



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

**Revoluciones liberales y nacionalismo en el currículum de Educación  
Secundaria: evolución, problemas y posibilidades en torno a su didáctica**

***Liberal revolutions and nationalism in the Secondary Education  
curriculum: evolution, problems and perspectives of its didactic methods***

**Alumno:** *Eduardo Ruiz Sánchez*

**Especialidad:** *Geografía e Historia*

**Director:** *Alonso Gutiérrez Morillo*

**Curso académico:** *2016/2017*

**Fecha:** *22/06/17*

**Firma del alumno:**

**Vº Bº del Director TFM**

**RESUMEN:** Este trabajo analiza la evolución del currículum de Educación Secundaria en lo referente al tratamiento de las revoluciones liberales y el nacionalismo en el siglo XIX como parte de los contenidos de Historia propios de esta etapa educativa. Para ello se reflexiona en primer lugar sobre la naturaleza del currículum escolar como construcción sociohistórica. A continuación se analizan las características de los distintos marcos curriculares definidos por las cuatro principales leyes educativas promulgadas desde 1970 hasta la actualidad, atendiendo sobre todo a las implicaciones pedagógico didácticas que de ellas se desprenden. Finalmente, en base a las transformaciones experimentadas en el tratamiento de dichos contenidos a lo largo del tiempo, se plantea una propuesta didáctica alternativa con la que superar gran parte de los problemas inherentes a la enseñanza-aprendizaje de esta concreta durante la etapa de Educación Secundaria en España.

**PALABRAS CLAVE:** Revoluciones liberales, nacionalismo, currículum de Educación Secundaria, didáctica.

**ABSTRACT:** This paper examines the evolution of the Secondary Education curriculum regarding liberal revolutions and nationalism during the nineteenth century. In order to do so, this paper explores the nature of the scholar curriculum as a socio historical construction. Secondly, the focus of the analysis is shifted to the successive education reforms enacted in Spain from 1970 to nowadays considering their didactic and pedagogical implications. Finally, after analysing this evolution, a new didactic method is described in order to overcome the major problems and difficulties that usually appear as part of the teaching and learning process of this particular topic in the Secondary Education in Spain.

**KEY WORDS:** Liberal revolutions, nationalism, Secondary Education curriculum, didactic methods.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>4</b>
<b>I. LA CONFORMACIÓN HISTÓRICA DEL CURRÍCULUM ESCOLAR</b> .....	<b>7</b>
1. El currículum escolar como campo de producción sociocultural .....	7
2. El valor de la Historia como disciplina escolar en la actualidad .....	10
<b>II. LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA A TRAVÉS DE SUS PRINCIPALES LEYES</b> .....	<b>15</b>
1. La Ley General de Educación (LGE, 1970) .....	16
1.1. <i>Objetivos, estructura y características de la LGE</i> .....	16
1.2. <i>Características del currículum de la LGE: el tratamiento de las revoluciones liberales y el surgimiento del nacionalismo en el siglo XIX</i> .....	17
2. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) .....	21
2.1. <i>Objetivos, estructura y características de la LOGSE</i> .....	21
2.2. <i>Características del currículum de la LOGSE: el tratamiento de las revoluciones liberales y el surgimiento del nacionalismo en el siglo XIX</i> .....	22
3. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) .....	27
3.1. <i>Objetivos, estructura y características de la LOE</i> .....	27
3.2. <i>Características del currículum de la LOE: el tratamiento de las revoluciones liberales y el surgimiento del nacionalismo en el siglo XIX</i> .....	29
4. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) .....	32
4.1. <i>Objetivos, estructura y características de la LOMCE</i> .....	32
4.2. <i>Características del currículum de la LOMCE: el tratamiento de las revoluciones liberales y el surgimiento del nacionalismo en el siglo XIX</i> .....	34

<b>III. REVOLUCIONES LIBERALES Y NACIONALISMO EN EL SIGLO XIX EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA ALTERNATIVA.....</b>	<b>40</b>
1. El cuestionamiento del presente como una realidad inmutable .....	41
2. La inversión de la secuencia cronológica: desde el presente hacia el pasado .....	45
2.1. <i>Identificación y cuestionamiento de los elementos constitutivos del nacionalismo y las identidades nacionales.....</i>	<i>46</i>
2.2. <i>Revoluciones liberales y liberalismo económico: ¿un horizonte inevitable o la consolidación de un modelo hegemónico? .....</i>	<i>47</i>
3. Hacia la construcción de una verdadera didáctica crítica en Ciencias Sociales .....	49
<b>IV. CONCLUSIONES .....</b>	<b>51</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>55</b>

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas, el sistema educativo en España ha atravesado distintas etapas marcadas por las sucesivas leyes educativas que en cada momento han definido su estructura, objetivos, orientación curricular y en definitiva, la propia concepción de la Educación. Precisamente, el planteamiento del presente trabajo parte de la constatación de esta capacidad del *marco curricular* como elemento clave en la definición de los planteamientos pedagógicos y didácticos de cada una de las principales leyes educativas vigentes desde 1970 hasta la actualidad.

Desde esta perspectiva, cualquier intento de análisis de la evolución de los planteamientos pedagógicos y didácticos imperantes en el sistema educativo en España durante las últimas décadas, requiere de la revisión detallada de los distintos marcos curriculares propios de cada ley educativa, constituyendo estos al mismo tiempo la *expresión* y el *eje constitutivo* de los señalados presupuestos rectores que han inspirado las sucesivas reformas del sistema educativo español.

De forma complementaria, conviene destacar también el carácter del currículum escolar como *construcción sociohistórica*, es decir, como un conjunto de contenidos, destrezas y objetivos a desarrollar por parte del alumnado en edad escolar, que en absoluto puede ser considerado como un ente objetivo y universal, sino que es el resultado de una *selección consciente* realizada por los poderes públicos de acuerdo a la siempre cambiante concepción de las funciones, objetivos, sentido y utilidad de la Educación en general, y del sistema educativo estatal en particular. Por lo tanto, a través del análisis de esta evolución curricular, el presente trabajo pretende acometer la identificación y caracterización de los principios pedagógicos y didácticos que consagraron las distintas leyes educativas vigentes en España desde los años 70 hasta hoy.

Por su relevancia, vigencia y capacidad de transformación del sistema educativo, son cuatro las principales leyes educativas (con sus correspondientes marcos curriculares) que se analizan en el presente trabajo: la Ley General de Educación de 1970 (LGE), la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE).

En este caso, dada la temática concreta sobre la que está centrado el análisis que se plantea en el presente trabajo, a saber, el tratamiento de las *revoluciones liberales y el nacionalismo del siglo XIX en el currículum de Secundaria*, dicho análisis se circunscribirá a aquellas etapas del sistema educativo que a través de los años han sido escogidas para desarrollar dichos contenidos. Así pues, los marcos curriculares concretos que se analizan son por un lado los cursos del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación Universitario (COU) contemplados por la LGE de 1970, y por otro, los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato a partir de la implementación de la LOGSE en 1990.

Siguiendo la lógica organizativa de los objetivos planteados, el trabajo se estructura en tres grandes bloques. En primer lugar, en el *Bloque 1. La conformación histórica del currículum escolar*, se reflexiona sobre el carácter de este como *construcción sociohistórica*, tratando de señalar los elementos sociales, culturales, políticos, etc., más relevantes que a lo largo del tiempo han influido en su configuración.

El *Bloque 2. La evolución del sistema educativo en España a través de sus principales leyes*, está íntegramente dedicado al análisis del marco curricular fijado por cada una de las leyes señaladas. En concreto, se recogen los contenidos y se reflexiona en torno a los planteamientos pedagógicos y didácticos subyacentes en relación a la problemática histórica del tratamiento de las *revoluciones liberales y el nacionalismo* en la etapa de la Educación Secundaria.

Finalmente, partiendo de las conclusiones extraídas como fruto de este análisis pormenorizado, el *Bloque 3. Una propuesta didáctica alternativa*, tiene como objetivo el desarrollo de una propuesta didáctica capaz de superar los planteamientos tradicionales construidos en torno a la enseñanza de esta cuestión concreta de la materia de Historia en la Educación Secundaria, de acuerdo con los presupuestos de una *didáctica crítica en Ciencias Sociales*.

## **I. LA CONFORMACIÓN HISTÓRICA DEL CURRÍCULUM ESCOLAR**

### **1. El currículum escolar como campo de producción sociocultural**

Como ya se ha señalado con anterioridad, carecería de sentido analizar la evolución histórica de determinada materia (la Historia impartida en las aulas) o de algún tema en particular (en este caso el surgimiento de las revoluciones liberales y el nacionalismo decimonónicos), sin reflexionar primero sobre la génesis y la naturaleza del largo y complejo proceso de conformación del currículum escolar. Es decir, sin antes conocer los mecanismos por los cuales determinadas áreas del conocimiento histórico fueron trasladadas y transformadas en el ámbito de la formación escolar. En este caso, se analizará dicho proceso en relación con los contenidos de Historia para conocer cómo la disciplina científica se vio alterada para convertirse en disciplina escolar.

Antes de continuar con dicho análisis, conviene explicitar la posición de partida sobre la que este se va a construir, es decir, resulta necesario aclarar el paradigma interpretativo desde el que esta realidad tratará de ser explicada a lo largo del presente apartado. Por lo tanto, se toma como punto de partida conceptual que:

El conocimiento, en su forma actual de disciplinas académicas, no es algo dado y ya terminado, no es un dato incontrastable de la realidad, es, por el contrario, el resultado de una acción social en el tiempo, resultado, a su vez, de la compleja trama de relaciones que se establecen entre cultura y poder social (Cuesta Fernández, 2002: 222).

En definitiva, lo que aquí se analiza en realidad es este largo proceso de conformación, resultado de la relación dialéctica (y por lo tanto siempre cambiante) entre los grupos sociales y la cultura dominantes y el conjunto de conocimientos que, a lo largo del tiempo, estos han considerado válidos, útiles y necesarios para la formación de los ciudadanos del futuro. Por lo tanto, aparece en este punto una cuestión clave: la indisolubilidad del currículum escolar respecto a la sociedad (o grupos sociales dominantes) que lo produce, fomenta e impone, ya que:

Efectivamente, si tenemos en cuenta que la escuela actual no existe solo, ni fundamentalmente, para enseñar y aprender, sino que tiene otras funciones en la sociedad, se constata el hecho de que el currículo tiende a configurarse de manera coherente con esas funciones (Merchán Iglesias, 2002: 43).

