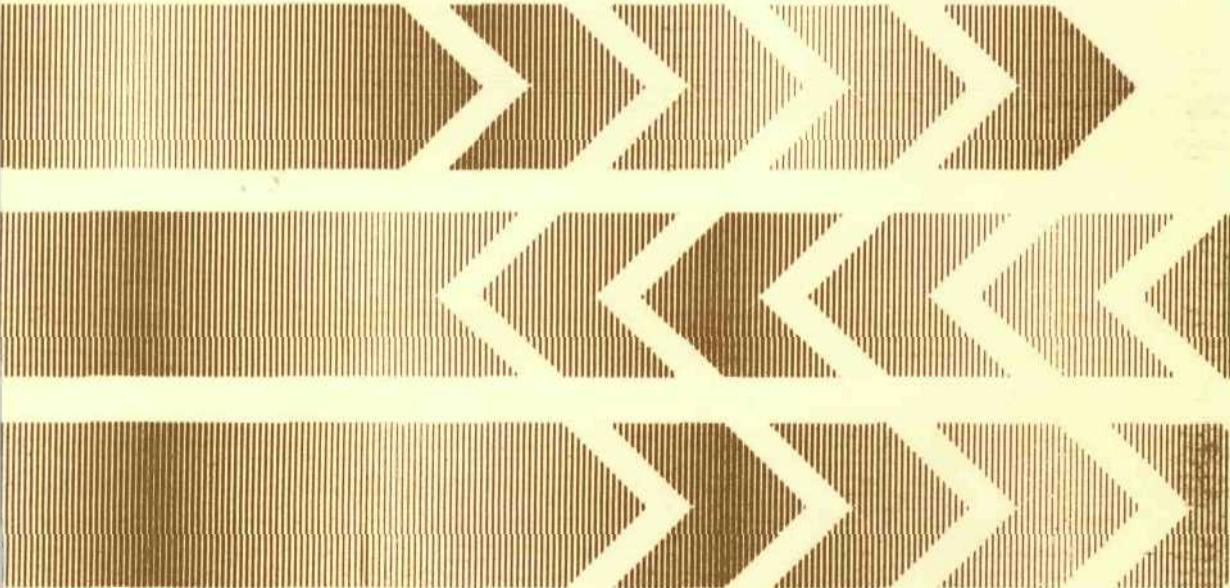


**La Geografía y la Historia
dentro de
las Ciencias Sociales:
hacia un curriculum integrado**



La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION
PEDAGOGICA

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Secretaría General Técnica
Dirección General de Renovación Pedagógica

Edita: Centro de Publicaciones
Tirada: 2.000 ejemplares

Imprime: MARAL, S. A.
Camino de la Vega, 5 - San Fernando de Henares (MADRID)
N.I.P.O.: 177-86-061-8
I.S.B.N.: 84-369-1343-4

Depósito Legal: M-21959-1987
Printed in Spain - Impreso en España

Índice

— Introducción	7
— Desarrollo intelectual y enseñanza de la historia. Mario Carrretero y Juan Ignacio Pozo	11
— Juegos y simulaciones geográficas. J. P. Cole	31
— La enseñanza de las «Ciencias Sociales»: problemas, hipótesis, estrategias. B. Chiesa	61
— Teoría y práctica del conocimiento geográfico en la Institución Libre de Enseñanza. N. Ortega Cantero	105
— La Geografía ante la reforma educativa. H. Capel, A. Luis y L. Urteaga	129
— El proyecto «Historia 13-16» del <i>Schools Council</i> : pasado, presente y futuro. D. J. Shemilt	173
— La Geografía moderna: su lógica y justificación. P. Bailey	209
— La enseñanza de la Geografía: recientes innovaciones en las escuelas del Reino Unido. P. Bailey	213
— La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años. J. Domínguez Castillo	231
— La historia del arte entre las ciencias sociales: Estatuto epistemológico y sugerencias didácticas para la Enseñanza Media. J. A. Ramírez	247
— Enseñanza de la Historia y actualización historiográfica: aproximación metodológica a la historia de la Ilustración. G. Stiffoni	259
— Enseñar la Historia, pero ¿qué Historia? A. Gil Novales	271
— El trabajo autónomo en Historia de la Enseñanza Secundaria francesa. M. Aymes	281

INTRODUCCIÓN

La Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado ha organizado durante el curso 1984-85 una serie de Simposios centrados en diferentes áreas educativas. El fin prioritario de los citados Simposios es difundir las líneas y tendencias educativas innovadoras que se están produciendo tanto en España como en países extranjeros.

Durante los días 14, 15, 16, 17 y 18 de mayo de 1984 se celebró en esta Subdirección el V Simposio: «La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un nuevo curriculum integrado».

En este Simposio hemos pretendido contemplar tres aspectos fundamentales:

1. Profundización en el concepto de Ciencias Sociales y su proyección didáctica.
 - a) Cómo se entienden hoy las Ciencias Sociales y cuáles son las relaciones conceptuales y metodológicas entre las diversas disciplinas que las integran.
 - b) Bajo que puntos de vista puede abordarse una verdadera integración de las Ciencias Sociales con los conocimientos teóricos actuales.
 - c) En que medida esa pretendida integración es válida para satisfacer las expectativas psicológicas de los alumnos, las especificidades lógicas de cada materia y los requerimientos educativos de la sociedad.
2. Intercambio de las relaciones, opiniones y experiencias didácticas en el ámbito de las Ciencias Sociales.
 - a) Criterios operativos que se están utilizando en España y en el extranjero para lograr la integración de las Ciencias Sociales y sus resultados prácticos.

- b) Avances que se han producido ultimamente en la didáctica de cada una de nuestras disciplinas (enfoques curriculares, métodos, recursos etc.).
- c) Evaluación de la contribución de unas Ciencias Sociales «renovadas» al desafío de una educación integral, crítica, anticipativa y creadora.

3. Difusión de las líneas generales sobre la reforma educativa española que afectan a las Ciencias Sociales.

- a) Cambios conceptuales y metodológicos que se prevén para los nuevos «currícula» del Ciclo Superior de E. G. B. y E. E. M. M. en lo referente a las Ciencias Sociales.
- b) Concordancia de estos planteamientos con los modernos principios pedagógicos y con las posibilidades reales que ofrece nuestro sistema educativo, especialmente en relación con la formación del Profesorado.

El Simposio estuvo organizado en:

- Ponencias sobre temas generales.
- Talleres de trabajo, llevados a cabo por diferentes grupos de profesores relacionados con la innovación educativa.
- Mesas redondas.

El programa concreto fue el siguiente:

PROGRAMA

Lunes 14

- 9,00 Presentación de asistentes a cargo de la Ilma. Sra. Subdirectora General de Perfeccionamiento del Profesorado, D.^a Pilar Pérez Más.
- 9,30 Inauguración.
- 9,45 «Ultimos enfoques en la didáctica de la geografía en el Reino Unido». Patrick Bailey, Profesor de la Universidad de Leicester.
- 11,00 Descanso.
- 11,30 «La reforma de la enseñanza superior en Francia. El problema de la enseñanza de la historia». Joseph Goy, Asesor del Ministerio de Educación Nacional en Francia.
- 15,30 Talleres de trabajo.
 - Grupo Garbí.
 - Sociedad Galega de Xeografía.
 - Difusión de museos de Barcelona.
 - Grupo de Formación Humanística de la Universidad Politécnica de Barcelona.

- 17,30 Mesa redonda.
«Aportaciones de los M. R. P. y grupos de trabajo a la didáctica de las Ciencias Sociales».

Martes 15

- 9,00 «Las Ciencias Sociales: problemas, hipótesis, estrategias».
Benvenuto de la Chiesa, Movimiento Cooperativo de Turín.
- 11,30 «La geografía ante las reformas de las enseñanzas». Horacio Capel, Alberto Luis y Luis Urteaga. Universidad de Barcelona.
- 15,30 Talleres de trabajo.
Casa del Maestro.
Acción Educativa.
Museo del Prado.
Rosa Sensat.

Miércoles 16

- 9,00 «La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años». J. Domínguez Castillo.
- 11,00 «El proyecto Historia 13-16 del Schools Council: pasado, presente y futuro». D. J. Shemilt.
- 15,30 Talleres de trabajo.
Conozcamos Andalucía.
Grupo 13-16 de Barcelona.
Grupo Alemania.
Grupo de Formación Humanística del Instituto Politécnico de Valladolid.

Jueves 17

- 9,00 «La historia del arte entre las Ciencias Sociales: estudio epistemológico y sugerencias didácticas para la Enseñanza Media». Juan Antonio Ramírez. Universidad de Málaga.
- 11,30 «Juegos y simulaciones en Geografía». J. Peter Cole. Universidad de Nottingham.
- 15,30 Talleres de trabajo.
Clara Berreiro.
Movimiento de Educadores Milasianos.
Grupo de Aragón.
- 17,30 Mesa redonda
«Museos y escuela». Departamento pedagógico del Museo del Prado, Museo Arqueológico de Madrid, Museos de Barcelona, Museo de Escultura de Valladolid.

Viernes 18

- 09,00 «Teoría y práctica del conocimiento geográfico de la Institución Libre de Enseñanza». Nicolás Ortega. Universidad Complutense de Madrid.
- 11,30 «Desarrollo intelectual y enseñanza de la historia». Mario Carretero e Ignacio Pozo. Universidad Autónoma de Madrid.
- 13,30 «Las Ciencias Sociales en la reforma de Enseñanzas Medias». Equipo coordinador de la reforma. Dirección General de Enseñanzas Medias.
- 16,00 Mesa redonda.
Núcleos conceptuales para un diseño curricular integrado de las Ciencias Sociales».
- Horacio Capel
M. Carretero.
A. Domínguez Ortiz.
A. Gil Novales.
E. Gómez Reino.
E. Malefakis.
Reina Pastor.
Bernard Vicent.
- 18,00 Clausura.

Esperamos que la publicación de las Actas del Simposio sirva de ayuda a todos los profesores cuya labor innovadora es un compromiso asumido. No creemos que contengan «recetas» ni panaceas universales, pero sí puede contribuir a un debate en profundidad que ayude a comprender la complejidad de las Ciencias Sociales y a mejorar la práctica docente.

Por último, nuestro agradecimiento a las personas que colaboraron activamente en la puesta en marcha del Simposio. Ante todo al Jefe del Programa de Innovación Educativa, Don Miguel Pereyra; sin cuya asesoría hubiera resultado difícil llevar a buen puerto estas sesiones. También al equipo coordinador que estuvo formado por:

- | | |
|------------------------|------------------------|
| — Don Enrique Miranda | (profesor de E. G. B.) |
| — Don Jesús Jiménez | (profesor de E. G. B.) |
| — Don Clemente Carral | (profesor de B. U. P.) |
| — Doña Isabel Mongilot | (profesor de B. U. P.) |
| — Don Jaime Rodríguez | (profesor de F. P.) |
| — Don Alfredo González | (profesor de F. P.) |

Manuela Anta
Asesora de Ciencias Sociales

DESARROLLO INTELECTUAL Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA *

Mario Carretero

Juan Ignacio Pozo

I. C. E. de la Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

A menudo resulta sensato comenzar las conferencias proporcionando un resumen de lo que se va a exponer. En esta ocasión hemos preferido iniciar nuestra intervención explicitando *lo que no vamos a exponer*, lo cual resulta mucho más fácil pero también bastante útil.

- a) No vamos a reducir los problemas educativos, en este caso los referentes a la enseñanza de la historia, a problemas psicológicos. Por el contrario, pensamos que la educación es un fenómeno muy amplio en el que inciden multitud de factores.
- b) No vamos a dar recetas acerca de que temas o conceptos se pueden aprender a determinadas edades. La razón fundamental de esto reside en que el *cómo* se aprenden los contenidos es inseparable de la asimilación adecuada de esos mismos contenidos.

* El trabajo que se expone en esta ponencia ha sido posible gracias a varias ayudas a la investigación concedidas por el C. I. D. E. a los autores. Queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a Mikel Asensio que ha participado activamente en las diferentes fases de esta investigación (véase Carretero, Pozo y Asensio, 1983).

Dicho esto parece conveniente introducirse en que es lo que vamos a exponer:

- a) una reflexión, desde la psicología evolutiva y educativa, sobre la dificultad que le plantean al alumno los contenidos de historia.
- b) algunas aportaciones sobre cómo se puede favorecer la comprensión y el aprendizaje de esos contenidos.
- c) para todo esto nos vamos a basar en las investigaciones y teorías de autores clásicos en la psicología evolutiva y educativa actual, como son Piaget y Ausubel, así como en nuestras propias investigaciones.

DESARROLLO INTELECTUAL EN LA ADOLESCENCIA

¿Cuáles son las capacidades intelectuales del alumno que va a recibir la enseñanza de las ciencias sociales? En términos generales puede decirse que el adolescente (12-18 años) posee dos tipos de habilidades intelectuales. Por un lado las que podríamos denominar *estrategias* o modos de proceder y por otro los *conceptos* e ideas sobre los procesos sociales.

¿Cuáles son esas estrategias? En términos generales puede decirse que consisten en algo muy similar a lo que suele denominarse el *método científico*. Es decir:

- La capacidad de combinar elementos
- La capacidad de aislar variables.
- La capacidad de formular y comprobar hipótesis.
- La capacidad de entender la interacción de dos o más sistemas.

En definitiva, en esto es en lo que consiste el llamado *pensamiento formal*, en cuya descripción detallada no podemos entrar en esta ocasión (para una exposición más amplia véase Carretero, 1985 a).

Ahora bien, para que le hacen falta al alumno estas destrezas. Es decir, ¿cuál es su conexión con la enseñanza de la historia? Probablemente mayor que la que podría suponerse a primera vista. Así por ejemplo, tomemos un ejemplo bastante conocido para nosotros. *¿Hubo en España o no lo que suele llamarse «revolución burguesa»?* Parece razonable pensar que no puede resolverse una pregunta de este tipo aunque sea al nivel de los alumnos de B.U.P. si no hay,

- determinación de los factores que producen una revolución burguesa.
- combinación y/o comparación de esos factores en el caso español.
- determinar cuales serían los argumentos que mostrarían la verdad o falsedad de las posiciones a favor o en contra de las distintas posiciones.

Llegados a este punto conviene hacer dos salvedades importantes:

- a) las destrezas anteriormente mencionadas no son necesarias si no pretendemos una enseñanza activa (que no sea una recepción de información por parte del alumno) y sobre todo, una enseñanza que sirva para realizar continuamente inferencias pasado-presente.
- b) no puede olvidarse que el método científico o de investigación en las ciencias sociales no es el mismo que en las ciencias naturales. En términos generales puede decirse que en las primeras suele existir una mayor flexibilidad en las relaciones teoría-datos así como mayores dificultades para falsar determinadas posiciones.

A este respecto parece de importancia destacar una destreza importante para la comprensión de las ciencias sociales. Es decir, lo que algunos investigadores han denominado el *relativismo cognitivo*, es decir la capacidad de analizar la información críticamente de tal manera que se acepten y coincidan versiones contrapuestas de los mismos hechos (Kuhn, Pennington y Leadbeater, 1982).

Ahora bien, ¿cómo evolucionan las capacidades que hemos expuesto anteriormente? En grandes líneas y sin entrar en precisiones propias de la psicología evolutiva, puede decirse que en la adquisición del pensamiento formal existen dos grandes períodos:

- a) entre los 11-14 años, aproximadamente, existe todavía un pensamiento formal en fase de desarrollo de tal manera que los alumnos suelen cometer numerosos errores en su aplicación e incluso no entienden bien una serie de nociones de gran importancia en este dominio, como son la proporción, la probabilidad y la correlación.
- b) entre los 15-17 años, aproximadamente, el pensamiento formal se consolida y los alumnos parecen experimentar un claro avance cognitivo que les supone la adquisición de unas habilidades formales en las que sigue habiendo deficiencias pero que se muestran superiores a las del nivel anterior.

Y decimos que sigue habiendo deficiencias porque no puede decirse que en la vida adulta la mayoría de los humanos, sean científicos o no, utilicen estrategias de pensamiento y solución de problemas al estilo de los manuales de lógica o metodología científica. Antes bien, la psicología cognitiva actual ha venido mostrando que los adultos, si bien solemos razonar mejor que los chicos de 11-14 años no puede decirse que seamos un modelo de racionalidad.

De ello han dado fe un buen número de investigaciones recientes, entre las que destaca, sin lugar a dudas, las de Nisbett y Ross (1980).

Quizás uno de los trabajos más conocidos de estos autores es el relativo a la modificación de actitudes con respecto al bilingüismo y a la pena de muer-

te (Lord, Ross y Lepper, 1979). En esta investigación se seleccionaron una serie de sujetos que poseían actitudes claramente favorables o desfavorables hacia los dos extremos anteriormente mencionados. Se les proporcionaron un conjunto de informaciones y datos que mostraban argumentos a favor y en contra de la pena de muerte o del bilingüismo, así como una serie de discusiones en grupo sobre estos temas. Posteriormente se volvieron a evaluar las actitudes de los sujetos y se encontró que apenas se habían producido cambios e incluso, lo más sorprendente, que los sujetos utilizaban, para justificar su actitud, tanto los datos e informaciones que estaban a favor de sus opiniones como los que estaban en contra. Obviamente, esto último era posible porque los sujetos manejaban esa información con determinados sesgos o la insertaban en teorías justificatorias más amplias. Por tanto, una de las conclusiones generales de este tipo de trabajos es que los humanos manejamos la información de tal manera que no sólo somos reacios a cambiar nuestras ideas y actitudes sobre los fenómenos sociales, sino que incluso solemos deformar la información con tal de mantener nuestras posiciones. Desgraciadamente no podemos exponer en esta ocasión una buena parte de los apasionantes trabajos que revisan Nisbett y Ross (1980). Remitiéndonos al resumen de sus planteamientos, que exponen al comienzo de su libro, podemos decir que estos autores mantienen la existencia de sesgos al procesar la información en cuatro aspectos o procesos distintos del pensamiento. A saber (Nisbett y Ross, 1980, pp. 8-10):

- a) Descripción de los datos: Estos autores, plantean que el sujeto, al realizar una inferencia social, no parte de todos los datos que podría manejar, sino de los que le parecen más representativos o a los que puede acceder más fácilmente, lo cual le hace no tener en cuenta aspectos esenciales de la situación que está considerando.
- b) Detección de covariación: Al evaluar los datos relativos a la relación de covariación entre dos variables, los sujetos tienden a tener en cuenta solamente aquellos datos que confirman sus teorías sobre el fenómeno que están observando y a ignorar los datos que no los informan o que son irrelevantes.
- c) Inferencias causales: Resulta fascinante encontrar cómo los sujetos, aunque sean capaces de procesar adecuadamente los datos relativos a la covariación de dos aspectos de un fenómeno, sin embargo, no obtienen las consecuencias adecuadas. Es decir, “unas fuertes teorías previas sobre la causalidad pueden invalidar las implicaciones de las pautas de covariación” (Nisbett y Ross, 1980, p. 10).
- d) Predicción: “Incluso cuando la gente ha reconocido el grado exacto de covariación entre un conjunto de datos y han realizado inferencias causales correctas basándose en la covariación, sin embargo realizan predicciones inadecuadas sobre los casos futuros”. (Nisbett y Ross, 1980, p. 10). Esta incapacidad para predecir adecuadamente los acontecimientos futuros se debe, en opinión de estos autores, a deficiencias en la comprensión de los conceptos estadísticos de población y regresión.

Por otro lado, estas limitaciones parecen estar presentes no sólo en el

hombre de la calle y en relación con tareas relacionadas con las actitudes o la vida social de la gente, sino que también las encontramos entre los profesionales del pensamiento, es decir, los científicos e intelectuales en general, e incluso con tareas de razonamiento o solución de problemas ajenos a las actitudes o valores. Por ejemplo, Mahoney y DeMombrem (1978) no encontraron apenas diferencias al comparar la actuación de tres grupos de sujetos -psicólogos, pastores protestantes y físicos- en una tarea hipotético-deductiva en la que era necesaria una capacidad de falsación de hipótesis. De hecho, estos autores concluyen que:

“...estos resultados plantean serias dudas acerca de la supuesta superioridad de, al menos, algunas de las habilidades que poseen los científicos para el razonamiento y la solución de problemas. En este trabajo su actuación no fue ni superior ni notablemente eficiente. Tanto los científicos como los que no lo eran fueron relativamente ineficientes en su actuación lógica. Además, ambos grupos mostraron un sesgo considerable a confirmar más que a infirmar sus hipótesis”. (Mahoney y DeMombrem, 1978, p.238).

En definitiva, todas estas investigaciones, y otras muchas que no hemos podido recoger en esta ocasión, han dado lugar a una polémica sobre las posibilidades y limitaciones de la racionalidad humana en la que merecen destacarse dos extensos y magníficos artículos de Cohen (1981) y Kyburg (1984) en los que el debate acaba teniendo, lógicamente, unas claras implicaciones para las cuestiones filosóficas y de metodología de la ciencia. Nosotros, por nuestra parte, no vamos a ir tan lejos y sólo quereños insistir por último en que una de las razones por las que los humanos utilizamos sesgos como la tendencia a la verificación es la importancia de nuestras ideas previas o teorías generales sobre los diferentes fenómenos de nuestro ambiente.

LA ADQUISICIÓN DE CONCEPTOS HISTÓRICOS

Para ser capaz de entender y explicar los hechos de la historia no basta con poseer unas destrezas de pensamiento como las que hemos analizado anteriormente (Ver Pozo y Carretero, 1983). Es necesario disponer además de teorías potentes que permitan explicar esos hechos. Y esas teorías se nutren o constituyen de conceptos y paradigmas. Si abrimos al azar cualquier libro o manual de historia, sea cual sea el nivel académico al que corresponda, encontraremos términos como «arte renacentista», «pueblos bárbaros», «burguesía» o «califato». Todos ellos son conceptos que, hasta ahora, el adolescente debe entender si quiere superar cursos tan tempranos como 6º o 7º de E. G. B. Sin embargo, una comprensión mínimamente correcta de esos u otros conceptos parecidos requiere un nivel de desarrollo cognitivo que generalmente aún no han alcanzado los alumnos de esas edades. Y hablamos de «nivel de desarrollo cognitivo» y no «lingüístico» porque, en nuestra opinión, el problema aquí no es tanto el término usado por el adolescente para designar una realidad como la realidad a la que se esté refiriendo al emplear un determinado término. Es frecuente que los adolescentes usen términos históricos atribuyéndoles un significado pobre o roto. Por ello es conve-

niente en muchos casos que los alumnos hagan explícito lo que para ellos significa «burguesía», «califato» o cualquier otro término de semejante complejidad.

¿Cómo progresa la comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia? En nuestra opinión se produce un progreso general en el pensamiento conceptual del adolescente que afecta tanto al tipo de rasgos o atributos con que define los conceptos como a las relaciones que establece entre los mismos. Tal progreso debe enmarcarse dentro de la evolución global del conocimiento social en el niño y el adolescente (Delval, 1981; Marchesi, 1984) y se manifiesta de dos formas fundamentalmente.

En primer lugar, hay una transición de entender los conceptos en función de sus rasgos o dimensiones más *concretos* a definirlos por sus cualidades o atributos más *abstractos*. Se pasa así de una visión anecdótica y superficial de la realidad histórica a una concepción profunda y significativa de la misma. Inicialmente el niño capta lo inmediato; sólo posteriormente alcanza al transfondo de esa realidad inmediata. Esta tendencia se manifiesta en la comprensión tanto de los hechos (p. ej., se pasa de entender una revolución como una algarada callejera a captar sus auténticas dimensiones sociales) como de las instituciones históricas (para el niño, como para la historia franquista, las instituciones y las realidades sociales se personalizan en aquellos que las representan, constituyendo así la historia una sucesión de reyes y «héroes»). Para el niño o el preadolescente no existe la monarquía sino el rey).

Hay asimismo una transición de comprender los conceptos históricos de un modo *estático y aislado* a entenderlos de forma *dinámica e integrada*. A medida que desarrolla su conocimiento, el adolescente va tejiendo una red de conceptos y realidades cada vez más completa, en la que, de alguna forma, todo se relaciona con todo y en la que cada realidad viene dinámicamente definida por su relación con otras realidades. Esto se manifiesta tanto en la comprensión de los diversos aspectos de la realidad social en un único momento —es decir, sincrónicamente— como en la comprensión de la evolución de uno de esos aspectos a través del tiempo —o sea, diacrónicamente—

En cuanto a la comprensión de realidades *sincrónicas* según una investigación que estamos realizando actualmente, diseñada por Mikel Asensio, los adolescentes hasta los 15-16 años e incluso después creen que los diversos planos del mundo social (cultural, económico, político) son realidades diversas no conectadas entre sí. Así las causas de, pongamos por caso, el progreso cultural serán necesariamente culturales, no incidiendo en absoluto en dicho progreso factores económicos o políticos. La capacidad de integrar factores económicos o políticos. La capacidad de integrar los diversos campos de la actividad social en uno solo, superando la visión del mundo en forma de cajones o compartimentos estancos, se desarrolla como vemos muy tardíamente y tal vez no siempre esté presente en los adultos. En cuanto a la comprensión de realidades *diacrónicas* (o, lo que es lo mismo, la comprensión del «cambio social») se ve aquejada también de serias lagunas hasta los 15-16 años y a veces posteriormente. Antes de esa edad, los adolescentes tienen una visión absoluta, y estática de los fenómenos sociales. Las cosas son como son y apenas pueden modificarse. Por ejemplo, según un interesante

trabajo de Adelson (1971; Adelson, Green y O'Neil, 1969) hasta los 15 años los adolescentes creen que una ley que no funciona debe mantenerse, modificando si acaso las penas derivadas de su incumplimiento, pero nunca suprimirse. Esta posición «conservadora» se supera posteriormente en favor de otra más funcional y dinámica: si la ley no funciona deberá modificarse; las leyes existen como convenciones sociales no como principios inmutables. Se comprenderá fácilmente que sólo cuando se ha alcanzado esta visión de la realidad social se está en condición de entender la Historia, es decir, el cambio de las instituciones y los modos de vida a través de los tiempos.

Ahora bien ¿cómo se refleja este progreso general del pensamiento conceptual adolescente en la comprensión de aquellos conceptos más frecuentes en su experiencia escolar cotidiana? ¿Entienden los alumnos los conceptos que aparecen en sus libros de texto?

Con este fin hemos realizado una investigación (Carretero, Pozo y Asensio, 1983) con un nutrido grupo de alumnos de los tres últimos cursos de E. G. B. pertenecientes a tres centros estatales madrileños que diferían en la procedencia social del alumnado. Para ello seleccionamos 28 conceptos de uso bastante frecuente en los libros de texto de cada uno de los niveles escolares estudiados. Así en 6.^o de E. G. B. seleccionamos conceptos tales como «aristocracia», «esclavo» o «cronología». En 7.^o, «imperialismo» o «abdicación» y en 8.^o «reformismo» o «nacionalismo». Con el fin de facilitar la evaluación de las respuestas, los conceptos se presentaron en forma de prueba objetiva. Cada concepto iba acompañado de cuatro posibles definiciones, siendo la tarea del sujeto seleccionar aquella que creyese más adecuada. Las cuatro posibles respuestas estaban diseñadas de forma que siempre hubiese cuatro tipos de definiciones; además de la respuesta *correcta*, había siempre una respuesta *parcialmente correcta* (que recogía sólo parte de los atributos necesarios para definir el concepto), una *anecdótica* (basada en un aspecto superficial y concreto del concepto) y finalmente una completamente *incorrecta* (que no tenía ninguna relación con la auténtica definición del concepto).

Gracias a este método de recogida de respuestas, podemos saber no sólo si el alumno entiende o no un concepto sino sobre todo *cómo* lo entiende. Igualmente evitamos también que el alumno tenga que darnos una definición del concepto, siempre difícil incluso para una especialista, ya que únicamente tiene que reconocerla entre varias posibles. De los resultados obtenidos (ver Carretero, Pozo y Asensio, 1983) podemos extraer las siguientes conclusiones que si bien no son definitivas resultan sumamente ilustrativas:

- 1) La comprensión de los conceptos es bastante deficiente. El porcentaje global de respuestas correctas apenas alcanza el 50%.
- 2) Hay un desfase entre los conceptos que se presentan en cada nivel escolar y el desarrollo cognitivo de los alumnos que deben aprenderlos. Se entienden mejor los conceptos del curso anterior que los del curso propio. Por ejemplo los alumnos de 7.^o de E. G. B. seleccionan la respuesta correcta en un 55% de los casos cuando el concepto corresponde a 6.^o de E. G. B. pero sólo en un 35% cuando corresponde a su propio curso (7.^o de E. G. B.).

- 3) La comprensión mejora significativamente con la edad. Por ejemplo, en las preguntas de 6º de E. G. B. los alumnos de 6º obtienen un 44% de éxito, frente a un 55% de los alumnos de 7º.
- 4) Las respuestas erróneas no se distribuyen al azar. El tipo de error más frecuente es la respuesta semicorrecta (casi la mitad del total de errores), lo que indica que al menos hay una comprensión parcial.
- 5) Las respuestas erróneas más graves (anecdóticas e incorrectas) son más frecuentes en las preguntas del propio curso que en las del curso anterior, haciendo patente una vez más el desfase.
- 6) El medio educativo influye notablemente en el nivel de comprensión, ya que hay fuertes variaciones de un colegio a otro. Vemos por tanto que la comprensión de conceptos es en gran medida fruto de la propia intervención educativa.
- 7) No todos los conceptos son igualmente difíciles. Así, entre las diversas clasificaciones posibles nosotros hemos distinguido los conceptos *personalizados* (por ej., esclavo o pueblo nómada), *sociopolíticos* (dictadura, colonia) y *cronológicos* (prehistoria, cronología). Aunque resulta prematuro hacer afirmaciones categóricas al respecto parece que los conceptos personalizados son los más fáciles (éxito próximo al 70 % seguidos de los sociopolíticos (en torno al 50 % de respuestas correctas) siendo los más difíciles los cronológicos (el éxito no supera el 40%).

De estos resultados y de otros que hemos comentado anteriormente se deduce que los conceptos tal vez más característicos y significativos de la Ciencia Histórica son al mismo tiempo posiblemente, los más complejos para el alumno. Nos estamos refiriendo naturalmente a los conceptos vinculados con el tiempo histórico.

EL TIEMPO HISTÓRICO

En cualquier reflexión o análisis sobre la enseñanza de la historia (ver, por ej., Hallam, 1969; Luc, 1979; Pozo, Carretero y Asensio, 1983) es este sin duda uno de los temas más debatidos y polémicos. Hubo una época en que gran parte de la Historia que se enseñaba consistía en fechas a las que se adscribían hechos, anécdotas o sucesos. O al revés. Posteriormente se entendió que era inútil el aprendizaje memorístico de fechas y la cronología se relegó a un plano muy secundario dentro de los objetivos educativos perseguidos. Sin embargo, las fechas siguen ahí, aunque ahora sólo como algo meramente orientativo, a lo que el profesor no suele conceder demasiada importancia.

Pero esa solución, en gran medida aún vigente, resulta insuficiente e incluso contradictoria. Los programas siguen teniendo una estructura cronológica y, sin embargo, al alumno apenas se le enseña cronología. Empiezan a levantarse voces que reclaman una «rehabilitación de la cronología» (Luc,

1979) frente a otras que se inclinan ,más bien por su supresión (Lello, 1980) considerando que no es necesario para entender el tiempo histórico.

Porque lo que no puede ponerse en duda es que para entender los hechos y situaciones de la Historia es necesario dominar el tiempo histórico. Ahora bien, el tiempo histórico no se agota con la cronología. Consta de otros varios aspectos, esencialmente ligados a la comprensión de la causalidad histórica (véase Carretero, Pozo y Asensio, 1983; Jurd, 1978). Ya desde antes de Hume, y en todos los dominios del conocimiento, tiempo y causalidad han estado estrechamente ligados. Pero en Historia, como ya hemos señalado anteriormente, cuando nos referimos a la comprensión del cambio social, esta relación cobra dimensiones aún más sugestivas: se trata no sólo de una relación temporal entre causa y efecto sino además de una relación causal variable a través de los tiempos. Y ello no sólo en el dominio social (habitual objeto de estudio de la historia académica), en el que, por ejemplo, las consecuencias de la tuberculosis han variado considerablemente, en nuestra sociedad, a partir de un determinado momento histórico.

Así pues, el tiempo histórico, entendido como el cambio de los modos de vida y las instituciones a través de los tiempos sería la columna vertebral de la Historia. Pero ese tiempo que hemos denominado «histórico» no es sino una variante muy desarrollada de una noción más general y primitiva, tanto cultural como individualmente, que es la noción del *tiempo*. Mucho antes de que empezáramos, como cultura o como individuo, a estructurar el tiempo de los acontecimientos históricos disponíamos ya de unas nociones que nos permitían poner un cierto orden temporal en los hechos o acontecimientos que sucedían a nuestro alrededor. Dado que no podemos extendernos en el desarrollo cultural (véase por ej., Barnes, 1896; Werner, 1948) y psicológico (Friedman, 1982; Piaget, 1946; Pozo, 1985) de las nociones temporales, nos limitaremos a resumir brevemente las conclusiones más relevantes para nuestra reflexión que se derivan de la investigación psicogenética de las nociones temporales:

- 1) El tiempo, como el resto de las nociones, no se conoce de un modo intuitivo sino que requiere una verdadera construcción psicológica.
- 2) Inicialmente para el niño el tiempo es algo discontinuo, estimado a partir de los hechos que en él suceden. Sólo después se alcanza una concepción abstracta del tiempo en la que éste fluye de modo continuo con independencia de los acontecimientos que en él se produzcan. Por ejemplo, el niño cree inicialmente que cuando sea adulto alcanzará en edad a su hermano, ahora dos años mayor que él, ya que para él el incremento en edad está ligado al crecimiento físico.
- 3) Esa visión discontinua del tiempo sólo puede superarse mediante el uso de unos sistemas de medición objetiva y cuantitativa del tiempo. Gracias al reloj sabemos que dos películas han tenido la misma duración, aunque una de ellas nos haya resultado aburridísima (y por tanto larguísima) y la otra muy entretenida (y breve). Pero también debemos saber que el reloj mide tiempo convencional pero no real, que por más que adelantemos o atrasemos sus manecillas el tiempo sigue inalterable. La comprensión de

este último fenómeno se retrasa cuando menos, hasta los 12-13 años (Jahoda, 1963; Friedman, 1982).

¿Qué implicaciones tiene lo que acabamos de comentar con respecto al desarrollo de las nociones temporales para el desarrollo del concepto de tiempo histórico? En nuestra opinión existe un notable paralelismo entre ambos desarrollos. Al igual que el tiempo físico o personal, el tiempo histórico sólo puede adquirir una continuidad en la medida que recurra a instrumentos de medición que permitan su cuantificación objetiva. Ese instrumento es en nuestra sociedad la cronología. Los pueblos primitivos que carecen de este tipo de instrumentos conceptuales poseen una memoria histórica confusa en la que los fenómenos colectivos pasados se estructuran según técnicas de clasificación pero nunca de ordenación o seriación. Pueden, por ejemplo, saber que tal hecho se produjo siendo jefe o hechicero de la tribu tal persona, pero difícilmente pueden ordenar ni épocas entre sí ni hechos dentro de una misma época. Algo parecido le sucede al niño o adolescente que aún no domina la cronología.

Creemos por tanto, volviendo al problema planteado al comienzo de este apartado, que es necesario enseñar la cronología a los alumnos de Historia. Ahora bien, esta rehabilitación de la cronología no debe traducirse necesariamente ni en una vuelta a la memorización simple de fechas ni en un mantenimiento del curriculum cronológico en todos los niveles de la enseñanza obligatoria. Se trataría más bien de conseguir que los adolescentes llegaran a disponer de un mapa temporal histórico suficientemente amplio y preciso que les sirviese, también a ellos, de columna vertebral de su conocimiento histórico. Para ello sería necesario ir introduciendo progresivamente al alumno en la utilización y la comprensión del sistema cronológico en sus niveles elementales. Para ello el adolescente debería dominar los conceptos de seriación u ordenación temporal, duración y convencionalidad de las eras cronológicas. A continuación vamos a exponer brevemente el desarrollo de cada una de estas nociones (exposiciones más detalladas pueden encontrarse en Carretero, Pozo y Asensio, 1983 y Pozo, 1985).

Orden temporal. Imaginemos que presentamos a un grupo de alumnos una lista de personajes históricos acompañada de la fecha de nacimiento de cada uno de ellos. A continuación les pedimos que ordenen los personajes cronológicamente. Este tipo de problemas se resuelven sin problemas en torno a los 9-10 años (Oakden y Sturt, 1922) aunque si el número de elementos se eleva un poco la solución correcta se retrasa unos dos años.

Duración temporal. En una de nuestras investigaciones complicamos un poco el problema anterior. En vez de pedir a los alumnos que ordenaran las fechas cronológicamente, les pedimos que nos dijeran el tiempo transcurrido entre dos de ellas. Se trata por tanto de un problema de duración. Aunque parezca extraño no basta el simple conocimiento de ambas fechas para resolver este tipo de problemas. Hay alumnos de 13-14 años que, conociendo las fechas respectivas de dos acontecimientos históricos importantes (p. ej., 1492 y 1789) no saben calcular el tiempo transcurrido entre ambos. Ese cálculo requiere no sólo conocer las fechas sino también qué operación es necesaria para obtener el resultado. En este caso los alumnos saben restar

pero no saben que hay que restar. Es un hecho difícil de explicar. Tal vez se deba a que esos alumnos ignoran la unidad de medida con la que operan. En cualquier caso muestra la inutilidad del mero aprendizaje memorístico de fechas.

Otra noción de duración investigada por nosotros estaría relacionada con el horizonte del adolescente, que podemos conocer mediante preguntas tales como ¿Cuánto tiempo duró la era antes de Jesucristo? Contra lo que pueda pensarse, las respuestas a estas preguntas no son una mera repetición de cifras aprendidas en clase, sino que son construcciones que se ven sometidas a un proceso de desarrollo (Pozo, 1985). Independientemente del aspecto anecdótico de las cifras absolutas propuestas por los adolescentes (hay quienes, a los doce o trece años, creen que la prehistoria ha durado menos de cien años), lo más interesante es observar cómo subestiman la duración de los períodos más remotos. Es frecuente que crean que el período antes de Cristo y después de Cristo han durado lo mismo. También es frecuente que atribuyan a la prehistoria una duración casi ridícula (generalmente, menos de 1.000 años).

¿A qué se debe esta concepción errónea tan frecuente entre los adolescentes? Tal como señalábamos antes con respecto al desarrollo de la noción del tiempo físico y personal, cuando se carece de un sistema de medición objetiva del tiempo, la estimación de las duraciones se convierte en subjetiva: juzgamos el tiempo transcurrido por los hechos que en él se han producido. Lo mismo le sucede al adolescente con el tiempo histórico; visto sin perspectiva histórica en la prehistoria apenas sucedieron cosas: se descubrió el fuego, se pulimentó la piedra, se hicieron algunos cacharros de barro y poco más. ¿Qué es eso comparado con la revolución tecnológica? Para un hombre del siglo XX nada. Sólo desprendiéndose de la mentalidad propia de este siglo puede entenderse la importancia de aquellos modestos descubrimientos prehistóricos. No puede esperarse que el adolescente se desprenda de esa mentalidad espontáneamente. Ese debe ser más bien uno de los objetivos de la enseñanza de la historia. Y para ello además de acercar al alumno a la vida cotidiana del hombre prehistórico habrá que apoyarse también en el sistema cronológico, uno de cuyos componentes más importantes es la utilización de eras cronológicas.

Eras cronológicas. Volvamos a aquel problema de ordenación de fechas que planteábamos anteriormente. Decíamos que se resolvía fácilmente a los 9-10 años. Podemos complicarlo un poco. Podemos pedir al niño que ordene dos fechas no de la misma era sino de dos eras distintas y observar lo que sucede. Eso es lo que hemos hecho nosotros en otra de nuestras investigaciones. Diseñamos un cuestionario compuesto de siete preguntas cuya respuesta correcta exigía la distinción entre la era antes y después de Jesucristo y entre la cronología árabe y la occidental. El cuestionario fue aplicado por escrito a cerca de 700 alumnos, repartidos equitativamente entre 5.º, 6.º, 7.º, 8.º de E.G.B. y 1.º y 2.º de B.U.P. de centros públicos de Madrid y Bilbao (Carretero, Pozo y Asensio, 1983). Posteriormente aplicamos la prueba individualmente, siguiendo el método clínico piagetiano a 36 alumnos de 6.º, 7.º y 8.º de E. G. B. de un centro público de Madrid (Pozo, 1985). Las conclusiones que vamos a presentar aquí integran los resultados de ambas investigaciones.

La comparación entre una fecha antes de Jesucristo y otra después de Jesucristo resulta casi tan fácil como la comparación entre dos fechas de la misma era. Se resuelve en torno a los 10-11 años. ¿Significa esto que los niños dominan la era cristiana? No, ya que si les pedimos que comparen dos fechas anteriores a Jesucristo no resuelven correctamente la tarea hasta los 12-13 años. A partir de esa edad nos dirán que «antes de Jesucristo se cuenta al revés». Pero significativamente muchos creen que antes de Jesucristo se contaba efectivamente al revés, es decir que la gente que vivía en aquella época tenía una cronología decreciente.

Esta concepción errónea refleja una falta de disociación entre tiempo histórico real y tiempo histórico convencional semejante a la que observábamos con respecto al tiempo de reloj. Este mismo hecho se manifiesta de un modo aún más acusado en las comparaciones entre era cristiana y musulmana. A diferencia de las comparaciones anteriores, en este caso se trata de dos eras que transcurren simultáneamente a partir de puntos iniciales distintos (que se especificaban claramente en el cuestionario). Por ello, resulta aún más claro el carácter convencional o arbitrario de las eras históricas. Estas comparaciones no se resuelven correctamente antes de 14-15 años. E incluso algunos sujetos que las resuelven siguen creyendo que no puede cambiarse arbitrariamente el punto de comienzo de las eras históricas o inventarse nuevas eras, aun con el consenso de todos los historiadores.

HACIA LOS MAPAS COGNITIVOS TEMPORALES

Tal vez una de las conclusiones más reveladoras que puedan extraerse de las investigaciones sobre los conceptos temporales en el alumno adolescente es precisamente la ausencia de una representación temporal histórica clara y definida. Como señalamos en un trabajo reciente (Carretero, Asensio y Pozo, 1985) no se trata tanto de que los adolescentes posean un mapa temporal de la Historia fuertemente sesgado como de que en la mayoría de los casos, carecen simplemente de una representación unitaria del tiempo histórico, poseyendo únicamente ideas fragmentarias sobre duraciones y sucesiones cronológicas, que son incapaces de integrar en una continuidad temporal.

Este estado de cosas es, en nuestra opinión, uno de los más claros exponentes del *fracaso* de la enseñanza de la Historia actual, que, al tiempo que se estructura cronológicamente no consigue dotar al alumno de una representación clara de ese transcurso temporal. Y no lo consigue, en gran medida, porque no se ocupa suficientemente de ello, ni cualitativa ni cuantitativamente. Si queremos que los alumnos entiendan la Historia como un método o una disciplina esencialmente diacrónica o temporal, es preciso enseñarles de un modo expreso la cronología, pero no como una serie de *fechas* aisladas que hay que aprender de memoria sino como un *sistema de referencias* y de mediciones complejo, que es necesario comprender y dominar.

Pero ¿en qué consiste esa representación temporal unitaria que el alumno debe alcanzar? En el estado actual de nuestros conocimientos tal vez la mejor forma de conceptualizar esta representación sea adoptando un concep-

to surgido en las investigaciones psicológicas sobre el conocimiento macro-espacial. Nos estamos refiriendo al concepto de *mapa cognitivo* (ver por ejemplo Martín, 1985). Esta utilización del conocimiento espacial como analogía del conocimiento temporal remite, por lo demás, a la conexión entre espacio y tiempo, de hondas raíces tanto en el sujeto («el tiempo es el espacio en movimiento», Piaget, 1946, pág. 12 de la trad. cast.) como en el propio objeto de estudio («La geografía es la historia en el espacio» y «La historia es la geografía en el tiempo», que dijo en su día Eliseo Reclus). Plantean asimismo un tema de sumo interés: la naturaleza figurativa o proposicional de las representaciones temporales (Friedman, 1982).

En síntesis, la construcción de los mapas cognitivos tendría tres componentes (Siegel y White, 1975; también Mandler, 1983):

- *Marcas*: Objetos o puntos de decisión sobresalientes a partir de los cuales el sujeto organiza sus acciones (por ej., el parque, el supermercado o el colegio).
- *Rutas*: rutinas que permiten ir de una marca a otra. Las rutas serían en definitiva el camino que conduce de una marca a otra (por ej., del parque al colegio).
- *Configuraciones*: aunque existen dos tipos distintos de configuraciones o mapas macro-espaciales (Shemyakin, 1962), consisten básicamente en la integración de las anteriores rutas en un todo «gestáltico», que permite al sujeto coordinar sus distintos conocimientos macroespaciales en una representación global unitaria (por ej., construir un mapa común con las rutas o recorridos anteriormente establecidos con el parque, el supermercado y el colegio).

Estos tres componentes del mapa cognitivo, de complejidad creciente, se construyen de acuerdo con una secuencia establecida (Hart, 1979; Siegel y White, 1975) que consistiría básicamente en la unión de elementos aislados (las marcas) en recorridos comunes (las rutas) y la posterior integración de éstas en un mapa común (configuración).

Podemos suponer que algo semejante sucede en la construcción del conocimiento de marcas o mojones aislados (fechas). La comparación entre éstas le permite establecer rutas o recorridos que irían de una a otra fecha (duraciones). Estas duraciones, inicialmente aisladas unas de otras, se irían integrando progresivamente en configuraciones comunes, de forma que fuera posible calcular el tiempo transcurrido entre cualquiera de ellas (representación unitaria o mapa cognitivo temporal). De hecho, los datos obtenidos por nosotros sobre la noción de duración histórica, que sólo han sido expuestos aquí de un modo parcial (ver también Pozo, 1985), son coherentes con una interpretación de esta naturaleza, apoyada también por Friedman (1982, 1984).

Esta analogía entre mapas cognitivos espaciales y temporales requiere, no obstante, ser investigada con mayor detenimiento. De confirmarse su validez, tendría una importante consecuencia para la enseñanza del

tiempo histórico, que vendría a situar en una nueva perspectiva el viejo problema de la conveniencia o no de enseñar fechas. Según el modelo de mapas cognitivos temporales que hemos postulado, *las fechas son imprescindibles* para construir una representación unitaria del tiempo histórico, pero no como un fin en sí mismas (como era el caso en la enseñanza tradicional), sino como un medio que posibilite la construcción de ese mapa general de la historia. No se trata de que el alumno «aprenda» fechas sino que las «comprenda».

Esta rehabilitación relativa de las fechas en el entramado conceptual de una nueva enseñanza de la Historia no debe, por lo demás, extrañarnos. Remite al también viejo dilema de los métodos y los contenidos: ¿Aprender contenidos o aprender a aprenderlos?. De hecho no se puede «aprender a aprender» sin unos contenidos específicos. El propio Shemilt (1980), en la evaluación del importante proyecto *History 13-16* se sorprende en algún momento al comprobar que su proyecto de currículum (guiado por la máxima de «aprender a aprender») requiere de los alumnos conocimientos específicos de los temas tratados más exigentes que la enseñanza tradicional. Esta aparente paradoja no es sino un reflejo de la estrecha relación entre el aprendizaje de los contenidos y los métodos y nos obliga a rechazar posiciones simplistas que pretenden desterrar de la enseñanza de la Historia los conocimientos factuales en beneficio del aprendizaje del «método del historiador» consta, entre otras cosas, de un cuerpo de conocimientos teóricos que le permite reconocer e interpretar realidades. Por ello, si queremos que el alumno «aprenda a aprender» habremos de ocuparnos también del papel que los contenidos específicos desempeñan en la construcción del conocimiento general, papel que está siendo especialmente destacado por la psicología cognitiva actual.

ALGUNAS ORIENTACIONES CON RESPECTO AL APRENDIZAJE

Hasta ahora hemos revisado algunos de los resultados de nuestro trabajo de investigación sobre comprensión de conceptos históricos así como las pautas generales del desarrollo cognitivo en la adolescencia.

Creemos que todas estas cuestiones pueden ser de utilidad a los profesores de historia. Sin embargo, es posible que también estén igualmente interesados, si no más, en los aspectos relacionados con el aprendizaje de las nociones citadas. En esta ocasión, debido a las habituales limitaciones de tiempo y espacio, vamos a abordar solamente los principios fundamentales que rigen el aprendizaje de nociones complejas, siguiendo tanto la orientación piagetiana como la de la actual psicología cognitiva (Inhelder, Sinclair y Buvat, 1974; Rumelhart, 1981; Siegler, 1983 y Carretero, 1985b).

- a) El aprendizaje es un proceso constructivo interno. Es decir, son las propias actividades, tanto físicas como cognitivas, del sujeto lo que determina sus reacciones ante la estimulación ambiental. Esta posición implica

que no se concibe el aprendizaje al margen de la comprensión y el recuerdo. O dicho con palabras mucho más simples: si bien es verdad que se sigue reconociendo que la práctica posee una innegable importancia, sin embargo se mantiene que el factor que más influye en el aprendizaje es que el alumno comprenda lo que el profesor le presenta. En este sentido se mantiene que el aprendizaje, al igual que el conocimiento en general, consiste en una aplicación de esquemas y, por tanto, se basa en una continua interacción entre lo que el alumno ya sabe y la información nueva que se le presenta (para una ampliación de este punto puede verse Carretero, Pozo y Asensio, 1985).

- b) En este sentido es fundamental tener en cuenta que el aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del alumno. Es decir si la información que le presentamos es demasiado difícil no podrá establecer relaciones entre los esquemas que ya posee y la nueva información con lo que ésta no podrá ser asimilada. Sin embargo, es fundamental tener en cuenta que esto no debe llevar al profesor a una posición maduracionista según la cual determinados conceptos no deben ser presentados al alumno hasta que este no los pueda comprender por completo. Al contrario, es preciso no olvidar que el aprendizaje escolar puede, y quizás también debe, ser un factor que mejore el desarrollo cognitivo del alumno.
- c) Un tercer principio considera al aprendizaje como un proceso de reorganización cognitiva. Es decir, que cuando el sujeto ha aprendido algo, esto se ha llevado a cabo debido a que se ha asimilado la información del medio y, al mismo tiempo, se han acomodado los conocimientos que ya se poseían. Este proceso de autorregulación es lo que la teoría piagetiana denomina *equilibración*. Un aspecto esencial de este fenómeno es que consiste en un proceso lento en el que el conocimiento del sujeto no va aumentando paulatinamente en cantidad y calidad sino que, por el contrario, va sufriendo distintas transformaciones y reelaboraciones en las que es posible que haya también «pasar atrás», es decir representaciones defectuosas que den paso a avances en el conocimiento.
- d) Un cuarto aspecto perteneciente al proceso de aprendizaje se refiere al papel que cumplen las contradicciones o conflictos cognitivos como motores del desarrollo y, por tanto, del aprendizaje. Estas contradicciones entre las expectativas o representaciones que el niño tiene ante un problema determinado y los resultados que ofrece el experimento o la realidad misma, son los que producen un desequilibrio en su sistema cognitivo y estimulan al sujeto a la consecución de un nuevo equilibrio más evolucionado.
- e) Un quinto aspecto de la teoría piagetiana en relación con el aprendizaje se refiere al papel que cumple la interacción social. Debido a la necesidad de entender el punto de vista de otro y de coordinar perspectivas, existentes en este tipo de interacción, la Escuela de Ginebra mantiene que las relaciones sociales favorecen el aprendizaje, pero no por sí mismas, sino

en la medida en que producen contradicciones y, por ende, reorganizaciones en el conocimiento de los sujetos.

- f) Un último aspecto se refiere al papel de la experiencia física en el aprendizaje. La posición piagetiana consiste básicamente en mantener que este tipo de experiencia si bien es, a menudo, una condición necesaria para que se produzca el aprendizaje, no es una condición suficiente, ya que como puede verse en los distintos experimentos de la toma de conciencia, los niños pueden resolver acertadamente un buen número de problemas, aunque no sepan explicar por qué lo hacen así.

REFERENCIAS

- ADELSON, J. (1971), «The political imagination of the young adolescent». *Daedalus*, 100 (4), 1013-1050.
- ADELSON, J.; GREEN, B.; O'NEIL, R. (1969), «The growth of the idea of law in adolescence». *Developmental Psychology*, 1, 327-332. Trad. Cast. de Juan A., Delval, «El desarrollo de la idea de la ley en la adolescencia». En: DELVAL, J. A. (Comp.) (1978) Vol. 2, pp. 315-324.
- BARNES, M. S. (1896) «The development of the historical sense in children» (Parte 1.^a) *Studies in Education*, 1 (2), 43-52.
- CARRETERO, M. (1980), Desarrollo intelectual en la adolescencia: competencia, actuación y diferencias individuales. *Infancia y Aprendizaje*, 12, 81-98.
- CARRETERO, M. (1985a), «El desarrollo del pensamiento formal». En: CARRETERO, M.; MARCHESI, A. y PALACIOS, J. (Comps.), *Psicología evolutiva*. Vol. 3. Madrid, Alianza.
- CARRETERO, M. (1985b), «Aprendizaje y desarrollo cognitivo: un ejemplo del tratado del inútil combate». En: J. MAYOR (Comp.), *Actividad humana y proceso cognitivo*, Madrid, Alhambra.
- CARRETERO, M.; ASENSIO, M. y POZO, J. I. (1985), «La comprensión de la historia a l'E.G.B.: una assignatura pendent». *Perspectiva Escolar*, 92, 2-6.

- CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (1983), «Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia». *Infancia y Aprendizaje*, 23, 55-74.
- CARRETERO, M.; POZO, J. I. y ASENSIO, M. (1985), «La enseñanza de la historia: un enfoque cognitivo». Ponencia presentada en el Simposio sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la E.G.B. y EE.MM. Madrid, I.C.E. de la U.A.M. 3-5 de junio.
- COHEN, L. J. (1981), «Can Human irrationality be experimentally demonstrated?3 *The Behavior and Brain Sciences*, 4, 317-331.
- DELVAL, J. A. (1981), «La representación infantil del mundo social». *Infancia y Aprendizaje*, 13, 35-67.
- FRIEDMAN, W. J. (Ed.) (1982), *The developmental psychology of time*. New York: Academic Press.
- FRIEDMAN, W. J. (1984), «Analogy and semantic models of judgment about months of the year». *Memory and Cognition*, 12, 306-313.
- HALLAN, R. N. (1969), «Piaget and the teaching of history». *Educational Research*, 12, 3-12. Trad. cast. en C. Coll (Ed.) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI, 1983.
- HART, R. (1979), *Children experience of place*. Nueva York: Irvington.
- INHELDER, B.; SINCLAIR, H. y BOVET, M. (1974), *Apprentissage et structures de la connaissance*. París: P.U.F. Trad. Cast., *Aprendizaje y estructura del conocimiento*. Madrid, Morata.
- JAHODA, G. (1963), «Children's concept of time and history». *Educational Review*, 15 (2) 87-104.
- JURD, M. F. (1978), «Concrete and formal operational thinking in history». En KEATS, J. A.; COLLIS, K. F. y HALFORD, G. S. (Eds.), *Cognitive development*. Nueva York: Wiley.
- KUHN, D.; PENNINGTON, N. y LEADBEATER, B. (1983), «Adult thinking in developmental perspective: the sample case of the juror reasoning». En: BALTES, P. y BRIM, O. (Eds.), *Life-span developmental psychology*, Vol. 5. Nueva York: Academic Press. Trad. Cast. En: CARRETERO, M. y GARCÍA MADRUGA, A. (Comps.) *Lecturas de Psicología del pensamiento*. Madrid, Alianza Psicología.
- KYBURG, H. E. (1984), «Relational beliefs». *The Behavioral and Brain Sciences*, 6, 231-273.

- LELLO, J. (1980), «The concept of time, the teaching of history and school organization». *The history teacher*, 3, 341-350.
- LORD, C. G.; ROSS, L. y LEPPER, M. R. (1979), «Biased Assimilation and attitude polarization: the effects of prior theories on subsequently considered evidence». *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 11, 2098-2109.
- LUC, J. N. (1979), *L'histoire par l'étude du milieu*, París: Les Editions ESF. Trad. Cast.: *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1981.
- MAHONEY, M. J. y DeMONBREUN, B. G. (1978), «Psychology of the scientist an analysis of problem-solving bias». *Cognitive Therapy and Research*, 1, 229-238.
- MANDLER, J. M. (1983), «Representation». En: FLAVELL, J. H. y MARKMAN, E. (Eds.), *Handbook of child psychology: cognitive development*. Vol. 3. (P. H. Mussen, ed. general). Nueva York: Wiley.
- MARCHESI, A. (1984), «El conocimiento social del niño». En: PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y CARRETERO, M. (Eds.), *Psicología Evolutiva*. Vol. 2. Madrid. Alianza.
- MARTÍN, E. (1985), «La representación espacial de los niños: los mapas cognitivos». *Cuadernos de Pedagogía*, 125, 45-50.
- NISBETT, R. E. y ROSS, L. (1980), *Human inference: strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice-Hall.
- OARDEN, E. C. y STURT, M. (1922), «The development of the knowledge of time in children». *British Journal Psychology*, 12, 309-336.
- PIAGET, J. (1946), *Le développement de la notion du temps chez l'enfant*. París: P.U.F. Trad. Cast.: *El desarrollo del tiempo en el niño*. México: FCE (1978).
- POZO, J. I. (1985), *El tiempo y la historia*. Madrid. Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- POZO, J. I. y CARRETERO, M. (1985), «El adolescente como historiador», *Infancia y Aprendizaje*, 23, 75-90.
- POZO, J. I. y CARRETERO, M. (1984), «¿Enseñar historia o contar "historias"?: Otro falso dilema», *Cuadernos de Pedagogía*, 111, 45-50.

- POZO, J. I.; CARRETERO, M. y ASENSIO, M. (1983), «Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia». *Infancia y Aprendizaje*, 24, 55-68.
- RUMELHART, D. (1981). Schemata: the building blocks of cognition. En R. SPIRO; B. BRUCE y W. SWEDER (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.; Erlbaum.
- SCHEMILT, D. (1980), *History 13-16, Evaluation Study*. Londres: Homes McDougall.
- SHEMYAKIN, F. N. (1962), «Orientation in space». En: ANAYEV, B. G. *et al.* (Eds.), *Psychological science in the U.S.S.R.* Vol. 1. Washington, D.C.: Office of Technical Services.
- SIEGEL, A. W. y WHITE, S. H. (1975), «The development of spatial representation». En: REESE, H. W. (Ed.), *Advances in child development and behavior*. Vol 10. Nueva York: Academic Press.
- SIEGLER, R. (1983), «Five generalization about cognitive development», *American Psychologist*, 38, pp. 263-277. En: CARRETERO, M. y GARCIA MADRUGA, J. (Comps.), *Lecturas de psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza Psicología.
- WERNER, H. (1948), *Comparative psychology of mental development*. Chicago: Follett; Trad. Cast.: *Psicología comparada del desarrollo mental*. Buenos Aires: Paidós, 1965.

JUEGOS Y SIMULACIONES GEOGRÁFICAS

J. P. Cole

**Departamento de Geografía, Universidad de Nottingham,
Inglaterra**

En términos generales, se puede pensar que los juegos y las simulaciones tienen dos funciones no totalmente distintas: el entretenimiento y la educación. El principal propósito de este trabajo es examinar la aplicación y la utilidad de los juegos y simulaciones geográficas en la educación, dándose un énfasis especial a los aspectos relacionados con la educación secundaria. Para simplificar, de ahora en adelante el término «juego» se usará con el mismo sentido que el de «simulación» y no se discutirán las diferencias entre los dos tipos de modelo. El tema de los juegos geográficos será tratado bajo los cinco apartados siguientes:

1. El sentido de los juegos geográficos
2. Los antecedentes.
3. Tipos de juegos geográficos
4. El diseño de juegos geográficos
5. Problemas y perspectivas

SECCIÓN 1. EL SENTIDO DE LOS JUEGOS GEOGRÁFICOS

Es bien conocido que durante cientos y, probablemente, miles de años se han usado diversos tipos de juegos, tanto de interior como al aire libre, con fines de entretenimiento. Quizás sea menos conocido el que la utilización de juegos en la enseñanza, el adiestramiento y la investigación también se remonta a muchos siglos en algunas áreas de estudio, particularmente aquellas relacionadas con viajes y actividades militares.

Un juego, en el sentido general que aquí se pretende, consiste en la realización de un experimento o representación de una situación real, una prueba de bajo costo de un proyecto de elevado precio que se considera potencialmente posible, pero cuya factibilidad no ha sido totalmente demostrada. Antes de embarcarse en la construcción de una red ferroviaria o una red vial o en el trazado de una nueva ciudad o, con igual motivo, antes del lanzamiento de un ataque militar al enemigo, puede ser útil hacer una valoración de la situación para comprobar su viabilidad.

Durante y a partir de la Segunda Guerra Mundial se han desarrollado varias clases de juegos en diversas materias, incluyendo la planificación, dirección y formación empresarial y la organización del gobierno local.

Aunque hace al menos dos siglos se utilizaban ya juegos de carácter geográfico en la enseñanza de la geografía, el uso de tales juegos en colegios fue limitado hasta los años 70 y en general no fueron incluidos en el ámbito de los planes y programas de estudio existentes. Se pueden sugerir varias razones para esta falta de interés, tales como algunos inconvenientes sobre los métodos implicados, la distribución de sillas y pupitres en aulas convencionales, horarios rígidos y sesiones cortas y la falta de apreciación de la utilidad de los juegos. Sin embargo, los métodos de enseñanza han cambiado profundamente en las dos o tres últimas décadas y parece posible que con el uso más flexible del espacio y del tiempo y un mayor énfasis en el papel del juego y la participación de los niños en actividades, resolución de problemas, proyectos de trabajo y tomas de decisión, el lado educativo de los juegos podría ponerse de manifiesto. Efectivamente, desde mediados de los años 60 en Inglaterra, tanto la creación como el uso de juegos ha sido una práctica bastante extendida en los colegios, empleándose con niños de todas las edades.

La asociación del término juego con entretenimiento, diversión e incluso falta de seriedad parece a primera vista impedir la difusión y el uso serio de juegos en los colegios. Otra vez, sin embargo, nuevas ideas educativas tienden a apoyar la opinión de que el aprendizaje puede ser espontáneo y efectivo si se lleva a cabo con interés y participación.

La enseñanza y el aprendizaje tienen características fundamentalmente diferentes. El aprendizaje informal es «propio de aprendiz», con una persona experta transmitiendo alguna habilidad o conocimiento directamente, a base de ejemplos e imitaciones, a una o unas pocas personas. El aprendizaje formal es «propio de grupo» con una persona cualificada transmitiendo información sobre alguna situación o técnica que en realidad no está presente o siendo llevada a cabo, a una clase con un número normalmente elevado de alumnos.

Los dos métodos contrastantes pueden ser ilustrados mediante las posibles maneras de entrenar a los pilotos. Un estudiante de piloto se podría sentar al lado de un piloto experto y gradualmente aprender y asumir todos los pasos necesarios para pilotar un avión, o un piloto cualificado podría dar clase a los **estudiantes**, presumiblemente con la ayuda de ilustraciones, modelos y literatura, sobre cómo aprender a pilotar un avión. Sin embargo, también es posible permitir a los estudiantes practicar en un avión simulado, de manera que, en el caso de que cometieran errores, éstos pudieran ser subra-

yados y corregidos sin riesgo de dañar un avión real de elevado precio. Los tres métodos señalados son útiles en las circunstancias apropiadas y no se excluyen mutuamente en su totalidad. En el estudio de la geografía, el uso de juegos es hasta cierto punto comparable al método «intermedio» de entrenar a un piloto.

La geografía no es para la gran mayoría una materia directamente vocacional, aunque con el tipo de conocimientos que normalmente se adquieren en las Universidades, los geógrafos graduados pueden aparentemente, con posterior especialización, desarrollar una vida profesional en varios campos. Sin embargo, la geografía es virtualmente, en su sentido más amplio, parte de la experiencia de cualquiera que viaja, por corto que sea su desplazamiento, que se plantea un nuevo lugar para vivir o que escucha las noticias y se informa sobre los acontecimientos internacionales. A cualquier nivel, desde el colegio hasta la investigación postgraduada, los modelos en general y los juegos en particular ofrecen un método adicional de estudio geográfico y una estimulante nueva manera de pensar. En el mejor de los casos, al simular situaciones reales, los juegos pueden servir como laboratorio para los geógrafos. Sin embargo, existen problemas en el uso de juegos y algunas de las dificultades e inconvenientes serán señaladas al final del trabajo.

SECCIÓN 2. LOS ANTECEDENTES DE LOS JUEGOS GEOGRÁFICOS

La búsqueda de «nuevas» maneras de enseñar geografía se inició hace mucho tiempo. Un primitivo texto geográfico usado en Inglaterra fue una traducción de un original francés, del autor Lenglet de Fresnoy (1.737), titulado «*La Geografía de los niños o un corto y fácil método de enseñar o aprender geografía*», que se publicó por primera vez en Londres en 1.737. En la práctica el libro presenta algunos hechos básicos, «indiscutibles», sobre el mundo en forma de preguntas y respuestas. Hoy en día el método sería considerado por muchos como demasiado mecánico y poco estimulante para la reflexión. En el Apéndice 1 (p. 48) de este trabajo se recogen algunos extractos del libro, que presenta interés debido a su antigüedad.

Posiblemente en el siglo XVIII se usó un método posiblemente más interesante de enseñar hechos básicos sobre la localización de lugares y sus características destacadas. Dicho método consiste en un juego educativo sobre viajes, practicado sobre un tablero en el que figura un mapa de Europa. Otra versión, de la que existe una copia en el Museo Británico, representa a Gran Bretaña más detalladamente. La figura 1 (p. 57) es una simplificación del «Tablero» del juego de viajes en Europa, publicado en Londres en 1787, y el Apéndice 2 (p. 51) contiene una lista de los lugares visitados en el juego. La geografía aprendida por los pocos «privilegiados» que en la Inglaterra del siglo XVIII recibieron alguna educación formal consistía casi exclusivamente en una larga lista de sitios y este juego fue, presumiblemente, un intento de hacer tal aprendizaje de lugares más agradable y quizás más significativo. De acuerdo con las reglas, un número de jugadores arroja un «totum» (similar a un dado pero con más números) y la cifra que sale determina el número de movimientos de sitio en sitio en el tablero. Según los sitios uno tiene que permanecer, es decir pierde turnos, se desvía, retrocede o avanza. Sobre cada lugar se informa de varios hechos,

tal como se muestra a continuación en los puntos seleccionados sobre España. Dicha información sobre los lugares se encuentra a los lados del mismo tablero.

13. Burgos, la capital de Castilla la Vieja. Vaya y visite su Real Convento y permanezca un turno para refrescarse, tras la fatiga de cruzar los Pirineos.
14. Madrid, la metrópoli de España: aquí se encuentra para permanecer un turno y ver el magnífico puente sobre un río sin agua y, si hay alguna corrida de toros, permanecerá dos turnos.
19. Cádiz, un puerto de mar en Andalucía. Permanezca aquí un turno para ver el Astillero del Rey y la llegada de los galeones.
24. Valencia, la capital del reino del mismo nombre, cuyas manufacturas de seda tienen pocas comparables en Europa. Aquí se embarcará para Menorca y otros lugares.

Durante el siglo XIX y comienzos del XX se usaron varios juegos de interés geográfico, que incluían tableros con lugares sin nombre para ser identificados y «capturados» con fichas, y rompecabezas cuyas piezas eran los condados de Inglaterra y Gales. Aunque existía un interés creciente por nuevos temas de la geografía, tales como el medio ambiente y la geografía comercial, los juegos fueron usados principalmente para la rama geográfica relativa a la localización de lugares.

En los años 30, el Monopoly, uno de los juegos probablemente más conocidos y jugados, fue comercializado. Este y otros juegos similares tienen un considerable valor educativo incluso aunque estén destinados primariamente al entretenimiento y sus implicaciones morales o éticas no siempre parezcan aceptables. También contienen aspectos de muchos juegos geográficos modernos: reglas bastante complicadas, dinero como medio de contabilizar y medir el éxito, elementos de azar y, más importante quizás, tomas de decisión.

Fue en los años 60 cuando en Estados Unidos y Gran Bretaña empezaron a aparecer externamente juegos y simulaciones educativas y a ser probadas en una gran variedad de situaciones geográficas, tanto con niños como con adultos de varias edades. A partir de entonces continuó comercializándose una amplia gama de juegos, a menudo bastante sofisticados, tales como los de la firma «Avalon Hill» en Estados Unidos.

Antes de pasar a examinar varios tipos de juegos geográficos en las próximas secciones conviene referirse aquí a tres temas relacionados entre sí: (1) modelos, (2) teoría del juego y (3) la computadora electrónica.

1. Modelos

Se puede pensar en los juegos geográficos como un subconjunto de todos los modelos. Un modelo es, frecuentemente, al mismo tiempo una simplificación y una simulación de una situación real. El constructor del modelo

debe normalmente ser selectivo, reproduciendo en el modelo únicamente aquellos componentes o aspectos del mundo real que permitan al modelo cumplir su cometido. A menudo, un modelo «trabaja» de alguna manera, sirviendo así como un laboratorio en el que se pueden efectuar pruebas. Los modelos pueden servir para ahorrar tiempo y también permiten reproducir situaciones de controles y fuerzas. Algunos modelos reproducen en gran detalle situaciones reales y pueden ser usados con propósito de entrenamiento, como por ejemplo los complejos sistemas de instrucción de pilotos ya mencionados. Resulta prometedor el que también los estudiantes de dentista saquen su primer diente no a pacientes reales sino a un modelo ficticio. Una de las ventajas de un modelo es su potencial ahorro en gastos. En el apéndice 3 (p. 54) se dan más datos sobre la relación entre los modelos y los juegos geográficos.

2. Teoría del juego

Los juegos geográficos a los que se refiere este trabajo son esencialmente juegos operacionales. En relación bastante estrecha con éstos se encuentra el tema de la teoría del juego, que se refiere particularmente a las estrategias adoptadas y las decisiones o «movimientos» hechos por los participantes en los juegos. La aplicación de la teoría y los diagramas teóricos del juego a situaciones reales puede ser, a menudo, un acicate para la reflexión. Los términos y conceptos procedentes de la teoría del juego se pueden aplicar a los juegos geográficos en los que dos o más jugadores estén en competición o conflicto. Algunos datos sobre la teoría del juego se dan en el Apéndice 4 (p. 55).

3. La computadora electrónica

La computadora electrónica puede ser programada para almacenar y procesar mucha más información sobre un juego de lo que era previamente posible y para realizar cálculos de contabilidad muy rápidamente. Ya en los años 60 se estaban usando computadoras en conjunción con juegos empresariales y la llegada en los años 70 de las pequeñas pero idóneas micro-computadoras, de precio mucho más asequible que las anteriores, ha hecho posible el uso extendido de juegos de computadoras tanto para el entretenimiento como para el aprendizaje asistido. El desarrollo de facilidades de representaciones visuales permite la presentación de situaciones en forma gráfica y cartográfica, con fotografías, mapas y diagramas cambiando apropiadamente según procede el juego.

SECCIÓN 3. TIPOS DE SITUACIÓN REPRESENTADOS EN LOS JUEGOS GEOGRÁFICOS

No entra dentro del ámbito de este trabajo intentar una clasificación completa de los juegos geográficos existentes o posibles, que tendría que basarse en muchas variables (por ejemplo, el grado de abstracción, el número de jugadores, la clase de tiempo y espacio usados). La clasificación que sigue a

continuación está basada esencialmente en los tipos de situación geográfica que constituyen el tema principal de muchos juegos geográficos y está concebida como una guía para los futuros diseñadores de dichos juegos, sin que pretenda ser exhaustiva. La figura 2 (p. 58) tiene el propósito de introducir el tema general de los juegos geográficos con un tablero en el que se ofrece un panorama del conflicto de Oriente Medio entre las dos superpotencias. Ver las notas en el Apéndice 5 (p. 56).

A continuación es necesario hacer algunas referencias sobre el propio campo de la geografía moderna. No es necesario mencionar los muchos temas y enfoques asociados con la materia. Sin embargo, puede señalarse que una división de la geografía reconocida por mucha gente es aquella que diferencia la geografía sistemática de la regional. Las ramas sistemáticas de la geografía estudian fenómenos específicos (por ejemplo, formaciones terrestres en geomorfología, actividades económicas en geografía económica) en cualquier parte de la superficie terrestre. Las ramas regionales de la geografía estudian todos (o la mayoría) de los fenómenos en partes concretas de la superficie terrestre (por ejemplo África, España). Aquí se sugiere que los juegos operacionales en geografía ofrecen un enfoque, que, hasta cierto punto, combina la geografía sistemática y la regional.

Dichos juegos permiten el estudio de *situaciones y problemas espaciales*, cuyos ejemplos incluyen hallar la ruta más corta, encontrar la localización más accesible, adquirir o ganar control sobre un área y construir una red de canales de comunicación lo más barata posible. El estudio y la apreciación de la distribución espacial de fenómenos y de las transacciones de lugares en el espacio pueden ser facilitados con la ayuda de juegos que, como los modelos en general, tratan esencialmente de examinar *como funcionan las cosas*. De hecho, ésta es una de las metas de la ciencia en general.

A causa de la diferencia entre las ramas física y humana de la geografía, los juegos resultan más apropiados para ésta última. En los juegos en la geografía humana el papel de los jugadores está simulando el de los individuos o grupos reales que toman o van a tomar decisiones (económicas, políticas, sociales) que afectan a la propia geografía humana. En la geografía física no es posible el que los jugadores ocupen tan convincentemente el papel de las fuerzas físicas que forman el paisaje.

A continuación sigue un intento de identificar los diferentes tipos de juegos que reflejan diferentes situaciones y problemas geográficos.

1. Juegos memorísticos

Una gran parte de la enseñanza, el aprendizaje y los exámenes toman en cuenta o dependen de la memoria. En la vida en general es una ventaja en las sociedades más complejas para un individuo el tener una buena memoria y cada vez más también el ser capaz de acceder rápidamente a memorias artificiales, como trabajos de referencia o bancos de datos. En la geografía inevitablemente se le da un cierto valor, acertada o erróneamente, a los

alumnos y estudiantes que son capaces de memorizar datos, si bien menos que anteriormente, como demuestra un breve estudio de la evolución de los textos de geografía a través de los dos últimos siglos. En un juego geográfico de prueba memorística los lugares deberían ser dignos de conocerse por ellos mismos. De hecho, una recomendación sobre qué nombres de sitios memorizar en geografía, en el caso de que se deba memoriar alguno, consiste en concentrarse en aquellos lugares que se encuentran tan frecuentemente que el esfuerzo de memorizarlos lleva menos tiempo que el de buscarlos constantemente. De la misma manera, en el aprendizaje de una lengua es obvio que, al menos al comienzo, uno debería concentrarse en aprender las palabras más frecuentemente utilizadas. En la geografía lo mismo concierne a los sitios y términos más frecuentemente mencionados. La impresión de este autor es que a medida que una persona se hace mayor puede olvidar algo de lo que aprendió anteriormente, pero lo más probable es que oiga y se entere de nuevos hechos geográficos e históricos hasta una edad considerable.

2. El mejor emplazamiento de nexos.

El estudio de las decisiones y criterios referentes al emplazamiento de actividades humanas en el espacio ha interesado a geógrafos y economistas desde hace muchas décadas, aunque una total comprensión de este tema complejo parece estar todavía muy lejos, incluso para los mayores expertos. A un nivel más simple e ingenuo, la elección de una buena ubicación (si no *la mejor*, lo cual es un difícil concepto) es una cuestión que al mismo tiempo forma parte de la experiencia de mucha gente y supone un ejercicio estimulante intelectualmente. Uno de los primeros juegos que abordaba deliberadamente este tema fue uno llamado «Metfab», del «Proyecto para la Enseñanza Secundaria Estadounidense». Este es un juego en el que los jugadores representan papeles y los niños deciden sobre la mejor localización de una fábrica metalúrgica entre 25 ciudades estadounidenses. Incluso el hecho de que a menudo se dé una gran prioridad a la ciudad más cercana a aquella en la que viven los niños participantes en el juego no deja de tener sus implicaciones.

En general la ubicación de nexos está en relación con el hecho de encontrar posiciones que dominen en un área, puedan controlarla y/o sean accesibles al mayor número de gente posible. El emplazamiento de una nueva capital nacional, por ejemplo, es un tema prometedor.

