

3. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ENTRE LOS ADOLESCENTES. METODOLOGÍA Y RECURSOS

JESÚS CARREÑO TENORIO

CON INSISTENCIA la memoria nos provoca y esto hace que tengamos vivos y presentes recuerdos que han contribuido a nuestro «aprender a ser»¹. Entre esos recuerdos hay algunos imborrables que se enmarcan en lo que fue la Universidad española de finales de los años 60 y principios de los 70. En aquel entorno variopinto y heterogéneo surgían, de vez en cuando, raros especímenes que venían a cuestionar la inmutabilidad de las cosas.

Oficialmente todos los ciudadanos debíamos acatar el orden establecido y estar agradecidos a quienes velaban por nuestra integridad moral para que la patria siguiera siendo reserva espiritual, unidad de destino en lo universal, una, grande y libre y todo junto a la vez si ello era posible.

Armados con este bagaje nos estrenábamos en la Facultad, donde hallábamos gentes que debían de seguir reproduciendo y enriqueciendo los «sanos ideales» que nos habían sido inculcados desde la Escuela Primaria.

A veces se rompía la inercia y descubríamos que había otras personas distintas; que tenían otra visión del mundo, que entendían la Historia de otra manera, que no ponían obstáculos al sano ejercicio de la crítica. A alguno de ellos llegaron a tildarlo de «corruptor de jóvenes»², porque tenía el atrevimiento de plantear, entre otras cosas, que «La Polis» tal vez no había sido tan armónica como nosotros creíamos.

En medio de este conflicto conocimos en Granada a Marcelo Vigil, como profesor de Historia Antigua de la Facultad de Letras. Corría el curso 1968-69; todo un símbolo para nostálgicos.

El pasado mes de Junio del año en curso —1996— nos reunimos en Granada los componentes de la promoción que acabó la carrera en el año 1971 y coin-

¹ FAURE, Edgar y otros: *Aprender a ver*. UNESCO 1972.

² TOVAR, Antonio: *Vida de Sócrates*. Madrid 1952.

ciíamos todos en que no era fácil encontrar personas de su talante y compromiso intelectual. Recordábamos a Marcelo como una persona cuya imagen despertaba curiosidad, máxime cuando se rumoreaba por los pasillos que era nada menos que marxista; algo que debía ser intrínsecamente perverso porque en los diccionarios de alguna biblioteca la página que recogía el término había sido tajada sin vacilaciones.

Nos sorprendía en un principio que las clases y seminarios del Prof. Vigil no fueran una proclama e incitación a aquello que nos habían dicho siempre que solían los marxistas incitar: a negar la existencia de Dios y a destruir las bases del cristianismo y de cualquier religión, en fin los adictos a Carlos Marx eran tildados de satánicos. Un importante grupo de aquella generación comenzó a ser seducido por la herejía de que todo era cuestionable, interpretable, debatible, relativo y casi nunca definitivo. Añadimos a nuestra hagiografía las venerables figuras de B. Farrington, Gordon Childe, Rostovtzeff...

No se explicaban algunos «próceres» de entonces que desde una materia tan antigua como la Historia Antigua se pudiera envenenar a los jóvenes crecidos a la sombra de las buenas costumbres y los valores imperecederos. Estos «próceres» lo que debían ignorar era el valor y la dimensión educativa de una disciplina como la Historia.

Gracias al compromiso intelectual de Marcelo Vigil, la Historia estaba sirviendo, entre otras cosas, para adentrarnos en un mundo que se nos había negado desde siempre, el de la reflexión. Creo poder afirmar que esto nos ha marcado a muchas personas de aquella generación, y nos ha permitido entender el valor *de la Historia en la formación de los ciudadanos*.

No me resisto a comentar un hecho que apareció publicado en el periódico local de Granada, *Ideal*,³ el pasado mes de Julio.