Unas “funciones” o *utilidad social* que sin duda resultan especialmente relevantes en el caso de la conformación de la Historia como disciplina escolar. Y es que, de manera inequívoca, la afirmación de dicha materia como uno de los pilares de los sistemas educativos europeos se produce de forma paralela al surgimiento, desarrollo y consolidación de la temática concreta sobre la que se centra el presente trabajo: las revoluciones liberales y el nacionalismo decimonónico. Y es que, como afirman diversos autores en relación a la conformación del currículum escolar: “el protagonismo de la Geografía y la Historia es inseparable de la formación de los Estados nacionales y del papel jugado en la misma por la escuela” (Fernández Enguita, 1991: 137). Por lo tanto, siguiendo la recomendación de diversos autores, conviene no perder de vista que:

Tanto la Geografía como la Historia escolares nacieron en el momento de la afirmación de los estados-nación en su versión moderna y que son disciplinas al servicio de la cultura común que requiere esta forma política, de manera que ambas asignaturas sirvieron para impulsar los nacionalismos europeos decimonónicos (Rodríguez Lestegás, 2002: 180).

No obstante, el presente análisis no tiene como objetivo la descripción de este largo y complejo proceso de conformación de la Historia como disciplina escolar desde el siglo XIX, sino que con esta breve llamada de atención se pretende únicamente destacar la naturaleza de *producción sociohistórica* de cualquier currículum en particular o de cualquier sistema educativo en general. Por otra parte (y en gran medida derivado de lo anterior), tampoco debe suponerse que la Historia escolar procede de una mera traslación de la Historia como disciplina científica. De hecho, son abundantes las voces en el ámbito de la investigación educativa que reclaman “no confundir las disciplinas escolares con un simple epifenómeno de las ciencias académicas de referencia” (Cuesta Fernández, 2002: 225). Característica que, como diversos autores señalan,

afecta en mayor o menor medida a casi todas las ramas de las Ciencias Sociales, ya que:

En primer lugar, saberes científicos y saberes enseñados responden a finalidades diferentes: mientras que los primeros persiguen su reconocimiento como “verdaderos”, los contenidos escolares tratan simplemente de ser útiles para la formación de personas que, en principio, no van a ser especialistas ni productores de nuevos conocimientos en las disciplinas correspondientes (Rodríguez Lestegás, 2002: 174).

Y he aquí la cuestión fundamental que se analiza en el siguiente apartado, ¿cuál es el papel de la Historia como disciplina escolar dentro de la sociedad actual, una vez que esta ha conseguido superar su carácter tradicional como herramienta al servicio de la legitimación de los estados-nación surgidos al calor de las revoluciones liberales decimonónicas? Desde luego, sin existir una única respuesta a la cuestión, a continuación se plantean las líneas centrales que servirán para ir perfilando las bases de la *propuesta didáctica alternativa* que se desarrolla en la parte final del presente trabajo.

## 2. El valor de la Historia como disciplina escolar en la actualidad

Existiendo un amplio consenso en torno a la concepción del currículum escolar como un elemento de producción netamente sociohistórico o sociocultural, la principal pregunta que cabe plantear es, ¿cuál es o debe ser el papel de la Historia dentro del sistema educativo actual? Como se verá más adelante, las respuestas (siempre parciales y abiertas) a esta compleja cuestión, conllevan un fuerte y decidido posicionamiento respecto a las diversas concepciones existentes sobre la Educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se señalarán en este apartado las líneas más importantes que subyacen en el fondo de la *propuesta didáctica alternativa* que para el caso del estudio de las revoluciones liberales y el nacionalismo decimonónico se desarrollará en la parte final del presente trabajo.

Aclaración que surge de la necesidad de explicitar la concepción de la Educación que subyace en la elaboración del presente trabajo, incluyendo el análisis y la interpretación de las distintas etapas que a través de las sucesivas leyes han definido el sistema educativo en España desde la década de 1970 hasta la actualidad (atendiendo específicamente la etapa de la Educación Secundaria).

Quizá, antes de entrar en el debate sobre la función de la Historia como disciplina escolar, convendría comenzar reflexionando sobre la misma entidad de la Historia en cuanto Ciencia Social. De entre la infinita variedad de definiciones que a lo largo del tiempo diferentes especialistas han formulado, la siguiente resulta especialmente útil como eje de la particular concepción de la Educación sobre la que el presente trabajo se construye, según la cual la Historia se concibe como:

Una ciencia organizada de una manera muy distinta a la de las ciencias experimentales. La finalidad de estas es descubrir los rasgos constantes o recurrentes en todos los acontecimientos de cierta clase. La finalidad de la Historia consiste, por el contrario, en la comprensión del cambio y para ello debe situar los acontecimientos, diferentes en cada época, en el contexto también cambiante que caracteriza esa época (Sánchez Prieto, 1995: 10).

Se introduce así un elemento especialmente significativo, el de la concepción de la Historia como la ciencia que pretende ante todo “la comprensión del cambio”. Por lo tanto, este punto de partida desecha desde luego la instrumentalización de la Historia como mecanismo de justificación social, política o cultural, pero también, su concepción como un conocimiento meramente erudito o acumulativo, primando la intencionalidad explicativa sobre la descriptiva. Idea que entiende que, como parte de un sistema educativo como el actual, sustentando sobre la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, lo que está en juego es ante todo:

El proceso de aprendizaje de millones de adolescentes que no tienen la menor pretensión de ser historiadores, que son simplemente personas y futuros ciudadanos adultos para los que consideramos conveniente que comprendan la sociedad en la que viven y también, y en función de ello, útil que comprendan sus orígenes y procesos de transformación (Fernández Enguita, 1991: 139).

Así entra en juego el segundo pilar sobre el que actualmente se sustenta la concepción de la Historia como disciplina escolar, conformándose como herramienta esencial de los futuros ciudadanos a la hora de “comprender la sociedad en la que viven y sus procesos de transformación”. En definitiva, como algunos autores afirmaron con clarividencia ya a comienzos de los años 90 del siglo XX:

La Historia, como objeto de enseñanza escolar, puede y debe servir para desarrollar en el alumno una capacidad de pensamiento histórico, de comprensión crítica del pasado, de comprensión y respeto hacia los demás, y en definitiva, para conseguir establecer ante las situaciones presentes una capacidad de análisis racional, que evite la acción irracional por una percepción deficiente, sesgada o manipulada de los hechos (Sánchez, 1991: 319).

Queda definido así el tercer pilar de lo que (desde la perspectiva del presente trabajo) se entiende que debería ser el papel de la Historia como disciplina escolar: la comprensión crítica de la realidad (presente y pasada) y el fomento de los valores cívicos fundamentales para la convivencia democrática (tolerancia y respeto).

En efecto, a lo que la Historia en particular, y las Ciencias Sociales en general, deben aspirar en el ámbito educativo, es a fomentar entre el alumnado (ciudadanos en formación) una *visión compleja de la realidad*, es decir, deben servir como herramientas capaces de derribar el conjunto de percepciones sociales compartidas y lugares comunes culturales habitualmente superficiales, acríticos e irreflexivos. Desde este punto de vista, el papel de las Ciencias Sociales como parte esencial del sistema educativo actual no es otro que el de ayudar a los alumnos y futuros ciudadanos a dar complejidad y profundidad, y en definitiva a *enriquecer* su visión del mundo del siglo XXI (y por extensión de épocas pretéritas). En definitiva, aludiendo en este caso a las palabras de uno de los más reconocidos historiadores españoles de la actualidad, el principal valor formativo de la Historia como materia de enseñanza es que esta:

Contribuye a la explicación de la génesis, estructura y evolución de las sociedades presentes y pretéritas; proporciona un sentido crítico de la identidad dinámica y operativa de los individuos y grupos humanos; y promueve la comprensión de las distintas tradiciones y legados culturales que conforman las sociedades actuales (Moradiellos, 2013: 277).

Sin embargo, aún siendo absolutamente pertinentes e incontestables las afirmaciones recogidas en cuanto a la utilidad de la Historia en particular, y las Ciencias Sociales en general, como materia de enseñanza en los centros educativos, la postura que se defiende en el presente trabajo es que no es este el objetivo *prioritario* que dicha disciplina escolar debe perseguir en el ámbito de la Educación Secundaria. A continuación se dan más detalles sobre esta particular forma de entender el papel de la Historia en las aulas que al mismo tiempo servirá para perfilar los fundamentos de la propuesta didáctica que conformará la parte final del presente trabajo.

En este punto, ha llegado el momento de introducir el concepto de la *didáctica crítica*, una concepción pedagógica y didáctica que desde hace tiempo, propone llevar hasta sus últimas consecuencias los postulados que sobre la utilidad de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria coinciden en señalar una amplia mayoría de historiadores y profesionales de la Educación. Por lo tanto, se trata de impulsar su estudio, no como un conjunto de conocimiento acabado, cerrado y ajeno a los alumnos, sino:

Como un conocimiento capaz de ayudar a los estudiantes a comprender el mundo en el que viven, de educarlos en una serie de valores y actitudes, contribuyendo así a desarrollar un estilo de vida y un modelo de ciudadano, capaz de potenciar el dominio de ciertas competencias, destrezas y técnicas propias del trabajo intelectual (Merchán Iglesias, 2002, p. 47).

Lo que aquí se plantea en definitiva, es la superación del modelo educativo tradicional, centrado en los contenidos de las materias, para dar paso a una concepción, que particularmente en el caso de Geografía e Historia defiende que estas no deberían ser “solo un contenido escolar, sino sobre todo un medio para adquirir las competencias necesarias para aprender a aprender” (Pozo y Monereo, 2010: 37).

Pero, ¿cómo situar esta particular concepción de las Ciencias Sociales dentro del currículum ordinario de la materia de Historia? Se trata ni más ni menos, de llevar hasta sus últimas consecuencias los postulados educativos y didácticos que presiden (en franca contradicción con los contenidos definidos en el currículum) el modelo educativo actual: desarrollo de las competencias, fomento de la autonomía personal de los alumnos, implementación de aprendizajes significativos, aplicación de los conocimientos de Historia-Ciencias Sociales en la resolución de problemas en el presente, etc.

Se impone por lo tanto, desde esta perspectiva, la necesidad de superar el marco curricular tradicional con el objetivo de reconstruir la Historia como disciplina escolar, afirmando su carácter de Ciencia Social eludiendo las tendencias eminentemente enciclopédicas, aún hoy fuertemente arraigadas en el currículum oficial (Prats, 2007: 22). Por otra parte, en consonancia con lo

anterior, el fomento de los valores cívicos y la formación integral de la persona aparecen como tarea y objetivo primordial y prioritario de la Historia (también de la Geografía y la Filosofía) en cuanto que últimos reductos de la formación humanística presentes en el sistema educativo actual.

Ahora bien, volviendo a la cuestión central planteada en el presente trabajo, ¿en qué medida han respondido las distintas leyes educativas que se han ido sucediendo en España a estos objetivos? Y en concreto, ¿en qué medida han sido incorporados dichos presupuestos el estudio de las revoluciones liberales y el nacionalismo en el siglo XIX? ¿Ha cambiado realmente el tratamiento de esta delicada cuestión a lo largo del tiempo en el marco del currículum oficial? Y si es así, han sido estos cambios del mismo calado e intensidad que los experimentados por el resto de contenidos de la materia de Historia? A todos estos y otros interrogantes se pretende dar respuesta en el apartado siguiente.