3. La mejor localización de nuevos enlaces o ramas en un sistema de comunicaciones

La situación o problema en este caso difiere del anteriormente descrito en que aquí no se trata de situar nexos dentro de redes ya existentes, sino de construir enlaces entre diferentes nexos. Un ejemplo de esta cuestión es la

tricas o tuberías. El problema consiste en construir las conexiones dentro de un sistema que reporte el máximo beneficio. Un estudio sobre el crecimiento de líneas férreas en Inglaterra, Italia o Rusia en el siglo XIX, por tomar tres ejemplos de Europa, muestra las variaciones sobre el mismo tema debidas tanto a las diferencias existentes en el tamaño y forma de las áreas que atraviesa el ferrocarril como a las diferencias entre la importancia, prioridad y tipo de carga que se transporta. Por ejemplo, la red italiana nunca tuvo que hacer frente al transporte de grandes cantidades de carbón, mientras que la británica lo hizo a través de toda su extensión y la rusa en unos pocos lugares. Las consideraciones estratégicas y la integración nacional probablemente pesaron más en Italia y Rusia que en Inglaterra, pero tanto Inglaterra como Rusia terminaron con muchas líneas radiales partiendo de Londres y Moscú (que no era entonces la capital) respectivamente, lo cual es también un rasgo visible de la red ferroviaria española. De nuevo, las metas y el trazado de la inmensa red ferroviaria estadounidense fueron diferentes. Por ejemplo, muchas líneas fueron construidas aproximadamente paralelas sobre largas distancias entre el este y el oeste para abrir acceso al oeste.

La constitución de una red general de transportes como una red férrea o una red vial presenta problemas diferentes a los de un sistema específico en el que sólo se trasladan «bienes» limitados, como electricidad o agua. Sin embargo, cualquiera que sea el sistema, existe una diferencia entre la «visión estratégica» global de la red a nivel nacional o regional y la visión táctica a muchos niveles locales, preocupados por dónde situar exactamente un enlace determinado y si unir la ciudad A primero con la B o con la C. Un criterio del volumen de tráfico esperado (de pasajeros y/o mercancías) entre pares de sitios. Esto está relacionado en un sentido muy general con el tamaño de los sitios (población, producción) e (inversamente) con su distancia. Pero la distancia no se expresa necesariamente mejor en términos de distancia espacial: el tiempo, el costo y otras consideraciones pueden ser relevantes.

Hay muchas clases de trazados de red y es difícil hacer una clasificación simple. Diferentes redes espaciales emergen dependiendo de si un sistema se desarrolla con líneas paralelas entre sí o saliendo de un centro principal o partiendo de varios centros principales.

4. Planificación de viajes y rutas.

Otra situación básica de interés geográfico es la concerniente al movimiento real de la gente en el espacio. Tal movimiento puede tener como propósito acudir al lugar de trabajo o a tiendas, un tipo de desplazamiento que normalmente se repite frecuentemente, o puede realizarse con un propósito específico, única u ocasionalmente, bien por razones de negocios (vendedores, mítines de discursos electorales) o bien por placer (vacaciones, carreras). Muchos de los juegos de viajes existentes reflejan esta situación en forma de juegos. Uno de ellos, al que nos referimos anteriormente, fabricado en Londres ya en 1787, consistía en una excursión por Europa.

Un viaje largo realizado con un propósito concreto tiene que ser a menudo planeado cuidadosamente, ya que a los sitios que van a ser visitados se lle-

ga en un orden determinado y/o en un tiempo específico. No sirve para nada planear una visita al centro de Madrid o Londres para pasar por el banco por la tarde y ver una obra de teatro por la mañana. Al planear una campaña electoral sería probablemente aconsejable colocar discursos en centros principales y/o marginales más bien hacia el final de la gira electoral que próximos a su comienzo, en la suposición de que los últimos discursos serán mejor recordados que los primeros. Del mismo modo, en términos de situaciones espaciales si no en términos de motivación, un vendedor de helados llega con su camioneta a la puerta de un colegio justo antes de que finalicen las horas de clase, no media hora más tarde; hay muchos sitios a los que puede ir durante el tiempo que transcurre entre las horas en que se dan las mejores oportunidades en su zona.

Sería interesante e instructivo hacer juegos sobre, por ejemplo, Africa y América Latina, donde un tema importante sería la carencia o mala calidad de las carreteras. Con respecto a la Unión Soviética, los jugadores se familiarizarían con las grandes distancias a recorrer entre la Rusia Europea, donde vive la mayoría de la población y la costa Pacífica en el Extremo Oriente. Los rallyes automovilísticos y las carreras ciclistas, así como un itinerario turístico, podrían ser de interés para un gran número de alumnos.

5. Recogida y entrega

Esta situación geográfica puede distinguirse de la anterior (viajes) en detalle más que básicamente. En los viajes uno está interesado en la persona (o, menos frecuentemente, el objeto) que se mueve de sitio a sitio. En la recogida y entrega, la cosa que se mueve es un transporte que lleva a gente o mercancías de sitio a sitio. Ambos casos están a menudo implicados con rutas en una red. Entre los juegos comerciales, el «Buccaneer» (Bucanero), un juego que data del período de entreguerras y el «Dispatcher» (Expedidor), de la firma Avalon Hill, son juegos de este tipo. Las tácticas y la estrategia del conductor de un taxi para dirigirse a lugares concurridos cuando ha dejado a un cliente, y para dirigirse a las áreas más frecuentadas de la ciudad en general, es en situación, aunque no en escala, muy parecida a la manera en que opera un barco mercante. Sería interesante construir juegos de barcos mercantes por el área mediterránea, el Caribe y otras partes del mundo. La Ruta del Mar del Norte soviético, que sólo puede ser utilizada al año durante un corto período de tiempo, podría ser una situación emocionante para un juego de barcos.

6. Juego de búsqueda

Una situación de interés geográfico es la búsqueda. Esto ocurre a varios niveles, que oscilan desde la búsqueda de pistas de un crimen en un edificio o de una persona perdida en algún paraje, hasta la exploración de grandes áreas en busca de minerales y (en el pasado) de varias partes del mundo en busca de lagos, ríos, ciudades perdidas o el mismo El Dorado. El estudio de

la exploración en la historia podría, en algunos casos, hacerse más vívido para los niños haciéndoles explorar a ellos mismos en mapas o tableros con información seleccionada. El juego de las «batallas de barcos», en el que cada jugador trata de localizar y hundir los barcos de su oponente, es un juego existente sobre el que se podrían modelar juegos de búsqueda de interés geográfico. Dos temas posibles son la captura de animales salvajes para un zoo y la búsqueda de petróleo.

7. Juego de re-urbanización

Los planificadores ya han usado modelos y en la planificación ya se han desarrollado juegos operacionales. El tema es la reorganización de fenómenos en el espacio, ya sea en una ciudad o en un área rural. El grado de readaptación que pueda alcanzarse depende de los fondos disponibles la manera en que se haga originará una nueva forma y un nuevo paisaje durante los años o las décadas futuras. El éxito depende de encontrar el mejor (o un buen) despliegue posible de nuevos lugares de trabajo, de residencia y de recreo, y de proveer buenas comunicaciones entre éstos. La cuestión puede implicar la mejor localización de un kilómetro de nueva autopista a través de un área ya construída, o la mejor ruta para la nueva línea de ferrocarril transiberiana (el Baykal-Amur) de 4.000 kilómetros de longitud. El problema es similar incluso si la escala es diferente. De nuevo, la demolición y reconstrucción de barrios bajos y los problemas de reurbanización y rehabilitación de viviendas a nivel urbano son ampliamente comparables a la modernización de un área rural anticuada y al reasentamiento de gente en nuevas tierras.

8. Ocupación de espacios

Muchas situaciones geográficas tratan de la ocupación y/o control de espacio y de la difusión de ideas e «innovaciones» sobre territorio. Algunos modelos de simulación estudian esta situación. Se puede introducir la competición por la mejor tierra y también se podría incluir el conflicto real.

Se pueden considerar tres tipos generales en el estudio de la difusión (o contracción) temporal de fenómenos sobre un área:

- (1) Una difusión que ocurre mecánicamente, extendiéndose uniforme y predeciblemente en todas las direcciones a la vez.
- (2) Una difusión que tiene un elemento fortuito o impredecible que trae como consecuencia una difusión de mayor alcance y/o más rápida en algunas direcciones.

- (3) Una difusión que una persona o grupo de personas planean y llevan a cabo conscientemente.

Muchos de los juegos de batallas existentes tratan de la adquisición de espacio así como de la eliminación de piezas del enemigo, que es el tema del siguiente tipo de juego.

9. Juegos de conflicto y batalla

Algunos de los juegos más antiguos son simulaciones de conflictos. El ajedrez y las damas tratan de la eliminación de piezas. Más sofisticados y realistas, aunque réplicas modernas menos elegantes, son los diversos juegos de batallas de la firma Avalon Hill, que incluyen simulaciones de batallas a micro escala (Gettysburg, Waterloo) y de campañas enteras a macro escala (Stalingrado, en realidad la campaña alemana de 1941-43 en la Unión Soviética y el día D, la invasión aliada de Francia en 1944-45). Otras empresas hacen juegos de batallas; dos ejemplos son Dover Patrol, con sus réplicas de tierra y aire, y Combat. La diplomacia es de interés para el geógrafo, aunque la situación que simula no es auténtica historia (conflicto en Europa alrededor de 1900) o diplomáticamente (conflicto armado entre varios pares de países indiscriminadamente).

10. Juego hombre/medio ambiente

El geógrafo está interesado en muchas situaciones de relación entre el hombre y el medio ambiente. Algunas de éstas pueden ser simuladas en forma de juego. Por ejemplo, es posible presentar un granjero con diferentes tipos de cultivos, con distinta producción de cada uno, según las variaciones climáticas y las distintas estaciones, y ver cómo adapta sus diferentes cultivos para asegurarse de que consigue una ganancia mínima todos los años mientras que trata de mejorar sus ingresos a largo plazo.

11. Otras posibilidades de juegos

Parecen existir muchas situaciones a las que podrían aplicarse juegos en el estudio de la historia, las relaciones internacionales y otros campos. Del mismo modo, existen otras situaciones geográficas, como la reconstrucción de un sistema de unidades imaginarias sobre un área, tales como distritos de gobierno local (la reforma del gobierno local del Reino Unido) o circunscripciones parlamentarias. Podría ser interesante tener juegos simulando situaciones históricas específicas, como la conquista de la Galia por César o el

transporte de mensajes por corredores en el sistema de carreteras inca. Situaciones generales tales como la vida en un pueblo o ciudad medieval, o de la misma manera en un pueblo en un país en vías de desarrollo, trabajadores eventuales en un entorno tropical, o pastores practicando la trashumancia en un medio arriesgado de desierto/montaña, podrían utilizarse, si hubiera la investigación necesaria, dinero para equipo y entusiasmo por parte de un suficiente número de personas.

SECCIÓN 4. EL DISEÑO DE JUEGOS GEOGRÁFICOS

Existe una diferencia entre la geografía humana y la física con respecto a los juegos. En los juegos en la geografía humana, los jugadores que representan un papel están simulando los individuos o grupos reales que toman o van a tomar decisiones (económicas, políticas, sociales) que afectan a la misma geografía humana. En la geografía física no es posible para los jugadores representar tan convincentemente el papel de las fuerzas físicas que forman el paisaje. Sin embargo, P. R. Gould (1963) ha propuesto el que algunos aspectos variables del medio físico, como la lluvia o la temperatura, puedan ser convincentemente considerados como «jugadores» que pueden perjudicar o favorecer los planes y acciones de personas tales como granjeros o viajeros.

A continuación, presentamos una serie de cuestiones seleccionadas que pueden ser útilmente planteadas por cualquiera que haga juegos geográficos.

1. Situación real o ficticia

Ambas tienen ventajas. La mayor ventaja de una situación ficticia es que todos los componentes y la información necesarios pueden ser inventados y consiguientemente pueden ser fácilmente provistos del grado requerido de simplicidad o complejidad. Sin embargo, tal situación ficticia no debería desarrollarse simplemente por sí misma como un tipo de situación concreta. Uno puede jugar juegos de situaciones ficticias sin ideas preconcebidas sobre lo que realmente ocurrió o debería ocurrir y sin preocupaciones emocionales. Los geógrafos tienden a evitar situaciones ficticias, pero éstas son utilizadas a menudo por científicos sociales más sofisticados, en particular los economistas. La mayor parte de un juego sobre una situación real es que enseña o revela algo sobre dicha situación. Sin embargo, es difícil reproducir exactamente la situación real, y de hecho, se puede perder información vital.

2. Casualidad o no casualidad

Los juegos se pueden clasificar en una escala que oscila desde aquellos en los que solamente interviene el azar, (por ejemplo, el juego de la oca) hasta aquellos en los que opera la destreza del jugador de forma total (por ejem-

plo, el ajedrez). Algunos juegos (por ejemplo, el bridge) contienen elementos tanto de azar como de habilidad. En tales juegos el jugador más diestro debería ganar a la larga, aunque (como sucede en el Bridge) un jugador de peor calidad podría apuntarse más puntos a la corta (en unas pocas bazas) al conseguir mejores cartas.

3. Tiempo

En la mayoría de los juegos en los que el tiempo se toma en consideración, el tiempo real se modifica al menos de dos maneras. En primer lugar, en la mayoría de los casos se acorta enormemente (aunque las prácticas de batallas reales y de maniobras navales no pueden ser fácilmente acortadas). Por ejemplo, el juego «Día D» de Avalon Hill simulando la invasión aliada de Francia en 1944-45 representa un período de hasta 52 semanas, que puede ser completado en unas pocas horas. En segundo lugar, el tiempo que dura el juego no se considera continuo sino que se divide en turnos distintos. Todo se considera «simultáneamente» dentro de un turno, que puede ser especificado como un día, una semana, un año u otra medida de tiempo apropiada. Al diseñar un juego es importante distinguir *el período* de un turno del *instante* que divide un turno de otro, y consignar claramente qué pasos deben ser realizados durante un turno y cuáles deben ser llevados a cabo entre diferentes turnos.

Los juegos pueden también estar conectados con el tiempo en un sentido diferente, en relación con el pasado, el presente y el futuro. Por ejemplo, el juego de «La batalla de Waterloo» simula un lapso de tiempo en el que tanto el comienzo como el final se encuentran en el pasado. Un estudio de la exploración en busca de petróleo o gas empezaría en el pasado (antes del tiempo de comenzar a escribir) pero finalizaría en el futuro. Un juego representando algo enteramente en el futuro es bastante concebible, aunque la situación que estudiaría sería hipotética (por ejemplo, la construcción de un puente importante).

4. Espacio

Casi por definición un juego geográfico tiene algunos aspectos espaciales y normalmente se juega sobre algún mapa o tablero. Como sucede con el tiempo, el espacio real puede ser modificado principalmente de dos maneras para tomar una forma de juego apropiada. En primer lugar debe ser reducido (aunque los juegos espaciales podrían jugarse en el mismo campo de juego). En segundo lugar (como sucede con el tiempo) el espacio reducido del tablero es normalmente más conveniente para un juego si se divide en distintos sectores. Estos pueden ser una red regular de cuadrados o exágonos o también parcelas de forma y tamaños variables. En algunos juegos relacionados con el movimiento sobre líneas, en vez de sobre superficies, dichas líneas pueden ser convenientemente divididas en distintas secciones mediante señales o círculos. No es necesario adaptar la distancia ni en cuanto a su escala ni en cuanto a su dirección (esto sería “Euclidiano”). Pueden

ser más apropiados los mapas topográficos, usados a menudo para mapas de ferrocarriles, carreteras y redes aéreas. Es posible concebir juegos que ocupen espacios tridimensionales, como por ejemplo un juego sobre control de un aeropuerto, pero no es fácil pensar en un tablero construido con sencillez que pudiera satisfacer todos los requisitos del juego.

5. Grado de abstracción

Los juegos varían enormemente en su grado de abstracción, reconocimiento o similitud (en caso de existir alguna) con respecto a las situaciones reales que representan. En los juegos usados con propósitos educativos el grado de abstracción podría aumentar a medida que se elevara el nivel de edad con el que se trabaja. Los juegos de cartas son un medio visual, gráfico de representar juegos con números que son, consiguientemente, bastante abstractos. Tanto las damas como el ajedrez usan objetos materiales para representar competidores reales en una lucha, pero de los dos el ajedrez es, en alguna forma, menos abstracto, ya que tiene una mayor variedad de piezas reconocibles, aunque todavía altamente simbólicas. Entre los juegos comerciales de interés geográfico, "Stalingrado" y el "Día D" producidos por Avalon Hill están mucho más cercanos al mundo real en cuanto que usan situaciones específicas, mapas y piezas reales con funciones concretas que pueden ser identificados aproximadamente con divisiones reales del ejército utilizadas durante la Segunda Guerra Mundial. Los modelos de ferrocarriles son incluso menos abstractos a la escala que se considere, mientras que las maniobras militares con municiones están muy cercanas al hecho real que están simulando.

6. Número de jugadores y de decisiones

Muchos juegos geográficos implican una representación de papeles e individuos o grupos que toman decisiones y realizan movimientos. Por consiguiente, se debe concretar si las decisiones van a ser hechas a nivel individual o de grupo. (decisiones corporativas), como sucede en un Consejo de Administración de una Empresa. Una posibilidad que puede tener valor educativo la constituyen los jugadores pasivos, como banqueros, contables, asesores e incluso espías industriales. La elección real del número de los que van a tomar decisiones (si van a ser tomadas a nivel individual o de grupo) es importante, ya que puede determinar la estructura del juego. La existencia de un juego con un único jugador es posible. En los naipes una sola persona realiza el juego de los "solitarios" contra las "estrategias" del azar, la disposición de los números en la baraja de cartas. El desarrollo de un país como la Unión Soviética, en el que el Estado es virtualmente el único que toma decisiones en política, es como un juego con un jugador consciente y un oponente pasivo; el medio físico, que produce impredeciblemente variaciones climáticas que afectan a las cosechas, y que puede ser influenciado (explorado) y proporcionar nuevos recursos (en particular minerales).

Un juego con dos jugadores produce normalmente como resultado una competición. Se asume el que cada jugador trate de ganar el juego, si es que es factible un resultado final decisivo. Si un jugador no se molesta en intentar ganar, el juego es decepcionante. Una posibilidad la constituye la cooperación como disyuntiva a la competencia.

En un juego con tres o más jugadores es posible que algunos jugadores cooperen o estén en connivencia contra otro. Con varios jugadores son posibles las alianzas. El juego de la "Diplomacia" comienza con siete jugadores. Mientras ésto se puede convertir en una situación irreal (aunque interesante) ya que una guerra con siete frentes es impensable, la intriga y la complejidad de la alianza formándose (y rompiéndose) es, por no decir otra cosa peor, reveladora respecto de los diferentes caracteres de la gente.

Se puede pensar en el número de decisiones en un juego como el número de jugadores multiplicado por el número de turnos o jugadas. Al diseñar juegos geográficos es importante asegurar una correspondencia apropiada entre el número de decisiones y turnos, por una parte, y la cantidad de dinero (o puntos) necesario para asegurar que algunos, si no todos los jugadores "consigan éxito" en algún aspecto.

7. Componentes y juego

Un juego geográfico se puede jugar exclusivamente con números, y las decisiones se pueden procesar en una computadora. Aquí no se discutirá con todo detalle el diseño y alcance de tal juego. Normalmente un juego geográfico más prosaico requiere ciertos componentes. Pueden señalarse los siguientes:

- (I) Algún tipo de tablero. A menudo las figuras físicas pueden ser tanto obstáculos como ventajas para las actividades humanas.
- (II) Varias clases de fichas y marcadores. Algunos juegos comerciales no sólo usan piezas móviles sino también símbolos móviles como carreteras y bosques, que pueden reorganizarse para formar nuevos trazados espaciales cada vez que se juegue. Tal estrategia da a un juego geográfico una enorme flexibilidad.
- (III) Se pueden usar dados o números elegidos al azar, de varias maneras para introducir un elemento de incertidumbre o probabilidad y también de interés. Los números citados son más flexibles que el dado ya que dan una escala de 1 a 10 (en realidad 1-9 y 0) o, combinados en pares de 01 a 100 (en realidad 01 a 99 y 00).
- (IV) En muchos juegos es necesario algún tipo de contabilidad simplemente para medir el éxito mediante puntos. Esto se puede hacer bien en hojas de cuenta, bien en hojas de trabajo o con un papel moneda o con ambos. Así, la anotación que se realiza sirve de base para la subsiguiente discusión sobre como procedió el juego y por qué se tomaron las decisiones.

- (V) Las reglas, los pasos sucesivos y las instrucciones inequívocas son probablemente la parte más difícil de idear de un juego. Es difícil establecer reglas que cubran todas las situaciones y contingencias posibles que puedan surgir. No son como las instrucciones de las maquetas de hágallo-usted-mismo que van desde la construcción del propio modelo de avión hasta el montaje del propio coche. Puede ayudar el construir antes un gráfico para ver más claramente los pasos de un juego. Los pasos iniciales, repetitivos y finales son similares a los de algunos programas de computadora.
- (VI) Jugadores que tomen decisiones son componentes esenciales de prácticamente cualquier juego. En algunos juegos es necesario tener un "árbitro" que posea más información sobre la situación que los mismos jugadores.

SECCIÓN 5. PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

Ahora se discutirán una serie de aspectos generales de los juegos y, por conveniencia, se hará referencia a ellos bajo un número de apartados:

1. Muchos juegos geográficos necesitan más tiempo que el habitual para ser terminados. A menudo, antes de que el trabajo constructivo comience, se necesita disponer o distribuir algún equipo y esbozar algunos procedimientos. Al final es importante disponer de tiempo para discutir el juego y su resultado, considerar las implicaciones y posiblemente pensar sobre modificaciones y mejoras del modelo.
2. La mayoría de los juegos comerciales no son excesivamente caros pero tener suficientes unidades de diferentes juegos para usar con una clase numerosa puede ser prohibitivamente caro. A menudo es apropiado preparar materiales para uso "local" en cada colegio y, de hecho, muchos profesores querrán adaptar o convertir un juego standard, ya sea comercial o educativo, para incluir lugares y condiciones locales familiares para sus alumnos. Los niños en los colegios de Nottingham, por ejemplo, pueden estar suficientemente interesados y bien informados como para mantener discusiones inteligentes sobre la localización de un centro comercial en las afueras de la ciudad, dentro de su propia área, pero los niños de Zaragoza, o incluso de Edimburgo, encontrarán el problema más interesante si está adaptado a su propia área local, más que a cualquier otro lugar que probablemente no habrán visitado.
- 3/4. Es importante conceder a los niños libertad de movimiento y de discusión en una clase en la que se usen juegos geográficos. La disposición de pupitres y mesas es importante. El nivel de ruido en los alrededores de la mayoría de los colegios puede exceder el límite considerado deseable, y, por consiguiente, la disciplina es un problema potencial y un inconveniente.
5. En el momento de comprobar el trabajo escolar desarrollado por los alumnos se considera, en general, que lo más fácil, conveniente e incluso lo más objetivo es realizar exámenes sobre hechos precisos o so-

bre la habilidad para desarrollar un tema partiendo de los conocimientos "adecuados".

Es muy difícil evaluar el rendimiento de los alumnos sobre la base de lo que hayan aprendido por medio de un juego geográfico o una serie de juegos.

6. Sin embargo, a medida que transcurren las décadas parece probable que la gente, a cualquier edad, pase más tiempo dedicada a la educación formal obligatoria y a actividades recreativas que al trabajo en sí.

Los juegos geográficos parecen ofrecer una modesta contribución para la continuación de la educación y del ocio instructivos. Dichos juegos pueden realizarse de manera que sean ilustrativos y absorbentes.

7. Como sabemos en la actualidad, la llegada de las relativamente baratas micro-computadoras caseras ofrece una alternativa a la televisión. De hecho, la perspectiva es el que muy pronto muchos de nosotros podremos tener una gran cantidad de programas para seleccionar en la televisión, en vez de los pocos canales existentes hoy en día. Los geógrafos deberían ser capaces de hacer alguna contribución proporcionando material útil para esta creciente actividad.

La "computerización" de los juegos geográficos podría ser una auténtica ventaja al reducir el equipo necesario. Un tablero de juego podría reemplazarse por una representación visual, que también puede mostrar el estado del juego, las transacciones financieras y comentarios sobre la actuación, proporcionando también material gráfico adecuado para una discusión final.

8. A causa de los varios inconvenientes señalados anteriormente en conexión con el uso de juegos geográficos en colegios, la opinión de este autor es que tales juegos sólo pueden formar una pequeña parte de un curso completo de geografía. Los inconvenientes del costo, el tiempo de enseñanza y el trazado de las aulas parecen reducir su aplicación a una clase ocasional, quizá cada pocas semanas, pero que ocupe una mañana o tarde entera cuando se utilicen.

En conclusión, incluso el mero hecho de pensar sobre las maneras de enseñar geografía resulta provechoso. El plantearse la cuestión de los juegos geográficos conduce a una pregunta más general: ¿qué es lo que se está intentando enseñar exactamente en la geografía? ¿es únicamente una información sobre la que niños y estudiantes han de examinarse para relegarla luego al olvido o constituye una manera de identificar y resolver problemas, un método de manejar información y reflexionar sobre ella que los niños y estudiantes podrán utilizar una vez que hayan acabado sus estudios?.

THE
GEOGRAPHY
OF
CHILDREN:

OR,
A SHORT and EASY METHOD OF
Teaching or Learning GEOGRAPHY.

WHEREBY
EVEN CHILDREN may in a short Time
know the Use of MAPS, and all the con-
siderable Countries in the WORLD, their
Boundaries, Extent, Division, Islands, Ri-
vers, Lakes, chief Cities, Government,
and Religion.

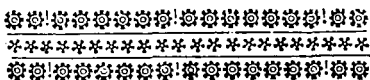
Divided into LESSONS, by way of
QUESTION and ANSWER.

With a Small neat MAP of the WORLD pre-
fix'd, and also a List of the MAPS necessary
for CHILDREN.

Translated from the French of Abbot LENGLET
DUFRESNOY, just published in Paris; with
the Addition of a more particular Account of
GREAT BRITAIN and IRELAND.

L O N D O N,

Printed for EDWARD LITTLETON, at the *Mitre* in
Fleetstreet; and JOHN HAWKINS, at the *Falcon* in
St. Paul's Church-yard. M DCCXXXVII.



THE
GEOGRAPHY
OF
CHILDREN.

LESSON I.

Of the World in general.



WHAT is Geography?

Ansiv. Geography is a de-
scription of the terrestrial
globe, or a division of the
surface of the earth into its
different parts.

*Q. What are the parts of the terres-
trial globe?*

A. There are two, earth and waters.

B These

These waters are the sea, lakes, and
rivers.

Q. How do these waters differ?

A. The sea is an immense collection
of salt water; lakes are a lesser col-
lection of fresh or salt water; rivers are
fresh running water.

*Q. What are the parts of the surface
of the earth?*

A. Six: Europe, Asia, Africa, Ame-
rica, the unknown land under the North
Pole, and that under the South Pole,
besides the islands belonging to each
part.

Q. Were all these parts always known?

A. No: The Antients knew only
Europe, Asia, and Africa, and even
those not perfectly.

Q. How are these three parts called?

A. They are generally call'd the Old
World, because known by the Antients.

Q. How do you call America?

A. 'Tis call'd the New World, be-
cause lately discover'd. 'Tis also nam'd
the West Indies, to distinguish it from
the East Indies.

Geography of Children. 3

*Q. What part of the world was first
inhabited?*

A. Asia, where the first man was
created. 'Tis also the most illustrious
part, because our Saviour was born there,
and wrought in it the mystery of our re-
demption.

*Q. Which is at this day the most re-
nown'd part of the world?*

A. Europe; by the politeness of its
manners, the policy of its government,
and the wisdom of its various laws.

*Q. Are those advantages to be found
in the other parts of the world?*

A. The farthermost parts of Asia
are better govern'd than the western parts
of it; most states of Africa are still barba-
rous; and, except what the Europeans
possess in America, the rest is still sa-
vage and unpolish'd: The other parts
are little known.

T H E
P R E F A C E.



GEOGRAPHY adapted to the use of CHILDREN has been long wanted. What has been published hitherto on that subject is above their reach, both by its length, and by a method not proportion'd to their memory. They were often overburthen'd by too many particulars, which they did not understand, or even sufficient care was not taken to fix their too rambling imagination and fancy.

A 2 C H I L -

CHILDREN have generally more memory than judgment: the one therefore must be improv'd by the other. This is what has been aimed at in this short Abridgment. The memory of children is help'd by a clear and short question, which often brings the answer to their mind; and both are so contriv'd, that the plainness and brevity of the question enlightens them, without tiring them by a length too apt to darken their understanding, and make them forget the essential point they are to learn: And the answer is so worded, that it may suit the weakest memory, and yet please and instruct those of a happier genius.

THIS small Abridgment may be useful, even to those of riper years, who, tho' they have had some education, are nevertheless ignorant of the first rudiments of this science, which requires but little application, and depends more on the eyes and memory, than judgment.

The necessity of this knowledge has never been more apparent, than in the late wars; every body talks of them, and those that pretended to entertain company about them, without understanding Geography, often gave signal proofs of their neglecting so easy a science. How shameful is it for a Gentleman or Lady, otherwise well-educated, to ask whether *Holland* is not in the direct road from *Paris* to *Rome*!

THE least inclination to learning, with this small book, will be sufficient to acquire what is necessary for general use: Even young ladies may in two months time be instructed in the first principles of Geography, the ignorance of which they may sometimes have reason to be ashamed of.

EACH lesson may be learn'd in about half an hour, even by those of a weak memory. Terms of art, or those which require to be explained, are carefully

A 3

fully avoided, and the whole is made as clear as the subject would bear.

THE following maps are sufficient to instruct children, and render this short Abridgment intelligible to them.

- I. A map of the WORLD.
- II. EUROPE.
- III. ASIA.
- IV. AFRICA.
- V. NORTH AMERICA.
- VI. SOUTH AMERICA.
- VII. ENGLAND.
- VIII. SCOTLAND.
- IX. IRELAND.

CHILDREN of every nation shou'd have a map of their own nation, and study that preferably to any other. And the

the Master must carefully shew to his Pupil, and make him likewise shew on the map, the particular place the lesson treats of; this being the only way of fixing the attention of children.

TIS very convenient that the different parts of each of those maps shou'd be distinguish'd by different colours, or at least by points or lines.

LESSON VI.

Sequel of the BRITISH Islands.

ENGLAND.

Q. FROM whence is the name of England derived?

A. From the Angles, who, with some others, came into it out of Saxony, about the year of Christ 450.

Q. What names had it before?

A. It was called Britain from the Britons, its antient inhabitants; and Albion, from its white cliffs.

Q. Which are its chief rivers?

A. The Thames, the Severn, and the Humber.

Q. What is the course of the Thames?

A. Its source is in Gloucestershire, under the name of Isis, receiving the Thame above Oxford is called Thames, in Latin *Tamisis*, both names being joined into one, so runs to London, and from thence to the German ocean.

Q. What

Q. What is the course of the Severn?

A. It rises in Montgomeryshire in Wales, so runs to Shrewsbury, Worcester, Gloucester, and from thence into the Irish sea by Bristol channel.

Q. What is the Humber?

A. It is not properly a river, but rather an arm of the sea, which receives the rivers Trent, Derwent, and some others.

Q. What are the chief commendations of England?

A. The clemency of the air, fertility of the soil, richness of its mines, extensive commerce, wholesomeness of its waters, and there are no wolves in it.

Q. What government is used in England?

A. Monarchical, mixt with aristodemocratical.

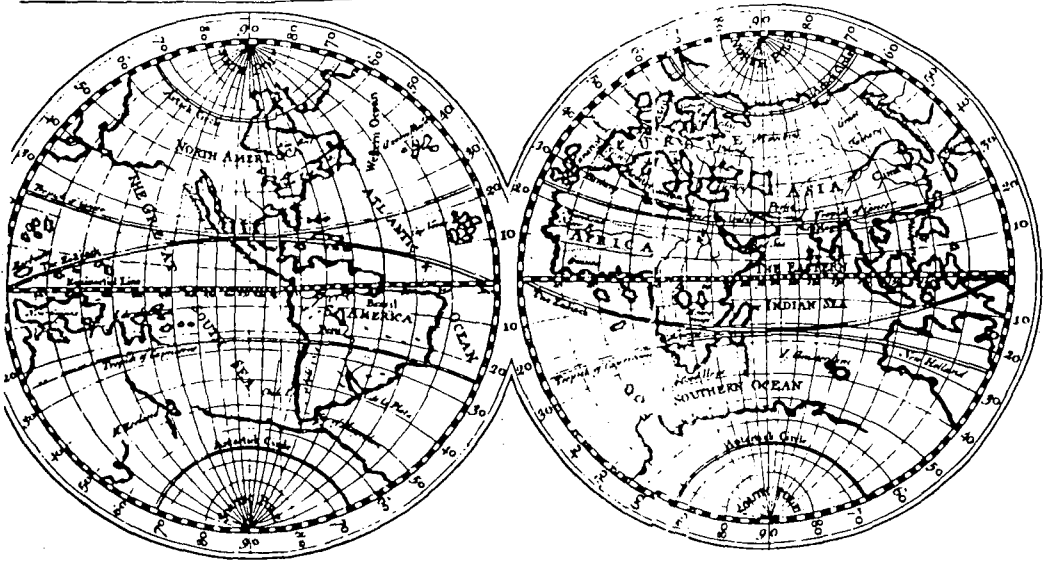
Q. How does this appear?

A. By the king, in whose name all debts run; and by the parliament, which prepares all the laws, and is composed of a house of lords, and a house of commons, which last are chosen by, and

C

are

NEW MAP of the WORLD according to the latest Observations.



APÉNDICE 2:

Del juego "Royal Geographical Amusement"

Lugares visitados

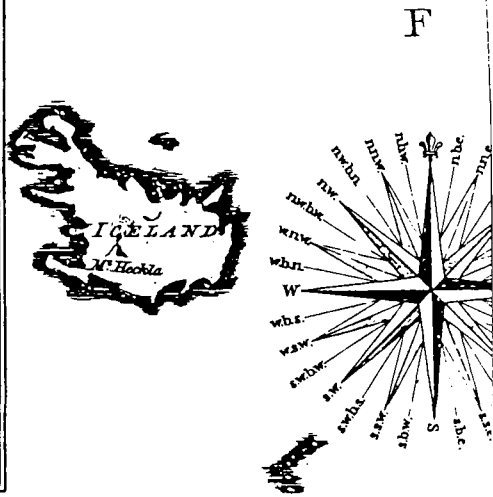
(Los nombres de los lugares se conservan aquí como en el original)

1	Calais	35	Bern	69	Breslaw
2	Rouen	36	Geneva	70	Cracow
3	PARIS	37	TURIN	71	WARSAW
4	Orleans	38	Milan	72	Dantziek
5	Blois	39	Mantua	73	KONIGSBERG
6	Rennes	40	Venice	74	Mittau
7	St. Malo	41	Ferrara	75	Moscow
8	Brest	42	Parma	76	ST. PETERSBURG
9	Nantes	43	Genoa	77	Archangel
10	Rochfort	44	Leghorn	78	Maelstrom
11	Bourdeaux	45	Bastia	79	Drontheim
12	Bayonne	46	Florence	80	STOCKHOLM
13	Burgos	47	Sienna	81	Frederickshall
14	MADRID	48	Viterbo	82	Bergen
15	Salamanca	49	ROME	83	COPENHAGEN
16	Porto	50	NAPLES	84	Hamburg
17	LISBON	51	Messina	85	Strelitz
18	Seville	52	Palermo	86	BERLIN
19	Cádiz	53	Syracuse	87	Dresden
20	Gibraltar	54	Malta	88	Leipzig
21	Málaga	55	Athens	89	Hanover
22	Granada	56	Salonichi	90	Osnaburg
23	Carthagen	57	CONSTANTINOPLE	91	Cassel
24	Valencia	58	Adrianople	92	Frankfort
25	Minorca	59	Sophia	93	Mentz
26	Barcelona	60	Belgrade	94	Cologne
27	Perpignan	61	Buda	95	Dusseldorp
28	Narbonne	62	PRESBURG	96	AMSTERDAM
29	Montpellier	63	VIENNA	97	The Hague
30	Marseilles	64	Munich	98	Rotterdam
31	Toulon	65	Augsburg	99	Antwerp
32	Lyons	66	Ratisbon	100	Brussels
33	Dijon	67	Nuremberg	101	Lisle
34	Basil	68	Prague	102	Ostend
				103	LONDON

Notas sobre los sitios seleccionados.

5. Blois, una agradable ciudad a la orilla del Loire, donde permanecerás durante dos turnos, para mejorar tu pronunciación en francés.
17. Lisboa, capital de Portugal. Por miedo a los terremotos, “autos da fe”, y a los ministros portugueses, permanece aquí tan poco como te sea posible y ve directamente a Sevilla, el siguiente número.
29. Montpellier, una bonita ciudad del Languedoc, famosa por los estudios sobre física, y por la pureza del aire.
32. Lyon, la segunda ciudad más grande de Francia. Quédate un turno para ver las manufacturas de seda, las primeras de Europa, en las cuales trabajan 1,000.000 de personas.
41. Ferrara, una ciudad en decadencia y muy poco saludable, dentro de los dominios del papa. El viajero debe regresar a Montpellier N.º 29, para respirar el aire puro de esa ciudad.
71. VARSOVIA, la capital de Polonia, una ciudad grande y sucia. A causa de Los Tres Poderes, que más tarde dividieron Polonia, vuelve a Ratisbona, N.º 66, para quejarte ante la Dieta.
75. Moscú, la segunda ciudad más grande de Rusia, donde podrás ver la campana más grande del mundo.
78. Maelstrom, un encalve peligroso en la costa noruega. Aquí, el barco en que te embarcaste hacia Archangel, para ir a lo largo del Cabo Norte, se ha perdido entre las rocas; tuviste la suerte de escapar a salvo, pero perdiste la oportunidad de jugar.
97. La Haya, la ciudad más bonita de Europa. Es la sede del Estado General y del “StadtHolder”. Quédate un turno para ir a Scheveling y ver la casa del bosque.

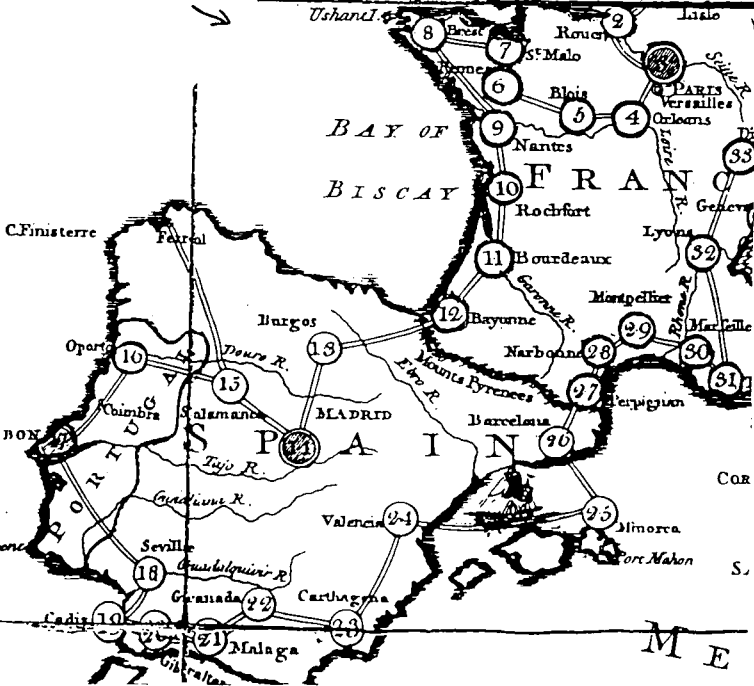
ROYAL-GEOGRAPHICAL
 AMUSEMENT,
 OR
 THE SAFE and EXPEDITIOUS
 TRAVELLER
 through all the Parts of EUROPE
 by Sea and by Land:
 AN INSTRUCTIVE GAME
 Calculated for the improvement
 of the Young Learners of Geography
 by D^r. JOURNEY.



Printed and Sold by ROB. SAYER, at N^o. 53. in Fleet Street, as the Act directs 1st June 1787.
 PRICE 6^s. Completely done upon a Past Board, with
 BOX, TOTUM, PILLARS and COUNTERS Included.

part of
 board
 →

A
T
L
A
N
T
I
C



M
E

APENDICE 3

Notas sobre los modelos en la geografía.

Se pueden enumerar brevemente algunos ejemplos para dar una idea de la variedad de los mecanismos ideados por el hombre, que en unas u otras ocasiones han sido llamados modelos.

Los atlas y mapas a gran escala son ejemplos de modelos a escala estáticos, en los que los símbolos convencionales (como puntos, líneas o marcas) se plasman sobre el papel en correspondencia con cada uno de los elementos seleccionados de la realidad; la tercera dimensión real queda "planchada" pero puede señalarse con contornos y otros símbolos de altitud.

Otros modelos naturales, de situaciones espaciales, incluyen aquellos modelos diseñados para estudiar la corriente de los ríos, o el comportamiento de las aguas en los puertos. En tales modelos a escala, el tamaño real de las partículas de agua no puede reducirse proporcionalmente, los modelos de estaciones de energía, modelos a escala exacta de aviones y modelos más grandes en realidad que las cosas que representan (por ejemplo de insectos o de relojes) pueden así ser mas pequeños, equivalentes en tamaño o mayores que las cosas reales que se quieren estudiar.

Los modelos varían enormemente no sólo en la escala y en la cualidad de ser estáticos o dinámicos. Un juego de ajedrez puede considerarse como una representación abstracta muy simplificada de un conflicto militar. Por otra parte, el modelo de la gravedad tal como se aplica a transacciones esperadas (como viajes o llamadas telefónicas) entre pares de localidades, tiene en la geografía una expresión puramente inmaterial, matemática, que viene expresada por la siguiente fórmula:

$$T_{ij} = \frac{P_i P_j}{D_{ij}^2}$$

donde la magnitud de las transacciones entre un par de sitios, P_i y P_j , representada por T , es igual al producto de P_i por P_j dividido por la distancia al cuadrado entre i y j . Cada P podría tener, por ejemplo, el valor de la población de la localidad. Otros modelos en física y otras materias usan procesos estadísticos y cadenas de Markov.

El geógrafo puede aportar alguna contribución a la planificación de modelos y juegos que representen situaciones especiales. Por ejemplo, si una gran ciudad necesita un nuevo aeropuerto, el elegir el emplazamiento más adecuado puede ahorrar una gran cantidad de dinero. Merece la pena el realizar un desembolso considerable en modelos para probar varios emplazamientos para asegurar que se elija el más apropiado (en cuantos aspectos sea posible). Sería imposible, en un caso supuesto, construir en realidad cuatro aeropuertos para encontrar qué localización sería la mejor. Sin embargo, es sensato darse cuenta de que cuando, finalmente, se escoge un emplazamiento, bien sobre la base intuitiva de algún político o funcionario civil, o sobre la base de estudios de beneficios a largo plazo, nunca es posible probar retrospectivamente si el sitio elegido era el mejor.

APÉNDICE 4

Un ejemplo simple de la aplicación de la teoría del juego a una situación de interés en geografía política.

La teoría del juego puede aplicarse a la evaluación de las preferencias que conducen a diferentes resultados en una situación de rivalidad o en un conflicto entre dos o más participantes.

En economía uno podría estudiar la tasación de un producto por compañías en competencia. En los asuntos internacionales la clasificación de preferencias puede ayudar al menos a apreciar los resultados probables o posibles de situaciones complejas. Un ejemplo se da en la tabla al final. Hay cuatro participantes activos en el "juego" y, al menos, dos observadores interesados. Para simplificar hay dos participantes en Irlanda del Norte, los protestantes y los católicos. Hay también dos gobiernos nacionales directamente implicados, los de Inglaterra e Irlanda. Asumiendo (y esperando) que el conflicto letal no continuará para siempre en Irlanda del Norte, hay entonces al menos cinco resultados que se excluyen mutuamente. Las preferencias en la tabla han sido estimadas por este autor y puede que no reflejen necesariamente los resultados de un referendun, en el caso de que se convocara uno.

Los resultados no revelan nada asombroso, pero ayudan a clarificar algunos aspectos de la situación. Las preferencias combinadas de los cuatro partidos interesados para los cinco posibles resultados son A 10, B 9, C 15, D 10, E 16. El resultado que podría producir la mayor satisfacción global es B (unirse a la República de Irlanda), mientras que las soluciones menos atractivas son C y E, (convertirse en totalmente soberano o en un territorio de confianza de las Naciones Unidas). Sin embargo, el problema está en los resultados A y B, aunque los más atractivos colectivamente son las soluciones *menos* atractivas para los católicos y protestantes locales respectivamente. Irónicamente, tanto los católicos estadounidenses como la Unión Soviética (comunistas) apoyan al I.R.A. Quizás al final se busque una opinión de la Comunidad Económica Europea.

Teoría del juego aplicada a la situación del Ulster

Preferencias	Prot: (Irl.Nor.)	Catol. (Irl.Nor.)	Irl.	UK	USA	URSS
A. Permanecer parte del UK	1	5	3	1	4	5
B. Ser parte de la rep. de Irlanda	5	1	1	2	1	3
C. Ser completamente soberanos	2	3	5	5	5	1
D. Separar el territorio de cat. y prot. e integrarlo en Irlanda y UK respectivamente	3	2	2	3	2	4
E. Ser un territorio de las Naciones Unidas	4	4	4	4	3	2

APÉNDICE 5

Notas sobre el ajedrez y el "go"

Los asuntos internacionales han sido comparados a menudo con un juego de ajedrez. La analogía incita a la reflexión, pero tiene varios defectos. Las analogías erróneas se hacen porque mucha gente aparentemente no juega en realidad al ajedrez. Así, la palabra "ahogado" se usa para significar callejón sin salida, cuando en realidad se refiere a una situación técnica en la que el Rey de un jugador, aunque no condenado, no puede moverse sin hacerlo. Las reglas del juego dependen del trazado preciso de líneas, columnas y movimientos. Sólo hay dos lados.

El "Go" (Ko) ofrece una analogía mejor, aunque todavía sólo parcialmente satisfactoria, con los acontecimientos internacionales. Se juega sobre un tablero finito y limitado, como el ajedrez. Sin embargo, un tablero comparable podría fijarse (topológicamente) a la superficie terrestre. Aunque el juego está ideado para dos jugadores, sería posible que participaran más de dos. El juego del "Go" comienza sin piezas en el tablero. Cada jugador coloca, uno tras otro, una pieza (piedra). Gradualmente se ocupa territorio y, subsecuentemente, algún territorio cambia de manos, algunas veces con la captura de piezas de alrededor y su retirada del tablero. La figura 2 muestra el juego aplicado al Extremo Oriente.

En respuesta a la pregunta ¿quién realiza los movimientos? uno podría decir que los líderes o los gobiernos de los grandes poderes. Los rusos son muy buenos jugadores de ajedrez. Sin embargo los japoneses aportan al mundo campeones de "Go".

Fig. 1

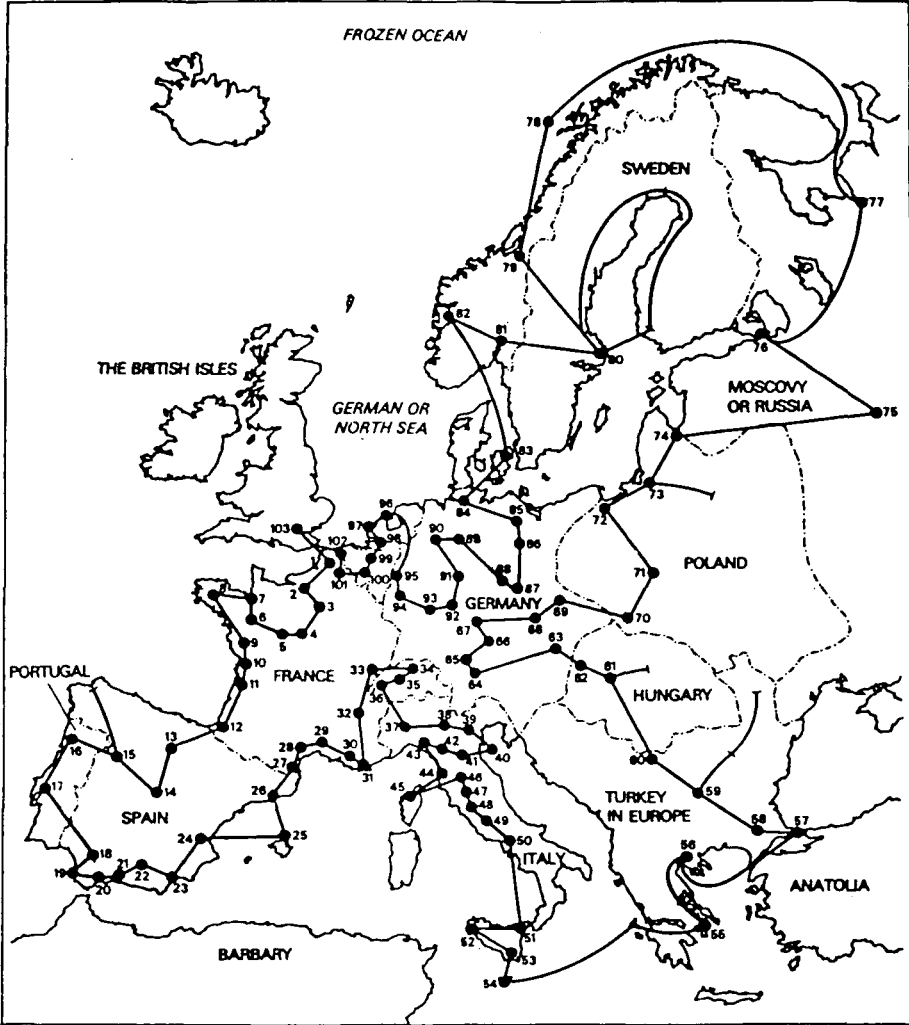
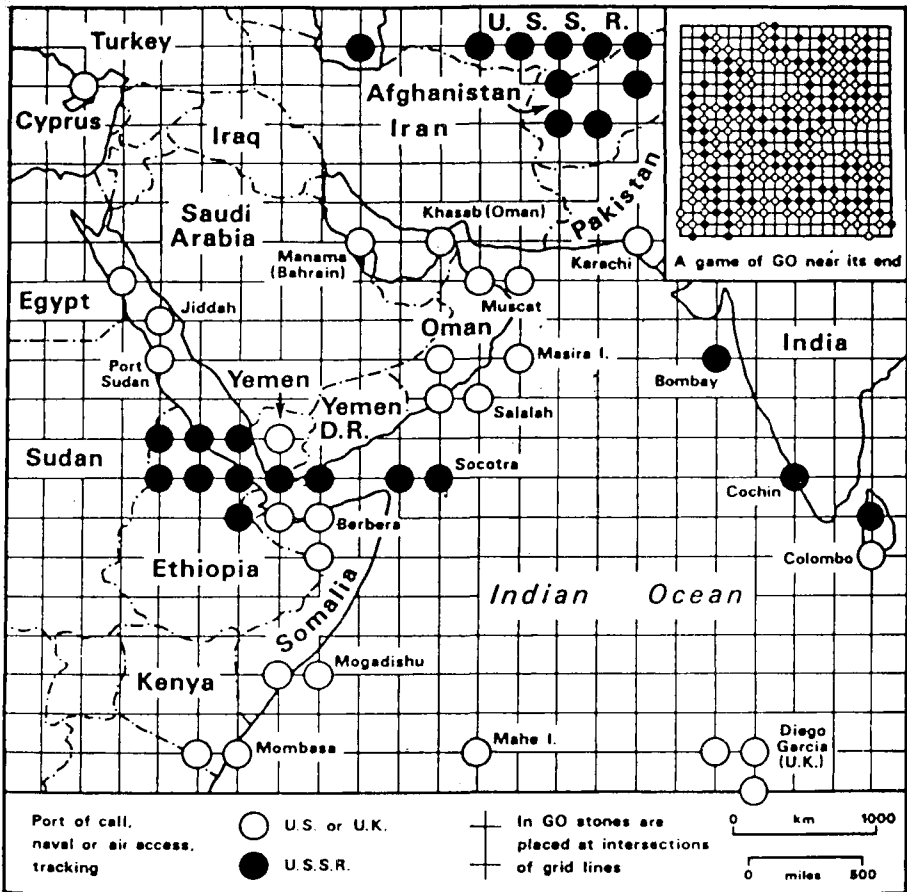


Fig. 2



The Middle East situation as the board game 'Go'

APÉNDICE 6

Referencias seleccionadas

Cole, J. L. *Situations in Human Geography*, Basil Blackwell, Oxford, 1976.

Cole, J. P. and Beynon, N. J.: *Iniciación a la Geografía*. Adaptación a la edición castellana P. Alegre, P. Benejam, A. Torrents. Editorial Fontanella, Barcelona, 1979.

Cole, J. L. and Mather, P. M.: "The use of Microcomputers in Geography Teaching-Some Prognostications", *Geoforum*. vol. 10. pp. 235-241. 1979, Pergamon Press.

Ellington, H., Addinall, E., Percibal, F.: *Games and Simulations in Science Education*, Kegan Page, London, 1981.

Gould, P.R.: "Man against his environment, a game theoretic framework", *Annals of the Association of American Geographers*: 1963, nº 53 (3), 290-297.

Hamburger, H., *Games as Models of Social Phenomena*. W. H. Freeman, San Francisco, 1979.

Walford, R., *Games in Geography*, Longman, London, 1969.

(Traducido por Belén Trabuchelli)

LA ENSEÑANZA DE LAS «CIENCIAS SOCIALES»: PROBLEMAS, HIPOTESIS, ESTRATEGIAS

Benvenuto Chiesa

1. PREMISA: MARCO INSTITUCIONAL Y PROGRAMÁTICO EN LA SITUACIÓN ITALIANA

Creo conveniente proporcionar algunas informaciones sobre el sistema escolar de mi país, indispensables para encuadrar los términos en que concretamente se plantean problemas teóricos y operativos, objeto de este informe, para quien, como el que suscribe, trabaja en la enseñanza italiana.

Ante todo, y desde el punto de vista del *andamiaje institucional* y de la repartición de los ciclos de estudio (en vertical) y de los sectores (en horizontal), la *Escuela Media Unica* (11-14 años) está institucional y organizativamente separada de una *Escuela Media Superior*, distribuida en una pletórica variedad de opciones (trienales o quinquenales).

En el plano de los *programas oficiales de enseñanza* se desprende la total ausencia de cualquier preocupación por un contacto orgánico y gradual entre un nivel y otro y, en consecuencia, la imposibilidad de llevar a la práctica hipótesis de planificación quinquenal.

Por lo que respecta al área específica de enseñanza que aquí tratamos, los programas oficiales se caracterizan desde el segundo ciclo (9-11 años) de la Enseñanza Primaria:

— por una *separación neta entre Historia y Geografía* en sentido horizontal.

- por la *reproposición cíclica* (en cada uno de los niveles primario, medio y superior) con una estructuración de los contenidos, con presunción de «inventario enciclopédico» en la que la distribución anual viene dada homogéneamente por la correspondiente «tripartición» en:
- Antigüedad, Edad Media, Edad Moderna y Contemporánea (para la Historia)
- Italia, Europa, Mundo (Para la Geografía).

El tejido conectivo lo da, en el primer caso, la *división cronológica de los conocimientos*, y en el segundo, el *mayor o menor grado de proximidad espacial* (en sentido estrictamente físico) de las Regiones (en sentido administrativo-circunscriptivo), de los Estados (en sentido político) y de los Continentes (en el sentido de convenciones basadas en límites de orden físico).

En este sentido, los programas, en trámite de aprobación para la Enseñanza Primaria, y los aprobados en 1979 para la Enseñanza Media, no han introducido novedades significativas en la estructuración tradicional, más allá desde un primer punto de vista de laudables *afirmaciones de principio* sobre la exigencia de buscar «*contactos interdisciplinarios*» internos a las dos materias y abiertos a la aportación de otras perspectivas de investigación social; desde un segundo punto de vista de *superficiales* y no siempre indiscutibles, desde el punto de vista epistemológico, *puestas al día* del aparato conceptual y lingüístico, disciplinar y didáctico:

«La enseñanza de la Historia tiene como objetivo favorecer la toma de conciencia del pasado, interpretar el presente y proyectar el futuro a través de un conocimiento esencial de los acontecimientos significativos en su dimensión político-institucional y socio-económica y en la específicamente cultural...

La enseñanza de la Geografía se orienta a hacer conocer e interpretar la dinámica hombre-ambiente y, en consecuencia, a explicar la actual faz física y política de la Tierra, tal como resulta de la obra de los hombres a través de los siglos. De ello depende la exigencia de llamar la atención sobre los mundos socio-económicos distintos y sobre la solidaridad mundial (sic)».

(De los Nuevos programas de la Enseñanza Media Italiana).

El objetivo de la maduración del «sentido ético» coexiste con el no mejor definido, del «sentido de la dimensión temporal». Los «elementos variables»... que contribuyen a configurar el territorio en sus estructuras agrícolas, urbanísticas, demográficas, de comunicaciones, coexisten con las «influencias», palabra que la investigación científica ha eliminado de su vocabulario, por lo menos hace sesenta años.

Creo que con esto basta. Opinión concorde de los pedagogos más acreditados es que, por lo que respecta al hecho, globalmente innovador que los «Nuevos Programas de Enseñanza Media» han significado, los programas de Geografía, y sobre todo, de Historia, son su parte más débil. El presente in-

forme intentará poner de relieve las razones no contingentes (en cuanto referidas a lo específico de la situación italiana) no extrínsecas (por ejemplo, de orden político), sino de *orden estrictamente cultural y metodológico* que dificultan particularmente en este sector el llegar a hipótesis didácticas internamente coherentes y orgánicas, así como acordes a los niveles más puestos al día de la investigación científica.

Nota preliminar:

Por el repetido empleo que a lo largo de este texto se hace él, creo necesario dar la definición «vulgarizada» a la que personalmente me refiero, del término:

PARADIGMA— acuñado por Kuhn. «La constelación de creencias que definen los problemas y los métodos considerados legítimos en un determinado campo de investigación y, en consecuencia, una teoría de descripción e interpretación de una gama de fenómenos, un modelo aceptado, una concepción epistemológica general y al mismo tiempo de principio de organización, que dirige la investigación y su planteamiento», en GUARRACINO y RAGAZZINI: *Storia e insegnamento della Storia*, Feltrinelli, Milán, p. 41.

DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA ENSEÑANZA

La clarificación preliminar implícitamente denunciaba, más allá de su intención informativa, el punto de vista específico que este informe pretende tener.

En efecto, me parece que es no sólo profesión de realismo y conciencia de los propios límites por parte de quien ejerce su profesión en la enseñanza, sino también exigencia metodológicamente pertinente y esencial, mirar los problemas que afectan a una didáctica en sus presupuestos pedagógicos y en sus implicaciones disciplinarias, como la que aquí se propone, no tanto desde el punto de vista, importantísimo, pero «externo» y «distinto» en sus objetivos, y que pertenece al *epistemólogo*, que aborda los complejos y sofisticados problemas de la definición, por decirlo con Kuhn, del «paradigma» de las diversas ciencias en el plano de investigación «pura», del sistema de conceptos (estructura sintáctica), de las reglas que rigen su funcionamiento, así como de sus correlaciones en el plano trans-inter-pluri-disciplinar, o al *psicólogo de la edad evolutiva* que analiza la génesis de las categorías mentales espacio-temporales como estructuras ordenadoras de la experiencia perceptiva y progresiva de los sistemas conceptuales formalizados con los que se «conoce» pero no desde el punto de vista de la *clientela política y social* que a la enseñanza asigna fines, implícitos y/o explícitos, coherentes y funciona-

les con su propia organización económica y tecnológica y con su propio sistema de valores y/o de poder. sino refiriéndome «desde dentro» a lo *específico de las competencias* que se exigen al docente para ser capaz de dar respuestas operativas eficaces a las preguntas que específicamente se le hacen:

— ¿Cuáles deben ser los *objetivos* en sentido pedagógico-didáctico de una enseñanza disciplinar?

— ¿Cómo se encuadran en un *proyecto global de aprendizaje*?

— ¿Con qué metodologías, técnicas e instrumentos de trabajo se persiguen?

— ¿En qué relación están los objetivos identificados con los *criterios de elección de los contenidos*?

— ¿Cómo se articulan, y en qué medida pueden ser sistemáticamente «*Curriculados*»?

— ¿Con qué *lenguajes* se hacen comunicables y comprensibles?

— ¿Cómo se *comprueba* su grado efectivo de aprendizaje?

Y además:

— ¿Cómo se relaciona un proyecto teórico con la variedad de las *situaciones ambientales, sociales e individuales* de los alumnos?

— ¿... con las condiciones organizativas efectivas de la propia escuela en la relación con los otros docentes?

Un conjunto de cuestiones que definen el trabajo educativo como producto de una *capacidad estratégica* en acto: de correlacionar objetivos, métodos e instrumentos, ciertamente puestos a punto previamente, pero constantemente redefinidos y orientados, siguiendo los pasos de las dinámicas concretas a que dan lugar en la situación de trabajo.

Ello requiere algo más que capacidades ejecutivas y aplicación de «recetas» elaboradas desde fuera y puestas a disposición en cursos de perfeccionamiento académico o mediante cualquier guía didáctica.

No está en situación de hacer que sus alumnos «investiguen» (en el sentido más específico del término) *el profesor que no sea el mismo investigador de los problemas centrales que caracterizan su actuación profesional.*

En este sentido, la redefinición del bagaje de competencias que el docente debe saber dominar «estratégicamente», lejos de poder prescindir de los problemas y de los resultados científicos y políticos relativos a los otros puntos de vista anteriormente aludidos, debe relacionarse orgánicamente con ellos.

El gobierno de la dirección operativa de una estrategia didáctica requiere necesariamente, junto a *capacidades de gestión didáctica* en sentido estricto, algunas *competencias «teóricas»* de orden disciplinar, epistemológicamente fundadas, y de orden psico-pedagógico, además de una más difícilmente definible, pero innegablemente indispensable «*sensibilidad social*».

Desde este punto de vista hay que abandonar cualquier ilusoria esperanza en recetas preconfeccionadas y «concretas», a las que una escuela en plena crisis de identidad, más aún que de instrumentos, se siente proclive.

El inconsciente prejuicio del que descenden —la identidad a priori entre «concreto» y «operativo»— es tan infundado como el otro que sistemáticamente lo acompaña: la renuencia ante lo «teórico» en cuanto «abstracto».

La abstracción de las teorías no constituye tanto un timbre de gloria como una connotación sustancialmente tautológica; en este sentido, todas las matemáticas y toda la lógica son «abstractas», y, sin embargo, ningún profesor afirmaría que un hombre o un niño privado de la capacidad de razonar por conceptos pueda desarrollar una «operatividad» productiva.

Por otra parte, no hay teoría a la que no se le exija demostrar su propia validez como «brújula estratégica» de orientación en el trabajo de reordenación de las experiencias a fines operativos. La teoría es vacía en la misma medida que la praxis es ciega, si no se restablece ese circuito dialéctico de que la profesión docente necesita por su carácter eminentemente intelectual y al mismo tiempo práctico.

En este sentido, el terreno de las «Ciencias Sociales», tal vez más que cualquier otro campo disciplinar, evidencia las líneas maestras sobre las cuales proceder para un redefinición adecuada de la profesionalidad docente: por la relevancia dentro de su estructura epistemológica de categorías fundamentales del pensamiento, como el «espacio» y el «tiempo», por la riqueza y al mismo tiempo la complejidad y la indeterminación del debate que se desarrolla en torno de su «paradigma», y, finalmente, por tener como objetivo común de investigación, desde una variedad de puntos de vista, el conjunto de las relaciones en cuyo centro están los hombres organizados en sociedades y los problemas que las caracterizan.

Coherentemente con las premisas, no daré recetas que, además, no poseo, pero intentaré dar algunos *esquemas de reflexión*, ciertamente basados en una experiencia concreta de trabajo ... y, hasta donde me fue posible, de estudio, que espero pueda proporcionar *orientaciones operativas* para una respuesta «estratégica» (en el sentido anteriormente delineado) a las demandas que la programación del trabajo didáctico orientado al aprendizaje en general, y de un sector científico-cultural en particular, plantean.

2. LA ORGANIZACIÓN DEL SABER Y LA ENSEÑANZA «TRADICIONAL»

Mirando con ojos desencantados las prácticas didácticas más difundidas y leyendo programas oficiales como los citados al principio, hay que levantar acta de que *la conciencia de la específica diferencia entre la organización interna y recíproca de los sectores del saber y la organización trabajo académico* en función del aprendizaje es para la escuela una adquisición, a fin de cuentas, reciente y nada clara en sus términos ni bien conocida.

Ello plantea al profesor que tenga intenciones «innovadoras» problemas y dificultades que eran, y son, desconocidos al profesor «tradicional».

Si bien «tradición» e «innovación» son términos bastante genéricos, más adecuados para calificar posturas «ideológicas» que opuestos enfoques «metodológicos», es un hecho innegable que el primero, más que el segundo, puede referirse a connotaciones metodológicas homogéneas y reconocibles.

El «paradigma» (si es lícito emplear el término en esta acepción un poco extemporánea) de la didáctica tradicional se propone como un cuerpo de procedimientos elementales y estables, pero adecuados a sus objetivos, y la «innovación» se presenta como terreno de problemas e incertidumbres a la búsqueda de un «paradigma».

No es casual que en reflujo y en la crisis de identidad del sistema escolar que siguió a la brusca aceleración de los años a caballo entre 1960 y 1970, la oposición esquemática de estos dos términos se cargase de connotaciones que alimentan en el sentido común de docentes y familias de todo tipo de veledades nostálgicas:

«tradición-seriedad-nocionismo-eficacia; innovación-amateurismo-ignorancia-improductividad».

Intentamos comprender más de cerca sus razones, con referencia específica al sector que nos interesa.

La enseñanza tradicional de «Historia» y «Geografía» (como, por lo demás, de cualquier otra materia), ciertamente no exige particularmente capacidades «estratégicas» al docente.

Materia de su trabajo es un curso de nociones definidas y establecidas de una vez por todas, según criterios sólo aparentemente intrínsecos, como la cronología y la distancia espacial en sentido físico.

«Tiempo» y «espacio» se configuran como *contenedores estáticos* de hechos y fechas, por un lado, y de lugares y kilómetros, por otro.

Las *nociones ordenadas* según su articulación en segmentos *no manifiestan* en realidad otras *relaciones internas* que las de pura contigüidad, semejantes en definitiva, a las determinadas por la convención alfabética en la guía telefónica.

En efecto, en uno y otro caso se trata de criterios ordenadores de «inventario», *externos* en su génesis y estructura con respecto a las informaciones inventariadas; *funcionales* en cuanto a su memorización, reconocimiento y extracción (cualquiera que sea el destino que se dé a su uso), y *extraños* a sus relaciones internas (de conocimiento recíproco, así como de implicación, causalidad, etc.).

Esto es al margen del pretendido carácter «objetivo y absoluto» de una dimensión espacio-temporal así concebida y el reconocido carácter convencional del alfabeto.

En efecto, una lista de factores históricos o geográficos en orden alfabético presumiblemente no plantearía a un alumno de la Enseñanza Primaria o Media mayores dificultades para «comprenderlos» que las que ya tenga habitualmente.

Esta configuración inventarial del saber enseñable caracteriza evidentemente del mismo modo la *segmentación tanto «en las» disciplinas como «de las» disciplinas*; se puede ser «burros» en Historia y listísimos en Geografía, donde ocasionales «contactos» no son ilícitos, pero en cualquier caso el aprendizaje de la lengua o de las capacidades de cálculo no son asuntos que las afecten.

En consecuencia, la enseñanza «tradicional»....

— Identifica sus propios *objetivos en los contenidos* del propio inventario. Problemas de «comprensión» y «destino de uso», más allá de la capacidad de repetir (y, en cierta medida, de describir) están reservados, fuera de la escuela, a los que tengan el «don» de la inteligencia.

— confía su propia *metodología* a la secuencia funcional (lección, memorización, repetición,) para la transmisión reproducción del saber codificado. Problematización, inferencias, deducciones y descubrimientos son eventos casuales y no siempre deseables.

— utiliza como *instrumento* exclusivo el *manual* condensado, más o menos apretado según los niveles de estudio (pero siempre de acuerdo con los mismos criterios), de una *saber acreditativo académicamente*, de lo que se desprende su prerrogativa de *pedra de toque de la verdad*, así como «las jerarquías de importancia» de las nociones.

Efectivamente, el manual, como inventario material y legible del saber histórico, desvela el *vínculo de continuidad que se establece entre la didáctica «tradicional» y la Ciencia Académica* en la que el docente ha bebido en el último escalón de su itinerario formativo.

La Geografía de los «primados» (los ríos más largos, las montañas más altas, las ciudades más populosas, los edificios más importantes) y la Historia de los «príncipes» y de las «batallas» tiene, en definitiva, su legitimación didáctica en una ciencia decimonónica clasificatoria y descriptiva, de la que ciertamente constituyen su extrema trivialización, pero también son su única forma consecuente y posible de difusión.

En efecto, esto es lo que proporciona las categorías de «tiempo» y de «espacio» de acuerdo con las cuales están concebidos los manuales, así como los *criterios* según los cuales sus nociones se incluyen en él y se clasifican en *jerarquías de importancia*.

Esta sustancial continuidad y homogeneidad, que empapa en distintos planos el proceso de organización de un saber eminentemente descriptivo y su transmisión desde la Universidad a la Enseñanza Primaria, consiente y determina la *coincidencia entre el bagaje de nociones* (el «inventario») y *los requisitos profesionales del docente*.

El docente enseña tal como ha aprendido, repitiendo «con palabras suyas» lo que leyó y memorizó, y comprueba, escuchando, lo que sus alumnos hayan memorizado al escucharlo y al repetirlo.

Naturalmente, llevará nota de quién «ha sabido» y de quién «no ha sabido» (en un contexto en el que, lejos de ser válida la identidad «saber = saber hacer», lo que es la de «saber = saber repetir» ... y «creer» en lo que se ha repetido).

Por lo demás, el papel que la sociedad le confía es un papel de *estratificación* («no todos pueden ser ingenieros, ni tampoco historiadores») y de *formación de una clase* dirigente profundamente (y superficialmente, no importa, con tal de que sea disciplinada) impregnada del sistema de valores (...y de intereses de poder) que garanticen su cohesión.

En este sentido, si la Geografía desempeña una función, a fin de cuentas, secundaria y de tipo narcisista («¡Qué hermosa es mi Patria!»), *central y particularmente delicada es la función de la Historia*, a cuyo trenzado narrativo, que corre de fecha en fecha, se le confían tranquilizadoras funciones ideológicas de enseñanza con un *fondo teleológico y moralista*:

— Se estudia Historia (pero también Geografía) «para reforzar una identidad moral, civil y religiosa.

— La Historia proporciona modelos de «bien» y de «mal», de denominadores predestinados y de «salvajes» irremediables; juzga el pasado con criterios del «presente», consolidando su validez absoluta como «reglas» de comportamiento social.

— La Historia es «magistra vitae», a cuyas enseñanzas es preciso someterse dócilmente.

No queda espacio para otras «Ciencias Sociales» más recientes y menos acreditativas, porque en la escuela no hay (ni debe haberlo) «Ciencia» de lo Social.

En este contexto se comprende bien que la enseñanza tradicional sea difícilmente atacable desde su interior. En efecto, los factores que originaron su crisis no son internos a su didáctica.

3. EVOLUCIÓN DE LA CLIENTELA SOCIAL Y DEL «PARADIGMA» CIENTÍFICO

La inconsistencia de la didáctica «tradicional» muestra, en efecto, su fragilidad cuando fallan los presupuestos externos, sociales y académico-científicos en que se apoya.

De un lado, en virtud de *evoluciones políticas y sociales* que asignan a la enseñanza *finalidades* menos elitistas y selectivas, que suponen *objetivos formativos*, en sentido lato, de *consciencia crítica* y de *capacidad de intervención activa sobre lo social*, a la pregunta. *¿Para qué sirve enseñar Historia?* se puede contestar legítimamente con una definición sintética, pero no evasiva, sacada de un texto en el que en buena parte se basan estas reflexiones:

«Enseñar Historia para hacer no historiadores sino ciudadanos trabajadores, útiles y capaces de vivir con mentalidad operativa y no subalterna» (Gua-rracino-Ragazzini: *Storia e insegnamento della Storia*, Feltrinelli, Milán, 1980, p. 24).

Una respuesta de este tipo, mientras, que por una parte, da fundamento a finalidades Formativas de «*competencia social*; no abstracta, sino que implique una nueva calidad de fuerza de trabajo» (Ibid.), por otra, contradice

la teoría y la práctica de un saber destinado exclusivamente a reproducirse a sí mismo.

En este último sentido, corresponde a cuanto, por otra parte, caracteriza a una profunda y significativa *evolución de las Ciencias Sociales* (y no sólo en éstas), en realidad iniciada en el terreno de la investigación científica mucho antes de que sus tardíos ecos empezaran a entrar en las aulas escolares.

En el caso de la Geografía basta pensar en un libro como el de H. Fèvre (en realidad un historiador) que es de 1921. *La Tierra y la evolución humana*, que socava las bases del «determinismo ambiental» del siglo anterior, en los sucesivos trabajos de Geografía Económica, Social, Demográfica, Urbana y Rural de toda la escuela francesa (George, Gourou, Lacoste), pero también, en los intentos de aplicar al espacio geográfico (con resultados en verdad no siempre logrados desde el punto de vista empírico, pero de gran relieve metodológico) métodos analíticos de tipo lógico-matemático orientados al objetivo de «comprender» y «prever» sus transformaciones en virtud de la traducción a sistemas de variables articuladas en modelos explicativos (Losch, Christaller, etc...).

En el caso de la Historia recuérdese el trabajo de Braudel y la escuela de los Annales: La polémica contra «l'histoire bataille et historisante», el descubrimiento de la pluralidad de los «tiempos históricos» y sus complejas relaciones de convergencia-distinción con la historiografía marxista (por no hablar de la escuela del otro lado del canal de la Mancha), que imponen transformaciones de las metodologías de búsqueda e investigación de nuevas fuentes y nuevos instrumentos, en virtud de las cuales, sobre todo, se asoman a la investigación nuevos *objetos* que le son pertinentes: «Historia serial e Historia conceptualizante», «Macrohistoria» y «Microhistoria», «estructuras» y «hechos», alternativas no siempre fácilmente componibles en un cuadro paradigmático orgánico, pero fecundísimas y estimulantes.

Toda Ciencia Social tiende a superar las fronteras que le son propias:

«...las fronteras entre estas disciplinas tienden a ser cada vez más problemáticas, y los sectores de investigación que hoy presentan un interés mayor son precisamente los que se encuentran a caballo entre disciplinas diversas... Por lo demás, fenómenos como el desarrollo del capitalismo, la revolución industrial y el proceso de industrialización, la estructura de las clases sociales y sus relaciones, la organización y el funcionamiento del aparato estatal, las revoluciones modernas y la democracia representativa, los procesos de urbanización, de desarrollo demográfico, de migración interior y exterior, y así sucesivamente, no son objeto exclusivo de una disciplina concreta; al contrario, su análisis exige el empleo convergente de perspectivas metodológicas distintas, propias de la Economía Política, de la Sociología, de la Ciencia Política y de otras disciplinas más». VV. AA.: *Scienze Sociali e riforma della scuola secondaria. Una proposta*, Einaudi, Turín, págs. 86-87.

Se determinan en formas complejas, y no carentes de «conflictos fronterizos», *contaminaciones e intercambios* en los aparatos conceptuales e instrumentales específicos de cada una de las ciencias. Uno de nuestros historiadores más apreciados afirma: «A veces el historiador hace uso de modelos económicos, sociológicos, antropológicos, etc., que en absoluto son satisfac-

torios para cada uno de estos especialistas. Pero lo que de ello nace, a menudo, no es mala economía, sociología o antropología, también puede ser una buena Historia». (Ricuperati, G.: *Scienze Sociali e Storia nell'Area comune della Nuova Secondaria*, C. I. D. I., Turín, ciclost., 1980).

Son vitales entrecruzamientos internos a las Ciencias Sociales, pero también con otras originariamente muy alejadas, que generan nuevas perspectivas científicas que buscan, a su vez, un estatuto autónomo: Sociolingüística, Sociología del Conocimiento, Epistemología Genética, Semiología, etc.

En su conjunto contribuyen a dar a la enseñanza *objetivos* y a delinear *un cuadro de referencias para los objetivos y las metodologías* del aprendizaje en absoluto distintos.

— La enseñanza, como el conocimiento (investigación) científico, en cuanto actividad eminentemente «racional», teórica y operativa, debe *describir* para *explicar* y colocar en situación de *hacer previsiones* en función de *actuaciones* de mantenimiento o transformación.

Así, Févre dice: «Lo que la Geografía estudia, lo que nos hace conocer es el ambiente en que se desenvuelve la vida humana. Ante todos, nos lo *describe*, luego lo *analiza*, y finalmente *intenta explicarlo* con una atención permanentemente puesta en las repercusiones y en las interferencias. La Geografía asume al *hombre*... en cuanto que actúa *sobre el ambiente, deja su señal en él y lo modifica* adaptándose a él». Févre: *La tierra*..., op. cit. Ed. italiana, Einaudi, Turín, 1980).

— Para ello se vale de *conceptos ordenadores* coherentes con la lógica interna de las relaciones sociales y ambientales que son estudiadas y de *modelos explicativos y provisionales* «funcionales», pero inmunes de presunciones de validez absoluta y de objetividad metafísica.