El Profesor Cazorla Pérez, Catedrático de Derecho Político de la Universidad de Granada escribió en el citado medio un artículo titulado «La selectividad no selecciona». Cuenta el Sr. Cazorla que comenzado el curso hablaba a sus alumnos de primer año, como algo conocido, de la época de la Ilustración y los cambios irreversibles que se produjeron en la Historia de Europa. Observó, continúa diciendo el Profesor Cazorla, caras de duda e incompreensión entre muchos de los estudiantes que le escuchaban. Ante esto propuso que tomaran lápiz y papel y escribiesen nombres de monarcas españoles que hubiesen ocupado el trono de España durante esa época. Las respuestas colocaban a los Reyes Católicos, Felipe II o Carlos V entre los elegidos. Yo, como profesor de Historia de Enseñanza Secundaria me di por aludido y no tengo más remedio que volver a hacerme aquí las mismas preguntas que me hice entonces.

¿Qué está pasando? ¿Qué estamos haciendo? ¿Para qué tanta reforma y tanta modernidad? ¿Es la ola de neorroussionanismo que nos invade la responsable de tanto despiste? ¿Dónde está ese referente cultural imprescindible que ha de tener todo ciudadano que le permita, no ya acceder con decoro a la Universidad, sino ubicarse en el mundo y en el momento que le ha tocado vivir? Le podemos seguir echando la culpa a la TV., al Ministerio, a la Consejería, a Maastricht, es igual, pero el problema está ahí y entre todos hemos de buscar soluciones a corto o medio plazo. Es en foros como éste, entre otros,

³ Diario IDEAL. Granada 10 de Julio de 1996.

donde debemos, una vez más, a través de la reflexión encontrar algo de claridad al final del túnel. Y no es posible obviar algo importante, el carácter de excepcionalidad que tienen estos encuentros entre profesores universitarios y de otros niveles. Todos sabemos que no es demasiado habitual que esto ocurra, pero no por ello es menos necesario. Unos y otros tenemos distintos cometidos, pero eso no puede justificar que vivamos tan de espaldas y tan ignorados. Puede parecer utópico pero tenemos que plantearnos que es necesaria una mayor comunicación y un intercambio de experiencias docentes y de investigación.

Otro aspecto importante de este asunto es creérselo; creer en lo que estamos haciendo. Para ello es totalmente necesario que tengamos claro cual es el papel que juega la Historia en la formación de los ciudadanos. Esto, como todo, no es único ni inamovible y ha tenido distintas respuestas según lugar y época. Pasados los momentos del grosero adoctrinamiento nacionalista, tenemos que aclararnos que papel juega la Historia en un mundo tan utilitarista como el que vivimos. No podemos olvidar que padecemos el síndrome de «los saberes útiles» frente a «los saberes inútiles». Nadie se cuestiona si es útil la Física o la Química, pero sí que la duda de su valor se aplica a las Humanidades en general. Ciertamente que el problema no es nuevo, pero tenemos que preguntarnos hasta que punto nos preocupa y nos afecta y que hacemos para prestigiar lo que creemos que es socialmente necesario en un mundo tan desorientado como el actual.

Los profesores de Enseñanza Secundaria llevamos algunos años planteándonos en seminarios, cursos, jornadas, encuentros, etc. estos problemas, y de ahí que estemos confusos a la hora de acometer con coherencia y seriedad nuestra tarea. Nos hemos planteado la consabida trilogía: ¿Qué enseñar en Historia? ¿Cuándo enseñar?. ¿Cómo enseñar? ¿Qué importancia debe tener en los programas educativos? ¿Debemos aprovechar el pluricentrismo que hoy ofrece la historiografía para captar mejor la atención de nuestros alumnos? ¿Qué interesa a nuestros alumnos del momento presente para estudiar el pasado?. ¿Es más apropiado comenzar por lo inmediato o por los orígenes? Ultimamente, y en la línea de los denominados diseños curriculares, ¿hay que primar los conceptos, los procedimientos o las actitudes?