## II. LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA A TRAVÉS DE SUS PRINCIPALES LEYES

Una vez afirmada la naturaleza de *construcción sociohistórica* propia del currículum escolar, en el presente apartado se analiza precisamente la evolución en el tratamiento de una temática tan sensible y delicada como el surgimiento, desarrollo y consolidación de las revoluciones liberales y el nacionalismo durante el siglo XIX, a través de las distintas leyes educativas. Sobre todo, se analiza la intencionalidad de cada ley educativa, la adecuación de este contenido curricular concreto con los objetivos generales fijados por las distintas leyes reguladoras del sistema educativo y su contraste con aquellos principios que desde una perspectiva actual deberían dirigir el estudio de los contenidos que aquí se analizan en la etapa de Educación Secundaria.

Siguiendo la periodización clásica, se pueden distinguir dos grandes periodos en la evolución del sistema educativo en España: “el modo de educación tradicional-elitista y el modo de educación tecnocrático de masas” (Cuesta Fernández, 2002: 231), correspondiendo la primera a la etapa fundacional del “código disciplinar escolar” durante el siglo XIX, hasta el inicio de la segunda fase durante los años 70 del siglo XX. Dado el objeto de análisis principal del presente trabajo (centrado en la evolución del sistema educativo en España durante los últimos 40 años), es en este segundo periodo donde se inscribe por completo el desarrollo de este segundo apartado.

## 1. La Ley General de Educación (LGE, 1970)

### 1.1. Objetivos, estructura y características de la LGE

La Ley General de Educación de 1970, también conocida Ley de Villar Palasí (ministro de Educación en aquel momento), fue ante todo, el marco legislativo que consagró definitivamente en España la universalidad de la Educación, ya que entre sus objetivos prioritarios se encontraba “proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la Educación” (BOE 06/08/1970: 12525). En segundo lugar, la siguiente meta establecida por el nuevo marco legislativo y explicitada inmediatamente después de lo anterior en el propio texto introductorio de la ley es la de “atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna”.

De hecho, en la actualidad se contempla esta ley (además de como el hito fundacional del sistema educativo español actual) como:

Un texto antiguo y moderno al mismo tiempo, antiguo porque recoge inevitablemente principios impuestos por la línea política del régimen, nuevo porque enlaza con los principios innovadores que inspiraron las reformas educativas en la Europa de los años sesenta (De Puelles Benítez, 2004: 113).

Por otra parte, en lo referente a la estructura del sistema educativo que la ley contempló, se establecieron tres tipos de enseñanza: *preobligatoria* (Educación preescolar de 2 a 6 años), *obligatoria* (Enseñanza General Básica o EGB de 6 a 14 años) y *postobligatoria* (Enseñanzas Medias incluyendo el BUP, COU y FP) (Cabrera Montoya, 2007: 152-153). Puesto que en el marco de las sucesivas leyes, el presente trabajo tiene como objeto de análisis un contenido propio de la etapa que actualmente se define como Educación Secundaria (el surgimiento de las revoluciones liberales y el nacionalismo en el siglo XIX), es en el nivel de las Enseñanzas Medias de la LGE donde a continuación se

describen sus líneas generales, así como la concepción pedagógica y didáctica subyacente a las mismas.

### *1.2. Características del currículum de la LGE: el tratamiento de las revoluciones liberales y el surgimiento del nacionalismo en el siglo XIX*

Dentro del currículum de las denominadas Enseñanzas Medias por la LGE de 1970, los cursos dedicados específicamente al estudio de la Historia como materia escolar corresponden a 1º y 3º de BUP, existiendo además como optativa en el COU. Para el análisis de dichos contenidos que se plantea a continuación, se tomará como referencia lo dispuesto por el Boletín Oficial del Estad de 18 de abril de 1975 (citado anteriormente), momento de entrada en vigor definitiva del nuevo sistema educativo.

En cuanto a su distribución temática, la etapa a la que se ha hecho referencia (Las Enseñanzas Medias) reservan un apartado a la “Geografía e Historia” dentro del ámbito más amplio denominado como “Área Social y Antropológica”, donde también se incluyen disciplinas como la Filosofía. Dentro de este apartado del currículum, la parte específica de Historia (sobre la que se centra el presente trabajo) se incluye en los cursos de 1º y 3º de BUP, orientándose el curso de 2º de BUP al estudio de la “Geografía Humana y Económica del Mundo Actual”.

Entrando en un nivel mayor de precisión, el curso de 1º de BUP dedica la materia de Historia a la “Historia de las civilizaciones”, contenidos que aparecen divididos en ocho grandes bloques: analizando las primeras formas de organización colectiva y las primeras civilizaciones mediterráneas, hasta las civilizaciones contemporáneas y la construcción de una incipiente “civilización universal” correspondiente al periodo actual en el que la LGE fue promulgada (mediados de los años 70 del siglo XX). Dentro de esta organización *eminente cronológica*, el tema de las revoluciones liberales y el desarrollo del nacionalismo durante el siglo XIX, aparece (como no podía ocurrir de otra forma) a caballo entre dos bloques temáticos:

- Bloque VI. La época del Barroco y la Ilustración
  - El absolutismo y el despliegue de los Estados europeos. La lucha por la hegemonía.
  - Sociedad y cultura del Barroco. La revolución científica y del pensamiento filosófico.
  - La Ilustración. La crítica y los nuevos planteamientos. La crisis del Antiguo Régimen.
  
- Bloque VII. Las civilizaciones contemporáneas
  - Las transformaciones económicas.
  - Las evoluciones político-sociales.
  - La expansión del mundo occidental. Imperialismo y colonialismo.
  - La cultura y el arte de la sociedad industrial.
  - La primera descolonización: América.
  - Las culturas de los pueblos asiáticos y africanos.

A pesar de que esta sucinta descripción incluida en el currículum no parece traslucir a priori los fundamentos conceptuales, didácticos y pedagógicos que hay detrás de dicha selección, las orientaciones aclaratorias que aparecen al final de los contenidos sí resultan esclarecedoras, considerando que durante el primer curso de Bachillerato:

(...) debe marcarse el énfasis en el estudio de los diferentes aspectos económicos, sociales y culturales, los cuales han marcado en una gran medida las líneas maestras de la civilización en una visión de grandes etapas en donde debe quedar bien claro, por otro lado, el proceso de cronología, elemento básico e imprescindible para la comprensión del sentido de sucesividad histórica (BOE, 18/04/1975: 8061).

Aparecen así claramente cuáles son las prioridades pedagógicas y la principal línea didáctica marcada por la selección de contenidos dispuesta en el currículum: 1) el estudio de los *aspectos económicos, sociales y culturales*; 2) la secuencia cronológica como *elemento básico e imprescindible para la comprensión del sentido de sucesividad histórica*. De nuevo, son estas dos líneas fundamentales las que se mantienen como eje de la propuesta curricular correspondiente al curso de 3º de BUP. En este caso, los contenidos se

encuadran dentro de la denominación “Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos”, materia que se divide en siete grandes bloques temáticos. En relación a los contenidos concretos cuya evolución es objeto de análisis en el presente trabajo, estos se organizan de la manera siguiente:

- Bloque IV. Dificultades de Modernización
  - Los comienzos de la España borbónica. La recuperación del siglo XVIII.
  - La cultura y el arte en el siglo XVIII. Goya.
  - La descomposición del Antiguo Régimen. La España de Fernando VII.
  - Emancipación de la América española.
  - La España isabelina: mentalidad romántica y régimen liberal. Las primeras guerras civiles.
  - Evolución demográfica. Los intentos de transformación y las instituciones socioeconómicas: la desamortización; los comienzos de la industrialización.
  - Sexenio revolucionario: liberalismo radical y actitudes sociales.
  - La España de la Restauración: articulación política, problemas económicos y movimiento obrero. El 98 y sus consecuencias.
  - El mundo hispanoamericano durante el siglo XIX.

En definitiva, lo que aquí se perfila, a pesar de los elementos novedosos que en la época introdujo la LGE, son unos contenidos curriculares de marcado perfil tradicional, volcados sobre el análisis de las *transformaciones económicas y sociales* sobre el marco de una rígida *secuenciación cronológica*. Por otro lado, respondiendo por una parte a las corrientes historiográficas dominantes del momento, y de otra a los imperativos impuestos por el régimen franquista, el currículum de Historia correspondiente a la etapa de las Enseñanzas Medias presenta una casi completa ausencia de aquellos contenidos relativos al estudio de los principales *procesos políticos* que por su trascendencia, se encuentran en la misma base constitutiva de la Edad Contemporánea.

En su lugar, las transformaciones económicas que tienen lugar durante este convulso periodo de la mano de las revoluciones liberales se interpretan desde una lógica puramente económica, como si su génesis, desarrollo y consolidación no estuviera ligada de manera inextricable a las profundas convulsiones políticas que supuso para la Historia de Occidente la desintegración del Antiguo Régimen y la génesis y consolidación de los regímenes liberales. Por otra parte, en consonancia con la idiosincrasia del momento en el que la LGE se desarrolla (y especialmente a causa de los imperativos ideológicos del régimen franquista), la cuestión del nacionalismo está completamente ausente del currículum en tanto que construcción sociocultural surgida durante la transición entre los siglos XVIII y XIX.

## 2. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)

### 2.1. Objetivos, estructura y características de la LOGSE

Si por algo destaca la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 e implantada durante los años siguientes, es que su promulgación nace como respuesta a una renovada conciencia de la necesidad de acometer una profunda renovación del sistema educativo en España con el objetivo de atender a diversas cuestiones, pero fundamentalmente debido a:

La demanda de mayor igualdad de oportunidades y mejores respuestas a las altas tasas de fracaso y abandono escolar, de una escuela más democrática, con más autonomía del profesorado, con mejor inserción de la Educación en el medio social, y por ende, con una organización del sistema educativo más flexible, con mayor participación por la base, en suma, más descentralizado (Cabrera Montoya, 2007: 166-167).

Por su expresividad, merece la pena transcribir íntegramente el segundo párrafo del preámbulo de la ley, donde se afirman de manera contundente los principios básicos de la misma, en línea con lo apuntado anteriormente:

El objetivo primero y fundamental de la Educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad (BOE, 04/10/1990: 28927).

Siguiendo esta premisa básica, uno de los aspectos fundamentales introducidos por la LOGSE, fue precisamente el de la ampliación de la Educación básica obligatoria y gratuita hasta los 16 años. Para ello, la LOGSE estructura el sistema educativo en cuatro grandes etapas: *Educación Infantil* (de 0 a 6 años), *Educación Primaria* (de 6 a 12 años), *Educación Secundaria Obligatoria o ESO* (de 12 a 16 años) y *Educación Secundaria Postobligatoria* dividida entre la rama de Bachillerato y la de Formación Profesional (Cabrera Montoya, 2007: 175-176).

