El dios Theuth expone a Thamus, rey de Egipto, las ventajas de la escritura que acaba de inventar:

*“Este conocimiento, ¡oh rey! hará más sabios a los egipcios y más memoriosos, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y de la sabiduría. Pero él le dijo: ¡Oh artificiosísimo Theuth!..., precisamente como padre que eres de las letras, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de los caracteres ajenos a ellas, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos”* (Platón, *Fedro*, 275<sup>a</sup>) [Traducido y citado por Lledó, 1998, p.28].

El horror que le produce a Thamus el *fármaco de la memoria* es similar al que experimentan hoy quienes reclaman la presencia en la historia que se enseña hoy de antiguos contenidos pacientemente memorizados en su infancia; de ahí que se cuestione la conveniencia de cualquier cambio, como el

incluir los contenidos de historia dentro de un área de ciencias sociales, que pretendan limitar los que corresponden al “mundo actual” y se reclame, en cambio, más Julio César y más Felipe II.

En la actualidad los estudiantes aprenden muchas más cosas que antes pero mucho menos, o cosas diferentes, a las que se pretende que sepan. Muchos procesos de instrucción en los que se invierte una cantidad considerable de tiempo y dinero apenas logran sus objetivos (Pozo, 1996). Periódicamente se nos brindan datos sobre la ignorancia que manifiestan los escolares de cualquier país sobre cualquiera de la materias del currículo: matemáticas, ciencias, historia, lengua... Lo más fácil es atribuir la responsabilidad a los agentes que intervienen en el proceso: al profesorado porque no quiere o no sabe enseñar y/o a los estudiantes porque no tienen el menor interés en aprender y no estudian.

En los últimos tiempos se ha elaborado una sorprendente imagen de lo que es y lo que debe ser la escuela. Por una parte se acumulan numerosos juicios negativos que se pueden resumir en el tópico de que “hoy en la escuela no se aprende nada” (que suele equivaler a que “no se enseña nada”); y por otra parte se reclama que asuma cada vez más tareas y funciones. Desde la introducción de tecnologías emergentes o más idiomas extranjeros hasta que se haga cargo de prevenir o solucionar problemas para los que la sociedad es incapaz de hallar soluciones: la violen-

cia juvenil; los malos hábitos alimentarios y sanitarios; el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas; el deterioro del patrimonio y del medio; la educación vial... y un largo etcétera. Estos pronunciamientos suponen habitualmente un idealismo ingenuo y reduccionista que ignora que ya no es en la escuela — si alguna vez lo ha sido— donde las personas aprenden la mayoría de las cosas que hacen y mucho menos donde asimilan las representaciones sociales o donde adoptan los hábitos y actitudes que condicionan en gran medida el aprendizaje:

*“Esta sociedad del aprendizaje continuado, de la explosión informativa y del conocimiento relativo genera unas demandas de aprendizaje que no pueden compararse con las de otras épocas pasadas, tanto en calidad como en cantidad. Sin una nueva mediación instruccional que genere a su vez nuevas formas de enfocar el aprendizaje, las demandas sociales desbordarán con creces las capacidades y los recursos de la mayor parte de los aprendices, produciendo un efecto paradójico de deterioro del aprendizaje. Parece que cada vez aprendemos menos porque cada vez se nos exige conocer más cosas y más complejas”. [Pozo, 1996, pp 36-37]*

Lo que hoy se identifica socialmente como cultura se asimila cada vez en mayor medida fuera de las aulas, inclu-

so sin ser conscientes de que se está aprendiendo algo. En el pasado se concebía la cultura como algo inmutable y acumulativo y por ello no era raro que los manuales escolares se reeditasen sin apenas modificaciones durante más de sesenta años. Hoy en día las ideas que tiene los adolescentes sobre otras épocas históricas lo deben en mayor medida al cine, los cómics, la literatura o la TV que a las informaciones de sus libros de texto. Es muy difícil, en estas circunstancias, que el conocimiento escolar riguroso se imponga sobre deformaciones y sobre las representaciones sociales sólidamente asentadas; gran parte del conocimiento se produce de manera implícita o incidental dando lugar a teorías y conocimientos también implícitos que no son fáciles de verbalizar ni de modificar. La escuela no puede competir con los medios de comunicación, por lo que su principal tarea no puede ser la de *transmitir* informaciones sino diseñar estrategias educativas que ayuden a los y las jóvenes a interpretar, analizar, dudar, relacionar, valorar... sus propias representaciones sociales acríticamente asumidas y que son las que condicionan sus actitudes sociales. Debemos orientar el trabajo escolar en el sentido de propiciar que reelaboren las informaciones fragmentarias e inconexas que reciben sobre determinados acontecimientos para que sean capaces de reformular los datos en una opinión propia conscientemente fundamentada. Es decir, desarrollar la capacidad crítica y no