La lista de interrogantes podría ser muy extensa, pero nos vamos a centrar en las experiencias vividas a lo largo de 20 años de docencia en los que ha habido luces y sombras, como no podía ser de otra forma. Lo primero a tener en cuenta es el tipo de centro de que hablamos, las variables sociológicas de los alumnos, el campo de intereses que tienen, si van a continuar estudios universitarios o serán electricistas o comerciantes, por ejemplo. Esto tenemos que contemplarlo a la hora de programar un curso de Historia. Pero con eso no basta porque también debemos tener presente qué metodología o estrategias didácticas han dado mejor resultado, como medirlo, qué índice de fracaso escolar padecemos, el modelo de evaluación empleado o el nivel de capacidad crítica alcanzado por nuestros alumnos, asunto que a veces crea más conflictos de lo que parece.

Lo que si nos parece cierto es que la Historia puede jugar un papel importante en la formación del pensamiento de los adolescentes.

Lo primero que hemos de tener en cuenta es que los estudiantes de Enseñanza Secundaria viven con unos planteamientos mucho más fijos de lo que

nos imaginamos en un principio y que no es fácil remover, sobre todo cuando dichos planteamientos están cargados de prejuicios. En esta situación debemos de cuestionarnos hasta que punto la institución escolar está dotada de suficiente autoridad moral que permita modificar algunas «ideas previas» cargadas de elementos excluyentes. (Nos preocupa especialmente el rechazo hacia la idea de cualquier nacionalismo que no sea el propio). Esta reflexión nos inclina a apostar decididamente por la *tolerancia*. Probablemente lo que no debemos hacer es presentar a los alumnos el discurso elaborado y acabado. O presentamos el pasado y el presente como una dimensión del acontecer humano susceptible de investigación, análisis y discusión, o las conclusiones que elaboremos, por muy brillantes, lúcidas y lucidas que nos parezcan, servirán de poco. Es decir quedarán al margen de cualquier interiorización del saber, necesaria para que éste contribuya a la concepción, lo más coherente posible, que ha de ir consiguiendo el alumno.

Una segunda apuesta en esta línea tiene que ver con la *persuasión* para que comprendan que sentido tiene estudiar Historia. Necesitamos indagar, descodificando con los alumnos, algunas de las claves del mundo que nos rodea. Conceptos y hechos como El Poder, La Injusticia, El sistema democrático y su contrario, La violencia, El multiculturalismo... entre otras. No se trata de programar un curso de Historia en torno a cada uno de estos conceptos, que también se puede hacer. Se trata de quebrar la percepción plana, digamos instantánea que suelen tener del mundo. Es decir, aproximarnos a la comprensión de nuestra realidad teniendo en cuenta los referentes que nos proporciona la Historia.

Por este camino o línea de trabajo nos encontramos también con el hecho de que pertenecemos a una cultura diferenciada y enriquecida a través de diferentes épocas, lo cual ha de fortalecer la autoestima colectiva, o debe.

Una tercera cuestión metodológica tiene que ver con la apuesta que algunos profesionales venimos haciendo a favor de la coeducación. Es evidente que nuestras aulas están ocupadas por chicos y chicas y que esta diferencia permite la posibilidad de plantear el hecho de que están apareciendo *nuevos ojos para ver la Historia*.

Entendemos que la Historia como ciencia humana es de todos, hombres y mujeres, en la perspectiva de que ambos puedan sentirse más libres y más iguales. Esto que parece tan obvio resulta complicado a la hora de ejercer la docencia porque transmitimos un modelo de funcionamiento social en el que los protagonistas, las claves explicativas y los sistemas de valores inciden en la relevancia de lo jerárquico, como exponente de desigualdad y también, a veces, de discriminación. Que el modelo androcéntrico es el hegemónico es algo que todos podemos admitir, aunque también estaremos de acuerdo en que lo masculino no generaliza lo humano.