El otro aspecto novedoso de la LOGSE, aparece en relación al *carácter permanente* de la Educación, concepción que la ley en cuestión eleva a una nueva categoría al afirmar con rotundidad que:

La Educación y la formación adquirirán una dimensión más completa de la que han tenido tradicionalmente, trascenderán el periodo vital al que hasta ahora han estado circunscritas, se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán con la actividad laboral: La Educación será permanente, y así lo proclama la ley al determinar que ese será el principio básico del sistema educativo (BOE, 04/10/1990: 28928).

Asimismo, en relación a la formación de los docentes, “la ley considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas” (BOE, 04/10/1990: 28929). Por otra parte, en lo referente a la inclusión de todos los agentes educativos en el sistema la LOGSE considera que:

Ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social. Particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos (BOE, 04/10/1990: 28930).

## *2.2. Características del currículum de la LOGSE: el tratamiento de las revoluciones liberales y el surgimiento del nacionalismo en el siglo XIX*

Fruto de la característica concepción de la Educación y el sistema educativo desarrollada por la LOGSE y de su intencionalidad *plenamente comprensiva* (en el sentido de incorporar en condiciones de igualdad a todos los sectores sociales al sistema educativo), el currículum de las materias en Educación Secundaria experimenta en este momento una notable transformación para adaptarse a estos nuevos objetivos y prioridades. A este respecto, es importante tener en cuenta que se trata de una ley concebida (también en lo referente a las cuestiones curriculares):

Con un nivel de ductilidad suficiente para asegurar el marco preciso y la orientación apropiada, pero también para permitir posibles adaptaciones y desarrollos ulteriores. Una ley que, en consecuencia, ha evitado la tentación de la excesiva minuciosidad (BOE, 04/10/1990: 28929).

A continuación se destacan aquellos elementos, que siguiendo la línea de lo expresado anteriormente, definen el posicionamiento del currículum de la LOGSE respecto a la cuestión historiográfica concreta que constituye el eje analítico del presente trabajo.

Para la etapa correspondiente a la ESO, el currículum organiza los contenidos de Geografía e Historia en cuatro grandes bloques, ordenándolos de manera abierta y flexible, sin establecer el momento ni curso preciso en el que estos deben impartirse. Estos grandes bloques de contenidos se dividen en:

- Bloque 1. Sociedad y territorio
- Bloque 2. Sociedades históricas y cambio en el tiempo
- Bloque 3. El mundo actual
- Bloque 4. La vida moral y la reflexión ética

Por lo tanto, es dentro del Bloque 2. “Sociedades históricas y cambio en el tiempo” donde se incluyen los contenidos referentes al origen y desarrollo de las revoluciones liberales y el nacionalismo durante el siglo XIX siguiendo la organización siguiente:

- Bloque 2. Sociedades históricas y cambio en el tiempo
  - Cambio y revolución en la Edad Contemporánea. Revoluciones industrial y liberal burguesa. Grandes cambios y conflictos del siglo XX. Transformaciones en la España Contemporánea.
  - Sociedades y culturas diversas. Diversidad y relativismo cultural a través del análisis de algunos elementos de culturas distintas de la propia: cultura tecnológica y adaptación al medio, estructura social, sistema de género, sistema simbólico, creencias.

Otra novedad que introduce la LOGSE, es que de forma complementaria a estos contenidos, el currículum contempla el desarrollo de ciertas “actitudes y procedimientos”. En el caso concreto del estudio de las “Sociedades históricas y cambio en el tiempo”, algunas de estas “actitudes” son las siguientes:

- Preocupación por el rigor y la objetividad en la utilización e interpretación de las fuentes de información históricas y actuales.
- Valoración, respeto y disfrute de la diversidad y riqueza del patrimonio histórico e histórico-artístico, y disposición favorable a actuar en su defensa y conservación.
- Tolerancia, respeto y valoración crítica de formas de vida, creencias, etc. de sociedades y culturas distintas a las nuestras.
- Valoración crítica de los prejuicios sexistas presentes en nuestros hábitos y tradiciones, y recuperación e integración de la aportación de las mujeres al patrimonio cultural.

En el caso de los contenidos propios de la materia de Historia, que el currículum de la LOGSE establece para los cursos de Bachillerato, el primer elemento a destacar es que estos se centran exclusivamente en el estudio de la Historia Contemporánea de España, ordenados siguiendo una secuenciación eminentemente cronológica. A continuación se señalan los seis bloques en que se divide la materia haciendo alusión al apartado concreto donde se desarrolla el surgimiento de las revoluciones liberales y la construcción del nacionalismo durante el siglo XIX:

- Bloque 1. Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico
- Bloque 2. Las raíces históricas de la España contemporánea
  - La pluralidad constitutiva de España. Grandes etapas de la Historia española hasta el siglo XVIII.
  - Elementos económicos, sociales y políticos que configuran al Antiguo Régimen.
  - Proyectos y realizaciones del Reformismo ilustrado. El impacto de la Revolución francesa.
  - España en la Europa napoleónica. Vertientes y efectos de la guerra peninsular. Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812.

- Revolución liberal y reacción absolutista. El reinado de Fernando VII. Coyuntura internacional y colonias americanas.

- Bloque 3. Construcción del Estado liberal e intentos democratizadores
- Bloque 4. La España de la Restauración
- Bloque 5. España en el mundo de entreguerras
- Bloque 6. España durante el franquismo

En síntesis, puede concluirse que, a pesar de mantenerse el papel rector de la secuencia cronológica como eje director u organizativo de la materia (al igual de lo que pasaba con la LGE de 1970), la LOGSE introduce en el currículum de esta materia y temática concreta durante la etapa de Educación Secundaria varios elementos novedosos que merece la pena destacar.

En primer lugar, y sobre todo durante la etapa de la ESO, la LOGSE introduce de manera decidida (en todas las materias) pero especialmente en la de Historia, cuestiones clave para las sociedades democráticas actuales como son aquellas relativas a la *diversidad social y cultural* de sus componentes. Problemática que en el currículum de Historia se incorpora como contenido escolar en el apartado de “Sociedades y culturas diversas”, pero sobre todo, se le presta especial atención con la inclusión de lo que la LOGSE denominó como “actitudes”. Especialmente reseñable a este respecto resulta la apuesta por la promoción de ciertos valores fundamentales como la “tolerancia, respeto y valoración crítica de formas de vida, creencias, etc. de sociedades y culturas distintas a las nuestras”, o la “valoración crítica de los prejuicios sexistas presentes en nuestros hábitos y tradiciones, y recuperación e integración de la aportación de las mujeres al patrimonio cultural” (BOE, 26/06/1991: 43).

En segundo lugar, otro de los elementos más novedosos y característicos del currículum de Secundaria promulgado por la LOGSE, es su carácter abierto y flexible desarrollado en una doble vertiente: “abierto a la adaptación curricular hecha por el claustro, por los departamentos, y por el profesor ya a escala individual, de las necesidades de sus alumnos” (Gómez LLorente, 2003: 31). Característica que, por otra parte, se halla estrechamente vinculada con el carácter *comprensivo* de toda la ley en general, y del currículum de las diferentes materias en particular. De hecho, diversos autores han coincidido en señalar que:

La comprensividad, aunque sea el punto más discutido de la ley, y aunque se han producido importantes disfunciones en la práctica escolar, es una necesidad de nuestro tiempo. La sociedad de la información y del conocimiento en que hemos entrado exige una formación general de carácter universal, esto es, aplicable a todos durante el mayor tiempo posible. Incrementar el capital cultural de toda la población sigue siendo un objetivo necesario. La comprensividad, con todas las adaptaciones que sean precisas, es el instrumento para ello (De Puelles Benítez, 2004: 147).

### 3. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)

#### 3.1. Objetivos, estructura y características de la LOE

Al contrario que en los dos casos anteriores (el de la LGE y la LOGSE), La Ley Orgánica de Educación de 2006 no nació como un proyecto destinado a la reordenación completa del sistema educativo, sino que, sobre la estructura organizativa definida por la LOGSE, trató más de bien de potenciar algunos de los principios esbozados en la ley de 1990. Principal objetivo y elemento distintivo de la LOE que se expresa claramente en el preámbulo de la ley al afirmar que:

Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto (BOE, 04/5/2006: 17159).

En otras palabras, la auténtica intencionalidad de la LOE y sobre la que esta centra todos sus esfuerzos reformistas, es en materializar y consolidar definitivamente como parte irrenunciable del sistema educativo “una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados”. Por lo tanto, si hay algo que distingue a la LOE de las normativas educativas vigentes hasta ese momento, es su decidida apuesta por alcanzar y garantizar una verdadera *atención a la diversidad*, proporcionando para ello los recursos e instrumentos necesarios.

Por otra parte, y como segundo elemento característico, la LOE también representa un intento de *mejorar la calidad* de la Educación, considerando que:

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles (BOE, 04/5/2006: 17159).

Búsqueda de una mejora de la calidad que en el caso del currículum de la LOE se expresa sobre todo con la inclusión del desarrollo de las *competencias* por parte del alumnado. Incorporación con la que se pretende:

Poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (BOC, 25/5/2007: 7503).

A continuación se analiza el impacto efectivo que la adopción de estos planteamientos tuvo para la conformación del currículum de la LOE en general, y de la materia de Historia en particular, prestando especial atención al tema del surgimiento de las revoluciones liberales y el nacionalismo en el siglo XIX. En este sentido, se destacará sobre todo la profunda transformación que para la concepción pedagógica y didáctica de dicha materia en particular (y de todo el currículum en general) supuso la profundización de la LOE sobre aquellos aspectos relativos a la formación ciudadana y social crítica del alumnado que habían sido avanzados por la LOGSE.

### *3.2. Características del currículum de la LOE: el tratamiento de las revoluciones liberales y el surgimiento del nacionalismo en el siglo XIX*

Desde un primer momento, el sustrato pedagógico y didáctico que inspira el desarrollo de la LOE aparece en la configuración del currículum, especialmente en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, considerando como principio constitutivo del currículum que:

La materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria tiene como objeto básico contribuir a la formación social de la ciudadanía, entendida como una toma de conciencia de los problemas que afectan a la humanidad y a la adopción de una actitud responsable, comprometida y crítica ante los mismos (BOC, 25/5/2007: 7522).

Si bien, como se analizará con detenimiento más adelante, este constituye uno de los cambios de más impacto en el currículum configurado por la LOE, esta también se caracteriza por incorporar un elemento organizativo que la LOGSE no fijaba de manera cerrada: la asignación de determinados contenidos a cursos concretos. En efecto, si en la LOGSE se fijaba un marco extremadamente flexible y abierto a la hora de distribuir los contenidos del currículum, la LOE camina en una dirección distinta al determinar qué contenidos deben impartirse a lo largo de los diferentes cursos que componen la etapa de la Educación Secundaria. Por esta razón, la cuestión central objeto de análisis del presente trabajo (las revoluciones liberales y el surgimiento del nacionalismo en el siglo XIX) pasa con la LOE a ser un contenido específicamente de 4º de ESO y Bachillerato. En el caso del último curso de la ESO, la materia de Historia se organiza de la siguiente forma:

- Bloque 1. Contenidos comunes
  
- Bloque 2. Bases históricas de la sociedad actual
  - Transformaciones políticas y económicas en la Europa del siglo XVIII: el Estado absoluto y la Ilustración en Europa. El reformismo borbónico en España.
  - Transformaciones políticas y socioeconómicas en el siglo XIX: revolución industrial, revoluciones políticas, cambios sociales y formas de vida en la ciudad industrial.