limitarse a repetir una definición o una relación de datos por muy rigurosos que estos sean desde el punto de vista académico. Cuantas más informaciones diversas se incluyan en el currículo, más superficial será su enseñanza y aprendizaje; e inversamente, la profundización en el aprendizaje (elaboración) de conceptos y procesos históricos implica la selección y delimitación de contenidos.

#### ***4. Nosotros hacemos como que enseñamos, ellos hacen como que aprenden***

*“Comprender” y “explicar” parecen conceptos opuestos, como indican sus prefijos. “Con” unifica; “ex” despliega. Sin embargo, significan un solo proceso, descrito desde dos puntos de vista. Comprendo algo cuando acierto a introducirlo en un conjunto de información en que debe incluirse para ser comprendido. Comprendo una acción cuando conozco sus motivos, y explico una acción cuando los describo” [Marina, 1993, p. 39]*

Aprender historia debería servir para que el alumnado incrementase la capacidad de comprensión y explicación de fenómenos sociales complejos. Con frecuencia las actividades escolares teóricamente diseñadas para favorecer el aprendizaje están muy alejadas de cumplir esa función y no se

ajustan a las tres condiciones que los expertos atribuyen al aprendizaje: que produzcan cambios duraderos, transferibles a nuevas situaciones y como consecuencia directa de la práctica realizada. Las actividades contempladas en los libros de texto y/o organizadas en las aulas, por lo general, demandan del alumnado que repita la información proporcionada por el profesor o profesora, por el manual o por otros libros. La utilización de documentos históricos (textos, imágenes) suele limitarse a ilustrar un discurso codificado sin proporcionarle las pautas más elementales para su comprensión crítica. Los habituales comentarios de textos históricos —promovidos fundamentalmente a causa de su inclusión obligatoria en las pruebas de acceso de la mayoría las universidades españolas— no parecen mostrar demasiada virtualidad formativa. Resulta bastante discutible que se pueda realizar un análisis riguroso a partir de un pequeño fragmento sacado de su contexto, aunque vaya acompañado de algunas líneas aclaratorias. Por otra parte, la capacidad de comprensión y explicación de un documento histórico está directamente relacionada con la formación cultural y social —además de la específicamente histórica— de la persona que la desarrolla. La inmensa mayoría del alumnado hace lo único que honestamente puede hacer para tratar de superar con éxito la prueba: utilizar el texto como excusa para *reproducir* las informaciones históricas

que en ese momento *recuerda* y que puedan tener alguna relación con el documento; esta tarea en casi ningún caso demuestra que exista una verdadera comprensión histórica.

Las tareas que se formulan resultan con harta frecuencia todavía más inútiles. Así en manuales de amplia difusión editados hace poco para la ESO nos podemos encontrar con propuestas tan sorprendentes como las siguientes<sup>11</sup>:

- “*Investiga y escribe un pequeño informe sobre cada uno de estos temas. El nacionalismo en España: origen, desarrollo, problemas y situación actual. Los conflictos nacionalistas actuales en las antiguas Unión Soviética y Yugoslavia. El problema nacionalista en Canadá*” [4º de la ESO, p. 232]
- “*Describe los principales conflictos de la zona caucásica y explica sus causas. Chechenia, Ingushetia. Osetia del Norte. Osetia del Sur. Abjasia. Nagorno Karabaj*” [4º de la ESO, p. 36].
- “*Analiza el impacto de la cultura popular sobre las culturas indígenas del Amazonas, de África Negra, etc.*” [4º de la ESO, p. 225]
- “*Consulta la prensa de 1994 [sic] y recoge las noticias sobre la Conferencia del Cairo [sobre población]. Compárala con las conferencias anteriores*” [3º de la ESO, p. 28]
- “*Busca datos en los periódicos sobre el problema del agua en España: cuencas excedentarias y deficitarias, mecanismos de transvase, evolución del*