La mentalidad, el sistema social de un pueblo, una época histórica, se reconocen y se juzgan según *criterios internos de juicio* en virtud de los cuales sólo adquieren significado las específicas diversidades, analogías, «distancias», factores de continuidad y elementos de fractura.

— La Geografía como «dinámica del espacio humanizado» (George) y la Historia, que «explica la transformación de los sistemas sociales en el tiempo», suponen una concepción muy distinta del «tiempo» y del «espacio» que la implícita en los manuales tradicionales.

Lejos de ser abstractos *contenedores* de elementos estáticos carentes de relaciones entre sí, se configuran como *contenidos* problemáticos ellos mismos producto interno de las relaciones dinámicas que se establecen entre los hombres organizados en sociedad y el ambiente en que viven.

«Si el espacio, como el tiempo, adquieren un significado es, precisamente, porque existe el hombre: el hombre de la Historia. En realidad es él quien hace el espacio ya más amplio, ya más contenidos, y quien hace el tiempo rápido o lento, y los hace de este o de aquel modo porque les da un valor. Fuera de él, espacio y tiempo son científicamente comprensibles como puras abstracciones matemáticas». (Gambi, L.: *Problemi di contenuto scientifico en Una Geografia per la Storia*, Einaudi, Turín, 1973, p.85).

4. LAS IMPLICACIONES DIDACTICAS

¿Cuáles son las implicaciones de este doble orden de transformaciones evolutivas sobre el terreno más estrechamente relacionadas con la organización de aprendizaje en términos didácticos?

Ante todo, la toma de conciencia por parte de muchos docentes de la *especificidad científica* de los problemas del aprendizaje, en el triple terreno de sus presupuestos *sociales, psico-pedagógicos y disciplinares*.

En efecto el eje problemático del proceso de aprendizaje se desplaza, desde la pura transmisión de un contenido ya organizado a la *relación que se establece entre el sujeto y la disciplina* en el contexto de un proyecto de aprendizaje global cuyo *mediador-estratega* es el *enseñante*.

Si el marco de referencias de los objetivos del aprendizaje se desplaza en el sentido anteriormente dicho, (conocimiento=comprensión, saber=saber hacer). Significativamente las «Premisas a los Nuevos Programas de la Enseñanza Media Italiana aún significando implicaciones escasamente coherentes con las premisas, como ya se ha apuntado, registran un decidido desplazamiento de este marco de referencia desde la pura y simple lista de contenidos a los «*comportamientos cognoscitivos...soluciones de problemas...resultados comprobables...*» (N. P. Pr. IV. 1) que llevan a...«la conquista de capacidades lógicas, científicas y operativas y a las correspondientes *destrezas* (N. P. Pr. I, 3-a).

...En consecuencia, se trata de vérselas:

- con la variedad de las *condiciones diferenciales, sociales, culturales, lingüísticas* de los alumnos de una escuela que ya es «de masas».
- con las etapas y los ritmos efectivos de sus *procesos de socialización y organización de la experiencia* y de evolución psico-física (en los que, por ejemplo, «La reversibilidad», el pensamiento formal en sentido piagetiano, son requisitos que no se pueden dar por descontados a los 11 años...al menos, para los niños que en lugar de vivir en Ginebra viven en los barrios de emigrados).

Se desprende que de por sí, la organización conceptual del saber que la ciencia (histórica, geográfica, antropológica, etc.) puede proporcionarnos no es absolutamente coincidente con la organización conceptual de las «materias de aprendizaje» ni es suficiente, para proporcionarnos los criterios.

En efecto, su *curriculación* a los fines del aprendizaje, además de cuestiones estrechamente relacionadas con la epistemología de esas ciencias, saca a colación todas las cuestiones «formativas» que se deducen de las dos consideraciones anteriores: la gradualidad, la amplitud, el grado de formalización y de complejidad conceptual y el grado de competencia lingüística compatibles con condiciones sociales y niveles evolutivos de los alumnos y adecuados para ser elemento de estímulo y de enriquecimiento.

Como un «boomerang», las mismas razones que desvelan la inconsistencia metodológica de una pura práctica de transmisión-reproducción del saber codificado, parecen volverse contra aquellos que abrazan con entusiasmo la vía de la «innovación». Al mismo tiempo que estimulan y legitiman un

acercamiento científico específico a las cuestiones didácticas, ponen al desnudo su *extrema dificultad*: tales y tantos son los problemas a los que la competencia de los profesores debe saber responder y los conocimientos teóricos y las capacidades operativas que se le exigen.

Pero, por otra parte, eso es así *no sólo por razones internas y subjetivas* (la falta de preparación ante la novedad del problema, la insensibilidad de las instituciones ante los problemas de formación del personal, etc.).

Hay razones que se remontan hasta los caracteres y los resultados *objetivos* de aquellas transformaciones científicas que también ellos, en cierta medida, deben conocer y dominar.

En efecto, demolido un tradicional sistema de organización del saber (clasificador y descriptivo) y abiertas las puertas a las más estimulantes aventuras trans-inter-pluri-disciplinares de la investigación, aún se hallan lejos del acercamiento a un nuevo sistema orgánico y definido (si no definitivo, obviamente) de jerarquías y relaciones conceptuales y de procedimientos metodológicos.

La nueva «epistemología» procede por adquisiciones sucesivas en un caleidoscopio de perspectivas a menudo fragmentarias, que, abandonada toda pretensión de interpretación «totalizadora», tienden en más de una ocasión a cerrarse sobre sí mismas.

Significativa es la parábola que va desde la confiada «macro-historia» braudeliana hasta las «microhistorias» en las que el conocimiento se refugia en lo «particular» y casi en lo privado.

Por lo demás, F. Furet sostiene que una epistemología de la Historia nunca ha conseguido concretarse. (Cfr. F. Furet: *I metodi delle scienze sociali nella ricerca storica e la «storia totale»*, en *La teoria della storiografia oggi*, II, Saggiatore, Milán, 1983, pgs. 117-140). Kuhn sitúa a la Historia entre las «protociencias», es decir, entre las disciplinas que todavía no han alcanzado un grado de suficiente claridad y sistematicidad. (En *Riflessioni sui miei critici*, al cuidado de Musgrave, Lakatos: *Critica e crescita della Conoscenza*, Feltrinelli, Milán, 1976).

(Menos pesimista, pero no menos anunciador de complejas implicaciones para la didáctica, es el punto de vista de un **estudioso** ya citado, D. Ragazzini, que refiriéndose a la Historia dice: «Yo me inclino a considerarla como una ciencia "pluriparadigmática"»; es decir, que en ella operan simultáneamente varias escuelas y varias tendencias que recurren a distintos sistemas de investigación y explicación. Las mismas preguntas en que se ejercita la investigación no sólo cambian de una a otra sino que en el caso de que permanezcan iguales, cambian, no obstante, de significado». En Guarracino-Ragazzini: *Storia e insegnamento de la Storia*, op. cit. p. 44).

De modo más radical, De Matteis, uno de los geógrafos italianos más sobresalientes, sostiene que la Geografía carece totalmente de un «paradigma» bien definido.

¿Y el enseñante? ¿Dónde va a tomar y cómo va a elegir los conceptos capaces de dar a sus muchachos una «comprensión» efectiva y orgánica, además de científicamente fundada, del mundo en que viven? Cuando, además de la incertidumbre sobre qué primar en este caleidoscopio de propuestas, según qué criterios tendrá que decidir y con qué conexiones tendrá que darles una organización funcional a «su» problema, que es el de aprender.

Si éste es el estado de la cuestión, no sólo no puede haber recetas, sino que, además, las respuestas posibles y satisfactorias desde cualquier punto de vista en el seno de un ejercicio «estratégico» e inteligente de la profesión, no pueden ser más parciales, en cierta medida provisionales y abiertas, si fuera necesario, el compromiso.

5. CRITERIOS E HIPÓTESIS ESTRATÉGICAS

Veamos, pues, volviendo a establecer libremente los objetivos que al comienzo hemos fijado como específicos de la «programación didáctica», según qué criterios es posible hallar respuestas útiles a una práctica cotidiana de trabajo que no pretenda caer en el «reflujo» de la lección tipo manual (confiando así cualquier residual veleidad de innovación a lo que un «moderno» texto escolar pueda contener de nuevo), sino que sepa contribuir a la progresiva sistematización de una ciencia didáctica «por hacer», que en la enseñanza de las Ciencias Sociales encuentra uno de sus bancos de pruebas más significativos.

5.1. Determinar los objetivos

Por lo que respecta a los objetivos, deben definirse, pues, en términos de: «saber-saber hacer»: rendimientos observables y comprobables en su grado de aprendizaje por parte de quien enseña y de quien aprende... en un contexto en el que la relación entre el sujeto que aprende y la disciplina o las disciplinas que se aprenden es central; su definición *disciplinar* (vertical) deberá al mismo tiempo tener en cuenta:

1) — La estrechas *relaciones de coimplicación* que ellos (los objetivos) comportan *con objetivos «transversales»* (lógicos-lingüísticos-técnico-operativos), que son el terreno más adecuado de la programación didáctica interdisciplinar.

Los objetivos no pueden asumirse como un presupuesto externo a la disciplina en cuanto a tal, o como objetivo exclusivo de aprendizaje de otras disciplinas paralelas (Matemáticas, Educación Lingüística, Educación Técnica).

Concretamente, de un lado, significa que la «puesta a punto» del lenguaje verbal y del material textual (iconicográfico, estadístico, etc.) y más en general, el nivel de complejidad, de formalización y de competencia denotati-

va y connotativa de los *conceptos-objetivo* de las disciplinas histórico-sociales *deberán tener en cuenta el nivel efectivo* de la capacidad de hacer operaciones lógicas y de las competencias lingüísticas (semánticas, estructurales) que los alumnos poseen.

De otro, los objetivos «también» deben ser un *instrumento de adquisición* de niveles más formalizados de pensamiento y de competencias lingüísticas y técnicas más extendidas, así como de conquista de códigos especializados (al menos en cierta medida), y *como tales deben ser tratados didácticamente*: los textos y los razonamientos histórico-geográficos-antropológicos, etc. «también» son textos de educación lingüística en sentido estricto y pueden (deberían) facilitar las mismas operaciones intencionales de reflexión sobre la lengua previstas en textos específicamente destinados a un trabajo de educación lingüística.

Análogamente, conceptos y técnicas de matematización y representación gráfica de los tiempos y de los espacios de la realidad social son, al mismo tiempo, instrumentos operativos disciplinares que hay que adquirir, en cuanto objetivos de un planteamiento de la enseñanza matemática no exclusivamente dirigida a la enseñanza de sistemas formales, sino también orientada a identificar sus estrechas relaciones con la lógica y el fundamento de los métodos cuantitativos aplicados y de las técnicas de elaboración de datos.

Ciertamente el problema es de *notable dificultad*, no sólo por razones *prácticas* (¿Cómo se coordina concretamente el trabajo de profesores de disciplinas distintas?) sino también por razones *metodológicas* internas a la estructura epistemológica de las disciplinas histórico-sociales.

Para no salirnos del problema lógico-lingüístico, hay unos *límites objetivos a la excesiva «simplificación»* en cuanto que la ciencia exige e impone a la perspectiva didáctica (si bien en distinta medida) precisión y propiedad del lenguaje que la caracterizan internamente.

En su *Apología de la Historia* Bloch llama la atención sobre el hecho de que esto constituye ya de por sí, una debilidad intrínseca de la investigación histórica, cuyos «signos» no están fuera del uso lingüístico común, y de que, en consecuencia está sometida al riesgo de ser mal entendida. (Piénsese en la cantidad de transformaciones sociales ocultas detrás de términos como «guerra», «familia» o «religión»).

«Por tanto, hay que explicar los criterios de uso de los términos de modo que, por una parte, se evite el anacronismo interpretativo, es decir, la extensión indebida de conceptos y valores de una a otra sociedad, y de modo que, por otra parte, se pueda recurrir a categorías y sistemas de análisis que por su misma configuración y por el uso que se hace de ellas hagan que se pueda controlar el riesgo de mal entendimiento por anacronismo o etnocentrismo, es decir, que realmente produzcan un incremento del saber histórico.

Hay que insistir mucho en este aspecto, ya que concierne al trabajo con los alumnos. ¿Hasta qué punto son capaces por sí solos de separar el término «guerra» del significado conceptual actual para establecer

una nueva relación, que no sustituye a la otra, sino que sera profundamente distinta pero no arbitraria (distintas formas de conflicto armado)

La polivalencia semántica de los términos y la relación del alumno con ella está casi totalmente ignorada en la actividad didáctica, mientras que debería ser objeto de la atención del profesor no dejar las terminologías a la recepción espontánea de los alumnos, que, en caso contrario, acaban por asimilarlas a lo ya sabido, trasladando a ellas, indebidamente, su propio presente». (Guarracino y Ragazzini: op. cit. p. 245).

Obviamente, no se trata sólo de un problema lingüístico: «Saber leer» un libro de Historia va vinculado a la *formación* de conceptos históricos y a la capacidad de captar *nexos* y de llegar a *explicaciones*. El problema de la formación de *conceptos* se ve dificultado de modo particular por el hecho de que los conceptos a que continuamente se hace referencia en un tratamiento histórico son conceptos relativos a la vida social y política, frecuente e ilusoriamente dados como moneda de uso corriente, pero en realidad extremadamente complejos, y multiformes. La formación de conceptos como Estado, forma de gobierno, situación económica, clase social, deben ser estudiados con el mismo cuidado con que hoy se estudia la formación de los conceptos matemáticos y científicos. En cambio, ocurre que en la formación de los conceptos en el campo histórico-social no se registran más que esporádicos y poco conocidos intentos de investigación (Tornatore, L: *La storia e i suoi problemi*, en VV. AA.: *Proposte didattiche*, Loescher, Turín, 1974, pags. 154-155).

Además, el uso del lenguaje «corriente» cargado de «valencias» emotivas, valorativas y juzgadoras genera *confusión entre explicación y juicio*.... la explicación no es un juicio. En un caso se pone en relación lo que se quiere explicar con un sistema de variables significativas relacionadas entre sí; en el otro, se compara lo que se quiere juzgar con las propias expectativas morales y con los propios parámetros de valor. Es indispensable evitar que el juicio se proyecte sobre la explicación: podríamos hablar todo lo mal que queramos sobre el fascismo, pero con esto no explicaríamos por qué la marcha sobre Roma tuvo éxito y por qué tuvo lugar aquella derrota del movimiento obrero y de la democracia (Guarracino-Ragazzini: op. cit., p. 248).

El *riesgo* que lleva aparejado reintroducir *formas de percepción histórico-social moralistas y personalizadoras* que, precisamente estas ciencias han pretendido expulsar de su terreno de competencia, es muy fuerte, teniendo en cuenta las *connotaciones psicológico-afectivas* ligadas a la edad adolescente de los alumnos a los que el profesor se dirige.

2) Un segundo orden de problemas, que de algún modo hay que abordar, se desprende directamente de la exigencia de proporcionar a través de los específicos objetivos disciplinares *una correcta percepción a los alumnos de las dos categorías fundamentales en que se hallan encuadrados: «espacio» y «tiempo»* (que, desde este punto de vista y de alguna manera se sitúan en la encrucijada entre objetivos «transversales» y «disciplinares»), en términos coherentes con la redefinición «relacional» y «plural» a la que se aludió anteriormente y sobre la que se funda la distinción entre «espacio geográfico» y «espacio físico», entre «tiempo histórico» y «tiempo cronológico».

¿Qué significa traducir a objetivos consecuentes la genérica finalidad de proporcionar «*el sentido del espacio*» y «*el sentido del tiempo*»?

¿Qué sentido del tiempo y del espacio tienen los alumnos? ¿Cómo se interviene didacticamente sobre ellos a través de las Ciencias Sociales?

Cuestiones extremadamente complejas como poco estudiadas, que afectan, según el punto de vista, a la epistemología genética y al psicoanálisis, y cuyos límites personales de competencia y el destino operativo de este informe apenas me permiten apuntar.

Dado (no admitido) que a los once años se considera adquirida la capacidad de percibir las categorías espacio-temporales independientemente de su contenido (vinculada por Piaget al logro de la «operatividad formal»), desde otros puntos de vista se plantean una variedad de cuestiones que afectan, en el terreno de las motivaciones y de las salidas educativas globales (no sólo en términos cognoscitivos) al *significado de la relación entre el alumno y el conocimiento científico de lo social*:

— Existe un *espacio de relaciones subjetivamente vivido* que en la pubertad y en la adolescencia entra en una de sus fases más críticas y problemáticas de reestructuración:

«El individuo descubre durante su pubertad una nueva visión de su interioridad y una disponibilidad psíquica y fisiológica diferente; el esquema corpóreo cambia, como cambia el esquema de la vida....»

La toma de conciencia de una nueva dimensión del cuerpo físico y mental se traduce en extrañamiento y angustia....»

La adolescencia es un tránsito necesario, una separación, una ruptura, un desgarramiento; cuanto más vinculado esté el adolescente a su ambiente familiar más difícil es este tránsito...». (Resnick, S.: *Lo spazio adolescenziale approccio fenomenologico analitico*). El adolescente sale de la «piel familiar» para encontrar «otra piel social, un grupo, una ideología, una identidad comunitaria, un espacio extrafamiliar» (Ibid.) en el que hallar una nueva identidad, «un espacio en el que ser» (Ibid).

Identificaciones narcisistas, actitudes autistas de defensa y tentaciones de anonadamiento místico (es decir, en un tiempo y un espacio «sin límites») acompañan su *difícil toma de conciencia de una otredad social más amplia y compleja* que impone relaciones fundadas en el reconocimiento de la diversidad.

El mismo Piaget, desde un punto de vista distinto, sostiene que «con la adolescencia y la elaboración del pensamiento formal se presenta una nueva forma de egocentrismo, una especie de mesianismo e idealismo» (Cfr. Piaget J. y Inhelder, B: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*).

En este sentido, el adolescente, que, como todos «...está situado en un complejo magma de sistemas de ideologías heterogéneas, se halla particularmente expuesto, y su mismo sentido común es una mezcla de sentido común y buen sentido, de falsa consciencia y de «ciencia»». (Guarracino-Ragazzini: op. cit., p.225).

— La capacidad de apreciación del *tiempo conforme de los objetos* (en que se basa la investigación histórica) está en relación, pero *no coincide con el horizonte temporal subjetivo* (la noción es de P. Fraisse). Esta es «una perspectiva construida a partir de los indicios que nos proporcionan las referencias temporales de nuestra experiencia, y a través de nuestros esfuerzos para organizar juntos nuestros recuerdos y ayudándonos con todos los posibles criterios de orientación temporal». (Fraisse, P.: *Psychologie du temps*, PUF, París, 1957, p. 165). Ello tiene que ver con las *expectativas* respecto del futuro, los criterios selectivos y censores de la memoria, la *actitud afectiva* (por ejemplo, pesimismo y optimismo) y *la estabilidad y duración* de los proyectos y de las experiencias de vida.

Conciérne fundamentalmente «al sentido de la mutación y su dominio», y está vinculado a la identidad individual, que, a su vez, está vinculada a la *identidad del grupo*. (Cfr. Guarracino-Ragazzini: op. cit., págs. 234-237).

De acuerdo con Le Goff, no existe sólo un distinto sentido del «tiempo para la Iglesia y para el mercader», para una sociedad agrícola y una sociedad industrial, sino también para individuos de edades distintas y hasta para distintos momentos del día de un mismo individuo:

«...los del trabajo, los del tiempo libre, los de la vigilia y los del reposo. El individuo pasa de uno a otro tiempo (del trabajo a la familia, por ejemplo) cambiando de registro temporal; la comparación entre los ritmos de ese registro personal está asegurada por el tiempo cronológico, es decir, por el cotejo con una tercera referencia, la astronómica, traducida a mensuración formal. Por esto todos llevan un reloj de pulsera al que miran con diferente atención según los momentos del día» (Guarracino-Ragazzini: op. cit., p. 236).

¿Cuál es desde este punto de vista el *espacio de relaciones significativo* y la *orientación temporal de los adolescentes*? ¿Cómo se puede tener presente esto en la programación y en la dirección didáctica? ¿De qué modo el estudio histórico-social puede contribuir a ampliar el control de las diversas corrientes temporales que fluyen en su consciencia?

A este conjunto de problemas nos limitaremos a dar una respuesta de carácter general (e inevitablemente genérica) que, sin embargo, puede tenerse presente como «clave estratégica» al determinar los objetivos específicos:

Si el esfuerzo del adolescente para hacerse adulto es también el esfuerzo por medirse con las ideas colectivas, las subculturas, las ideologías y las reflexiones científicas con que viene a toparse.... (Guarracino-Ragazzini: op. cit., p. 247).

Entonces «Las Ciencias Sociales, y en particular algunas de ellas, como la Psicología, la Etiología y la Antropología, pueden jugar un importante papel en el conocimiento y clarificación racional en el niño de la dimensión privada, personal y afectiva de su vida y de la realidad social inmediata dentro de la que tal vida se desarrolla». (Parisi, D: *Le scienze sociali nella scuola* en *Giornale Italiano de Psicologia*. Il Mulino, Bologna, 1978).

Del mismo modo, y tal vez más, la Historia, que utiliza «caracteres de certeza y no de verdad que derivan de su metodología de investigación y de explicación» y de su disposición a reconocer, a relativizar y a contextualizar los puntos de vista.

«...podría jugar un importante papel en relación con las tendencias preadolescentes y adolescentes simplificando y poniendo patas arriba los problemas sociales (y los sociales históricos), bien personalizándolos o haciéndolos objeto de juicio moral según estereotipos. El levantar acta y la toma de conciencia de la diversidad histórica asumiría un gran valor formativo contra el anacronismo, el sociocentrismo y el punto de vista subjetivista en el planteamiento de los problemas sociales, y aún más en general, en el análisis y en el juicio. No un genérico relativismo, sino una auténtica capacidad de lo que podríamos llamar como expresión de tipo piagetiano, *des-centramiento histórico* como capacidad de asumir por lo que eran y son otros sistemas antropológico-sociales, así como sus peculiares dinámicas. Los principales problemas de la relación entre adolescentes y aprendizaje de la Historia dan vueltas en torno a esta actitud fundamental que afecta a las características del pensamiento del adolescente y a su misma identidad personal y social; piénsese en la explicación histórica, en el lenguaje histórico, etc.

Además, el estudio de la Historia podría *contribuir a ampliar el horizonte temporal* del estudiante, tendencialmente encerrado en ámbitos temporales estrechos a fin de acrecentar *su consideración* de los procesos de media y larga duración. Ello *ayudaría al adolescente a situarse de manera no subalterna frente al pasado y el futuro*. En efecto, ambos (pasado y futuro) se convertirían en variables *a tener en cuenta*, mientras que, si su perspectiva temporal se reduce al período breve, son concebidos fatalmente como variables inescrutables que hay que soportar causalmente». (Guarracino-Ragazzini, op. cit., gps. 232-233).

Es importante señalar que estos objetivos formativos no son ni colaterales ni divergentes respecto a los disciplinares en sentido estricto que más directamente descienden de la estructura epistemológica de que se ocupa la investigación histórico-social; al contrario, están intrínsecamente relacionados.

3) Los *objetivos disciplinares* en sentido específico están en relación con el *aparato conceptual* que describe y explica, en términos de relaciones sincrónicas y diacrónicas (de permanencias y transformaciones, de adaptación y de conflicto), aquellos fenómenos de relevancia social relacionados con la vida de los grupos humanos en el tiempo y en el espacio.

Estos objetivos contemplan categorías de análisis del *trabajo del asentamiento* de las *relaciones sociales o políticas*, de la *cultura* y de las *tecnologías* a las que concurren los resultados cognoscitivos de una multiplicidad de Ciencias Sociales.

Conceptos, como por ejemplo: Localización de las fases del ciclo productivo; Modos de difusión de las innovaciones; Circulación de las informacio-

nes; Localización de los centros de poder de decisión; División del espacio urbano, son conceptos adecuados para abordar en una perspectiva geográfica interdisciplinaria problemas como: Los modos de apropiación de los recursos; La urbanización; La concentración de las actividades productivas; Los movimientos migratorios; La degradación ambiental.

(Una ejemplificación más amplia se halla en los dos apéndices adjuntos a este informe Cfr. 1 y 2).

En la situación actual la fluidez paradigmática de las ciencias a que se refieren, así como la especialidad de los problemas que se plantean en el terreno didáctico *no permiten una taxonomía del mismo que tenga un valor normativo* definitivo; ésta es objeto de una investigación abierta que en la escuela tiene su terreno propio de prueba y verificación.

En todo caso conviene reafirmar la centralidad de la *función explicativa* respecto a los criterios con que los objetivos conceptuales se eligen.

Ciertamente ello no excluye la oportunidad y la funcionalidad didáctica para que en una taxonomía global también se identifiquen objetivos (conceptuales y técnico/operativos) con una función prevalente o exclusivamente descriptiva; no hay duda de que de los alumnos también necesitan (lo mismo que el científico) saber «reconocer-describir» para poder «comprender-explicar».

Por otra parte, separados de su contexto específico (finalidad, hipótesis de trabajo, campo de investigación) en que pueden utilizarse de vez en cuando, es muy problemático establecer en abstracto si determinados conceptos tienen una función prevalentemente descriptiva y explicativa (por ejemplo, el concepto de «habitat» se presta tanto para lectura del paisaje en clave explorativa turística como para identificar desde un punto de vista ecológico la capacidad de poblamiento en términos de equilibrio entre necesidades y recursos; del mismo modo que la definición de «clase social» en un anuario estadístico es distinta a la que se halla en el manifiesto de Marx).

La *clasificación funcional de los objetivos*, por tanto, es una operación que tiene sentido de relación con la dinámica concreta del proyecto educativo, de su eje cultural, de sus contenidos y de sus metodologías. (Guarracino y Ragazzini, op. cit., pgs. 324-328).

5.2. Elegir los contenidos

Las cuestiones relativas a los *criterios de selección y de organización* de los contenidos, en su doble significado... «...de qué aportaciones disciplinares respecto a un área en la que, como hemos visto, interviene una variedad de disciplinas de límites a menudo muy precisos, pero no por ello idénticas, y de qué *informaciones centrales* requiere, por un lado... el problema de los fines generales (de conocimiento crítico, de capacidad de participación, etc.) que se asigna a la *enseñanza histórico-social*, y del *eje cultural consecuente* del proyecto didáctico... y por otro lado... la *relación de funcionalidad recíproca* que los contenidos deben tener *respecto a los objetivos* de aprendizaje.

En común tienen el problema de su indeterminación desde el momento en que se rompe el vínculo directo entre una ciencia «normal» paradigmáticamente definida y los programas escolares que la reproducían.

En ambos niveles son válidos, por tanto, los mismos interrogantes:

- ¿Qué contenidos (hechos, datos, nociones) son esenciales y cuáles son secundarios, y por qué?
- ¿A qué nivel de precisión denotativo y de posibilidad de análisis?

En ambos sentidos son cuestiones conceptualmente preliminares, pero que al mismo tiempo tienen sentido sólo en relación con la traducción operativa del «eje» a curriculum y con la consiguiente elección de las metodologías de aprendizaje.

1) Desde el punto de vista de las *aportaciones disciplinares*, la identificación de los criterios de elección y de organización halla un límite objetivo en los programas oficiales y en las formas de composición de las cátedras. (Sin embargo, por lo que se refiere a los programas, hay que reconocer que, generalmente, cuando hay que vérselas con programas como el nuestro de Enseñanza Media, con veleidades innovadoras y «democráticas», la misma inconsistencia metodológica en la misma medida ofrece pocos criterios —compartibles o no— operativamente utilizables, como abre espacios, para bien y para mal, en los que es posible hacer todo y lo contrario de todo).

Pero en cualquier caso, compatiblemente con la naturaleza específica de estos límites «previos», el conjunto de las consideraciones hasta aquí expuestas llevan, en todo caso, a propender a toda posible forma de *planteamiento «integrado»* de la enseñanza histórico-social, mucho más congruente que rígidas subdivisiones verticales con fines y objetivos de «comprensión viva», de «capacidad de problematización y de elección», al mismo tiempo, sin duda, impulsado por la misma evolución del estatuto epistemológico y de las líneas concretas de investigación de esas ciencias.

Desde esta perspectiva se plantea el problema del criterio (o criterios) de integración funcional desde el punto de vista didáctico:

«El problema prioritario es convencerse de que *es necesario un corte*, es decir, que no es posible abordar la inserción de las Ciencias Sociales en la educación sin ningún esquema de referencia. Esto no *significa* que tenga que haber un solo esquema de referencia ni *un solo modo* de enseñar las Ciencias Sociales. Al contrario, hoy especialmente, en una fase necesariamente experimental, es bueno que se propongan varios esquemas para comparar y probar entre los que elegir. Lo importante es abordar en el plano teórico los problemas planteados por la elaboración de un esquema preciso (para luego, eventualmente, cambiarlo). Si no, se corre el riesgo de perderse en el mar de fenómenos, hechos, métodos y teorías que la totalidad de las Ciencias Sociales ofrece en gran abundancia». (Parisi, D.: *Le scienze sociali nella scuola*, op. cita. p. 3).

En función de la esperada reforma de la Enseñanza Media Superior en Italia, el Consejo Italiano para las Ciencias Sociales ha elaborado una propuesta para su inserción «en el área común», que ha encontrado el consenso de muchos estudiosos, articulada en cuatro «*bloques problemáticos*».

- I. Territorio, población, recursos.
- II. Producción, distribución, consumo.
- III. La organización política y el Derecho.
- IV. Personalidad, cultura, comunicación.

En mi opinión, y más allá de su destino específico, tal propuesta tiene interés incluso desde el punto de vista de la escuela de los años precedentes, pues define un núcleo problemático global, previo a su “Currículum” plurianual o anual. (Por tanto, considero conveniente ofrecerla en el Apéndice. Cfr. Anexo 2).

El problema que parece más controvertido desde este punto de vista es el de la *relación entre la Historia y las otras Ciencias Sociales* (inevitablemente requiere un debate abierto entre los estudiosos sobre si la Historia es o no es una Ciencia Social).

Normalmente se pone en tela de juicio la necesidad de su integración:

“En efecto, es evidente que cuanto hoy se da de más innovador en el campo de las disciplinas históricas está profundamente ligado a la comparación y a la absorción de técnicas, métodos y problemas nacidos en el sector de las Ciencias Sociales. Es más, hay que decir, que el historiador no hace sólo la operación de transportar al pasado los instrumentos de un conocimiento que las Ciencias Sociales ha perfeccionado en estas últimas décadas sino que enriquece —a través de los modos cognoscitivos de las Ciencias Sociales— su misma problematización del pasado”. (Ricuperati, G.: *Storia e scienze sociali*, op. cit., p. 6).

Sin embargo, sobre el “modo” y el “grado” de esta integración es donde los problemas siguen planteados y pueden surgir hipótesis de solución en cierto modo distantes:

“La única diferencia de relieve entre Historia y Ciencias Sociales, sencillamente, que estas últimas se refieren a las sociedades contemporáneas industriales o “en vías de desarrollo” (por usar este desdichado eufemismo), con la única excepción de la Antropología Cultural, que se orienta al extremo opuesto, las “sociedades primitivas”, las sociedades “frías” de Lévi-Strauss; ello implica la particularidad tantas veces señalada por los estudiosos de que las Ciencias Sociales no se plantean, habitualmente, estos problemas de génesis y de transformación de las estructuras que, en cambio, son objeto peculiar del interés histórico.

Por ello, diremos que hay que enseñar la Historia como una Ciencia Social, una entre las demás y una junto a las demás, sin dar lugar a atropellos de la una sobre las otras; visto que ninguna de ellas por sí sola es capaz de dar explicaciones exhaustivas de los fenómenos históricos. Naturalmente, este vasto proyecto de *Histoire, Scienze sociale*, según reza el título de un hermoso libro de Pierre Chaunu, comporta un problema de enriquecimiento de la preparación del profesor y de su diversificación y especialización profesional; ello es irresoluble sólo si se plantea en los términos bastante terroristas de la plenitud y de la totalidad y sólo si los propios profesores se dejan asustar por los formalismos de los investigadores profesionales. No se necesitan cinco o seis licenciaturas para saber plantear con exactitud *proble-*

mas ecológicos ni económicos; más frecuentemente basta con la simple constatación de que el docente nunca acaba de estudiar ni de aprender. (Guarracino-Ragazzini, op. cit., pgs. 134-138).

Por otra parte hay que subrayar que la relación reconocida a la una y a las otras con las dimensiones “diacrónica” y “sincrónica”, es sin embargo, en los dos casos un signo funcional distinto, que tiene implicaciones didácticas recíprocas pero no idénticas:

“En efecto, enseñar Historia no es precisamente lo mismo que enseñar Economía, porque, conviene recordarlo, esta última (pero lo mismo se puede decir de cualquier otra Ciencia Social) sólo tiene un interés marginal por el devenir histórico global. Efectivamente, *las ecuaciones y las curvas de la Economía tienen por lo general un carácter instantáneo, es decir, no tienen presente la variable tiempo*. Mas en particular presuponen una adecuación inmediata de las magnitudes económicas a la comprobación de nuevas condiciones, o bien indican las alternativas igualmente posibles en un determinado instante. Por ejemplo, la función de la demanda al variar el precio y sucesivamente variar la demanda; la curva es totalmente sincrónica. Obviamente, también la Economía y las demás Ciencias Sociales usan a menudo funciones diacrónicas, pero la función tiempo que en este caso aparece, es mucho más abstracta que la que usan los historiadores. Justamente por ello, Jacques Le Goff escribió que “diacrónico” e “histórico” no son equivalentes. (Cfr. *L'historien et l'homme quotidien*, en VV.AA.: *L'historien entre l'ethnologue et le futurologue*. París.-La Haya, 1972). En cambio, el enseñante debe seguir de alguna manera (ya sea más analíticamente que de forma narrativa) la evolución de una determinada sociedad”. (Guarracino-Ragazzini, p.157).

Por lo que se refiere explícitamente a las hipótesis de “bloques problemáticos” ya aludida, hay que destacar, por ejemplo: que vale la pena considerar cuál es la *función de las disciplinas integradas* en los cuatro bloques, Sustancialmente ofrecen *generalización-modelos*. Partiendo de los instrumentos proporcionados por la Geografía, Demografía, Economía, Derecho, Sociología, Psicología, Lingüística y Antropología Cultural, los bloques tienden a ofrecer a los alumnos *modelos de tipo conceptual* (que parten de lo concreto, es decir, de una exigencia cognoscitiva localizada en los problemas de la sociedad de hoy, pero que también sean suficientemente abstractos para proporcionar conocimientos más complejos y vinculados al grado de complejidad-abstracción que es típico de nuestro tiempo). Son modelos y generalizaciones que no nacen todos de una elección rigurosamente sincrónica. Al contrario, como se observa inmediatamente en un primer análisis de los propios bloques, no sólo se halla presente la disacronía sino también un implícito conocimiento histórico. En cualquier caso se trata de elementos que, en la medida en que se dan, son totalmente subalternos a las exigencias de la operación cognoscitiva que se realiza, es decir, la identificación de los modelos. El problema —ciertamente de no fácil solución— es si puede ser suficiente para una formación general el que un individuo conozca mediante grandes abstracciones sin haber comprobado nunca lo concreto... Como se ha dicho, la Historia también usa modelos y generalizaciones... Pero creo —el conocimiento histórico sigue siendo algo que tiene una especificidad pro-

pia. Intentaremos describirla. Ante todo, la *disacronía es fundamental* (y no eventual, como en las Ciencias Sociales en general). Para la Historia, la diacronía no es sólo el estudio del pasado (o de los hombres en el tiempo), sino una *relación que se renueva en los dos sentidos del pasado y del presente*.

El resultado debería ser siempre la reconstrucción del pasado como algo concreto (naturalmente, no todo el pasado sino el problematizado por el investigador e interrogado y estimulado a responder de acuerdo con determinadas técnicas y metodologías). De ello se deduce que, si cambian continuamente el modo y la técnica del historiador, la pregunta final viene a ser más o menos siempre la misma: ¿Cómo se desarrollaron los hechos? ¿Qué ocurrió realmente? ¿Cuales fueron las razones por las que...? etc. Como se ve, es lo opuesto a la generalización, aunque utilice fecundamente esta última para proceder de forma menos trivial y más compleja. Esquemmatizando mucho (y no teniendo en cuenta que a menudo la Historia es la que proporciona a su vez modelos a las Ciencias Sociales), se puede decir que casi siempre el modelo sirve sobre todo, para formular correctamente las hipótesis de partida. Concluyendo, me parece que en el oficio del historiador de hoy en día las Ciencias Sociales desempeñan el mismo papel que en otro tiempo tuvo la Filología. Son, sobre todo, instrumentaciones". (Ricuperati, G.: *Storia e scienze sociali*, op. cit., p. 9).

Tomando como base estas premisas, no hay duda de que si es necesario "estudiar las Ciencias Sociales tanto en su continuo entrecruzamiento y recíproco condicionamiento como en la relación con sistemas sociales históricamente dados", parece problemático pensar, sin embargo, qué quiere decir didácticamente que "la Historia —como se ha escrito— deba ser enseñada como una Ciencia Social, como una entre las otras, como una junto a las otras".

Antes de ahora he afirmado que: "El análisis de los elementos generales que caracterizan un ambiente en general (por ejemplo: clima, territorio, economía, hábitat, etc.) o una serie de sociedades histórica y geográficamente determinadas, clasificables bajo un común denominador según la homogeneidad de relaciones establecidas entre estos elementos estructurales o algunos de ellos, según el enfoque disciplinar (por ejemplo: desde un punto de vista económico —hay sociedades de cazadores, de recolectores, agrícolas industriales— o desde el punto de vista habitativo, sociedades rurales, urbanas, etc.), pueden beneficiarse como provecho, para fines prácticos de claridad y sencillez de lectura, de modelos descriptivos que pongan de relieve los términos "estables" de estos elementos y relaciones prescindiendo de una consideración de su génesis evolutiva en el plano histórico. Un análisis de este tipo, útil con fines descriptivos, por otra parte es sólo parcialmente explicativo, ya que, en todo caso, puede dar razón del "como" funciona, pero no del "por qué" nace, se desarrolla, decae o sucumbe ante otras una sociedad histórica determinada.

Efectivamente, "comprender" las diferencias, por ejemplo entre la "sociedad feudal" la "capitalista" o la "socialista" no significa sólo aprender a reconocer el funcionamiento de sus bases económicas, institucionales, habitativas. sino también captar el conjunto de condiciones, las fuerzas en cam-

fuerzas antagónicas, “quien gana y quien pierde” en la afirmación histórica de una y, luego, de otra.

La existencia de una determinada sociedad no puede ser exclusivamente un dato que haya que aceptar como presupuesto de cualquier nivel de investigación sobre la misma, sino que también es un problema: como tal, es objeto específico de la consideración histórica. Sólo en estas condiciones la investigación puede ofrecer elementos que permitan hacer “valoraciones” y “opciones”. (Chiesa, B.: *Didattica delle scienze sociali. Schede per un corso di aggiornamento*).

El problema que se plantea en clave didáctica desde este punto de vista no es —quizá— tampoco el de la Historia en sí misma ni el de su especificidad disciplinar, sino el de su propia dimensión “narrativa”, “événementielle”, que a duras penas queda resuelto en un planteamiento estructural.

Esto, por sí sólo, nos lleva al segundo orden de problemas:

2) La misma multiplicidad de los puntos de vista posibles abierta por el desarrollo de las Ciencias Histórico-Sociales ha ampliado enormemente la cantidad, la calidad y la variedad de los significados y de los destinos de uso del material informativo y de sus “fuentes”.

En términos generales, una perspectiva cognoscitiva, común tanto a la investigación científica como al aprendizaje, que proceda “pensando de acuerdo con relaciones” tiene en la *funcionalidad de una información sobre el objetivo conceptual* (que hay que verificar o conquistar) que se persigue su criterio más pertinente de opción y de organización de los contenidos informativos (hechos, datos, nociones y “fuentes” de las que se obtienen).

Es decir, que todo hecho, dato o noción se hace significativo cuando está inserto en un sistema de relaciones entre variables sociales (económicas, demográficas, tecnológicas, ecológicas, etc.) analizadas en perspectiva “sincrónica” y/o “diacrónica” que el sistema ayuda “concretamente” a comprender.

Es un presupuesto tan irreprochable como genérico del que es necesario analizar algunas implicaciones ulteriores para que sea “estratégicamente” utilizable.

Ante todo, *desde un punto de vista epistemológico*, la distinción entre informaciones centrales y estructuras conceptuales es, a su vez una distinción funcional y no absoluta (Por ejemplo, el “clima” de una región es ciertamente una estructura relacional respecto a objetos de aprendizaje biológico-ecológico, es una “información”, si bien internamente compleja, sobre la reconstrucción del conjunto de factores que han determinado, por ejemplo, un proceso migratorio o el paso de una forma productiva a otra).

Luego las cosas se complican todavía más desde un punto de vista estrictamente didáctico; la aplicación del criterio de recíproca funcionalidad puede proceder de hecho en dos direcciones *simétricamente opuestas*:

— Se elijen determinadas informaciones porque son funcionales para la comprensión de una estructura conceptual (asumida como objetivo preestablecido).

- Se eligen determinadas estructuras conceptuales (como objetivo) porque son funcionales para la comprensión de determinadas informaciones (que representan un problema motivador).

Lo que desde este punto de vista se discute es la relación entre *problemas* y *conceptos* que sobreentiende la más estrictamente pedagógica entre *motivaciones* y *objetivos*.

¿Cuál de los dos es la variable dependiente con respecto a las opiniones concretas de un plan de estudios?.

Probablemente una respuesta unívoca sería simplista o inútil.

De una parte, ciertamente hay problemas (más o menos específicos), hechos e informaciones que por su intrínseco poder motivador sobre los muchachos pueden facilitar las conquistas conceptuales.

De otra, así como la “motivación” no es siempre coincidente con el “interés” consciente, del mismo modo lo que parece subjetivamente significativo no siempre lo es “objetivamente”.

Por abierta que sea en sus itinerarios y en sus opciones de contenido, la planificación didáctica debe suponer en cualquier caso un *marco de referencia conceptual global* que guíe el proceso de aprendizaje; lo que en definitiva interesa es la conquista de conceptos de base y de contextos de referencia cada vez más generales, que no deben correr el riesgo de ser aplazados hasta el infinito dejándose sumergir en la fragmentación de una variedad de estimulaciones aparentemente “motivadoras” porque sean problemáticas o narrativamente más sugestivas o empíricamente más concretas.

En la misma clave hay que resolver cuestiones análogas como las de la relación entre “cercano” o “lejano” (espaciales y temporales) o de la relación entre “experiencia directa” y “conocimiento mediado por fuentes”.

Así como no existe una línea fronteriza absoluta donde acabe lo “concreto” y comience lo “abstracto”, también la experiencia más próxima, directa y presente es la realidad “... una relación meditada por conocimientos, categorías, ideologías y sentimientos (individuales y sociales) de procedencia a menudo lejana...”. (Guarracino-Ragazzini: op. cit., p. 255).

La “comprensión” del presente y de lo próximo sólo está en pequeña parte en el presente y en lo próximo.

Por lo demás, hay que tener presente que en su conjunto el aprendizaje histórico-social difícilmente puede ser motivado por un supuesto interés espontáneo o necesidad, sino que más bien incluye entre sus finalidades y objetivos el crecimiento “cultural” de esta necesidad.

Bien entendido que ello no implica ninguna minusvaloración de los criterios de elección de los contenidos informativos ni de su alcance “problemático” y “motivador”, con tal de que sean compatibles con una efectiva funcionalidad respecto a los objetivos de comprensión que se hayan fijado.

En la situación didáctica, que tiene tiempos y espacios establecidos (a menudo rígidamente) el encuentro entre suficiente concreción de los conteni-

dos informativos y suficiente capacidad de generalización de los logros conceptuales que deben sustentar, supone que la elección de los unos y los otros en términos de recíproca funcionalidad estén marcados por un *máximo de economicidad*; tantas experiencias concretas y tantos datos informativos como sean necesarios a la comprensión y a la verificación de la capacidad de uso de un objetivo conceptual y no más.

5.3. Planificar y dirigir metodológicamente

Anteriormente nos hemos detenido por separado en “objetivos” y “contenidos” del trabajo por necesidad de un cierto orden en la exposición.

En realidad, tal como se ha visto, los problemas que se plantean en ambas vertientes requieren “hipótesis estratégicas” de elección y de recíproca correlación, cuyo terreno real de puesta a prueba es el de la planificación y la gestión (plurianual y anual) del proyecto educativo.

Desde este punto de vista se observan dos cuestiones de particular interés estrechamente relacionadas: *la del plan curricular* (en términos de itinerarios y secuencia) y la de sus *modalidades metodológicas (y técnicas) de gestión*.

1) La cuestión del “currículum” está evidentemente condicionada por la separación vertical de los distintos niveles de enseñanza.

Un “currículum” ideal debería concretarse en una progresión de aprendizaje que corriera a lo largo de todo el arco de los estudios que el alumno recorre.

En efecto, es innegable la *absoluta inconsistencia de un aprendizaje cíclico repetitivo* en el que lo que se modifica pasando de un nivel a otro nada tiene que ver con una gradual progresión de conquistas conceptuales sino exclusivamente con la distinta cantidad de datos informativos que se incluyan.

Sin embargo, la situación actual sólo permite planificaciones fragmentarias (en Italia: el segundo ciclo de la Enseñanza Primaria, 10-11 años; el trienio de la Enseñanza Media Inferior, 11-14 años; el bienio de la enseñanza Media Superior, y así sucesivamente...).

Entre el punto de partida de los alumnos y los objetivos que se proponen (de alguna manera inevitablemente condicionados por las expectativas externas del nivel sucesivo) el itinerario óptimo deberá forzosamente llegar a *compromisos y mediaciones*.

La pregunta fundamental que el problema de la “Curriculación” plantea...:

— En qué *orden secuencial* y en qué *grado de simplificación* la correlación entre objetivos de aprendizaje conceptual y contenidos informativos debe constituir la trama “curricular” del trabajo, contiene razones de dificultad que, más allá de las condiciones materiales en que se trabaja, provienen di-

rectamente de razones internas de orden epistemológico, específicas de las disciplinas a que nos estamos refiriendo.

No sólo las características de apertura y problematicidad, repetidamente subrayados, de estas ciencias sino también por una razón aún más connaturalizada al centro formal de su función educativa:

Con respecto a la Historia se ha insistido (Cfr. Guarracino y Ragazzini: *Storia e insegnamento de la Storia*, Feltrinelli, p. 45) en el hecho de que una presentación secuencial de los conceptos de una disciplina de tipo lógico-matemático es mucho más fácil por el grado de formalización alcanzado por ciertos paradigmas, pero también y sobre todo, por el hecho de que el objeto de estudio no es normalmente su aplicación concreta. Esta se emplea como ejercicio y prueba de comprensión de conceptos y dominio del método (se enseña la operatividad y la teoría de las operaciones matemáticas, no todas y cada una de las posibles sumas, multiplicaciones, etc.).

En el caso de la Historia nos hallamos frente a un modo de considerar la disciplina de un modo en absoluto distinto. Sólo son secuenciales los fenómenos históricos en su disposición cronológica, pero el conjunto de los instrumentos empleados es desde el principio un conjunto, dado como sistema orgánico de instrumentos no separables. Tanto en el Estudio de los antiguos egipcios como en el de la cuestión meridional italiana actúa un paradigma que utiliza los conceptos de producción, reproducción, estado, clases sociales, modo de producción, etc. la *instrumentación histórica*, con las diferencias y las especificaciones del caso que determinen sus ajustes internos, *actúa toda a la vez desde el principio* y lo que en otras materias sería ejemplo o aplicación aquí se toma como el conjunto mismo de la enseñanza y del *aprendizaje*". (Guarracino y Ragazzini, *op. cit.*).

Creo que esta consideración es sustancialmente aplicable, con menor grado de dificultad, al conjunto de las Ciencias Sociales, incluida la Geografía.

La estructura económica y social de la Región del Piamonte y la de Oceanía, que se encuentran normalmente en los extremos opuestos del programa trienal de Geografía, exigen, para ser comprendidas, sustancialmente el mismo aparato conceptual.

Esta es, entre otras, la más decisiva demostración de que el objeto del programa entendido tradicionalmente no puede ser la *comprensión*.

Esto no significa en absoluto que no haya conceptos que de por sí sean más sencillos y que puedan venir "antes" y conceptos más complejos que puedan venir "después", aportados por contenidos distintos; por ejemplo, de algún modo el sistema productivo de una agricultura de autoconsumo es más "sencilla" que el de la sociedad industrial.

Sin embargo, la verdadera centralidad didáctica del problema que se plantea desde este punto de vista está en el *grado de simplificación compatible con un mínimo de fundamento científico y con la necesaria exigencia de acercarse progresivamente a grados de definición más compleja y articulada.*

Creo que este es el *criterio fundamental* de acuerdo con el cual efectuar la

oportuna elección que permita *ajustar la exigencia prioritaria de comprensión y capacidad de uso conceptual a las exigencias objetivas de contenido que determinan la elección de los "problemas"*.

La programación didáctica puede deducir de este criterio algunas "brújulas" más concretas, por ejemplo:

- De entrada, sería conveniente efectuar *elecciones de contenido en función más estrictamente instrumental* para la comprensión conceptual, que tengan valor ejemplificador y de aplicación.
- Por otra parte, las *opciones iniciales* deberían tener un alcance problemático motivador para los alumnos, adecuado a exaltar su esfuerzo de comprensión. *Ser psicológicamente próximo*, no necesariamente en sentido espacial, a su mundo de experiencia.
- En cualquier caso habrá que *aíslar problemas* que tengan en su interior el *mayor número de elementos conceptuales de explicación*.
- La repartición del trabajo en el trienio, por su amplitud y complejidad de contenidos, además de por los ritmos de adquisición conceptual, deberá forzosamente tener una *marcha ampliamente progresiva* más que proporcional.
- Finalmente, con respecto a la cuestión de la relación entre la enseñanza de la Historia y la de las "otras Ciencias Sociales" y en particular (en el caso de que los programas oficiales sólo prevean esta última) la Geografía. Personalmente tiendo a creer que... si la base de una efectiva capacidad y (necesidad) de comprender "científicamente" la realidad histórico-social en que se vive y de la que procedemos, está en la posesión de una "mentalidad" y de unos aparatos conceptuales adecuados, ...en una perspectiva didáctica plurianual, un *enfoque prevalentemente geográfico-demográfico-antropológico* (y, dentro de ciertos límites, económico) orientado (de acuerdo con el punto de vista citado anteriormente de Recuperati) a la construcción de modelos explicativos cada vez más complejos, no sólo en sentido "sincrónico" sino también con toda la «diacronía que requieran y permitan», puede y debe venir de algún modo *antes* (de 9-10 años a 13-14).

...el acercamiento a todo título histórico, como "reconstrucción" más o menos global de la realidad en su evolución factual debe ser objeto de un trabajo posterior (de los 15 años en adelante).

Además, también creo que el material informativo específicamente geográfico se presta mejor, desde el punto de vista didáctico, para someterse a las exigencias de máxima "simplificación" compatible con el mínimo de autenticidad científica, que es tanto mayor cuanto menos años tengan los alumnos.

(El apéndice nº 1 ofrece, en este sentido, una ejemplificación visual suficientemente pertinente de los objetivos de aprendizaje que se pueden proponer en los primeros años de una enseñanza en la que prime el enfoque anteriormente expuesto).

2) Se ha insistido en que desplazar el eje de los objetivos de los contenidos a las conquistas conceptuales supone *situaciones y metodologías de tra-*

bajo coherentes con los mecanismos de la psicología del aprendizaje y con el acervo cultural y social de los alumnos.

El recurso exclusivo a la lección magistral y al manual (año “puesto al día” en sus contenidos) no puede plegarse al objetivo si no se integra en un *contexto variado de experiencias y operaciones* que confieran un *papel “activo” al trabajo del muchacho.*

Desde este punto de vista, se plantea en primer plano el problema de la “investigación”, entendida como modalidad fundamental de aprendizaje.

Entonces hay que tener bien claro qué significa investigación (y qué no debe significar) desde el punto de vista didáctico.

No tiene nada que ver con las *trivialidades compiladoras* que hay que hacer en casa como “deberes”, para desesperación de los padres, y que se resuelven en copiar páginas de enciclopedias semejantes al libro de texto en todo y a menudo peores.

Por otra parte, tampoco desea definirse en el aéreo nivel epistemológico de las disputas académicas sobre la univocidad o pluralidad de las metodologías de investigación que se refieren a las ciencias a un nivel adulto.

No se trata de imitar en clase la investigación de laboratorio propia del científico, sino de estimular y organizar la experiencia en función de la formación de una *actitud mental* de aprendizaje, que se distingue por:

- La capacidad de plantearse y plantear problemas.
- La capacidad de formular hipótesis de explicación.
- La capacidad de hacer comprobaciones mediante la puesta a prueba de los datos de la investigación.

Desde el punto de vista de la organización de la clase, de las fuentes de información elegidas, de los instrumentos de investigación, es ampliamente compatible con amplios márgenes de *empirismo* y con *soluciones técnicas diferentes*, desde el trabajo monográfico de campo, más abierto en cuanto a sus posibles itinerarios y más variados en sus técnicas e instrumentos, hasta las fichas con “pregunta-guía” programadas en función de operaciones mentales “inteligentes”.

En cualquier caso, supone una situación de trabajo más articulada y variada, una situación comunicativa más compleja que la de la relación unidimensional y exclusiva docente-alumno.

No hay duda de que plantear la enseñanza histórico-geográfica-social en términos de investigación puede significar dilatar los tiempos de trabajo de manera notable, especialmente cuando se trabaja con material “directo” o de alguna manera en bruto, como en el caso de las llamadas “investigaciones de ambiente” que, sin duda, tienen significativas potencialidades motivadoras, aunque la enseñanza innovadora en el pasado haya abusado de ellas corriendo el riesgo de encerrarse en perspectivas monográficas asfixiantes e incapaces de proponer los necesarios marcos de referencia general.

Sin embargo, las mismas operaciones lógicas que supone pueden conseguirse también con materiales previamente seleccionados y estructurados, si

bien de forma “abierta” y compatible con una relativa variedad de itinerarios. En este sentido también el manual “inteligente” puede incluirse en una perspectiva de investigación.

Finalmente, sólo en esta perspectiva es posible una adecuada *verificación* de los objetivos que se han propuesto, no sólo en sentido disciplinar sino también en relación con aquellos requisitos lógicos, lingüísticos, expresivos que son los únicos que pueden hacer que se alcancen dichos objetivos.

Pero, sobre todo, demuestra su propio fundamento central, al ser la actitud metodológica más consecuente con la necesidad afirmada de desplazar el eje del proceso educativo desde la disciplina en sí misma a la relación que ésta tiene con el alumno y a la conquista consciente de la parte del significado que tiene, para la “comprensión” de su ser en el mundo, con sus problemas, su Historia y su responsabilidad.

6. CONCLUSIONES PROVISIONALES

Al llegar al final de este informe tan largo, y quizás aburrido, muchas son las cuestiones a las que se ha aludido sólo de pasada o que ni siquiera han sido tocadas. Recordemos algunas: las alternativas “estratégicas” compatibles en el plano técnico con los objetivos y las metodologías delineadas (basta pensar en la relación entre “investigación” y “mastery learning” y en el problema debatido de una efectiva posibilidad de utilizar esta forma codificada de instrucción en una enseñanza histórico-social); la función del “docente” en una perspectiva de “investigación”; la problemática de la organización de la clase (grupos, trabajo individual, actividades de recuperación, etc.); las características específicas de las “fuentes”; las modalidades y los instrumentos de verificación (en los procesos y en los resultados del trabajo).

Frecuentemente se trata de cuestiones que tienen para el docente un carácter “concreto” y que cotidianamente le angustian.

Espero que en el debate que ahora abriremos haya espacio para todas estas cuestiones.

Sin embargo, las opciones prioritarias que he realizado no se justifican sólo por materiales razones de tiempo; dependen directamente de ese perfil de “docente” dotado de capacidad estratégica que he pretendido delinear a través de los problemas de fondo de la enseñanza histórica-geográfica-social.

Un perfil ciertamente “alto” que puede asustar a muchos a los que se exigen competencias en distintos planos.

Repito una vez más que no se trata de que un enseñante posea *toda* la competencia de un historiador ni de un geógrafo ni de un economista ni, por supuesto, la de un psicólogo o un epistemólogo, sino sólo la que es necesaria para lograr una eficaz síntesis en el plano didáctico (y para buena parte de ellas mi experiencia personal me dice que pueden ser suficientes algunos,

pocos, libros de divulgación, pero rigurosos, con tal de que se lean con "inteligencia" del problema)...; sin embargo, hay que insistir con claridad en que los problemas "concretos" no pueden ser planteados ni resueltos operativamente si no se dispone de marcos de referencias (que, por definición, son abstractos) con los que se puedan relacionar.

Respecto a los propios alumnos no puede proponerse objetivos de "comprensión" traducibles y verificables en términos de "saber-saber hacer" el docente, que no acepte encaminarse "críticamente"; aun con las dificultades que ello implica, a comprender y a conquistar lo que él mismo debe "saber-saber hacer" para hacerlo aprender.

APENDICE.- Anéxo I

Textos y esquemas de: G. Giardiello: *Il punto sul "tempo pieno": le scelte metodologiche*, NIS, Roma, 1982 pgs. 96-100.

Destrezas y conocimientos significativos del área de las Ciencias del Hombre

Objeto fundamental del área de las Ciencias del Hombre es formar instrumentos metodológicos y generalizaciones significativas para una lectura y una reconstrucción sistemática de la realidad de los hombres y en particular de las formas y de los modos de la relación entre los hombres y el ambiente.

La estructura de los objetivos instrumentales traduce a lo específico de la investigación cognoscitiva de tipo histórico-geográfico las capacidades y destrezas instrumentales más generales del área de las Ciencias.

Como se puede ver en el esquema, la jerarquía metodológica está articulada en cinco grandes objetivos: el primero y el segundo de ellos se refieren a las destrezas de poner orden (observar, clasificar, ponderar) y de formular problemas, que hemos definido como "capacidad científica de base"; en este caso se trata de actuar a fin de que esas capacidades se trasladen al terreno de la observación y de la mensuración de los hechos en el espacio (primera columna) y del tiempo (segunda columna).

La fase más relevante desde el punto de vista metodológico, por su especificidad cultural, es la siguiente, en la que los objetivos instrumentales se centran en el logro de las capacidades de lectura o, sobre todo, en la elaboración de modelos interpretativos de hechos y acontecimientos. Efectivamente, la realidad sólo se puede leer si aprendemos a captar las interrelaciones y las transformaciones que la realizan. Este concepto tiene consecuencias relevantes tanto en el plano metodológico como en el conceptual.

En el primer caso significa que para conocer y describir una realidad histórica y geográfica no basta con resumir informaciones (como normalmente

suele hacerse en la Enseñanza Primaria), sino que a través de la operatividad mental hay que construir un modelo interpretativo de la realidad. Todo hecho está inserto en un sistema de relaciones que hay que construir intentando garantizar siempre el paso desde el modelo más simple al más complejo, respondiendo a la pregunta: ¿Cuáles son las relaciones significativas que puedo trazar entre los hechos, los acontecimientos y las informaciones?.

En el segundo caso, en el terreno conceptual (o, si se prefiere, de los conocimientos), centrales y fundamentales son algunos modelos conceptuales que el alumno debe conquistar, como: transformación, pluralidad de las causas y sistema, que son los instrumentos mentales unificadores de lo que observo y describo en las dimensiones del tiempo y del espacio.

Si se observa el esquema curricular de los objetivos conceptuales (Fig. 13) del área de las Ciencias del Hombre, se verá que el problema pedagógico principal no consiste en averiguar sólo qué ocasiones de conocimiento pueda ofrecer el ambiente de vez en vez (dando un carácter muy episódico y poco sistemático del aprendizaje) ni tampoco que se pueda conocer el ambiente en la totalidad de las relaciones posibles entre los elementos que lo constituyen, sino más bien definir cuáles son los niveles de conceptualización posible a los distintos niveles de experiencia de los muchachos y qué itinerario deberá seguir el proceso de ampliación sucesiva del horizonte temático.

FIGURA 12

Destrezas instrumentales y capacidades metodológicas del área de las Ciencias del Hombre

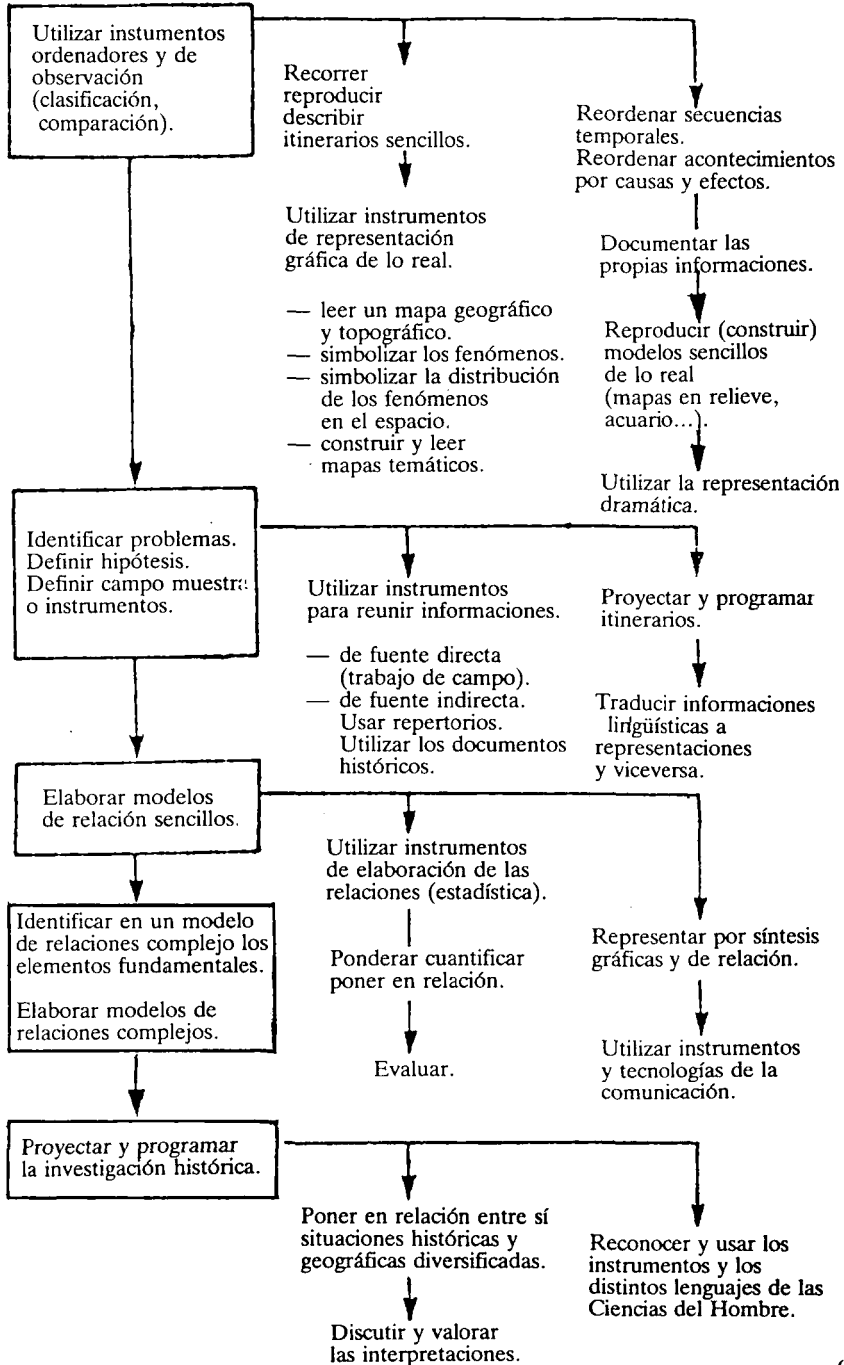
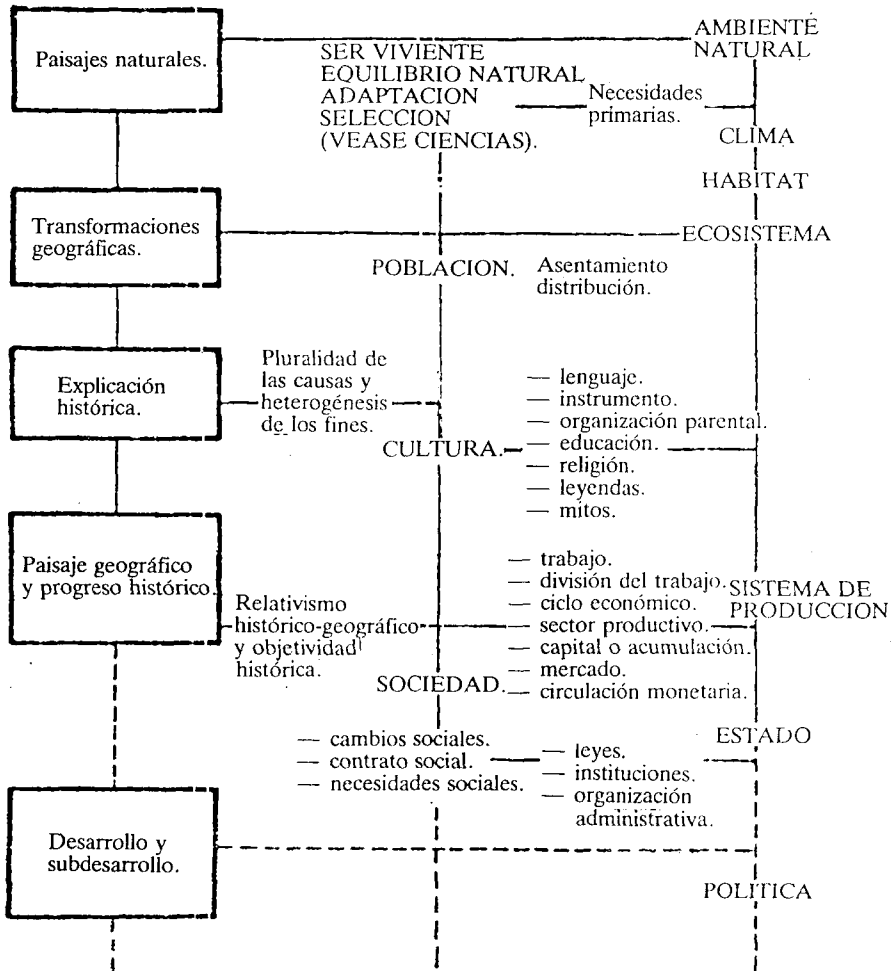


FIGURA 13

Cuadro de las generalizaciones y de los conceptos significativos de la investigación en el campo de las Ciencias Sociales



I BLOQUE: TERRITORIO, POBLACION, RECURSOS

A. La formación del paisaje rural y urbano

1. El paisaje rural: las condiciones climáticas, las técnicas de cultivo, las relaciones de producción en el campo, los sistemas de cultivos, las relaciones entre el sector agrícola y los demás sectores productivos, distintos asentamientos de la población rural.

2. El paisaje rural italiano: análisis de las grandes zonas agrícolas del país y de las formas de utilización de acuerdo con los conceptos adquiridos en el punto anterior.

3. El paisaje rural de la región: análisis detallado de las formas de cultivo, de gestión, de asentamiento y de las técnicas agrícolas de la región en que se encuentra el Centro.

4. El paisaje urbano: análisis de la tipología y de la distribución de los asentamientos urbanos con particular referencia a la situación italiana. El sistema de los transportes y comunicaciones; criterios para establecer el ordenamiento jerárquico de los centros urbanos.

5. La ecología del espacio urbano: análisis de la distribución de las distintas actividades dentro de la ciudad, de la formación de los barrios, de la estratificación social urbana.

6. La tipología de las viviendas, el uso del espacio habitable, el problema de la vivienda en una sociedad industrializada.

B. La población.

1. Los aspectos cuantitativos de la población, las tendencias históricas de la natalidad y de la mortalidad; los determinantes económicos y sociales del proceso demográfico.

2. Los aspectos estructurales de la población: la distribución por sexos y edades, la oferta de trabajo: población activa y población no activa.

3. Los aspectos distributivos de la población en el mundo, en Europa y en las regiones italianas.

4. Los movimientos migratorios: análisis (con fines ejemplificadores) de algunas grandes migraciones (por ejemplo, de los pueblos árabes hacia Occidente, de los pueblos alemanes hacia Oriente, de los pueblos europeos hacia otros continentes después de los grandes descubrimientos geográficos,

de los pueblos africanos hacia el continente americano, o las migraciones Sur-Norte en Italia, etc.).

5. Las motivaciones de los movimientos migratorios: motivaciones económicas (busca de tierras cultivables, busca de recursos naturales, organización de nuevas corrientes comerciales, excedentes regionales de demanda y/o de oferta de trabajo); motivaciones religiosas (persecuciones); motivaciones militares (deportaciones), etc.

6. Las consecuencias de los movimientos migratorios en la economía y en la configuración cultural de las regiones de partida y de destino; el problema de la integración social de los inmigrados.

C. La división territorial del trabajo

1. Recursos naturales y desarrollo económico: la relación entre disponibilidades de recursos, población y posibilidades de desarrollo; condiciones naturales y sociales de la utilización de los recursos.

2. La relación entre países productores y países consumidores de materias primas.

3. Desarrollo y subdesarrollo: la relación entre países industriales y países subdesarrollados.

4. Los desequilibrios regionales e inter-regionales; la cuestión meridional en Italia.

D. La relación entre ciudad y campo

1. La relación entre ciudad y campo en el mundo antiguo: Mesopotamia, Egipto, Grecia, Roma.

2. La crisis de la ciudad antigua y la ruralización de la sociedad en la alta Edad Media: el latifundio de la edad imperial y la "corte" feudal.

3. La reanudación del comercio y la formación de las ciudades medievales: los precios de los productos agrícolas y de los productos artesanales y las luchas campesinas en la edad media; los campesinos sin tierra y los vagabundos.

4. La revolución industrial y el desarrollo de las modernas sociedades industriales: las migraciones del campo y la formación del proletariado industrial.

5. El desarrollo urbano y la relación con su entorno en los países del Tercer Mundo: la formación de las ciudades mercantiles-coloniales.

6. El desarrollo urbano en Italia después de la Unidad y en particular des-

pués de la Segunda Guerra Mundial: las diferencias de desarrollo urbano entre las grandes áreas regionales; la difusión de la cultura urbana en el campo.

II BLOQUE: PRODUCCION, DISTRIBUCION, CONSUMO

A. Los modos de producción precapitalistas

1. Las economías primitivas; las economías de "recolección" y el paso a las horticultura y a la agricultura (con especial referencia a los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por la antropología económica).
2. La economía esclavista en el mundo antiguo y las formas modernas de trabajo esclavista; la economía de las plantaciones en el continente americano.
3. La economía de los grandes imperios orientales: formas de propiedad y de trabajo en China, India, en la zona mesopotámica, etc.
4. La economía feudal y la servidumbre de la gleba: las distintas formas de feudalismo en la Europa Occidental y en la Oriental y las formas correspondientes en el Japón.
5. La transición al capitalismo: el "origen" del capitalismo moderno y sus características estructurales.
6. La revolución industrial y las características de la producción industrial moderna.

B. Las categorías interpretativas fundamentales de la economía

1. Formas de propiedad de la tierra y de propiedad de los medios de producción. La división del trabajo.
2. La producción de excedentes.
3. El intercambio que no da lugar a la formación de un mercado (es decir, la distribución de los recursos dentro de la familia, del feudo, del imperio, etc.) como proceso independiente de la producción; la distribución del excedente como proceso político.
4. El intercambio de mercado y sus categorías: el trueque, las formas monetarias, el concepto de mercancía.

C. La sociedad capitalista

1. La "fluidez" de los factores productivos y su transformación en mercancías.
2. El nexo entre producción y distribución: la formación de los precios relativos; la renta, el salario, el interés y el beneficio.
3. La empresa capitalista: su estructura jurídica y su estructura social; construcción e importancia del presupuesto, cuenta patrimonial y cuenta económica.
4. La distribución de la renta en la economía capitalista: la relación entre distribución de la renta y clases sociales.
5. Clases sociales y capas sociales en la estratificación de la sociedad capitalista.

D. El funcionamiento de la economía moderna

1. El cuadro de las interdependencias estructurales: agricultura, industria y servicios.
2. Las formas de mercado: competencia, oligopolio, monopolio.
3. Excedente y demanda final de bienes y servicios.
4. Valor añadido y distribución del excedente.
5. Empleo de la renta nacional: consumos e inversiones.
6. El proceso de acumulación y el desarrollo económico.
7. La moneda y el sistema monetario internacional.
8. Las relaciones económicas internacionales: importación y exportación de mercancías, de capital y de trabajo; la balanza comercial y la balanza de pagos.
9. La función del Estado en los distintos sistemas económicos: economía de mercado y economía planificada; el concepto de programación.

E. Los aspectos sociales de la economía moderna

1. La organización del trabajo: el trabajo artesanal, la manufactura, la fábrica; las fases del desarrollo tecnológico; la cualificación profesional.
2. El mercado del trabajo y el conflicto industrial: los sistemas de relaciones industriales.

3. El sindicato y su función en la reglamentación de la oferta de trabajo, en la determinación de la entidad y la forma de la remuneración y en el control del ambiente de trabajo.
4. El consumo como expresión de los estilos de vida.
5. La publicidad como instrumento de influencia sobre el consumidor: la defensa del consumidor.

III BLOQUE: LA ORGANIZACION POLITICA Y EL DERECHO

A. La organización política antes de la Edad Moderna

1. La organización de las funciones religiosas, políticas y jurídicas en las poblaciones primitivas.
2. La estructura del Estado en las monarquías orientales: el problema de la reglamentación de las aguas y el nacimiento de las administraciones patrimoniales.
3. La estructura de la ciudad antigua y la distinción entre ciudadanos y esclavos: formas oligárquicas y formas democráticas de gobierno; la crisis de la ciudad-estado en el período helenístico.
4. Organización política y derecho en el Imperio Romano: el desarrollo de la codificación jurídica hasta Justiniano.
5. El sistema feudal y su organización política.

B. La formación del estado moderno

1. Los orígenes renacentistas del estado moderno: la organización de las capas sociales y su representación política.
2. La monarquía absoluta y la formación de los estados nacionales: el aparato burocrático como instrumento de poder estatal.
3. Las revoluciones burguesas y el nacimiento del liberalismo moderno; la división y el equilibrio de poderes como condición de la libertad política.
4. La democracia representativa y el sistema parlamentario: carácter, estructura y funcionamiento de los parlamentos modernos.
5. La vía autoritaria a la "modernización"; el caso de Alemania y el Japón; la variante totalitaria del estado moderno.

6. La revolución rusa y la revolución china; el estado comunista y su distinta fisonomía en la Unión Soviética y en China; estado y derecho en los países de democracia popular.

C. La formación y las características del estado moderno en Italia

1. La estructura social de la Italia contemporánea y su transformación a lo largo del último siglo: clases y capas sociales.
2. El sistema político y organizativo; participación y movilización.
3. El aparato burocrático del estado: el modelo francés y el modelo alemán y su importancia en la estructura de la burocracia pública italiana.
4. Poder central y poderes locales: centralización y descentralización de la vida política.

D. Los grupos políticos

1. Los partidos: tipología de los partidos y de los sistemas de partidos; organización y funcionamiento de los partidos, el proceso de reclutamiento de sus miembros y de sus cuadros dirigentes.
2. las organizaciones sindicales y las organizaciones "patronales": importancia política del conflicto entre empresarios y obreros.
3. Grupos de presión y grupos de intereses.
4. La opinión pública: formas de expresión y de organización.
5. Las formas de participación política: la participación electora, la participación asociativa, la participación institucionalizada y la participación en movimientos colectivos.

E. La reglamentación de las relaciones sociales

1. Función y características del derecho: el derecho racional moderno y su relación con el proceso de formación de las estructuras estatales.
2. El derecho público y sus principales campos.
3. Las relaciones de naturaleza contractual.
4. Las relaciones de capital: sociedad por acciones, cooperativas, etc.
5. Las relaciones de trabajo: el mercado de trabajo y el estatuto de los trabajadores; normas jurídicas concernientes a la contratación, ocupación, despido, etc.

6. Los pactos agrarios y las principales instituciones de trabajo agrícolas: colonato, aparcería, arrendamiento, asalariados, braceros.

7. El “derecho de la economía: el derecho financiero, las normas especiales, las participaciones estatales.

IV BLOQUE: PERSONALIDAD, CULTURA, COMUNICACION

A. Comportamiento humano y comportamiento animal

1. Analogías y características diferenciales en la organización social, en la comunicación y en el lenguaje, en la agresividad y en su control entre la especie humana y las otras especies animales.

2. Los primates y el hombre: alusiones a las teorías evolucionistas.

3. Las bases biológicas del comportamiento humano: el “peso” respectivo de los factores ambientales y de los factores hereditarios.

4. Las características físicas del *homo sapiens* y su comportamiento: la distinción entre extremidades anteriores y extremidades posteriores; la posición erecta; el desarrollo del cerebro y del sistema nervioso; los órganos del *homo faber*.