- Crisis del Antiguo Régimen y construcción del Estado liberal en la España del siglo XIX.
  - Grandes cambios y conflictos en la primera mitad del XX: imperialismo, dictaduras guerras y revoluciones sociales.
  - Transformaciones en la España del siglo XX: crisis del Estado liberal. La Segunda república y la guerra civil. Franquismo.
  - Arte y cultura en la época contemporánea: elementos básicos de los principales estilos o artistas e interpretación de obras significativas, contextualizándolos en su época.
- Bloque 3. El mundo actual

En cuanto a los contenidos curriculares previstos para la materia de Historia en la etapa de Bachillerato, estos pueden considerarse como una profundización sobre los propios del 4º curso de ESO, ya que siguen y se basan en un casi idéntico marco organizativo de tipo cronológico y la consecución de unos mismos objetivos. Dichos contenidos correspondientes a la etapa de Bachillerato aparecen recogidos en el currículum de la manera siguiente:

- Bloque 1. Contenidos comunes
- Bloque 2. Raíces históricas de la España contemporánea
- Bloque 3. Crisis del Antiguo Régimen
  - Crisis de la monarquía borbónica. La Guerra de la Independencia y los comienzos de la revolución liberal. La Constitución de 1812.
  - Absolutismo frente a liberalismo. Evolución política del reinado de Fernando VII. Emancipación de la América española.
- Bloque 4. Construcción y consolidación del Estado liberal
- Bloque 5. Transformaciones económicas y cambios sociales en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX
- Bloque 6. La crisis del Estado liberal, la Segunda república y la guerra civil
- Bloque 7. La dictadura franquista
- Bloque 8. La España actual

En definitiva, ¿qué conclusiones cabe extraer una vez realizado este análisis comparativo entre los objetivos y contenidos del currículum de la LOE respecto al fijado alrededor de 15 años antes por la LOGSE? En primer lugar, en lo que se refiere a los objetivos, la LOE supone una profundización en los planteamientos pedagógicos y didácticos introducidos por la LOGSE, apostando decididamente por una *formación integral* del alumnado, fomentando sobre todo el desarrollo de una “actitud responsable, comprometida y crítica” ante la realidad social y en definitiva teniendo como “objeto básico contribuir a la formación social de la ciudadanía”.

Sin embargo, en este punto, la LOE presenta una incipiente contradicción respecto a la selección y organización de contenidos curriculares que esta plantea. Así, mientras por una parte resulta sencillo establecer una línea de *continuidad y extensión* de los principios pedagógicos y didácticos introducidos por la LOGSE en lo referente a la formación ciudadana de los alumnos y el fomento de una conciencia crítica ante la realidad social del mundo actual, en lo que a los contenidos curriculares se refiere, la LOE representa una cierta involución respecto al conjunto de objetivos señalados.

De hecho, mientras que la LOGSE desarrolló una propuesta curricular abierta y flexible, planteando los contenidos a modo de líneas guía, quedando a la elección de centros, departamentos y profesores la organización concreta de contenidos y materias; la LOE tiende a estrechar el marco de esta flexibilidad, imponiendo de forma cerrada la correspondencia entre contenidos concretos y los respectivos cursos en que estos deben ser impartidos. Al mismo tiempo y de forma inevitable, se produce un crecimiento progresivo en la pormenorización de los contenidos correspondientes a cada materia y curso, reduciéndose considerablemente la autonomía curricular de departamentos y profesores; aunque desde luego sin caer en los excesos ordenancistas de leyes sucesivas, como se comprobará en el apartado siguiente.

## **4. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)**

### *4.1. Objetivos, estructura y características de la LOMCE*

Un primer elemento a tener en cuenta al analizar la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa o LOMCE aprobada el año 2013, es que la nueva ley entra en vigor sin derogar el anterior marco normativo vigente, la LOE de 2006. Es por esto que el proyecto se considera efectivamente como una iniciativa orientada a la “mejora de la calidad educativa” y no a una reestructuración completa del sistema educativo. Sin embargo, en la práctica, estos cambios introducidos por la LOMCE son de tal alcance, sobre todo en lo tocante a su concepción de la Educación, que su entrada en vigor supone en muchos casos el enfrentamiento directo con los principios pedagógicos y educativos que inspiraron reformas como la LOGSE primero y la LOE después. Opinión que es compartida hoy en día por multitud de profesionales de la Educación, considerando que:

Mientras que de la LOE se desprende un sentido inclusivo en la Educación, de la LOMCE se extrae un carácter individualista y diferenciador, a pesar de que en ambos existe la voluntad de establecer unos parámetros que contribuyan a la mejora de la calidad en la enseñanza acercándose a los dictados europeos recogidos en reuniones promovidas por diferentes organismos internacionales como la UNESCO, pero la forma de encaminarse hacia ese avance en los resultados de la educación española parten de intereses distintos por lo que, en detalle, son muy diferentes (Romero Sánchez, García Luque y Cambil Hernández, 2016: 694).

Aspectos de la nueva ley, que aparecen claramente definidos desde su preámbulo, estableciendo una intencionalidad y objetivos radicalmente distintos a aquellos que inspiraron las reformas educativas previas de la LOE y la LOGSE, y que por su naturaleza han sido y continúan siendo ampliamente contestados por buena parte de la sociedad y de los profesionales de la Educación. Por su rotundidad y claridad, merece la pena transcribir íntegramente uno de los primeros párrafos del mencionado preámbulo de la LOMCE:

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para

reconocerlo y potenciarlo (...). La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. Los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema (BOE, 10/12/2013: 97860).

En síntesis, si leyes como la LOGSE y la LOE impulsaban la construcción de un sistema educativo de carácter *comprensivo e integrador*, la LOMCE parte del hecho *diferenciador* del “talento de los estudiantes”, tratando de construir un “sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades”.

Por otra parte, si en materia educativa, la legislación anterior a 2013 tenía como objetivo primordial “conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales” (LOE), y en definitiva conseguir una “formación plena dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad” (LOGSE); la LOMCE sustituye estas prioridades por otras de carácter bien distinto, entendiendo ante todo la Educación como un instrumento “que facilite la empleabilidad y estimule el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional”. En definitiva, como muchas voces defienden en la actualidad, lo que la LOMCE representa realmente es el cuestionamiento de:

La esencia misma de lo que, hasta el momento, entendíamos como la concepción pura, existencial, de todo proyecto educativo, esto es, la función social de la docencia y discencia, formar ciudadanos y ciudadanas que tengan una opinión crítica, en pro de una concepción economicista del sistema educativo que implicará, necesariamente, en base a la pretendida rentabilidad del sistema, su privatización y mercantilización, destruyendo la democratización de la enseñanza y recuperando la jerarquización clasista del proceso formativo de tiempos pretéritos (García Luque y Peinado Rodríguez, 2015:68).

#### 4.2. Características del currículum de la LOMCE: el tratamiento de las revoluciones liberales y el surgimiento del nacionalismo en el siglo XIX

Desde luego, la transformación radical que la implantación de la LOMCE ha supuesto para la misma concepción de la Educación, ha tenido también un impacto decisivo en la concepción y organización del currículum con los consiguientes cambios en los planteamientos pedagógicos y didácticos del mismo. A continuación se destacan los elementos más distintivos del currículum de la LOMCE relativos al tratamiento de las revoluciones liberales y el surgimiento del nacionalismo en el siglo XIX durante la etapa de Secundaria.

Entre las características más destacadas del currículum de la LOMCE cabe señalar especialmente dos que lo distinguen claramente de los planteamientos curriculares de las leyes educativas precedentes. En primer lugar, este se distingue sobre todo por la *exhaustividad* en la pormenorización de los contenidos de las materias, alcanzándose un nivel de detalle que confieren al currículum una naturaleza rígida y cerrada, dejando poco o nulo espacio para la interpretación de centros, departamentos o profesores. En segundo lugar, el currículum de la LOMCE introduce un nuevo elemento respecto a las anteriores leyes que contribuyen a subrayar su naturaleza ordenancista: los *estándares de aprendizaje*. Según los términos contenidos en la ley, estos se definen como:

Especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables (BOE, 03/01/2015: 172).

A continuación se detalla la organización de los contenidos relacionados con la temática concreta fruto de análisis del presente trabajo (revoluciones liberales y nacionalismo en el siglo XIX), contenidos pertenecientes a la materia de Historia que la LOMCE distribuye a lo largo de los cursos de 4º de ESO, 1º y 2º de Bachillerato. En el primero de estos cursos, 4º de ESO, la materia de Historia se centra exclusivamente en la Historia Contemporánea organizada de la siguiente forma:

- Bloque 1. El siglo XVIII en Europa hasta 1789
  
- Bloque 2. La era de las revoluciones liberales
  - Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII.
  - La independencia de las Trece colonias.
  - La independencia de las colonias iberoamericanas.
  - La revolución francesa.
  - Las revoluciones liberales y la Restauración el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas. Los nacionalismos.
  