*consumo, destino del agua, etc. Valora críticamente la gestión del agua dulce en España*” [3º de la ESO, p. 51]

- “*Discute con tus compañeros y propon una serie de medidas para evitar el tráfico de drogas y armas*” [3º de la ESO, p. 22]
- “*Investiga en periódicos y revistas y haz un trabajo sobre: Casos de industrias extranjeras que abandonan España. Casos de industrias españolas que sitúan la producción fuera de nuestro país. Casos de industrias españolas que cierran sus instalaciones en el extranjero y vuelven a implantarse en España*” [4º de la ESO, p. 182]

La muestra podría ser mucho más amplia, incluyendo recomendaciones de lecturas para 3º de la ESO de libros como “*Los límites del crecimiento*” del Club de Roma o “*La decadencia de Occidente*” de Spengler [3º, p. 38] o amplios fragmentos, a criterio del alumno, en 4º: “*Lee algunos capítulos del libro de E. Hemingway “Por quién doblan las campanas” y analiza cómo describe el bando republicano*” [4º, 261]; etc.

No se trata de un problema exclusivo de esta editorial sino que, desgraciadamente, desatinos pedagógicos similares pueden encontrarse en muchos otros libros de texto. Algunos autores, profesores y responsables públicos de educación parecen estar convencidos de que cuantas más cosas se les *cuenten* (o se les pidan) a los adolescentes, más aprenderán. Los

amplios y detallados contenidos que se prescriben en el, sarcásticamente llamado, “decreto de mínimos” por el que se establecen los contenidos comunes obligatorios para toda España es una de las razones que lleva a algunos autores de manuales a utilizar incluso las actividades para mencionar, al menos formalmente, algunos de ellos. Lo que no se menciona en el texto se *sugiere* por medio de actividades “complementarias” para realizar en casa y que pueden causar más de un quebradero de cabeza a los desconcertados padres, sobre todo, si tenemos en cuenta que la inmensa mayoría de la población adulta española no alcanzó nunca el grado de escolarización al que ahora acceden sus hijos. Incluir tareas e informaciones que exceden las capacidades de comprensión del alumnado pueden servir para tranquilizar a aquellas personas obsesionadas por la pérdida de “nivel” a que nos ha llevado la permanente “degradación” de la enseñanza.

La repetición automática de lo que dice el libro o el profesor o, en el extremo opuesto, las ocurrencias espontáneas sobre cuestiones que superan lo que razonablemente pueden hacer los escolares son poco relevantes para el aprendizaje. Muchos escolares creen que lo que se les exige es memorizar y se esfuerzan en ello sin comprender a veces ni una palabra de lo que dicen

*“el niño se halla en una situación asimétrica en la que todo lo que diga puede ser utilizado en contra suya.*

*Ha aprendido un cierto número de técnicas para evitar decir lo que sea en esta situación y hace grandes esfuerzos para conseguirlo. Podemos observar los tipos de entonación que, a menudo, utilizan los niños cuando se les hace una pregunta cuya respuesta es evidente. Podríamos transcribir la respuesta como: “¿esto le agradará?” Tomamos esta entrevista como medida de la capacidad verbal del niño, pero estamos midiendo, de hecho, su capacidad para defenderse en la situación hostil y amenazadora”. (Lavob, citado por Perret-Clermont, 1984, 15)*

Cuando los y las estudiantes repiten definiciones idénticas a las que se les habían previamente facilitado estamos ante algo más que indicios de que no han comprendido gran cosa y por eso no son capaces de explicarlo<sup>12</sup>.

## **5. Algunas conclusiones**

En mi opinión, no existe una única manera de aprender y tampoco de enseñar. El proceso es extremadamente complejo con múltiples condicionantes sociales y también algunos individuales (cada persona es afortunadamente diferente a las demás). Por eso es difícil establecer pautas genéricas excesivamente rígidas como a veces se ha pretendido. Pero esta afirmación no es contradictoria con la necesidad de revisar constantemente las pautas