Ahora bien, no quiere esto decir que se investigue o elabore una Historia de las mujeres yuxtapuesta o paralela a la ya existente. Se trata en realidad de cambiar la perspectiva, de manera que unos y otras estemos integrados en un tiempo y en un espacio, y es objetivo de la Historia explicar este hecho. Hemos de confesar que la tarea no es fácil y que el primer paso exige un esfuerzo de persuasión dentro de los seminarios o departamentos, al margen de que éstos estén hegemónizados por hombres o mujeres. Posteriormente tendríamos que

hacer una relectura de fuentes, la interpretación del propio silencio de las fuentes y las nuevas preguntas que a partir de ahí se vayan formulando.

Hasta ahora hemos venido planteando algunas de las consideraciones que hemos ido acumulando a lo largo de años de trabajo. Queremos continuar estas reflexiones con la descripción de algunos de los recursos que hemos utilizado en nuestra experiencia docente. El primero de ellos es la *Literatura*. Frecuentemente la concepción de la asignatura la hacemos como compartimento estanco, sin haber roto todavía con la tendencia endocéntrica que le asignamos al saber. Creemos que la obra literaria debe ser enfocada también como testimonio de una época. No podemos olvidar que el escritor es un testigo excepcionalmente sensible de la sociedad en que vive, y ésta aparece expresada en sus creaciones. Desde la Odissea hasta Los Santos Inocentes, por ejemplo, se nos abre todo un mundo de referentes literarios que muy bien puede servirnos de apoyo, clarificación e incluso de recurso empático que «enganche» a los alumnos. Hemos usado distintas obras literarias como recurso, pero en esta ocasión hemos elegido la experiencia que nos han aportado dos muy conocidas: La Celestina y el Lazarillo.

En el caso de la Celestina entendemos que nos ilustra sobre un cambio en las relaciones sociales (fidelidad feudal frente a lealtad como virtud moral en los criados de Calixto). Por una parte aparecen las «almas nobles» y por el otro las «menos privilegiadas» (criados y ramerías) que se hacen visibles en la obra como resultantes de la nueva estructura social que se va abriendo paso sobre el viejo espacio feudal. Fidelidad frente a lealtad. La lealtad implica la no necesidad de serlo y por tanto se abre la vía a la relación de sujetos libres. Cuando Celestina dice a Pármeno que lo importante para cada uno es «vivir a su ley» está rompiendo los esquemas de un modelo como el feudal que siempre se negará a aceptar que algo cambie de hecho.

La figura del criado aparece en la Transición como un resultado de la pervivencia de las viejas formas vasalláticas sobre las que actúan nuevas formas algo más autónomas para los de abajo. Los criados cumplen sus funciones más por un acto de voluntad que por una devoción hacia un linaje; podemos entender que empieza a ponerse en quiebra el sustrato ideológico feudal. Los criados de Calixto están al borde de la traición, felonía en clave feudal, y es partir de tal posibilidad como se plantea parte del clima que la obra necesita. Los criados representan el riesgo de la traición porque el mundo de éstos empieza a verse invadido por nuevos valores: el dinero, el beneficio, etc. Servir siempre se ha servido. Lo nuevo es la ideología del aprovechar, inconcebible para la ideología feudal. Estamos ante la contradicción entre la ideología de la fidelidad y la de la ganancia; a partir de la ganancia podemos hablar de vida propia.

Esto parece ignorarlo el propio Calixto, corriendo el riesgo de la traición, porque él vive como elemento superior en una sociedad donde se ve obligado a ser quien es él. Pero curiosamente él ha comenzado por negar cualquier sacralización. ¿Tú eres cristiano? «Yo Melibeo soy»; este desajuste no pasa desapercibido para quien se fija en la intensidad del primer diálogo. Otros aspectos como la fortuna, a la que se da primacía sobre la virtud y la honra, como señal de identidad del caballero son aspectos claves que ayudan a analizar un entorno histórico y social determinado a través de una trama y unos personajes⁴.

⁴ RODRÍGUEZ G., J.C.: *La literatura del pobre*. Granada 1994.