- Bloque 3. La revolución industrial
- Bloque 4. El imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial
- Bloque 5. La época de Entreguerras (1919-1945)
- Bloque 6. Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)
- Bloque 7. La estabilización del Capitalismo y el aislamiento del Bloque Soviético
- Bloque 8. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI
- Bloque 9. La revolución tecnológica y la globalización a finales del siglo XX y principios del XXI
- Bloque 10. La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía

Como demuestra esta prolija selección y pormenorización de contenidos curriculares, el nivel de exhaustividad impuesto por el currículum de la LOMCE no tiene parangón en ninguna de las reformas educativas precedentes. Con la intención de confirmar esta vocación “acumulativa” del currículum que se analiza, a continuación se detallan los contenidos previstos para el curso de 2º de Bachillerato tocantes en exclusiva a la Historia de España:

- Bloque 0. Cómo se escribe la Historia. Criterios comunes
- Bloque 1. La Península Ibérica desde los primeros humanos hasta la desaparición de la monarquía visigoda (711)
- Bloque 2. La Edad Media: Tres culturas y un mapa político en constante cambio (711-1474)
- Bloque 3. La formación de la Monarquía Hispánica y su expansión mundial (1474-1700)
- Bloque 4. España en la órbita francesa: el reformismo de los primeros Borbones (1700-1788)
- Bloque 5. La crisis del Antiguo Régimen (1788-1833): liberalismo frente a absolutismo
  - El impacto de la Revolución francesa: las relaciones entre España y Francia; la Guerra de Independencia; el primer intento de revolución liberal, las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812.
  - El reinado de Fernando VII: la restauración del absolutismo; el Trienio liberal; la reacción absolutista.
  - La emancipación de la América española; el protagonismo criollo; las fases del proceso; las repercusiones para España.
  - La obra de Goya como testimonio de la época.
- Bloque 6. La conflictiva construcción del Estado liberal (1833-1874)
- Bloque 7. La Restauración Borbónica: implantación y afianzamiento de un nuevo sistema político (1874-1902)
- Bloque 8. Pervivencias y transformaciones económicas en el siglo XIX: un desarrollo insuficiente

- Bloque 9. La crisis del sistema de la Restauración y la caída de la monarquía (1902-1931)
- Bloque 10. La Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de Crisis Internacional (1931-1939)
- Bloque 11. La Dictadura Franquista (1939-1975)
- Bloque 12. Normalización democrática de España e integración en Europa (desde 1975)

En este punto, merece la pena detenerse sobre el trasfondo pedagógico y didáctico que de facto impone a la materia de Historia en la etapa de Secundaria un currículum de las características del establecido por la LOMCE. Y es que como se analizó con más detenimiento en el primer apartado del presente trabajo, ninguna selección curricular posee un carácter neutral u objetivo desde un punto de vista educativo, ya que en la práctica, esta selección de contenidos elimina cualquier rastro de autonomía (metodológica, didáctica y evaluadora) de los centros, departamentos y docentes. En su lugar, se impone un marco curricular absolutamente rígido y cerrado, en el que no queda ningún espacio para la *interpretación* o siquiera la *adecuación*.

Sin embargo, resulta curioso cómo esta consecuencia directa del planteamiento curricular implantado por la LOMCE, es en apariencia negada, e incluso contradicha en la parte introductoria de cada una de las materias, sobre todo en aquellos aspectos que tienen que ver con los objetivos y las orientaciones metodológicas contemplados. Sirva como ejemplo de esta contradicción presente en la ley educativa actualmente en vigor algunas de las consideraciones expresadas por esta respecto a la materia de Geografía e Historia durante la etapa de la ESO. Así se indica por ejemplo, que dichos contenidos:

(...) son contenidos esenciales para comprender el mundo actual y sus desafíos y adquirir una actitud responsable y crítica en la sociedad. La materia de Geografía e Historia en la ESO pretende profundizar en los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la Educación Primaria, favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen, analizar los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, y el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad (BOC, 05/06/2015: 2994).

No obstante, es en el apartado de las “orientaciones metodológicas” donde se produce una disociación más clara entre los supuestos fundamentos pedagógicos y didácticos previstos por la ley y los que en la práctica impone de manera incontestable el marco curricular:

En la metodología de esta etapa, debemos tener en cuenta algunas pautas de carácter general: los contenidos se graduarán de lo más general a lo más particular, y se adecuarán a la capacidad intelectual del alumnado y a la realidad y la práctica diaria en el aula.

(...) de modo que cada estudiante logrará su propio aprendizaje y desarrollará capacidades propias de la Geografía e Historia como lo son las propias del pensamiento social (interpretar, clasificar, comparar, formular hipótesis, sintetizar), el pensamiento crítico (valorar ideas y puntos de vista, comprender para actuar, tomar decisiones, producir ideas alternativas y resolver problemas) y además desarrollar habilidades sociales y de comunicación (BOC, 5/6/2015: 2995).

Desde la concepción de la Educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se defiende en el presente trabajo (y que se desarrollará en la propuesta didáctica incluida en el último apartado), resulta absolutamente delirante pretender conciliar la *indiscriminada acumulación* de contenidos curriculares prevista por la LOMCE con las orientaciones metodológicas que esta misma incluye a modo de introducción.

¿Resultaría acaso posible favorecer en este marco, que “cada estudiante logre su propio aprendizaje” y desarrolle “capacidades propias del pensamiento social, el pensamiento crítico y además desarrollar habilidades sociales y de comunicación”? ¿Es acaso razonable pensar que en el contexto de un marco curricular de carácter profundamente inflexible como el descrito, pueda promoverse una verdadera adecuación de los contenidos y la metodología “a la capacidad intelectual del alumnado y a la realidad y la práctica diaria en el aula”? En el convencimiento de que la respuesta a ambas preguntas es rotundamente negativa, se incluye en el último apartado del presente trabajo una propuesta didáctica orientada a superar dichas contradicciones.

### **III. REVOLUCIONES LIBERALES Y NACIONALISMO EN EL SIGLO XIX EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA *PROPUESTA DIDÁCTICA ALTERNATIVA***

Hasta aquí, se ha realizado un repaso a través de los fundamentos ideológicos, pedagógicos y didácticos que han configurado el marco curricular de las principales leyes educativas en España desde 1970 hasta la actualidad. A continuación se plantean las líneas generales para el desarrollo de una *propuesta didáctica alternativa* para la materia de Historia en la etapa de Secundaria, en este caso centrada sobre la problemática histórica del surgimiento de las revoluciones liberales y el nacionalismo durante el siglo XIX.

No obstante, resulta necesario aclarar que lo que aquí se pretende no es la concreción exhaustiva de un proyecto curricular preciso, ni tampoco desarrollar por extenso los elementos que podrían configurar una hipotética unidad didáctica relativa a la cuestión planteada. Por lo tanto, no se aludirá en este apartado a cuestiones relativas a cursos concretos de la etapa de Secundaria, organización curricular de los contenidos, criterios de evaluación o distribución temporal de los mismos. Por el contrario, el desarrollo de la presente *propuesta didáctica alternativa* tiene como único objetivo reflexionar acerca de los fundamentos didácticos y pedagógicos que deberían servir de base o marco referencial para el tratamiento de una temática histórica compleja (como la que aquí se trata) en las aulas de Educación Secundaria. A continuación se plantean los tres puntos fundamentales sobre los que dicha propuesta se apoya.

## 1. El cuestionamiento del presente como una *realidad inmutable*

Con el fin destacar los fundamentos pedagógicos y didácticos sobre los que se apoya la propuesta que se plantea a continuación, se apuntan en primer lugar, una serie de reflexiones y prevenciones sobre la propia naturaleza del conocimiento histórico en general, y sobre algunas características propias de las revoluciones liberales y el nacionalismo en cuanto elementos propios de dicho ámbito de conocimiento en particular. Es partiendo de estos principios básicos desde donde se desarrollará la *propuesta didáctica alternativa* en relación con las cuestiones históricas señaladas.

Para llevar a cabo esta reelaboración de las propuestas didácticas tradicionales relativas a la problemática sobre la que el presente trabajo ha centrado su atención, se parte de una consideración fundamental: la conceptualización de las revoluciones liberales por una parte, y la interpretación y caracterización del nacionalismo por otra, como *construcciones* sociohistóricas. Es decir, la presente propuesta didáctica toma como punto de partida ineludible la consideración de ambos fenómenos (estrechamente relacionados) como construcciones propias del contexto sociocultural de su época y como expresión de los intereses, mentalidad y cosmovisión de los grupos sociales que participaron en su génesis, desarrollo y finalmente su consolidación como modelo de organización social, política y económica hegemónico respecto a otras opciones posibles.

Partiendo de esta base, aparece el primer punto de la propuesta didáctica que en este apartado se presenta: el rechazo a interpretaciones deterministas del pasado, especialmente en la cuestión historiográfica concreta que aquí se analiza. Sobre todo, se trata de no presentar el fenómeno de las revoluciones liberales durante el siglo XIX como la única vía de modernización social y económica posible (como generalmente se la ha presentado en la mayor parte de propuestas curriculares de Secundaria vigentes en España hasta la fecha). Planteamiento, que la mayor parte de propuestas curriculares han tendido a perpetuar, recurriendo frecuentemente a manidos tópicos historiográficos como el atraso económico de España, el escaso impacto de la industrialización, la

lentitud de los procesos de cambio social, la debilidad institucional del Estado liberal..., etc. Un tipo de visión o concepción del pasado totalmente condicionada desde su partida al identificar el *pleno desarrollo del liberalismo* como punto de llegada y culminación de un lento pero inexorable proceso de progreso histórico lineal e ininterrumpido.

Lo mismo ocurre, o ha venido ocurriendo en el marco de la Historia escolar en relación al surgimiento del nacionalismo como ideología fundamental de la Historia Contemporánea, identificándose su plena implantación como ideología hegemónica con el proceso de desarrollo y construcción nacional al que se ha hecho referencia. Desde esta perspectiva, todas aquellas carencias u obstáculos en la implantación de dicha ideología o identidad colectiva, no habrían sido sino reflejo de un débil proceso de construcción nacional (como el que tradicionalmente los manuales escolares y académicos de distinto signo han interpretado para el caso de la construcción del estado-nación decimonónico en España).

Sin embargo, ¿tiene sentido realmente interpretar o tratar de explicar un proceso histórico complejo como el que aquí se analiza, partiendo de este tipo de concepciones deterministas? Desde luego, desde el punto de vista historiográfico, diversos autores han dedicado enormes y continuados esfuerzos para desmontar este tipo de interpretaciones históricas de dudoso fundamento. Lo que a continuación se plantea precisamente es, ¿cómo terminar con el predominio de este tipo de interpretaciones, y en consecuencia, transformar su tratamiento en el ámbito educativo y especialmente en la etapa de Educación Secundaria?

Desde el punto de vista del nacionalismo como *construcción sociohistórica*, el punto de partida está claro: tratar de rehuir la “frecuente cosificación de construcciones simbólicas, como la identidad nacional, tratando de atribuir existencia material a lo que no es más que una categoría cultural históricamente construida” (López Facal, 2008: 172). Por lo tanto, la propuesta didáctica que aquí se defiende, plantea como requisito indispensable la asimilación por parte de los alumnos de Secundaria del *carácter de construcción*

*histórica y sociocultural* del nacionalismo como horizonte político e ideológico y por su puesto, de las identidades nacionales que se desarrollaron a partir del mismo.

Exactamente lo mismo puede afirmarse en el caso de las revoluciones liberales que constituyeron la verdadera génesis tanto del nacionalismo como ideología dominante del siglo XIX, como del liberalismo como modelo de organización económica preponderante. Dos realidades sociohistóricas que durante largo tiempo (y especialmente en el ámbito escolar) han sido identificadas y descritas como las formas *naturales*, casi deseables de organización social, política y económica de las sociedades occidentales; como si su implantación y consolidación hubiera sido el resultado de un proceso inevitable y no de la confrontación constante y posterior triunfo sobre modelos de organización social, política y económica alternativos.