que adoptamos para facilitar a la mayoría, en la medida de lo posible, los procesos de aprendizaje que pretendemos. La enseñanza de la historia ha jugado un papel fundamental en la formación de las identidades y lealtades nacionales. En este momento la perspectiva de que los lazos de solidaridad necesarios para la convivencia cívica se asienten en valores racionalmente asumidos debe implicar que la enseñanza en general, y la de la historia en concreto, se adecúe a estas finalidades, es decir, que proporcione conocimientos racionales que favorezcan el desarrollo de valores democráticos (solidaridad, respeto a las personas, pluralismo, tolerancia, no violencia, etc.). Este planteamiento afecta a los contenidos, siendo más relevantes aquellos que contribuyen a explicar la génesis de los conflictos y problemas presentes en nuestra sociedad: los que afectan a un mayor número de personas, a su subsistencia, a las formas de organización social y política, a los colectivos que han estado o están todavía excluidos de las ventajas y beneficios que deseamos que estén al alcance de todo el mundo... Y creemos que a través del análisis de la génesis y evolución de estos problemas y conflictos —de su dimensión histórica— podemos contribuir a proporcionar pautas de racionalidad que ayuden a conocer nuestro tiempo presente y, por ende que los futuros ciudadanos puedan participar consciente y libremente en modificar la herencia histórica que reciben. Pero

creemos que no basta con cambiar los contenidos. No es posible promover actitudes antiautoritarias desde el autoritarismo; ni la participación activa a través de la recepción pasiva de mensajes; ni desarrollar la capacidad de análisis y crítica por medio de la repetición textual de lo que otros han dicho... Una nueva cultura democrática necesita contenidos y prácticas de enseñanza que también lo sean. Educar en la crítica racional exige promoverla diariamente en las aulas.

### ***Bibliografía***

- ÁLVAREZ JUNCO, José; 1994. "La invención de la guerra de la independencia". En *STVDIA HISTORICA*, 1994. "Estudios sobre nacionalismo Español". *Stvdia Historica. Historia Contemporánea*. Vol. 12. Universidad de Salamanca, pp 75-99.
- ÁLVAREZ JUNCO, José; 1997 "El nacionalismo español como mito movilizador. Cuatro guerras". En CRUZ, Rafael; PÉREZ LEDESMA, Manuel (eds.); 1997. *Cultura y movilización en la España Contemporánea*. Alianza, Madrid, pp 35-67.
- ARTOLA, Miguel (dir.); 1973. *Historia de España*. Alfaguara. Alianza, Madrid, 7 vols.
- COSTA, Joaquín; 1916. *Maestro, Escuela y Patria (notas pedagógicas)*. [Obras Completas Tomo X de la "Biblioteca económica".] Biblioteca Costa, Madrid, 409 p.

- HABERMAS, Jürgen, 1989. *Identidades nacionales y postnacionales*. Tecnos. Madrid. 121 p.
- IBAÑEZ GRACIA, Tomás (Coord.) 1988; *Ideologías de la vida cotidiana*. Sendai, L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona). 325 p.
- LLEDO, Emilio, 1992; *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la memoria y escritura*. Crítica, Barcelona, 232 p.
- LLEDO, Emilio, 1998; *El silencio de la escritura*. Espasa Calpe, Colecc. Austral n° 439. Madrid, 161 p.
- LOPEZ FACAL, Ramón; 1999a. *O concepto de nación no ensina da historia*. Facultad de Xeografía e Historia. Tesis doctoral publicada en CDRom por la Universidad de Santiago de Compostela.
- LOPEZ FACAL, Ramón; 1999b. "La nación ocultada". En PÉREZ GARZON, Sisinio (coord.). *La historia al servicio del poder*. Crítica, Barcelona (en prensa).
- MAESTRO, Pilar; 1996. *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. 2 vols.
- MARINA, J. A.; 1993, *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama, Barcelona, 285 p.
- MEC —MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA—, 1989; *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I*. Madrid.
- MEC —MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA—, 1992; *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- MEC —MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA—, 1992; *Real Decreto 1178/1992 de 2 de Octubre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado de 21 de Octubre de 1992. Madrid.
- MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino, 1880-1882; *Historia de los heterodoxos españoles*. Obras Completas, "edición nacional" CSIC, Madrid, 60 vols. 1940-1954 [Tomo VI, 1948, dedicado al siglo XIX]
- PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly; 1984. *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Visor, Madrid, 245 p.
- POZO MUNICIO, Juan Ignacio, 1996, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza, Madrid, 383 p.
- PUELLES BENITEZ, Manuel de, 1991. *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Labor, Barcelona. 551 p.
- REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA; 1997. *España. Reflexiones sobre el ser de España*. RAH. 2ª ed. 1998. Madrid. 587 p.
- SOTO CARMONA, Álvaro; 1998, *La transición a la democracia, España 1975-1982*. Alianza, Madrid, 203 p.
- TILLY, Charles; 1992. *Coerción, capital y los Estados europeos 990-1990*. Alianza. Madrid. 378 p.
- VIÑO FRAGO, Antonio; 1982. *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Siglo XXI. Madrid. 516 p.