Cuando usamos el *Lazarillo*, es justamente el tratado que recoge las relaciones de Lázaro con el escudero el que más se acerca al fin que pretendemos. Lo primero que podemos observar es como el nivel económico empieza a ser una criba social importante, aunque el nuevo impacto no pudiera acabar con todas las estructura feudales.

Antes habían sido los caballeros los protagonistas de hechos literarios, ahora comprobamos que son los hidalgos las figuras literarias junto a otras personas de los estratos más bajos de la sociedad.

En el caso del escudero tenemos la sensación de que el tiempo pasa y arrasa descolocando, mientras que en el pícaro es la cotidianeidad de lo inapelable lo que se nos muestra; porque inapelable es sobrevivir cada día como sea.

¿Quién es más marginal en las nuevas relaciones sociales que se están imponiendo? ¿Quién se podrá adaptar mejor a la nueva situación?

Parece que el escudero no se ha percatado aun de los nuevos tiempos de «desorden» que se avecinan. Las clases inferiores han estado instaladas en ese desorden de manera permanente; Lázaro no ha vivido con la necesidad de enmascarar la ideología a la que su amo se siente obligado enmascarar. El muchacho entiende al hidalgo bajo el signo de la compasión, sentimiento que no aparece cuando se refiere a los amos anteriores, el ciego y el clérigo.

El texto hace de la ironía y el sarcasmo los dos elementos clave, especialmente cuando amo y criado fingen. Curiosamente ambos coinciden en un punto: tienen hambre. Para Lázaro ése es el objetivo básico a cumplir y además de forma clara y sin rodeos. El escudero no sólo trata de disimular el hambre, sino que su ideología le obliga a asumirla e incorporarla a sus normas estamentales. (Diálogo entre ambos sobre el comer y el banquete de los mendrugos que ha limosneado el muchacho. « Maldita medicina y bondad como aquestos mis amos que yo hallo hallan en la hambre.»).

Los dos mienten aunque de manera distinta. Lázaro lo hace ante su amo y éste ha de hacerlo ante el mundo. La honra no es sólo un fastidio para los hidalgos, sino que significa el último recurso. (Descripción del escudero saliendo de casa y escarbando los dientes para dar sensación de que ha comido). Curiosamente en otra obra muy distante en el tiempo «La Colmena» de Cela, la dueña del café comenta y critica que sus clientes consuman bicarbonato para dar la sensación de que han comido y tienen pesadez; también son tiempos difíciles para muchos.

Amo y criado usan la calle, pero de manera diferente. Lázaro encuentra en ella la solución a su problema; ahí halla comida. El escudero usará la calle para el reconocimiento de su hidalguía, pero también le impone que para subsistir ha de trabajar y como eso no es para él va a quedar al margen de las nuevas relaciones que se van asentando. En fin aparece como el personaje más ridículo del libro, aunque también puede verse con rasgos de cierta bondad si lo comparamos con otros amos que ha tenido el pícaro⁵.

Estas experiencias creo que deben plantearse en el marco de la interdisciplinariedad de los seminarios o departamentos de los centros de enseñanza. No se trata de entrar en territorios ajenos usurpando tareas de otros profesionales, los

⁵ Op. c.

profesores de literatura en este caso, sino que existe o puede existir la colaboración y las tareas conjuntas entre nosotros.

En el caso de *El cine de contenido histórico* las experiencias pueden ser igualmente interesantes puesto que podemos estar de acuerdo en que el cine es un hecho de primera magnitud y que además de su capacidad para entretener, podemos contemplarlo desde la perspectiva de sus valores educativos y culturales. Debemos de asumir este compromiso e incluir en los centros de enseñanza el cine como una actividad, no sólo complementaria sino básica⁶.

Por lo que se refiere a su utilización como recurso en la enseñanza de la Historia, consideramos que hay que tender a la articulación de ciclos que aborden épocas destacadas de la Historia de la humanidad y que tratamos en los programas de Enseñanza secundaria. No es poco, dadas las circunstancias de la mayoría de los centros, que se empiece a usar el film como motivación o ilustración de los contenidos que tratamos. Tan importante como las obras elegidas es la elaboración de material didáctico que en forma de fichas permita explorar y explotar cada película desde la perspectiva de la enseñanza de la Historia.