5. El origen de la cultura humana y sus características peculiares en comparación con la cultura animal.

B. Cultura y culturas

1. Ambiente natural y cultura material: la dependencia de la cultura de las condiciones ambientales y su acción transformadora.

2. El desarrollo cultural y sus “revoluciones”: la revolución agrícola y la revolución urbana.

3. El proceso de diferenciación entre las culturas.

4. Magia, religión y ciencia: caracteres diferenciales y relaciones recíprocas.

5. El contacto entre las culturas y los procesos de aculturación.

6. Culturas dominantes y culturas subalternas: el problema de los desniveles culturales en el seno de un ámbito cultural.

C. Comunicación y lenguaje

1. Lenguajes verbales y lenguajes no verbales.
2. Las principales familias lingüísticas.
3. Condiciones naturales y condiciones ambientales en el desarrollo del lenguaje.
4. Las consecuencias del cambio social en los procesos lingüísticos: efectos de los fenómenos migratorios, de la urbanización, de la industrialización, de la difusión de los medios de comunicación de masas, de la escolarización etc.
5. Unidad y diferenciación lingüística: lengua nacional y dialectos.

D. Los sistemas de parentesco y la organización familiar

1. El matrimonio y sus formas: exogamia, endogamia y prohibición del incesto.
2. Los sistemas de parentesco: el parentesco, la comunidad doméstica y la familia; diversos tipos de familia.
3. Las transformaciones de la organización familiar a lo largo del paso de la sociedad campesina a la sociedad industrial: La familia “nuclear” y sus funciones en el contexto industrial y urbano.
4. Los roles familiares; la división del trabajo basada en el sexo y en la edad; roles masculinos y roles femeninos; la relación entre padres e hijos.

E. El desarrollo de la personalidad

1. La personalidad y sus interpretaciones; la teoría psicoanalítica, la teoría psicodinámica, la teoría de la identidad, el concepto de personalidad de base, el concepto de “carácter nacional”, etc.
2. Los procesos de aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia.
3. El “ciclo de vida” y su condicionamiento socio-cultural: fisonomía y funciones de las distintas edades del hombre en las distintas culturas.

F. Las relaciones entre individuo, grupo e instituciones

1. El yo, “nosotros” y “los otros”.

2. La formación de los grupos y la dinámica de grupo: el conflicto entre los grupos, el conflicto dentro del grupo, el control de la agresividad, el liderazgo, la autoridad, la función de las normas, la división de los roles.

3. Las instituciones como conjunto coordinado de roles; su estructura normativa, su función de autoridad y de control.

4. Control social, comportamiento social, desviación.

REFERENCIAS

Baglionni, G., Castronouvo V., Cavalli, A., Laporta, F., Pontecorvo, C., Rodorá, S., Rossi, P., B. y Sylos Labini, P.: *Scienze sociali riforma della scuola secondaria*, Turín, Einaudi, Castelfranchi, C. y Parisi, D.: *Scienze dell'uomo, scuola e democrazia di massa, Scuola e Città*, 1977. pgs. 259-265.

Parisi, D.: *El ruolo di Chomsky nella crisi e nel rinnovamento delle scienze sociali*, Instituto di Psicología (en prensa en los *Atti del Convengno sugli aspetti teorici della gramatica generativa*), Florencia, Academia della Crusca.

TEORÍA Y PRÁCTICA DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO EN LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Nicolás Ortega Cantero.

Departamento de Geografía Humana. Facultad de Geografía e Historia. Universidad Complutense de Madrid.

I

La fundación de la Institución Libre de Enseñanza —sus Bases y Estatutos se firman el 10 de marzo de 1876— coincide, tras las experiencias revolucionarias republicanas del período comprendido entre 1868 y 1874, con los comienzos de la Restauración. El tránsito entre ambas situaciones —del sexenio revolucionario a la Restauración— conlleva sensibles modificaciones de muy diversa índole. Junto a los cambios de carácter político, se producen también algunos otros que afectan directamente al dominio del pensamiento y de las mentalidades. El panorama intelectual español tiende así a modificar sus puntos de vista: se abandonan ideas y planteamientos anteriores y se adoptan en los más variados campos —desde el filosófico hasta el estético— nuevas perspectivas y renovados enfoques. Todo ello —y de ahí que lo traigamos ahora a colación— se relaciona estrechamente con el proyecto institucionalista. Y todo ello debe ser tenido en cuenta, desde luego, a la hora de intentar entender la significación y el alcance del ambicioso ideario propuesto por los hombres de la Institución Libre de Enseñanza.

El tránsito aludido se encuentra sin duda relacionado con ciertas transformaciones sociales de innegable importancia. Entre ellas se manifiesta la transición de lo que José María Jover ha denominado en su trabajo titulado «conciencia burguesa y conciencia obrera en la España contemporánea», publicado por vez primera en 1952— «burguesía de agitación», cuya presencia culmina durante el sexenio revolucionario, a lo que el mismo autor define como «burguesía de negocios», una burguesía ahora particularmente propensa a entender el orden social y la tranquilidad política como garantía inexcusable de la prosperidad económica. La Restauración señala así el inicio de una perspectiva que intenta alejarse expresamente de las coordenadas que habían enmarcado la frustrada experiencia revolucionaria del sexenio recientemente clausurado. Es, como afirma Aranguren, «el comienzo de una nueva etapa: las gentes —añade—, desengañadas de exaltados misticismos, volvían los ojos a la realidad».

En el terreno del pensamiento y de las mentalidades, las modificaciones que aquí nos interesa tener en cuenta —por su repercusión en el ámbito de la Institución Libre de Enseñanza— pueden describirse sumariamente en los siguientes términos:

a) Como ha demostrado ampliamente Diego Núñez —en su trabajo sobre *La mentalidad positiva en España*—, se pasa, en general, de una *mentalidad* de signo predominantemente idealista y romántico a otra creciente marcada por las *directrices positivistas y naturalistas*. Es, con palabras de Aranguren, «la hora de la recepción *social* en España del *positivismo*», término que debe entenderse —como advierte el mismo autor— en sentido amplio, «más como “espíritu” y modo de *approach* a la realidad que como estrecha escuela filosófica». Y, dentro de esta influencia positivista, el papel desempeñado por el positivismo inglés fue particularmente destacado.

b) En términos *filosóficos*, se afianza una línea de pensamiento abiertamente *crítica* respecto de la *metafísica idealista* —crítica que afecta de lleno al krausismo—, concomitante por lo demás con el progresivo desenvolvimiento de las *tendencias positivistas*. «Nos encontramos —escribe en este sentido Diego Núñez— en la hora de la crisis de la etapa metafísica de nuestro pensamiento decimonónico. En adelante, tanto en los debates filosóficos del Ateneo como en las polémicas periódicas, las posturas metafísicas asoman vergonzantes o se baten a la defensiva. Comienza a imponerse un nuevo clima filosófico, protagonizado por el criticismo neokantiano y las distintas corrientes positivas».

c) En el ámbito de la *filosofía política*, la presencia del doctrinarismo francés —aquel jacobinismo tan activo en la etapa que culminaría en el sexenio revolucionario, y al que Manuel de la Revilla, antiguo krausista, dirigiría severas críticas, refiriéndose a la «funesta tradición de la democracia francesa»— es sustituida por la influencia del *planteamiento político anglosajón*: la perspectiva inglesa del *self-government*— a la que el propio Gumersindo de Azcárate dedicaría elocuentes estudios, como los recogidos en la obra que con el título *El «self-government» ; la monarquía doctrinaria* publicó en 1877— comienza así a valorarse como el más consumado modelo de ordenamiento político estable y eficaz. Conviene advertir asimismo, aunque sea de pasada, que esta creciente influencia de los puntos de vista anglosajones parece responder, como ha advertido oportunamente Jose María Jover, a un movimiento más amplio, que afecta a toda Europa entre los años sesenta y setenta, consistente en el desplazamiento del centro de gravedad europeo desde los pueblos latinos y mediterráneos hasta los pueblos germánicos y anglosajones. Y por lo demás, no hay que olvidar que la influencia anglosajona se deja sentir también sensiblemente en otros dominios diferentes del de la filosofía política: así sucede por ejemplo, como veremos, en lo que se refiere a ciertos planteamientos pedagógicos y educativos.

d) Se producen además, junto a todo lo anterior, notables cambios en el campo de la *sensibilidad estética*, cambios que no hacen sino expresar el progresivo *abandono de los códigos románticos* y la simultánea incorporación de nuevas *ópticas estéticas de cuño naturalista*. A pesar de que —en este caso como en otros— no faltaron los intentos de establecer fórmulas de compromiso entre ambas perspectivas, el cambio estético puede comprobarse sin

demasiada dificultad, por ejemplo, en el ámbito de la pintura —la evolución de Carlos de Haes o los nuevos planteamientos propuestos por Aureliano de Beruete son, como ha demostrado no hace mucho María del Carmen Pena en su *Pintura de paisaje e ideología*, suficientemente expresivos— o en el de la novela. *La Regenta* (1884) se consideró en su momento «la novela más científica (...) de cuantas han visto la luz en lengua castellana, en estos tiempos». De *Fortunata y Jacinta* (1886-1887) se ha podido resaltar su «continuo hálito naturalista y determinista, que viene a informar en última instancia el comportamiento de los personajes». Y a algún crítico le pudo parecer *La madre Naturaleza* (1887) «un libro de botánica».

La perspectiva propuesta por la Institución Libre de Enseñanza no se mostró, desde luego, impermeable respecto de los nuevos aires intelectuales desatados con el comienzo de la Restauración. El proyecto institucionista se encuentra a su modo inmerso en el proceso de transformación que se desenvuelve con cierta generalidad en el panorama español. Por ello resulta bastante difícil entender adecuadamente la original caracterización del planteamiento intelectual, cultural y educativo suscrito por la Institución, sin prestar atención a las coordenadas generales que delimitan ese planteamiento y lo conectan además directamente con el conjunto de modificaciones y de nuevos puntos de vista que afectan a la sociedad y al pensamiento de su tiempo. Veamos seguidamente, en consecuencia, cómo actúan esas coordenadas en el ámbito institucionista.

Lo primero que conviene recordar en ese sentido es que los años iniciales de la Institución Libre de Enseñanza coinciden precisamente con el momento de la desintegración doctrinal —relacionada, claro está, con los aires críticos y renovadores que se propagan, como ya hemos indicado, en los ambientes filosóficos durante esos mismos años— del sistema filosófico krausista. A pesar de ello, el krausismo seguirá manteniendo una indudable presencia activa en el ámbito institucionista: por más que pierda su carácter doctrinal preciso y unitario, el krausismo sigue informando la perspectiva de la Institución, proporcionando algunos de los fundamentos de sus puntos de vista y aportando además, en todo caso, esa «cierta manera común de sentir y de pensar» a la que se refirió Pierre Jobit. Atemperada, desde luego, su dimensión de sistema filosófico en sentido estricto, el krausismo sigue, sin embargo, inspirando en gran medida la perspectiva institucionista. El institucionismo se encuentra de esa manera apoyado en una actitud intelectual y vital de signo krausista que permite articular un reformismo con sobresalientes contenidos éticos y pedagógicos. El krausismo institucionista sería por tanto en buena medida —empleando palabras de Elías Díaz— «un espíritu, un modo de ser ético e intelectual, una verdadera pedagogía, un sistema de vida».

A la vez que se produce el cuarteamiento del krausismo como sistema y su supervivencia como inspirador de actitudes intelectuales, éticas y vitales, se introducen en la Institución Libre de Enseñanza, desde sus comienzos, otras perspectivas filosóficas. Entre ellas se encuentran —y su presencia no resulta desde luego irrelevante— las vinculadas al positivismo: ya en su momento advirtió Menéndez y Pelayo, por ejemplo, la influencia positivista en el pensamiento del propio Giner de los Ríos. Se produce en suma en el seno de la

Institución un verdadero proceso de *positivación del krausismo* Es el «krausismo positivo» o «krausopositivismo» al que se refirió Adolfo Posada. El krausismo institucionista se tiñe así de positivismo. El institucionismo, fiel por lo demás de las notas distintas —flexibilidad intelectual, interés científico— de su actitud krausista, no se muestra desde luego insensible al creciente influjo positivista. Y la impronta de este último puede comprobarse, como advierte Diego Núñez, en la propia actividad intelectual institucionista: la defensa de la educación integral —aunadora de lo científico y lo humanista—, el fomento de las modernas ciencias humanas —la psicología fisiológica, la antropología cultural y social, la sociología o la historia positiva—, el temprano nombramiento de Darwin como profesor honorario de la Institución o la participación de convencidos evolucionistas en el proyecto institucionista, son algunos hechos elocuentes respecto de las manifestaciones de esa impronta positivista.

No se encuentra sin embargo exento de dificultades el intento de conciliación que la fórmula del krausismo positivo supone. Porque no hay que olvidar que la perspectiva del positivismo propende a enfrentarse abiertamente con algunos de los presupuestos básicos del krausismo. Así sucede, por ejemplo, con el principio metafísico o con la idea de ciencia integral. De ahí que el institucionismo procure un *entendimiento sintético* en el que —del mismo modo que se atenúan las implicaciones sistemáticas del krausismo— el positivismo debe moderar sus más rígidas e inflexibles exigencias. Se trata de encontrar *relaciones equilibradas entre idealismo y positivismo*, entre especulación y experiencia. Intento, sin duda, arriesgado, y de cuyo éxito depende la posibilidad de hermanar, entre otras cosas, la ciencia positiva y la especulación filosófica. Y para ello se considera necesario rechazar las pretensiones más extremosas del empirismo, y afirmar por el contrario —como lo hace, por ejemplo, el propio Giner de los Ríos— la capacidad racional de elaborar, partiendo, eso sí, de los datos de la experiencia científica, ideas generales y hasta una concepción fundamental del mundo de signo trascendental. Es en suma el reconocimiento de la posibilidad racional de «elaborar —como afirma Diego Núñez— formulaciones sintéticas ultraempíricas, construidas a modo de metafísica inductiva». Razón y experiencia podrán de esa forma darse la mano: así podrá «resolverse —con palabras de Nicolás Salmerón, uno de los institucionistas más proclives al positivismo— la contradicción histórica entre el empirismo y el idealismo, sin desconocer ni anular ninguno de ambos elementos esenciales para la construcción científica». Esa pretensión sincrética —patente asimismo, como veremos, en los más variados órdenes del quehacer institucionista—, ese expreso deseo de aunar, como diría Augusto González de Linares, «la idea y el hecho», «la idealidad y la experiencia», sirve, al tiempo, para manifestar la permeabilidad institucionista respecto de las modificaciones generales que se estaban produciendo, como vimos, en el ámbito del pensamiento y de las mentalidades, y para definir además uno de los rasgos más destacados y sin duda interesantes de la perspectiva intelectual, cultural y educativa de la Institución Libre de Enseñanza.

Las concepciones pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza y los planteamientos educativos que conllevan, responden con bastante coherencia, como era de esperar, a los enfoques y a las intenciones que acabamos de esbozar. La peculiar posición conciliadora del krausismo positivo aparece

también, en efecto, en el terreno de las *propuestas pedagógicas y educativas* de la Institución. Respecto de lo que aquí nos interesa tener en cuenta — para poder después situar el lugar del conocimiento geográfico en el proyecto institucionista—, esas propuestas manifiestan algunos rasgos característicos y relevantes que pueden exponerse sumariamente del modo siguiente:

a) Frente a la enseñanza convencional entonces imperante —en gran medida basada en lo que Aranguren denominó catolicismo político y antiliberal, consumado practicante, como añade Francisco J. Laporta, de un dogmatismo desdeñoso por igual de la ciencia y de la vida—, la Institución Libre de Enseñanza propone una profunda *renovación del sistema de enseñanza* que se muestra ampliamente inspirada —manifestándose así en este caso la influencia que con carácter más general señalamos anteriormente— en los correspondientes *planteamientos anglosajones*. Como ha recordado, entre otros, Reginal F. Brown —en su artículo sobre «La Institución e Inglaterra»—, muchos de los rasgos definitorios de la concepción institucionista de la enseñanza proceden directamente de las experiencias anglosajonas. Así sucede, por citar algunos ejemplos elocuentes, con la deseada independencia de los centros de la enseñanza respecto a la Iglesia y del Estado, con la necesidad de introducir nuevas enseñanzas técnicas y de carácter práctico, con la atención prestada a las actividades deportivas y a los juegos —afirmando la existencia de estrechas relaciones entre ambos aspectos, por un lado, y la propia educación moral de los estudiantes, por otro—, y, sobre todo, con la caracterización misma de la finalidad última del proceso educativo: conseguir un acabado producto humano cuyo modelo más evidente es el *gentleman* inglés. «Nuestro deseo —escribió Francisco Giner de los Ríos— es ver si podemos entregar a la sociedad cada año hombres honrados, de instintos nobles, cultos, instruídos, hasta no serles extraño ningún elemento ni problema fundamental de la vida, laboriosos, varoniles de alma y cuerpo y capaces de atender a sus necesidades materiales por medio de una profesión verdaderamente honrosa y libre, es decir, correspondiente a sus aptitudes y aprender muchas cosas, pero también mucho juego corporal y gimnástico, mucho taller, mucho aire libre, mucho aprendizaje de la sociedad y sus resortes, mucho movimiento, poco libro y mucho jabón y agua». Y añade después: «el sentimiento de la personalidad, el cuidado y desarrollo de las fuerzas físicas y las maneras (...) son las tres cualidades culminantes en la educación inglesa». «Siempre me ha parecido —escribe Brown, comentando precisamente estas frases de Giner— un buen retrato del *gentleman*».

b) El institucionismo propone asimismo una sustancial *reforma metodológica de la enseñanza*. Se rechaza ante todo y sin demasiadas contemplaciones el sistema de enseñanza entonces generalizado, «sistema burocrático —escribe Giner— en que el profesor despacha la lección en su hora y media, como quien despacha un expediente, y tiene con el alumno un sólo contacto superficial, que los deja enteramente extraños uno a otro; sistema memorista, mecánico, dirigido a nuestras facultades inferiores, para las cuales se digna promulgar en solemne revelación académica la verdad, oficialmente averiguada y definida, librándonos de aquel trabajo de buscarla por nosotros mismos». Y se propone, por el contrario, el *método intuitivo* —con una fuerte caracterización socrática, y procedente de los planteamientos, matizados desde lue-

go por el propio Giner, de autores como Rousseau, Pestalozzi y Froebel—, método que es, como afirma Laporta, a la vez individualizado, conduciendo al «descubrimiento y reforzamiento de las cualidades individuales de cada educando, en el perpetuo diálogo con él», y activo, «pues la mediación del maestro se establece entre esas facultades descubiertas y el mundo real: provocación constante a la actividad, negación del toma y daca de lecciones, estímulo para escribir, hacer, pensar, crear cada educando su propio texto vivo en la experiencia». El método intuitivo, «rompiendo los moldes del espíritu sectario, exige del discípulo —afirma Giner— que piense y reflexione por sí, en la medida de sus fuerzas, sin economizarlas con imprudente ahorro; que investigue, que arguya, que cuestione, que intente, que despliegue las alas del espíritu y en fin, se rinda a la conciencia de su personalidad racional».

c) En virtud de la *concepción organicista* que subyace en el pensamiento institucionista —Juan López-Morillas se ha referido al entendimiento krausista del ser humano, de la sociedad, de la ciencia y de la pedagogía como unidades o sistemas orgánicos—, y en virtud también de la intención sincrética que como vimos lo caracteriza, se propone una *concepción integral de la educación* que muestra una doble dimensión.

c. 1) La Unidad orgánica del ser humano lleva consigo «la necesidad de mantener en la enseñanza —como advierte Giner— un *carácter universal*, enciclopédico. No cabe promover el desarrollo de la inteligencia —añade— sin el de nuestras restantes facultades». De ahí que la Institución introduzca actividades referentes a esas otras facultades —gimnasia, deportes, juegos, dibujo, canto, ejercicios manuales, cajas de ahorro, excursiones y viajes—, del mismo modo que se introducen —la enseñanza debe tener un carácter universal— nuevas materias excluidas entonces de la enseñanza oficial, tales como literatura, arte, antropología, geología, tecnología y ciencias sociales. Es interesante advertir que la excursión y el viaje se consideran —y tendremos ocasión de volver a referirnos a ello— actividades educativas fundamentales: y la justificación pedagógica de esa consideración reside precisamente en la necesidad de no separar —la unidad orgánica del ser humano así lo aconseja— los períodos de trabajo intelectual, las clases teóricas, y los períodos de actividad natural, propiciados por las excursiones y los viajes. Y es asimismo merecedora de atención la constante preocupación higienista que late en el proyecto educativo de la Institución: si el deporte y el higienismo son rasgos generalizados en Europa en los últimos decenios del siglo pasado —sobre ello ha escrito Stefan Zweig en *El mundo de ayer* páginas llenas de interés—, la Institución, por boca del propio Giner, no olvida recomendar «el establecimiento de baños, ya de aseo, ya de natación, que en algunas escuelas no sólo secundarias, sino hasta primarias del extranjero, se va introduciendo en estos últimos tiempos». Se trata en suma de ideario educativo encaminado, como afirma Giner, a dirigir «el desenvolvimiento del alumno en todas direcciones», desde «la génesis del carácter moral» hasta «el cuidado del cuerpo, comprometido como tal vez en ningún pueblo culto de Europa por una indiferencia nauseabunda». Es, como se ve, un ideario que recuerda bastante al que informa la actuación del *college* inglés.

c. 2) El carácter integral de la educación se plantea también, siguiendo la ya comentada perspectiva sincrética del krausismo positivo, como *conciliación*

de los *discursos metafísico y científico* en el proceso educativo. Giner criticó sin ambigüedades el estrecho intelectualismo derivado del más estricto positivismo o, empleando la terminología gineriana, «positivismo dogmático». Se considera necesario, por el contrario, introducir «lo absoluto en el conocimiento», «los principios universales y estables», hay que dar cabida a «lo racional y suprasensible, única base —añade Giner— para enseñar a los hombres principios de conocimiento y de conducta». De ahí que todo proceso de conocimiento deba aunar armónicamente *razón y sentimiento*, y de ahí que la Institución pretenda educar simultáneamente el intelecto y la sensibilidad. Es en último término una exigencia más de la indisociable unidad orgánica del ser humano y de la propia pedagogía. Y esa buscada convergencia de la razón y del sentimiento, patente en toda la perspectiva intelectual, cultural y educativa de la Institución, es un rasgo que no debe ser olvidado a la hora de considerar el entendimiento institucionista de lo geográfico. Un entendimiento en el que, como tendremos ocasión de comprobar, parece cobrar particular sentido la escueta recomendación de Giner de los Ríos: «mira y goza».

d) Otro rasgo definitivo —y sin duda fundamental— de la concepción pedagógica y educativa de la Institución Libre de Enseñanza es la importante *dimensión ética* que se atribuye al proceso de conocimiento. Partiendo de la idea krausista de que los valores éticos pertenecen a la esencia cognoscible de las cosas, se afirma —y a ello se han referido respectivamente López-Morillas y Laporta— que mediante el progreso en el conocimiento del mundo se llega también a conocer el código ético de comportamiento contenido en la propia naturaleza del mundo, como manifestación espacial y temporal de la esencia divina. El grado de conocimiento del mundo se relaciona así directamente con la bondad moral del comportamiento. La realización del *bien* se asocia al *conocimiento* del mundo: el mal no es sino la falta de conocimiento, la ignorancia, el error. Porque, como advierte López-Morillas en su trabajo sobre *El krausismo español*, hablando con propiedad, el mal no existe para el krausismo: se trata únicamente de una «ceguera parcial», una «limitación causada por la ignorancia», una «barrera ilusoria». Por ello la *educación* al hacer progresar el conocimiento, constituye el único medio válido de auténtica *reforma* individual y social, la única manera de conseguir comportamientos humanos guiados por la realización del bien moral. Y esa es, claro está, la clave del reformismo educativo —del regeneracionismo ético— suscrito por la Institución Libre de Enseñanza. Este planteamiento supone, entre otras cosas, un intento de superar —acudiendo al parentesco krausista— la manifiesta tendencia positivista a separar el mundo de los fenómenos y el de los valores, el ámbito de la ciencia y el de la ética, el lenguaje descriptivo, apoyado en juicios de hecho, y el lenguaje evaluativo, que se adentra en el dominio de los juicios de valor y de las normas. La dimensión ética atribuida al conocimiento permite así buscar el reencuentro de lo que el relativismo y el fenomenalismo positivistas tienden a escindir: el mundo de lo que es y el mundo de lo que debe ser. De ese modo se procura resolver —en las coordenadas del krausismo positivo— el problema planteado por el hecho —expresamente advertido por Manuel Alonso Martínez en las páginas del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*— de que «el criterio positivo enseña lo que *es*, no lo que *debe ser*».

e) Conviene advertir también, finalmente, que el reformismo educativo institucionista manifiesta, al menos en principio, una cierta reticencia respecto de la actuación política convencional. Para entender adecuadamente las razones de esa postura hay que tener en cuenta, entre otras cosas, lo ocurrido durante el anterior sexenio revolucionario. Es un período en el que el krausismo consigue una notable capacidad de influencia política: el krausismo logra en esos momentos, en efecto, lo que Aranguren ha considerado su «consagración cuasioficial»: Fernando de Castro ocupa el Rectorado de la Universidad Central de Madrid, Francisco Giner es, como recuerda Antonio Jiménez-Landi, el «respetado consejero» que colabora «íntimamente con los ministros», y es también «el alma de todas las reformas que se llevan a la enseñanza universitaria» y el hombre que participa personalmente en un mitin político a favor de Salmerón. Pero la actuación directamente política del krausismo durante el sexenio revolucionario dista de resultar satisfactoria. La progresiva radicalización de esos años y la final frustración de la experiencia política puesta en marcha, seguida además en 1875 por la separación de sus cátedras de varios profesores krausistas —separación basada en motivos de signo confesional y dinástico, que afectó entre otros al propio Giner de los Ríos, a Gumersindo de Azcárate y a Nicolás Salmerón—, produjeron sin duda una profunda decepción en los hombres krausistas y una notable desconfianza respecto de las posibilidades de conseguir la deseada reforma social por cauces políticos. Es el momento de la decidida inflexión pedagógica de Giner y de la fundación de la Institución Libre de Enseñanza. El ambiente social y político ha cambiado y los antiguos krausistas, con Giner en cabeza, modifican también el horizonte de su actividad. Detrás quedan las irrealizadas intenciones de aquella «escuela democrática de 1873» —de sensible inspiración krausista— que Manuel de la Revilla, también desengañado, consideraría posteriormente «idealista y soñadora», «enamorada de lo absoluto», «refractaria a la realidad», «generosa, simpática e impotente». Ahora, en 1876, en los inicios de la Restauración, las cosas se plantean de distinta manera: «El proverbial optimismo krausista —escribe López-Morillas— se atempera en Giner con la sobria experiencia de la vida.» Y se produce en Giner, según el mismo autor, una nueva actitud —la actitud que conduce a la creación de la Institución Libre de Enseñanza— que «es sintomática de una “radicalización” espiritual, de un retorno a lo fundamental y primario cuando se estima que todo lo demás ha resultado quebradizo o espurio».

La Institución se apoya así en el convencimiento —sin duda clarificado por el desarrollo de los acontecimientos vividos por sus protagonistas entre 1868 y 1876— de que lo fundamental y primario es la *formación del hombre*, de que sin ella todo lo demás —y desde luego la actuación política convencional y la pretendida reforma social y política— no consigue salir del ámbito de lo quebradizo y espurio. «Las formas en que se plasma la vida social —añade el mismo López-Morillas— manifiestan en su vacuidad o ineficacia lo imperfecto de los hombres que las crean y sostienen. Es, por ende, ilusorio suponer que el mejoramiento de la grey humana puede derivar de la reforma de las instituciones sociales. Muy al revés. Hay que empezar por formar al hombre mismo. Y formar equivale aquí a actualizar lo que en él es sólo potencial o, dicho de otro modo, a *humanizarle*. Porque, de hecho, lo sucedido hasta 1876 no hacía sino confirmar la opinión gineriana: «una experiencia

dolorosa —escribe— comprueba cada día más el principio incontestable de que sólo la lenta y varonil educación interior de los pueblos puede dar seguro auxilio a la iniciativa de sus individuos superiores y firme base a la regeneración positiva y real de sus instituciones sociales».

Una vez visto todo lo anterior, pasemos a ocuparnos del papel desempeñado por el *conocimiento geográfico* en el proyecto institucionista. Se trata, como veremos, de un papel bastante relevante, que se compagina además coherentemente con los restantes aspectos caracterizadores de la perspectiva intelectual, cultural y educativa de la Institución. Para entender el lugar del conocimiento geográfico en esa perspectiva hay que referirse, en primer lugar, a la virtualidad *regeneradora* que se le atribuye. Es bastante frecuente en la historia contemporánea europea que, después de crisis graves —sean sociales, políticas o bélicas—, en momentos caracterizados por el resurgimiento de idearios de reforma, de regeneración, de restauración o de reconstrucción nacionales, se considera que el conocimiento geográfico puede aportar una de las claves fundamentales para posibilitar la deseada renovación. Y en España, tras la crisis del sexenio revolucionario, se generaliza y se intensifica una perspectiva restauradora y regeneradora de la que participa consumadamente la propia Institución Libre de Enseñanza. El proyecto institucionista intenta llevar a cabo «la regeneración positiva y real» de la sociedad insistentemente propuesta por Giner de los Ríos. Y también en este caso se considerará el conocimiento geográfico como elemento decisivo y privilegiado para la efectiva realización de esos afanes regeneracionistas.

Se ocupó en efecto la Institución Libre de Enseñanza desde el primer momento —y con creciente intensidad— de la articulación de un verdadero ideario reformista y regeneracionista: así lo demuestra su continua preocupación por el «problema de España», por el «problema nacional», por el redescubrimiento de la «identidad nacional». Y el proyecto institucionista no dudará en resaltar las virtualidades del conocimiento geográfico para posibilitar una verdadera reorganización —desde el punto de vista interno y desde el punto de vista internacional— de las diversas funciones del organismo nacional. La *Geografía* aparece así con la garantía y soporte del necesario fortalecimiento y de la obligada reorientación de las funciones vitales —científicas, culturales, comerciales, coloniales— de la nación, como garantía y soporte en suma del nuevo *patriotismo* que se propone. Es algo bastante próximo a lo que expresa Azorín al afirmar que «la base del patriotismo es la geografía. No amaremos nuestro país —añade—, no lo amaremos bien, si no lo conocemos».

Esa dimensión regeneracionista que se atribuye al conocimiento geográfico se encuentra reiteradamente presente, por ejemplo, en los escritos y recomendaciones de Rafael Torres Campos, institucionista, geógrafo y profesor de la Escuela Normal Central de Maestros. En la Memoria que redactó sobre «la enseñanza superior de la Geografía» —presentada en uno de los Congresos Pedagógicos—, recuerda Torres Campos la utilidad del conocimiento geográfico tanto en el ámbito científico y cultural, como en el terreno militar y comercial. Y no hay más que atender los ejemplos proporcionados por Alemania, Inglaterra o, después de 1870, Francia, para comprobarlo. La invasión alemana de Francia se llevó a cabo «por un ejército cuya precisión extraordinaria de movimiento dependía del hábil manejo de las car-

tas». Y el caso de Inglaterra no es menos expresivo: «como arma de combate —escribe Torres Campos—, como auxiliar precioso para no perder su predominio en el mundo, considera el estudio sistemático de la Geografía». Por todo ello aboga Torres Campos —con «propósito reformista»— por el pronto establecimiento de cátedras de geografía en las Universidades españolas: así podrán obtenerse indudables beneficios que, además de científicos y culturales, serán políticos, comerciales y coloniales; sólo así podrá conjurarse el peligro de la progresiva decadencia y el empobrecimiento creciente.

Ricardo Macías Picavea plantea en *El problema nacional* un entendimiento en clave regeneracionista del conocimiento geográfico bastante próximo al que acabamos de comentar y que resume expresivamente el sentido de ese punto de vista. «El primer elemento de la nación —afirma Picavea—, asiento y raíz de su naturaleza, es el territorio: por eso la geografía es, también, la ciencia primera nacional». Sólo conociendo y resolviendo consecuentemente el «problema geográfico» —«nacional, vital y primario para España»—, «vendrán como por la mano —según Macías Picavea— y sin paradojas imposibles la regeneración de la agricultura muerta, la repoblación del país despoblado, la base firme de una riqueza pública y privada que todo lo fecunda, el bienestar de los individuos y de las colectividades, el principio, en fin, original de una civilización floreciente y culta, y además propia, genuina, castizamente española en todas sus fases». Se piensa, como se ve, que el conocimiento geográfico puede garantizar no sólo la regeneración material de la nación, sino también, mediante el íntimo conocimiento de la identidad radical del territorio, la regeneración humana y social. Y el propio Torres Campos advierte por su parte que «la Geografía no es sólo pintura viva de las diferentes comarcas de la tierra, estudio atractivo, educador, que ensancha las ideas y nos da justa noción de nuestra situación y de nuestro valor en el mundo, investigando las causas físicas, topográficas y etnográficas, que influyen en la marcha de la humanidad y en sus progresos; es, además de esto, ciencia que guía la evolución práctica de los pueblos, sirve para resolver problemas sociales, y enseña a sacar partido de los recursos del planeta».

Entendida de ese modo la geografía, como factor fundamental de regeneración humana, social y económica, la perspectiva institucionista ofrece una concepción de la teoría y de la práctica del conocimiento geográfico —y de su enseñanza— que se inscribe plenamente en sus propuestas de educación integral preferentemente preocupada por los contenidos éticos. El *Conocimiento geográfico* se concibe como algo que debe aunar sistemáticamente *teoría y práctica*: debe ser —de acuerdo con la metodología educativa ginevrina— un *saber vivo*, un saber activo. Hay que «poder —como afirma Manuel Bartolomé Cossío— *hacer geografía*», se «ha de saber —añade— no ya la descripción de la tierra, sino *poder describirla*». Y por ello es imprescindible el contacto directo con el objeto de estudio: el trabajo práctico de campo, necesariamente aunado con el trabajo práctico de seminario. Torres Campos, tras elogiar el Seminario sobre enseñanza de la geografía dirigido por Penck en la Universidad de Viena, así como el funcionamiento del Laboratorio geográfico creado en la Sorbona por Himly y Lavisse, afirma en uno de sus escritos lo siguiente: «No basta la Geografía recogida en los libros y en las cartas, es necesario el examen directo de los fenómenos terrestres, ponerse en contacto con la naturaleza, estudiar los accidentes en sí mismos,

único medio, después de todo, de que las descripciones usuales, las cartas o los relieves despierten imágenes reales y vivas, y nos hablen en lenguaje claro y significativo, merced al auxilio que, para la interpretación de lo convencional, presta el conocimiento de los tipos. Por eso, las excursiones son un procedimiento en boga. Pero el examen del terreno se hace mal, no tiene precisión científica, sin el uso de instrumentos de diferentes clases: físicos, meteorológicos y geodésicos, cuyo manejo exige cierta preparación. El seminario la procura de un modo práctico mediante el empleo de aquellos».

La enseñanza de la geografía debe seguir esos principios, debe apoyarse ante todo y sobre todo en el conocimiento directo de los geográficos. Por eso se discute abiertamente la conveniencia de *comenzar* la enseñanza de la geografía —como era entonces frecuente y como ha seguido siéndolo hasta nuestros días— mediante la utilización de los consabidos *mapas*. No es así como puede favorecerse el verdadero aprendizaje geográfico, sino mediante el contacto directo y gradual con la realidad geográfica más próxima. Así aprendió geografía Émilio de Rousseau, y así exige plantear ese aprendizaje la aplicación del método intuitivo propuesto por Giner. Veamos con algún detenimiento lo que opina Cossío en este sentido: utilizaremos para ello su interesante exposición —primero como conferencia y luego como artículo— sobre «El maestro, la escuela y el material de enseñanza». «Quiero hablar de los mapas —dice Cossío—. (...) Pues yo pienso no sólo que son innecesarios, sino grandemente nocivos para comenzar, como se hace, por ellos la enseñanza de la Geografía. Notad bien que digo *para la enseñanza*, esto es, para el proceso pedagógico, que trata de despertar en el niño ideas reales sobre la Tierra y sobre la riqueza de su contenido». Porque la geografía no es, como añade el mismo autor, «el estudio de los mapas»: el mapa «es un signo, tan abstracto y convencional para el niño como las letras en el alfabeto fonético, y absolutamente cerrado y misterioso, como todo signo, para el que desconoce su correspondencia con lo significado». A los alumnos hay que «hacerles ver, (...) mirando a la Tierra, que aquella de la que se habla **en la Geografía y la que debemos estudiar es ésta misma por donde caminamos todos los días, por donde marcha el tren, por donde corre el río, donde crecen los árboles, donde está su pueblo, la misma que labran sus padres y en donde ellos juegan**». Y para poder hacer geografía el estudiante «tiene que proceder en su comarca (...) como procede el geógrafo, el verdadero geógrafo, no el que escribe los libros de texto, sino el que recorre el país, lo estudia, lo describe y levanta su carta». Debe procederse, además, gradualmente en el proceso de aproximación directa a lo geográfico: «sin esa previa descripción de la cuenca local en que se vive —precisa Cossío—, somos incapaces de llegar al conocimiento geográfico de las demás regiones que no vemos». Y la conclusión del razonamiento es tajante: «El primer mapa que debe ver y manejar todo niño —advierte Cossío— es el que él mismo construya, porque es el único que le pone en condiciones de entender los restantes». Algo similar había dicho Joaquín Costa en sus reflexiones sobre el «Método intuitivo en las escuelas primarias», expuestas en el Congreso Nacional Pedagógico en 1882: «No estudia el niño la geografía de la Península en el mapa —advierte Costa, refiriéndose a la práctica inaugurada por la Institución Libre de Enseñanza—, sino haciéndolo él, recorriéndola en todas direcciones; no estudia la Naturaleza en el Museo, sino formando el Museo

por sí mismo, yendo a buscar los objetos al punto donde la Naturaleza los ha puesto».

El planteamiento institucionista respecto del *aprendizaje geográfico* adquire así una dimensión preferentemente *práctica*. El trabajo práctico no se concibe como complemento o auxiliar del trabajo teórico: se entiende por el contrario como verdadero fundamento de todo el conocimiento geográfico. No se trata, como advierte el propio Giner, de hacer del trabajo práctico una especie de «demostración auxiliar, *a posteriori*», de la lección oral: lo que pretende es convertirlo en la «fuente sobre cuyos datos debe apoyar el alumno la obra de su estudio y su conocimiento». Por ello se considera la *excursión* y el *viaje* —el momento en el que se realiza el contacto directo con lo geográfico, cuando la observación entra en juego sin mediaciones y el trabajo práctico, el trabajo de campo, pasa a primer término— como parte fundamental de todo estudio geográfico: «las excursiones —afirma Costa— no son (...) un procedimiento auxiliar (...); son el método intuitivo mismo en su aplicación (...). Por medio de las excursiones escolares —añade— se ha logrado sustituir la enseñanza árida, a veces repulsiva, del libro y de la cátedra, por la enseñanza de ese otro libro animado y viviente, la Naturaleza y la Sociedad».

La actitud observadora y viajera, la disposición práctica aparecen así como ejes vertebradores de la concepción institucionista del conocimiento geográfico y de su enseñanza. Y esa concepción requiere además una profunda revisión y una adecuada actualización de los procedimientos puestos en práctica en la enseñanza geográfica. Ya hemos dicho algo sobre la opinión institucionista respecto de la utilización de mapas en los comienzos de esa enseñanza. La Institución se preocupa también por otros aspectos y permanece particularmente atenta —Torres Campos protagoniza en buena medida esa atención— a las innovaciones planteadas en otros países en este orden de cosas. El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* ofrece un buen muestrario de esa preocupación y de esa atención: en sus páginas se plantean, por ejemplo, interesantes consideraciones sobre la utilización de mapas de diversa índole, sobre la incorporación de variados procedimientos de representación gráfica, sobre el valor de la documentación cartográfica y de la bibliografía geográfica más actualizada o sobre el empleo racional de variados materiales —desde manuales y cuadernos de ejercicios prácticos hasta instrumentos técnicos y museos geográficos— en el proceso de aprendizaje.

Todo ello permitió llevar a cabo una sustancial renovación de la enseñanza geográfica en el seno de la Institución Libre de Enseñanza. Renovación que fue, por ejemplo, sumariamente expuesta por Torres Campos durante una de sus comparecencias internacionales. «Como testimonio de que algo nace entre nosotros en el sentido de la enseñanza moderna —recuerda Torres Campos—, hablé del modesto laboratorio de Pedagogía que se llama la Institución Libre de Enseñanza, (...) cuya tendencia educadora y cuyos tanteos para implantar el método activo con los procedimientos realistas en Geografía —como en todas las materias— merecieron (...) muy benévolo juicio». Y se refirió asimismo Torres Campos al «sentido educador de los viajes escolares, con motivo de los cuales hace el alumno la Geografía, en vez de

tomarla formada de los manuales, lleva a cabo observaciones, recoge datos, traza croquis y cartas geológicas, describe países, realiza, en una palabra, un verdadero aprendizaje de viajero y hombre de ciencia».

IV

El contacto directo con lo geográfico —con la naturaleza y el paisaje— es así la clave del arco del conocimiento geográfico. Pero es también el fundamento del ambicioso proyecto educativo formulado por la Institución. Porque a través de ese contacto actúa un amplio proceso educador capaz de aunar armónicamente las dimensiones éticas y científicas características del regeneracionismo de cuño institucionista. Y por ello el viaje y la excursión adquieren una importancia decisiva en la perspectiva institucionista: ambos delimitan el momento del contacto directo con la naturaleza y el paisaje, el momento de un *conocimiento radical* de lo geográfico que abre el horizonte de la progresiva y armónica *educación* —intelectual y moral— del ser humano. Viajar es así, ante todo, un método de educación regeneradora. Viajar es encontrarse directamente con la realidad radical, es ponerse en contacto con la naturaleza y el paisaje: y ese encuentro y ese contacto configuran el momento privilegiado de la educación integral del ser humano. El sentido regeneracionista atribuido al conocimiento de lo geográfico amplía de ese modo notablemente sus resonancias: no sólo puede proporcionar algunas de las claves necesarias para llevar a cabo la regeneración de la nación, sino que ese conocimiento aparece además situado en el centro mismo del proyecto educativo propuesto por la Institución. Y es precisamente en la actitud viajera donde ese conocimiento y ese proyecto encuentran el más adecuado soporte para su realización.

Lo dicho anteriormente requiere sin duda algunas explicaciones complementarias. Es necesario preguntarse ante todo por las razones que llevan a la Institución a relacionar tan estrechamente el conocimiento directo de la naturaleza y el paisaje con la educación integral del ser humano. Y es necesario preguntarse también por las razones que llevan a hacer de la actitud viajera la culminación de una experiencia educativa empeñada en aunar armónicamente el ejercicio de todas las facultades humanas. Las respuestas a estas preguntas obligan a transitar, como veremos, por dos caminos distintos: el del propio *pensamiento institucionista*, por un lado, y, por otro, el del *pensamiento geográfico* decimonónico que contribuye a configurar un modo de entendimiento de la naturaleza y del paisaje, una forma de aproximación a lo geográfico que no es difícil relacionar con las pretensiones institucionistas.

El institucionismo encuentra precisamente en la naturaleza y en el paisaje las referencias directas —las raíces— para definir un renovado código de valores —intelectuales y éticos— acordes con la pretensión regeneracionista y reformista articulada en la Institución Libre de Enseñanza. La busca de una conciencia nacional regenerada, de un nuevo patriotismo auténtico y vigoroso, de una sensibilidad reformada en todos los órdenes, llevó a considerar

el conocimiento de la naturaleza y del paisaje como la clave fundamental de una nueva educación encaminada al logro de renovadas y armónicas actitudes científicas, éticas y estéticas. Esta perspectiva, impregnada de resonancias éticas, cuenta con una clara apoyatura krausista. El institucionismo afirma, como vimos, que la educación, al hacer progresar el conocimiento del mundo, constituye el único medio válido para conseguir una auténtica reforma del hombre y de la sociedad, para lograr comportamientos dirigidos a la realización del bien moral. Y nada mejor para lograr ese progresivo y educador conocimiento de las cosas y del mundo que el estudio directo de la naturaleza y el paisaje. Conocer la naturaleza y el paisaje es ante todo conocer el código ético inscrito en ellos como manifestación del orden absoluto. Leer atentamente la naturaleza y el paisaje permite descubrir —aprender— la caracterización de la armonía orgánica del universo al que el hombre y la sociedad pertenecen. El contacto con la *naturaleza* y con el *paisaje* posibilita en suma una *educación* armónica e integradora: la formación del hombre debe apoyarse preferentemente en lo que Giner de los Ríos define como «convivencia con la Naturaleza». Ese contacto directo es al tiempo —añade el propio Giner— beneficioso y educador para el cuerpo y para el espíritu: porque la *naturaleza* —a través de la cual se infunde la «idea divina» a los hombres— proporciona al ser humano «instrumentos y medios poderosos para su misma edificación interior». La naturaleza y el paisaje muestran así su calidad de imágenes y símbolos que propician el conocimiento de la *caracterización ética del mundo* y el reconocimiento del *lugar ético del hombre* en el mundo.

La dimensión ética que el institucionismo atribuye al conocimiento de la naturaleza y el paisaje aparece por lo demás imbricada en una perspectiva que no se desentiende de los contenidos de otra índole. Conocer lo geográfico es conocer la complejidad orgánica de lo real, y ello requiere —para no incurrir en delitos de inoportuna simplificación— poner en juego ópticas, actitudes y sensibilidades diversas y complementarias. La mirada que el viajero institucionista dirige a la naturaleza y al paisaje no debe ser unilateral. Porque el viajero se pone en contacto con una realidad que requiere para ser entendida la convergencia de puntos de vista diversos: la articulación orgánica de lo real se encuentra ante todo inscrita en una urdimbre geográfica natural —la naturaleza entendida así como raíz y fundamento del organismo territorial que soporta y condiciona el desenvolvimiento del organismo social—, pero esa trama es indisociable de los restantes ingredientes que, en relación con ella, configuran la organización de lo real que se plasma conjuntamente en el paisaje. Y si lo mirado es complejo, no menos compleja debe ser la mirada del que intenta conocerlo verdaderamente. Por ello la *mirada* deberá buscar la conciliación de variados puntos de vista científicos y meta-científicos, conciliación que remite por lo demás a la peculiar posición filosófica y epistemológica del proyecto institucionista.

La posición conciliadora del krausismo positivo demanda en quien se enfrenta directamente a la naturaleza y al paisaje una actitud igualmente conciliadora e integradora de puntos de vista que al articularse y complementarse darán cumplida cuenta de la envergadura —científica, ética y estética— de lo mirado. El «sentido educador de los viajes escolares» se resume —no olvidemos las palabras de Torres Campos— en la realización de «un verda-

dero aprendizaje de viajero y hombre de ciencia». El viajero institucionista debe aunar armónicamente ópticas científicas, éticas y estéticas. Debe hacer que converjan equilibradamente la razón y el sentimiento. Debe ejercitar simultáneamente perspectivas apoyadas en la aproximación naturalista y en el entendimiento ideal. Si, como afirma Manuel de Terán, «el hombre no sólo ve, sino que mira la naturaleza», del viajero institucionista se exige —y la exigencia no es, desde luego, sencilla— una actitud capaz de sintetizar armónicamente todos los registros comprendidos entre la visión observadora y la mirada contemplativa.

V

La actitud institucionista ante la naturaleza y el paisaje manifiesta por otra parte —y con ello nos adentramos en el segundo de los caminos antes aludidos— indudables relaciones con las propuestas formuladas a lo largo del siglo XIX por el pensamiento geográfico. Y en este sentido hay que referirse, en primer lugar, a Alexander Von Humboldt. Eminente geógrafo y consumado viajero, Humboldt propone una ambiciosa y sugerente concepción científica del conocimiento geográfico que conlleva una nueva actitud y una renovada sensibilidad ante la naturaleza y el paisaje. Dos de sus obras fundamentales —y las más acabadamente expresivas además del entendimiento humboldtiano de lo natural y paisajístico— fueron traducidas por Bernardo Giner: la versión castellana de *Cosmos* aparece en 1874-75, y la de *Cuadros de la Naturaleza* en 1876. Y el propio Francisco Giner alude expresamente a Humboldt en su ensayo precisamente dedicado al «Paisaje», verdadero compendio de esa actitud institucionista ante lo natural y paisajístico que venimos comentando.

Sin detenernos ahora en el papel desempeñado por el pensamiento humboldtiano en la configuración científica del conocimiento geográfico moderno, lo que aquí interesa resaltar es la decisiva contribución de Humboldt a la articulación de un nuevo y complejo entendimiento —en términos científicos, pero también en términos éticos y estéticos— de la naturaleza y el paisaje que, además de inaugurar una vía interpretativa que dejará sentir en general su influencia en el panorama intelectual y cultural decimonónico, muestra estrechas conexiones con la propia perspectiva gineriana e institucionista. Conexiones que no hacen sino traducir la adopción por parte del institucionismo de una óptica ante la naturaleza y el paisaje que se inscribe plenamente en las coordenadas prefiguradas por el pensamiento geográfico humboldtiano. Se trata por tanto, de la adopción de un modo de entendimiento —de cuño humboldtiano— de lo natural y paisajístico, de una actitud epistemológica, de una forma de aproximación a la naturaleza y al paisaje que, a la vez que evidencia una sistemática y rigurosa apoyatura científica, es capaz también de aunar armónicamente ingredientes subjetivos y objetivos, idealidad y empirismo, referencias humanistas y naturalistas.

En los planteamientos de Humboldt convergen las perspectivas del racionalismo ilustrado, del romanticismo alemán y del proyecto positivo decimo-

nónico. De la original —y arriesgada— conciliación de esos puntos de vista surge el entramado de la concepción geográfica humboldtiana. Y esa concepción propone un entendimiento de la naturaleza que se resuelve en términos de *unidad y armonía*: «La naturaleza —escribe Humboldt en su *Cosmos*—, considerada por medio de la razón, (...) es la unidad en la diversidad de los fenómenos, la armonía entre las cosas creadas (...); es el Todo animado por un soplo de vida». Y el contacto con la naturaleza contribuye decisivamente, igual que en la perspectiva de Giner, a lo que este último denomina la «edificación interior» del hombre, la educación de su espíritu: «El simple contacto del hombre con la naturaleza —advierte Humboldt—, esta influencia del gran ambiente, o del aire libre, como dicen otras lenguas con más bella expresión, ejercen un poder tranquilo, endulzan el dolor y calman las pasiones, cuando el alma se siente íntimamente agitada».

La actitud cognoscitiva recomendada por Humboldt respecto de la naturaleza y el paisaje tiene en cuenta las dimensiones *racionales y sentimentales* simultáneamente implicadas, las referencias objetivas y subjetivas puestas a la vez en juego: «He procurado hacer ver en el *Cosmos*, lo mismo que en los *Cuadros de la Naturaleza*, que la exacta y precisa descripción de los fenómenos no es absolutamente inconciliable con la pintura viva y animada de las imponentes escenas de la creación». Por ello el verdadero conocimiento de la naturaleza y el paisaje —conocimiento apoyado siempre en un contacto directo capaz de fortalecer por igual el carácter y el espíritu— requiere aunar, del mismo modo que lo requiere la perspectiva institucionista, las ideas y los hechos: «aquellos a quienes el prolongado e íntimo contacto con la naturaleza penetró del sentimiento de su grandeza, y que en este saludable comercio fortificaron a la vez su carácter y su espíritu, no pueden afligirse de que cada día sea más y más conocida, y se extienda incesantemente el horizonte de las ideas como el de los hechos».

En contra de lo que ciertas actitudes desdeñosas o pusilánimes respecto de la experiencia científica suponen, el mejor conocimiento empírico de los hechos no dificulta —más bien facilita— el ejercicio «del pensamiento, del sentimiento, de la imaginación creadora». Porque la experiencia científica no puede ocultar «lo que el espíritu humano apercibe como general, constante y eterno, entre las aparentes fluctuaciones de los fenómenos del Universo». El conocimiento científico puede integrarse así, según Humboldt, en una *mirada* más amplia —exacta, profunda y extensa al tiempo— en la que *ideas y sentimientos* se funden para facilitar el acceso a un acercamiento también gozoso a la naturaleza y al paisaje. «Los más nobles goces que puede procurar el estudio de la naturaleza —afirma Humboldt—, dependen de la exactitud y profundidad de sus concepciones, de la extensión del horizonte que se abarca de una vez». Y «el gran carácter de un paisaje, y de toda escena imponente de la naturaleza, depende de la simultaneidad de ideas y de sentimientos que agitan al observador. El poder de la naturaleza se revela (...) en la conexión de impresiones, en la unidad de emociones y de efectos que se producen en cierto modo de una sola vez».

Si, como vimos, el conocimiento de la naturaleza y el paisaje ocupa un lugar central en el proyecto regeneracionista suscrito por la Institución, la compleja articulación de ese conocimiento pudo apoyarse en unas concep-

ciones humboldtianas que no hacían sino avalar un modo de aproximación a lo geográfico que justificaba coherentemente la necesidad de aunar de forma armónica las actitudes científicas, éticas y estéticas. De la misma forma que avalaba también el fundamental carácter educador —educación interior y educación social— atribuído al conocimiento directo de la naturaleza y el paisaje. Puede así decirse, en suma, que la articulación del regeneracionismo institucionista se apoya en un entendimiento de la naturaleza y el paisaje, en una actitud epistemológica ante lo geográfico que se encuentran en buena medida inscritas en la sugerente y omnicomprensiva —y asimismo influyente— perspectiva inicialmente propuesta por Humboldt.

A esa perspectiva de cuño humboldtiano se suman gradualmente en la Institución Libre de Enseñanza otras aportaciones posteriores del conocimiento geográfico. Esas aportaciones proporcionaban, en parte, directrices concretas sobre el desarrollo —teórico y metodológico— del campo del conocimiento geográfico o sobre las sucesivas sugerencias incorporadas a su tratamiento didáctico y pedagógico —el propio Torres Campos, geógrafo e institucionista, permanece particularmente atento a esos aspectos—, pero en esas aportaciones se encontraba también, en gran medida, —y esto es lo que aquí interesa tener en cuenta— la insistente y activa presencia de una concepción de lo geográfico que no hacía sino prolongar y matizar la peculiar y sincrética actitud humboldtiana. De esa forma se afianzaba la pretensión de un *entendimiento integrador* de la naturaleza y el paisaje que, a la vez que permitía incorporar otras propuestas más especializadas, seguía siendo sustancialmente fiel a las intenciones declaradas en ese sentido por Humboldt y adoptadas desde el principio por el proyecto institucionista. Y en esa línea se sitúa precisamente —con sus propios caracteres distintivos, claro está— la figura singular de Elisée Reclus.

Apoyado en un talante empedernidamente viajero y en un amplio horizonte intelectual y cultural, Reclus dibuja una perspectiva geográfica de gran alcance que no pasó desapercibida ante los ojos institucionistas. Su encendida prosa geográfica visitó las páginas del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, y Torres Campos no dudó en valorar su *Nouvelle Géographie Universelle* como «la obra doctrinal más importante de nuestro tiempo». Las propuestas geográficas reclusianas podían, en efecto, sintonizar con el ambiente institucionista: porque Reclus renueva la demanda de un entendimiento de la naturaleza y el paisaje de signo integrador, un entendimiento que también ahora debe aunar la más exigente *positividad* científica con el ejercicio de las perspectivas *éticas y estéticas*. Reclus no hace, en suma, sino insistir —con nuevos bríos y renovadas convicciones— en la necesidad de entender el conocimiento de la naturaleza y el paisaje como un amplio y armónico proceso educador que requiere actitudes abiertas por igual a la observación y a la contemplación.

El estudio directo de lo natural —que, como todo estudio, debe ser a la vez, según Reclus, «ascético y alegre»— es el fundamento del verdadero conocimiento. Es a la naturaleza, entendida al modo reclusiano como unidad armónica de la que el hombre forma parte inseparable, a la que hay que «interrogar, escrutar directamente». Y es en el contacto con lo natural donde la educación del hombre encuentra —y ese encuentro tiñe ahora de colores

rousseauianos— su auténtico lugar. «Por que únicamente al aire libre — advierte Reclus— se entabla conocimiento con la planta, con el animal, con el trabajador y se aprende a observarles, a formarse una idea precisa y coherente del mundo exterior». Y esa actitud permite por añadidura «combinar la salud física y la salud moral por el trabajo alegre en el campo, en pleno aire libre». Son, como se ve, sugerencias que convenían sin demasiadas dificultades a las intenciones manifestadas en este mismo sentido por la perspectiva institucionista: «La verdadera escuela —añade Reclus— debe ser la Naturaleza libre, con sus hermosos paisajes para contemplarlos, con sus leyes para estudiarlas, pero también con sus obstáculos para vencerlos. No se educan hombres animosos y puros en salas estrechas con ventanas enrejadas. Déseles, al contrario, la alegría de bañarse en los lagos y en los torrentes de la montaña, hágaseles pasear por los ventisqueros campos de nieve. lléveselos a escalar las elevadas cumbres. (...) El estudio será un placer para ellos y su carácter se formará en la alegría».

Todo lo anteriormente comentado puede resultar indicativo, en resumen, de un hecho sin duda importante: que en el pensamiento geográfico decimonónico es posible distinguir una trayectoria continuamente preocupada por articular un *entendimiento de la naturaleza y el paisaje* que, a la vez que incorpora los criterios del cientifismo positivo, intenta responder a la complejidad atribuida al objeto de estudio mediante una concepción de signo unitario que requiere actitudes epistemológicas metaempíricas e integradoras. Conocer la naturaleza y el paisaje es conocer —a través de procesos de generalización racional— las leyes universales en las que el propio hombre se encuentra inmerso. Y es también conocer el orden ético y estético que esas leyes conllevan. Por ello la aproximación a lo natural y paisajístico demanda —como advierten ejemplarmente Humboldt y Reclus— observar y razonar, ver y mirar, desplegar en suma una actitud que se adentre, empleando palabras del propio Humboldt, en «las profundidades del pensamiento, del sentimiento y de la imaginación creadora». El conocimiento de la naturaleza y el paisaje —conocimiento que sólo a través de la actitud viajera se actualiza debidamente— es así radicalmente educativo; proporciona las claves más auténticas y originales de la educación interior y de la educación social del ser humano.

Se trata, por tanto, de una *óptica omnicompreensiva* que requiere el ejercicio de todas las facultades humanas, que necesita conciliar, empleando los términos suscitados por Droysen, la explicación y la comprensión de la naturaleza y el paisaje. Porque es así como pueden entenderse las verdaderas dimensiones de la conexión existente entre lo natural, lo humano y lo social. Todo ello supone la adopción de un punto de vista geográfico en el que la visión positiva se atempera sensiblemente mediante su sistemática conciliación con perspectivas cognoscitivas de distinta índole. Y ese punto de vista, sin duda favorecido por la propia ubicación intermedia del conocimiento geográfico entre el ámbito de lo natural y de lo humano —en situación privilegiada por tanto para intentar aunar ópticas naturalistas y humanistas—, enlaza en cierto modo a finales de siglo —sin olvidar, claro está, las evidentes modificaciones que en torno a esos años se producen en el horizonte cognoscitivo geográfico— con las propuestas de signo preferentemente regional o corológico.

El enlace se manifiesta —y eso es lo que interesa tener en cuenta en este momento— en la intención evidenciada por esas perspectivas regionales o corológicas de aunar también referencias empíricas y metaempíricas, en el deseo de conseguir, haciendo jugar su propio papel a la intuición, una comprensión integradora de la naturaleza y el paisaje. Por más que las coordenadas del conocimiento geográfico tiendan en torno al cambio de siglo o modificarse en sentido funcionalista, la pretensión integradora y omnicomprensiva sigue vigente, actuando ahora sobre todo en el marco de la renovada concepción unitaria de la región geográfica. Y esas renovadas perspectivas del conocimiento geográfico serán asimismo tenidas en cuenta —prolongando a su manera la vocación armónicamente integradora de anteriores propuestas— en la Institución Libre de Enseñanza: Torres Campos, atento como siempre al desarrollo del conocimiento geográfico, considerará ciertas obras de Vidal de la Blache —el fundador de la escuela francesa de geografía regional— como «la última palabra de la literatura pedagógica francesa». Desde Humboldt hasta esas últimas aportaciones, se perfila así en el pensamiento geográfico una arraigada trayectoria de entendimiento integrador y omnicomprensivo de lo natural y paisajístico que conecta claramente —proporcionando autorizados argumentos y múltiples sugerencias— con las intenciones declaradas en ese sentido por el regeneracionismo institucionista.

VI

Tanto la propia caracterización del pensamiento institucionista como las perspectivas propuestas por el pensamiento geográfico decimonónico ayudan a responder, como hemos visto, las preguntas inicialmente planteadas. Se aclaran así las razones que permitieron a la Institución Libre de Enseñanza relacionar íntimamente el conocimiento directo de la naturaleza y del paisaje con la educación integral del ser humano. Y que la permitieron concebir la *actitud viajera* como la culminación del *proyecto educativo* institucionista. La singular simbiosis de objetividad y subjetividad, de observación y contemplación, de razón y sentimiento que demanda la actitud viajera institucionista no se encuentra exenta, como hemos comprobado, de justificadas razones. Es la actitud que se manifiesta transparentemente en las numerosas evocaciones y narraciones viajeras de los hombres de la Institución. Es la actitud gineriana que permite encontrar «delicadas diferencias entre las formas graníticas y las gneísicas», que permite advertir que la «la distinta posición orográfica de unos mismos materiales, esto es, el plegamiento de las capas influye considerablemente en el paisaje», que permite afirmar la relación «de la geología con la estética», que permite recordar que «el magnífico tono frío amoratado» o «los rojos más cálidos, ricos y transparentes» de los materiales gneísicos dependen del grado de hidratación de sus óxidos de hierro.

La actitud gineriana es un consumado ejemplo de la actitud institucionista ante la naturaleza y el paisaje. Actitud que se encuentra también, por ejemplo, en Aureliano de Beruete, pintor estrechamente relacionado con Giner y con el ambiente institucionista: de alguno de sus cuadros ha podido decir María del Carmen Pena que «aproxima tan exageradamente el enfoque del

suelo y de las tierras del desmonte, que la composición colorística parece traducir un análisis geológico del terreno traspasado a un lenguaje plástico». Es el hermanamiento entre geología y estética propuesto por Giner. Hermanamiento que no parece demasiado distante por lo demás de las intenciones manifestadas por Carlos de Haes al pintar cuadros como los sintomáticamente denominados «Paisaje del Guadarrama con pico en granito» y «Desfiladero de la Hermida en calizas». La pintura española no permanecía ajena a los nuevos códigos estéticos que le institucionalismo ayudó en gran medida a definir: el nuevo código estético apoyado ahora en la pintura del natural tiene mucho que ver con el nuevo código institucionalista apoyado en lo que podemos denominar actividad del natural.

Con mayor o menor fortuna, la actitud conciliadora del viajero institucionalista se hace patente en numerosos testimonios. Y en este sentido las páginas del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* resultan muy ilustrativas. Allí se encuentran diversas narraciones viajeras en las que se deja ver ese peculiar talante capaz de compaginar la evocación de los más selectos momentos de exaltación contemplativa con la minuciosa descripción científica a los severos comentarios sobre la carestía y el grado de limpieza de la fonda de turno. Constancio Bernaldo de Quirós, en su narración titulada «En la Cartuja del Paular», ofrece un acabado ejemplo de esa singular actitud institucionalista. Junto a las evocaciones de los beneficios éticos y estéticos proporcionados por el contacto directo con «la vida encantada de la Naturaleza», y junto a diversas precisiones sobre variados asuntos —«el tendero de una tienda enciclopédica» de Navacerrada, «en quien hallamos personificado el tipo de Sansón Carrasco», las ocasiones en que con ímpetu higienista se bañaron en las proximidades del Paular, el generalizado aburrimiento de ciertos espectadores taurinos de Alameda, el recuerdo de «la imagen de una gentil figura femenina, que poco antes nos tenía embelesados»—, junto a todo ello se plantean también continuas reflexiones científicas que lo mismo se dedican a explicar la gelifracción —a propósito del descenso por una pedregosa garganta—, que a recordar ciertas hipótesis orogénicas traídas a colación ante la impresión producida por el conjunto montañoso.

Tampoco faltan en la narración de Bernaldo de Quirós las referencias filosóficas, literarias y artísticas. Lo mirado da pie para recordar lo escrito por Nietzsche y Baroja, y la detenida visita a la Cartuja del Paular —«guiados por tan buen guía como el Sr. Menéndez Pidal, que encontramos en la Cartuja»— ofrece buenas posibilidades para adentrarse en el mundo del arte. Desplegando criterios estéticos que no dejan de manifestar en ocasiones ciertos puntos de contacto con los ilustrados —algo de viajero ilustrado tiene el viajero institucionalista, y de ese algo forma parte la común aversión al exceso barroco—, Bernaldo de Quirós no duda, por ejemplo, en considerar el tabernáculo de la Iglesia —tan distante, desde luego, del ideal estético institucionalista— «producto de un arte epiléptico y megalómano». Y, amalgamadas con todo lo anterior, las claves del entendimiento institucionalista de la naturaleza y el paisaje se van revelando a lo largo de la narración. Desde el Puerto de Navacerrada «se divisa la tierra pajiza de Castilla, llana y austera, como el carácter de los que en ella nacen». Tras un descanso en plena naturaleza, «emprendimos la marcha, llena la cabeza de pensamientos sugeridos por la grandeza de aquel espectáculo infame. Habíamos reabsorbido la Na-

turalidad y comprendíamos bien que tanto vale ser piedra, nube, águila u hombre». El contacto directo con la naturaleza y el paisaje ejerce su benéfico y educativo influjo, y el regreso del viaje es un regreso gozoso: «Veníamos arropados, silenciosos, pensando que habíamos realizado una hermosa excursión. Dichosos, por habernos sentido sanos y fuertes, por haber estrechado nuestra amistad en cinco días de vida íntima».

VII

La vivencia institucionalista de la naturaleza y el paisaje adquiere asimismo inequívocos caracteres *culturales*. Las notas de misticismo y de religiosidad impregnan, de forma más o menos explícita, la actitud viajera de los hombres de la Institución. Es el momento ideal —el momento metasensorial— de las representaciones libres al que se refiere Giner de los Ríos: «A poco que se reflexione (...) sobre los diversos elementos en que cabe descomponer el goce que sentimos al hallarnos en medio del campo, al aire libre, verdaderamente libre (que no lo es nunca el de las ciudades), se advierte que este goce no es sólo de la vista, sino que toman parte en él todos nuestros sentidos. La temperatura del ambiente, la presión del aura primaveral sobre el rostro, el olor de las plantas y flores, los ruidos del agua, las hojas y los pájaros, el sentimiento y conciencia de la agilidad de nuestros músculos, el bienestar que equilibra las fuerzas todas de nuestro ser, y hasta el sabor de las frutas, por prosaico que parecer pudiera a la sensiblería de una estética afectada y romántica... Todo, ya más, ya menos, contribuye a producir en nosotros ese estado y a preparar el segundo momento, el momento ideal de las representaciones libres, que extiende nuestro goce más allá del horizonte del sentido».

El «arte de nuestra convivencia con la Naturaleza» produce así goces que traspasan el ámbito de lo sensorial, goces que procuran al viajero, como advierte el propio Giner, «el vivo estímulo con que favorecen la expansión de la fantasía, el ennoblecimiento de las emociones, la dilatación del horizonte intelectual, la dignidad de nuestros gustos y el amor a las cosas morales que brota siempre del contacto purificador de la Naturaleza». Y recordando «una puesta de sol, que allá en el último otoño, vi con mis compañeros y alumnos de la Institución Libre de Enseñanza desde cerca de las Guarramillas» —puesta de sol que dejó a los viajeros «sobrecogidos de emoción»—, afirma el mismo Giner: «No recuerdo haber sentido nunca una impresión de recogimiento más profunda, más grande, más solemne, más verdaderamente religiosa».

La compleja y omnicomprensiva actitud institucionalista de relación con la naturaleza y el paisaje traduce así en cierto modo una singular forma de equilibrio entre *proximidad* y *lejanía*. Por un lado, la óptica empírica y científica aproxima la naturaleza: la observación acentúa la proximidad. Pero, por otro, esa aproximación no destruye, en otro orden de cosas, la lejanía: la observación se equilibra con una contemplación ideal de la naturaleza que **preserva su modo de ser aurático. La naturaleza conserva así su aurea, entendida, al modo de Walter Benjamin, como «la manifestación irrepetible de**

una lejanía (por cercana que pueda estar)». «Descansar en un atardecer de verano y seguir con la mirada una cordillera en el horizonte o una rama que arroja su sombra al que reposa, eso es —afirma Benjamín— aspirar el aura de esas montañas, de esa rama».

El modo de ser aurático de la naturaleza expresada, en tanto que lejanía inaproximable —la contemplación ideal como tal no puede resolverse mediante aproximaciones empíricas— su valor cultural: la cualidad capital de lo cultural es la lejanía. La contemplación institucionista de la naturaleza y el paisaje reconoce su carácter aurático: de ahí que esa contemplación adquiera dimensiones culturales —adentrándose en el ámbito del misticismo y la religión—, y de ahí también que esa experiencia contemplativa adquiera en los hombres de la Institución rasgos *rituales*. Existe un rito viajero institucionista. El aprendizaje de la dimensión contemplativa inherente al «contacto purificador» con la naturaleza y el paisaje, el aprendizaje del reconocimiento de su cualidad aurática y de su valor cultural es en gran medida un aprendizaje ritual. Y la lectura de los diversos testimonios suscritos por los propios protagonistas de ese aprendizaje es más que indicadora en ese sentido.

Todo ello es posible —y aquí se advierte la distancia entre el momento institucionista y el momento presente— porque el proyecto institucionista se inscribe todavía en unas coordenadas culturales en las que, volviendo a emplear la terminología de Benjamín, no se ha producido la sustitución del *valor cultural* por el valor exhibitivo de la naturaleza y el paisaje. Con la generalización del entendimiento de la naturaleza y el paisaje como espectáculos —generalización en gran parte vinculada a la vertiente consumista y turística de cierta cultura de masas—, el valor cultural tiende a desaparecer y ser sustituido por el valor exhibitivo. La propia trayectoria de la burguesía —cada vez más atenta, según Benjamín, a conservar «las posiciones, pero ya no el espíritu con el que las había conquistado»— dibuja el alcance de esa modificación. «Para una burguesía degenerada —escribe Benjamín— el recogimiento se convirtió en una escuela de conducta social, y a él se le enfrenta ahora la distracción como una variedad de comportamiento social».

La perspectiva institucionista todavía remite a una actitud cultural capaz de reconocer y aceptar el modo de ser aurático y el valor cultural de la naturaleza y el paisaje, y capaz también de ver en el recogimiento —la comunión con la naturaleza, la experiencia estática ante el paisaje, la «impresión de recogimiento más profunda, más grande, más solemne, más verdaderamente religiosa» sentida por Giner durante una puesta de sol en tierras castellanas— la forma de conducta necesaria para acceder al «momento ideal de las representaciones libres, que extiende nuestro goce más allá del horizonte del sentido». Con la pérdida de esas dimensiones, con la irrupción de una valoración exhibitiva de la naturaleza y el paisaje, con la creciente consideración de lo geográfico, con motivo de distracción se quiebra el núcleo vertebrador del ambicioso sentido educador que la Institución Libre de Enseñanza supo impimir a la experiencia viajera.

BIBLIOGRAFIA

- Aranguren, José Luis L.: *Moral y sociedad, Introducción a la moral social española del siglo XIX*. Madrid, Cuadernos para el diálogo, 1966.
- Bartolomé Cossío, Manuel: «El maestro, la escuela y el material de enseñanza», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. XXX, 1906, pp. 258-165, 289-296.
- Benjamín, Walter: *Discursos interrumpidos I*. Prólogo, traducción y notas de Jesús Aguirre. Madrid, Taurus, 1973.
- Bernaldo de Quirós, Conancio: «En la Cartuja del Paular», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. XXVI, 1902, pp. 305-312.
- Bernaldo de Quirós, Conancio: «El descubrimiento del Guadarrama», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. XLII, 1918, pp. 25-31.
- Bernaldo de Quirós, Conancio: *La Pedriza del Real de Manzanares*, Madrid, Comisaría Regia del Turismo y Cultura Artística, 2.ª ed. corregida y aumentada, 1923.
- Brown, Reginald F.: «La Institución e Inglaterra. El Boletín», en *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1977, pp. 117-138.
- Costa, Joaquín: «Método intuitivo en las escuelas primarias», en Costa, Joaquín: *Maestro, escuela y patria (notas pedagógicas)*, Madrid, Biblioteca Costa, 1916, pp. 167-196.
- Díaz, Elías: *La filosofía social del krausismo español*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1973.
- Giner de los Ríos, Francisco: *Estudios sobre educación* (Obras completas de D. Francisco Giner de los Ríos, VIII), Madrid, La Lectura, 1922.
- Giner de los Ríos, Francisco: *Ensayos y cartas*, Edición de homenaje en el cincuentenario de su muerte, México, Fondo de Cultura Económica, 1965.
- Giner de los Ríos, Francisco: *Ensayos*. Selección, edición y prólogo de Juan López Morillas, Madrid, Alianza, 1969.
- Humboldt, Alexander von: *Cosmos, ensayo de una descripción física del mundo*. Traducción de Bernardo Giner y José de Fuentes, Madrid, Imprenta de Gaspar y Roig, Editores, 4 tomos, 1874-1875.
- Humboldt, Alexander von: *Cuadros de la naturaleza*. Traducción de Bernardo Giner, Madrid, Imprenta y Librería de Gaspar, Editores, 1876.
- Jiménez-Landi Martínez, Antonio: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. Los orígenes*, Madrid, Taurus, 1973.
- Jover, José María: «Conciencia burguesa y conciencia obrera en la España contemporánea», en Jover, José María: *Política, diplomacia y humanismo popular. Estudios sobre la vida española en el siglo XIX*, Madrid, Turner, 1976, pp. 45-82.
- Laporta, Francisco, J. (Selección y estudio preliminar): *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, Santillana, 1977.
- López-Morillas, Juan: *El krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*, México, Fondo de Cultura Económica, 2ª ed. corregida y aumentada, 1980.
- Macías Picavea, Ricardo: *El problema nacional*. Nota preliminar por Federico Sainz de Robles, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1979.
- Núñez Ruiz, Diego: *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*, Madrid, Tucur, 1975.
- Pena, María del Carmen: *Pintura de paisaje e ideología. La generación del 98*, Madrid, Taurus, 1982.
- Reclus, Elisée: *La Geografía al servicio de la vida (Antología)*. Edición del Colectivo de Geógrafos, Barcelona, Editorial 7½, 1980.
- Terán, Manuel de: «El Instituto-Escuela y sus relaciones con la Junta para Ampliación de Estudios y la Institución Libre de Enseñanza», en *El centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Tecnos, 1977, pp. 189-197.
- Torres Campos, Rafael: «La enseñanza y el material de la Geografía en la Exposición de Berna», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, XVII., 1983, pp. 293-297, 327-334.
- Zweig, Stefan: *El mundo de ayer*. Traducción de Editorial Juventud, Barcelona, Juventud, 1968.

LA GEOGRAFIA ANTE LA REFORMA EDUCATIVA

Horacio Capel, Alberto Luis y Luis Urteaga.
Universidad de Barcelona.

I. RETOS PARA LA RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Los que a partir de una formación escolar clásica y unas ideas tradicionales sobre la Geografía consultan hoy un libro de texto de esta disciplina, quedan generalmente sorprendidos por su contenido. Existe, en efecto, una gran diferencia entre los manuales escolares que ponían énfasis en la descripción de los países y regiones de la Tierra, y los que hoy pueden encontrarse.

La Geografía, como el resto de las Ciencias Sociales, ha vivido unas décadas de profundas transformaciones teóricas y metodológicas, las cuales no son ajenas a los cambios generales de la sociedad contemporánea, de la ciencia y del pensamiento, así como a la modificación consiguiente de las concepciones educativas.

Los cambios económicos y sociales son, quizá, los más espectaculares. En los últimos veinticinco años la población de la Tierra ha aumentado en 1.500 millones de personas. Paralelamente, se ha extendido el temor de que el crecimiento de los recursos no sea suficiente para alimentar y satisfacer las necesidades de los casi 5.000 millones de personas que hoy forman la humanidad. Por las mismas fechas, en los países industrializados del llamado mundo occidental se ha pasado de una fase de fuerte expansión, que siguió a la Segunda Guerra Mundial y perduró hasta la década de los setenta, a otra marcada por el paro y la depresión económica. La distancia que hace tres décadas separaba a los países ricos de los más desfavorecidos se ha hecho, seguramente, mayor.