## Notas

- 1) Hemos tratado estos aspectos ampliamente en nuestra tesis doctoral: *O concepto de nación no ensina da historia*. Universidad de Santiago de Compostela, 1999 (edición en CDRom).
- 2) En el curso 1859-1860 funcionaban en España 59 institutos y 48 colegios privados de enseñanza secundaria; en 1890-1891 se mantenían los 59 institutos y los centros privados habían pasado a ser 511; los primeros tenían matriculados a 12.586 alumnos y los segundos a 18.838. A estos había que añadir unos 2.500 que seguían la arcaica modalidad de educación *doméstica* por medio de preceptores, habitual entre las familias de la alta sociedad. No consta que hubiese ninguna mujer matriculada en ninguno de ellos. En 1909-1910 cursaban estudios de enseñanza media 53.585 personas en toda España (incluyendo enseñanza oficial, libre y colegiada) de las que únicamente 277 (menos del 1%) eran mujeres. En 1929-1930 sobre un total de 70.876 estudiantes matriculados el número de mujeres había aumentado hasta 10.507 (casi un 15%); en el curso 1935-1936 el porcentaje de mujeres superaba el 32% (40.196 de 124.755). Este crecimiento del porcentaje femenino se fue incrementando poco a poco hasta que en 1976-1977 (tras la muerte de Franco) el número de mujeres matriculadas en enseñanza media superó por vez primera al de varones (422.428 y 421.770 respectivamente). [Datos de Viñao Frago para el siglo XIX y de Artola para el siglo XX]. El sufragio femenino se reconoció por primera vez durante la dictadura de Primo de Rivera —elecciones municipales— y posteriormente, a partir de la II República —1931— para todo tipo de elecciones.
- 3) Sobre la guerra como factor de nacionalización es interesante la obra de Tilly (1990); respecto al caso español son imprescindibles las aportaciones de Álvarez Junco (1994, 1997).
- 4) El informe FOESSA 1975/1981, refleja que importantes porcentajes del electorado rechazaban (“no lo votarían nunca”) a los candidatos que consideraban “revolucionarios” (66% en contra), “comunistas” (63%), “continuadores de Franco” (44%) falangistas (44%) o carlistas (34%) [cita de Álvaro Soto, 1998, p. 54, que concluye: “*Estos datos ponían de manifiesto el escaso interés de los españoles por los grupos vinculados con el anterior régimen político y con las opciones extremas, como era el caso de los comunistas y revolucionarios*”]
- 5) Intervención del diputado conservador John Stokes en el Parlamento británico en 1990, citado por Pilar Maestro en su tesis doctoral (1996).