La selección de obras se puede hacer en colaboración con los alumnos, previa presentación por parte de cada profesor de los contenidos que recoge y de las claves para su lectura.

A modo de propuesta, un ciclo interesante sería el programado por las obras siguientes: En busca del fuego. Ulises. Espartaco. Paseo por el amor y la muerte. Galileo. Cronwell. Cabaret.

Vamos a elegir Paseo por el amor y la muerte como muestra de las posibilidades que puede tener una obra de ficción que recrea una época de la Historia francamente interesante.

El primer aspecto a considerar es el tiempo, visto desde una doble perspectiva: la época en que se realiza la película y que llega al espectador y la época sobre la que trata el film. El director, J. Huston, declaró que con la obra había querido hacer una abstracción de nuestro tiempo en un marco medieval. Estas declaraciones se fecharían en el verano de 1968. Ya tendríamos un motivo para indagar que aires culturales y vitales corrían por aquellos años para que un director como Huston dijera algo así. Revistas de la época⁷ ayudarían a esa labor de rastreo y hallaríamos guerras, racismo, protestas juveniles radicales y los inicios de otros movimientos que hoy tienen gran presencia y futuro como la ecología, el pacifismo o el propio feminismo. Hasta encontraríamos la primavera de Praga, como un aviso de que el aparente monolitismo de la Europa del Este podía conmoverse algún día.

La época sobre la que trata el film sabemos que se refiere a la Baja Edad Media, momento en el que Europa atraviesa una crisis seria en distintos aspectos: demográficos, económicos, sociales, culturales y espirituales. Peste, hambre y guerra son tres elementos asociados que se muestran terribles y hacen temblar a una sociedad hasta sus cimientos. No olvidamos que podemos correr el riesgo de que nuestros alumnos caigan en el paralelismo fácil de igualar la crisis del S. XIV a las crisis de los tiempos modernos. Ahí tendremos que trabajar la hipótesis de que la Historia nunca se repite.

⁶ Cuadernos de Pedagogía. *Cine, año 100*. Diciembre 1995. Barcelona.

⁷ *Revista Triunfo*. Año 1970.

La segunda fase se plantearía trabajando datos estadísticos de la población europea desde el año 1000 hasta el 1400, por ejemplo, para reflexionar sobre los problemas demográficos. La elección de uno o más textos sobre la peste, el hambre y sus consecuencias darían respuestas a las interrogantes planteadas por el retroceso demográfico.

¿Qué explicación podía haber para la gente que sufría este azote? La mentalidad de la época encontraría una explicación: la ira de Dios; todo un debate para ayer y para hoy.

Otra variable sería la guerra. Esta es siempre feroz y cruel y el protagonista, Heron de Foix, la rechaza. Se nos muestra una sociedad violenta, a nivel personal y a nivel institucional; la venganza está plenamente justificada y sabemos que aún quedan varios siglos para que los derechos del hombre y del ciudadano se puedan plantear.

La inseguridad de la Europa feudal queda recogida en la película, sin olvidar que los caballeros tenían comportamientos de bandidos por mucho código del honor de la caballería que profesasen. Además esto no aparece por casualidad pues la crisis social que se refleja tiene que ver con las pugnas nobiliarias y las revueltas populares⁸. Esto nos permitiría recordar la rigidez de la sociedad estamental de la época en la que cada uno tenía asignado su puesto según su nacimiento y función social. El clero que reza, el noble que pelea y el campesino que trabaja. Unos textos sobre la sociedad estamental de la época enriquecen extraordinariamente el tema.