Mientras tanto, el hombre ha podido pasearse por el espacio, y nuevos descubrimientos científicos han revelado dimensiones desconocidas de la realidad. La ciencia y la tecnología se han convertido en un factor productivo de primer orden. Por considerar sólo algunos aspectos que tienen tras-

cendencia para el conocimiento geográfico, es conveniente tener presente que mediante la utilización de sensores remotos incorporados a satélites artificiales y naves espaciales, se dispone hoy de imágenes de la superficie terrestre con un nivel de resolución de 10 x 10 metros: aproximadamente el solar de una pequeña casa. Estos nuevos sistemas de detección permiten conocer y evaluar los recursos terrestres con una exactitud desconocida hace sólo dos décadas. Los servicios meteorológicos disponen actualmente de medios para conocer las condiciones climatológicas en toda la Tierra, y proceder con bastante aproximación su evolución. La revolución en los sistemas de transporte, iniciada en la pasada centuria, ha avanzado extraordinariamente, acortando las dimensiones de la Tierra y cambiando radicalmente el sentido y la percepción de las distancias. La transmisión instantánea de noticias, y los nuevos medios de comunicación de masas han puesto en contacto definitivamente a todos los pueblos y culturas del mundo, de modo que el hombre puede sentirse hoy en día partícipe de un destino común con el resto de la humanidad.

El desarrollo tecnológico y la profundización de las aplicaciones de los descubrimientos científicos en el campo de la producción han traído como consecuencia la aparición de nuevas «revoluciones», entre las cuales hay que destacar las llevadas a cabo en el campo de la informática, en el de las fuentes de energía, y en el de la producción de armamento de una capacidad aniquiladora hasta hace poco inimaginable. Sin embargo, en grupos sociales de muy distintos países, es cada vez más fuerte la creencia de que —al menos en gran parte— este potencial tecnológico innovador no está siendo utilizado para dar solución a los graves problemas con que se enfrenta la mayoría de la humanidad. Los desequilibrios en el reparto de la riqueza se acentúan, y las situaciones de injusticia y de conflicto son desesperantemente frecuentes. Concretamente, los conflictos entre las grandes potencias amenazan la paz mundial, y ponen en peligro la misma supervivencia de la especie humana.

Las aplicaciones destructivas y potencialmente incontroladas del progreso tecnológico han llevado a una crisis del sistema de racionalidad científica, y han provocado la quiebra, en extensas capas de la población, de la antigua fe en la ciencia y la tecnología. Esta pérdida de confianza en la ciencia, y el cuestionamiento de la idea de progreso, han sido sin duda impulsados por el persistente mantenimiento de situaciones de opresión, miseria e injusticia. La consecución de un orden internacional justo y solidario se ve, en los umbrales de un nuevo siglo, como una utopía cada vez más difícil de alcanzar.

Los cambios sociales y el desarrollo científico han tenido un claro reflejo en la *evolución del pensamiento geográfico*. El cientifismo generado por los avances tecnológicos desarrollados durante la segunda Guerra Mundial, el peso creciente de los grandes laboratorios e instituciones científicas y el nacimiento de lo que ha dado en llamarse la «Gran Ciencia» (Price, 1963) conmovió fuertemente al conjunto de las Ciencias Sociales y dió lugar en ellas a una exigencia de rigurosa científicidad. En aquel momento las corrientes filosóficas neopositivas alimentaron ese movimiento y proporcionaron las bases intelectuales para una geografía teórica y cuantitativa que en la mente de los más renovadores geógrafos de la época aparecía no sólo como una «nueva geografía» sino, más aún, como el nacimiento de la verdadera geografía científica. La crítica de la geografía racional tradicional se

apoyó en la aspiración a realizar una ciencia nomotética, que permitiera la explicación y la predicción, lo cual era imposible alcanzar, según esos geógrafos, con el énfasis en el estudio de las regiones. Al mismo tiempo, la afirmación de la unidad profunda de la ciencia y del método científico permitía la aplicación de teorías procedentes de las ciencias de la naturaleza y justificaba la elaboración de una física social.

Desde finales de los años 1960 esos presupuestos, y consiguientemente las realizaciones de la geografía teórica, fueron fuertemente cuestionados. El descrédito de la planificación tecnocrática, que no lograba resolver realmente los graves problemas de las sociedades capitalistas, y que era incapaz de aminorar los desequilibrios espaciales y sociales a escala nacional e internacional, la polémica de los límites del crecimiento y el cuestionamiento de la ideología desarrollista, la aparición de los problemas ecológicos y medioambientales y, finalmente, la crisis económica que se dejó sentir desde 1973, supusieron el fin de muchas ilusiones. Paralelamente, la crítica de las corrientes neopositivistas realizadas particularmente por los miembros de la escuela de Frankfurt, la eclosión de la reflexión marxista que siguió a la muerte de Stalin y a la clausura de la guerra fría, así como la aparición de una creciente preocupación social sobre las implicaciones del desarrollo científico y tecnológico, acabaron con el optimismo cientifista de los años anteriores. En geografía todo ello coincidió con una crítica de la geografía cuantitativa y con la aparición de una serie de corrientes que se consideraron a sí mismas como radicales, en el sentido de propugnar un cambio profundo respecto a la geografía neopositivista, que se situara en las antípodas de lo que había sido hasta hacía poco el paradigma de la racionalidad científica. La contraposición entre naturaleza e historia y la afirmación de la especificidad de las ciencias sociales, el énfasis en la libertad y en la historicidad consustancial a las sociedades humanas, la crítica de la pretensión de objetividad y neutralidad de la ciencia y la valoración del conocimiento empático y de la intuición son algunas de las características de estas corrientes geográficas que están alimentadas por claros presupuestos intelectuales antipositivistas.

Una evolución semejante se ha producido en el *campo de las ciencias de la educación*. Durante los años sesenta, la fase expansiva y optimista de la economía occidental, y la complejidad de los problemas que el desarrollo tecnológico implicaba, se reflejan en el sistema educativo. La educación, en estos años, se concibe como un factor de progreso, y como un elemento potencialmente nivelador de las diferencias sociales. Los desajustes y fallos percibidos en el aparato escolar y en las enseñanzas impartidas se intentan corregir mediante la reforma de los planes y programas, y acentuando la profesionalización de los educadores. A través de la enseñanza se transmiten visiones armonizadoras de la dinámica social.

Lógicamente, la incertidumbre de los años setenta se ha dejado sentir también en el ámbito educacional. Dentro de una coyuntura general favorable, hasta mediados de los años setenta se desarrollaron corrientes diversas que defendían como misión del aparato educativo la formación de ciudadanos críticos y progresistas, comprometidos con los problemas de su tiempo. Corrientes que discrepaban tanto de los enfoques tradicionales como de aquellos que, siguiendo los postulados del conductismo, defendían una concepción eficientista de la enseñanza. La crisis económica supuso una reduc-

ción importante de los presupuestos dedicados a experiencias educativas así como a la orientación de los esfuerzos de la mayoría de las administraciones hacia la búsqueda de la rentabilidad de sus inversiones, entendida ésta en un sentido estricto. Analicemos con un poco más de detalle la dimensión de estos cambios en el sistema educativo.

El carácter cada vez más complejo de las sociedades industriales modernas llevó a poner énfasis en la necesidad de racionalizar actividades muy diversas, desde el trabajo de la fábrica hasta el proceso de la enseñanza, lo cual tiene sin duda su reflejo en las discusiones en torno al concepto de programación escolar (Varela, 1983). En el campo educativo, la importancia de delimitar claramente aquello que se aspira a conseguir, es decir, los *objetivos*, fué puesta ya de relieve en el trabajo pionero del Bobbitt (1918), al que se le considera como el primer hito de la amplia bibliografía existente desde entonces en torno a los problemas de la elaboración del currículo.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, la necesidad de una práctica científica de la enseñanza ha llevado a intentar obtener una mayor eficacia del sistema educativo en su conjunto, en relación con las demandas planteadas al mismo por la sociedad. La inadecuación existente entre las exigencias de la estructura productiva de los países avanzados y las respuestas del sistema de enseñanza tradicional eran cada vez más patentes, exigiéndose un profundo cambio, que se produjo de la mano de lo que se conoce como *revolución curricular*.

Las múltiples definiciones que se han dado del currículo han sido agrupadas recientemente (Gimeno Sacristán-Pérez Gomez, 1983) en cinco grandes grupos, entendiéndolo respectivamente como una estructura organizada de conocimientos, como un sistema tecnológico de producción, como un plan de instrucción, como un conjunto de experiencias de aprendizaje y como solución de problemas. Simplificando aún más esta cuestión, diríamos que, en un sentido estricto, se considera al currículo como una serie estructurada de resultados de aprendizaje que se aspiran a obtener; y, de forma amplia, con esta expresión se alude a un conjunto de decisiones fundamentadas en lo que se refiere a los objetivos, a los contenidos y a la organización del aprendizaje.

Uno de los rasgos más importantes de la revolución curricular fue el de poner en el centro de interés de los procesos de aprendizaje ciertos objetivos de comportamiento que los alumnos debieran haber alcanzado una vez acabados aquellos. La finalidad de la educación no podía seguir consistiendo en la transmisión exclusiva de un mero contenido, por alto que fuese su interés científico. Se pretende ahora que el estudiante sea capaz de desenvolverse como ciudadano consciente en las situaciones concretas de su vida cotidiana. De los contenidos a los objetivos; del materialismo didáctico al formalismo didáctico; del saber cosas a conocer como pueden hacerse del producto final al proceso; de la fundamentación de los objetivos de aprendizaje a partir de las disciplinas científicas a su selección teniendo presente las necesidades de la sociedad y las de los propios alumnos. Estos pudieran ser los puntos básicos de la reforma educativa que se propuso.

Otra de las características definitorias de la revolución curricular ha sido el intento de dar una explicación racional a los procesos de enseñanza y de

aprendizaje. En este sentido, conviene resaltar el gran impacto que tuvieron en la enseñanza las concepciones científicas en auge desde finales del conflicto bélico. Desde los trabajos de R. W. Tyler (1949) y H. Taba (1962) hasta el de D. K. Wheeler (1967), pasando por los de R. Mager y todos sus epígonos, una parte importante del discurso teórico en el campo pedagógico siguió claramente las pautas de lo que se conoce como el modelo tecnológico, aspirando a realizar un análisis científico del propio proceso educativo. Los defensores de este modelo se han caracterizado por la aceptación de un concepto conductista del aprendizaje y por haber asimilado los postulados básicos de la concepción neopositivista de la ciencia (Gimeno Sacristán, 1982 y 1983).

En la década de los años setenta fueron cuestionados desde diversas concepciones los postulados básicos del modelo didáctico eficientista, apareciendo nuevos discursos sobre los procesos de enseñanza. En particular se criticó lo siguiente: su concepto del comportamiento y del aprendizaje; la definición de objetivo operativo; los requisitos del mismo; los contenidos y las disciplinas actuales, así como el problema de la imposición de los objetivos de aprendizaje.

Como resultado de esta evolución, y en concordancia con diferentes visiones del mundo y de la ciencia, coexisten en la actualidad varios modelos didácticos que se caracterizan por defender una determinada articulación entre los objetivos, los contenidos y los métodos de la enseñanza. Aunque no se da una unanimidad sobre el tema, pueden distinguirse tres tipos de modelos, según conciban la didáctica como una teoría de la formación, como una teoría de la enseñanza o como una teoría de la eficiencia (véase Blankertz, 1981). Las propuestas renovadoras de la enseñanza de las disciplinas escolares han estado fundamentadas, desde el punto de vista educacional, en alguno de los modelos mencionados.

Se registra ahora una conciencia clara en diversos sectores de la sociedad sobre la urgencia de cambiar el sistema educativo. En esencia, se considera que sus objetivos no pueden seguir fundamentándose en las disciplinas científicas existentes, sino que, por el contrario, hay que partir de las necesidades de los alumnos y de las exigencias del contexto a este respecto de las diversas ciencias.

En el campo de la geografía, los cambios sociales y los procesos de enseñanza, a que hemos hecho referencia, trajeron como resultado el intento de la comunidad de geógrafos para adecuar la concepción científica y educacional de su disciplina a las nuevas demandas de la sociedad. Concretamente, esto exigía una profunda revisión de los planes de estudio en vigor, a los que se reprochaba estar sobrecargados de contenidos y no corresponder a las necesidades de una nueva realidad social muy distinta a la tradicional; su elaboración poco científica; el que los datos que proporcionaban sobre la relación existente entre los objetivos y los contenidos de enseñanza eran muy vagos, así como el débil énfasis que ponían en los métodos referidos al proceso de aprendizaje.

Las respuestas a este reto de innovación han sido muy diversas, según los países y las propias tradiciones científicas y pedagógicas. En el apartado siguiente se describe el proceso de reforma educativa seguido en diferentes estados, en lo que a la enseñanza de la geografía se refiere.

II. LA REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO

La posición de la geografía en los planes de estudio

Existen serias dificultades para dar una idea general de la situación de la geografía en los diferentes países. Los sistemas educativos difieren notablemente entre sí. Y lo mismo sucede con los años de escolaridad obligatoria y, por supuesto, con los planes de estudio y con los programas. De modo que, en ocasiones, asignaturas del mismo nombre pueden tener solamente un lejano parentesco. Estos problemas que se acrecientan si queremos referirnos a aquellos países en los que pueden llegar a coexistir una gran diversidad de currículos. Ejemplo de ello serían Canadá, Suiza, Australia, India o los Estados Unidos. Un caso extremo es el de la R.F.A. donde, según señala Haubrich (1982), existen en este momento no menos de doscientos currículos oficiales.

Las características y el ritmo de la reforma educativa son también muy contrastados, tal como se pone de manifiesto en la valiosa información editada recientemente por H. Haubrich, que hemos usado ampliamente para esta parte de nuestro trabajo. Algunos países mantienen todavía modelos educativos muy tradicionales. Otros, ya en los años setenta, iniciaron un proceso de renovación de la enseñanza. Unos pocos realizan un considerable esfuerzo de planificación e innovación. En este sentido podría destacarse también la R.F.A., país en el que, durante el año 1979, trabajaban entre 250 y 300 geógrafos en el diseño de nuevos currículos para la enseñanza de la geografía.

Se ha señalado que la proliferación de innovaciones es mucho más frecuente en los países con sistema federal. Lo cierto es que, también aquí, existen inercias y resistencias acusadas al cambio, que no pueden ser fácilmente corregidas por la acción del poder. En los estados de estructura más centralizada la aceptación de las innovaciones suele ser mucho más lenta, pero, en general, su incorporación puede ser más rápida una vez que los poderes públicos han tomado una decisión sobre ello.

A pesar de todas las dificultades para presentar de manera resumida un panorama internacional de la estructura de las enseñanzas de la geografía en la educación primaria y secundaria, hemos intentado elaborar un cuadro general que proporciona una imagen global de la presencia de esta disciplina en los programas de los mencionados niveles educativos de veintisiete países (Cuadro n.º 1, pág. 166). Con todas las reservas necesarias, creemos que dicho cuadro ofrece una visión de conjunto de cierto interés.

Por lo general, los profesores de geografía se resisten a aceptar la desaparición de su materia como disciplina autónoma en la enseñanza y su integración en áreas de conocimiento multidisciplinarias de tipo científico-social o científico-natural. A pesar de ello, la geografía en el ámbito escolar aparece vinculada a muy diversas materias y campos de estudio: economía y ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades, etc. Prácticamente en todos los

países, los contenidos de geografía se imparten a asignaturas pluridisciplinarias para todos aquellos alumnos cuyas edades oscilan entre los 6 y los 9-10 años.

Considerando estos primeros años de escolaridad, en los países de influencia anglosajona el patrón más usual es la inclusión de la geografía en el área de ciencias sociales. Tres estados mantienen la «Heimatkunde» como disciplina escolar: Suiza, la R.D.A. e Israel; en este caso la geografía se incorpora a través del estudio del medio local.

En el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia) y en Hungría, a partir de los años sesenta los *estudios medioambientales* se configuran como materia interdisciplinar en los primeros años de la enseñanza escolar. En Escocia la geografía era, en 1965, una asignatura independiente en la primera enseñanza; a partir de entonces quedó integrada en la educación ambiental, que comprende geografía, historia y ciencias. La educación ambiental también sustituye a la geografía en algún curso del sistema húngaro de enseñanza. Aunque en este caso los estudios medioambientales tienen un sentido más restringido, estamos integrados por conocimientos de biología y geografía; a través de la educación ambiental, en Hungría se desarrollan específicamente los contenidos característicos de la geografía física: estructura del planeta, factores climáticos, estudio del paisaje, etc.

A partir de los diez años de edad los contenidos de geografía aparecen estructurados también de muy diversos modos. El caso más extendido es el mantenimiento de la geografía como materia independiente, ya sea ésta obligatoria u optativa. Pero, como veremos seguidamente, sus contenidos y la organización de los cursos pueden tener sentidos muy diferentes.

En algunos países (Australia, Canadá, India, USA) se enseña en geografía integrada o vinculada a las ciencias sociales. En Austria forma una asignatura única con la economía. En Dinamarca, Japón y Francia se vincula con la historia y la educación cívica. Hay que señalar que en este último país, la reforma educativa de 1975 redujo casi a la mitad el tiempo destinado a la enseñanza de la geografía.

Los objetivos educativos asignados a la geografía difieren por países y aparecen determinados por factores muy diversos. Entre ellos destacan la evolución histórica, el ámbito cultural en que se insertan, los rasgos fundamentales de la religión dominante, la estructura política concreta, el sistema socioeconómico en que están ancladas y el grado de desarrollo alcanzado. Varias cuestiones contribuyen a matizar, en uno u otro sentido, los objetivos ideológicos y científicos asignados a la geografía.

1. En muchos países la presencia de la geografía en el sistema educativo ha venido reforzada, como ya se sabe suficientemente (Capel 1977 y 1981), por *razones ideológicas*, contribuyendo de manera precisa a afirmar la conciencia de nacionalidad y de identidad nacional. No hay que sorprenderse de que estos propósitos sigan vigentes en la determinación de objetivos educativos en un gran número de países. Especialmente en aquellos que existen problemas de identidad nacional.

Algunos estados, sobre todo naciones jóvenes con fuerte inmigración, va-

loran explícitamente el papel de la geografía en el descubrimiento del propio país y en el desarrollo de sentimientos afectivos hacia él. Así ocurre en Israel, donde, además, la geografía tiene la función de colaborar en la formación estratégico-espacial de los ciudadanos a través del estudio de mapas de gran escala, fotografías aéreas, y cualquier elemento que permita mejorar el conocimiento y control sobre el territorio. En general, los países que han accedido recientemente a la independencia, a veces con fronteras muy inestables, tienen tendencia a utilizar la geografía para afirmar su personalidad, combatir la influencia de estados foráneos o contrarrestar las tendencias a la separación política. Aquellas naciones que, fundada o infundadamente, pueden sentirse amenazadas por sus vecinos acentúan el talante patriótico de la educación geográfica. Así, en Finlandia, entre otros objetivos, se asigna a la geografía el de proporcionar una clara imagen de la independencia de la nación finlandesa, promover el arraigo de los estudiantes con la naturaleza y el pueblo finlandés y, finalmente, entender y apreciar otras naciones.

Estos objetivos patrióticos se amplían en algunos países a objetivos de carácter ideológico de uno u otro tipo. En los países socialistas, en los que se concede gran importancia a la geografía, estos aspectos tienen una especial relevancia. En la R.D.A. la geografía es considerada una parte básica de la educación general y de la formación científica, teniendo el carácter de asignatura obligatoria a lo largo de seis cursos (10-17 años de edad). Entre los objetivos asignados a la educación geográfica figuran el descubrimiento de las relaciones mútuas entre el hombre y su medio ambiente, el servir como elemento de unión entre las ciencias sociales y las ciencias de la naturaleza, y contribuir a la comprensión y al desarrollo de la sociedad socialista, facilitando a los estudiantes un punto de vista materialista sobre el mundo. Se espera también de la geografía que fomente el arraigo de actitudes de afecto hacia el propio país, desarrollando paralelamente la comprensión hacia otros pueblos —señaladamente los pertenecientes al bloque socialista o aquellos que poseen un régimen político similar—, así como el internacionalismo proletario. En Checoslovaquia, por poner otro ejemplo, se concede gran atención al adoctrinamiento político e ideológico. Se cree que la geografía debe servir, además de para conocer y amar el propio país, para el desarrollo de la personalidad socialista, fomentando el patriotismo socialista y el internacionalismo.

Naturalmente, puede sospecharse que en los países capitalistas algunos objetivos ideológicos aparecen también solapadamente bajo la forma de valoraciones, más o menos retóricas, de determinadas tradiciones religiosas, filosóficas o políticas.

2. Junto a estos propósitos ideológicos que, como hemos visto son muy abundantes y pueden justificar por sí solos la presencia de la geografía en la enseñanza, suelen asignarse también a esta materia *objetivos científicos y educacionales específicos*.

Entre estos últimos se cita usualmente la contribución de nuestra disciplina en lo que se refiere a favorecer un desarrollo armónico en la personalidad del niño, a través de una integración en el medio físico y social en que vive. La pedagogía activa y los movimientos de renovación pedagógica insisten,

en este ámbito, en la potencialidad de la educación geográfica para desarrollar actividades creativas y participantes, en las que se promueve el contacto directo con el medio y la espontaneidad de los alumnos.

Los objetivos de tipo científico asignados a la geografía son también diversos entre ellos cobran especial importancia los que tratan de la necesidad de mostrar las relaciones del hombre con su entorno, descubriendo la adaptación humana a diferentes condiciones ambientales y el uso de los recursos naturales. Y, por supuesto, la necesidad de proporcionar conocimientos sobre el globo terráqueo, sobre los diferentes países y regiones de la tierra y estimular el estudio de las condiciones económicas, sociales y políticas de la humanidad.

Puede decirse a manera de resumen que, en general, los objetivos de la enseñanza de la geografía fueron hasta los años sesenta y setenta bastante tradicionales, prolongando los que habían sido definidos ya durante el siglo XIX. Entre ellos sobresalen los de fomentar el conocimiento y afecto hacia el propio país, desarrollar el respeto hacia la naturaleza y la Creación, e impulsar el conocimiento de otros pueblos, aceptando en todo ello la importancia del punto de vista geográfico.

El proceso de reforma educativa emprendido durante la última década ha llevado, en algunos países, hacia nuevos diseños curriculares en los que lo fundamental es la definición de la aportación de nuestra disciplina en lo que se refiere a la creación en el alumno de determinadas disposiciones de comportamiento: en relación con la emancipación, con la participación con la capacidad crítica y con la autonomía a la hora de tomar decisiones, entre otras. En cualquier caso, se sigue considerando que el conocimiento geográfico puede contribuir de forma importante a la consecución de estos objetivos. Como se afirma en un proyecto educativo desarrollado en la R.F.A.: «el conocimiento de las estructuras de la realidad social es un requisito previo para una autodeterminación y codeterminación cualificada».

Los contenidos, su secuenciación y los métodos de enseñanza

La renovación de los objetivos se ha visto lógicamente acompañada de un esfuerzo de innovación en los contenidos, en su secuenciación y en los métodos de enseñanza. Y aunque esta renovación no haya llegado a transformar totalmente la geografía escolar, sí que ha hecho variar notablemente su perfil medio.

La necesidad de preparar al alumno para vivir en su entorno, el cual, una vez conocido, podía ser amado y respetado en mayor medida, así como la evidencia de que el estudio de lo inmediatamente cercano posibilitaba una clase mucho más activa por parte del alumno, fueron los argumentos pedagógico y metódico que se utilizaron y no sólo por parte de los geógrafos, sino también por muchos pedagogos, a partir del siglo XVII—, para lograr un doble objetivo; la consolidación, a comienzos del siglo actual, de un área de conocimiento multidisciplinaria, la *Heimatkunde*, en la que la geografía desempeñaba un papel integrador; y la secuenciación de los contenidos de la clase de geografía a lo largo de los diferentes cursos, siguiendo el criterio de

proximidad física y comenzando por lo espacialmente inmediato al estudiante en los grados inferiores.

Por todo ello, no es de extrañar que a través de las clases de geografía los sistemas educativos difundieran en general conocimientos sobre el propio país y sus regiones, sobre el continente en que está localizado y sobre el conjunto de la Tierra. Lo cual tenía como consecuencia necesaria la concesión de un lugar privilegiado en los programas a la geografía regional.

Aunque actualmente en algunos estados —por ejemplo en la R.F.A.—, la *Heimatkunde* haya perdido mucha fuerza como área de conocimiento integradora y como criterio estructurador de las secuencias de aprendizaje, en otros (Egipto, etc.) se mantienen los puntos de vista tradicionales. Los contenidos de la clase de geografía se siguen ordenando según el principio de lo cercano a lo lejano, generalizado en nuestra disciplina durante el siglo XIX (Luis y Urteaga, 1982), y defendido con bastante anterioridad por autores de la talla de Comenio, Rousseau, Pestalozzi o Herbart.

Así, por ejemplo, en el mismo Canadá se comienza con el medio local (a los 6-7 años de edad) y se pasa luego a medios más alejados y menos familiares. En Austria, hasta 1962 la geografía era enseñada como materia obligatoria e independiente en todos los niveles de la enseñanza secundaria. El estudio del propio país, entendido como «Heimatkunde» tenía una gran importancia. Desde 1962 la reforma en los planes de estudio ha integrado en una sola asignatura la geografía con la economía: «Geographie und Wirtschaftskunde». El plan de estudios tiene una estructura concéntrica. La «Geografía y los Estudios Económicos» comienzan a cursarse en 5º grado (10 años), iniciándose con una visión de los hechos básicos del medio local, para pasar en años sucesivos a Austria, Europa y el mundo. A partir del 9º curso (14 años), y aún conservando una orientación regional, el énfasis se desplaza hacia el examen de ejemplos representativos de las estructuras económicas, sociales y políticas de diferentes países.

Existe a veces una curiosa selección en la manera como se progresa a través de los círculos concéntricos. A pesar de las declaraciones teóricas, el estudio del propio país no progresa hacia el conjunto de los países circundantes, sino sólo hacia aquellos con los que se tienen relaciones privilegiadas o están en la misma órbita sociopolítica. Los países situados a un lado y otro del llamado «telón de acero» proporcionan significativos ejemplos de esta sesgada selección, considerando en el círculo de países próximos sólo aquellos incluidos en su propio sistema sociopolítico (capitalista o socialista).

El incesante aumento de las informaciones a las que se les adjudicaba un alto valor formativo, derivado del carácter cada vez más complejo de las sociedades modernas, hizo que a partir de los años cincuenta de nuestra centuria —téngase presente que ya desde el siglo pasado se criticaba el «materialismo» de los planes de estudio—, se plantease en la bibliografía pedagógica la necesidad imperiosa de reducir el contenido en la enseñanza, con el fin de poder profundizar en lo «fundamental», en lo «ejemplar».

En nuestra disciplina, los problemas que origina la enseñanza de contenidos tan ámplios como los que se refieren al conjunto de la Tierra, o a sus re-

giones o países, han conducido a que en algunos programas se haya puesto el acento en el *estudio de casos*. Aunque esto se puede justificar, de un modo u otro con razones pedagógicas, en el fondo es un resultado de la necesidad de reducir los contenidos impartidos. En algunos estados, por ejemplo en Dinamarca, se ha señalado que la proliferación en la enseñanza del estudio de casos y del trabajo de campo responde en parte a motivaciones prácticas y pedagógicas y, asimismo, es expresión de la incertidumbre o inseguridad que provoca el abandono de la geografía regional. La argumentación pedagógica para el estudio de casos se deriva de la pedagogía activa (Dewey) y presupone que las unidades estudiadas serán representativas y ejemplares. Según las guías didácticas danesas los casos de estudio deberían ofrecer conceptos teóricos que sean representativos de fenómenos extendidos y de problemas generales. Estas justificaciones prácticas ocultan el hecho de que el estudio de casos pretende solventar una tarea casi imposible; extraer de forma organizada un cuerpo creciente de conocimientos en un tiempo de enseñanza muy reducido. Los estudios de casos se habrían convertido, de hecho, en instrucciones implícitas para la reducción de los contenidos de la enseñanza.

En determinados sistemas educativos la simplificación de los contenidos de la geografía regional se ha pretendido realizar seleccionando y destacando algunas regiones o países. A veces la selección de estas regiones se hace en función de la existencia de lazos bilaterales con algún estado o conjunto de estados. Por ejemplo, los países socialistas insisten en los de su área socio-política, y los europeos destacan el ámbito del mundo occidental.

Otras veces la necesidad de reducir los contenidos se traduce en conceder un mayor énfasis a los aspectos de geografía física. Es lo que ocurre en países socialistas como la RDA, Checoslovaquia o China. En otras ocasiones son los aspectos humanos los que reciben un mayor tratamiento. Tal proceso, como ocurre en Canadá, acentúa la tendencia a la división de la geografía. Los contenidos físicos se desplazan hacia las materias de ciencias y los de geografía humana hacia el área de ciencias naturales.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que no siempre la renovación universitaria ha ido unida a la renovación en los contenidos de la enseñanza básica. El desfase entre uno y otro nivel puede llegar a ser importante. La geografía en la escuela puede haber permanecido anclada en los viejos esquemas a pesar de la renovación en otros niveles académicos. Un caso significativo es el de Canadá. En ese país la geografía universitaria no estuvo bien asentada hasta después de la Segunda Guerra Mundial, y ha existido un fuerte divorcio entre los escalones básico y universitario. Aunque los geógrafos canadienses realizaron tempranas e importantes contribuciones a la geografía cuantitativa y a la geografía radical, la geografía escolar ha permanecido centrada en los esquemas regionales. Sólo en algunos estados se da un enfoque creciente hacia el estudio de problemas, destacando los aspectos medio-ambientales.

La contradicción interna de los defensores de trabajar «ejemplarmente» con la geografía regional como criterio estructurador de las secuencias de aprendizaje en la clase, intentó ser superada a partir de mediados de los años sesenta por algunos autores que, sin adoptar aún los puntos básicos de la re-

volución curricular, propusieron jerarquizar los contenidos de los planes de enseñanza de nuestra disciplina, utilizando criterios que procedían de la geografía general, la cual, al no perseguir como objetivo la búsqueda de lo singular, posibilitaba que las categorías aprendidas en un determinado ámbito pudiesen ser transferidas a otros.

Actualmente, si bien bajo supuestos que pueden haber aceptado en mayor o menor medida los cambios científicos y educacionales habidos en la ciencia geográfica durante los últimos treinta años, la tendencia general es hacia la disminución en los programas del peso de la orientación regional, aunque en algunos casos, como en los países del bloque socialista, se siguen secuenciando los contenidos utilizando el criterio espacial (Hiddle, 1982).

En Dinamarca la geografía regional pierde importancia, así como los aspectos descriptivos, la enseñanza holística y el estudio de datos y hechos concretos; frente a ello hay, por el contrario, una insistencia creciente en la enseñanza de conceptos, modelos y marcos conceptuales, poniéndose el énfasis en los procesos de aprendizaje. En un sistema educativo muy alejado del danés, como es el que rige en Checoslovaquia, se registra una evolución en cierto modo similar; desde las reformas del año 1975 la geografía general y los aspectos sistemáticos se han desarrollado allí a expensas de los estudios regionales.

En los países más innovadores, las secuencias de aprendizaje no siguen el criterio espacial y se insiste en los *contenidos de carácter sistemático*, que se desarrollan a expensas de la geografía regional. Existe también el intento de introducir a través de la geografía una reflexión sobre problemas relevantes del mundo contemporáneo, como pueden ser el subdesarrollo, o el deterioro ecológico. Y, en general, se trata de estudiar todo aquello que capacite al estudiante para enfrentarse a una sociedad en continuo cambio.

Las corrientes renovadoras de la geografía universitaria y las nuevas tendencias y marcos conceptuales que se han desarrollado en las últimas décadas sirven de modelo para la organización de programas de enseñanza en los niveles básico y secundario. En algún caso el uso de un concepto general o *paradigma de referencia* ha podido utilizarse para estructurar toda la enseñanza básica. Así ha sido en Nueva Zelanda, donde la educación básica se ha intentado fundamentar en el concepto de *Geosistema*. Esta idea de geosistema, tal como se ha aplicado en este país, tiene las siguientes características (Haubrich, 1982):

1. Un geosistema es una modificación geográfica del concepto de ecosistema incorporando las actividades socioeconómicas, la percepción y la toma de decisiones. Este concepto puede aplicarse desde una escala local hasta una escala global.

2. Un geosistema es un conjunto de fenómenos naturales y culturales que están ligados conjuntamente y que se interaccionan entre sí para formar una unidad.

3. Los componentes principales de un geosistema son: *Fuentes de energía* (sol, petróleo, energía animal); *elementos naturales* (plantas, suelo, agua...); *elementos culturales* (población, granjas, ciudades...); *relaciones* (carreteras, ríos, radio...); *flujos* (nutrientes, mensajes, emigrantes...) y *dimensiones* (tiempo, espacio).

4. Los inputs y outputs así como los intercambios de energía, materiales e ideas en el sistema hacen a éste dinámico.

5. Un geosistema puede ser dividido en subsistemas (por ejemplo, puede examinarse una explotación agrícola en un sistema económico y un torrente en un sistema fluvial).

6. El cambio en un sistema puede conducir a modificaciones en subsistemas relacionados.

A pesar de que no se haya producido de una manera generalizada, puede decirse que desde finales de los años setenta —especialmente en los países anglosajones— no solamente se abandonaron supuestos teóricos y metodológicos de la geografía regional, como hemos expuesto en las páginas anteriores, sino que el cambio de la enseñanza de la geografía estuvo plenamente vinculado y se enriqueció con la inclusión en nuestra disciplina de las ideas curriculares, es decir, de la elaboración de nuevos planes de estudios tomando como base ciertos modelos teóricos existentes en el campo de las ciencias de la educación, en función de los cuales se articulan y jerarquizan de un modo diferente las diversas variables que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Del mismo modo que en el campo educacional se han puesto en cuestión por diferentes razones los supuestos básicos del modelo didáctico eficientista, también en la geografía, a pesar de la persistencia del discurso tecnológico sobre la enseñanza, se han elaborado enfoques curriculares que difieren del mismo: el analítico-situacional, el teórico-disciplinario, la malla o matriz didáctico-estructural y el orientativo hacia la acción social.

Los defensores del enfoque analítico-situacional propugnaban que unas comisiones de expertos estableciesen un catálogo de las situaciones de la vida, presentes y futuras, ante las cuales, los alumnos, como futuros ciudadanos, debieran ser capaces de saber desenvolverse con éxito gracias al dominio de una serie de conocimientos, de habilidades y de disposiciones efectivas. En nuestra disciplina, esta propuesta coincidió en la R.F.A. con la adopción por parte de la geografía social muniquesa del concepto de las funciones vitales (el habitar, el trabajar, etc.), las cuales fueron utilizadas como principios básicos a la hora de estructurar los contenidos de los planes de estudio de geografía (Ruppert-Schaffer, 1979; Wirth, 1979; Schultze, 1981). A pesar de haber sido sometido a muy diversas críticas, este concepto está en vigor en buena parte de los libros de texto de geografía que existen en la actualidad en el país al que nos referimos.

Otro de los enfoques que no ha perdido actualidad a la hora de elaborar diseños curriculares para nuestra disciplina es el teórico-disciplinario; en función del cual, los nuevos planes de estudio debieran de estar orientados hacia la estructura de las disciplinas científicas. Dejando de lado aquí el problema de la situación multiparadigmática en la que se encuentran las ciencias sociales, con las dificultades que esto plantea, así como la cuestión de la adaptación de la estructura de la ciencia al grado de desarrollo evolutivo de los alumnos, creemos que los defensores de este punto de vista no consideran suficientemente el hecho de que, necesariamente, no todo aquello que posee un valor científico tiene un valor formativo.

Mientras que estos dos enfoques mencionados, sobre todo, el último de ellos, han tenido una gran importancia en la geografía durante la última década, la malla didáctico-estructural y el enfoque orientado hacia la acción social han de ser considerados como propuestas minoritarias, lo cual no significa de ninguna manera que no posean interés.

A la vista de los problemas planteados por la alternativa curricular científica, en la R.F.A. algunos autores —apoyándose en un concepto desarrollado por el pedagogo munsterano H. Blankertz—, elaboran una alternativa en la que se intentaba conceder en la construcción del currículo un peso equilibrado a las necesidades de los alumnos y a las exigencias derivadas de la estructura lógica de las ciencias, en función de las cuales habrían de programarse de una manera determinada ciertas secuencias de aprendizaje. Por otra parte, otros geógrafos (Schramke, 1980; Huckle, 1982 y 1983) consideraban que la enseñanza de las diversas materias debieran de entenderse como parte del proceso cuya finalidad es la formación política del ciudadano, defendiendo un enfoque curricular en el que la orientación hacia la acción social es la idea fundamental.

Precisamente dentro de estos nuevos enfoques curriculares se ha desarrollado durante los últimos años una potente corriente para convertir la enseñanza de la geografía en la presentación y discusión de problemas específicos tales como el estudio del medio, la planificación espacial, el uso de los recursos limitados de la tierra, el trabajo y el desempleo, el ocio, etc. Esta orientación exige, lógicamente, una cierta autonomía de los profesores en el diseño de cursos y programas. Y, durante algunos años, hubo la tendencia a transformar los programas normativos en programas abiertos que dejaran mayor iniciativa a los docentes.

Vinculado especialmente a los defensores de la malla didáctico-estructural y del enfoque curricular orientado hacia la acción social, han aparecido también propuestas en nuestra disciplina en las que frente a los currículos tradicionales cerrados, en los cuales la consecución de un objetivo operativo por parte del alumno se manifestaba mediante la exteriorización de una sola conducta, se proponían currículos semiabiertos o abiertos en los que eran posibles diversos comportamientos del alumno que denotaban haber alcanzado el objetivo de aprendizaje (véase, entre otros, Rhode-Juechtner, 1978).

El currículo abierto y la libre elección del método de enseñanza tiene aspectos positivos y negativos. En algunos países se oyen ahora críticas contra la excesiva autonomía de los profesores y los centros en el diseño de cursos y programas. Con referencia a la educación danesa Ove Biilmann señala que: «La educación de los alumnos se ha abandonado en favor de un cierto *igualitarismo cognitivo* que se expresa, entre otras cosas, por el hecho de que la democracia que es un sistema gubernamental, sin duda valioso, se ha elevado a *ideología* (educativa). Esto, junto con una ausencia de normas declarada y practicada, también conocido como pluralismo de valores, ha tenido algunas consecuencias desafortunadas en el sistema danés de enseñanza» (En Haubrich, 1983).

En otros países altamente innovadores, como la R.F.A., después de algunos años de sostener una orientación hacia programas flexibles, abiertos y no normativos, parece existir hoy —en absoluto desvinculada del giro político conservador que se produjo hacia mediados de la pasada década— una orientación hacia programas elaborados con instrucciones muy detalladas y de cumplimiento obligatorio.

Pese a estos vaivenes, por otra parte lógicos en un periodo reformista, en todos los casos se mantiene una orientación de los contenidos de la enseñanza hacia el estudio de problemas relevantes del mundo contemporáneo, y hacia la transmisión de conceptos generales de la disciplina y contenidos sistemáticos.

La renovación en los métodos de enseñanza es simultánea, o en algunos casos incluso ha precedido a la innovación en los contenidos. Aún hoy sigue dominando, en muchos países, la lección del profesor; y, en algunos casos, como China o Egipto, los métodos librescos siguen siendo el único recurso. Sin embargo, es cierto que los métodos activos de enseñanza, y en general el empleo de sistemas que buscan el desarrollo de la personalidad autónoma del estudiante han tenido un gran desarrollo.

En los países anglosajones, en los que el proceso de renovación ha sido más intenso se estimula la realización de excursiones y trabajo de campo, así como la elaboración de pesquisas por los alumnos y la presentación y discusión colectiva del trabajo realizado. En Australia, por ejemplo, los trabajos prácticos, las investigaciones realizadas en grupo y el trabajo de campo representan el 40% de la valoración final del curso.

La introducción de las ideas cuantitativas en el ámbito escolar ha estimulado el trabajo con mapas, y series estadísticas, así como la realización de juegos y ejercicios de simulación. En general, los «métodos indagatorios» y la idea de «aprender investigando» tienen un prestigio creciente.

Las técnicas audiovisuales son bastante bien conocidas por los profesores de geografía, pero no todos los países cuentan con el material apropiado para el desarrollo de las clases. Existe un gran contraste entre el equipamiento casi lujurioso del que se dispone en algunos países europeos, en los que ya no es infrecuente el uso del vídeo en las aulas, o la enseñanza asistida por ordenadores, y las condiciones que se dan en países menos desarrollados, en los que a menudo se carece de libros con ilustraciones en color.

Diversas vías para la renovación didáctica

Pese a todos estos cambios, es difícil conocer cuales son realmente los sentimientos de los alumnos respecto a la enseñanza de la geografía. En el siglo pasado fue una materia popular en las enseñanzas básicas, ya que a través de ella se difundían conocimientos sobre la estructura general del planeta, y también sobre los países de la tierra, sus pueblos y costumbres. La imaginación de los jóvenes encontraba sin duda en estas explicaciones sobre países exóticos un campo abierto para la ensoñación y para alimentar su espíritu de aventura.

En la actualidad se tiene conciencia de que el conocimiento de datos y hechos «geográficos» se adquiere de forma creciente fuera de la enseñanza de la geografía, incluso fuera de la escuela, a través de los medios de comunicación de masas, aunque los profesores de geografía se niegan generalmente

a reconocer esta tendencia. En algún país el reconocimiento de este hecho ha inducido alguna modificación en los planes de estudio. Concretamente en Hungría el estudio de continentes se ha pasado del 7º al 6º curso de la educación primaria, al considerar que los medios de comunicación provocan un temprano interés y curiosidad de los alumnos por los países remotos y sus diferentes culturas.

Los informes que se han realizado por profesores de geografía (ver Haubrich, 1982) prácticamente no aluden al tema de su aceptación entre los estudiantes. En algún caso se da una imagen optimista, y así se considera una materia popular en Israel, Australia o Brasil, aunque curiosamente, como ocurre en este último país, esa popularidad va unida a una consideración de la geografía como materia poco importante. Mas desconsoladora es todavía la situación que presentan otros informes. Así, con referencia a la R.F.A., una encuesta realizada por estudiantes en 1969 colocaba a la geografía «a la cabeza de las materias que deberían ser eliminadas del programa escolar» (Luis, 1978).

Claro está que la impopularidad de una disciplina entre los estudiantes no siempre indica falta de popularidad ante los políticos y las autoridades educativas. Aún así, después de años de relativo avance, incluso en países muy innovadores, como Gran Bretaña, se registra una cierta inquietud sobre el futuro de la geografía.

En el Reino Unido, según Graves durante el período de expansión económica, la geografía salió muy beneficiada. Era una materia popular, y en esos años aumentaron las investigaciones en el campo geográfico y el número de profesores especialistas en geografía. La crisis económica de los años setenta y el aumento del desempleo habrían cambiado radicalmente el modo de pensar de los líderes políticos. Las actitudes del gobierno se orientan ahora hacia objetivos más instrumentales en la educación. Las ideas actuales del gobierno británico privilegian materias como el lenguaje, las matemáticas y las ciencias naturales. En el informe del School Curriculum de 1981 la geografía sólo obtiene una mención muy limitada.

Por ello, los datos disponibles sobre la presencia de la geografía en la enseñanza (ver cuadro 1, pág. 166) pueden ofrecer una imagen engañosa de la realidad. La geografía existe a veces como disciplina autónoma, pero con carácter optativo, especialmente en la enseñanza secundaria. En estos casos el futuro de la geografía parece estar seriamente amenazado y muchos geógrafos consideran que sólo la obligatoriedad asegura suficientemente su futuro. Otros autores opinan que, a pesar de todo, la geografía independientemente de su popularidad, es una materia que posee una imagen reconocible por padres y políticos y que por ello, podrá perdurar en la enseñanza más fácilmente que otros campos de estudios nuevos, como los medioambientales o los comunitarios. E incluso se piensa que en la situación actual de crisis, la geografía podrá seguir asegurando mucho mejor que otras materias la posibilidad de difundir a bajo coste conocimientos muy variados (Storm, 1982).

Hay que decir que en los últimos veinte años los geógrafos han realizado un importante esfuerzo de renovación didáctica que seguramente no tiene parangón en ninguna de las disciplinas de la enseñanza primaria y secunda-

ria. Las razones para ello quedan suficientemente expresadas en las páginas precedentes, y seguramente están relacionadas de manera general con un sincero deseo de renovación teórica y metódica en la propia disciplina y con un sentimiento de inseguridad que ha llevado a buscar nuevas vías para afirmar la presencia de la geografía en el medio escolar.

Conviene advertir que el paso de la enseñanza geográfica tradicional a los nuevos enfoques no se ha realizado bruscamente, sino, a menudo, a través de varias etapas intermedias; y que, en general, la participación de los geógrafos universitarios ha sido muy importante en el proceso de cambio.

La toma de conciencia de la inadaptación de las enseñanzas de la geografía regional ante la nueva situación se dió en algunos países antes de que se produjese la revolución cuantitativa en la universidad. Esto ha conducido a procesos de innovación y adaptación diversos, que se desarrollaron a partir del mismo paradigma regional. Sin duda puede interpretarse de este modo la elaboración en la R.F.A. durante la década de los años setenta —a lo que ya nos hemos referido— de libros de texto que seguían el esquema de las funciones vitales de la «Escuela de Munich», método al que se le evalúa ahora de manera contradictoria, puesto que, si bien algunos han puesto de relieve determinadas insuficiencias del mismo —entre otros, Birkenhauer, Schramke—, no faltan autores que, sobre todo para los primeros años y dentro de una concepción integrada de la geografía en el área de sociales, defienden su pertinencia (Stroehlein, 1981). Sólo más tarde ha tenido la geografía cuantitativa algún impacto en la geografía escolar alemana, dentro de currículos orientados por lo general hacia la estructura de la ciencia.

De manera semejante, en Francia, donde la llegada de la tendencia cuantitativa fue tardía, el esfuerzo para renovar y convertir en más atractivos y competitivos los manuales usados en el bachillerato se produjo autónomamente.

En los países anglosajones las iniciativas reformistas se concretaron ya en los años sesenta con la confección de proyectos globales para la reforma de la enseñanza de la geografía. En Estados Unidos el «National Council for Geographic Education» y la «Association of American Geographers» patrocinaron un proyecto de renovación de la geografía en la enseñanza secundaria conocido como «*High School Geography Project*». La iniciativa surgió en 1961 en el marco de los intensos esfuerzos que se realizaron en Estados Unidos para desarrollar la enseñanza científica después de la conmoción nacional que supuso el lanzamiento del primer *Sputnik* soviético en 1957. Una primera ola reformista que afectó a las ciencias y las matemáticas fué seguida inmediatamente por otra, la cual alcanzó a las ciencias de la Tierra y la geografía. El «Earth Science Curriculum Project» (ESCP) y el HSGP fueron el resultado concreto de este ambiente favorable al cambio educativo. El último de dichos proyectos fue firmemente apoyado por los geógrafos universitarios y su concepción didáctica se inserta en lo que hemos denominado antes el discurso tecnológico sobre la enseñanza. En concreto, se adoptaron lo que se conoce como modelos lineales de desarrollo curricular, inspirados en las aportaciones del R.W. Tyler y H. Taba, en los que el profesor es considerado casi exclusivamente como el «consumidor» de lo que elabora el científico, único

productor de conocimiento (véase, sobre todo ello, Mac Nee, 1975; Cirrincioni-Decaroli, 1977; y Helburn, 1983). De los tres puntos de referencia básicos a la hora de fijar los objetivos de aprendizaje —los problemas de la sociedad, las necesidades de los alumnos y la estructura de la disciplina— los autores del H.S.G.P., influidos por teóricos educacionales tan significativos como J. S. Brunner y J. Schwab, orientaron sus decisiones hacia la estructura lógica de la disciplina geográfica, tratando de favorecer un enfoque más científico de los problemas y adoptando las ideas de la programación por objetivos.

Bajo la dirección del Gilbert White, de William Garrison y de Nicholas Helburn, el proyecto integró a jóvenes investigadores universitarios situados en las fronteras de la investigación científica y produjo una serie de materiales que fueron después experimentados por más de 300 maestros y unos 20 psicólogos, antes de concretarse en una publicación que apareció en 1969 con el título *Geography in an Urban Age*, y que está estructurado en torno a cinco temas fundamentales: la ciudad, la industria y la agricultura, la geografía cultural, la geografía política, hábitat y recursos y la geografía regional (Japón). Una segunda edición de esta obra, publicada en 1979, refleja la pérdida de valor que en el terreno educativo ha tenido la geografía regional, ya que en ella la última de las unidades temáticas antes citadas había sido suprimida.

La concepción eficientista de la enseñanza —en la línea del discurso tecnológico sobre la misma—, la disminución de la información, la concesión de una gran importancia al desarrollo de actividades, la orientación hacia la estructura de la ciencia en lo que a los criterios para la selección de los objetivos se refiere, y la idea de «aprender investigando» son los principios didácticos que inspiraron al HSGP y que sirvieron también de guía a los proyectos de cambio que, siguiendo en buena parte el modelo norteamericano, se han desarrollado en otros países anglosajones. El curso de la reforma y los resultados concretos obtenidos han podido ser, sin embargo, distintos debido sobre todo, a la diferente importancia que tenía la geografía en los programas escolares antes de acometer la reforma. En Gran Bretaña donde, a diferencia de lo que ocurría en Estados Unidos, la geografía estaba sólidamente implantada desde el siglo XIX, la variedad de las propuestas ha sido mucho mayor, así como también la riqueza de los resultados (véase sobre ello Hall, 1976; Brook-Brook, 1980; Graves, 1980; Bailey, 1981; Beddix, 1982; y Walford, 1982).

En general, los países que han avanzado más en la línea de la reforma son aquellos que han incorporado más decididamente las innovaciones educacionales y científicas a las que nos hemos referido en las páginas anteriores, haciendo énfasis en la dimensión espacial de los fenómenos geográficos e introduciendo conceptos generales renovadores como los de ecosistema o geosistema. Además de ello, y en relación con la aparición de corrientes críticas y radicales, han sabido dar cabida a nuevos enfoques que entrañan una atención preferente a problemas sociales significativos.

La amplia bibliografía didáctica existente hoy en día muestra claramente la complejidad y riqueza de este movimiento renovador, y la importancia de las contribuciones que los geógrafos han efectuado a este tema.

Otro buen ejemplo de lo que ha significado esta renovación didáctica se tiene a través de los manuales elaborados bajo el patrocinio de la Unesco para la enseñanza de la geografía. El manual publicado en 1965 (UNESCO y UGI; *Source Book for Geography Teaching*, trad. cast. de 1966) estaba concebido para ofrecer a los profesores orientaciones muy precisas sobre los métodos de enseñanza de la geografía, el material didáctico y la organización de las clases, así como para prestar a los profesores ejemplos muy elaborados de lecciones y temas (ver UNESCO y UGI, 1966). Una técnica semejante sigue también el manual elaborado por la UNESCO para la enseñanza de la geografía en América Latina (UNESCO, 1975), acentuando en este caso las lecciones de geografía regional y los temas monográficos.

En cambio, en el nuevo manual de la UNESCO editado por Graves (1982) se rehuye la estructura normativa, ofreciendo a los profesores diversas alternativas para enfocar su estrategia docente. El actual libro patrocinado por esta organización internacional se presenta explícitamente como un reflejo de las exigencias sociales, científicas y educacionales que, durante los últimos diez años, se han planteado a la enseñanza de la geografía, las cuales han dado como resultado un profundo *cambio* de la misma. De lo cual es una buena prueba, y así lo percibe y señala Graves, la diferente estructura y concepción de la obra que prologa frente a la anterior. En la introducción de este autor se acepta claramente que: «el desarrollo profesional de los profesores ha hecho necesario un nuevo estilo de aproximación». El nuevo libro es «por consiguiente, menos prescriptivo que el antiguo, y sugiere estrategias que los docentes pueden decidir y adoptar en función de las circunstancias de sus propias escuelas y ambientes sociales» (Graves, 1982).

El conocimiento de los cambios que ha experimentado la enseñanza de la geografía durante la última década conduce, inevitablemente, a la pregunta sobre la situación española. Este será el objeto del apartado siguiente.

III. LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN ESPAÑA DESDE LA LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN

La situación actual de la geografía como materia de enseñanza está condicionada, en buena medida, por el proceso de reforma del sistema educativo iniciado en 1970. En este año se promulgaba la Ley General de Educación (L.G.E.) que pretendía sintonizar el funcionamiento del aparato educativo con los profundos cambios en que estaba inmersa la sociedad española. La Ley de Villar Palasí (entonces ministro de Educación y Ciencia) modificó notablemente el panorama de la enseñanza primaria y secundaria, introdujo nuevas materias y nuevos programas en la organización escolar y alteró la posición de disciplinas que, como la geografía, tenían una presencia centenaria en el sistema educativo. Por todo ello conviene considerar, aunque sea brevemente, los factores que justificaban la nueva ley, sus objetivos, y los principios generales de la política educativa que en ella se diseñaban.

La Ley General de Educación

La Ley General de educación se plantea explícitamente como una respuesta necesaria a demandas sociales y también científicas y pedagógicas.

La reforma de la enseñanza respondía a una aspiración, generalizada en la España de los años sesenta, a la mejora del nivel de vida, que se concretaba en las expectativas de movilidad social depositadas en la educación. El crecimiento demográfico de los años cincuenta y sesenta exigía un incremento de las instalaciones y medios educativos. El cambio cuantitativo en las dotaciones de los servicios educativos era, sin duda, una de las demandas sociales básicas. Junto a ella, las transformaciones en la economía del país acaecidas desde el Plan de Estabilización (entre otras la disminución de la actividad agraria y el rápido desplazamiento de mano de obra hacia los sectores secundario y terciario) imponían paralelamente un cambio cualitativo del sistema de enseñanza.

En la ley de Villar Palasí la enseñanza se concebía como motor del progreso económico y de la movilidad social. Se esperaba del nuevo sistema educativo que fuera capaz de formar ciudadanos preparados para hacer frente a la nueva situación social y económica. Coherentemente con este propósito, se buscaba la vinculación de la enseñanza con el sistema productivo; capacitar para el trabajo, y especialmente para los nuevos empleos que genera la industria y el sector servicios era una de las metas de la reforma de 1970. Ampliar los conocimientos básicos era la primera tarea.

Para ello, resultaba de la máxima urgencia una cierta democratización de la enseñanza que favoreciese la permeabilidad entre los distintos niveles educativos y posibilitase el acceso de un segmento mayor de la población escolar a la enseñanza media y superior. Este es el sentido que tienen, y no otro, algunas de las más espectaculares reformas puestas en marcha por la Ley General de Educación; obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria (ahora entendida desde los 6 a los 14 años de edad); supresión de las barreras que actuaban como filtro selectivo (el caso de las famosas «reválidas» del antiguo bachillerato); y postulación de la gratuidad para la enseñanza media (Bachillerato Unificado y Polivalente y Formación Profesional).

Paralelamente, y en orden a mejorar la eficacia del sistema educativo, se consideró que éste, además de responder a los criterios de unidad e integración, habla de incorporar los avances científicos y técnicos. En este sentido, en el «Libro Blanco» que sirvió de base para la redacción de la Ley de Educación señala que: «la continuidad del proceso del desarrollo económico español en el futuro dependerá en buena medida de la incorporación creciente de la moderna tecnología al sistema productivo» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969, pág. 204). Ahora bien, esta modernización cientifista de la enseñanza implicaba serias modificaciones didácticas y de programa.

En el ámbito de los programas se intentará reducir y simplificar el número de asignaturas a impartir de modo obligatorio. Con el cambio las disciplinas humanísticas pierden peso en el canon escolar, en favor de aquellas materias de tipo científico o instrumental. En el terreno educacional las novedades más importantes son la adopción de los principios básicos del modelo didáctico eficientista —en la línea del discurso tecnológico sobre la enseñanza— así como la defensa de métodos de aprendizaje basados en la imitación de los procesos seguidos en la investigación científica y en la actividad profesional. La memorización de informaciones es desvalorizada y se concede importancia al desarrollo de actividades. Se reconoce explícitamente que la

enseñanza deberá partir de «experiencias significativas, subrayando la actividad práctica, la creación y la espontaneidad innovadora». Aprender investigando es la consigna implícita o explícita que viene a sustituir el tradicional aprender repitiendo.

Desde la perspectiva actual puede afirmarse que los objetivos teóricos, así como los métodos de enseñanza y contenidos diseñados por la Ley General de Educación coincidían, en buena medida, con la dirección general de los movimientos de reforma educativa que por entonces se producían en la mayoría de los países occidentales. Sin embargo, la ambición y profundidad de las reformas que se proponían eran de tal alcance que hacían muy difícil su aplicación en las circunstancias existentes entonces. Diversos factores lastraron el desarrollo de la reforma educativa, llegando a desnaturalizarla en algunos puntos. Entre estos factores retardatarios cabe señalar la inercia y falta de formación y reciclaje adecuado de los docentes, así como la escasez de medios económicos para crear los equipamientos y dotaciones necesarias. Tampoco favorecieron la aplicación de la reforma las presiones corporativas de los distintos estamentos docentes que veían radicalmente modificada la estructura y contenido de las materias de enseñanza tradicionales.

El caso de la geografía brinda un ejemplo bastante elocuente de esto último. La aplicación de la Ley General de Educación en la Enseñanza Básica (6-14 años) entrañaba una profunda ruptura con el estatuto de la geografía de los programas que se configuraron con la Ley Moyano de 1857. De hecho, desaparecía ésta materia independiente de enseñanza, quedando integrada en áreas de conocimiento más amplias. El desarrollo de la reforma educativa imponía así un doble reto a la geografía académica. Por una parte, redefinir los objetivos y contenidos de la disciplina geográfica que pudieran integrarse en las nuevas áreas de conocimiento, especificando tanto su contribución en lo que se refiere a que los alumnos alcancen los fines fijados en la L. G. E. y en las orientaciones metodológicas de nuestra disciplina, como su progresión en los diferentes niveles educativos. Por la otra, realizar un esfuerzo de imaginación para renovar los métodos de enseñanza y desplegar nuevas estrategias docentes.

La respuesta de los geógrafos a este doble reto fue insuficiente e inadecuada, como, por otra parte, ocurrió con otros profesionales de diferentes campos disciplinares. En general los geógrafos adoptaron una actitud de recelo y reserva, cuando no lamentativa, ante los cambios propugnados por la Ley General de Educación «¿Por qué precisamente ha de ser la geografía la gran sacrificada?», fue la pregunta retórica que se hicieron muchos geógrafos, y que todavía algunos siguen formulando públicamente. En diversas publicaciones, generalmente para consumo propio, los geógrafos describen el intento de integración de la geografía en el área de ciencias sociales como un proceso de expolio a manos de otras disciplinas que se adueñan de lo que sería el campo propio y específico de la geografía. Y, partiendo de esta supuesta condición de víctimas se intenta establecer una, no siempre afortunada, defensa a ultranza de la singularidad, relevancia e interés pedagógico de la geografía.

La pérdida de la autonomía de la Geografía en la Educación General Básica

La actitud que jumbrosa de los geógrafos tiene, sin duda, alguna justificación si se considera la antigua y destacada presencia de la geografía en los programas de la enseñanza básica. Aunque, por otra parte, refleja también una obsesiva preocupación por la especificidad y autonomía de su ciencia y se realiza generalmente en ausencia de un verdadero esfuerzo por debatir desde una perspectiva general las necesidades de la formación escolar.

En la enseñanza primaria la geografía ha sido enseñada desde la organización de los programas en el siglo XIX y ha formado parte del reducido grupo de materias que complementaba la formación básica impartida por la gramática, la aritmética y la religión. Su continuada presencia exigió la redacción de libros de texto específicos para ese nivel o la necesaria y destacada inclusión de esas enseñanzas en las cartillas o catones escolares. En una investigación que llevamos a cabo sobre este tema hemos identificado más de 200 obras destinadas concretamente a la enseñanza de la geografía en el nivel primario durante el siglo XIX (véase Capel y otros, 1983 y 1984).

En general, las nociones impartidas en este nivel apenas sobrepasan algunos rudimentos sobre la localización de los continentes y países, y breves noticias sobre los principales accidentes geográficos. Pero, pese a todo, algunos autores realizaron ya durante ese siglo un notable esfuerzo para renovar las enseñanzas de esta ciencia, incorporando las tendencias más renovadoras de la pedagogía romántica y positivista y tratando de conseguir una enseñanza activa basada en la observación directa de la naturaleza. Desde fines del siglo XIX estos movimientos de renovación de la enseñanza geográfica fueron fuertemente impulsados desde posiciones diferentes, entre las cuales cabe citar la Insititución Libre de Enseñanza, las escuelas del Padre Manjón, el núcleo anarquista de la Escuela Moderna y, sobre todo, por la extraordinaria labor realizada por pedagogos de las Escuelas Normales del Magisterio. La guerra civil de 1936 vendría a interrumpir dramáticamente una larga línea de esfuerzos que había dado ya magníficos resultados.

A partir de 1970, según las previsiones de la Ley General de Educación, nuestra disciplina debiera haber desaparecido de hecho de la enseñanza básica, integrándose los contenidos de geografía física en el área de ciencias de la naturaleza y los de geografía humana en el área social. Realmente, no ocurrió así, ya que, en general, los programas de ciencias sociales se limitaron a yuxtaponer los temas específicos de las antiguas asignaturas de geografía e historia, dejando de lado totalmente las exigencias derivadas de la lógica interna del modelo didáctico eficientista propuesto para nuestro país, en función de la cual, la razón de ser de las diversas disciplinas y de unos ciertos contenidos en el currículo escolar se fundamentaba en su aportación respecto a la consecución de unos objetivos de aprendizaje establecidos previamente.

Durante los últimos quince años lo más frecuente ha sido encontrar libros de texto para el área de ciencias sociales que apenas hacen alusión a temas de economía, derecho, antropología o urbanismo, pero, en cambio, incor-

poran un buen número de lecciones de geografía física. La responsabilidad recae sin duda sobre los técnicos del Ministerio que elaboraron los programas y que no dudaron en incluir dentro del área de «Ciencias sociales» una serie de lecciones sobre geografía física (véase, por ejemplo, los *Programas renovados*, 1981, págs. 91-96). Pero también los autores de los manuales han seguido fielmente estas directrices. No es necesario, multiplicar los ejemplos, pero sí queremos suministrar una muestra de ello. Con el título genérico de «Sociedad» un libro de texto para 5.º curso de E. G. B., de los más utilizados, desarrolla los siguientes temas:

1. El Universo y el sistema solar.
2. La Tierra nuestro planeta (con nociones sobre movimientos de la tierra y círculos de la esfera).
3. España en el mundo (situación, límites, regiones naturales).
4. Mares y costas de España.
5. Relieve de España.
6. Los ríos de España.
7. El clima de España.

Los aspectos propiamente humanos de la geografía comienzan en el tema 8 dedicado a la agricultura, ganadería y pesca. En total, los contenidos de geografía física representan aproximadamente el 50% del total de una obra que, repetimos, lleva por título: «Sociedad».

Puesto que muy pocos geógrafos aceptarían hoy alguna forma de determinismo físico, a la vista de este tipo de obras de texto sólo cabe concluir que la inercia de los geógrafos, el interés de los editores y la condescendencia de las autoridades educativas, han permitido que las antiguas asignaturas, con ligero maquillaje y algún recorte, sigan enseñándose en la actualidad bajo nuevos nombres.

Los resultados son, a nuestro juicio, bastante nocivos. Se ha promovido, entre profesores de E. G. B. y alumnos una idea disparatada sobre cuál es el ámbito y contenidos de las ciencias de la sociedad. Se produce un frecuente, innecesario y antieconómico solapamiento de temas entre el área de ciencias sociales y la de ciencias naturales. La misma reiteración de lecciones similares impide la entrada de nuevos temas en unos programas ya bastante sobrecargados. Y sobre todo, no se ha conseguido una auténtica articulación e integración de contenidos en las nuevas áreas de conocimiento.

Durante los años setenta, en las áreas más renovadoras, la crisis de la enseñanza tradicional se ha intentado superar a través del énfasis en la enseñanza del medio local. Orientación que se ha visto reforzada por las demandas que la nueva organización territorial española general para el conocimiento de cada una de las regiones autónomas.

Algunas de las deficiencias existentes eran seguramente percibidas por el Ministerio de Educación cuando en 1980 se propuso una reestructuración de los cursos y programas de E. G. B. La enseñanza básica quedó dividida desde entonces en tres ciclos que se pretenden hacer coincidir con las etapas de desarrollo de la inteligencia del niño descritas por Piaget: ciclo inicial, 1.º y 2.º curso (6-8 años); ciclo medio, 3.º y 4.º y 5.º cursos (8-11 años) y ciclo superior, 6.º, 7.º y 8.º cursos (11-14 años). Entre los objetivos de la nueva orga-

nización por ciclos se hacía referencia a la posibilidad de adaptar los contenidos al medio en que se imparten, flexibilizando las programaciones y la organización de los cursos.

Por lo que se refiere al contenido del área de ciencias sociales, en el Proyecto de Programas renovados aparecido en 1980 se establece una división temática para los tres cursos del ciclo medio que procede según el principio «de lo cercano y lo lejano» (ver Luis y Urteaga, 1982). En 3.º curso se estudiaría la localidad y su entorno, en 4.º la propia región y en 5.º España. Se vuelve así a una organización de los contenidos geográficos que ya había sido aplicada, y discutida, en la pedagogía positivista del siglo XIX.

Este mismo principio inspiró los programas oficiales aprobados el 12 de febrero de 1982 aunque dando una cierta flexibilidad a su desarrollo y aplicación. Dichos programas dividen el área de Ciencias Sociales en los siguientes bloques temáticos:

1. La localidad.
2. La comarca.
3. La región o nacionalidad.
4. Iniciación al estudio de España.
5. Iniciación a la geografía general.
6. Técnicas de trabajo.
7. Comportamiento cívico-social.

Se establece que estos temas serán impartidos a lo largo de los tres cursos del ciclo medio, siendo competencia del profesor la programación de cada uno de ellos (ver González y Martínez, 1981-82).

Los programas y contenidos del segundo ciclo se encuentran todavía en fase de estudio, dado que se prevé la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y por consiguiente una cierta continuidad entre los estudios de este ciclo y los de la fase inicial del BUP (ver Proyectos del MEC, inéditos).

Pese al interés de estas nuevas propuestas de renovación en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, hay que señalar que, en nuestra opinión, no han incorporado aún lo que se considera el núcleo de la revolución curricular. Puesto que, si bien únicamente a nivel del preámbulo, se detallan una serie de indicaciones que siguen reflejando ciertos elementos del discurso tecnológico sobre la enseñanza, el desarrollo concreto de los programas de las materias correspondientes sigue la pauta tradicional. Lo cual, en el caso de la geografía, puede comprobarse en la secuenciación de los contenidos siguiendo el principio de lo (físicamente) cercano a lo lejano, teniendo presente en la elección y estructuración de los mismos, mucho más la lógica interna de una determinada concepción de la ciencia geográfica que lo que el conocimiento de sus estructuras fundamentales puede aportar a los alumnos en lo que se refiere a la consecución de los objetivos de aprendizaje pre-fijados.

Subordinación respecto a la historia en la enseñanza secundaria.

El significado de la pérdida de identidad y retroceso relativo de la geografía en la E. G. B. ha de valorarse desde una perspectiva que tenga en cuenta

que este nivel de la enseñanza incluye hoy una parte del antiguo bachillerato y más concretamente el ciclo inicial o bachillerato elemental. Hasta la Ley General de Educación la geografía tuvo sobre todo una presencia destacada en esos años iniciales del bachillerato clásico, y más reducida, aunque nunca del todo ausente en los años finales, que luego se convertirían en el Bachillerato Unificado y Polivalente.

La geografía goza del privilegio de haber sido una de las pocas asignaturas que ha estado siempre presente en la enseñanza secundaria española desde la organización de los programas en el siglo XIX. De todas formas, si atendemos al número de horas semanales que se le dedicaban, su opción resulta menos privilegiada y presenta, además, una clara tendencia al retroceso con el paso de los años (cuadro 2, pág. 167). Unos datos globales reflejan esto que decimos: en los cien años transcurridos entre 1836 y 1936 se dedicaron por término medio a la geografía el 5,5% del total de las horas semanales de clase de los cursos de bachillerato, frente a un 6,8% concedido a la historia o un 13,7% a las matemáticas. Tras la guerra civil y hasta 1967, el porcentaje de la geografía se redujo al 4,4%, en una tendencia semejante a la que experimentaron la historia y las matemáticas que vieron descender sus valores al 5,3% y al 12,1%.

El análisis de las denominaciones concretas que ha tenido la asignatura de geografía desde 1836, permite comprobar que, tras un temprano proceso de especialización y separación respecto a la historia, se produjo una pérdida de los contenidos matemáticos y naturales y una identificación creciente con las humanidades (cuadro 3, pág. 168), todo lo cual coincide con una evolución general de disciplina, que ya es bien conocida. En general, puede decirse también que la atención a los contenidos sistemáticos fue mayor hasta el primer tercio del siglo XX y que más tarde, y sobre todo a partir de 1950, se produce una identificación marcada de la geografía con los contenidos de la geografía regional (sobre estas cuestiones, véase Luis, A., 1983).

Después de las reformas de la Ley General de Educación, en el BUP actual la geografía mantiene su presencia en los cursos 2.º y 3.º, siendo enseñada con la historia y con la formación cívica. La concepción cíclica que ha presidido la elaboración de los programas en E. G. B. y B. U. P. lleva a una reiteración de temas que ineludiblemente conduce a la fatiga y pérdida de interés de los estudiantes. Concretamente los contenidos de geografía de España aparecen reiterados a lo largo de la E. G. B. en los cursos 4.º, 5.º y 6.º, volviendo a repetirse en 3.º de B. U. P.

La disminución secular del peso relativo de la geografía en la enseñanza secundaria está relacionada con la introducción en este nivel de nuevos campos de estudio. En los últimos años, la consideración de la disciplina se ha visto afectada por una intensa valoración social de ciertos temas. Desde los años setenta se ha agudizado la conciencia de la gravedad de algunos problemas, como el del deterioro del medio ambiente, lo cual ha conducido a la necesidad de desarrollar análisis integrados del impacto de las actividades humanas sobre el medio natural. Paralelamente, nuevos campos de conocimiento pugnan por desarrollarse y recibir un reconocimiento institucional. Este es el caso de la educación ambiental, que como veremos más adelante goza de una amplia consideración en otros países, y por cuyo control compi-

ten especialistas de diversas disciplinas. En particular biólogos, arquitectos y geógrafos, además de los nuevos profesionales del medio ambiente.

Aunque los partidarios de la educación ambiental no son en general conscientes de ello, resulta claro que este enfoque pedagógico continúa y desarrolla una larga tradición de, al menos, siglo y medio de antigüedad (Urteaga y Capel, 1982-83). Hay que decir, también, que el prurito de la novedad ha despertado vocaciones ecológicas inesperadas entre especialistas muy diversos (véase Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental, 1983), que compiten en una carrera interesada por situarse en posiciones ventajosas para controlar este nuevo, y al parecer prometedor, campo de estudio.

Es cierto, sin embargo, que la aspiración al desarrollo de una educación integrada que tenga en cuenta los fenómenos ambientales responde a preocupaciones sociales vivamente sentidas por amplias capas de población (ver Lemkow, 1983) y conecta fácilmente con algunas de las tendencias renovadoras de la pedagogía actual.

No obstante, la articulación entre las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales y los contenidos propuestos por la educación ambiental no siempre parece fácil. Particularmente en el terreno educativo resulta difícil encontrar un espacio adecuado para estos conocimientos que cabalgan claramente sobre algunas de las áreas ya establecidas.

IV. SUGERENCIAS PARA LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN ESPAÑA

Resulta ciertamente difícil proponer alternativas concretas para la reforma de la enseñanza de la geografía. Por un lado, porque el diseño de nuevos programas de geografía, o de cualquier otra materia, ha de tener en cuenta *objetivos generales*, o grandes metas educativas que difícilmente pueden ser fijadas por los propios profesionales de la investigación y la docencia. Compete a las autoridades educativas el precisar y unificar estos objetivos (cognoscitivos, actitudinales e instrumentales) y resulta complejo pronunciarse sobre este punto.

Por otra parte, a nadie se le escapa que los contenidos, actividades y experiencias de un determinado campo de conocimiento pueden estructurarse de muy diversos modos. Se discute fuertemente sobre si el programa de las enseñanzas básicas debe adecuarse más o menos a la estructura de las disciplinas científicas. Ante esta cuestión las opiniones están divididas. Si, por un lado, los educadores tienen tendencia a insistir en las necesidades específicas de la educación, no todos comparten este punto de vista. Así, en algunos países, por ejemplo de forma general en los países socialistas y entre determinados grupos de educadores de Occidente, puede observarse una clara tendencia a que la enseñanza escolar refleje la estructura de las disciplinas universitarias. En este caso, por poner un ejemplo, la geografía universitaria debería constituirse en el marco de referencia para la geografía escolar.

Por nuestro lado, pensamos que no deben equipararse mecánicamente las necesidades de la investigación y el progreso del conocimiento científico con las necesidades educativas de los niveles básicos. Hay diversas razones para ello. La estructura de las disciplinas científicas no se adapta necesariamente al desarrollo mental del niño. Además, la presencia de áreas de conocimiento con capacidad integradora puede ser más oportuna en estos niveles educativos ya que facilitarán al niño unas habilidades y conceptos generales que le permitirán abordar más tarde nuevos campos de estudio. Puede haber incluso razones de economía. Es evidente que en una situación de especialización creciente y rápido desarrollo de las disciplinas científicas, el número de las que podrían pretender, con argumentos convincentes, asegurar su presencia en la enseñanza básica es extraordinariamente elevado. Puede identificarse hoy (ver, por ejemplo, el Índice mundial de la Unesco) cerca de un millar de disciplinas científicas diferenciadas por razones institucionales y epistemológicas. Y si estas se agrupan pueden aparecer todavía 192 áreas principales de conocimiento, que es el número de las relacionadas al efecto de la reordenación universitaria llevada a cabo por el Ministerio de Educación y Ciencia de nuestro país (BOE del 15 de marzo de 1984). Es evidente que no todas estas disciplinas o áreas pueden aspirar a una presencia autónoma en el aparato educativo a nivel primario y secundario.

Por ello, parece más deseable concebir unos programas de enseñanza con lógica interna y finalidad propia, sin pensar que la enseñanza básica y media han de conducir necesariamente a la universidad. En este caso, el modelo no ha de ser las disciplinas universitarias, sino los objetivos que pretenda conseguir la mayor parte del país en cuanto a conocimiento y valores.

Los anteproyectos de reforma para la segunda etapa de la EGB que actualmente desarrolla el Ministerio de Educación, parecen adoptar este punto de vista. Se señala en ellos que el desarrollo del curriculum tendrá un carácter interdisciplinario, indicándose grandes bloques o áreas de conocimiento, que eviten la fragmentación prematura en asignaturas y la excesiva especialización de los contenidos. Todo indica pues, que al menos en este caso, los conocimientos de geografía deberán seguir siendo impartidos, básicamente, a través de las áreas de ciencias naturales o de ciencias sociales.

En páginas anteriores hemos tenido ocasión de manifestar nuestra posición crítica respecto a la actual situación de tales áreas de estudio, que no responden a su nombre y finalidad, y que se configuraron apresuradamente como una mera yuxtaposición de antiguas asignaturas. Si en el futuro se pretende mejorar el valor formativo de estas materias habrá de realizarse un esfuerzo de rigor e imaginación.

Limitándonos al campo de las ciencias sociales es preciso hacer notar la dificultad que representa el diseño de buenos programas de estudio. Y ello porque las ciencias sociales no existen como cuerpo estructurado de conocimientos, ni de teorías científicas, ni de métodos de indagación. Las ciencias sociales cubren un campo muy amplio y de perfil impreciso. Este campo está formado por retazos de la cultura humanística que heredamos de la tradición europea, y por saberes especializados como la economía o el urbanismo, que tienen un rápido desarrollo. Cuando hablamos de ciencias sociales,

en realidad nos referimos a un cúmulo de disciplinas de tradición muy diferente, cuyo parentesco reside en que aluden al hombre, a su historia, a su organización social, a su producción y riqueza, a su número y distribución, a sus ideas y creaciones artísticas, o a su ocupación y organización del espacio.

Esto nos hace insistir en que un programa de ciencias sociales no puede ser, de ningún modo, la mera suma de geografía e historia, con algunas pinceladas decorativas de antropología y economía. Disciplinas como las citadas anteriormente, más el derecho, la sociología o el urbanismo tendrán, seguramente, cosas que decir en este campo.

¿Cuál puede ser la contribución de la geografía a un nuevo currículo de ciencias sociales? En nuestra opinión, y resumiendo hasta el extremo, los temas que la geografía incorpora a las ciencias de la sociedad son el estudio de cómo se distribuye la población humana en la superficie terrestre, qué espacios ocupa y cómo los organiza, qué recursos utiliza para vivir y cómo incide esta utilización en el medio que habitamos. Es necesario, sin duda, realizar un importante esfuerzo para incorporar a la enseñanza escolar aquellas innovaciones que gozan de reconocimiento general tanto en la geografía universitaria, como, sobre todo, en otras escuelas geográficas que marcan caminos de vanguardia (cuadro n.º 4, pág. 169).