- 6) En los países protestantes, por su parte, la promoción de la lectura de la Biblia favoreció una temprana alfabetización que marcó interesantes diferencias pero que no son objeto de este trabajo.
- 7) Antonio Gil de Zárate (1793-1861) fue nombrado jefe de la Sección de Instrucción Pública en 1844, en el ministerio de Pidal, y se le atribuye el plan que lleva el nombre de este ministro. Fue el primer director general de Instrucción Pública y autor de diversas obras literarias. En 1851 publicó *De la instrucción pública en España*, obra de la que está tomada esta cita que reproduce Puelles, 1991, p. 127.
- 8) *“En un siglo mercantil y literario como el presente, es necesario que las clases medias dominen porque en ellas radica la fuerza material, y no corta parte de la moral, y donde reside la fuerza está con ella el poder social, y allí debe estar también el poder político”*. Alcalá Galiano, *Leciones de Derecho político constitucional* dadas en el Ateneo de Madrid y publicadas en 1843.
- 9) De los 11 objetivos generales contemplados en el DCB de la ESO, nueve están formulados para promover valores y actitudes democráticas: *“... apreciar la pluralidad de comunidades, ... rechazando las discriminaciones...”*, *“...comprender las sociedades contemporáneas... formarse un juicio personal, crítico, ...”*, *“...actitudes de tolerancia y respeto...”*, *“...valorar y respetar el patrimonio cultural, natural, lingüístico, artístico, histórico y social...”*, *“...actitud constructiva, crítica y tolerante, ...valorando la discrepancia y el diálogo...”*, *“...apreciar los derechos y libertades... denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas...”*, etc. Pero esa declaración de intenciones es contradictoria con la proporción de contenidos que se formulan después en el DCB y, aún más, en los criterios de evaluación que son los que realmente condicionan la selección que realizan autores de libros de texto y profesorado.
- 10) Los datos que existen sobre hábitos lectores de niños, adolescentes y jóvenes son parciales y no siempre generalizables, pero parecen confirmar lo que decimos aquí. Por ejemplo en un estudio dirigido por Petra M<sup>a</sup> Pérez Alonso-Geta del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia, se recogen las *“actividades que hace el niño al salir del colegio y llegar a casa”* concluyendo que *“leer por entretenimiento”* es la actividad del 10,9% (por encima de jugar con videojuegos —7%— aunque muy por debajo de estudiar —61,2%— ver TV —26,8%— jugar —18,8%— y oír música —13,3%). La media de lectura es superior entre las niñas que entre los niños, y entre el alumnado de colegios públicos frente a los privados. En las *“actividades de*

*fin de semana*” leer es citado por el 32,2%, por encima de ver la televisión (29,3%) y en este caso el porcentaje es ligeramente superior entre escolares de centros privados; las niñas siguen superando a los varones en afición lectora. Al contabilizar los datos sobre su gusto por la lectura, un 15,1% dice que “poco” y un 2,2% dice que “nada”, frente al 32,6% que declaran que “mucho” y un 31,3% que “bastante”.

- 11) Las citas están traducidas de la edición gallega, por lo que puede que no se correspondan literalmente con la versión en castellano que, por lo demás, incluye contenidos idénticos salvo algunas páginas específicas para cada comunidad autónoma. [Tusell, J; Villares, R.; Sepúlveda, I.; Sueiro, S.; Juan, E.; Grence, T. 1995. *Xeografía e Historia*. 3º. Santillana-Obradoiro, Vigo. De los mismos autores, editorial y año de edición: *Xeografía e Historia*. 4º]
- 12) Podemos encontrar una parodia de este tipo de aprendizaje en las aventuras de *Celia*, personaje creado por Elena Fortún (1939) cuya protagonista es una niña de siete años, de la alta burguesía madrileña que, en uno de los episodios, pide a su madre que “le tome” la lección:  
 “—Vamos a ver que sabes. ¿Es esta la lección? Empieza  
 ”Yo crucé las manos por la espalda y comencé a balancearme, porque si no hago como en el colegio no puedo dar la lección.

”—“Sila, señor y **tirando** de Roma...”

”Mamá se espantó, no sé por qué.

”— ¡Jesús! ¿Pero que disparates estás diciendo!

”Y yo me puse muy encarnada y me entraron ganas de llorar...

”—Si casi no la sé... Si no...

”—Pero, hija, si es que no sabes lo que dices. Vamos, ven acá... No llores. Siéntate a mi lado. ¿Qué quieres decir con eso de “tirando de Roma”? ¿Qué es eso de “tirando”? Lo que dice es: “Sila, señor y tirano de Roma...” ¿Tú sabes lo que es un tirano?

”—No, no; yo no sé lo que puede ser un tirano ni a nadie se lo he oído decir nunca.

”—Hija, el otro día me dijiste que tampoco sabías lo que era “muchedumbre”, ni “límite”, ni “fluvial”, y así, sin saber las palabras, no es posible que aprendas la lección.

”—¡Anda! ¿Si es por eso!... La lección nunca se sabe lo que dice... Ninguna la entiende... Ni las profesoras tampoco...

”—¿Pero de dónde sacas esas tonterías? —dijo mamá.

”—Pues porque en los libros nada está claro... Todas son palabras que no se dicen nunca.

”Y Mamá dijo que sí, que los libros de los colegios son retorcidos y confusos. (...)”

[Elena Fortún, 1939, *Celia*, lo que dice. 13ª ed.; 3ª reedición, Aguilar, Madrid, 1982, pp 28-30]