Una referencia a la Jacquerie puede ilustrar la dimensión internacional de la crisis, planteando la hipótesis de si primaba el deseo de revolución sobre el odio o al revés, según recogía algún libro de texto, pues se alude al desprecio de los señores hacia los campesinos, gente que es vista como seres incapaces de entender lo que era el honor y por tanto capaces de dar rienda suelta a los más bajos instintos. En la película las alusiones que se hacen al movimiento que mencionamos permiten polemizar sobre el asunto.

¿Qué pintaban las ciudades en todo esto? Podemos conectar con el fenómeno urbano de la Baja Edad Media y con la aparición de nuevas formas artísticas y literarias. El estudiante de la Universidad de París, Heron de Foix, es aficionado a la poesía lírica. Podemos abordar el significado de la Universidad en esa época.

También aparece en el film una procesión de flagelantes, monjes apocalípticos y dementes que ven en la mujer un ser diabólico; esto, junto a vendedores de falsas reliquias y otros elementos, puede ilustrar parte de lo que fue el clima espiritual del momento. Y si ya queremos abordar otro asunto entraríamos en el Cisma de la Iglesia, que representaría el punto de partida para las convulsiones religiosas de los siglos venideros.

Un tercer recurso que venimos utilizando es el de la Historia local. No somos ajenos a que ésta está algo denostada por el simplismo con que a veces se ha acometido y por las limitaciones que supone a la hora de conocer y entender los grandes periodos. En este campo hemos ido con cautela y nos hemos adentrado en él cuando teníamos la relativa seguridad de que los alumnos

⁸ VALDEÓN, Julio: *Los conflictos sociales en el reino de Castilla en los siglos XIV y XV*. Madrid 1976.

podían situar en el esquema general de la Historia de España y Universal lo que estaban analizando. Hemos realizado tres experiencias, una referida al análisis del Centro Histórico de la Ciudad y su evolución, otra a la presencia romana en la ciudad de Almuñécar y una tercera a las rebeliones de los moriscos de las Alpujarras y la creación del Marquesado del Cenete por Los Reyes Católicos. En los tres casos se trata de proyectos interdisciplinares en el que intervienen actividades de análisis y percepción del medio natural y humano, lectura de paisajes y evolución de los mismos. No olvidemos que en los Centros de Enseñanza Secundaria hemos de acometer la enseñanza de la Geografía.

Hemos de reconocer que estas experiencias son muy del agrado de los alumnos y eso lo aprovechamos para cumplir los objetivos que nos planteamos.

Dos aspectos fundamentales que no queremos obviar son el vocabulario histórico y la cronología. En el primer caso asistimos con frecuencia a verdaderos traumas que se concretan en el «lo sé pero no puedo explicarlo». En el segundo caso afirmamos con rotundidad que historia y cronología son inseparables. Retomamos la cita del Profesor Valdeón que menciona a P. Vilar para recordarnos que pensar históricamente es fechar todo fenómeno del cual se pretende hablar⁹.

Para finalizar no podemos resistirnos a la «preocupación» que algún medio de comunicación ha mostrado ante las restricciones que prevé la LOGSE para la enseñanza de la Historia. El titular de primera página reza así: LA MAYORÍA DE LOS ALUMNOS DE LA ESO TERMINARÁ SUS ESTUDIOS SIN OIR HABLAR DE FELIPE II, JULIO CÉSAR Y LAS CUEVAS DE ALTAMIRA¹⁰. Puede resultar alentador que un medio de difusión tan nacional se ocupe de estos asuntos, pero la ilusión flaquea cuando comprobamos que su propuesta está bastante alejada de lo que muchos pretendemos, porque en realidad los autores del artículo y de la línea editorial no parecen tener claro el sentido «útil» que se desprende del estudio de la Historia, a no ser que pretendan volver a la utilización que de ella han hecho determinados grupos de influencia en otros momentos de nuestro pasado nacional.

⁹ Revista IBER. Didáctica de las CC.SS. Geografía e Historia. *Los procedimientos en Historia*. Julio 1994.

¹⁰ Diario ABC. Madrid 15 de Octubre de 1996.