Lógicamente, los temas antes aludidos, de enunciado tan genérico, requieren una mayor especificación. Dado que el Ministerio de Educación parece optar por la elaboración de un currículum basado en *esquemas conceptuales y habilidades*, en lo sucesivo expondremos brevemente lo que consideramos los núcleos conceptuales básicos de la geografía, que a nuestro juicio debe orientar la elaboración de programas específicos, y algunas habilidades que permitan desarrollar el estudio de la geografía.

Conceptos y postulados básicos en geografía

Los conceptos y postulados geográficos que a continuación se indican, tratan de incorporar los tres enfoques ya clásicos en el pensamiento geográfico; el estudio de la distribución del espacio terrestre, el análisis de la localización de los fenómenos y la reflexión sobre las relaciones del hombre con su medio ambiente. Esta posición es conscientemente ecléctica e intenta plasmar lo que sería un cierto consenso entre las diversas escuelas de geografía. Los conceptos que se proponen son:

1. Las actividades humanas y su localización se encuentran afectadas por las condiciones medioambientales, y ante ellas se producen diferentes ajustes y respuestas.
2. La actividad del hombre modifica las condiciones del medio. En la actualidad todos los medios naturales de la superficie terrestre están afectados, en mayor o menor medida, por la acción humana.

3. Los recursos son propiedades evaluadas del medio natural. Los recursos de la Tierra son finitos, por ello el hombre debe planificar su uso y promover su conservación.
4. La vida humana, como toda forma de vida, produce residuos. Los residuos de la actividad humana pueden originar la polución y degradación del medio.
5. Los complejos naturales y humanos dan lugar a paisajes con una morfología diferenciada.
6. El comportamiento de los individuos y de los grupos sociales se adapta a la percepción subjetiva del entorno y a las imágenes y mapas mentales del mismo.
7. Las actitudes, los valores y los sentimientos ante la naturaleza y el medio varían histórica y culturalmente e influyen en el comportamiento geográfico de los hombres.
8. La población y las actividades humanas están localizadas en el espacio, y su distribución da origen o modelos espaciales.
9. La disposición espacial de las actividades económicas genera pautas de distribución de los usos del suelo en la superficie terrestre.
10. La distancia, la accesibilidad y la centralidad influyen en la localización de las actividades económicas y en los usos del suelo.
11. El poblamiento y las actividades humanas se encuentran organizadas jerárquicamente.
12. Los movimientos y las mallas de transporte contribuyen a estructurar el espacio terrestre.
13. Las actividades humanas generan procesos de difusión espacial.
14. En la superficie terrestre existen áreas diferenciadas con algún grado de organización.
15. La superficie terrestre puede ser considerada a diversas escalas. Las escalas regional y local son particularmente significativas en el estudio geográfico.
16. El poder político y la organización estatal contribuyen de manera decisiva a la estructuración del espacio terrestre.

17. En la medida que la propiedad, y otros factores sociales y culturales, condiciona la localización y el uso del espacio, éste es también un producto social.
18. Las desigualdades entre los hombres generan competencias y conflictos por el uso del espacio y el aprovechamiento de los recursos.

Como es lógico, estos conceptos básicos permiten un desarrollo en forma de unidades de aprendizaje autónomas o multidisciplinares. En el primer caso, cada núcleo conceptual puede dar lugar a numerosas lecciones y ejercicios geográficos adecuados a las distintas etapas mentales de los alumnos. En el segundo caso, cuando se trata de un enfoque multidisciplinario, es necesario que especialistas en las diversas ciencias sociales aclaren cuál puede ser la contribución de sus disciplinas. Nosotros no nos atrevemos a hacerlo, aunque sí a sugerir algunos conceptos científicos generales que son de interés para la geografía. Entre ellos pueden citarse los de sistema, ecosistema, estructura, evolución, tiempo, azar y probabilidad, comportamiento, percepción, decisión, información y catástrofe.

Una sugerencia más sobre el desarrollo de los contenidos de la enseñanza y su estructuración. En cuanto al desarrollo de los contenidos sería importante no presentar exclusivamente una imagen estática y orgánica de la sociedad, y poner atención también en el dinamismo social y en el conflicto. Desde la perspectiva geográfica esto significa considerar tema de enseñanza los conflictos entre estados de carácter geopolítico, los conflictos que genera la apropiación de los recursos limitados de continentes y océanos y, en general, los conflictos por el uso y dominio del espacio.

El modo de concebir la secuencia y progresión de los contenidos también merece ser revaluado. En este sentido, algunas soluciones rápidamente imitadas en España, como el sistema cíclico o de progresión en *espiral*, no parecen particularmente fructíferos. La reiterada repetición de contenidos, pretendidamente expuestos de forma cada vez más compleja, conducen muy a menudo a la fatiga y al aburrimiento de los alumnos condenados a escuchar año tras año las mismas explicaciones sobre idénticos temas.

El desarrollo de habilidades en la clase de geografía

Además de los objetivos de conocimiento, toda propuesta de enseñanza debe desarrollar las capacidades o habilidades de los estudiantes. Se entiende aquí por *habilidad* la capacitación para responder con eficacia ante nuevos problemas. Logicamente, el dominio de habilidades requiere la utilización de determinados procedimientos operativos, que usualmente denominamos *técnicas*. En el cuadro 5, pág. 170, se exponen algunas de las habilidades y técnicas que pueden desarrollarse a través de la enseñanza de la geografía.

Tanto tradicionalmente, como en las reformas que ahora se abordan, se insiste en la importancia de los lenguajes oral, escrito y numérico. La geo-

grafía puede contribuir, de un modo u otro, al desarrollo de cada uno de ellos. Pero además, hay que recordar que existe otro lenguaje de gran importancia en la comunicación: el lenguaje gráfico. Conviene señalar que ninguno de estos lenguajes es superior a otros, sino que cada uno de ellos están adaptados a necesidades y objetos específicos.

El lenguaje gráfico, que se incluye recientemente en el área de diseño en la enseñanza escolar, comprende tanto la representación mediante técnicas topográficas como el diseño de figuras, gráficos y mapas. La geografía puede contribuir de manera importante al desarrollo de este lenguaje, ya que forman parte esencial de sus técnicas de análisis y expresión habilidades tales como: la representación cartográfica, la representación gráfica del paisaje, el trabajo con imágenes fotográficas, y en la elaboración y análisis de gráficos de muy diverso tipo. En particular hay que destacar que la geografía es la disciplina que más sistemáticamente utiliza las técnicas cartográficas como aspecto esencial de su metodología.

Este es el conjunto de habilidades comunicativas que ha sido denominado por determinados autores con la expresión inglesa *Geographicacy* que algunos han llegado a considerar como la forma de comunicación más característicamente geográfica (ver Balchin, 1972 y Boardman, 1983).

El desarrollo de habilidades gráficas exige un entrenamiento que conviene iniciar lo antes posible, preferentemente en la escuela primaria. El proceso de aprendizaje ha de ser progresivo y bien adaptado a las etapas del desarrollo mental del niño puestas de relieve por diversos autores, y particularmente por Piaget. Las secuencias de este desarrollo han sido caracterizadas por este autor como el paso de una concepción topológica del espacio a otra proyectiva que se desarrolla entre los 7-12 años, que culminaría con el dominio del espacio euclidiano (ver Capel, 1973; Urteaga y Yabar, 1981).

Las propuestas realizadas para convertir las ideas de Piaget en una secuencia de aprendizaje de los conceptos espaciales han sido numerosas desde la década de los sesenta (véase, por ejemplo, una muestra temprana en Estvan, 1968). Aprovechando esa ya larga tradición de estudios, David Boardman ha sugerido recientemente el tipo de habilidades gráficas que pueden ser desarrolladas por los niños en distintas edades. En el cuadro 6, pág. 171, presentamos, de manera general, una secuencia de actividades y ejercicios de complejidad creciente y adaptados al desarrollo mental de los niños.

La transmisión de valores

Toda actividad educativa genera valores. Fomenta actitudes y pautas de comportamiento que afectarán decisivamente al futuro de los estudiantes. Esto es bien conocido, y desde siempre la enseñanza primaria y secundaria han sido un eficaz difusor de categorías ideológicas y valores éticos y morales. Lo nuevo, dentro de la didáctica de la geografía, es el esfuerzo que realizan bastantes profesores para explicitar los valores asociados a la enseñanza geográfica, y para diseñar contenidos y experiencias educativas que se adecuen a una eficaz transmisión de esos valores.

Uno de los objetivos tradicionales de la educación geográfica ha sido siempre el de impulsar el conocimiento de otros pueblos de la Tierra y descubrir la aportación de las diferentes culturas al patrimonio común de la humanidad. Se pretende con ello despertar actitudes de tolerancia y de comprensión hacia otras naciones, y eliminar en lo posible posturas chovinistas y sectarias.

Paralelamente, la consciencia de los grandes problemas que sufre la humanidad, hace que muchos geógrafos propugnen la necesidad de que la clase de geografía contribuya a la toma de conciencia de los graves desequilibrios económicos que existen en la Tierra, y de la amenaza que suponen para la paz mundial. Educar para la paz, educar en los ideales de justicia, igualdad y libertad sería la divisa democrática de esta propuesta.

El desarrollo de una amplia sensibilidad popular ante la degradación del entorno, especialmente en los países industrializados, hace que cada vez sea más frecuente que los cursos de geografía intenten desarrollar una preocupación explícita por el mantenimiento y mejora de la calidad del medio ambiente, y la calidad de vida de los ciudadanos.

La relación entre la evolución social y las transformaciones de la enseñanza aparece reiterada también en este ámbito. La crítica de los enfoques científicos de la geografía cuantitativa se hace muchas veces desde una toma de conciencia de la gravedad de los problemas que afectan a nuestra sociedad. Frente a los modelos abstractos basados en la suposición del «hombre económico», que analizaban la localización más rentable para las empresas de las actividades económicas, existe ahora una preocupación —que se traslada a la enseñanza— por el significado social de las decisiones espaciales, y por su aporte al bienestar de la población. Frente al estudio y aprendizaje de modelos que tienden a la maximización de beneficios, se propone centrar la actividad docente en el estudio de aquellos otros modelos que procuran la maximización del bienestar.

Antiguos propósitos de la geografía escolar, como el de desarrollar el interés de los educandos por los problemas de la comunidad a la que pertenecen (sea ésta el municipio, la comunidad autónoma o el estado), se mantienen. Aunque a veces se les añaden nuevos matices. Algunos autores consideran que el proceso de enseñanza ha de partir de una indagación sobre la geografía personal de los alumnos. La toma de conciencia reflexiva sobre el universo personal, teñido de sentimientos y emociones hacia el medio, parece un paso previo necesario antes de abordar el conocimiento geográfico formal. La clásica valoración que en la enseñanza geográfica se daba al estudio del medio local cobra así un nuevo significado. Este medio puede ser ahora concebido como el espacio de la actividad personal del alumno, a partir del cual comienza a elaborarse su visión del mundo. La necesidad de estudiar el espacio vivido por los estudiantes se justificaría de dos modos, por un lado, se piensa que con ello se alejaría el peligro de crear un abismo entre las geografías privadas del alumno y la geografía «científica» enseñada en la escuela. Además, a través de esta vía, pueden integrarse más fácilmente la experiencia y el conocimiento, la afectividad y la actividad cognitiva.

El sentimiento de desconfianza ante el sistema de racionalidad, al que he-

mos aludido en la primera parte de este trabajo, tiene así un claro reflejo en algunas direcciones que actualmente persigue la educación geográfica escolar. Se trata de evitar la disociación entre la racionalidad y la afectividad y, por ello, todas aquellas actividades que conduzcan a que el estudiante integre personalmente la reflexión científica y la toma de posición, son atentamente exploradas. En esta dirección, J. Fien (en Huckle, 1982) ha propuesto las líneas generales de un curso estructurado sobre las geografías personales de los estudiantes, cuyo desarrollo puede hacerse a través de una serie de ejercicios concretos que se refieren a los aspectos siguientes: memoria del lugar, sensación y disfrute del medio, significado y afecto al lugar, descubrimiento de la organización del espacio de la actividad personal, toma de conciencia de las constricciones ambientales y resolución de conflictos ambientales. El desarrollo de la geografía crítica permite hoy disponer de valiosas propuestas aplicables al nivel de EGB y BUP.

CONCLUSIÓN

Cuando en el siglo XIX los geógrafos pugnaban por asegurar la presencia de su disciplina en las enseñanzas básicas, polemizando para ello con otros potenciales competidores, trataron de asegurar el apoyo gubernativo resaltando el gran valor educativo de la geografía.

Según esos autores ésta era una materia particularmente apropiada para que se alcanzasen los nuevos objetivos educativos, en los que no se trataba ya de adoctrinar súbditos fieles, sino de formar ciudadanos conscientes habituados «a observar, a entender y a pensar». Junto a ello se utilizó también repetidamente otro argumento que podríamos denominar económico, a saber: la imposibilidad de que la escuela o el instituto de enseñanza media acogieran la multiplicidad de materias que competían por introducirse en los programas básicos. Se resaltaba la necesidad de ser cautos en la especialización; para no confundir a los estudiantes y hacer imposible la coordinación. La geografía era presentada como «la síntesis y la función sistemática de todas las ciencias», por lo que podía convertirse en la materia que permitiría coordinar y ordenar un amplio conjunto de conocimientos. También se afirmaba que esta disciplina, aprovechando su relación con disciplinas diversas, podría introducir nociones que no tenían cabida en la enseñanza por la misma imposibilidad de multiplicar las asignaturas. La frase de un geógrafo italiano del siglo XIX resume lo esencial de la argumentación: «la astronomía, la etnología, la antropología, la estadística, la política, incluso la economía pública que, al menos en nuestra enseñanza secundaria y en las escuelas normales no han podido entrar por la puerta, entran por la ventana mediante la geografía» (véase Capel, 1977, n.º 9, págs. 13 y ss).

Un siglo más tarde, y en una situación de crisis económica como la actual, las argumentaciones de los geógrafos parece que vuelven a repetirse. La escasez de recursos está obligando ya a reducir la capacidad de opción entre una amplia oferta especializada y a afirmar la necesidad de un núcleo esencial de materia obligatoria. Para algunos educadores, la multiplicidad de op-

ciones en la enseñanza ha reducido la legibilidad de los curricula para los consumidores del sistema escolar, ya que, como ha escrito con gracejo un geógrafo, «en algunas escuelas, el jardín secreto del curriculum ha adquirido los atributos característicos de una selva ecuatorial, con multitud de plantas exóticas (los estudios sociales, la educación social, etc.) luchando por conseguir una plaza bajo el sol» (Storm, 1983). En esta situación, y con el movimiento de vuelta a un núcleo reducido de enseñanza básicas (*back to basics*), la geografía parece nuevamente asegurar su permanencia. Tanto más cuanto que, por un lado, los geógrafos han realizado en los últimos tiempos un considerable esfuerzo de renovación, y por otro, es una de las disciplinas que tienen una imagen pública reconocida en el curriculum escolar, lo que le lleva a ser más fácilmente aceptada por los padres que otras materias más recientes.

Los argumentos que esgrimen los geógrafos en favor de la geografía son frecuentemente interesados. Hay que ser bien conscientes de ello. Pero a pesar de todo merecen alguna consideración. Sobre todo, si tenemos en cuenta que los intereses corporativos no están tampoco del todo ausentes en la pugna por introducir nuevos campos de estudio en la enseñanza básica. En este sentido, vale la pena recordar que el interés repentino de economistas, arquitectos, biólogos o sociólogos por la educación básica se ha visto sin duda agudizado por el desempleo que afecta hoy a sus respectivas profesiones.

En esta perspectiva, y reiterando formalmente nuestra posición favorable a una mayor integración de las ciencias sociales en los programas escolares, pensamos, sin embargo, que debe actuarse con gran prudencia y que deben tenerse en cuenta algunas circunstancias importantes. En primer lugar, la necesidad de contar con la capacidad real de los docentes hoy existentes, lo que implica que no deben introducirse reformas precipitadas que aumenten más aún las presiones a que se ven hoy sometidos algunos profesionales de la enseñanza, y la sensación de confusión generalizada. En segundo lugar, la conveniencia de no convertir la introducción de nuevos temas en una repetición de los programas universitarios de economía, sociología o antropología. En tercer lugar, la conveniencia de que, en el curso de las reformas, no se arroje por la borda la amplia y antigua tradición que existe en el campo de la geografía en relación con los estudios integrados de fenómenos físicos y de análisis espacial, así como de reconocer el importante esfuerzo de renovación que han realizado los geógrafos en los dos últimos decenios. Por último, nos atreveríamos todavía a hacer otra recomendación, la de que no se ignore la historia de la pedagogía, y en concreto la historia de la enseñanza de la geografía, y no se presenten como aportaciones novedosas métodos y enfoques que ya han sido aplicados u debatidos ampliamente en algunos campos de la enseñanza, desde los siglos XVIII o XIX.

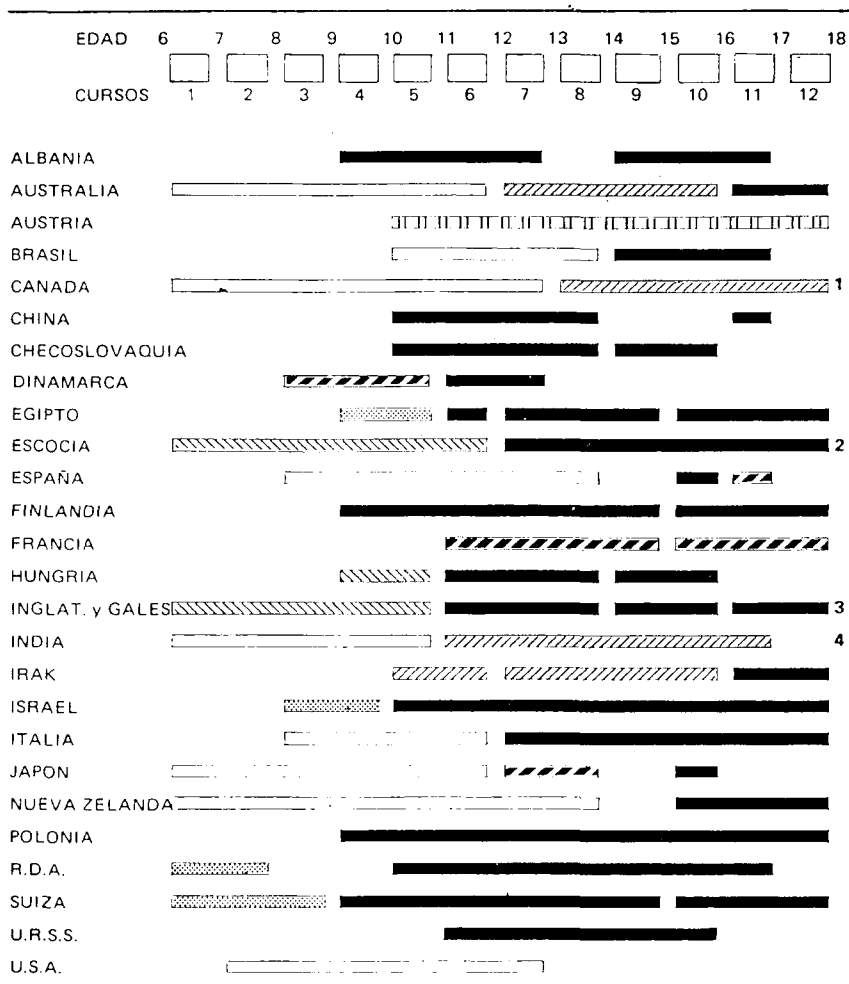
BIBLIOGRAFÍA

- BRIDLEY, P.: *La Didáctica de la Geografía: diez años de evolución*, «geo-crítica», n.º 36, Barcelona, noviembre, 1981, 25 págs.
- BALCHIN, W. G. V.: *Geography*. «Geography», vol. 57, n.º 3.
- BEDFORD, R.: *Geographical education since 1960: a personal view*, en HUCKLE, J. (Ed.): *Geographical Education. Reflection and Action*, Oxford University Press, Oxford, 1982, págs. 10-19.
- BIDDLE, D. S.: «Course planning in geography», en GRAVES, N. J. (Ed.): *New Unesco Source Book for Geography Teaching*, Longman, The Unesco Press, 1982, págs. 272-312.
- BLANKERTZ, H.: *Didáctica*, en SPECK, J. y WEHLE, G. (Eds.): *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Barcelona, Herder, 1981 (1.ª ed. 1970), págs. 130-189.
- BOARDMAN, David: *Geographicacy and Geography Teaching*, London and Canberra, Croom Helm, 1983, 183 págs.
- BOBBIT, J. F.: *The curriculum*, Boston Houghton Mifflin, 1918.
- BROOK, G. A. y BROOK, D. L.: *Trends in geographic education in British secondary schools*. «Journal of Geography», 79, 1980, págs. 60-70.
- CAPEL, H.: *Percepción del medio y comportamiento geográfico*, «Revista de Geografía», Vol. III, n.º 1-2, enero-diciembre 1973, págs. 58-150.
- CAPEL, H.: *Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos*, «Geo-Crítica», n.º 8-9, marzo y mayo 1977, 32 + 28 págs.
- CAPEL, H.: *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*, Barcelona, Barcanova, 1981, 509 págs.
- CAPEL, H.; ARAYA, M.; BRUNET, M.; MELCON, J.; NADAL, F.; SANCHEZ, I. y URTEAGA, L.: *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española, 1814-1857*, Barcelona, Ediciones de la Universal (Serie «Geo-Crítica. Textos de apoyo», n.º 1), 1983, 356 págs.
- CAPEL, H.; MAYANAS, B.; PERICAS, C.; RIBA, P., y RISPA, J. M.: *Geografía para todos. La enseñanza de la geografía en España durante la segunda mitad del siglo XIX*, Barcelona, Los Libros de la Frontera, 1984.
- CIRRINCIONE, J. M. y DECAROLI, J.: *Developing Curriculum for Geographic Education*, en MANSON, G. A. y RIDD, M. K. (Eds.): *New perspectives on geographic education: putting theory into practice*. Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque/Iowa, 1977, págs. 39-54.
- ESTVAN, Frank J.: *Social studies in a changing world. Curriculum and instruction*, New York, Harper Brace and World, 1968.
- GIMENO SACRISTAN, J.: *Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad*, en GIMENO SACRISTAN y PEREZ GÓMEZ, A. I. (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983, págs. 166-187.
- GIMENO SACRISTAN, J.: *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata, 1982, 176 págs.
- GIMENO SACRISTAN, J., y PEREZ GOMEZ, A. I. (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983, 478 págs.
- GONZALEZ ORTIZ, J. L., y MARTINEZ VALCARCEL, N.: *Principios para una programación de la geografía en la Educación General Básica*, «Didáctica Geográfica», n.º 8-9, 1981-1982, págs. 57-74.

- GRAVES, N. J.: *Geography in Education*, en BROWN, E. H. (Ed.): *Geography. Yesterday and Tomorrow*, Oxford. Oxford University Press, 1980, págs. 100-113.
- GRAVES, N. J. (Ed.): *New Unesco Source Book for Geography*, Longman, The Unesco 1982, págs. XVII-XVIII.
- HALL, D.: *Geography and the Geography Teacher*, London, Allen and Unwin, 1976.
- HAUBRICH, H. (Ed.): *International Focus on Geographical Education*, Braunschweig, Westermann, 1982, 292 págs.
- HELBURN, N.: *Reflection on the High School Geography Project*, en HULE, J. (Ed.): *Geographical Education, Reflection and Action*, Oxford University Press, Oxford, 1983, págs. 20-28.
- HERNANDO, A.: *Los procesos de renovación de la enseñanza y aprendizaje de la Geografía en Estados Unidos y algunos países europeos*. «II Coloquio Ibérico de Geografía. Lisboa, 1980». Vol. I, 1982, págs. 49-68.
- HUCKLE, J.: *Political education*, en Huckle, J. (Ed.): *Geographical Education. Reflection and Action*, Oxford University Press, Oxford, 1982, págs. 82-88.
- HUCKLE, J. (Ed.): *Values Education Through Geography: a radical Critique*, «Journal of Geography», Vols. 82 (2), March-April 1983, págs. 59-63.
- LIMKOW, L.: *Els moviments ecologistes i l'educació ambiental: la Gran Bretanya com a exemple*, «Quaderns d'ecologia Aplicada», n.º 6, 1983, págs. 111-119.
- LUIS GOMEZ, A.: *La crisis de la geografía regional y del paisaje en Alemania*, «Geo-Crítica», n.º 14, marzo 1978, 43 págs.
- LUIS, A. y URTEAGA, L.: *Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar*, «Geo-Crítica», n.º 38, Barcelona, marzo 1982, 48 págs.
- LUIS GOMEZ, A.: *La geografía del bachillerato español (1836-1870). Historia de una crisis*, 2 vols. Tesis doctoral dirigida por el Doctor Horacio Capel Sáez, Dpto. de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Cantabria, Santander, septiembre 1983, 865 págs. (en prensa. Ediciones Universales de Barcelona, vols. «Geo-Crítica Textos de Apoyo»).
- McNEE, R. B.: *La geografía, ¿posee una estructura? ¿se la puede descubrir? El caso del Proyecto de Geografía para la Enseñanza Secundaria*, en CHORLEY, R. J. (Ed.): *Nuevas tendencias en Geografía*, Madrid, IEAL, 1975 (1.ª ed. 1973), págs. 427-473.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Bases para una política educativa*, Madrid, Secretaría General Técnica de M. E. C., 1969, 254 págs.
- PRICE, D. J. S.: *Hacia una ciencia de la ciencia*, Barcelona, Ariel, 1973, 181 págs.
- PRIMERAS JORNADAS SOBRE EDUCACION AMBIENTAL: *Comunicaciones y Ponencias*, Organizadas por la Dirección General del Medio Ambiente del MOPU y la Diputación de Barcelona, Sitges, 13 a 16-10-1983, 308 págs.
- Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior, 6.º, 7.º y 8.º. Documento de consulta*. Edición autorizada por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, Editorial Escuela Española, 1981, 213 págs.
- RHODE-JECHTNER, T.: *Gibt es neben offenen oder geschlossenen Curricula einen dritten Weg?*, «Beiheft Geographische Rundschau», 8, 1978, H. 2, págs. 80-96.
- RUPPERT, K. y SCHAFFER, F.: *La polémica de la geografía social en Alemania: I. Acerca de la concepción de la geografía social*, «Geo-Crítica», n.º 21, mayo 1979, 26 págs.
- SCHRAMKE, W.: *La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico*, «Geo-Crítica», n.º 26, Barcelona, marzo 1980, 52 págs.

- SCHULTZE, A.: *Historia crítica contemporánea de la geografía escolar alemana*, «Geographia y Sociedad» 1, Santander, 1981, 34 págs.
- STORM, M.: *The geography curriculum in the 1980's*, en HUCKLE, 1982, págs. 132-142.
- STROEHLEIN, G.: *Curriculumkonzept Weltkunde*, en HEINDINGER H. y SCHRAND, H. (Eds.): *Curriculumkonzept in der Geographie. Beiträge zur Gestaltung des geographischen Curriculums*, Koeln, Aulis Verlag, 1981, págs. 73-91.
- TABA, H.: *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1974 (1.ª Ed. 1962), 662 págs.
- TYLER, R. W.: *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 2.ª ed. cast. (1977) (1.ª ed. 1973; original en 1949), 131 págs.
- UNESCO: *Geografía de América Latina*, Barcelona, Teide, 1975, 462 págs.
- UNESCO y UGI: *Source Book for Geography Teaching*, Londres, Longmans Green and Co., 1965; traducción cast. *Método para la enseñanza de la Geografía*, Barcelona, Teide, 1966.
- URTEAGA, L. y YABAR, J. M.: *Topología y Geografía*. «Perspectiva escolar», n.º 52, febrero 1981, págs. 16-19.
- URTEGA, L. y CAPEL, H.: *La geografía y la didáctica del medio urbano*. «Revista de Geografía», vol. XVI-XVII, 1982-1983 (en publicación).
- VARELA, J.: *The marketing of education: Neotaylorismo y educación*, «Educación y Sociedad», 1, Madrid, 1983, págs. 167-177.
- WALFORD, R.: *British School Geography in the 1980's: an easy test?*, «Journal of Geography in Higher Education», vol. 6 (2), 1982, págs. 151-159.
- WHEELER, D. K.: *El desarrollo del currículo escolar*, Madrid, Santillana, 1976, 343 págs. (la primera versión es de 1967).
- WIRTH, E.: *La polémica de la geografía social en Alemania: II. La geografía social alemana en su concepción teórica y en su relación con la sociología y la «Geographie des Menschen»*, «Geo-Crítica», n.º 22, julio 1979, 32 págs.

CUADRO 1
LA GEOGRAFIA EN LOS PLANES DE ESTUDIO



Educación ambiental	Geografía y Economía	Ciencias Sociales
Heimatkunde	Geogr. y Ciencias Sociá.	Geografía e Historia
		Geografía independiente

1. En Ontario se enseña Geografía en todos los cursos. En los restantes estados forma parte de las ciencias sociales.
2. La enseñanza secundaria se divide en seis cursos (S₁ a S₆). En S₁ y S₂ estudian Geografía el 99% de los estudiantes. En S₃ y S₄ el 46% y en S₅ y S₆ el 28%.
3. Entre los 11-14 años la Geografía es materia independiente en algunos casos. En otros forma parte del grupo de humanidades junto con la historia, estudios sociales y educación religiosa. A partir de los 14 años la geografía es asignatura independiente y optativa.
4. Existen planes de estudio diferentes según los estados. En siete estados la Geografía es materia independiente. En nueve forma parte de las ciencias sociales.

Fuente: CAPEL, LUIS y URTEAGA: *La Geografía ante la reforma educativa*. 1984.

CUADRO 2
 MATEMATICAS, HISTORIA Y GEOGRAFIA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE BACHILLERATO 1836-1967

Plan de estudios	Total horas clase semanales	Total horas Matemáticas	% horas Matemáticas sobre total	Total horas Historia ¹	% horas Historia sobre total	Total horas Geografía	% horas Geografía sobre total
29-10-1836 ¹	63	22,5	35,7 ¹	4,5	7,1	4,5	7,14
17-9-1845	231	21	9,1	6	2,6	3	1,3
8-7-1847	106,5	13,5	12,7	9	8,4	9	8,4
14-8-1849	135	18	13,3	12	8,9	10,5	7,8
28-8-1850	147	18	12,2	10 ⁴	6,8	12,5	8,5
10-9-1852	153	18	11,8	4,5	2,9	4,5	2,9
23-9-1857	162	20	12,3	9	5,6	12	7,4
26-8-1858	133,5	18	13,5	4,5	3,4	4,5	3,4
21-8-1861	117	13,5	11,5	-	-	4,5	3,8
9-10-1866	126	9	7,1	9	7,1	3	2,4
25-10-1868	93	18	19,3	12	12,9	6	6,4
3-6-1873	168	24	14,3	21	12,5	6	3,6
10-9-1873 ²	93	18	19,3	12	12,9	6	6,4
13-8-1880	103,5	18	17,4	9	8,7	4,5	4,3
16-9-1894	226,5	22,5	9,9	9	4	9	4
30-11-1894	123	18	14,6	13,5	11	9	7,3
12-7-1895	108	18	16,7	9	8,3	4,5	4,2
17-7-1895	96	13,5	14,1	9	9,4	9	9,4
13-9-1898	105	12	11,4	12	11,4	6	5,7
26-5-1899	107	19	17,7	6,5	6,1	5 ⁵	4,7
20-7-1900	154,5	18	11,6	9	5,8	12	7,8
17-8-1901	129	16	12,4	6	4,6	11	8,5
6-9-1903	94	16	17	6	9,4	6	6,4
25-8-1926	147	21	14,3	10,5	7,1	7,5	5,1
7-8-1931	111	16	14,4	5,5	4,9	8,5	7,6
13-7-1932	100	16	16	7	7	4,5	4,5
29-8-1934	152	22	14,5	8	5,2	8	5,3
20-9-1938	214	20	9,3	11	5,1	7	3,3
12-6-1935	138	21	15,2	8	5,8	8	5,8
31-5-1957 ⁶	134	18	13,4	6,7	5,0	7,5	5,6
31-5-1967	157 ⁷	18,8	12,0	8,2	5,2	6,0	3,8

1. Se refiere sólo a los estudios de "Filosofía", por lo que no refleja correctamente la importancia de las matemáticas que están sobvaloradas.

2. Anulado el decreto de 3 de junio, se vuelve a la legislación anterior de 1868.

3. Incluida la Historia del Arte.

4. De la "Geografía e Historia" de 3.^o y 4.^o hemos adjudicado las dos terceras partes a la Historia, pues había habido ya Geografía en 2.^o.

5. Sin incluir la Cosmografía de 6.^o que estaba adscrita a Matemáticas.

6. Las unidades didácticas las hemos reducido a horas multiplicando por 0,75, tal y como se indica en la normativa.

7. Las 104 horas del Bachillerato Elemental, más 53 del Bachillerato Superior de 1957 en vigor.

Fuente: CAPEL, LUIS Y URTEAGA: *La Geografía ante la reforma educativa*, 1984.

Cuadro 3

PLAN DE ESTUDIOS	DENOMINACION Y CURSO EN LOS QUE APARECIO LA GEOGRAFIA EN LOS ESTUDIOS DE BACHILLERATO DURANTE LOS AÑOS 1836-1967						
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º
4-8-1836 ¹	Geografía, Cronología e Historia	Geografía, Cronología e Historia	—	—	—	—	—
29-10-1836 ²	—	—	—	Geografía Mat. y Física	—	—	—
17-9-1845	Elementos de Geografía	—	—	—	—	—	—
8-7-1847	Geografía	Geografía	Geografía	—	—	—	—
14-8-1849	—	Geografía	Geografía	Geografía	—	—	—
28-8-1850	—	Elementos de Geografía e Historia	Geografía e Historia	Geografía e Historia	—	—	—
10-9-1852	—	—	—	Geografía e Historia	—	—	—
23-9-1857 ³	Ejercicios mapa topográfico	Ejercicios mapa topográfico	Geografía e Historia General	Geografía e Historia España	—	—	—
26-8-1858 ⁴	Elementos de Geografía	—	—	—	—	—	—
21-8-1861	—	Nociones Geografía descriptiva	—	—	—	—	—
9-10-1866	—	—	—	Geografía e Historia General	—	—	—
25-10-1868 ⁵	Nociones de Geografía	—	—	—	—	—	—
3-6-1873 ⁶	Geografía y Etnografía	—	—	—	—	—	—
10-9-1873 ⁷	Nociones de Geografía	—	—	—	—	—	—
13-8-1880	Geografía Gral. y Particular España	—	—	—	—	—	—
16-9-1894	Geografía Astronómica y Física	Geografía Política y Descriptiva	—	—	—	—	—
30-11-1894	Geografía Astronómica y Física	Geografía Política y Descriptiva	—	—	—	—	—
12-7-1895	Geografía	—	—	—	—	—	—
17-7-1895 ⁸	—	Geografía Política y Descriptiva	—	—	—	—	—
13-9-1898	Geografía Política y Descriptiva	Geografía Política y Física	—	—	—	—	—
26-5-1899 ⁹	Geografía	—	Historia y Geografía	Geografía e Historia	Geografía e Hist.	—	—
20-7-1900	Noc. Geogr. Fca., Astr. y Política	Geogr. Descrip. gral. Esp. y Europa	Geogr. Des. part. España	Geogr. Mca., Comer. y Estadíst.	—	—	—
17-8-1901	Geografía General y de Europa	Geografía Especial España	Geogr. Comer. y Estadística	Elem. Cosmo. y N. Fca. Glo.	—	—	—
6-9-1903	Geografía General y de Europa	Geografía Especial y de España	—	—	—	—	—
25-8-1926	Noc. Gena., Geograf. e Hist. Univ.	Noc. Geogr. e Historia de América	Geogr. e Historia de España	Geografía Política y Económ.	—	—	—
7-8-1931	Geografía General y de España	Geografía Especial de España	Geogr. e Historia de España	—	—	—	—
13-9-1932	Geografía e Historia	Geografía Especial de España	—	—	—	—	—
29-8-1934	Geografía e Historia	Geografía e Historia	Geografía e Historia	Geografía e Historia	Geografía e Hist.	—	—
20-9-1938	Geografía e Historia de España	Ampliación de Geo. e Hist. España	Noc. Geo. e Hist. Universal	Ampliac. Geo Univ. e Hist. Esp.	Ampl. Hist. y G. Esp.	—	—
12-6-1953	Geografía Universal	Geografía de España	—	—	—	G. Pol. y Econ.	—
31-5-1957	Geografía de España	Geografía Universal	—	—	—	—	—
31-5-1967	Geografía de España	Geografía Universal	—	—	—	—	—

1. No se señalan cursos. La materia está presente tanto en la secundaria elemental como en la secundaria superior. El plan no entró en vigor.

2. No se fija curso. El plan la asigna un lugar entre las materias que componen el segundo año de los estudios de "Filosofía".

3. Dentro de una asignatura denominada "Ejercicios de primera enseñanza," o sea lectura, escritura, aritmética y conocimiento práctico de los mapas geográficos.

4. A falta de reglamento, el orden de las materias es sólo uno de los posibles.

5. El plan no especifica asignaturas por curso.

6. Véase nota n.º 5. El plan no entró en vigor.

7. Véase nota n.º 7.

8. Es un plan de adaptación para los que hubiesen empezado la secundaria.

9. El artículo 3.º del plan, véase MEN (Ed.), *Op. cit.*, 1964, p. 349, señala claramente que la geografía se dará a lo largo de cuatro cursos, pese a que, sin duda por error, en el desglose de materias por años académicos la geografía aparece en cinco cursos (pp. 346-347). Dado que la asignatura "Cosmografía elemental" de sexto estaba incluida en el programa de matemáticas, no la señalamos aquí.

Fuente: CAPEL, LUIS y URTEAGA: *La geografía ante la reforma educativa*, 1984.

	Evolución de la Geografía	Geografía universitaria España	Geografía escolar España
1950	Geografía regional Schaeffer: <i>Exceptionalism</i>		
	"REVOLUCION CUANTITATIVA"	Geografía regional	
1960	Schidegger: <i>Theoretical Geomorphology</i> Bunge: <i>Theoretical Geography</i> Análisis de sistemas Chorley-Haggett: <i>Frontiers in Geographical Teaching</i> Chorley-Haggett: <i>Models in Geography</i> Percepción y comportamiento Harvey: <i>Explanation in Geography</i> "Antipode"	"Revista de Geografía"	Geografía regional Trad. del Método de la Unesco
1970	GEOGRAFÍAS RADICALES Harvey: <i>Social Justice</i> "L'Espace Geographique" Yi Fu Tuan: <i>Topophilia</i> Geografía marxista Geografía humanista "Transactions IBG. New Series" Smith: <i>Human Geography: A Welfare Approach</i> Problemas del bienestar	Trad. Schaeffer, 1953 Trad. Chorley-Haggett, 1967 "Geo-Crítica" Trad. de Harvey, 1973 "Documents d'Análisis Territorial"	Ley General de Educación (1970) Esfuerzos para renovación de la enseñanza "Cuadernos de Pedagogía" "Perspectiva Escolar"
1980		Trad. de Smith "Anales de Geografía de la Universidad Complutense"	Primeros itinerarios didácticos Introducción de la didáctica medioambiental Primeros ecos de la geografía cuantitativa Trad. de Cole-Beynon: <i>Iniciación a la Geografía</i> Primeros juegos de simulación escolares
1985			

Fuente: CAPEL, LUIS y URTEAGA: *La Geografía ante la reforma educativa*, 1984.

CUADRO 5
TÉCNICAS Y HABILIDADES EN GEOGRAFÍA

HABILIDADES	TECNICAS Y ACTIVIDADES
Observación y reconocimiento de fenómenos del mundo real. Observación directa e indirecta.	Excursiones y salidas programadas. Elaboración de cuestionarios. Técnicas de grabación audiovisual. Lectura de mapas y fotografías aéreas.
Selección de fuentes de información. Procesamiento e interpretación de datos.	Manejo de anuarios, censos y fuentes estadísticas. Tratamiento informático de variables espaciales. Utilización de técnicas estadísticas.
Elaboración y utilización de clasificaciones.	Taxonomías numéricas. Clasificaciones multifactoriales.
Dominio de sistemas de medida.	Medidas lineales, temporales y de coste. Medidas de interacción social. Transformaciones cartográficas.
Descripción y representación gráfica de la realidad.	Diseño de gráficos y diagramas. Elaboración de los mapas.
Análisis y síntesis.	Croquis-nota y Croquis regionales.
Formulación y verificación de hipótesis.	Trabajo de campo. Pruebas de significación y técnicas de muestras.
Elaboración y evaluación de proyectos. Toma de decisiones.	Juegos de simulación. Observación participante.

Fuente: CAPEL, LUIS y URTEAGA: *La Geografía ante la reforma educativa*, 1984.

CUADRO 6
HABILIDADES GRÁFICAS Y EJERCICIOS QUE PUEDEN DESARROLLARSE
NORMALMENTE A DIFERENTES EDADES

EDAD	ACTIVIDADES Y EJERCICIOS
5-7	Ejercicios topológicos. Clasificación de objetos por tamaños y configuración general. Medidas antropométricas del espacio.
7-9	Orientación. Dibujar objetos y superficies en planos a gran escala. Utilizar e interpretar símbolos convencionales.
9-11	Señalar direcciones cardinales. Utilización de la brújula. Utilización de mapas de gran escala (1:500 a 1:5.000). Medidas en línea recta y en rutas sinuosas.
11-13	Apreciar el significado de los cambios de escala. Comparar mapas a gran escala y fotografías aéreas oblicuas. Construir maquetas y mapas en relieve. Comprensión del significado de las curvas de nivel y medidas de altura y desniveles en los mapas topográficos. Realizar bosquejos del paisaje a partir de fotografías.
11-16	Describir un paisaje utilizando combinadamente mapas y fotografías. Utilización de mapas de escala media (1:10.000 a 1:100.000). Ejercicios sobre mapas temáticos y correlaciones simples entre ellos.
16-19	Medidas y correlaciones estadísticas simples sobre mapas a media y pequeña escala. Ejercicios sobre fotografía aérea vertical. Interpretación y elaboración de mapas de usos del suelo y comparación con modelos teóricos.

Fuente: CAPEL, LUIS y URTEAGA: *La Geografía ante la reforma educativa*, 1984.

EL PROYECTO «HISTORIA 13-16» DEL SCHOOLS COUNCIL: PASADO, PRESENTE Y FUTURO

Denis J. Shemilt

En 1972 el *Schools council* (Consejo escolar), un organismo subvencionado estatalmente y dedicado al desarrollo curricular inició el Proyecto *Historia 13-16* en respuesta a las crecientes dudas sobre el valor de la historia dentro del currículum de la enseñanza secundaria. Dichas dudas se centraban, en primer lugar, en la importancia relativa de materias tales como Historia, Economía y Estudios de Informática dentro de un plan de estudios cada vez más congestionado y, en segundo lugar, en la conveniencia de mantener la historia como asignatura independiente en lugar de considerarla una rama dentro de cursos sobre estudios sociales integrados. Para comprobar si la enseñanza de la historia podría reformarse satisfactoriamente, al equipo encargado del Proyecto se le dieron las siguientes instrucciones:

- (1) Centrar el Proyecto en torno a los exámenes oficiales tras el nivel 16 (*Public examinations at 16+*).
- (2) Considerar la contribución que la historia podía ofrecer a la educación general de los adolescentes en edades comprendidas entre los 13 y los 16 años.
- (3) Basar la innovación en la práctica más radical y factible existente en los colegios.

Los anteriores requisitos sugerían la necesidad de un proyecto oficial fundado en realidades y aspiraciones generales y adaptado más estrechamente a las posibilidades y limitaciones de las aulas que a teorías e ideales educativos. Dada la importancia de los exámenes oficiales en el sistema educativo británico, era evidente que los profesores estaban únicamente preparados para correr riesgos muy limitados con las clases de los niveles 14-16. Se suponía que el intento de incidir de una manera radical y utópica en los planes de estudios chocaría con la cautela y el conservadurismo del profesorado, pero

acometer una empresa excesivamente dubitativa y limitada haría injustificable el costo del Proyecto. Enfrentado a este dilema, el equipo encargado del Proyecto decidió adoptar una estrategia a modo de «Caballo de Troya», consistente en introducir «solapadamente» un *Proyecto Rationale* (Proyecto de base) bastante radical dentro de un curso con una composición global relativamente convencional, que comprendía un temario, materiales de enseñanza y unas normas de evaluación. Además tanto el temario como los materiales y los exámenes del Proyecto se consideraban como actividades dentro del cual podría llevarse a cabo la «investigación en la acción» y el desarrollo curricular. El proyecto de 1984 difiere en gran medida del de 1974, y son previsibles cambios futuros porque la investigación y análisis de datos continúan contribuyendo al desarrollo de técnicas de evaluación para los exámenes, métodos de enseñanza y diseño de materiales. La exposición que se ofrece a continuación sobre la *estructuración del curso y el Proyecto de base* refleja la situación tal y como se presenta en 1984, la cual, prácticamente seguro, habrá quedado anticuada para 1987.

ESTRUCTURA DEL CURSO

El curso está compuesto de cinco secciones distintas, algunas de las cuales contienen temas opcionales:

SECCIONES

Sección 1 (nivel 13-14)

“¿Qué es la Historia?”

— Una introducción a la lógica y los métodos del historiador.

PROGRAMA Y TEMAS OPCIONALES

Todos los temas siguientes:

(a) *La humanidad en el pasado:*

Una introducción al contenido de la historia y a las convenciones cronológicas.

(b) *La historia como un trabajo de investigador:*

(1) El misterio de Mark Pullen (un ejercicio de simulación).

(2) El misterio del hombre de Tolland.

(3) El misterio de la tumba vacía. (“*sutton Hood*”).

(c) *Examen de la evidencia:*

Una introducción a las fuentes históricas y las formas en que éstas han cambiado a través del tiempo.

MATERIALES

5 ejemplares para el alumno.

2 conjuntos de fuentes para el trabajo de investigación.

1 folleto para el alumno.

Ejemplar con las directrices.

2 películas.

Guía del profesor.

SECCIONES

PROGRAMA Y TEMAS OPCIONALES

MATERIALES

(d) *Problemas de evidencia:*

Autenticidad; fiabilidad; fuentes contradictorias e incompletas; hipótesis y deducciones.

(1) Richard III y la princesa en el torreón.

(2) El Derby de los sufragistas de 1913.

(e) *Formulación de preguntas:* una introducción a la causalidad y motivación en la Historia.

Sección 2 (14-16)

La Historia a nuestro alrededor:

Un estudio del entorno como evidencia del pasado. El trabajo de campo es esencial ya que se exige a los alumnos reconstruir "el pasado" sobre la base de vestigios supervivientes.

Uno de los temas siguientes:

(a) La Gran Bretaña prehistórica.

(b) La Gran Bretaña romana.

(c) Castillos y casas fortificadas hasta 1550.

(d) Casas de campo.

(e) Edificios de iglesias y mobiliarios.

(f) Estudios sobre la formación del paisaje rural.

(g) Desarrollo de las ciudades y arquitectura doméstica desde 1700 hasta la actualidad.

(h) Arqueología industrial.

(i) Aspectos del desarrollo histórico de la localidad.

Guía del profesor.

Sección 3 (14-16)

Historia Mundial Moderna:

Un estudio de los antecedentes y dimensiones históricas de un problema o asunto contemporáneo. Se requiere que los alumnos analicen y clarifiquen una situación contemporánea mediante la referencia a sus raíces históricas.

Uno de los temas siguientes:

(a) El desarrollo de la China comunista.

(b) El movimiento hacia la unidad europea.

(c) La cuestión irlandesa.

(d) El conflicto Árabe-Israelí.

(e) Japón: la superpotencia silenciosa (tema de la Fase 2).

Para cada tema:

Libro del alumno.

Guía del profesor.

Cassette (sólo en la Fase 1).

Película.

Programa de microcomputador (sólo en la fase 2).

Simulación (sólo en la fase 2).

SECCIONES

Sección 4 (14-16)

Estudio sobre el desarrollo:
Un estudio del cambio, desarrollo y causalidad referente a un área concreta de la experiencia humana desde los tiempos prehistóricos hasta la actualidad.

Sección 5 (14-16)

Estudio en profundidad:
Un estudio de todos los aspectos de la vida en un momento determinado. Se requiere que los alumnos expliquen los motivos de individuos concretos y reconstruyan las "mentalidades colectivas" mediante la referencia de los factores políticos, económicos, sociales, religiosos y culturales.

PROGRAMA Y TEMAS OPCIONALES

Uno de los temas siguientes:

- (a) La medicina a través del tiempo.
- (b) La energía a través del tiempo. (Tema de la Fase 2).
- (c) Crimen y castigo a través del tiempo (probable tema de la Fase 2).

Uno de los siguientes temas:

- (a) La Inglaterra Isabelina 1558-1603.
- (b) Gran Bretaña 1815-51.
- (c) El Oeste Americano 1840-1890.
- (D) Alemania 1918-1945: la muerte de la democracia (Tema de la Fase 2).
- (e) La cuarta Cruzada (probable tema de la Fase 2).

MATERIALES

Para cada tema:

Libro o libros del alumno.

Guía del profesor.

Esquema general (sólo en la fase 1).

Películas (sólo en la Fase 1).

Equipo de cassettes y diapositivas (sólo en la fase 1).

Programas de microordenador (sólo en la Fase 2).

Juego (sólo en la fase 2).

O.H.P. contiene: gráficos y diagramas (sólo en la fase 2).

Para cada tema:

Libro del alumno.

Guía del profesor.

Película (sólo en la Fase 1).

Programas de microcomputador (sólo en la fase 2).

Conjunto de fuentes (sólo en la fase 2).

Video, cassettes y referencias (sólo en la fase 2).

En la estructuración de este curso no sobresale nada especial, salvo su complejidad y desorganización que, sin embargo, se ven ampliamente compensadas en dos sentidos. En primer lugar, el «término discontinuo», que permite a los alumnos pasar de la historia medieval local a la China del siglo XX, y de ésta a la medicina prehistórica, ha demostrado ser, de especial valía, al familiarizar a los alumnos, con la extensión, y variedad de los estudios históricos y al perfeccionar, el contenido temático para la enseñanza de determinados conceptos y técnicas. En segundo lugar, el «temario discontinuo» ha facilitado al equipo realizador del Proyecto modificar y actualizar el curso sin alterar el sistema de exámenes ni causar molestias al profesorado.

De la misma manera, no se observa nada de particular en cuanto al material empleado por profesores y alumnos en la *Fase 1*. Aparte del hecho de que más del 50% del material del alumnado se basa en fuentes primarias documentales y gráficas y de que el énfasis recae en cuestiones de cambio y causa, evidencia y empatía^(*), los materiales no difieren mucho de los empleados en la enseñanza de la historia narrativa convencional. Los materiales de la *Fase 2* son algo más radicales, debido a la experiencia adquirida enseñando en curso desde 1974.

La parte menos acertada del conjunto inicial del Proyecto es el sistema de exámenes. Como se puede observar en la información que se reproduce a continuación, el modelo de evaluación rivalizaba con la estructura del programa en sus demandas y su complejidad.

COMPONENTES DEL EXAMEN	RELACION CON EL PROGRAMA	VALORACION
<i>Ejercicio 1:</i> un examen usando el contenido del programa globalmente, que pruebe la habilidad de ordenar, analizar y organizar hechos conocidos mediante los conceptos de cambio causa y empatía.	Estudio sobre el desarrollo. Investigación en profundidad (Estudio del Mundo Moderno durante los primeros cinco años del Proyecto).	30%
<i>Ejercicio 2:</i> un examen en el que se presente a los alumnos material desconocido sobre un tema <i>no incluido en el programa</i> y pruebe la habilidad de transferir técnicas y conceptos a diferentes temas de contenido histórico.	<i>La totalidad</i> del programa debe preparar a los alumnos para este ejercicio.	30%
<i>Trabajo del curso:</i> señalado y puntuado por los profesores y supervisado por examinadores externos, el llamado trabajo del curso pretende evaluar los resultados del aprendizaje que son difíciles de considerar por medio de los exámenes escritos convencionales.	La historia a nuestro alrededor. Estudio del Mundo Moderno. Investigación en profundidad.	40 %

A continuación se presenta un esquema más detallado del sistema de evaluación.

(*) Facultad de proyectar la propia personalidad (y por tanto comprender totalmente) sobre lo que se estudia o sobre lo que se reflexiona (N. del T.).

EXAMEN 1: 2 horas de duración.

ESTUDIO DEL PROGRAMA	TIPO DE PREGUNTA	IDEA/HABILIDAD QUE SE EXAMINA	% DE EVALUACION
ESTUDIO SOBRE DESARROLLO	(1) Cuatro preguntas estructuradas basadas en diferentes tipos de fuentes.	Anacronismo Cambio Continuidad Desarrollo Progreso	20 %
	(2) Una pregunta que requiere una respuesta en forma de composición (se ofrecerá una elección).	Causalidad Contingencia y Necesidad	
ESTUDIO EN PROFUNDIDAD	(1) Dos preguntas estructuradas basadas en diferentes tipos de fuentes.	Complejidad de las relaciones que conectan a la gente con los acontecimientos. Análisis de la causalidad y la motivación.	10 %
	(2) Una pregunta que requiere una contestación en forma de ensayo (se ofrecerá una opción).	Habilidad para identificarse con la gente. Reconstrucción empática de una situación que no sea contemporánea. Reconstrucción empática de actitudes diferentes a la de la actualidad.	

EXAMEN 2: Hora y media de duración.

	TIPO DE PREGUNTA	IDEA/HABILIDAD QUE SE EXAMINA	% DE EVALUACION
METODO DE LA HISTORIA	A ELEGIR ENTRE: (1) Pregunta basada en evidencia desconocida referente a un tema. (2) Preguntas basadas en evidencias desconocidas referentes a dos o tres temas.	a) Comprensión de la evidencia. b) Evaluación de la evidencia (por ej.: lagunas en la información) debidas a prejuicios, etc.) c) Formulación de deducciones a partir de la evidencia. d) Síntesis.	30 %

TRABAJO DEL CURSO: *Hasta siete trabajos que en su totalidad no contengan más de 6.500 palabras:*

OBJETIVOS hacia los que se encamina el trabajo del curso.	ESTUDIO DEL PROGRAMA	% DE EVALUACION
1. Utilización de un entorno como EVIDENCIA del pasado. 2. Relación de un entorno con su contexto histórico.	LA HISTORIA A NUESTRO ALREDEDOR	20%
3. Interpretación de una situación actual en el contexto de acontecimientos pasados. 4. Valoración e interpretación de las fuentes.	ESTUDIO DEL MUNDO MODERNO	10%
5. Análisis del papel del individuo en la historia. 6. Análisis de proceso y motivo. 7. Reconstrucción empática de las maneras de pensar y sentir de la gente en diferente época y lugar.	INVESTIGACION EN PROFUNDIDAD	10%

En primer lugar, este sistema de evaluación simplemente no funcionó. El *ejercicio 2*, que enfrenta a los alumnos con material nuevo para ellos, tiene un éxito notable en cuanto prueba la capacidad del éxito del método de enseñanza del Proyecto, ya que los alumnos a los que se les enseñó Historia de la manera convencional «Plato-Nato», alcanzan en dichos exámenes resultados muy inferiores a los obtenidos por aquellos alumnos que siguieron el curso del Proyecto. (Las contribuciones de las variables C. I. o Corriente Intelectual, sexo y origen social fueron excluidas de esta valoración). Pero pronto se hizo evidente el que las proposiciones de «modelo de respuesta» para la puntuación de los exámenes eran inadecuadas para tratar las respuestas de los candidatos, ya que éstas no eran inequívocamente acertadas o erróneas, sino sólo respuestas más o menos sofisticadas históricamente. Los problemas fueron incluso mayores con las otras dos partes de la evaluación. El *ejercicio 1* mostró poca diferencia con respecto a los exámenes con-

vencionales y probó la imposibilidad de diferenciar la comprensión conceptual de la mera memorización de hechos —los alumnos tenían tendencia a escribir todo lo que sabían sobre los temas en cuestión. Desde entonces se han hecho progresos considerables para remediar este problema y otros similares, aunque todavía persista la dificultad de evaluar la comprensión empática. La evaluación del trabajo del curso fue desastrosa, en parte debido a que el equipo central del Proyecto no otorgó ni el apoyo ni la orientación suficientes, pero principalmente porque los profesores carecían de la experiencia necesaria para preparar y puntuar ejercicios diseñados con el propósito de evaluar el dominio de conceptos y técnicas. No obstante, se ha mantenido la evaluación del trabajo del curso como un medio útil para la preparación de profesores para enseñar el curso del Proyecto y aunque se han hecho considerables avances a lo largo de los últimos años, hay que reconocer que la fiabilidad y validez de la evaluación del trabajo del curso todavía no alcanza la conseguida con los exámenes tradicionales.

PROJECT RATIONALE

Como se mencionó anteriormente en el programa de temas, los materiales y los exámenes del Proyecto pretendían servir a modo de «caballo de Troya» que introdujera un concepto radical de la enseñanza de la historia en los colegios. Dicha estrategia ha demostrado obtener bastante éxito a pesar de las complejidades y fragilidades de la estructura inflexible.

Como era previsible, el Proyecto ha experimentado algunas leves transformaciones y cambios de énfasis a lo largo de la pasada década, como resultado de la experiencia práctica de lo que puede conseguirse y, de hecho, se está consiguiendo por buenos profesores de enseñanza media en los colegios británicos.

El «Project rationale» puede resumirse en las cuatro proposiciones siguientes:

-
- 1. La historia debe enseñarse como una «forma de conocimiento» (P. H. Hirst, 1956), porque los alumnos únicamente podrán dar sentido a lo que se les enseña sobre el pasado en el caso de que comprendan la lógica, métodos y perspectivas peculiares a la disciplina.**
-

Todas la «formas de conocimiento» muestran cuatro rasgos diacríticos:

- (a) Un conjunto de conceptos distintivos que definen la experiencia humana de una manera particular, tales como «masa» y «momento» en física, «monarquía» y «mercantilismo» en Historia. Cada «forma de conocimiento» tiene su propio cuerpo conceptual, al igual que cada lengua posee su propio vocabulario.
- (b) Maneras características de relacionar y articular los conceptos; por ejemplo, la exposición y explicación histórica es esencialmente causal y de desarrollo, y aunque estas ideas no son exclusivas de la historia tiene

un significado y aplicación peculiar a la materia (en tanto que la causalidad en Física es una noción positivista, la Historia selecciona «condiciones necesarias» y busca establecer vínculos de posibilidad lógica, no de necesidad legítima. Del mismo modo, la noción de “desarrollo” no puede ser uniformemente aplicada a las entidades orgánicas y a las culturales, sino que presenta desviaciones de significado de la historia a la biología). Este segundo aspecto de las “formas” de Hirst puede ser comparado, de algún modo, con la sintaxis de las lenguas naturales.

- (c) Ciertas formas características de aducir pruebas en apoyo de las proposiciones y de establecer su validez la reproducción experimental es el método por excelencia de la física; en cambio, el historiador no experimenta, sino que establece una empatía con los hechos y los reconstruye, en lugar de reproducirlos.
- (d) Ciertas formas características de realizar investigaciones, generar hipótesis y establecer enunciados; mientras que el químico puede utilizar los rayos X, la paleografía es una característica distinta de la historia.

Los puntos (b) y (c) anteriores, esto es, el proposicional y el procedimental, contienen el núcleo esencial de la teoría de la “forma de conocimiento”; el aspecto técnico (d) es relativamente trivial, y el aspecto conceptual (a) hace referencia a los productos distintivos de las diferentes formas, y no a la lógica interna de determinados modos exclusivos de conocer y comprender el mundo. Incluso el carácter aparentemente distintivo de conceptos como los de “antiguo sistema colonial” y “nuevas monarquías” sólo puede ser tomado como indicativo del interés por parte concreta del contenido. Ninguno de esos conceptos constituye un aspecto de determinadas “formas de conocimiento”, ni prueba la existencia de las mismas. Más significativo, a este respecto, es que los productos de las distintas formas no constituyen “conocimientos” en el mismo sentido de la palabra: el status epistemológico de los hechos y explicaciones históricos no es el mismo que el que se da en la física y otras disciplinas. Así, mientras que es permisible preguntarse por la exactitud, por ejemplo, de los “hechos” sociológicos, no cabe la misma actitud ante la historia. Puesto que, por definición, no hay ningún original, ningún ejemplo reproducido o comparable, con el que puedan compararse los hechos históricos, no tiene sentido hablar de la exactitud o inexactitud de los mismos. Un historiador puede citar unas fuentes exacta o inexactamente, pero la historia trata del pasado, no de las pruebas del mismo; la puntilliosidad en el manejo de las pruebas no garantiza el carácter verídico de los “hechos” sugeridos o amparados por dichas pruebas. Tampoco la referencia cruzada a las fuentes garantiza su exactitud; con palabras de Wittgenstein, sería como si comprásemos un segundo ejemplar del periódico de la mañana para ver si el primero decía la verdad”.

(“The Devil’s Locomotive”, *History & Theory*, 1983)

Para que el conocimiento del pasado sea algo más que una colección de persuasivos mitos legitimados por la autoridad de los profesores y de los historiadores, los alumnos deben hacerse una idea de cómo se establecen y ve-

rifican los “hechos” históricos. Hay que enseñarles cómo pueden conectarse estos “hechos” para formar narraciones que, aunque normalmente escritas como descripciones objetivas de sucesos pretéritos son “teorías” sobre el pasado que comprenden hipótesis causales y de desarrollo, siempre argumentables y a veces discutibles. Por encima de todo, los alumnos no estarán en condiciones de hacer un buen uso de sus conocimientos históricos a menos que hayan captado su status epistemológico. Con esto no se defiende que deba enseñarse la filosofía de la historia en lugar de la historia *per se*, sino que ha de enseñarse el contenido de modo que los alumnos aborden cuestiones de metodología y explicación históricas.

2. La historia debe responder a las necesidades de los adolescentes si quiere seguir incluida en el currículo de secundaria.

La justificación que la historia como tema académico valioso no justifica *ipso facto* que deba ser enseñada a la masa de adolescentes de enseñanza secundaria. Para que resulte valiosa para ellos, los alumnos han de conseguir con esta materia destrezas y conocimientos que sean en sí mismos liberadores y “posibilitadores”. “La historia puede y debe implicar una profundidad de comprensión política y de conciencia social que sólo pueda obtenerse de ... una investigación diacrónica, no simplemente sincrónica, de los procesos sociales. Es importante, por ejemplo, que los alumnos puedan confrontar ejemplos de “regresión” y de “progreso” en los asuntos humanos, y comprender cómo y porqué las cosas han cambiado tan a menudo para peor, económica y políticamente, social y tecnológicamente. Es crucial que se enfrenten cara a cara con “la tragedia de las buenas intenciones” y se den cuenta de que muchos de los problemas que hoy nos acosan no provienen de la avaricia, la estupidez o la depravación de nuestros predecesores, sino de intentos, a menudo visionarios y heroicos, de hacer las cosas bien. Han de entenderse con la confusa álgebra de “acciones” y “sucesos”, “razones individuales”, “programas colectivos” y “causas aparentemente impersonales” con la profundidad precisa para no alienarse hasta el punto de verse a sí mismos como prisioneros de su propia historia. Más aún, la historia debe vacunar a los adolescentes contra el fácil milenarismo del tipo “piensa en la sociedad perfecta y extrapola de ella tu programa político”.

Las posibilidades futuras son fruto de las actualidades presentes, y aunque “lo que puede ser” es siempre incierto, está relacionado causalmente y determinado por “lo que es”.

(“Historical Materialism and History Teaching”. *History Forum*, 1984).

Es importante asimismo que los adolescentes vean cómo se hace uso y abuso de interpretaciones particulares del pasado en las argumentaciones políticas contemporáneas.

History Forum, 1984

También es importante el que los adolescentes vean cómo se usa y se abusa de interpretaciones particulares del pasado en debates políticos contempo-

ráneos —ya sea sobre disputas territoriales, política económica, la polémica sobre la energía nuclear o cualquier otro asunto. El pasado, como la Biblia, puede citarse en apoyo de cualquier cuestión, y en un sentido similar, puede ser distorsionado para demostrar un alegado destino histórico para una nación, fe, clase o ideología. La Historia debe ser enseñada para inmunizar a las mentes jóvenes contra la posible contaminación de «el pasado».

3. Es imposible estipular qué contenido debe enseñarse

Los intentos de especificar un cierto número de «hechos» que los adolescentes deberían saber una vez finalizado el período escolar y que, consecuentemente, pudieran ser enumerados como objetivos de un contenido justificable, invariablemente chocan con la cuestión de la significación. Los hechos elegidos como «significativos», lo son únicamente en relación a una particular «visión del pasado» y a una comprensión profesional de la disciplina de la historia. Cuando los adolescentes salen del colegio, lo hacen a menudo sin haber adquirido esta sinopsis general histórica o una apreciación madura de la investigación histórica, y los «hechos significativos» o bien pierden todo su significado o, en consecuencia, son gravemente distorsionados. La evidencia aportada por el «Estudio de Evaluación del SCHP» sugiere que los adolescentes británicos que han seguido los cursos tradicionales dejan el colegio con un conocimiento de la Historia que es tan fragmentario como carente de significado. Es como si los estudiantes de Literatura conocieran con alguna profundidad dos o tres escenas aisladas de «Hamlet», pero fueran incapaces de resumir el argumento o incluso de explicar qué es una «obra de teatro».

Este argumento no conduce a la conclusión de que no deba enseñarse en absoluto ningún contenido. En el Proyecto, el contenido histórico se selecciona con relación a su capacidad para enseñar ciertas técnicas, conceptos e ideas. En la práctica se ha demostrado que está lejos de ser fácil el seleccionar temas y producir materiales apropiados para la consecución de las metas del Proyecto. Estas metas se reproducen a continuación:

Metas generales

I. Comprensión de la lógica y los métodos de la investigación histórica.

Metas específicas

- Comprensión de:
- (a) métodos – EVIDENCIA
 - (b) narrativa – CAMBIO
 - (c) explicación de acontecimientos – CAUSA
 - (d) explicación de acciones – EMPÁTIA

II. Adquisición de ideas relativas a política social y tomas personales de decisión.	<ul style="list-style-type: none"> (a) cultura – POLITICA (b) cultura – ECONOMIA (c) cultura – TECNOLOGIA (d) comprensión – MULTICULTURAL
--	---

III. Pensamiento práctico y técnicas de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> (a) técnicas de INFORMACION. Sugencias. (b) técnicas de ANALISIS DE DATOS (c) técnicas de RESOLUCION DE PROBLEMAS (d) técnicas de comunicación
--	---

Estas metas incluyen objetivos para el curso y la enseñanza de éste todavía más complejos y específicos.

4. El desarrollo curricular en Historia debe realizarse a largo plazo y seguir un enfoque de investigación en la acción

En los primeros años de la década de los años 70 la aproximación a las técnicas de enseñanza de la Historia era todavía un hecho prácticamente desconocido, al menos en Gran Bretaña. Nadie sabía lo que la mayoría de los estudiantes era capaz de lograr, cómo podría enseñárseles mejor, y si las técnicas de razonamiento mental y conceptos tales como causa y cambio podrían tener valor dentro del marco del sistema de exámenes existentes. Aparte de un numeroso equipo investigador y una ayuda de las Fuerzas Aéreas estadounidenses, la única manera de resolver estas cuestiones fue poniendo en práctica un curso y trabajando en asociación con los profesores para averiguar qué podría hacerse. El progreso ha sido lento, pero, en opinión de la mayoría de los observadores, suficiente para justificar las pretensiones del Proyecto de servir como plataforma para la investigación en el campo de la enseñanza y evaluación de la Historia.

Las directrices fundamentales aquí resumidas no presumen de profundidad teórica, ni siquiera de originalidad. Son destacables únicamente en la medida en que constituyen unas directrices operacionales, reflejadas actualmente en la práctica de cientos de colegios de enseñanza media británicos. También debe destacarse el hecho de que estas directrices, como puede observarse en las aulas y exámenes, no han perdido vigencia sino que, por el contrario, son más influyentes en 1984 que en 1976.

EL PROYECTO LLEVADO A LA PRACTICA: 1974-1984

El Proyecto comenzó a aplicarse experimentalmente en 1974 en 34 colegios utilizándose actualmente en más de 900 colegios de enseñanza secundaria e incrementándose el número de centros en los que se lleva a cabo a un ritmo de 50 por año. El entusiasmo con que los profesores han adoptado el Proyecto es sorprendente, debido a las exigencias que presenta la enseñanza del curso. No sólo tienen que trabajar los profesores más duramente para enseñar este curso, sino que los riesgos profesionales son mucho mayores y se han dado casos de alumnos de algunos colegios que han obtenido resultados desastrosos en los exámenes oficiales.

Un retroceso múltiple y un análisis ortodoxo de los parámetros de la adquisición de conceptos en la Historia sugiere el que cuando se consideran simultáneamente todas las interacciones, un conjunto finito de variables previstas especifica mejor las condiciones que determinan el nivel de conceptualización histórica. Es interesante destacar el que variables tales como el sexo y el medio social, que tienen un impacto significativo en la actuación del alumno no contribuyen a este conjunto.

Correlativos significativos para la comprensión de la Historia nombrados por orden de importancia.

1. C.I. interacción escolar.
2. Efecto general del colegio.
3. C.I. de los alumnos.
4. Efecto estructural del C.I.
5. Media del C.I. del grupo de alumnos de Historia.
6. Intereses del alumno: Dimensión literaria.
7. Intereses del alumno: Dimensión sociable.

Está claro el que hay cuatro parámetros que dominan la adquisición de conceptos del tipo por el que aboga historia 13-16.

- a) Los intereses del alumno.
- b) La capacidad intelectual del alumno.
- c) El medio pedagógico total.
- d) Ciertos rasgos estructurales de la situación social en la que se desarrolla el aprendizaje.

Las interacciones de estos parámetros son igualmente informativas. A continuación se reproduce un modelo esquemático:

Interacciones entre los parámetros que afectan a la adquisición de conceptos en la Historia

INTERESES DEL ALUMNO Muestra de su grado de sensibilidad	CAPACIDAD INTELLECTUAL DE LOS ALUMNOS Efecto general del C.I.	IQ.—Interacción del colegio SITUACION SOCIAL DE LA CLASE Media del C.I. Efecto del grupo de estructura historia del C.I.
		MEDIO PEDAGOGICO TOTAL Efecto general del colegio

Este modelo puede parecer excesivamente simple, pero es el más complejo que hemos podido proponer. En el futuro es posible que se identifiquen muchas más variables estructurales, y el efecto aparentemente monolítico del colegio se descompondrá indudablemente en factores de un mayor valor tanto informativo como educativo.

Los adolescentes tienden también a considerar el curso del Proyecto más difícil y exigente que los cursos de historia convencional. Esto se muestra de manera evidente en la tabla I que se reproduce a continuación, en la que se compara el grado de dificultad de los cursos de Matemáticas e Historia:

Tabla I

Las matemáticas y la Historia comparadas en su grado de dificultad

	Las Matemáticas consideradas más difíciles que la Historia.	Las Matemáticas y la Historia consideradas igualmente difíciles.	La Historia considerada más difícil que las matemáticas.	Total
% Alumnos de control	83%	5%	12%	100%
% Alumnos experiment.	25%	3%	72%	100%

Los resultados presentados en la tabla I sólo pueden considerarse con un margen de error de un uno por mil.

La mayoría de los alumnos de control opinaban que las matemáticas eran más difíciles que la Historia, ya que mientras la primera se veía como una disciplina de resolución de problemas que ejercitaba la inteligencia, la historia era considerada como una disciplina que sólo ponía a prueba la memoria. «En la Historia sólo se escribe sobre cosas, mientras que en Matemáticas hay que solucionar problemas que...» (alumno de grupo control). De nuevo, se considera que la Historia supone para el alumno la «búsqueda» de la información y solución requerida, mientras que en Matemáticas una respuesta no se localiza meramente en el libro de texto pertinente, sino que debe ser elaborada. «En Historia tienes libros a los que acudir para solucionar el problema», explicó un alumno, «pero en Matemáticas tienes que resolver el problema tú mismo». También era patente la opinión de que la Historia es intrínsecamente una materia carente de sentido y, por su misma naturaleza, incapaz de ejercitar la inteligencia en ninguna manera comparable a las matemáticas. Como lo expresó un chico «en Matemáticas a partir de una fórmula se obtienen tres o cuatro más a continuación, pero la Historia carece de modelo» (alumno del grupo control).

Por otra parte, los candidatos de **Historia 13-16** tenían, frecuentemente la suficiente comprensión de la Historia como una «forma de conocimiento» distintiva como para apreciar sus dificultades. «A la larga, la Historia es más difícil que las Matemáticas», dijo un chico. «tienes que ser un detective, pero en Matemáticas existen leyes que son siempre las mismas. Es más fácil solucionar una ecuación que descubrir por qué ocurrió algo» (alumno del grupo experimental).

Aunque no exista una buena razón para pensar que la Historia es más difícil que las Matemáticas, ya sea a corto o a largo plazo, este chico ha elaborado un razonamiento partiendo de una diferencia genuina en la lógica de las dos disciplinas. Bastantes alumnos del Proyecto citaron también la naturaleza particularista e ideográfica de la Historia al referirse a su relativa dificultad. Se señaló frecuentemente que «aunque la historia tenga reglas, trata de la gente y ésta puede provocar todo tipo de cosas inesperadas» (alumno del grupo experimental). Otro tipo de razonamiento contrastaba los absolutos deductivos de las matemáticas con la indeterminación empírica de la historia: «Las matemáticas son más fáciles, ya que siempre se obtiene un resultado que podemos calificar de correcto o erróneo. La Historia te obliga a encontrar la información que necesitas y no se puede obtener la respuesta perfecta» (alumno del grupo experimental). Finalmente, unos cuantos alumnos capaces de reflexionar sobre sus propios ensayos con vistas a elaborar conclusiones históricas, pusieron énfasis en la complejidad metodológica de la asignatura. «En Matemáticas puedes aplicar las reglas pero en Historia tienes que deducir cuales son las reglas». Dadas estas dificultades es quizás sorprendente el hecho de que los alumnos consigan resultados tan elevados en el curso del Proyecto, pero hay dos factores sin duda significativos en relación a este hecho: primero, la enseñanza es generalmente de gran calidad y el Proyecto ha conseguido claramente el apoyo de los profesores más dotados y dedicados; Segundo, la concepción de los alumnos sobre la naturaleza de la Historia y la clave de técnicas y actividades que se les exige como estudiantes, han sido revolucionadas. (ver las Tablas II y III)

Tabla II
Estereotipos sobre la Historia que tienen los alumnos de los grupos control y experimental.

Estereotipo de alumnos que siguen cursos convencionales.

1. La Historia es un compendio de hechos preexistentes e inalienables.
2. La Historia es una materia descriptiva, sin relación con la explicación.
3. La Historia es una disciplina memorística.
4. La Historia es una crónica de los ricos, los famosos y los poderosos.
5. La Historia es un registro del pasado muerto, inútil y carente de sentido.
6. La Historia es personalmente irrelevante.
7. La Historia ofrece menos dificultades que las Matemáticas.

Estereotipo de alumnos que siguen el curso "Historia 13-16".

Los historiadores elaboran conocimiento a partir de la evidencia, estas elaboraciones son discutibles.

La Historia implica tanto la descripción como la explicación.

La Historia es una disciplina de resolución de problemas.

La Historia trata de la gente corriente como tú y como yo.

La Historia registra la biografía de las clases, cultura y sociedad del alumno y, en este sentido, puede considerarse como una extensión de su propia biografía.

La Historia es personalmente relevante.

La Historia ofrece más dificultad que las matemáticas.

(Estudio sobre la Evaluación del *School Council History Project, SCHP*, 1980.)

Tabla III
Concepciones sobre la naturaleza de la Historia

Aspectos de la Historia.	Nivel de Inteligencia.	Cursos convencionales	Historia 13-16.
Interpretación del conocimiento histórico.	Inteligencia media.	Los hechos históricos se conocen de la misma manera y con la misma certidumbre que los hechos científicos.	El conocimiento histórico una variante cualificada del conocimiento científico natural. Difiere en grado de certeza, no en clase
	Inteligencia superior.	El conocimiento histórico es una versión atenuada o cualificada del conocimiento científico natural.	El conocimiento histórico se empieza a considerar como una "forma de conocimiento" distintiva, que hace afirmaciones de clase diferente a las de la ciencia natural.

Interpretación de la narrativa histórica.	Inteligencia media.	La Historia y secuencia de acontecimientos "ad hoc". Cada conocimiento es posiblemente inevitable, pero no existe una clara idea de las conexiones entre los acontecimientos.	Un vínculo férreo de necesidad causal conecta los acontecimientos en una cadena que se remonta al pasado.
	Inteligencia superior.	Un vínculo férreo de necesidad causal conecta los acontecimientos en una cadena que se remonta al pasado.	Los acontecimientos se consideran conectados pero no encadenados. No todos los acontecimientos están ligados. La cantidad y el cambio todavía son mal entendidos.
Interpretación de la explicación histórica.	Inteligencia media.	La explicación vista como un innecesario. Explicación y hecho sin diferenciar.	Toda la explicación determinada. Consideración de la causalidad como imposición de una necesidad mecánica.
	Inteligencia superior.	Toda la explicación determinada. Creencia en el "destino", predeterminación o necesidad mecánica.	Explicación en términos de condiciones necesarias y la elucidación de motivo y perspectiva.
Interpretación de la metodología histórica.	Inteligencia media.	No concepto de metodología. Incapacidad de distinguir entre hechos y evidencia, narrativa y fuente.	La importancia de la evidencia recaída. No existe idea clara de cómo debe usarse, pero comienzos de intentar resolver el problema.
	Inteligencia superior.	Una conciencia implícita de la evidencia. Alguna comprensión de las dificultades del estudio de la historia como ejemplo, la imposibilidad de la experimentación.	Algunos métodos bastante sofisticados de usar evidencia y resolver problemas de explicación e interpretación. La construcción por afinidad ofrecida como un complemento histórico de una representación experimental.