Tradicionalmente, se ha considerado que la forma idónea de dar a conocer procesos de evolución histórica como el que aquí se analiza entre el alumnado de Secundaria, es *partiendo del pasado para poder entender el presente*; concepción pedagógica y didáctica que en mayor o menor medida impregna todas las propuestas curriculares y reformas educativas vigentes en España desde los años 70 hasta la actualidad. Sin embargo, lo que la presente propuesta didáctica se plantea precisamente (de acuerdo con los objetivos educativos establecidos por estas mismas leyes) es acometer la enseñanza-aprendizaje de dichos contenidos desde una *secuencia cronológica inversa*: partiendo del presente para poder entender el pasado.

En este mismo sentido, se pretende que los estudiantes de Secundaria tomen conciencia y sean capaces de identificar algunos de los mecanismos a través de los cuales, de forma habitual entre las sociedades actuales, diversas opciones políticas, ideológicas o identitarias adquieren el estatus de *naturales o incuestionables*. Se trata por tanto, de *hacer visibles* los procesos a través de los cuales se alcanzan este tipo de objetivos, siempre al servicio de determinados intereses; pretensión que requiere necesariamente que los alumnos reconozcan en primer lugar que:

El lenguaje sirve para dos menesteres contradictorios. Sirve, por una parte, para expresar, la realidad, hacerla inteligible, intentar dominarla (...). Pero el lenguaje tiene una segunda función: puede emplearse no solamente para desvelar la realidad, sino -viejo tema este- para ocultarla. No solamente se utiliza para subir por las escaleras de la claridad y la libertad, sino que, acaso más a menudo, se usa para bajar por las de la confusión y la dominación (Lerena Alesón, 1989: 91).

Por lo tanto, resulta necesario (e inexcusable) en el marco de un sistema educativo orientado a promocionar los valores democráticos y cívicos, centrar el foco de atención en el fomento de la conciencia crítica de los alumnos. Capacidad que requiere en primer lugar, reconocer y ser consciente del trasfondo de intereses (esto es, del proceso de conformación sociohistórica) que se esconde bajo gran parte de las realidades aceptadas como *naturales e inmutables* por la sociedad actual. Cuestionar este conocimiento preconcebido o popular, es el primer e indispensable paso para acometer la comprensión de fenómenos históricos complejos como el que en este apartado se analiza.

## **2. La inversión de la secuencia cronológica: desde el presente hacia el pasado**

La fundamentación de la presente propuesta didáctica, parte de una reflexión esencial: ¿en qué medida es posible que los alumnos de Secundaria sean capaces de percibir la naturaleza de *construcción sociohistórica* de conceptos abstractos como el liberalismo o el nacionalismo durante el siglo XIX? ¿Acaso pueden llegar a ser conscientes de esta realidad partiendo de una consideración de los modelos de organización económica o de identidad nacional vigentes como *realidades inmutables*? ¿Cómo van a comprender el impacto revolucionario que en efecto, la creación y consolidación de estas nuevas ideas y formas de entender y organizar la sociedad tuvieron para la Historia Contemporánea, si ambas son percibidas como las formas *naturales, deseables e inevitables* de organización de la sociedad?

Por otra parte, desde un punto de vista historiográfico, gran cantidad de autores de distinto signo han venido defendiendo que todo “historiador trabaja en función del presente, de las relecturas continuas del pasado que son constantemente puestas en cuestión” (Torres Bravo, 2001: 181). De manera similar, hace ya tiempo que otros autores lanzaron una importante prevención al entender que: “la incompreensión del presente nace de la ignorancia del pasado, pero no es, quizá, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente” (Bloch, 1965: 38). Precisamente, es partiendo de este presupuesto desde donde se construye la *propuesta didáctica alternativa* que se describe a continuación.

## 2.1. Identificación y cuestionamiento de los elementos constitutivos del nacionalismo y las identidades nacionales

Partiendo de esta consideración, parece claro entonces que el primer muro a traspasar o derribar, no es otro que el cuestionamiento de los propios sentimientos de *identidad nacional*. Sobre todo, se trata de lograr que los alumnos lleguen a percibir el carácter de *construcción sociocultural* de este tipo de identidades colectivas. Objetivo que solamente puede alcanzarse a través del conocimiento y cuestionamiento de los principales elementos comúnmente aceptados propios del nacionalismo en cuestión (en este caso el nacionalismo español surgido durante el siglo XIX). Solo desde esta posición crítica, resulta posible iniciar un proceso de reflexión y cuestionamiento de los fundamentos del nacionalismo a través de ciertas preguntas clave como por ejemplo: ¿Qué es ser español? ¿Cuáles son los elementos propios de la españolidad? ¿Es lo mismo ser que sentirse español? ¿Puede alguien ser español y no sentirse o identificarse como tal?

Lógicamente, este proceso debe iniciarse alrededor de los elementos que para los alumnos de Secundaria conforman dicha concepción o noción de la identidad nacional española. Una metodología didáctica que nace de una profunda convicción, la cual establece que solamente a través del cuestionamiento de los elementos que en el presente constituyen los rasgos identitarios mayoritariamente aceptados por la sociedad actual, los cuales (como se comprobará a poco que se indague) se encuentran fuertemente arraigados en los adolescentes, estos pueden llegar a comprender su verdadera naturaleza de *construcción sociohistórica*. Será únicamente después de haber quedado fijado este concepto fundamental, cuando se proceda al tratamiento de la cuestión desde una perspectiva histórica, facilitando así la comprensión de procesos complejos como el que aquí se plantea en su verdadero contexto, dimensión y alcance, dentro del devenir histórico.

## 2.2. *Revoluciones liberales y liberalismo económico: ¿un horizonte inevitable o la consolidación de un modelo hegemónico?*

Una metodología didáctica semejante se propone para el estudio de las revoluciones liberales y la consideración del liberalismo como única (o más desarrollada) forma de organización económica. De nuevo, para cuestionar esta perspectiva determinista tendente a su identificación como modelo o estructura económica *natural* de las sociedades avanzadas, se debe partir necesariamente de la identificación y cuestionamiento de los presupuestos que en el presente inspiran esta concepción entre gran parte de la sociedad, incluidos por supuesto los alumnos de Secundaria.

En este sentido, algunas de las preguntas que pueden guiar el desarrollo de una reflexión crítica acerca de este tipo de concepciones son: ¿es el liberalismo el único modelo económico vigente en la actualidad? ¿Acaso no existen sociedades con diversas formas de organización económica? ¿Es realmente el modelo del liberalismo el más beneficioso para toda la sociedad? ¿A qué grupos beneficia realmente este tipo de organización económica? ¿Existen y se practican otras alternativas hoy en día?

De nuevo, como en el caso del análisis de los elementos socioculturales e históricos constitutivos del nacionalismo, con este tipo de reflexión crítica sobre el presente se intenta que los alumnos sean capaces de identificar el carácter *construido o artificial* de un concepto que generalmente es aceptado como *inevitable o natural* por gran parte de la sociedad actual. Solo partiendo de este cuestionamiento, resulta posible plantear la cuestión en perspectiva histórica: ¿Cuándo aparece este modelo? ¿Cómo se desarrolla? ¿Fue defendido por todos los grupos sociales? ¿Cómo llega a consolidarse como opción hegemónica entre las sociedades de Occidente?

Desde el punto de vista de la didáctica (que es la perspectiva de análisis que se aborda en el presente apartado), este tipo de propuesta se fundamenta sobre uno de los principios sobre el que desde hace tiempo han hecho hincapié diversos autores dedicados al estudio de este ámbito, que en relación al aprendizaje del alumno consideran que: “solo partiendo de los constructos preexistentes se puede lograr que lo que se ha de aprender sea significativo, que tenga sentido, que lo considere relevante y que vea un problema como problema” (Benejam Arguimbau, 1991: 13). De forma complementaria, puede afirmarse también que “la estrategia más eficaz para lograr el aprendizaje es la creación de contradicciones o conflictos cognitivos”, elemento que permite “aportar nuevas evidencias y crear situaciones generadoras de estructuras que amplían el conocimiento, resituándolo e integrándolo de nuevo” (Calaf Masachs, 1994: 95).

Solamente a través del cuestionamiento de estos principios e ideas preconcebidas (que gran parte de los alumnos asumen como parte *inmutable* de su presente) resulta posible comprender la naturaleza auténticamente revolucionaria que la irrupción del liberalismo primero, y la construcción de los Estados liberales después, tuvo desde comienzos del siglo XIX, dando inicio a un proceso convulso y complejo que junto al surgimiento del nacionalismo definió las bases de la Historia Contemporánea occidental, estableciendo un modelo de organización social, política y económica hegemónico del que las sociedades actuales son herederas directas.

Por último, cabe señalar que esta toma en consideración de las ideas preconcebidas de los alumnos (sean relativas a esta u otras cuestiones), “no es tanto una cuestión relativa al cómo enseñar -ámbito al que inicialmente se la confinó- sino, mucho más al qué enseñar, es decir, algo que afecta a la determinación del conocimiento escolar” (Mainer, 2001: 130). Por lo tanto, se entiende desde el punto de vista de la presente propuesta, que la metodología didáctica empleada influye enormemente en la definición de los propios contenidos curriculares, influyendo directamente sobre el *qué y para qué enseñar* tanto o más que sobre el *cómo enseñar*.

### **3. Hacia la construcción de una verdadera *didáctica crítica* en Ciencias Sociales**

En definitiva, lo que la presente propuesta didáctica plantea para la materia de Historia en general, y para el estudio del liberalismo y el nacionalismo decimonónicos en particular, es la superación del modelo de organización curricular tradicional basado en el seguimiento inalterable de la secuencia cronológica de los hechos. Por el contrario, se propone una metodología didáctica basada en el tratamiento en profundidad de los problemas históricos, impulsando la reflexión crítica y el cuestionamiento de ideas preconcebidas y lugares comunes de escaso fundamento que la sociedad actual mantiene acerca de su pasado. Para ello, se defiende la pertinencia de comenzar este tipo de reflexiones o proceso de cuestionamiento alrededor de aquellos elementos del presente que resultan familiares (e incluso son percibidos como propios) para los alumnos de Secundaria, con la intención de permitir a partir de ahí el tratamiento de dichos problemas desde una perspectiva histórica.

En síntesis, puede afirmarse que la concepción pedagógica y didáctica sobre la que se basa la presente propuesta, comparte algunos de los planteamientos teóricos que defienden la construcción de un auténtico proyecto educativo renovador basado en el desarrollo de una verdadera *didáctica crítica* de las Ciencias Sociales, la cual “implica romper el conocimiento escolar dominante y proponer el estudio del pasado para dar explicación a los problemas sociales relevantes de nuestro presente” (Cuesta Fernández, 2002: 251).

Por otra parte, desde esta perspectiva, la materia de Historia en particular y aquellas pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales en general, aparecen no solo como herramientas de transmisión de un conjunto de contenidos curriculares fijados de antemano, sino que pueden convertirse en verdadero instrumento a través del cual los alumnos de Secundaria sean capaces de “establecer ante las situaciones presentes una capacidad de análisis racional, que evite la acción irracional por una percepción deficiente, sesgada o manipulada de los hechos” (Sánchez, 1991: 319).