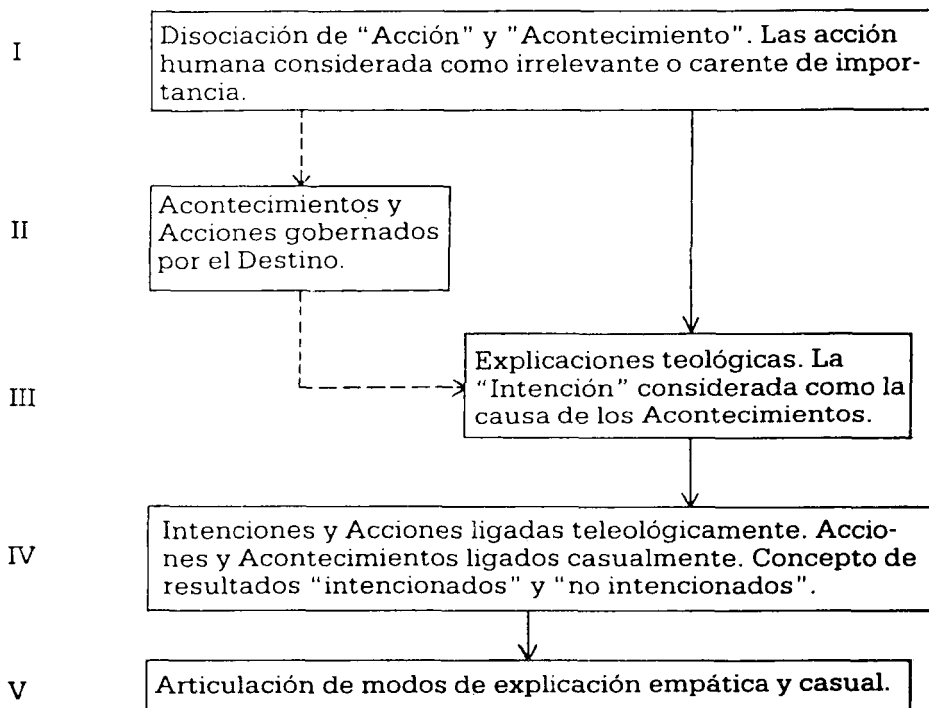
Estudio sobre la Evaluación del *SCHP*, 1980.

La evaluación del proyecto comprendía la recogida y análisis de dos tipos de información referentes a la actuación de los alumnos. Un grupo de datos derivaba de un diseño formal experimental que empleaba grupos de control, excluyendo la influencia de variables experimentales relevantes para probar la habilidad de los alumnos para transferir ideas y estructuras de contextos conocidos a contextos desconocidos. Los análisis de estos datos corresponden tanto a la valoración de las fuentes y métodos de enseñanza como a la identificación de logros correlativos significativos. Un segundo grupo de datos derivaba de investigaciones más limitadas sobre las maneras en las que los adolescentes dotan de sentido a aquello que se les enseña. Los objetivos del estudio a este nivel no se refieren a *adquisiciones conceptuales* como tales, sino a los *controles que los adolescentes utilizan para hacer el aparato conceptual de historiador personalmente accesible e inteligible*. Estos datos se usan para sugerir las razones por las que algunos métodos de enseñanza obtienen más éxito que otros y por qué algunas tareas resultan menos atractivas y más difíciles de realizar.

A continuación se intenta ilustrar el razonamiento de 15 alumnos sobre el papel de la *acción intencional* en la Historia y la tabla final resume las diferencias entre los alumnos de control y los alumnos del Proyecto en torno a este concepto.

Constructos claves

Etapa



ETAPA I: DISOCIACION DE ACCIONES Y ACONTECIMIENTOS

Los adolescentes analizando narrativa histórica en la Etapa I no intentan relacionar las «acciones» con los «acontecimientos», ni vincular explicaciones de «porqué la gente hizo cosas» con explicaciones de «porqué ocurrieron las cosas». Para algunos, la Historia ofrece una descripción sin buscar explicación, asociando «intenciones» y «causas» de la misma manera que sables y batallas. Demasiado acostumbrado, quizás a tratar con conceptos de primer orden de varios niveles de abstracción e incomprensibilidad, —primogénitura, Consejo privado, impuesto de fondeo, etc.— el pensador de la Etapa I nunca capta que las «causas» y las «intenciones» son conceptos de un orden más elevado (organizativo o estructural), con los que se evalúan y articulan los primeros.

Con respecto a los alumnos más capacitados, se deduce una consecuencia similar, debido a una disposición a considerar al hombre como incapaz de llevar a cabo o controlar su propio destino histórico.

Alumno: (Opina que el historiador no necesita tomar en consideración los motivos).

Interlocutor: «Si la gente en el pasado no hubiera hecho proyectos, ¿qué diferencia hubiera supuesto esto para la historia?».

A: «No habría supuesto ninguna diferencia».

I: «¿Por qué no?»

A: «Los accidentes y las coincidencias no pueden ser detenidos; simplemente continúan».

(Alumno del grupo de control)

El sentido de «accidentes» y «coincidencias» no está claro en este caso, pero lo que sí aparece suficientemente claro es el sentimiento de la impotencia humana frente a las fuerzas históricas impersonales. Los argumentos más sofisticados en contra de la significación de la acción intencional se basan en una distinción tácita entre la Historia como «el pasado» y la Historia como «acontecimientos que los historiadores consideran notables».

A: «La Historia es simplemente un registro de los errores pasados. Si todo hubiera ocurrido de la manera prevista no habría historia, excepto la del éxito del plan» (afirmación escrita).

I: «(Refiriéndose a lo anterior) ¿Qué es lo que te hace pensar que la Historia es simplemente un registro de los errores pasados?»

A: «Se trata únicamente de que los accidentes parecen ser más aparentes que los planes... de modo que esto es lo que el historiador presta más atención y sobre lo que escribe».

(Alumno del grupo de control)

Este alumno es muy inteligente y su concepción del hombre como sujeto pasivo y no agente en la versión del historiador sobre la historia, puede muy bien reflejar la presentación de la clase por el profesor. De nuevo;

«Las cosas ocurren cuando no son planeadas y de ello se nutre la Historia; normalmente, si las cosas ocurrieran según los planes previstos, no habría mucho material para hacer Historia».

(Afirmación escrita. Alumno del grupo de control).

Para determinados propósitos, puede ser útil clasificar las ideas de la Etapa I dependiendo de si los alumnos consideran la acción intencional como (a) genuinamente inconsecuente, (b) de poco interés para los historiadores, o (c) simples contribuciones a una «colección de mariposas» puramente descriptiva, sin búsqueda de explicación. Sin embargo, para los propósitos actuales es conveniente combinar categorías de interpretación en las que lo que la gente «hace» se ve como irrelevante con respecto a lo «que ocurre en la Historia».

ETAPA II: UN DESTINO DE ORDEN SUPERIOR

Para los adolescentes que atribuyen un papel sustancial a la acción humana en la Historia, las primeras ideas sobre lo que puede y no puede explicarse por referencia a la «acción intencional» están basadas de manera natural en creencias sobre la vida cotidiana. La cuestión de la acción en el pasado no parece tan diferente de la cuestión de la acción en el presente (cuyo problema es explicar por qué aunque los acontecimientos coincidan algunas veces con las intenciones, lo más frecuente es que no lo hagan). Los alumnos de la *Etapa II* resuelven este problema subordinando tanto la acción intencional como los acontecimientos no planeados a un único Destino omnipotente:

A: «Es la Fortuna».

I: «¿Qué es eso?».

A: «Es algo que no puede detenerse... Simplemente ocurre y no se puede evitar».

I: «Pero, ¿qué es la Fortuna?».

A: «Es el Destino».

I: «¿Está involucrado el Destino únicamente cuando ocurren accidentes?».

A: «Está involucrado constantemente».

(Alumno del grupo de control)

La fundamentación de esta teoría en la vida cotidiana más que en la historia como tal, se muestra de manera evidente en la siguiente cita:

A: «Nadie puede cambiar o influir de manera alguna en lo que ha ocurrido o en lo que ocurrirá en el futuro, por lo tanto todo lo que podemos hacer es aceptarlo».

(Afirmación escrita)

I: «(Refiriéndose a lo anterior) ¿Cómo explicamos por qué ocurrieron las cosas en la historia?».

- I: «¿Que son la Suerte y el Destino».
 A: «No estoy seguro, pero podría ser Dios».
 I: «¿Cuánto control tenemos sobre nuestra propia historia?».
 A: «Muy poco».
 I: «¿Qué podemos controlar?».
 A: «A nosotros mismos —no, no podemos controlar nuestro propio futuro».
 I: «¿Por qué no?».
 A: «Quiero pertenecer al *Wrea* (*Women's Royal Naval Service* o Real Servicio Naval para Mujeres) y podría trabajar duramente para conseguirlo pero puede que tenga algún impedimento que no pueda controlar, como pies planos».
 I: «¿Es toda la historia así?».
 A: «Es la Suerte o el Destino».
 I: «¿Cómo lo sabes?».
 A: «No puede ser nada más».
 I: «¿Por qué no?».
 A: «No tengo ni idea».

(Alumno del grupo de control).

Las ideas de los adolescentes sobre el Destino no son nada claras; éste se puede atribuir a Dios, a personas (que pueden tener «suerte», al igual que pueden ser altos o guapos) o al oscuro orden de los mismos acontecimientos (una exposición lógica en sus conclusiones, pero no en su razonamiento). Lo cierto que esto denota el aspecto incontrolable y arbitrario de la vida, no el incierto y estadísticamente predecible. Como ha observado Piaget, los sujetos que todavía se encuentran en posesión de los mecanismos susceptibles de revelar un orden causal verdadero, tampoco son capaces de reconocer la existencia de la causalidad. La idea del «Destino» en la Etapa II es una generalización o perversión del concepto de *intención*, que desempeña el papel jugado por el concepto de *causalidad* en el esquema del historiador. (es significativo el que tales alumnos, obligados a examinar la *causa de la Historia* lo hagan como si se refiriese a alguna *propiedad* del hecho causativo que, a su vez, «hace» o «crea» un efecto).

Relativamente pocos adolescentes piensan de esta manera y los que lo hacen, también razonan en términos más característicos de la Etapa III.

ETAPA III: EXPLICACIONES TELEOLÓGICAS

En la Etapa III, todos los alumnos reconocen a la *acción intencional* un papel histórico significativo, concediendo que como «la gente hace la historia», el historiador debe observar los motivos y significados («planes» para explicar lo que ocurrió. El problema de los planes fracasados, de los sucesos contrarios al deseo humano, se soluciona proponiendo una especie de universo maniqueo, que contiene varios factores casi-intencionales coincidentes con la intencionalidad humana pero independientes de ella, por ejemplo:

- A: «... todo depende de lo que realmente ocurrió».
 I: «¿El qué depende?».
 A: «La historia».
 I: «¿De qué manera?».
 A: «Bien, lo que ocurre es lo más importante, después el porqué... así que si no fue deliberado, tiene que haber sido un accidente y eso es el porqué».
 I: «Así que cuando el historiador intenta explicar porqué ocurrieron las cosas, ¿querrá conocer los planes de la gente involucrada incluso si esos planes fracasaron?».
 A: «No, el querrá conocer los accidentes».

(Alumno del grupo control).

En la etapa II, el adolescente trata de la explicación de porqué los acontecimientos algunas veces se producen de manera distinta a la que se pretendió, pero la explicación preferida es a la vez demasiado sencilla y primaria. Los proyectos fallan:

- A: «Porque tropiezan con algo inesperado... Digamos que planeas picnic y que el coche se estropea; eso es como un accidente».
 I: «¿Fracasaron los planes de la gente en la historia por alguna otra razón que fallos mecánicos y desastres naturales?».
 A: «Pudieron estropearse... de repente».
 I: «Eso es una especie de desastre natural».
 A: «Caramba, si lo es, ¿verdad?...» No, no puedo pensar en ninguno.
 I: «Si no hubieran ocurrido desastres naturales, ¿se habría desarrollado la historia exactamente como la gente pretendía?».
 A: «Sí».

(Alumno del grupo control).

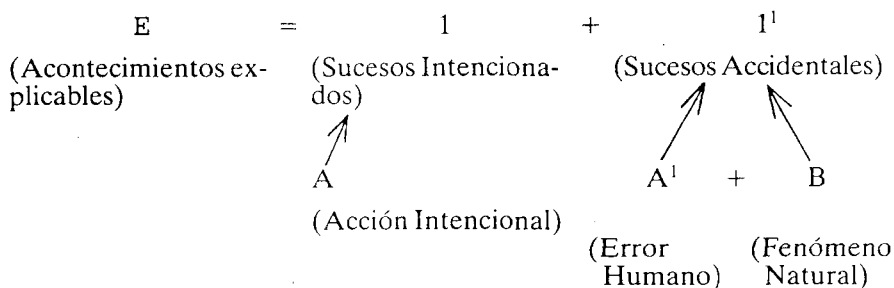
Más frecuentemente, el error humano sirve como complemento de la acción intencional:

- A: «Algunas veces la gente hizo mal las cosas, pero sin saber realmente al principio que las estaban haciendo mal, dándose cuenta después, cuando salieron mal».
 I: «¿Quieres decir que cometieron errores?».
 A: «Sí errores».
 I: «Si la gente no hubiera cometido errores, ¿se habrían hecho realidad todos sus proyectos o todavía habrían ocurrido accidentes?».
 A: «... No, no pienso que se hubieran hecho realidad todos sus planes, ya que todo el mundo comete errores alguna vez y... a partir de un error se han descubierto algunas de las mejores cosas...».

(Alumno del Proyecto).

Los «errores» se definen indistintamente como «no pensar las cosas hasta el final», «estornudar en un mal momento», dejar caer «la nitroglicerina», etc. Estos son el tipo de errores que Robinson Crusoe podría haber cometido en su soledad.

¿Por qué tienden los adolescentes a pensar de esta manera? Los piagetianos podrían alegar que los alumnos no *descentran* y enfocan el problema general de la *acción* en la historia desde una perspectiva egocéntrica de un universo monádico, esto es, un pensador en la *Etapa III* enfoca el problema como si fuera la única persona con metas y aspiraciones. En un «universo individual» las reglas serían muy similares a las que se describen a continuación:



La sub-clase A^1 es claramente un factor cuasi-intencional comparable al Destino de la *Etapa II*. Pero, ¿qué decir de la Sub-clase B? ¿Revela esta categoría el factor de coordinación de modos de explicación *causal* e *intencional*? Probablemente no, porque la lógica que articula los conceptos de «acción», «accidente» y «resultado», parece seguir la de *intención* y no *causalidad*, la de *propósito* y no *contingencia*. La explicación de acontecimientos inesperados. Y en términos de «error humano» y «calamidad natural» equivale a un rechazo, no a una afirmación, de contingencia y casualidad, porque ambos tipos de factor operan sobre el esquema de acción A y lo distorsionan, sirviendo para trazar la realidad I. Imagínesse un programa de computadoras diseñado para jugar al ajedrez. Piensen que el programa tenga un buen record contra importantes maestros. Suspendan la incredulidad, suspendan al ordenador perdiendo un juego contra un niño de siete años. Obviamente algo ha fallado, sin embargo, aunque pudiéramos hablar de las limitaciones del programa, no daríamos por sentado necesariamente un error en la programación, un fallo de la computadora o una interrupción del suministro eléctrico. Pero así es como los pensadores de la *Etapa III* parecen enfocar la acción y el resultado en la Historia. Substituyen la lógica de causa y efecto por la de propósito intencional (de los conceptos aristotélicos de causas *eficientes* y *finales*). La relación de la *Acción* con el *resultado* viene dada por la de la relación de la *intención* con la *acción*.

Esta extensión de la lógica intencional a la totalidad de la Historia (una extensión consumada por la concepción de causa como una especie de agencia o propiedad de acontecimientos anteriores, causativos) supone, irónicamente, una degradación de la condición de la *acción intencional* en Historia. Cuando los alumnos deducen la *Intención* del *resultado*, o bien evalúan intenciones determinadas previamente en relación a resultados registrados, todo el argumento del motivo y significado humano se vuelve vulnerable y difícil de sostener.

La conclusión que se deduce inevitablemente es que la gente en el pasado no era demasiado inteligente y la mayoría parecía no conocer sus intereses. Los pensadores más sofisticados de la *Etapas III* parecen trascender tales banalidades al afirmar, por ejemplo, que «la gente no puede controlar todas las cosas» y «siempre existen cosas que están fuera de nuestro control», pero cuando se les pide una explicación más extensa, retroceden inevitablemente a la generalización de «porqué la gente no es perfecta» y «porqué siempre cometemos errores», localizando por tanto el problema en la naturaleza frágil e imperfecta del autor y no en la inherente inseguridad del universo sobre el cual actúa.

El que los pensadores de la *Etapas III* no «descendran» es evidente: el que no puedan hacerlo es menos seguro: Los psicólogos piagetianos pueden caer en la tentación de sugerir que los pensadores de la Etapa III no pueden pensar formalmente o, por lo menos, no logran aplicar razonamientos formales a la historia. Pero también es posible localizar el problema en las premisas históricas del adolescente y no en su lógica cotidiana, en sus ideas y no en su razonamiento. En este caso, el problema debería ser fácilmente corregible, una vez que la enseñanza se dirigiera a este fin.

Es sorprendente que los adolescentes bien capacitados para tomar en cuenta los motivos y propósitos de otros en la vida cotidiana tiendan a interpretar la acción intencional en la Historia como si sus predecesores operaran dentro de un conjunto cerrado de universos en el que, aparte de explosiones y mal tiempo, las acciones públicas estuvieran tan aisladas de la intervención de los demás como las intenciones privadas. ¿Por qué debe ser esto así?. Los piagetianos apuntan que cualquier etapa o sub-etapa de pensamiento operacional no se manifiesta simultáneamente en todas las áreas de la experiencia («Décalage (*)» horizontal), de tal modo que el razonamiento en Historia puede quedar muy rezagado con respecto al razonamiento en Matemáticas o en la vida cotidiana. Pero, de nuevo, ¿por qué?. Una responsabilidad es que, al contrario que en las relaciones sociales cotidianas, la meta de la explicación histórica es desconocida y el punto de partida poco claro. El historiador, considerando los sucesos como *acciones intencionales*, bien individuales o colectivas, trata de *reconstruir* significados inteligibles de las conductas para ensamblar narrativas que parezcan describir episodios conceptualmente coherentes dentro de un universo lógicamente transitivo. El historiador también desea presentar acontecimientos explicables causalmente, por medio del establecimiento de las condiciones necesarias y las circunstancias particulares que rodearon ese suceso. El historiador piensa de esta manera casi como si fuera un reflejo mental; es su segunda naturaleza. Pero los adolescentes de la *Etapas III* emplean «acción» como un concepto unitario, individual y no distinguen sus aspectos de *estímulo y configuración*. Esto es, no consideran la acción como, por una parte, la encarnación de la *intención* y, por otra, como un acontecimiento dentro del mundo que puede ser una condición necesaria para otros acontecimientos. El no hacer esta distinción conduce a los adolescentes a considerar teleológicamente la conexión entre intención y resultado; esto es, o bien la intención, hecha manifiesta en la acción, traza el resultado (como la acción es el estímulo para un resultado,

(*) Término francés, traducible al español por desplazamiento N. del T.

también moldea o configura este resultado); o la intención no explica o contribuye a la explicación de un resultado (la acción no configura un resultado, por lo que no sirve tampoco como estímulo y, de esta manera, puede ser ignorada por los historiadores).

Esta última conclusión se detecta rápidamente:

I: «¿Es importante para el historiador el conocimiento de estos planes incluso cuando los planes fracasan?»

A: «No, porque si los planes fracasaron no fueron la causa de nada».

(Alumno del grupo control)

Otro chico opinó que un historiador que estudiara la Batalla de Talavera debería conocer los planes de Wellington, pero no los del perdedor, *Soult* (sic), porque esos eran planes (proyectos) para algo que nunca ocurrió, es decir, una victoria francesa. Tales argumentos son casi el «sine qua non» del razonamiento de la *Etapa III*.

En algunos aspectos, las ideas de la *Etapa III* son la primera base para el pensamiento del adolescente sobre la *Acción intencional* en la Historia. La *Etapa I* es esencialmente negativa y la *Etapa II* parece conducir a un aberrante callejón sin salida. Tras decir esto, parece echarse en falta una etapa entera de razonamiento. Resulta atractivo el postular una etapa de desarrollo en la que los adolescentes vean la Historia como una saga épica de hazañas heroicas, proezas innobles e ideas inteligentes, sin preocuparse demasiado por el Destino, accidentes y similares categorías y agentes cuasi-intencionales. Parece razonable esperar que los adolescentes tuvieran esta visión, pero incluso los alumnos aferrados a la noción del Gran-Hombre que hace la Historia a su imagen, conceden un papel al Accidente por deferencia a la naturaleza humana y en el aspecto poco comprensivo del mundo natural. Como señaló un chico, «siempre puedes detectar algo y morir antes de haber concluido».

ETAPA IV: LA GÉNESIS DE LA EXPLICACIÓN CAUSAL

En la etapa IV los adolescentes usan el lenguaje de causalidad *a la vez que el de intención*, y lo hacen incluso cuando se mencionan los accidentes de la historia»:

A: Afirma que la importancia tanto de los accidentes como de los actos intencionales.

I: «Por qué son importantes los accidentes?».

A: «Porque moldean los acontecimientos de los años venideros?».

I: «¿Cómo moldean los acontecimientos de los años venideros?».

A: «Depende del acontecimiento... El Tratado de Versalles causó muchas cosas, como la última guerra, pero ese no fué su propósito».

Ahora se piensa que es importante la comprensión del motivo y el significado, tanto si los resultados se producen de la manera deseada y esperada como sino, por ejemplo:

- A: «... los planes podrían fracasar, pero todavía podrían afectar a las cosas».
- I: «Bien... ¿Es de algún interés para el historiador un plan que fracasa? ¿Podría ayudar al historiador a explicar el acontecimiento, incluso si el acontecimiento no se produjo exactamente de la manera planteada?»
- A: «Puede, sí, porque... un plan fue concebido de cierta manera y eso influyó en su fracaso».

(Alumno del Proyecto).

La idea de que la gente actúa dentro de un mundo de actores, que los otros personajes en el escenario son más importantes que el telón del foro, los accesorios y los escotillones, es característica del pensamiento de la *Etapa IV*. Por supuesto, los adolescentes conducen sus propios asuntos con conocimiento de que esto es así, pero únicamente en la *Etapa IV* elaboran este tópico «del exterior», tal como es, y lo aplican a la Historia. Mientras que en la *Etapa III*, la «acción intencional» se considera en una situación de «marco congelado», simplemente como si la gente operara *fuera del tiempo* en un universo invariable por el impacto de sus deseos, sus errores y la intersección de algún que otro terremoto, ahora los adolescentes conciben una pluralidad de agentes funcionando en espacios de acción coincidentes:

- A: «... el mundo es muy complicado y estamos obligados a entrecruzarnos».

(Alumno del proyecto)

La siguiente exposición está más elaborada:

- A: «La historia está compuesta... de miles de personas, países y cosas, y todo ello se influye entre sí... puedes hacer planes para tí mismo o para un gran número de gente en tanto que tengan ideas similares a las tuyas— esto no significa que tu plan indudablemente salga bien, pero tienes una oportunidad razonable... (...).

Los planes que salen mal derivan de dos cosas que vienen juntas, normalmente inintencionadamente. Los dos incidentes no son accidentales—el hecho es simplemente que se cruzaron».

(Alumno del Proyecto).

Puede esperarse que los alumnos capaces y dispuestos a interpretar el mundo como un campo para acciones sin coordinar inspiradas por intenciones contrarias y a menudo incompatibles, capten mucho de la verdadera naturaleza de la narrativa y explicación histórica. Parecería que los pensadores de la *Etapa IV* deberían aprender rápidamente a interpretar la causalidad en términos de probabilidad combinatoria no «deus ex machina»; percibir por qué la discusión sobre la causa no implica lo necesario o lo inevitable; y apreciar por qué ambas formas de explicación, la empática (= la intencional) y la causal, son esenciales para la Historia. En ocasiones esta esperanza se cumple:

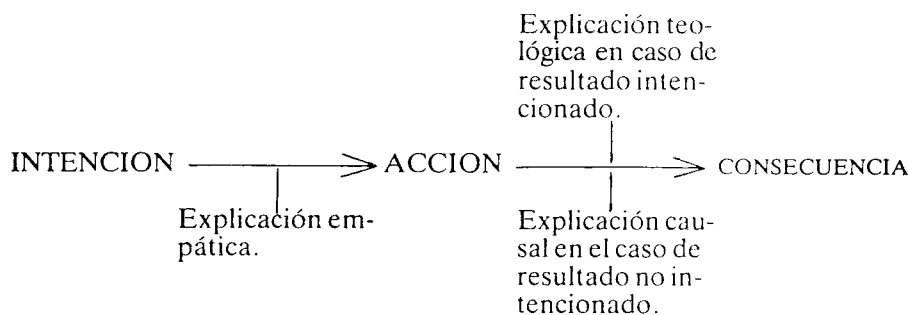
- A: «Bien... estamos haciendo historia todo el tiempo —si lo que hacemos es historia— pero esto no es lo mismo que controlarla».
- I: «¿Cómo es posible hacer historia sin controlarla?».
- A: «Si tú... tú puedes plantear lo que tú haces... pero lo que tú y otros hacéis juntos no está realmente planteado por nadie».

(Alumno del Proyecto).

A pesar de exagerar su caso, este chico entiende el «libre albedrío» en la Historia como referente a la «libertad de actuar», la libertad de escoger entre alternativas genuinas, no como la «libertad», o más bien el «poder de moldear el mundo según la propia voluntad».

Desafortunadamente, este grado de sofisticación es raro. El pensador de la *Etapa IV* es capaz de unir la explicación empática y la causal, pero los dos modos quedan imperfectamente articulados. Los adolescentes capaces de distinguir los resultados intencionados de los no intencionados y que aceptan que «los planes pueden causar el que ocurran otras cosas» (Alumno del Grupo Control) raramente captan que ambas clases de resultados son causalmente explicables y que los resultados intencionados no se explican *en su totalidad* simplemente destacando que fueron intentados por unos u otros. De la misma manera, los típicos pensadores de la Etapa IV consideran los resultados no intencionados como «todas las cosas se entrelazan...; es como demasiados cocineros estropeando el caldo...; todos están haciendo cosas diferentes pero usan la misma sartén —o quizás, sera mejor decir, que todos están en la misma cocina (Alumno del grupo control).

Se emplean dos modos de explicación, dependiendo la selección de si los resultados fueron intencionados o no intencionados, por ejemplo:



La reversión atávica a modo de explicación teleológicos justifica también un rasgo un poco sorprendente del pensamiento en le Etapa IV, la disposición a considerar los resultados intencionados y no intencionados como posibilidades mutuamente exclusivas. O bien las cosas resultan tal y como fueron planeadas o hay un desorden infernal. De este modo, los adolescentes utilizan un modelo cerrado de alternancia en lugar del modelo abierto de disyunción asumido por los historiadores.

CONSECUENCIA(S) INTENCIONADA
CONSECUENCIA(S) NO INTENCIONADA

en lugar de

CONSECUENCIA(S) INTENCIONADA
CONSECUENCIA(S) NO INTENCIONADAS.

Es importante destacar esto, ya que los pensadores de la Etapa IV admiten generalmente la posibilidad de múltiples resultados —pero parecen limitarlos a lo que es **o** intencionado **o** no intencionado. Debe admitirse que unos pocos adolescentes pueden trascender esto; por ejemplo:

A: «... la gente hace la Historia pero sólo una pequeña parte de la Historia y es sólo indirectamente responsable de las consecuencias a largo plazo. Las consecuencias son efectos a largo plazo, mientras que los deseos de la gente lo son sólo a corto plazo».

(Afirmación escrita; Alumno del Proyecto)

Pero ésta es la excepción, no la regla.

La raíz del problema estriba en el fracaso de los pensadores de la Etapa IV a la hora de distinguir apropiadamente los aspectos de estímulo y configuración de la acción intencional (de la *Etapa III*). Los alumnos necesitan aprender que las *intenciones* son relevantes para la elucidación de toda *acción*, tanto acertada como desacertada, y que todos los resultados pueden ser explicados causalmente, ya fueran intencionados o no.

ETAPA V: ARTICULACIÓN EMPÁTICA Y CAUSAL

Aunque no exista evidencia de adolescentes de quince años que articulen adecuadamente los modos de explicación empática y causal, no hay motivo para suponer que algunos no se les pueda enseñar a hacerlo. La mayoría de los adolescentes actúan suponiendo que ellos mismos son elementos en el cálculo de otras personas, y muchos son capaces de transmitir esta idea de sentido común a la historia. Basándose en estos fundamentos, debería ser posible enseñar a los alumnos porqué es necesario cuestionar tanto las «causas de los acontecimientos» como las «razones de las acciones».

El impacto de la enseñanza sobre el pensamiento del adolescente se muestra de manera evidente en la *Tabla IV*.

Tabla IV. Comparaciones entre parejas de alumnos: Reconocimiento del papel de la acción intencional en la historia.

(Las parejas se confeccionan tomando en cuenta los siguientes factores: sexo, C. I. y entorno socio-cultural).

Grupos	Etapa I	Etapa II	Etapa III	Etapa IV	Etapa V/N
Alumnos del SCHP	4	3	14	57	— 78
Alumnos de control (siguiendo cursos de Historia convencional)	17	10	34	17	— 78
N	21	13	48	74	— 156

Estos resultados son significativos a $p < .01$. Sin embargo, deben considerarse con precaución. La alta incidencia de la consideración del concepto de acción intencional en la *Etapa IV* parece extraño, particularmente si la comparamos con la falta de reconocimiento de tal concepto en la *Etapa V*. Es posible que los procedimientos de la entrevista influyeran en los resultados, dirigiendo las respuestas de los alumnos hacia la *Etapa IV* de razonamiento, en cuyo caso esta Etapa estaría sobrevalorada y consecuentemente la *Etapa V* infravalorada. Los resultados, tomados tal y como se presentan en la tabla, sugieren que:

- Si bien pocos adolescentes conseguirán niveles de comprensión totalmente satisfactorios, en el caso de que algunos lo logren, se puede hacer mucho para potenciar cómo dar sentido a lo que se les enseña.
- Los métodos y enfoques de la enseñanza deberían ajustarse no sólo a la capacidad general de los alumnos, sino también al nivel de ideas alcanzado; los métodos deberan dirigir y explotar las ideas que los alumnos ya tengan, por erróneas que éstas puedan ser.
- El trabajo a realizar por explicación empática debería enfocarse en dos direcciones: reconstrucción de las motivaciones individuales y colectivas de la gente en el pasado y análisis del papel del individuo en la historia (el papel de la «acción intencional»).

La evaluación del *SCMP Historia 13-16* demuestra que la comprensión de los adolescentes sobre los métodos, la lógica y las perspectivas de la Historia puede ser potenciada de manera significativa. Sin embargo, esta conclusión tan optimista en términos generales, debe matizarse, ya que:

- (i) Aunque la mayoría de los alumnos en el nivel de edad pertinente demostró su capacidad para manejar en Historia conceptos tales como causalidad y continuidad, sólo una minoría demostró poder interpretar estos conceptos de una manera histórica y filosóficamente aceptable.
- (ii) Aparte de un pequeño número de personas capacitadas y creativas, la mayoría de los profesores necesitan apoyo y un largo período de instrucción para explotar el potencial del Proyecto.
- (iii) La variedad de la actuación de diferentes profesores es tan marcada que sugiere la necesidad de un desarrollo a largo plazo del programa de estudios, dedicado a la producción de materiales y métodos que pueda utilizar el profesor medio de manera efectiva.

El Curso, tal y como se presenta, se ajusta mejor al profesor excepcional o, lo que es lo mismo, a profesores que están considerados como números unos dentro de su profesión. En la actualidad se están haciendo esfuerzos para hacerlo más adecuado al profesor medio. Esta política implica:

- (a) Adecuar la experimentación con técnicas e instrumentos de evaluación de manera que se adapten al ritmo de desarrollo de los programas de estudios en los colegios.
- (b) Producción de materiales de apoyo para los cursos de capacitación del profesorado a nivel local.
- (c) Diseño y producción de materiales de la *Fase II* que requieran menos esfuerzo por parte del profesor, a la par que se espera ayuden a los alumnos a alcanzar resultados más elevados que con los textos iniciales del Proyecto:
- (d) Desarrollo de métodos de enseñanza, tanto de bajo como de alto nivel tecnológico, que puedan usar con buenos resultados profesores competentes que no sean particularmente brillantes o carismáticos.

A continuación se discute uno de tales métodos de bajo nivel tecnológico, referente a la enseñanza del concepto de *empatía*.

Esta técnica no implica más que el requisito de que los alumnos realicen alguna predicción sobre la base de un conjunto dado de datos, para después hacerles rebatir esta predicción sobre la base de material adicional que se les presenta a continuación. El enfoque es muy simple, pero puede ser sorprendentemente efectivo a la hora de hacer reflexionar críticamente a los alumnos sobre su propio razonamiento histórico. Por ejemplo, este autor presencié una clase en la que se presentó a los estudiantes de la Inglaterra isabelina un grabado en madera en el que se representaba la ejecución de una sentencia contra el panfletista John Stubbs. A la clase, de nivel «0», una vez familiarizada con los antecedentes políticos y religiosos del incidente y habiendo discutido los motivos de Stubbs y las razones para un castigo tan duro, se le hicieron una serie de preguntas: «¿qué sería lo primero que diría Stubbs al perder su mano?» y, una vez restablecida la calma tras el debate suscitado por esta pregunta, «cuál sería la actitud de Stubbs hacia la reina Isabel y sus ministros?», «¿cómo reaccionaría?».

A partir de ese momento, la reina Isabel comenzó a mostrar hostilidad contra los puritanos... y de hecho, unos cuantos días más tarde, John Stubbs de Lincolns-Inn, un ferviente y exaltado profesor de religión..., el autor de este libro, William Page, que se había ocupado también de distribuir sus ejemplares y Singleton, el impresor, fueron arrestados. Pronto se dictó sentencia contra ellos: les sería cortada la mano derecha... así, Stubbs y Page, colocados sobre una tarima levantada en la plaza del mercado de Westminster, viendo como sus manos eran cortadas con un cuchillo de carnicero, al que hubo que ayudar con un grueso martillo de madera para seccionar las muñecas. El impresor fue perdonado. Yo recuerdo, ya que estuve presente, cuando Stubbs, ya sin su mano derecha, se quitó el sombrero con la izquierda y dijo en alta voz, «Dios salve a la Reina».

Los alumnos formularon muchas predicciones, que iban desde la posibilidad de hacer causa común con la oposición católica hasta un intento de asesinato contra la reina Isabel; todas ellas reflejaban sentimientos de odio y violencia. El profesor intentó sugerir algunas posibilidades de signo contrario, pero éstas no tuvieron ningún éxito.

Los alumnos expusieron entonces sus opiniones por escrito y después se les proporcionó una fuente primaria que relataba, para consternación general, como Stubbs, al perder su mano derecha, se quitó el sombrero con la izquierda y gritó: «Dios salve a la Reina». Sólo después de una acalorada discusión primero sobre la fiabilidad y procedencia de tal relato y, a continuación, sobre la probabilidad de que Stubbs hubiera ocultado en realidad sus verdaderos sentimientos e intenciones, la clase se convenció y aceptó el relato como cierto.

A continuación, el debate se centró sobre la siguiente cuestión: ¿cómo fue posible que Stubbs hubiera sido sincero al gritar su declaración de lealtad? y, partiendo de esto, ¿porqué ninguno de los alumnos había podido predecir su reacción? y, en conclusión, ¿qué información, qué datos sobre la Inglaterra de la reina Isabel habían pasado por alto?

Al final de la lección un muchacho resumió el debate con las siguientes o parecidas palabras: «me equivoqué porque lo que pensaba era cómo hubiera reaccionado yo ante la conducta de la reina, si la reina me hubiera hecho eso a mí. Lo que olvidé es que yo no soy un puritano y que tampoco vivo en el siglo XVI».

Como método para transmitir una perspectiva histórica sobre la religión y la política isabelinas, esta aproximación; al igual que otras similares que obligan a los alumnos a reflexionar sobre sus propias ideas es peligrosa y puede fácilmente conducir a conclusiones equivocadas.

Pero la experiencia obtenida con los exámenes oficiales sugiere que, a diferencia de lo que ocurre con los datos concretos, el verdadero «sentido de un período histórico» no puede transmitirse a un grupo de esa edad, especialmente si, como se ha observado antes, es necesario un cierto tiempo y una cierta dosis de ingenio para hacer que los adolescentes se den cuenta que no es posible ni legítimo interpretar el comportamiento de sus antepasados como si se tratara de sus contemporáneos.

Nuevos métodos de enseñanza más progresistas se basan en sistemas de microordenadores. En la actualidad se están realizando importantes esfuerzos para desarrollar programas que impulsen y ayuden a los adolescentes a reflexionar con más rigor, sobre la dinámica de las causas y los efectos en el devenir histórico. Mi colega Francés Blow ha declarado lo siguiente sobre tales adelantos:

Demasiado a menudo, la Historia resulta algo muy remoto para los niños, una disciplina hermenéutica más que empírica. El análisis del pasado se considera algo así como un ejercicio de crítica literaria. La interpretación de las motivaciones de Iván el Terrible no parece necesitar un enfoque diferente del que se requeriría para discutir los motivos del «Macbeth» de Shakespeare. Partiendo de que el pasado en sí mismo no parece real, el

alumno no distingue entre las posibilidades causales y las posibilidades lógicas; no percibe la diferencia entre una explicación causalmente posible y otra que sea lógicamente posible pero históricamente absurda. En su esfuerzo por hacer de la Historia algo más real, el profesor se ve acosado por la preocupación de que sus alumnos reúnan la suficiente información como para que sus juicios sean válidos. El peligro que esto conlleva es que el alumno se pierda en un torrente de detalles. Las pruebas que comprueban la capacidad de organizar los conocimientos de una manera históricamente válida se confunden entonces con aquellos que buscan simplemente la coordinación de sus conocimientos;

«El aprendizaje acaba confundándose con la imitación, la repetición y la habilidad literaria».

Para asimilar esta información, los niños deben captar ciertos conceptos estructurales básicos. Un medio de hacer esta meta accesible a los alumnos que o no son capaces o no quieren introducirse en el campo de la especulación teórica consiste en animarles a considerar posibles alternativas a sucesos reales que ocurrieron en el pasado. «los historiadores buscan la explicación de los acontecimientos en su significado y... su significado está en función del contraste entre lo que verdaderamente ocurrió y lo que pudo haber pasado».

El ordenador, con su número limitado de datos y algoritmos fijos, proporciona un medio para representar las distintas posibilidades, que no certezas absolutas, que pueden plantearse a partir de unas determinadas circunstancias, y hace que la alternativa sea menos abstracta, menos intangible.

La representación simultánea de un pasado real y otro alternativo podría ser posible, por ejemplo, por medio de programas que contengan el principio de alternativa o contrapropuesta.

La alternativa o método alternativo se definiría como una opción lógica cuyos antecedentes serían, o se presume que podrían ser, contrarios a los del hecho histórico real. Todo ello hará sospechar a muchos profesores de Historia que tal método llevaría a desviarse de los hechos conocidos y a facilitar ideas erróneas sobre el pasado. De cualquier manera, el valor de este método alternativo para la enseñanza de las reglas generales o de los conceptos organizativos usados normalmente por los historiadores, puede ser ilustrado más fácilmente por tres programas que versan sobre la causalidad.

Alternativa I

El primer programa se diseñó para ilustrar las siguientes afirmaciones:

- (i) La concurrencia de más de una causa en un acontecimiento del pasado.
- (ii) La interacción o interrelación de los distintos factores causales, de manera que «causa» no es simplemente un factor que prevalece sobre los demás.

El problema que el jugador ha de resolver se centra en el fracaso que obtuvo en 1947 la propuesta de las naciones Unidas para la partición de Palestina. Para muchos niños resulta asombroso e incomprensible que lo que a ellos se les presenta como una solución aparentemente razonable no fuera automáticamente aceptada en el pasado. En este primer programa el jugador representa el papel de Dios, no se identifica con ninguna de las actitudes presentes y se le anima a introducir su punto de vista entre los de los cinco participantes.

El juego comienza y finaliza en 1947 y todas las posibilidades del programa están condicionadas a lo que era históricamente posible en aquel año. Los factores identificados como causas del fracaso del plan de partición son las políticas seguidas por los Estados

Unidos, la Unión Soviética, los Judíos, los Arabes y las propias Naciones Unidas. El jugador puede cambiar la política de cualquiera de esos cinco poderes en cada movimiento. Cada uno de los poderes dispone de una serie de políticas alternativas y el jugador sólo puede realizar cinco movimientos cada vez que juega.

El juego nos permite así percibir que dentro de la estructura de un hecho histórico e incluso para cada conjunto de datos existe toda una gama de posibilidades; el desenlace que tuvo lugar en el pasado no era inevitable. De esta manera, los condicionantes que llevaron a un determinado resultado podrían cambiarse y las circunstancias hubieran cambiado también, a pesar de que los antagonismos fueran los mismos.

El programa es manipulado y utilizado por el usuario. Es posible alcanzar el fin deseado simplemente por el método de eliminación de errores, sin que el niño se de cuenta de la relación entre sus propias decisiones y los resultados obtenidos, ni de la conexión entre los factores causales. Sin embargo, el niño que era capaz de seguir un razonamiento formal y operativo podrá elaborar y luego comprobar distintas hipótesis, así como predecir y diseñar una estrategia lógica que le permita ganar rápidamente. La manipulación física de los distintos factores sobre la pantalla y la práctica necesaria para encajar las diferentes variables pueden ayudar al niño tanto a evolucionar desde un nivel de razonamientos concretos a un escalón más elevado de razonamiento formal, como a percibir el funcionamiento de las leyes de causa y efecto, así como a darse cuenta de que lo actual es sólo una faceta de lo posible.

Alternativa II

El segundo programa se basa en la misma estructura del primero, pero su tema es ahora el papel del motivo como causa. Para algunos niños los intereses de los participantes constituyen no sólo una de las posibles influencias sobre un suceso sino su causa esencial.

El programa requiere que el jugador adopte los intereses de uno de los poderes que intervienen, debiendo diseñar una estrategia coherente para lograr un resultado determinado. El jugador tiene frente a él la oposición que asume el ordenador, cuyos movimientos siempre serán lógicos, por lo que pueden predecirse aunque no ser controlados por dicho jugador. Este programa está diseñado por tanto para mostrar que desear algo no significa tenerlo, y que el resultado de las combinaciones de diferentes acciones puede no ser el deseado por ninguna de las partes involucradas, a pesar de que éstas puedan tener un objetivo común.

Alternativa III

En el tercer tipo de estos programas de alternativas, el jugador construye su propio modelo de causalidad. En primer lugar, ha de seleccionar una combinación de factores causales entre una gama que se le ofrece. A continuación, ha de asignar un valor a cada uno de esos factores, para jugar luego con la intención y alcanzar un resultado prefijado. La evaluación de la diferencia entre los resultados obtenidos y lo que ocurrió realmente en el pasado, junto al análisis del camino seguido llevará a una evaluación crítica del modelo. Todo ello conduce a destacar la importancia relativa de los factores individuales y la complejidad de un nexo causal, puede también enseñar al niño que en Historia es posible la existencia de una multiplicidad de explicaciones, que dependerán de la elección de distintas variables o factores causales y de la importancia que se haya dado a cada uno de ellos.

Por tanto, el ordenador es una herramienta apropiada para tres niveles de la enseñanza histórica. Su eficiencia se muestra, en primer lugar, en la transformación de datos estadísticos en valiosas y manejables unidades de información. Igualmente destaca su utilidad para resaltar la estructura última de los distintos acontecimientos. Pero, sobre

todo, es un valioso instrumento para explorar la estructura de lo posible. Esto último resulta lo más difícil de enseñar y, a la vez es un aspecto fundamental de la explicación histórica.

A diferencia de otras ayudas para la enseñanza, que a menudo requieren que el profesor ayude al alumno a interpretar la información, el programa del ordenador es capaz, a causa de su estructura lógica, de forzar al alumno a reconocer y reflexionar sobre su propio proceso mental.

El ordenador se muestra por tanto como un valioso adelanto en la enseñanza de la historia, una materia tan compleja y repleta de información que su significado a veces es difícil de captar por el niño»

(Frances Blow, «computers, the Counterfactual and Causation», *History and Theory*, 1983.)

CONCLUSIÓN

En este breve análisis del proyecto *Historia 13-16* del *School Council*, únicamente hemos podido tratar superficialmente tendencias en la pedagogía práctica. Cuestiones como el diseño de materiales, el valor de la tecnología y el desarrollo de la psicología del pensamiento histórico, no han sido mencionadas. Una vez hechas estas precisiones, ¿qué conclusiones pueden sacarse de la experiencia del Proyecto?, quizás las siguientes:

(i) Aunque todavía sea posible el que la Historia sea excluida de los programas de estudio de la enseñanza media, el Proyecto ha ayudado al menos a convencer a mucha gente —incluido Sir Keith Joseph, el Secretario de Estado para Educación y Ciencia— de que la historia puede ser enseñada como una «materia razonada» con un valor potencial para la educación práctica de los adolescentes.

(ii) Sin tener un enfoque especialmente radical ni unos métodos y aproximaciones especialmente interesantes, el Proyecto ha demostrado la importancia de no perder el contacto con los profesores y de analizar con especial cuidado los métodos de la pedagogía que aplican en sus aulas.

(iii) Finalmente, el Proyecto ha mostrado la importancia de que los alumnos pongan un interés personal en aquello que se les está enseñando, así como de que consideren sus errores como etapas necesarias en su proceso de aprendizaje, más que como faltas que han de ser corregidas o ideas inútiles que han de ser rechazadas.

Son éstas unas conclusiones bastante modestas que se derivan a su vez de un proyecto de programa de estudios igualmente modesto, pero que tienen el mérito de no haber despertado en las mentes y los corazones de los profesores unas esperanzas que luego no hubiera podido satisfacer.

Únicamente se ofreció a estos profesores la sangre, el sudor y las lágrimas, la promesa del apoyo a largo plazo del equipo del Proyecto, y la esperanza de que, trabajando juntos podremos encontrar la manera de enseñar a los alumnos, obteniendo cada vez un éxito mayor. Resulta honesto afirmar que al contrario del «Ermitaño» de Hillare Belloc, a ellos no se les ha pagado con una falsa moneda.

Despidiéndose del buen ermitaño, le deposité en la mano una pequeña moneda de cobre cuya inscripción me era desconocida y que me temí iba a tener dificultades en ser aceptada. Aseguré a mi amable anfitrión que era una moneda del segundo Califa, Omar, de un valor muy superior al de una moderna moneda de oro u otra similar. Al ser el ermitaño como tantos otros hombres santos, persona poco culta, su gratitud fué inmensa

H. Belloc. «The Money of Allah»

(traducido por Belén Trabuchelli)

LA GEOGRAFÍA MODERNA: SU LÓGICA Y JUSTIFICACIÓN

**Trabajo base para la conferencia regional de la
sociedad geográfica, Cardiff, 30 de septiembre de 1982**

Patrick Bailey

Escuela de Educación de la Universidad de Leicester

La intención de enseñar geografía a cualquier nivel es acercar al estudiante a los modos geográficos de pensamiento. Esto se realiza con cualquier tipo de alumnos ya sean escolares o mayores, y el modo dependerá de las condiciones externas: Su formación, las características del área local, el tiempo y los recursos disponibles etc. Pero el objetivo fundamental permanece invariable: Enseñarles a mirar el mundo como geógrafos. Al menos, ellos llegan con esta intención; pero, en parte, realmente no habrán empezado a aprender geografía, porque la geografía es un modo de ver; algo que uno conoce y realiza.

¿Qué opinión tiene el geógrafo del mundo y cómo se ha desarrollado? Como otras materias, la geografía consta de la experiencia organizada en cierto modo. Toda la geografía se deriva de la experiencia de alguien, de lo que alguno ha visto o ha surgido en algún lugar. Esta es la razón por la que es tan importante incluir en la enseñanza de la geografía tanta observación, aprendizaje activo e ilustración cuando sea posible. Aprendemos geografía, primero y ante todo, viendo luego ordenando y haciendo uso de lo que vemos.

El Mundo Natural

La palabra «geografía» significa el estudio de la tierra. Por tanto la materia se inicia con observaciones de la superficie de la tierra. Mirando a la tierra desde el espacio, uno se asombra —si podemos fiarnos de las fotografías— por el, aparentemente, estado natural de su superficie. Se ven las grandes líneas difuminadas de los continentes y océanos, montes y tierras bajas, bosques y desiertos, pero difícilmente cualquier señal humana. Las fotografías de los satélites en órbitas más próximas, comienzan a mostrarnos

los trabajos del hombre: pero es saludable percibir que, a pesar de los millones de años que él ha estado presente y de su cacareada tecnología moderna, la huella del hombre en la tierra no es todavía muy evidente, excepto en ciertas áreas determinadas.

El geógrafo puede observar y describir los rasgos naturales destacables de la tierra, pero para entenderlos más profundamente tiene que buscar ayuda en las ciencias naturales, especialmente la geología, la física y la biología. De estas investigaciones se hace evidente que, en el mundo natural, son los procesos más importantes que las formas, siendo estas consecuencia de los procesos. Algunos obran en amplios períodos de tiempo, como los que forman las montañas; otros, como las olas en la costa, son más rápidos en sus efectos. Los procesos naturales interactúan unos con otros para mantener o modificar las formas existentes en la superficie terrestre. Así, el ángulo de la pendiente de una colina dependerá de un equilibrio delicado o de su ausencia; entre las características de la roca, las condiciones atmosféricas y la vegetación; la mayoría de los lagos no serán nada más que accidentes temporales, siendo su permanencia cuestión de tiempo, ya que están amenazados por la erosión de sus cuencas debido al hielo de los glaciares y por la gran cantidad de sedimentos que llevan los ríos. En todos los lugares y en todas las épocas los procesos imponen su ley.

Tan pronto como se establece la importancia de los procesos en el mundo natural, se ve con claridad que el hombre puede intervenir, y lo hace en todos estos procesos; realmente no puede evitar un comportamiento así. A veces su intervención es deliberada, como cuando reemplaza los bosques por zonas de cultivo o hace presas en un río. A menudo son inconscientes o consecuencia de una mala información, como cuando utiliza métodos inadecuados de explotación agrícola en un área desconocida y produce la destrucción del suelo; del mismo modo que es capaz de transformar toda la atmósfera en radiactiva, si lo desea.

Las obras del hombre

Para el hombre las obras que realiza en la superficie terrestre parecen ser de gran importancia. En los países industrializados, la mayoría de la gente vive dentro de un entorno fabricado y modificado por el hombre y difícilmente se percibe que aún dependan de las condiciones naturales y de los recursos de la tierra. Un objetivo de la enseñanza de la geografía es recordar a todos que ellos y nosotros somos dependientes.

La realización de esto puede resultar muy importante para la supervivencia, sin excluir el bienestar de la humanidad. El estudio de la geografía humana comienza, pues, con un examen de los modos en que el hombre interactúa con su entorno natural.

Tan pronto como uno empieza este estudio, encuentra que la mayoría de estas interacciones son complicadas e indirectas. Pocos, si es que hay algún grupo humano, viven hoy de la tierra sobre la que habitan. La mayoría logra en parte su subsistencia de áreas más extensas; mientras, los que habitan en zonas industrializadas o países dedicados al comercio, consideran el mundo entero como su fuente de recursos y la mayoría de ellos además lo dan por supuesto.

De este modo, los estudios de las interacciones del hombre con el medio natural, nos llevan hacia estudios de los mecanismos que el hombre establece entre él mismo y ese mundo. Los mecanismos afectan a los conciertos monetarios internacionales y de comercio, los sistemas de comunicación y transporte, las organizaciones sociales y políticas, las estructuras de leyes y costumbres, y todo el complejo tejido de vida civilizada en la que los individuos y las naciones están inmersos. Antes de que la observable geografía del hombre pueda ser entendida, es siempre necesario entresacar las complejidades del potente, y aún invisible, entorno realizado por el hombre, del cual la geografía humana visible es sólo la expresión. La necesidad práctica de hacer esto ha sido demostrada una y otra vez cuando la ayuda internacional ha llegado a alguno de los países pobres. Todo con demasiada frecuencia provoca una especie de rechazo, a causa de que las estructuras sociales, políticas y económicas de los pueblos receptores no han sido analizadas con anterioridad de forma apropiada.

Modelos sobre la superficie

Los estudios de las manifestaciones visibles de la geografía humana revelan muchas repeticiones de modelos en la conducta humana que tienen que ser explicados. Por ejemplo, las ciudades y los pueblos parecen estar distribuidas de modos significativamente parejos, no importa que se encuentren en la Gran Llanura de China, en el Kikiyú del norte de Kenia o en el Medio Oeste americano. Esta distribución depende, por supuesto de la productividad de las áreas que rodean los asentamientos, de la disponibilidad y costes del transporte, de los niveles de renta y de otros factores que ayudan a que la gente pueda superar la distancia. El uso que hace el hombre de la superficie para explotaciones agrícolas muestra modelos que, aún variando de forma considerable en los detalles, se repiten por todo el globo terrestre, principalmente en lo que se refiere a la distancia del lugar de producción al mercado, o a las plantas de tratamiento, o a la oferta de trabajo; donde el trabajo es importante, son siempre significativos.

También existen los modelos que nos encontramos dentro de las ciudades. De un examen de los planos de las calles, de la distribución de las edades de los edificios, de los tipos y funciones así como del bienestar social, dentro de un gran número de ciudades, es posible dibujar modelos generalizados del trazado de una ciudad para cualquiera de los mayores grupos culturales y económicos de la humanidad. Así las ciudades chinas, soviéticas, europeas de occidente y las ciudades excoloniales africanas son todas variables claramente identificables de la especie «ciudad». Existen muchas otras. En todos los casos, sus características se pueden presentar como el resultado de actitudes sostenidas por casi todos los de esta sociedad sobre la conducta social y económica aceptable e inaceptable de las estructuras políticas y las disposiciones de poder entre los grupos sociales y económicos.

Las herramientas de la geografía

A causa de que los geógrafos están interesados en las localizaciones, distribuciones y movimientos sobre la superficie terrestre, usan los mapas para

registrar, analizar y presentar muchos de sus datos. Los mapas de los geógrafos varían en complejidad desde los simples apuntes dibujados en la parte posterior de una tarjeta a los sofisticados útiles de investigación en los que la información recogida en el trabajo de campo es pacientemente ensamblada para mostrar modelos y relaciones que pueden después, quizás, ser explicados. Los mapas son tan fundamentales para el estudio y la práctica de la geografía que es necesario presentarlos al principio de cualquier curso de geografía; son, en efecto, un importante método adicional para que cada uno utilice la información; la enseñanza de las destrezas para utilizar un mapa sencillo puede ser justificada en cualquier educación general.

Los Geógrafos están interesados en las generalizaciones, pero no podrán existir generalizaciones válidas sin una adecuada base de datos; consecuentemente, encuentran necesario ensamblar amplias cantidades de datos, muchos de ellos cuantitativos y procesarlos usando técnicas normales de estadística. Cualquier geógrafo competente hoy debe conocer por tanto qué tipos de datos necesita para responder una pregunta o solucionar un problema; cómo obtener esos datos; como procesarlos e interpretarlos; y cuales son las limitaciones de su datos. El que los niños aprendan a reducir según la escala puede presentarse en la escuela primaria. Por consiguiente, además de su equipamiento tradicional, el geógrafo moderno tiene que tener dispuesta su calculadora; y si es lo suficientemente viejo, debemos suponer que también tendrá tiempo reservado en el ordenador de su escuela.

La geografía y las cosas que nos preocupan

El geógrafo no puede permanecer para siempre en el cómodo terreno de las teorías, los modelos y las generalizaciones. Más tarde o más temprano, lo que es su tema de estudio le llevará a enfrentarse cara a cara con cuestiones a las que está forzado a responder, no solo como geógrafo sino como ser humano.

Inevitablemente, el estudio de las diferencias en las condiciones del hombre dentro de una ciudad o en diferentes partes del mundo plantea cuestiones morales. ¿Deben estas cosas existir? ¿Podrían ser cambiadas? ¿Qué responsabilidades tienen las personas y los países ricos con las personas y los países pobres? ¿A qué podría parecerse la geografía de una sociedad local y global? ¿Y cómo podría ser originada? Esta última e ineludible cuestión ha llevado ya a muchos geógrafos más allá del estudio de su materia a entrar en el terreno de la acción política.

En las lecciones de geografía se plantearán éstas y otras cuestiones similares por los alumnos, y es posible que por sus profesores, al menos, así debería ser. Mientras no podamos colocar viejas cabezas sobre hombros jóvenes, es muy importante que, en alguna parte del curriculum escolar, haya oportunidades para un debate sobre las cuestiones latentes de la época. La geografía proporciona muchas oportunidades de este tipo; esta es una buena razón más para enseñarla.

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: RECIENTES INNOVACIONES EN LAS ESCUELAS DEL REINO UNIDO

Por Patrick Bailey, M. A., A. C. I. E.

Editor de «Teaching Geography»

Escuela de Educación de la Universidad de Leicester.

Este trabajo analiza la situación en que actualmente se encuentran los profesores de geografía en los centros británicos. Los elementos de esta situación incluyen no solo las innovaciones producidas en la propia geografía, que ha originado lo que sustancialmente es una nueva asignatura; sino también cambios profundos en las mismas. Estos cambios más recientes son consecuencia inmediata del cambio social y de las condiciones económicas y demográficas en Gran Bretaña.

Condiciones similares existen ya o aparecerán en breve en todos los países de Europa Occidental y en la mayoría de los países «desarrollados» tales como Australia, USA, Canadá. La experiencia de los geógrafos de las escuelas británicas y sus respuestas a los desafíos y situaciones de la época, son por tanto, seguramente de gran interés para los profesores y desarrolladores del curriculum en España.

Tengo la esperanza de que este trabajo contribuirá a un debate sobre el mejor modo de utilizar la geografía moderna dentro del desarrollo del curriculum en las escuelas españolas.

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA:

Durante las dos últimas décadas los profesores de geografía en las escuelas británicas han tenido que afrontar simultáneamente algunas dificultades como resultados de las innovaciones en geografía a nivel de universidad, han tenido que dominar lo que se ha convertido casi en una nueva asignatura. Han tenido que adaptar esta nueva materia, según iba tomando cuerpo, a formas idóneas para utilizarlas con alumnos de todas las edades y aptitudes. Junto con especialistas de otras materias, han tenido que realizar su trabajo

correspondiente en el total replanteamiento y reconstrucción del currículum escolar incluyendo en su más amplio sentido lo que podemos llamar como «el método pastoral» de los alumnos. Para hacer esto han tenido que replantearse, a veces proponer y otras defender el valor de la geografía como materia de estudio escolar. Todas estas tareas son continuas. Del mismo modo que las condiciones sociales y económicas cambian se plantean diferentes exigencias a nivel escolar. La reconstrucción del currículum es por tanto un proceso sin fin; y lo mismo sucede con la reconstrucción de la geografía escolar.

Las tareas y dilemas a los que se enfrentan los geógrafos de la escuela británica se ven con mayor claridad en las escuelas secundarias, donde la geografía se enseña generalmente como una materia de especialista, a los 14 años. A este nivel la reconstrucción curricular se hizo necesaria en primer lugar por el abandono de la selección del alumno a los 11 años y la reorganización de las escuelas sobre principios comprensivos⁽¹⁾ en vez de selectivos. Esta reorganización continúa todavía. Más difícil que la reorganización ha sido el desarrollo de un currículum genuinamente «comprensivo» que ofrezca una educación apropiada y digna a todos los tipos de alumnos.

Desarrollar un currículum así ha resultado ser muy difícil, en cierto modo, a causa del prejuicio profundamente arraigado en la sociedad británica a favor de la educación académica, opuesta a la práctica o vocacional.

Más recientemente, el desarrollo del currículum ha tenido que tomar en consideración los grandes cambios producidos en la industria de la economía británica y el masivo desempleo que se ha producido. Parece que ahora la mayoría de los hombres y mujeres tendrán que aprender a realizar diferentes trabajos durante su vida laboral; también que muchos no encontrarán empleo regular. ¿Qué tipo de currículum, por tanto, deberán proporcionar las escuelas? Se acepta, por una gran mayoría que la respuesta tiene como base desarrollar un currículum que acentúe los procesos de aprendizaje individual, más que la transmisión de información objetiva. En geografía como en otras materias, muchos hechos llegan a ser obsoletos antes de que incluso sean enseñados en las escuelas.

Durante este período que estamos revisando, Gran Bretaña ha avanzado muchísimo hacia una sociedad multiétnica. Esto tiene grandes implicaciones tanto para el currículum en su conjunto como para el modo en que la geografía se enseña. Finalmente un bajón en la población escolar de aproximadamente 1/3 se ha producido a lo largo de las escuelas primarias y ahora está a punto de afectar a los escolares de la Sixth Form⁽²⁾. Este tremendo cambio demográfico está produciendo severos efectos organizativos y curriculares en las escuelas privadas especialmente en aquellas que se encuentran en áreas rurales aisladas. Ello exige una mayor versatilidad del profesor, lo que quiere decir que con frecuencia la geografía se enseña por no especialistas. Esto nos lleva también, a veces, a combinar materias en una variedad de cursos «integrados» o enlazados (lógicamente para intentar lograr reducciones económicas).

(1) Hace referencia a las Comprehensive Schools que admiten alumnos con test de aptitud.

(2) La Sixth Form: Curso posterior a la secundaria, equivalente al COU español.

Al hacer tales combinaciones en el terreno educativo, puede ser perjudicada la calidad de la potencia curricular que producen todas las materias. Particularmente, resulta muy difícil introducir nuevos contenidos y nuevos métodos de enseñanza, justo cuando con más urgencia se necesitan dichas innovaciones. La situación del profesor de geografía británico en 1984 podía resumirse a modo de diagrama como se representa en la figura cuadro 1, pág. 217. El tiempo no permitirá una discusión completa de los distintos aspectos de esta situación. Lo que resta de este trabajo se centrará específicamente sobre el papel de la geografía en el curriculum que surge en la escuela secundaria. Las innovaciones geográficas en la escuela primaria son de alguna forma prolongaciones descendentes de las innovaciones del nivel secundario.

¿QUÉ ES LA GEOGRAFÍA MODERNA?

Geografía literalmente quiere decir el estudio de la tierra y esta descripción es importante. La tendencia de la geografía moderna es buscar principios generales y leyes que se apliquen globalmente. Nunca es un estudio local, aunque se usen ejemplos locales para ilustrar principios generales. Una descripción concisa de la naturaleza de la geografía moderna la escribió Dawson en 1983 en un único volumen.

Localizaciones, distribuciones, caudales.

La geografía es ante todo un conjunto de conocimientos y en segundo lugar un modo característico de manejar el conocimiento.

El conocimiento de los geógrafos se deriva de la observación de los usos que, actualmente, hace el hombre de la superficie terrestre y de aquellos aspectos del mundo natural que tiene relación con estos usos. Su método es intentar explicar las localizaciones y distribuciones de lo que observa. Para hacer esto tienen que examinar los distintos tipos de movimientos asociados con las actividades del hombre que tienen lugar en la superficie. Al igual que los movimientos y cambios de energía dentro del mundo natural, que producen las formas y modelos de la superficie terrestre. Por tanto nos encontramos a geógrafos analizando los porqués de las localizaciones de las cosas, tiendas, oficinas e industrias. Desde una «agregación» de dichos estudios procuran deducir principios generales de localización. Sus análisis de distribuciones a diferentes escalas les lleva a examinar, por ejemplo, la distribución de la producción mundial de café, de fábricas electrónicas en un país o de posibilidades recreativas en una ciudad, e intentar descubrir los procesos — sociales, económicos, políticos, etc. — que explican estas distribuciones. Analizan movimientos de gente, materias primas y fabricantes (industriales) a distintas escalas, desde el local al global, y de nuevo buscan relaciones generales, por ejemplo las que sean entre coste y distancia. También estudian movimientos menos tangibles, tales como los que se refieren al crédito financiero y la responsabilidad del seguro, conocimientos e ideas. Estos pueden ser los movimientos más influyentes de todos. En un sentido amplio, por ejemplo, «un drenaje de cerebro» será mucho más significativo que las exportaciones de carbón.

En todo lo que estudia el geógrafo busca cambios en vías de realizarse, y así espera predecir acontecimientos futuros. La geografía es un estudio dinámico no estático. Como Fleure dijo una vez «La geografía es el estudio de las cosas venideras».

El Hombre y su conexión con el medio ambiente:

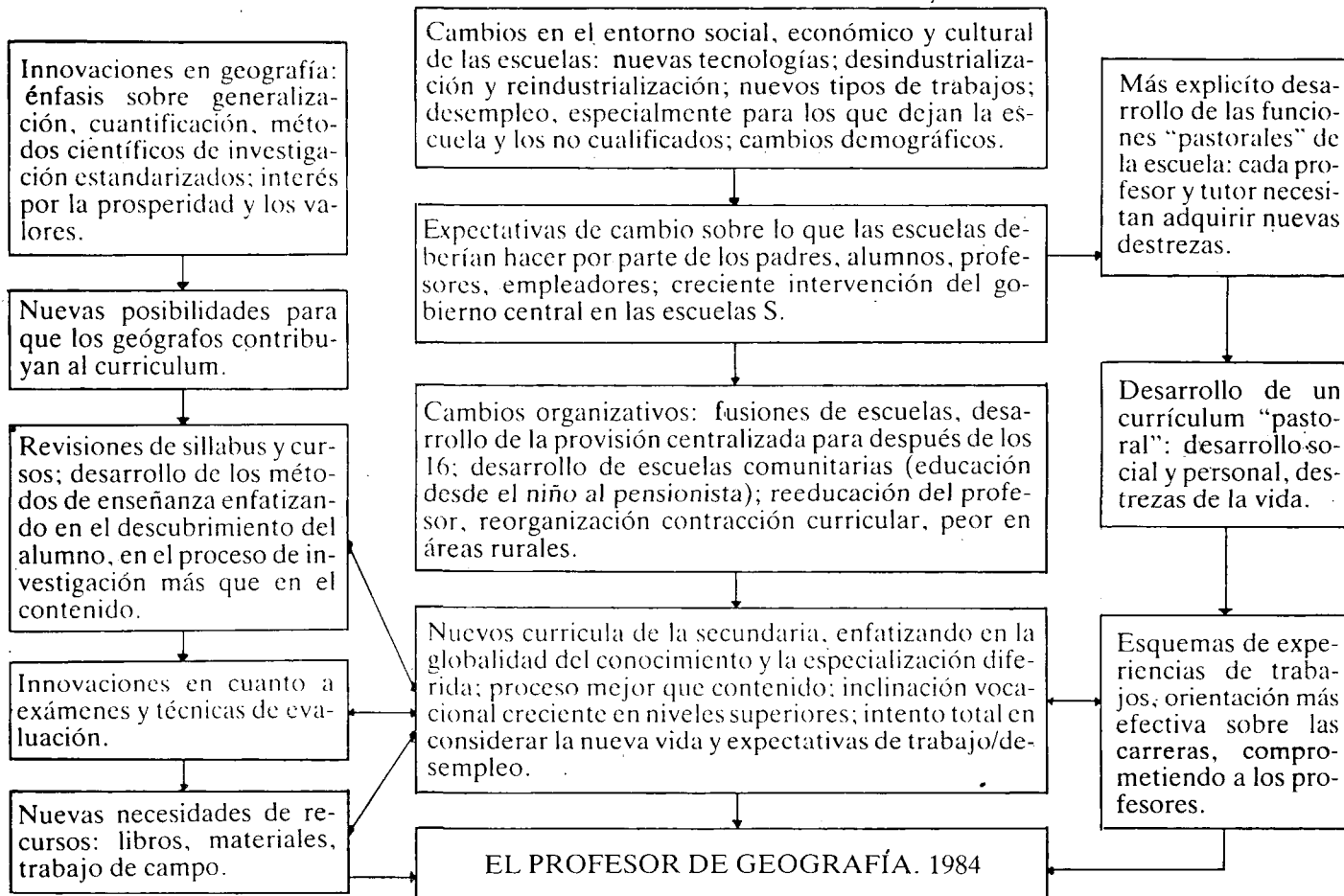
Las localizaciones y distribuciones de las actividades del hombre resultan como consecuencia de las decisiones tomadas por los individuos y los grupos para utilizar de la mejor manera su entorno. Es por ello que para explicar las localizaciones y distribuciones, los geógrafos tienen que estudiar los procesos por los que se toman esas decisiones. Dichos estudios muestran que las decisiones están condicionadas por muchas circunstancias además de las del medio ambiente directamente observables y, en efecto, podemos cerciorarnos en la práctica de que nunca existe un medio ambiente completamente objetivo (sin interferencias) (DOWNS y STEA, 1973; GOLD, 1980).

Los individuos y los grupos a veces, quizás con demasiada frecuencia, toman decisiones muy importantes sobre la base de una información incompleta o errónea. Descubrir como es el entorno percibido de la gente nos parece muy importante; pero resulta también muy difícil, a causa de los problemas que tenemos para acceder a la información; sin embargo los geógrafos, recientemente, han realizado algunos progresos y tales estudios parecen aumentar en importancia. Los geógrafos están interesados en la conexión entre el hombre y los distintos tipos de medio ambiente. El entorno natural es obviamente importante, —la humanidad depende por completo de la atmósfera, los océanos y el suelo— pero, a menudo, afectan a los individuos y a los grupos sólo indirectamente y en largos períodos de tiempo. La toma de decisiones se ve afectada normalmente y mucho más directamente por las circunstancias que el propio hombre produce, tales como las sociales, culturales, tecnológicas y políticas. Las estructuras económicas tanto nacionales como mundiales constituyen el entorno de fabricación, extracción mineral y productos agrícolas. El entorno social y cultural —el campo de una conducta aceptada— afecta a muchas decisiones relativas al lugar, tal como sucede donde una familia vive. Las circunstancias de comportamiento respecto a la localización del hogar difiere de una parte de la ciudad a otra y entre un grupo socioeconómico o étnico y otro. De nuevo, la tecnología disponible, junto al capital, forma el entorno para cualquier desarrollo comercial que se procure, al mismo tiempo en todos los países, el entorno político e ideológico conforma la política social y económica.

Técnicas de la geografía moderna:

Cualquier búsqueda de verdades generales requiere un gran acopio de información. Mucha información geográfica es numérica.

PRESIONES PARA EL CAMBIO SOBRE LOS PROFESORES DE ESCUELAS SECUNDARIAS EN GRAN BRETAÑA, 1984



Para manejarla los geógrafos usan métodos estandarizados de proceso de datos. Los geógrafos tendrán que dedicarse de ahora en adelante a explorar las posibilidades de las técnicas estadísticas y a desarrollar las potencialidades de los ordenadores. (Ebdon 1978, 1981; Hall y otros 1982).

Los geógrafos también intentan sacar un orden de la gran cantidad de información y numerosos ejemplos mediante la construcción de modelos teóricos, que intentan expresar la esencia de la conexión general y las tendencias. (Chorley Haggett, 1967). Tales modelos incluyen los que descubren los principios de localización, distribución y competencias por el espacio; los que sintetizan y explican el desarrollo de las ciudades; modelos de aprovechamiento de terreno, rural, urbano; y los modelos que de alguna manera, intentan dilucidar las interacciones entre hombre y medio ambiente con la idea de intervenir sobre ellos, en países pobres, por ejemplo. Donde se pueda disponer de datos adecuados y fiables tal como sucede en determinados aspectos de la geografía física y económica, el modelo dinámico se ha desarrollado usando la computadora. Este desarrollo ofrece la posibilidad de hacer la geografía, en parte, una ciencia de predicción. Muchos modelos «terminados» han sido publicados y se usan ampliamente. Mucho más importante ha sido la amplia influencia de los «modelos de pensamiento» en numerosos aspectos de la investigación geográfica y en todos los niveles de enseñanza.

Los geógrafos son los únicos entre los científicos que hacen uso frecuente de los Mapas. El interés de los geógrafos en las distribuciones les lleva frecuentemente a registrar sus observaciones, expresar sus conclusiones en forma de mapa. En efecto, el mapa se considera como la herramienta característica del geógrafo. En los últimos años, las técnicas de hacer mapas se han sofisticado frecuentemente. La fotografía vía satélite, las técnicas de percepción remota y la realización de mapas por ordenadores, se han unido al tradicional arsenal de los cartógrafos y se usan abundantemente por los geógrafos. Como resultado del trabajo de los geógrafos algunas posibilidades descuidadas en tecnología de los mapas se han reconocido por trabajadores de otras disciplinas como pueden ser la medicina, arqueología, historia e ingeniería.

La interpretación del paisaje:

Algunos geógrafos abordan el estudio del uso del hombre de la superficie esforzándose en analizar y explicar los paisajes completamente. Un paisaje lo podemos definir como todo lo que se puede ver de una vez desde un lugar. El término incluye paisajes urbanos, a menudo llamados «Townscape». Un terreno habitado o «townscape» se puede entender como un «precipitarse» sobre la superficie de la tierra, de la sociedad que la habita, usando «precipitar» en su sentido químico. Expresará, por ejemplo, la distribución de la riqueza y el poder en una sociedad, también sus preferencias por ciertos tipos de comida, reflejado en el uso de la tierra. En su terreno ocupado durante largo tiempo o en una ciudad antigua normalmente será factible reconocer

datos evidentes de los sucesivos períodos diversos. Estos «estratos» pueden ser interpretados para mostrar de modo más claro algo de la historia de ese área (Hoskins, 1965). La interpretación del paisaje tiene gran utilidad a nivel escolar porque todos los alumnos viven en zonas rurales o urbanas y un principio cardinal de la enseñanza es comenzar por lo que el alumno conoce.

Implicaciones éticas de los estudios geográficos:

Es evidente que muchos de los temas estudiados por los geógrafos tienen connotaciones éticas morales y políticas. Por ejemplo el trazado de una ciudad expresa siempre la distribución de la riqueza, el rango social y el poder en esa determinada sociedad: aunque, las ciudades británicas muestran semejanzas en el trazado que son diferentes de las ciudades irlandesas, españolas, rusas o post-coloniales en África. Al estudiar cualquiera de estos trazados pueden surgir cuestiones sobre la justicia social de la distribución que se nos presenta. También pueden aparecer cuestiones de tipo moral en los estudios de comercio internacional, la explotación y uso de las materias primas, producción de energía nuclear, contaminación del medio ambiente y otros muchos temas.

LA GEOGRAFÍA FÍSICA

Los geógrafos siempre han considerado los estudios del mundo natural como muy importantes pero tienen dificultad en relacionar las ramas humanas y físicas de su materia. Durante los setenta este problema empezó a desaparecer, al dirigir los geógrafos físicos sus estudios más hacia un intento de eludir los sistemas y procesos naturales. La moderna geografía física se puede definir como el estudio por geógrafos de los sistemas que soportan la vida natural de los que la humanidad depende. Estos sistemas incluyen la atmósfera, los océanos, los suelos, la forma de vida de la corteza terrestre y la misma tierra, que no es inerte sino que se mantiene en un estado de cambio continuo. Todos los sistemas naturales están formados por una sucesión de procesos incorporados; y los procesos dentro de cada sistema, tal como el suelo, interaccionan con los de los otros sistemas (Atmósfera, Biosfera, etc.) para producir el entorno natural del hombre.

Desde el momento que los geógrafos físicos comenzaron a concentrarse sobre los estudios de procesos se descubrió claramente que la interferencia del hombre con estos procesos, también tenía que ser estudiada (Gregory and Walling 1.979). En dichos estudios la geografía física y humana interactúa naturalmente. Esto es importante para el desarrollo de nuestra materia; pero es más importante porque permite a los geógrafos físicos ofrecer informes prácticos sobre la dirección del drenaje de cauces, costes y otros aspectos del medio ambiente natural.

LA GEOGRAFÍA EN LAS ESCUELAS: LA RECONSTRUCCIÓN DE LA ASIGNATURA

Esta relación de los últimos sucesos relativos a la geografía y de la situación en las escuelas británicas es necesaria para mejor entender el modo en que la geografía escolar está siendo reconstruída.