No obstante, con el fin de llevar a cabo una propuesta didáctica como la que a lo largo del presente trabajo se ha planteado (en consonancia con los objetivos pedagógicos contemplados por la propia LOMCE, aunque en abierta contradicción con los contenidos curriculares que esta misma contempla), requeriría de una completa reconfiguración de dichos contenidos curriculares así como de su organización y distribución temporal. En definitiva, lo que la implementación de una propuesta didáctica de este tipo, orientada a la consecución de una verdadera didáctica crítica en Ciencias Sociales requiere es:

Repensar la escuela en su totalidad como lugar de socialización e imaginar nuevos tiempos y nuevos espacios, remozadas prácticas profesionales y una muy distinta participación de todos los agentes educativos en su propia formación, de suerte que se hagan factibles las condiciones para la emancipación y la educación histórica del deseo (Cuesta Fernández, 1999: 80).

Como punto final a esta reflexión, merece la pena aclarar lo que el autor citado entiende por “educación histórica del deseo”, concepto con el que viene a proponer la superación de la visión tradicional (y como se ha demostrado dominante hasta nuestros días) del sistema educativo y los contenidos curriculares como simple acumulación de saberes técnicos, para construir un verdadero proceso de aprendizaje donde lo que pueda primar al fin sea:

Enseñar y aprender a actuar con coraje cívico en los espacios públicos de la vida social, superando los dictados de la ideología dominante; proponiendo al mismo tiempo, una educación de la volición y de la razón al servicio de la transformación imaginativa de la sociedad (Cuesta Fernández, 1999: 72).

#### IV. CONCLUSIONES

El análisis de la evolución del sistema educativo en España a través de las distintas leyes educativas que se ha construido a lo largo de los apartados anteriores, permite el planteamiento de ciertas constataciones de importancia que a continuación se exponen a modo de cierre del presente trabajo.

En primer lugar, si hay un elemento común que ha caracterizado las sucesivas reformas educativas acometidas por los distintos gobiernos en España desde los años 70 del siglo XX hasta la actualidad, este es precisamente el *carácter transitorio* de todas ellas; con un periodo de vigencia progresivamente más reducido. De hecho, si la LGE de 1970 fue el marco legislativo que reguló el sistema educativo en España hasta la implementación de la LOGSE en 1990, esta estuvo a punto de ser desplazada ya en el año 2002 por el proyecto de reforma educativa desarrollado por la entonces ministra de Educación del Partido Popular Pilar del Castillo. Se trató de la Ley Orgánica de Calidad Educativa o LOCE que no llegaría a aplicarse, pero que constituyó un primer esbozo de los radicales cambios que en el sistema educativo introduciría la LOMCE una década después.

Volviendo a la vigencia de cada una de estas reformas educativas, la ley que finalmente desplazaría a la LOGSE, no fue, como se ha señalado, el fallido proyecto de la LOCE de 2002, sino la LOE de 2006. Ley que finalmente, aunque no derogada de manera oficial por la LOMCE de 2013, ha sido sometida a modificaciones de tal envergadura por parte de esta última, que el sistema educativo resultante, así como la propia concepción de la Educación subyacente ha sido radicalmente alterada en una dirección opuesta al camino emprendido por la LOGSE primero y la LOE después. En definitiva, si la LGE de 1970 fue el marco que reguló el sistema educativo en España durante 20 años, la LOGSE de 1990 tuvo una vigencia de unos 16 años, siendo sustituida por la LOE de 2006; ley esta última, que en tan solo 7 años ha sido profundamente modificada por la LOMCE de 2013.

Por lo tanto, una primera conclusión que permite plantear la realización de este análisis, es la tendencia hacia una *creciente politización* de las políticas educativas en España, asumiéndose estas, cada vez más, como una potestad exclusiva del partido gobernante y no como la auténtica política de Estado que deberían ser. Una tendencia que por el momento, la LOMCE ha consolidado de manera incuestionable. Por eso, ante la creciente transitoriedad de las sucesivas reformas educativas, el sistema educativo en su conjunto reclama en la actualidad la construcción de un verdadero proyecto renovador que sea capaz de integrar a la mayor cantidad de sectores políticos y sociales posibles. Todo con el fin de sentar las bases para la consolidación de un modelo educativo capaz de responder a largo plazo a las cambiantes necesidades de la sociedad en el siglo XXI, por encima de intereses políticos partidistas.

Siguiendo las líneas de la propuesta didáctica descrita en el apartado anterior, el presente trabajo sitúa los siguientes elementos como punto de partida necesario para la construcción de las sucesivas reformas educativas que sin duda están por llegar en los próximos años, como único medio de dar respuesta a los retos que la Educación afronta en la actualidad.

El primer elemento inexcusable en la construcción de esta hipotética reforma educativa (de acuerdo con los presupuestos previamente enunciados) debe ser la concepción del alumnado como un otro legítimo, es decir, como un interlocutor válido, protagonista de su propio aprendizaje, cuya opinión, punto de vista y forma de entender el mundo resulta válida y valiosa para el profesor. Desde esta perspectiva, por lo tanto, el proceso de aprendizaje necesita concebirse necesariamente como un proceso de diálogo permanente basado en el respeto mutuo.

Precisamente, es sobre esta premisa fundamental sobre la que se construye la propuesta didáctica descrita en el apartado anterior. Es por esta razón, por ejemplo, que se plantea un sistema de trabajo en la materia de Historia a través de una *secuencia cronológica inversa*, entendiendo que el respeto mutuo que se ha señalado como condición necesaria, debe partir del estudio y la selección de temas que resulten cercanos, atractivos e interesantes para el alumnado como parte de la realidad social de su entorno.

En segundo lugar, este acercamiento desde el presente hacia problemas históricos concretos, permite también que los alumnos posean un punto de vista propio al respecto, lo que les proporciona la capacidad de expresar sus propias ideas y opiniones sobre las cuestiones planteadas (y al mismo tiempo que estas sean aprovechadas por el profesor y el resto de la clase). Por otra parte, este elemento facilita en gran medida el despliegue de una verdadera y profunda *atención a la diversidad*, ya que todas las actividades que se plantean en el aula, permiten y estimulan la participación de todo el alumnado en función de sus posibilidades, tomando este punto de partida de los conocimientos y capacidades del alumnado como referencia desde donde más adelante se realizará la evaluación de sus progresos y logros.

En tercer lugar, este tipo metodología tiene como objetivo fundamental el desarrollo de competencias y capacidades por parte de los alumnos, entendiendo que es aquí donde reside la consecución de un *aprendizaje verdaderamente significativo*. En este sentido, en el caso concreto de Geografía e Historia, no se trata que los alumnos sean capaces de acumular una larga sucesión de datos (en lo que sería un aprendizaje puramente memorístico), sino que sobre todo se pretende que los alumnos lleguen a ser competentes y capaces de interpretar el mundo que les rodea, con especial atención a aquellas cuestiones sociales de su interés.

Por lo tanto, de la mano de esta concepción del alumnado como un otro legítimo, se introduce una particular concepción de las Ciencias Sociales, entendiendo la Geografía y la Historia como meras herramientas para conseguir dotar de complejidad la mirada que los alumnos poseen sobre la realidad social de su entorno. Capacidad que ha quedado de sobra constatada, por ejemplo, en el caso del cuestionamiento del liberalismo y el nacionalismo como realidades naturales o inevitables de nuestro presente.

Finalmente, en consonancia con esta doble concepción (del alumnado y de las Ciencias Sociales), el proceso de aprendizaje debe concebirse como un auténtico proceso de formación integral de la persona, primando, por encima de cualquier conocimiento técnico o específico de la materia, los valores de diálogo, tolerancia, respeto y colaboración; valores que desde la perspectiva del presente trabajo, representan los pilares que deben presidir la formación del alumnado en tanto que estos son parte integrante y activa de la sociedad. A este respecto, conviene destacar además el extraordinario valor formativo que posee la diversidad social y cultural presente en las aulas.

Y es que, si como en el caso de las Ciencias Sociales, la Educación se entiende ante todo y sobre todo como un proceso de formación integral de la persona, por encima de los conocimientos puramente técnicos, la presencia de esta vasta diversidad social y cultural en las aulas, supone un instrumento de extraordinaria eficacia a la hora de fomentar y trabajar los *valores de tolerancia y respeto* que deben dirigir la cimentación de un sistema educativo verdaderamente comprensivo e integrador.

## BIBLIOGRAFÍA

Boletín Oficial del Estado 06/08/1970; 18/04/1975; 04/10/1990; 26/06/1991; 04/05/2006; 10/12/2013; 03/01/2015.

Boletín Oficial de Cantabria 25/05/2007; 05/06/2015.

Benejam Arguimbau, P. (1991). La didáctica de la Geografía y las aportaciones del constructivismo. En AAVV: Aspectos didácticos de Geografía e Historia, 6. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.

Bloch, M. (1965). *Introducción a la Historia*. México: FCE.

Cabrera Montoya, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970. *Tempora*, 10, 147-181.

Calaf Masachs, R. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales: didáctica de la Historia*. Barcelona: Oikos-tau.

Cuesta Fernández, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 3, 70-91.

Cuesta Fernández, R. (2002). La Historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. En C. Forcadell Álvarez e I. Peiró Martín (coords.), *Lecturas de la Historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

De Puelles Benítez, M. (2004). *Política y Educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.

Fernández Enguita, M. (1991). El aprendizaje de lo social. *Educación y sociedad*, 8, 7-24.

García Luque, A. y Peinado Rodríguez, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Revista Iber*, 80, 65-72.

- Gómez LLorente, L. De dónde venimos y adonde vamos. Bosquejo de una trayectoria. En J. Jimeno Sacristán y J. Carbonell Sebarroja (coords.), *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Lerena Alesón, C. (1989). De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia. *Política y sociedad*, 3, 91-99.
- López Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la Historia: 1970-2008. *Historia de la Educación*, 27, 171-193.
- Mainer, J. *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada Editora.
- Merchán Iglesias, F. J. (2002). El estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 41-54.
- Moradiellos, E. (2013). *Clío y las aulas. Ensayo sobre Educación e Historia*. Diputación de Badajoz.
- Pozo, J. I. y Monereo C. (2010). Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio. *Aula de Innovación Educativa*, 190, 35-40.
- Rodríguez Lestegás, F. (2002). Concebir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A.G.E.*, 33, 173-186.
- Romero Sánchez, G., García Luque, A. y Cambil Hernández, E. (2016). Valores sociales en la nueva realidad curricular: LOE versus LOMCE. *Opción*, 8, 689-712.
- Sánchez Delgado, P. (1991). El valor de la Historia y los valores en la enseñanza de la Historia. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), 309-322.
- Sánchez Prieto, S. (1995). *¿Y qué es la Historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Torres Bravo, P.A. (2001). *Didáctica de la Historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: UNED.