Al principio de la década no estaba nada clara la nueva forma que la geografía tomaría. La nueva asignatura apareció a trozos y las conexiones lógicas entre las distintas iniciativas no fueron comprendidas por un amplio sector. Por tanto nadie sabía como sería un curso escolar de geografía moderna. Muchos profesores de geografía con una formación en Filosofía y Letras se pusieron especialmente nerviosos a causa de la «cuantificación» y procuraron exagerar su importancia. Alguno de sus alumnos, incluso de los cursos superiores eran «refugiados» de matemáticas y ciencias, a causa de las alternativas opcionales. Se temía que, si la geografía llegaba a ser demasiado científica, ellos se convertirían en refugiados también. Fue difícil obtener datos idóneos en los que se pudiesen basar los ejercicios cuantitativos de la escuela y apenas existían algunos ejemplos establecidos de dichos ejercicios para que los profesores los siguiesen. Fue difícil ver qué uso podía hacerse de los modelos teóricos en la clase o en el campo, o que implicaciones tenían los nuevos métodos (Cambios) para el trabajo. Existen otros muchos problemas.

Pronto se hizo evidente que las nuevas iniciativas requerían una revisión fundamental del *curso* más que una modificación. Las nuevas vías que ponían énfasis en la relación general no se acoplarían fácilmente en los cursos tradicionales que eran predominantemente descriptivos, explicativos, y que trataban en la práctica una sucesión de casos individuales. En esta etapa algunos profesores equivocadamente llegaron a la conclusión de que nada de la geografía tradicional era digna de conservarse en la escuela y hubo algunos abandonos de cursos existentes sin un entendimiento claro de porqué se encontraban insatisfechos y como iban a ser sustituidos. Dos cuestiones separadas se presentan bastante confusas: De qué modo abordan los geógrafos el estudio de su materia; y en qué forma se debe adaptar la temática para su presentación a los alumnos de la escuela.

Llegó a estar particularmente de moda, desacreditar la geografía regional, en los terrenos que, siendo descriptiva, carecía de algo que se aproximase a una base teórica. De hecho, la geografía regional no necesariamente es una mera descripción, sino más bien la aplicación de intuiciones geográficas al estudio de áreas seleccionadas y esto será siempre una parte importante de la geografía. También resulta un modo sencillo de adaptar el material geográfico a la enseñanza.

La reconstrucción de la geografía en la escuela fue acompañada por un considerable alboroto o desorden y por la aparición de un «vacío generacional» entre los profesores mayores y los jóvenes.

Varias asociaciones desconectadas de «activistas» irrumpieron en escena y sus miembros defendieron un replanteamiento muy abstracto y cuantitati-

vo de su asignatura que alarmó a muchos de sus colegas. La mayoría de los miembros de estos grupos informales enseñaron en escuelas, a menudo privadas, que se vieron muy favorecidos en la admisión de alumnos, proporción de profesorado y facilidades, si no impartían clases de geografía en los departamentos universitarios. Pocos tenían alguna experiencia directa de la enseñanza en escuelas «sostenidas»⁽¹⁾ «Comprehensive», con un término medio en la admisión de alumnos y en las facilidades: su impacto por tanto sobre el terreno no fue de mucha ayuda; más bien parecería que la imagen de la «nueva» geografía que ellos transmitían a través de sus escritos y conferencias, convenció a muchos profesores de escuelas «sostenidas», que la asignatura en su nueva forma tenía poco que ofrecer a sus alumnos más jóvenes. Muchos parecen haber abandonado la geografía en favor de otras alternativas menos «cobardes» tales como las humanidades combinadas, la educación ambiental y estudios generales. Esta pérdida de terreno está siendo ahora recuperada al tiempo que la cuantificación ocupa el lugar que le corresponde como un utensilio geográfico más y los nuevos textos escolares presentan un cuadro más equilibrado y humano de la asignatura.

Los nuevos Sillabus (2)

Los nuevos Sillabus de geografía que empezaron a surgir a mediados de los 70 tenían 7 características principales que les diferenció de los Sillabus tradicionales:

1. Sus fines y objetivos se afirmaban cada vez más en lo educativo que en términos exclusivamente de contenido geográfico. Una exposición en la introducción describía lo que se esperaba que los alumnos supiesen, entendiesen y fuesen capaces de realizar al final del curso.
2. Existía una adopción muy difundida del principio matriz para diseñar un sillabus o un curso. Los temas geográficos se emparejaban oponiéndolos a diferentes tipos de aprendizaje avanzando los dos juntos. Aunque pocos profesores, si es que hubo alguno, trabajaron todos los pasos lógicos inherentes a la construcción de un curso completo basado en el principio matriz, la influencia del «pensamiento matriz» fue bastante penetrante.
3. El contenido fue cada vez más manifestado en términos de ideas y principios que se debían coger más que de hechos que se debían aprender. Una importante ayuda para esta iniciativa fue publicada por los inspectores de su Majestad (1978).
4. Se dió mucha importancia a lograr una progresión en la creación de ideas, conocimiento de valores y habilidades o destrezas. Estas eran presentadas sistemáticamente en formas sencillas y revisadas posteriormente de una manera profunda.

(1) Sostenida o subvencionada

(2) Sillabus: Programación, planificación, proyecto pedagógico.

5. El trabajo de mapas se trató como una parte integral del curso.

6. El «Trabajo de campo» considerado como una parte normal e integral de todos los cursos. Se hizo uso, juntamente de los ejercicios locales y de «campo» (fieldwork). A la mayoría de los alumnos que preparaban exámenes públicos oficiales entre 16 y 18 años, se les exigió realizar investigaciones basadas en el «trabajo de campo».

7. Los temas elegidos mostraron un interés creciente en que la geografía escolar debería estar relacionada con la experiencia de la vida de los alumnos y con los problemas y cuestiones que ellos probablemente tendrían que tratar en la última parte del siglo. Así como se fue produciendo un consenso gradualmente en torno a los fines y métodos de los sillabus y cursos, hubo mucho menos acuerdo respecto al contenido. Decidir que un sillabus demostrará ciertos principios e ideas geográficas es dejar su contenido sin decidir; incluso ese contenido, casi con toda seguridad, aparecerá para los alumnos como «el curso» y les transmitirá una imagen precisa de la geografía. ¿En qué principios por tanto, puede basarse la elección del contenido?

Tres criterios han llegado a ser cada vez más aceptados.

1. El curso proporcionará a los alumnos un conocimiento razonablemente completo y equilibrado por áreas de todo el mundo.

2. Comprenderá una selección representativa de temas posibles.

3. Las materias y materiales, podrán ser organizados para la enseñanza de diferentes modos, como pueden ser, por áreas, por temas importantes, por problemas o temas de discusión, por estudios de casos, mediante el trabajo de clase y de campo etc.

Así, por ejemplo, un curso para un grupo de 11-14 años podría incluir estudios de la comarca de la región donde viven, que para la mayoría de las escuelas en Gran Bretaña será principalmente: industrial, una región agrícola de bosque tropical y una región desértica, calurosa y productora de aceite. Cada una se usaría como vehículo para analizar la relación del hombre con el medio ambiente. Se podrían realizar estudios sistemáticos de agricultura, en la región local y en dos áreas de países extranjeros que sirviesen de contraste; una podría ser tropical y de cultivo intensivo; la otra templada y de capital intensivo. Los estudios de la geografía física se harían con regiones seleccionadas entre las más importantes, en cuanto al medio ambiente, del mundo.

Un curso montado sobre especificaciones parecidas a estas puede aparecer como conceptualmente elegante para el profesor, pero fragmentario para los alumnos, especialmente para los que están desacostumbrados al pensamiento abstracto. A causa de esta dificultad, la sencillez se acepta cada vez más como un principio importante para diseñar un curso. Ejemplos publicados de sillabus modernos para el nivel inferior en las escuelas secundarias (11-16) incluyen los de Cromarty (1975), Walker (1976) y Hunt (1982). Sugerencias de sillabus muy calculados se han preparado por asesores y profesores que trabajan juntos con las autoridades locales educativas, por ejemplo en Kent y el I. L. E. A. El Boletín de geografía que aparece publicado

regularmente por la última autoridad ha sido especialmente útil a nivel nacional. Nuevas series de libros de texto constituyen también sillabus calculados enteramente. Los sillabus del nivel «A» se utilizan principalmente por los tribunales en los exámenes, pero Fyfe y otros (1977) publicaron un estudio mostrando como en parte de dichas sesiones de perfeccionamiento se sostuvo, por algunos de los miembros de la mesa, la necesidad que los profesores ejecutasen una función similar.

ENSEÑAR Y EXAMINAR (ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN)

Las innovaciones en los métodos de enseñanza se vieron estimulados por las de la propia geografía como por las generales que se desarrollaron en las escuelas, especialmente la reorganización de los alumnos en grupos de enseñanza de formación completa. La tendencia en la enseñanza de la geografía a todos los niveles ha sido suplida por el aprendizaje basado en la creatividad. Una lección de geografía puede empezar por ejemplo con una exposición corta, usando diapositivas, y continuar con un trabajo de los propios alumnos mediante un guión de trabajo, producido en la escuela que les haga consultar varios libros de referencia, su atlas y un mapa desplegado en el proyector general. En una clase con todo tipo de alumnos los guiones de trabajo deberían estar bien estructurados. Es decir, empezaríamos con una sección (base) que todos pueden realizar para continuar con al menos, dos secciones más exigentes para los más capacitados.

Durante los 70, los geógrafos pasaron mucho tiempo pensando en los métodos de enseñar a los grupos con todo tipo de alumnos. Se demostró que tal enseñanza era mucho más difícil de llevar a cabo de lo que algunos de sus exponentes¹ teóricos reconocieron y que si se hacía mal sus resultados serían completamente negativos. La geografía está bien **adaptada** a la enseñanza «polivalente», impartida, siempre que se disponga de los recursos de aprendizaje. Artículos sobre estrategias apropiadas para la enseñanza y evaluación de tales clases, han sido publicadas por Hodgkinson (1977), Kemp (1982) y Oweng y Ferris (1981). Ya se ha insinuado que la reforma del currículum estaba íntimamente interrelacionada con el desarrollo de los exámenes y técnicas de evaluación. Al cambiar y diversificarse los fines y métodos de la enseñanza, se hizo necesario idear nuevos tipos de exámenes y procesos de evaluación continua, cuyo fin era examinar los conocimientos adquiridos, modos de pensar, técnicas y estilos que se debían enseñar (Marsden, 1976). A su vez, los avances en los exámenes y técnicas de evaluación influyeron fuertemente en los métodos de enseñanza. Mucho más autoconscientes y sistemáticas tentativas se hicieron por más profesores para planificar los cursos y las lecciones, que diesen a los alumnos un alcance completo de las experiencias de aprendizaje. Las ideas de Bloom, Bruner y Gagné fueron generalmente influyentes, aunque relativamente pocos profesores en ejercicio leyeron a estos autores originariamente o intentaron aplicar sus ideas con detalle, incluso suponiendo que esto se pueda hacer. Los geógrafos están en el presente muy activos en todos los aspectos de la reforma de los exámenes. Algunos avances particularmente significativos se han hecho en examinar el trabajo de campo y proyectos individuales de alumnos, para el C. S. E., nivel O y nivel A.

JUEGOS Y SIMULACIONES

En su esfuerzo para involucrar a los alumnos en el aprendizaje activo e inducirlos a pensar sobre los problemas por sí mismos, los geógrafos han hecho un uso extensivo de los juegos y simulaciones. El primer exponente de esta vía fue dirigido por Walford (1969). Numerosos juegos de conjuntos de piezas y simulaciones se han publicado, los ejemplos están incluidos en muchos nuevos libros de texto y algunas simulaciones se han publicado en forma de programa de ordenador. Más importante, sin embargo, ha sido el efecto de los movimientos de juegos para animar a los profesores a usar lo que son en efecto técnicas de simulaciones sencillas en muchos aspectos de su enseñanza. Cualquier método que intente colocar al alumno en la situación real de una persona o grupo que es estudiado, puede con justicia ser denominado una simulación; y cada vez más esto ha llegado a ser un modo estándar de abordar un amplio número de temas en la geografía humana.

TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo es el estudio sistemático de una materia en su origen (fuente). Tiene dos propósitos fundamentales: 1.º permitir que el alumno adquiera conocimiento y 2.º Enseñarle como adquirirlo.

Los geógrafos, geólogos y biólogos son casi los únicos especialistas de asignatura que regularmente sacan a sus alumnos del colegio para realizar tales estudios. Muchos, otros profesores preparan visitas y actividades extraescolares, pero sus fines son tanto sociales como académicos.

El desarrollo más significativo en el trabajo de campo geográfico a nivel escolar durante 1970 fue, la muy difundida introducción del método científico, usando, por ejemplo la formulación de hipótesis y la aplicación de test de medida. Así en geografía los alumnos deberían ser orientados a postular varias relaciones entre el ángulo de pendiente (inclinación) de una corriente (cataratas), su porcentaje de flujo, el volumen de agua y la forma y tamaño de su sección transversal. La corrección o no corrección de estos postulados se determinaría por las medidas en una sucesión de puntos a lo largo de la corriente (del cauce del río). De vuelta a la escuela los alumnos procesarían los datos recogidos y verificarían su significado. Los logros obtenidos luego serían utilizados en lecciones sucesivas. (e. g. Rawling, 1977, Raw y otros, 1982).

Una batería de técnicas prácticas para trabajos de campo ha sido desarrollada por todas las ramas de la geografía, haciendo posible que el trabajo de campo se integre mucho más dentro del tema general del curso. El fin del nuevo trabajo de campo, como de la mayoría de las otras innovaciones en la enseñanza de la geografía, fue proporcionar al alumno la oportunidad y las técnicas de aprender como un geógrafo.

CUATRO PROYECTOS DE ESCUELA DE AYUNTAMIENTO (JUNTA).

Los proyectos de cuatro escuelas de ayuntamiento prestan un sustancial apoyo a la revisión de la geografía escolar durante los setenta. El primero en completar su trabajo y publicar su material fue *Geography for the young school leaver* (Geografía para el joven que sale de la escuela) que posteriormente se le conoció como el Proyecto Avery Hill. Tomás Nelson publicó sus entonces altamente innovadores paquetes de «multi-media» en 1974-5 con títulos: *Man, Land and Leisure, people, place and work, and cities and people* (El hombre, la tierra y el ocio, gente, lugar y trabajo, y ciudades y gentes).

Una unidad adicional el tercer mundo fue añadida en 1981 G. Y. S. L. como normalmente se la denomina. Se proyectó para los alumnos que preparasen un examen C. S. E. mejor que uno de nivel O, o para los que no preparasen ningún examen oficial. De hecho, se examinó tanto por los tribunales del nivel O como por los del C. S. E.

Demostró las posibilidades geográficas de muchos temas sociales tales como el ocio; los problemas de ciudades interiores y Planificación Urbana, que raramente han sido mencionados en los cursos de geografía escolar. Sus materiales de aprendizaje, hizo uso imaginativo de fotos, dibujos, sencillas estadísticas, temas de discusión, cintas, diapositivas y otras ayudas audio visuales. Sobre todo, el proyecto se mostraba tan interesado en los métodos de enseñanza como en el contenido, por lo que interesó poderosamente a los profesores.

Sería difícil exagerar la influencia del G. Y. S. L. en todos los Sillabus subsiguientes, en desarrollos de curso y en los diseños de libros escolares. Esta influencia se vió aumentada de manera importante por el programa sistemático de difusión que fue una parte integral del proyecto y que aún continúa desde Sheffield.

LA GEOGRAFÍA DE LOS 14-18

(1970-75) Creada en la escuela de educación de la universidad de Bristol, se diseñó para producir un moderno curso y examen para el nivel O, establecido por el tribunal del G. C. E. de Cambridge. Trabajaron bajo un principio diferente del G. Y. S. L., concentrándose en el desarrollo curricular «en casa» en las escuelas a prueba, ayudados por consejeros del equipo del proyecto. Este proyecto al principio experimentó lentos avances; se produjeron materiales excelentes pero permanecían casi ignorados para los que no estaban directamente interesados. La Publicación por Macmillan de un Manual de profesores (Tolley y Reynolds, 1977) y cuatro unidades de material de enseñanza (1977), al fin hicieron que las ideas y materiales del proyecto estuvieran disponibles para todos. Las unidades se titulan: *Population; industry; transport Networks; and Urban Geography*. (Población, industria,

red de transportes y Geografía urbana). Este proyecto concluyó (se quedó) en los 16 años, su brevedad en explorar de los 16 a los 18 ha sido abandonado en favor del próximo proyecto.

LA GEOGRAFÍA DE LOS 16 a 19.

(1976-82) Centrado en el instituto de la educación de Londres, se proyectó para producir una geografía revitalizada en los cursos superiores escolares basada en el principio de la investigación del estudiante. Ha buscado particularmente establecer nexos entre la geografía física y humana y reflejar el interés creciente de los geógrafos en los problemas y sus consecuencias. Las cualidades del proyecto las podemos juzgar a través de algunas de sus unidades de ensayo, puesto que aún está sin publicar, que tratan de temas tales como el *entorno natural*. *El desafío para el hombre, el entorno producido por la manipulación del hombre y sistemas y disparidades regionales*.

Para estudiantes más jóvenes, el proyecto *Historia, Geografía y Ciencia Social para 8-13* (1970-75). Originado en la universidad de Liverpool, ha publicado algunas unidades de trabajo interesantes sobre el tema *lugar, tiempo (época) y Sociedad* a través de Collins. Este proyecto ofrece mucha ayuda necesaria en la construcción de cursos multi-disciplinares.

LA ASOCIACIÓN GEOGRÁFICA

En un estudio de las innovaciones desde 1965 es importante mencionar la contribución de la asociación geográfica que ha jugado una parte cada vez más efectiva en el apoyo a los profesores de geografía en las escuelas. En las primeras fases de la revolución geográfica, la asociación parecía haber perdido contacto con las necesidades de los profesores en ejercicio, quienes sin embargo conformaban la mayoría de sus miembros. Sus publicaciones y trabajos expuestos en conferencias trataban principalmente sobre la geografía misma mientras su periódico «*Geografía*» raramente publicaba trabajos de campo en la escuela.

Los trabajos realmente útiles cuando eran escritos aparecían principalmente en lo que Rex Walford (1975) denominó la prensa «underground» de los periódicos duplicados. Estos periódicos, con la posible excepción del *Geógrafo de la Clase*, fueron ineficaces en la difusión de las nuevas ideas a causa de su variable calidad y corta circulación.

Por tanto la Sociedad Geográfica decidió lanzar un nuevo periódico, proyectado para apoyar a los profesores en ejercicio y escrito sustancialmente por los propios profesores. Este fue publicado por la Sociedad Longman y apareció en 1975 bajo el título *Enseñar Geografía*. La nueva revista apareció trimestralmente y fue enseguida capaz de atraer gran cantidad de artículos prácticos de las escuelas. Muchos profesores de Enseñanza Superior también colaboraron en artículos que mostraron como las recientes innovaciones a nivel de Licenciatura se podían aplicar en las escuelas. Además en

relación con la enseñanza práctica, los artículos de «Enseñar Geografía» plantean temas tan amplios como el desarrollo curricular, la reforma en los exámenes, las responsabilidades legales de los profesores comprometidos en el trabajo de campo con sus alumnos, la dirección de los departamentos y el desarrollo del personal (Bailey 1983).

Otras importantes publicaciones que surgen de la sociedad geográfica y basadas en el trabajo hecho durante los setenta incluyen los manuales: *La Educación Geográfica en las Escuelas Secundarias* (C. Graves, 1980) y *el Trabajo Geográfico en las escuelas primaria y media* (Mills, ed. 1981); También *Lengua, Enseñanza y aprendizaje*; (Williams, ed. 1981); *G. Y. S. L. y el alumno atrasado* (Boardman, ed. 1981); y el *Aprendizaje de la geografía apoyado por ordenador*. (Shepherd y otros, 1980). Ha habido también, una corriente de trabajos ocasionales de la enseñanza de la geografía (Naish, ed.) *Notas bibliográficas* y otros items (artículos).

LOS NUEVOS LIBROS DE GEOGRAFÍA ESCOLAR

Al principio de la década había solo una completa moderna serie de libros escolares en el mercado, Blackwell's New Ways in Geography. Las nuevas vías de Blackwell en geografía. (Cole y Beymon 1969). Esta serie fue el resultado de la colaboración entre un profesor de geografía universitario y el director de una escuela primaria iba destinado a niños de 8-9 años. Al principio de los ochenta había más de un centenar de libros escolares impresos. En el tiempo de que disponemos sólo es posible identificar las características principales de los nuevos libros y hacer un breve comentario sobre un pequeño ejemplo.

El libro de geografía escolar moderno es atractivo en su disposición, con abundante uso de fotografías en color y en blanco y negro, diagramas, mapas y cuadros de figuras. Estas están integradas en el texto. El libro es temático; se usan ejemplos regionales para ilustrar los principios geográficos generales. Es probable que esté dividido en secciones cortas; estas proporcionan al profesor unidades en la construcción de un curso, no un curso que tenga que seguir. Los ejercicios están a continuación de las lecciones. Si el libro es muy reciente, sus materiales afectarán a varios niveles diferentes para adaptarlos a los grupos...

El libro se puede acompañar por un conjunto de diapositivas en color, transparencias y otras ilustraciones audiovisuales. Podrán ir acompañando los libros de trabajo de los alumnos.

Notables series de libros para la escuela secundaria (edades de 11-16) incluyen las *Localizaciones y nexos* de Blackwell. (Walker y Wilson, 1973); El proyecto de Geografía de Oxford de O. U. P. (Oxford University Press) (Rolfe y otros, 1974-5 segunda edición 1980); *El Proyecto de Geografía* de Harrap (Higginboetom y otros, 1984); *Modelos en Geografía* Longman (Rice, 1978); *Geografía y medio ambiente* de Arnold (Kemp, 1979); *Geografía en un mundo cambiante* de Hodder y Etoughton (Jones y Krimpton, 1981) y *Un Sentido del lugar* de O. U. P. (Beddis, 1981-82). Para alumnos

más jóvenes de escuelas primarias y medias, se pueden utilizar nuevas series de libros; por ejemplo *Ir a los sitios* de Nelson (Renwick y Pick, 1979, 1980); *La Nueva Geografía de Oxford* de O. U. P. (Elliott y Mortin, 1980); y la geografía del Inicio de Oliver y Boyd (Catling y otros, 1981-82).

Un gran número de libros de geografía para el curso superior (último) se han publicado desde 1970. Algunos se han escrito para el mercado escolar y de no graduados, y resultan insatisfactorios para los estudiantes del último curso, especialmente los menos académicos, que son la mayoría.

Los que cito a continuación se pueden considerar ejemplos excelentes de textos de dicho curso. *La Geografía económica y Social hecha sencilla* (Knowles y Wareing, 1976); *Geografía humana: Las teorías y sus aplicaciones* (Bradford y Kent 1977); *Modelo y proceso en la geografía humana* (Tidswell, 1973; *Los Datos en Geografía* (Robinson y otros 1978); y *Proceso y modelo en la Geografía Física* (Hilton, 1979).

CONCLUSIÓN

Los últimos 20 años han presenciado una transformación radical en la geografía y su enseñanza. Los cambios que empezaron con la geografía académica hacia 1965 y algo más tarde con la geografía escolar han continuado y aun están sin concluir.

Los setenta fue el período en el que surgieron a la vez varias transformaciones en la geografía universitaria para producir una nueva geografía integrada. Aun hubo algún problema de competencias y de equilibrio interno, pero la configuración de la asignatura llegó a ser clara, al menos para los ajenos al tema. Seguidamente la nueva geografía se introdujo en las escuelas.

El proceso de difusión comenzó lentamente. A finales de los sesenta y principio de los setenta, se dejó a los profesores abandonados a sus propios recursos, especialmente en el nivel del planificar la lección día a día. Esta situación continuó hasta 1975 cuando la Sociedad Geográfica lanzó su nueva revista *Enseñar Geografía*. A un nivel más amplio de Sillabus y diseño de cursos, la ayuda eventualmente provino de los cuatro proyectos de Geografía de los consejos escolares, de los cursos y publicaciones de los inspectores de su Majestad, de algunos consejeros de autoridades educativas locales, de alguna de las instituciones de formación del profesorado y de la Sociedad Geográfica.

En 1972 Graves produjo una colección importante de «nuevos» ensayos metodológicos. Luego desde el principio de 1974, un número de libros metodológicos de «La nueva generación» empezaron a aparecer y expusieron las implicaciones de las transformaciones en la enseñanza escolar. (Bailey, 1974. Hall, 1976; Graves 1979; Graves 1980). El trabajo del Consejo Escolar del Proyecto «Geografía para el Joven que deja la escuela» (G. Y. S. L.) fue particularmente influyente.

La Geografía escolar no ha tenido nunca mayor vitalidad que tiene hoy, ni sus posibilidades educativas han sido mayores. La tarea a que se enfrentan ahora los geógrafos escolares es hacer las mejores prácticas. Lograrlo será estupendo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bailey, P. (1974). *Teaching Geography*, Newton Abbot: David and Charles. (1981). *Didáctica de la Geografía*, Madrid: Cincel.
- Bailey, P. (1977) «Geography in a core curriculum» *Teaching Geography*, 2, 3, 98.
- Bailey P. (1983). «Evolution of a British Professional Journal for Geography Teachers», *Journal of Geography*, 82, 2, pp 7 - 10.
- Bradford, M.G. and Kent, W.A. (1977). *Human geography: theories and their applications*, London O.U.P.
- Chorley, R.J. and Haggett, P. (1967). *Models in Geography*, London: Methuen.
- Cromarty, D. (1975). «Reconstructing the syllabus», *Teaching Geography*, 1, 1, 28-31.
- Dawson, J. (1983). *Geography*. «Teach Yourself» books. Sevenoaks, Hodder and Stoughton.
- Downs, R.M. and Stea, D. (eds). (1973). *Image and environment: cognitive mapping and spatial behaviour*, London: Aldine.
- Ebdon, D. (1978, 1981). *Statistics in geography*, Oxford: Blackwell.
- Fyfe, E., Hornby, W. and Jones, M (1977). «Constructing a teaching syllabus for the new J.M.B. A-level». *Teaching Geography*, 2, 4, 157 - 161.
- Geographical Association Education Committee. (1977). «Geography in the school curriculum: a contribution to the Great Debate». *Teaching Geography*, 3, 2, 50 - 51.
- Gold, J.R. (1980). *An introduction to behavioural geography*, Oxford, O.U.P.
- Graves, N.J. (ed). (1972). *New movement: in the study and teaching of geography*, London: Temple Smith.
- Graves, N.J. (1979). *Curriculum planing in geography*, London: Heinemann.
- Graves, N.J. (1980). *Geographical education in secondary schools*, Sheffield: Geographical Association.
- Gregory, K.J. and Walling, D.E. (eds). (1979). *Man and environmental processes*, Folkestone: Dawson.
- Hall, D. (1976). *Geography and the geography teacher*, London: Allen and Unwin.
- Hall, D., Kent, A., and Wiegand, P. (1982). «Geography teaching and computers», *Teaching Geography*, 7, 3; and (1984), 9, 5.
- Her Majesty's Inspectors of Schools. (1978). *The teaching of ideas in geography*, London: H.M.S.O.
- Higginbottom, T. (ed). (1984). *Harrap's Geography Project* (six titles), London: Harrap.
- Hilton, K. (1979). *Process and pattern in physical geography*, London: U.T.P.
- Hodkinson, P. (1977). «Mixed ability teaching: how can we choose appropriate techniques?». *Teaching Geography*, 2, 3, 108 - 109.
- Hoskins, E.G. (1965). *The making of the English landscape*, London: Holdder and Stoughton.
- Hunt, J. (1982). «Geography and the 11 - 16 curriculum survey». *Teaching Geography*, 7, 3.
- Kemp, R. (1981). «Teaching strategies for mixed ability» *Teaching Geography*, 7, 2, 58 - 59.
- Knowles, R. and Wareing, J. (1976). *Economic and social geography made simple*, London: W.H. Allen.
- Mardsen, W.E. (1976). *Evaluating the geography curriculum*, Edimburgh: Oliver and Boyd.
- Owen, R. and Ferris, G. (1981). «Assessment in the mixed ability class», *Teaching Geography*, 7, 2, 60 - 63.
- Raw, M., Elistub, D., Smith, A. and Smith, N. (1982). «Introducing settlement studies trough fieldwork». *Teaching Geography*, 7, 3.

- Rawling, E. (1977). «Two approaches to fieldwork with Middle School pupils». *Teaching Geography*, 3, 1, 3 - 8.
- Robinson, R., Boardman, D.J., Fenner, J. and Blackburn, J.D. (1978). *Data in geography*, London: Longman.
- Tidswell, W.V. (1978). *Pattern and process in human geography*, London: U.T.P.
- Tolly, H. and Reynolds, J.B. (1977). *Geography 14 - 18: a Handbook for school-based curriculum development*, London: MacMillan.
- Walford, R. (1969). *Games in geography*, London: Longman.
- Walker, M.J. (1976), «Changing the curriculum». *Teaching Geography*, 1, 4, 163 - 165.

LA RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN INGLATERRA EN LOS ÚLTIMOS 20 AÑOS

Jesús Domínguez Castillo

Profesor Agregado de Bachillerato

I. INTRODUCCIÓN.

En los últimos años la enseñanza de la historia en Inglaterra ha experimentado importantes transformaciones en todos sus ámbitos. La variedad de las experiencias y la profundidad y complejidad de las cuestiones teóricas que se debaten son de una gran riqueza para nosotros.

Aquí, desgraciadamente sólo nos es posible hacer una breve mención a muchas de las cuestiones que allí se han puesto de relieve. No obstante, espero subrayar en mi intervención, lo que bajo mi punto de vista serían las líneas generales y los rasgos característicos de esos cambios.

Convendría así referirse con la máxima brevedad a algunos datos preliminares que nos ayuden a situar convenientemente el asunto que no ocupa.

1. En primer lugar **la escuela secundaria**

La escuela secundaria en Inglaterra forma parte de un sistema educativo, en su gran mayoría público y fuertemente descentralizado. Los alumnos inician sus estudios en la escuela secundaria (Comprehensive School) a los

once años y permanecen en ella hasta los 16 obligatoriamente. Aproximadamente la mitad continúan 2 ó 3 años más.

En el esquema de la comunicación se ofrece un organigrama de la *Comprehensive School* (pág. 244). Por él podrán apreciar que salvo en los primeros años en los que los cursos no desembocan en exámenes públicos, los cursos restantes están fuertemente mediatizados por la preparación de los exámenes, y los que es más importante, los mismos alumnos son divididos entre aquellos que se preparan para los exámenes de nivel más alto (el GCE, Certificado General de Educación en sus dos niveles) y aquellos que se preparan para el examen de nivel más bajo (el CSE, Certificado de Educación Secundaria).

2. El segundo aspecto que conviene mencionar en estos preliminares es el de la **renovación pedagógica** general en la enseñanza secundaria.

Los cambios en la enseñanza de la historia, como es bien lógico suponer, han tenido lugar en un contexto de renovación pedagógica general.

Dos rasgos en mi opinión se han de resaltar:

a) En primer lugar, el avance hacia la igualdad de acceso a la educación, que se ha manifestado en el fin de la antigua división entre escuelas secundarias de la 1.^a y 2.^a categoría y la consiguiente generalización de las *Comprehensive Schools* o escuelas unificadas. Lo que sin duda ha afectado a los objetivos y estrategias de las asignaturas, al tenerse que adaptar a una enseñanza común para toda la población en edad escolar.

b) En segundo lugar conviene destacar el importante papel que ha desempeñado *la investigación psicológica y educativa*. Autores como Jean Piaget, Benjamin Bloom y Jerome Bruner, son suficientemente conocidos por todos como para no necesitar ni siquiera resumir aquí sus teorías.

3. Queda finalmente, hablar en esta introducción general de **los agentes de la renovación didáctica de la historia**.

En el esquema de la comunicación se ofrece un organigrama de la *Comprehensive School* (ver pág. 244).

Por supuesto que el agente principal de renovación lo constituye el profesorado en general. Sin embargo, es necesario que nos refiramos a dos organismos o colectivos que han tenido un papel destacado en ella:

— En primer lugar el *Schools Council* o Consejo Escolar para el Currículum y los exámenes, organismo público fundado en 1964 con objeto de realizar estudios y ofrecer alternativas tanto en los planes de enseñanza como en los exámenes.

En su haber hay que destacar la producción de numerosos informes sobre la situación escolar y la marcha de las distintas asignaturas, y muy en especial, la realización de una gran variedad de proyectos didácticos para las diferentes materias de enseñanza. Sus trabajos han sido muy bien acogidos, y han supuesto la posibilidad de obtener excelentes materiales educativos a un costo relativamente bajo y en un corto espacio de tiempo.

— El otro organismo es la «Historical Association», institución privada profesional fundada a comienzos de siglo. Sus publicaciones numerosas sobre aspectos didácticos han constituido los principales vehículos de comunicación y debate de las nuevas ideas didácticas. Sin duda alguna, su revista «Teaching History», cuyo primer número salió en 1969, es el mejor exponente de esta labor.

II. EL MOVIMIENTO DE LA «NEW HISTORY». ORÍGENES Y DESARROLLO.

1. Al tratar de definir el movimiento de la «New History» se pueden encontrar dos acepciones diferentes:

— En su acepción más amplia designaría el movimiento general de renovación didáctica de la historia en las últimas dos décadas. Este es el sentido que aquí le vamos a dar.

— La segunda de las acepciones, a veces utilizada en trabajos recientes, tiene un sentido restringido, y se refiere a éste sólo en su primera etapa, es decir, entre finales de los 60 y principios de los 70. Con este sentido es con el que Ben Jones lo define:

«La New History pone menos énfasis en los contenidos que en el proceso de la enseñanza... Está claro que la selección de los contenidos es importante; la New History subraya que la base para esa selección la forman los objetivos educativos a conseguir y las técnicas o destrezas históricas a adquirir. La metodología variará de acuerdo con el profesor y los alumnos, pero el enfoque de la New History es el generalmente llamado «método investigador»... Al niño se le enseñan así las técnicas del historiador y llega a pensar históricamente, no sólo a vomitar datos y conclusiones prefabricadas».

2. Se pueden situar los orígenes de la New History a finales de los 60 cuando, en el contexto general de renovación pedagógica, se plantea con gran dureza el debate sobre el lugar de la historia como asignatura independiente en la enseñanza secundaria. El creciente prestigio de otras asignaturas (so-

ciología, política, economía, etc.) hizo que numerosos profesores defendieran la sustitución de las asignaturas clásicas, historia y geografía, por unos cursos integrados. Esta situación de peligro para la historia haría reaccionar a los profesores partidarios de su mantenimiento en solitario. El artículo de Mary Price en 1968 «History in Danger» se ha hecho famoso como exponente de esta situación. La New History surgiría así en el contexto de este debate con el ánimo de restablecer el prestigio perdido por una enseñanza de la historia que era vista por los alumnos como aburrida e inútil, y cuando muchas de las restantes materias habían comenzado a aplicarse las nuevas teorías educativas.

3. Tomando como hemos dicho, el movimiento de la New History en su acepción más amplia, podríamos distinguir dos etapas en su desarrollo:

— La primera de ellas se extendería hasta mediados de los 70, y la caracterizarían los siguientes rasgos:

Por un lado *la proliferación de experiencias didácticas* espontáneas con una utilidad práctica inmediata.

Por el otro, unos estudios teóricos que trataban de aplicar a la historia las nuevas teorías educativas: Piaget y Bloom son los investigadores más influyentes en esos trabajos.

— La segunda etapa llegaría hasta hoy. La podrían caracterizar los siguientes rasgos: consolidación y generalización de la renovación iniciada en los años anteriores y reflexión teórica sobre las prácticas que se han introducido recientemente. La reflexión teórica, además, toma una nueva perspectiva, se trata ahora de ahondar en el análisis de la naturaleza de la historia y evaluar así la efectividad de los métodos introducidos recientemente para desarrollar en el alumno la capacidad de pensar y entender la historia.

Estos y otros aspectos complejos de la renovación didáctica en la historia se tratarán ahora de una forma sistemática.

III. NATURALEZA DE LA HISTORIA Y SU LUGAR EN LA ENSEÑANZA

Trataremos aquí tres aspectos distintos pero interrelacionados del mismo problema: el debate contenidos-métodos, los objetivos educativos en la enseñanza de la historia, y el análisis de la naturaleza de la historia.

1. El debate entre contenidos y métodos.

Junto a los valores educativos que tradicionalmente se otorgan a la historia, la New History introdujo uno nuevo: la historia permite ejercitar a los

alumnos en los métodos de investigación, análisis y evaluación de la información. El enfoque metodológico, como hemos visto, fue el gran argumento utilizado por la New History en los primeros años. El acento en los métodos y las técnicas de investigación histórica, se pensó, además permitiría la introducción de estrategias activas, y salvaría, según algunos autores, el escollo de las capacidades intelectuales de los alumnos. Al trabajar con fuentes históricas de distinto tipo, se dijo, los alumnos podrían operar con materiales concretos, y haría posible introducir con honestidad y eficacia la enseñanza de historia en edades tempranas.

Estas propuestas educativas de la New History en sus primeros años transformaron radicalmente el ambiente de la clase, los contenidos dejaron de ocupar el papel principal en el diseño de los programas, subordinándose como hemos visto a los métodos: se introdujo así una nueva dinámica de trabajo y de relación alumno-profesor.

Recientemente, sin embargo, se han avanzado algunas críticas, si no al enfoque en su totalidad, sí, al menos, a una utilización demasiado simplista del mismo. Partiendo, como se ha dicho, de una mayor preocupación por la naturaleza de la historia, algunos autores, como Gard y Rogers por ejemplo, han argumentado la falsedad de la pretendida dicotomía entre métodos y contenidos. El «qué se sabe» va íntimamente ligado al «cómo se sabe», y no se pueden enseñar honestamente el uno sin el otro. Las mismas técnicas de manejo de las fuentes no pueden ser adquiridas sin un conocimiento paralelo del contexto histórico en el que se sitúan.

Hay, como vemos, una clara tendencia integradora en los últimos trabajos y comienza a madurarse una síntesis de contenidos y métodos en lo que se llama «form of Knowledge approach».

Sin embargo, hoy todavía los contenidos siguen a mi juicio subordinados a los métodos.

2. Objetivos educativos en la enseñanza de la historia.

La cuestión de los objetivos educativos en la enseñanza de la historia, como es lógico suponer, ha evolucionado en paralelo con el debate al que acabamos de referirnos.

Correspondiendo con la primera etapa de la New History, la obra de Coltham y Fines (1973) es, sin duda, la pieza clave entre los trabajos referentes a esta cuestión. Basándose de alguna forma en la Taxonomía de Bloom, Coltham y Fines elaboraron una lista de objetivos en la que no hay ninguna referencia a contenidos. Estos autores ofrecen una larga y pormenorizada lista de objetivos, en los que las técnicas de trabajo intelectual (análisis, extrapolación, síntesis, evaluación, juicio, etc.) forman el conjunto más representativo. Mencionamos, sin embargo, lo que ellos llaman resultados a obtener, pero resumen las metas globales que según los autores debe tener la enseñanza de la historia:

— Conocer el tipo de información y las formas de tratamiento de ésta que los historiadores utilizan;

— Alcanzar una determinada capacidad de relativismo y penetración referida a los asuntos humanos;

— Conocimiento y experiencia de la existencia de las distintas escalas de valores, y de su papel en las acciones y decisiones humanas.

— Juicio razonado y análisis crítico del material informativo que se utiliza.

A pesar de las críticas que este esquema de objetivos ha recibido por parte de algunos autores, no cabe duda que la obra de Coltham y Fines ha tenido una relevancia y una difusión enorme.

Por su parte el proyecto «History 13-16» se propuso, junto a las técnicas intelectuales, potenciar la adquisición por los alumnos de unas ideas o conceptos considerados por sus autores como centrales en la historia: fuente histórica, cambio y continuidad, motivación, etc.

Tal es la importancia del esquema de objetivos del proyecto «History 13-16», que ha servido de base en la elaboración de los objetivos a examinar en el futuro exámen común de los 16 años.

Para resumir, por tanto, en estos momentos los tres objetivos en la enseñanza de la historia que se vienen apuntando como fundamentales podrían concretarse así:

— En primer lugar conocimiento de la naturaleza de las fuentes históricas, y práctica en las técnicas de su manejo.

— En segundo lugar, comprensión de una serie de conceptos centrales de la historia (entender la lógica de la historia).

— Y por último, capacidad para mirar y entender las actividades del pasado desde la perspectiva de ese pasado.

3. El análisis de la naturaleza de la historia.

Tanto el debate entre los contenidos o los métodos como las propuestas de contenidos educativos han mostrado de una forma más o menos explícita un cierto análisis subyacente de la naturaleza del conocimiento histórico. En los últimos años la preocupación por esclarecer lo que significa pensar y comprender la historia ha atraído más la atención de los especialistas.

Como se comprobará, la concepción de la historia que se manifiesta, difiere enormemente de la que muchos de nosotros compartimos.

En la base de esta concepción podríamos adelantar que existen dos elementos a tener en cuenta:

— En primer lugar, una tradición empirista fuertemente enraizada en la historiografía anglosajona y en la vida académica. El uso preciso y escrupuloso de las técnicas de análisis de las fuentes constituyen el centro de la disciplina, mientras que cualquier tipo de teorización sobre la historia es mirada con recelo.

— En segundo lugar, la creciente popularidad e influencia de la interpretación filosófica de Collingwood entre los especialistas en didáctica de la historia. Para este filósofo idealista el historiador no investiga menores acontecimientos, sino acciones humanas en el pasado. Y cuando trata de explicar estas acciones, lo hace en base a los pensamientos, motivos, etc. que sus autores tuvieron para realizarlas. La única vía para descubrir estos pensamientos, dice Collingwood, es re-pensarlas otra vez en la mente del historiador a partir de las fuentes.

Se ha interpretado de forma diversa el pensamiento de Collingwood, pero la empatía (es decir la disposición y capacidad de explicar el pasado entrando en las mentes de los hombres de ese pasado) está siendo considerada en Inglaterra como la forma característica y peculiar de la explicación histórica. Lo que desde luego puede ser desde mi punto de vista muy discutible.

Veamos ahora un ejemplo representativo de la forma en que se analiza la naturaleza de la historia en Inglaterra:

a) La historia tiene un contenido variadísimo, pero carece de una estructura organizativa, bien sea conceptual o cronológica, que obligue a diseñar el curso de su aprendizaje de una forma establecida. De esta forma se distingue de otras disciplinas, las ciencias, por no perseguir lo general (establecer leyes) sino lo particular y lo único.

b) Pero la historia presenta unos métodos o prácticas bien peculiares:

- Es una actividad investigadora a partir de las fuentes.
- Su objetivo es situar en el tiempo y explicar los hechos y los cambios.
- Se sirve de un determinado análisis causal, de la analogía y de la empatía para explicar racionalmente el pasado.

IV. PSICOLOGÍA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Las teorías de Piaget, muy en especial, han servido de punto de partida para numerosas investigaciones sobre los problemas y las capacidades de los alumnos en la clase de historia. Estos trabajos, sin embargo, han sido recientemente criticados por autores con una perspectiva distinta sobre la naturaleza de la historia.

1. Las dificultades de la historia.

La mayoría de los autores están de acuerdo en aceptar que la psicología genética de Jean Piaget ha sido un buen instrumento para constatar que la historia ofrece importantes dificultades para los pre-adolescentes, entre éstas, que la historia:

- Versa sobre un mundo relativamente alejado de la experiencia del alumno.
- Exige un elevado dominio lingüístico.
- La información básica no es directamente asequible, sino que se ha de construir a partir de las fuentes mediante operaciones a veces muy complejas.

2. Respecto a la comprensión de conceptos históricos.

Los distintos estudios efectuados podrían dividirse en dos grupos:

El primero de ellos ha estudiado la comprensión por los alumnos de conceptos tales como parlamento, monarquía, mercado, etc., siguiendo una perspectiva típicamente piagetiana. Sus trabajos corroboran la tesis de que la capacidad para comprender, usar y construir conceptos se desarrolla siguiendo los estadios cognitivos.

En segundo grupo, los autores del proyecto «History 13-16», han analizado la comprensión de los conceptos estructurales a que antes nos hemos referido (fuente, causación, motivación, etc.). En opinión de *Shemilt* existen claras dudas sobre la utilidad de la tesis de Piaget a la hora de explicar cómo se desarrolla en los alumnos la comprensión de tales conceptos, que según parece siguen un proceso secuencial.

3. Junto con las dificultades de la historia y la comprensión de conceptos la cuestión del estudio de las *capacidades de los alumnos para comprender y explicar el pasado histórico* constituye el último aspecto para destacar ahora.

Es seguramente aquí donde las controversias son más acentuadas. Como se ha visto que ocurre en la comprensión de los conceptos, también en esta otra cuestión (por otro lado totalmente ligada a la anterior) podemos distinguir entre los autores piagetianos (Peel y Hallam fundamentalmente) y sus críticos. Las conclusiones de los primeros se **resumen** así:

1.º Que el proceso de comprensión y explicación de un problema histórico dado, conlleva dos elementos relacionados: conceptualización y capacidad lógica. Es decir, por un lado, organizar la experiencia mediante conceptos, y por el otro, haber alcanzado una determinada capacidad intelectual para operar con los datos.

2.º Que los estadios cognitivos cuando son aplicados a tareas históricas aparecen con cierto retraso sobre edades sugeridas por Piaget. Algunos autores llegan a la conclusión de que el estadio formal no se generaliza ni se consolida, ni siquiera después de los 15 años. Lo cual por otro lado no contradice las tesis piagetianas, que como se sabe están siendo retocadas y perfeccionadas con la aplicación de nuevas teorías psicológicas (como la de los estilos cognitivos y la de los espacios mentales, entre otras).

Frente a estas conclusiones, recientemente han aparecido algunos trabajos que presentan una crítica frontal a las tesis que se acaban de exponer.

Dickinson y Lee, en un artículo publicado en 1978 criticaron duramente las aplicaciones de las tesis de Piaget a la comprensión de la historia por los alumnos. La idea central defendida por estos autores se puede formular así: La historia presenta un tipo de lógica propia, distinta en gran medida de la lógica utilizada en las ciencias naturales. Por lo tanto, la lógica del razonamiento proposicional y combinatoria utilizadas por Piaget, no es suficiente para resolver los problemas históricos. Se necesita algo más: entender los pensamientos y motivos que están detrás de las acciones humanas en el pasado (vemos aquí la influencia de Collingwood que antes comentábamos).

Para concluir, por tanto,

- a) La historia presenta numerosas dificultades para los alumnos a las que el profesor debe prestar atención.

- b) La utilidad o no de las tesis de Piaget para explicar el desarrollo en las capacidades de los alumnos, dependerá en gran medida de las tareas a realizar. En mi opinión, gran parte de la polémica que sobre este punto se ha generado tiene sus raíces en distintas concepciones de la historia, más que en la aplicabilidad o no de las teorías de Piaget.

- c) Finalmente, la afirmación de que el estadio formal para las tareas históricas no se consolida hasta después de la adolescencia, no ha de ser interpretada de una forma derrotista, como han demostrado los resultados de la evaluación del proyecto «History 13-16». Los adolescentes pueden razonar a unos niveles bastante aceptables, y, sobre todo, sus capacidades pueden mejorarse considerablemente.

V. NUEVAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

En consonancia con la investigación didáctica a la que se ha hecho mención, la historia en las escuelas británicas se ha transformado radicalmente en estos años que comentamos.

No me puedo detener en la descripción minuciosa de estas nuevas estrategias, entre otras razones porque más tarde va a haber mejores ocasiones

para ello, cuando se nos exponga el proyecto «History 13-16», que como se verá, ha compendiado de forma excelente estas prácticas escolares.

Sólo indicaré por tanto los rasgos más característicos de éstas.

Conviene decir con antelación que estas estrategias didácticas renovadoras se han aplicado preferentemente en la escuela primaria y en los primeros tres cursos de la enseñanza secundaria, donde los exámenes públicos no afectan directamente los programas.

1. Nos referimos en primer lugar a *la programación de contenidos*.

En los años 60, los primeros cambios afectaron precisamente a los contenidos:

El tradicional programa centrado en la historia británica general, fue dejando paso a un mayor interés por la historia contemporánea, por las cuestiones sociales y económicas y por la historia mundial, aunque dando preferencia a los asuntos europeos.

Al mismo tiempo fueron apareciendo programaciones de tipo diverso:

- El programa en «líneas de desarrollo», donde se seguía la evolución de un tema particular (transporte, viviendas, vestido, etc.).
- Los programas en «retazos», permitían concentrarse en un período y un espacio muy determinado, e incluso reducirse a un acontecimiento, institución, personaje, etc. del pasado. De este tipo de materiales tenemos en España las carpetas editadas por Adara bajo el título de «Taller de Documentos».
- Los programas estructurados en torno a conceptos económicos y socio-políticos fundamentalmente, y que han sido muy utilizados en cursos interdisciplinarios.

2. En segundo lugar el uso cada vez más generalizado del enfoque investigador y de las fuentes, ha hecho crecer el interés por la *historia local*. Estos trabajos han procurado una gran animación y vitalidad al trabajo escolar, y se ha manifestado como un medio idóneo para conducir al alumno a mirar con otros ojos a su alrededor, para saber apreciar que la historia está presente en todo lo que les rodea, desde objetos materiales a formas de vida, tradiciones culturales y festivas, etc. y no sólo en los archivos y los monumentos «históricos» entre comillas.

La historia local, al mismo tiempo, ha tenido un excelente campo de aplicación en los trabajos personales de investigación (los proyectos), que como se verá muchos tribunales de examen han aceptado en sus pruebas.

3. En tercer lugar, la actividad dentro del aula se ha diversificado de forma destacable. La explicación de la lección sólo subsiste ya en los cursos más altos de la escuela secundaria. Como Mr. Bailey nos ilustró refiriéndose a la clase de geografía, así también está ocurriendo en la clase de Historia.

El trabajo individualizado, y el diseño de tareas adecuadas a las distintas capacidades o entusiasmo de los alumnos, son prácticas ya comunes en muchas escuelas.

Las tareas, por otra parte, toman casi siempre la forma de problemas a resolver, en los que se tiende a que las soluciones no sean fácilmente deducibles. El ambiente en el aula alienta constantemente la imaginación creativa sugiriendo así que existe muchas veces una duda legítima y genuina respecto a las soluciones de los problemas históricos.

Los juegos de simulación y las dramatizaciones históricas ofrecen también grandes ventajas para diversificar las actividades y la presentación de los problemas, como, sobre todo, para hacer que el alumno se sumerja en el pasado y sus gentes.

VI EXÁMENES

Quedan finalmente por mencionar, aunque sea también de forma rápida los exámenes públicos.

En la escuela inglesa los exámenes internos no tienen el mismo carácter que en España. El alumno es evaluado como se puede suponer, pero nunca repetirá curso. Los rendimientos académicos se plasmarán, sin embargo, en el tipo de curso de el alumno habrá de seguir. Esto es ya decisivo en los cursos 4º y 5º donde tendrán que prepararse para los exámenes de categoría académica distinta, y, por supuesto, en los cursos restantes.

El Certificado General de Educación (GCE) tanto en su nivel avanzado (a los 18 años) como en su nivel ordinario (a los 16) han sido los exámenes públicos tradicionales. Como es lógico suponer el tipo de preguntas al uso, los temas, han condicionado y todavía condicionan al profesorado, que se verá obligado a explicar y dictar notas a sus alumnos y a prepararles en consecuencia con tales exigencias.

Con la introducción en 1965 del CSE (Certificado de Enseñanza Secundaria) o examen para alumnos menos capacitados los planteamientos de los tribunales examinadores comenzaron a dar muestras de querer asimilar las propuestas de la New History.

Aunque todavía hoy no se puede afirmar que la situación ha cambiado radicalmente, existen, sin duda, suficientes tribunales (de un total aproximado de 20) para aquellas escuelas que quieran seguir nuevas estrategias didácticas.

De los diferentes rasgos que pueden caracterizar a estos nuevos exámenes, sin duda, interesa destacar con miras a su utilidad para España las nuevas técnicas de evaluación, puesto que los objetivos han sido ya mencionados anteriormente.

El tradicional tema a desarrollar ha sido completado por otras técnicas diferentes de examen: Tests objetivos, preguntas abiertas con respuestas escuetas; ejercicios de interpretación y traducción de la información a otro lenguaje (mapa, diagrama, fotografía o pintura); trabajos personales de investigación acompañados de exámenes orales, temas a desarrollar ayudados por preguntas indicadoras.

En la práctica, sin embargo, todavía el tema clásico sigue teniendo un gran peso en muchos tribunales examinadores.

Es importante también destacar el hecho de que en los exámenes del Nivel Avanzado (a los 18 años), junto a la pregunta sobre un tema, que cuenta aproximadamente en un 50% de la nota final, algunos tribunales han introducido una prueba sobre metodología y naturaleza en la historia y un trabajo personal de investigación que el alumno tiene que realizar durante el curso. Prácticas que parecen tender a generalizarse.

Para acabar, se puede afirmar que pese a estos nuevos planteamientos los exámenes siguen aún encontrando serios problemas, al tratar de diseñar válidas técnicas de evaluación de los nuevos objetivos educativos propuestos por la *New History*.

VII. CONCLUSIONES

Para concluir me gustaría poner de relieve dos cuestiones:

1. En primer lugar, ¿Cuál es la situación hoy de la renovación didáctica de la historia en Inglaterra?

— Una situación todavía a medio camino de un largo proceso de transición.
— La «*New History*» ha ido entrando poco a poco en los distintos niveles de la enseñanza. Cuanto más bajos son estos niveles más consolidadas parecen las nuevas ideas. La enseñanza primaria aparece como el período educativo más logrado. Los primeros cursos de la enseñanza secundaria siguen esta misma tónica. En los cursos del sector medio (4º y 5º) el proyecto «*History 13-16*» ha conseguido ofrecer una buena alternativa en los últimos años (a partir de 6º) es seguramente donde la historia conserva más la fisonomía tradicional, aunque se notan signos de introducir también los cambios.

— La «*New History*» ha llevado a cabo una transformación radical, las líneas maestras son como se ha visto:

- La programación de la asignatura se construye en función de objetivos que tienden a desarrollar una comprensión por el alumno de las peculiaridades de la historia como forma de conocimiento.
- El enfoque didáctico persigue decididamente la participación del alumno en la construcción de su propio conocimiento.
- Las actividades en el aula se diversifican para atender a las capacidades de los alumnos, individualmente considerados, cuando ello es posible.

2. ¿Qué enseñanzas podemos obtener de la experiencia inglesa?

Sin duda tiene una gran riqueza para nosotros, aunque esta experiencia no sea directamente importable.

Nuestras circunstancias y trayectoria difieren en muchos e importantes aspectos.

A mi modo de ver, en España en estos últimos 10 años, la renovación ha ido a remolque de los cambios en los contenidos y los métodos que la disciplina ha experimentado en la Universidad. Nuestra escasa tradición educativa no ha permitido acompañar convenientemente esta renovación de la historia con una adecuada renovación de los métodos de su enseñanza.

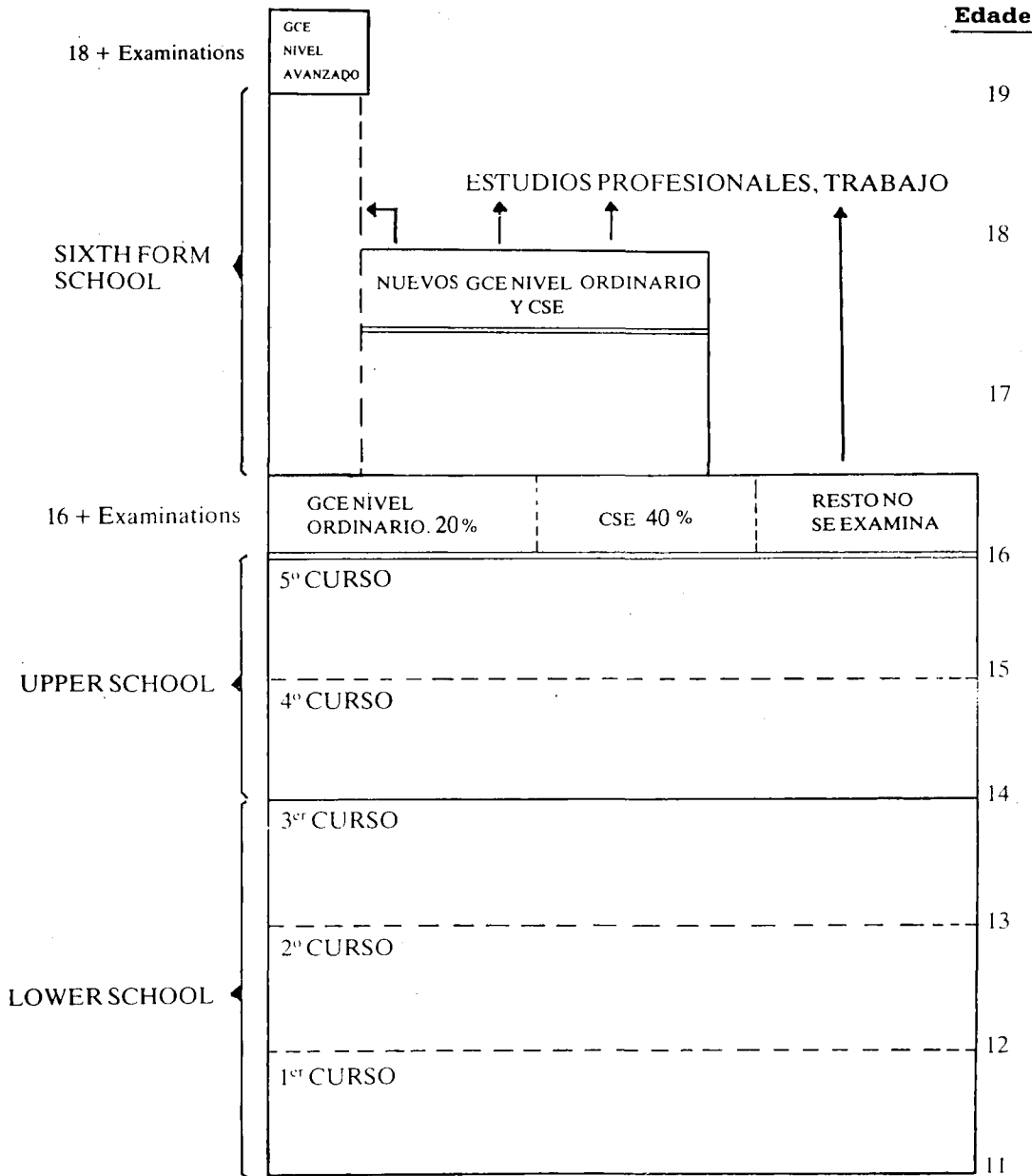
Ha habido cambios, es cierto, y hasta cierto punto podemos estar orgullosos de los mismos, pero no darnos por satisfechos.

Creo que en estos momentos comenzamos a ver con más claridad las deficiencias de nuestros métodos didácticos. Esta parece ser la dirección de nuestras miras.

Me gustaría acabar ofreciendo un mínimo esbozo de un programa para esta renovación didáctica:

- a) Programar en función de objetivos metodológicos y de ciertos contenidos mínimos. Estos últimos siguiendo la pauta que ayer expuso el profesor Capel refiriéndose a los núcleos conceptuales de la geografía.
- b) Dedicar mucha más atención al uso de las fuentes, y a la comprensión de su especial naturaleza.
- c) Diversificar los tipos de actividades en el aula, cargando el mayor peso en ejercicios del tipo «problema-a-resolver», e investigaciones personales sobre reducidos temas históricos.
- d) Por último, compatibilizar el estudio de hechos y personajes concretos con la enseñanza de hipótesis y modelos teóricos explicativos. No olvidemos que la historia tiene que explicar y hacer inteligible el pasado humano, no puede reducirse a describirlo. Debemos, por tanto, acercar a nuestros alumnos a los hombres con nombres y apellidos, pero sin olvidar que éstos vivieron, pensaron y actuaron en sociedad.

UNIVERSIDAD, ESTÚDIOS SUPERIORES, TRABAJO



BIBLIOGRAFÍA

Apartado I

- Bloom, Benjamin & colaboradores, *Taxonomía de los Objetivos de la Educación. La clasificación de las metas educacionales*. Ed. Ateneo. Buenos Aires, 1977.
- Bruner, Jerome S., *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press. Cambridge (USA), 1966.
- Department of Education and Science, *The Educational System of England and Wales*. October 1982.
- Lawton, D., *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*. University of London Press. London, 1973.
- Pedley, Robin, *The Comprehensive School*. Penguin. London, 1978.
- Historical Association, *Teaching History*. Revista cuatrimestral. Edita: Historical Association. 59A Kennington Park Road. London SE 11 4JH.

Apartado II

- Hodgkinson, Keith: «The Teaching of History» in Cohen, L., Thomas, J & Morrison, L. (eds.): *Educational Research and Development in Britain 1970-1980*. NFER-Nelson, 1982.
- Aldrich, R.E., «New History: an Historical Perspective» en Dickinson, Lee & Rogers (eds.), *Learning History*. Heineman Educ. Books. Londres, 1984.
- Hodgkinson, K. & Thomas, J.B.: «Teaching History: A Content Analysis of Numbers 1 to 20». en *Teaching History* London. Febrero 1979, n.º 23.
- Sudworth, Peter, «An Analysis of History Teaching in the Primary School since 1960» en *Teaching History*. Londres. Junio 1982.
- Ballard, Martin (ed.), *New Moments in the Study and Teaching of History*. Maurice Temple Smith. London, 1970.
- Ben Jones, R. (ed.) *Practical Approaches to the New History*. Hutchinson Educational Ltd. London, 1973.
- Burston, W.H., Green, C.W. & otros, *Handbook for History Teachers*. Methuen Educational Ltd. London, 1962 (1.ª ed.), 1972 (2.ª ed.).
- Burston, W.H. & Thompson, D. (eds.), *Studies in the Nature and Teaching of History*. Routledge & Keagan Paul. London, 1967.
- Dickinson, A.K., «The New Examinations: Servants or Lipservers of Historical Understanding», en Dickinson, A.K. & Lee, P.J. (eds.): *History Teaching and Historical Understanding*. Heinemann Educational Books. London, 1978.
- Dickinson, A.K., Lee, P.J. & Rogers, P.J. (eds.), *Learning History*. Heinemann Educational Books. London, 1964.
- Garvey, Brian & Krug, Mary, *Models of History Teaching in the Secondary School*. Oxford University Press. Oxford, 1977.
- Gunning, Denis: *The Teaching of History*. Croom Helm Ltd. London, 1978.
- Jones, Gareth, «Traditional and New History Teaching: Towards a Synthesis», en Jones, G & Ward, L. (eds.): *New History Old Problems*. University College of Swansea. Faculty of Education. 1978.
- Steele, Ian. *Developments in History Teaching*. Open Books. London, 1976.

Apartado III

- Carr, E.H.: *¿Qué es la historia?* Ed. Seix Barral (9.ª ed.). Barcelona, 1979.
- Collingwood, R.G. *The Idea of History*. Oxford University Press. (1.ª ed. 1946), London, 1963.
- Coltham, Janette & Fines, John: *Educational Objectives for the Study of History*. Historical Association Pamphlet YH35, London (1.ª ed. 1971), 1980.
- Dray, W.H.: *Philosophy of History*, Prentice-Hall, Inc. London, 1964.
- Elton, G.R. *The Practice of History*. (1.ª ed. Sydney University Press, 1967). Fontana. London, 1982.
- Hexter, J.H. *History Primer*. Allen Lane, 1972.
- Rogers, P.J. *The New History. Theory into Practice*. The Historical Association Pamphlet TH44. London, 1980.

Shemilt, Denis. «Beauty and the Philosopher. Empathy in History and Classroom», en Dickinson, Lee & Rogers (eds.): *Learning History*. Heinemann Educational Books. London, 1984.

Apartado IV

Coltham, Jeanette. *The Development of Thinking and the Learning of History*. (1.ª ed. 1971). The Historical Association Pamphlet TH34. London, 1975.

De Silva, W.A. «The Formation of Historical Concepts through Contextual Ones». *Educational Review*, n.º 24 (3).

Dickinson, A.K. & Lee, P.J. «Understanding and Research», en Dickinson, A.K. & Lee, P.J. (eds.), *History Teaching and Historical Understanding*. Heinemann. London, 1978.

Hallam, R.N. «Piaget and Thinking in History», en Martin Ballard (ed.), *New Movements in the Study and Teaching of History*. Maurice Temple Smith Ltd. London, 1970.

Peel, E.A. «Some Problems in the Psychology of History Teaching», en Burston, W.H. & Thompson, D. (eds.), *Studies in the Nature and Teaching of History*. Routledge and Keagan Paul Ltd. London, 1967.

Thomson, D. «Some Psychological Aspects of History Teaching», en Burston & Green (eds.), *Handbook for History Teachers*.

Apartado V

Burston, W.H.: «The Syllabus in the Secondary School», en Burston & Green (eds.). *Handbook for History Teacher*. Methuen Educational Ltd. London, 1972.

Dickinson, A.K., Gard, A. & Lee, P.J. «Evidence in History and the Classroom», en Dickinson, A.K. and Lee, P.J. (eds.), op. cit., 1978, pp. 1-20.

Nichol, J. *Simulation in History Teaching*. A practical approach. The Historical Association, pamphlet no. 45. London, 1980.

Palmer, M. & Batho, G.R. *The Source Method in History Teaching*. The Historical Association, pamphlet no. 48. London, 1981.

Schools Council. *History 13-16 Project. A New Look at History*. Holmes McDougall, Edinburgh, 1976.

Shemilt, D. *History 13-16. Evaluation Study*. Holmes McDougall, Edinburgh, 1980.

Apartado VI

Dickinson, A.K. «The New Examinations: Servants or Lipservers of Historical Understanding» en Dickinson, A.K. & Lee, P.J. (eds.), op. cit., 1978, pp. 133-155.

Dickinson, A.K. «Assessment, Examination and Historical Understanding», en Dickinson, A.K., Lee, P.J. & Rogers, P.J. (eds.), op. cit., 1984.

Macintosh, H.G. «The Schools Council History 13-16 Project. The CSE Examination. Some Problems of Assessment» Partes 1 & 2. *Teaching History* nos. 24 y 25, junio y octubre de 1979.

G.C.E. and C.S.E. Boards' Joint Council for 16+ National Criteria. Second Draft, July, 1982.

LA HISTORIA DEL ARTE ENTRE LAS CIENCIAS SOCIALES: ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO Y SUGERENCIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA MEDIA

Juan Antonio Ramírez

Catedrático de Historia del Arte en la Universidad de Málaga.

Examinar el papel de la Historia del Arte en el conjunto de las ciencias sociales resulta hoy mucho más problemático que hace unos años. Pero también más estimulante; a nadie se le oculta la tremenda crisis epistemológica que atravesamos, paralela, sin duda, al derrumbamiento de los grandes sueños sociopolíticos y de las «sólidas» construcciones teóricas que los acompañaban. Lo que ayer nos parecían evidencias irrefutables, resultan hoy burdas caricaturas de *la verdad* o, lo que es peor, pantallas ideológicas que ocultan turbios intereses. Soy consciente, pues, de que voy a intentar definir el estatuto de una disciplina situado en un cauce de aguas turbulentas que no nos permite recurrir a los asideros de los que nos servíamos en un pasado próximo.

Como no debemos olvidar la naturaleza de esta reunión, ni la reforma de las enseñanzas medias como telón de fondo, intentaré proceder ordenadamente; primero voy a enunciar el problema en términos teóricos para pasar a continuación, a ver cómo se ha situado o se sitúa la Historia del Arte en los estudios de bachillerato. Finalmente expresaré mis propias opiniones acerca de cómo podría orientarse mejor la Historia del Arte en la enseñanza secundaria.

1. LA HISTORIA DEL ARTE Y EL MITO DE LA HISTORIA EN GENERAL

Los historiadores del arte han venido reclamando tradicionalmente un estatuto específico, diferenciado del de los historiadores en general. Pero rara vez se ha atacado el corazón del problema porque las diversas concepciones tradicionales de la historia no han facilitado nunca una visión desintegrada

de los hechos humanos. El punto de vista hegeliano suponía que la evolución de la humanidad, como conjunto, tiene un sentido: la idea divina se revela en la historia universal y ésta, por lo tanto, mostrará de qué modo El Espíritu se va manifestando progresivamente en el tránsito del tiempo. Ya sé que el pensamiento histórico de Hegel es mucho más complejo y que resulta bürdo esquematizarlo en pocas palabras. Pero me importa destacar ahora que la tradición idealista presupone (al igual que la providencialista) que los sucesos humanos obedecen a alguna especie de plan lógico, en último extremo Dios está detrás y sus designios se cumplen incluso cuando los acontecimientos parecen encadenarse con «líneas torcidas». La crítica más consistente de las posiciones idealistas procede del materialismo histórico. Es muy conocida la caracterización de la lucha de clases como «motor de la historia» y la adopción del método dialéctico para entender como las grandes tensiones se resuelven en síntesis superadoras de las viejas antinomias. La economía y la sociedad adquieren una preminencia muy superior a la de las ideas religiosas o a los hechos de los caudillos individuales.

Esta breve mención de las corrientes idealistas y materialistas no tendría aquí ninguna utilidad si no sirviera para recordar que la mayoría de los *historiadores* de nuestros días participan explícita o implícitamente de una concepción sincrética que acepta todos o algunos de los siguientes supuestos:

a) es posible conocer y comprender la evolución de los grupos humanos mediante el examen de sus productos y comportamientos. Los testimonios escritos constituyen la fuente informativa más importante y, salvo excepciones, (prehistoria, pueblos primitivos...) la única digna de consideración. Pero la «realidad histórica» es un mito de los historiadores y de ciertos grupos o líderes sociales. El pasado es mucho más complejo de lo que somos capaces de comprender o describir. La historia es un género literario peculiar basado en convenciones, en buena medida arbitrarias, que determinan el grado de verosimilitud de cada «reconstrucción» (relato o texto histórico): atención a las fuentes escritas (el género exige que una narración se apoye en otras narraciones previas), estilo expositivo neutro y grandes élipis espacio-temporales. Lo que queda fuera de la historia es siempre más de lo que se incluye, pues el texto histórico debe ser legible, y no hay posibilidad de compilar un discurso cuyo tiempo de lectura coincida con el de los hechos relatados (habría que exceptuar algunos fragmentos aislados o ciertos reportajes periodísticos, pero se trata más bien de «materiales para la historia» que de historia propiamente dicha). Desde nuestro punto de vista actual, el problema mayor reside en el menosprecio relativo de testimonios no escritos tales como objetivos de la civilización material y, naturalmente, productos artísticos. Las artes visuales apelan a la mirada y sus mensajes no se pueden traducir cabalmente al lenguaje de las palabras. Lo absurdo es que esa dificultad conduzca a su silenciamiento. Los mitos, ritos, creencias, deseos y sueños de muchos grupos humanos han encontrado, gracias a las artes, un vehículo privilegiado de expresión. Esto es insoslayable. A veces, sin embargo, hay historiadores que, junto a los testimonios literarios, se fijan *también* en las manifestaciones artísticas; se corre entonces el riesgo de entender el arte como mera ilustración de otras realidades ajenas (política, religión, economía...). Pero de este vicio nos ocuparemos más adelante.

b) El «relato histórico» es una descripción coherente que debe contar con un argumento fundamental. Como los hombres han actuado en muchos

frentes, y las posibles realidades a considerar son múltiples y variadas, se impone el criterio subordinador. Se acepta, pues, que comprendiendo y describiendo un aspecto de la evolución humana se puede explicar todo el conjunto. ¿No dijo Engels que «en último extremo» (mediaciones varias) todo dependía de las realidades económicas y sociales?. Bastará, pues, con ocuparse de esas cosas para lograr un cuadro correcto de la evolución humana. Hay aquí un sinécdoque inconsciente (según el Diccionario de la Academia la sinécdoque es el «tropo que consiste en extender, restringir o alterar la significación de las palabras para designar el todo por la parte, o viceversa...») y por ello hablaremos de una *concepción sinecdóquica de la historia*. No creo necesario recordar que esta visión cuenta con adeptos progresistas y reaccionarios, materialistas e idealistas. Todo depende de cual es la parcialidad histórica elegida para representar al conjunto.

Describir unos pocos aspectos de la realidad no es ilegítimo, aunque sí es peligrosamente enmascarado presentarlos como si éstos fueran la totalidad. Tal operación ha sido denunciada en numerosas ocasiones. Josep Fontana en un artículo titulado «Para una renovación de la enseñanza de la historia» (*Cuadernos de Pedagogía*, nº 11, Noviembre 1975) examinaba el contenido del libro de Raymond Carr, *Spain 1808-1939*. Tras saludar en él al «mejor manual universitario de que disponemos» señalaba que de las 700 páginas de texto había 550 dedicadas a la historia política y sólo 150 a la historia económica y social. Imagino que esta desproporción sólo se explica por la creencia tácita de que, conociendo los hechos políticos fundamentales, podemos entender cualquier aspecto verdaderamente relevante de la España del Siglo XIX y del primer tercio del XX. Lo curioso es que Fontana proponía entonces superar la concepción de Carr insistiendo en los conflictos de clases sociales en liza: «Pienso que *el problema central* en torno al cual habría que vertebrar un análisis de la evolución española a lo largo del siglo XIX, es del tránsito de una sociedad de Antiguo Régimen (...) con una ordenación estamental en la que el privilegio seguía siendo fundamental (...), a una sociedad plenamente capitalista, liberal y burguesa». *Lo social* tomaba el mando constituyente en el verdadero *hiló conductor* de la historia. Apurando un poco las cosas, casi podría afirmarse que las disputas de las grandes escuelas historiográficas rara vez han afectado al estatuto epistemológico de la misma historia, limitándose a discutir qué aspecto de la realidad debía asumir en cada momento (o en todos) el protagonismo del relato.

Pero pocos historiadores se aferran hoy en día, de un modo consciente a la vía sinecdóquica pura. Sabemos que lo social, lo político y lo económico forman conexiones inextricables. No es fácil distinguir cuáles son los factores «determinantes» y cuales los «determinados», y de ahí que, en la práctica, predomine lo que llamaré la *vía sinecdóquica oscilante*. Esto quiere decir que el historiador, como en la comedia humana de Balzac, hace aparecer y desaparecer protagonistas según conviene al momento o al lugar del relato. O dicho de otro modo: en un caso la economía explica lo fundamental, pero en otro momento puede ser la lucha de clases o, si se tercia, algún movimiento religioso. Los varios aspectos de la realidad conviven siempre soterradamente y es el autor del relato quien enfoca a uno o a otro, alternativa o simultáneamente, mientras quedan oscurecidos los demás.

Los más sorprendente de todo ello es la tenacidad con la que un gran número de historiadores privilegian a las historias económica, política y social. Po-

ner ejemplos concretos resultaría embarazoso pero puede afirmarse sin ambages que casi todos los profesionales deberían denominarse, para hablar con propiedad, «historiadores sociopolítico-económicos». En general defienden el carácter *científico* de su disciplina y albergan irónicas dudas respecto a la historia del arte. Una razón posible fue denunciada en 1977 por Giulio Carlo Argan: «De hecho, el prejuicio desdeñoso con el que los historiadores de la política miran a la historia del arte, es típico de clase: para ellos la historia es la historia del poder, y en cambio el arte está estrechamente ligado a la producción artesanal y, por lo tanto, con la clase trabajadora que ha sido siempre dirigida desde lo alto y no ha participado nunca, en el pasado, del poder político» (En *Quale Storia dell' arte*. La Spirale Guida Editori, Nápoles 1977, p.5).

Algo raro a primera vista: este prejuicio ha sido ardientemente encarnado entre nosotros por muchos historiadores progresistas ligados orgánica o ideológicamente a partidos y organizaciones obreras. Las razones son otras y tiene que ver con el monopolio burgués de la alta cultura (incluida la artística) tradicional. Volveremos sobre ello. Para despejar equívocos yo quisiera insistir en que la concepción sinecdótica de la historia enmascara la realidad y ha dificultado en la práctica la comprensión de aspectos esenciales del pasado que, como la producción artística, continúan determinando la sensibilidad colectiva del presente.

c) Los partidarios de la *sinécdoque oscilante* pueden acercarse a quienes proclaman su aspiración a una *historia total*. Este es un bello ideal, muy apropiado para ser enunciado en abstracto. La realidad, ya lo hemos dicho, es que resulta imposible resucitar todos los hechos del pasado, y en la selección de «los más significativos», intervienen inevitablemente factores ideológicos. Hay una *historia total* un tanto pedestre que se limita a yuxtaponer para cada período y país muchas historias parciales esquemáticas. El resultado es un mosaico desintegrado porque las conexiones entre los diversos niveles de la realidad no están orgánicamente establecidas. Y aquí viene la gran pregunta: ¿Es posible la ligazón entre los aspectos sociales, políticos, económicos, científicos, artísticos, etc.? ¿De qué modo los hábitos alimenticios condicionaron la aparición de las monarquías absolutas?. ¿Cómo conectar el neoclasicismo con la Revolución Francesa? ¿Cómo influyó el cine de Hollywood en los comportamientos amorosos occidentales durante los años treinta y cuarenta?. Estas y otras innumerables cuestiones nos sitúan en el centro de una polémica inagotable en la cual han participado ya los principales talentos históricos. La historia social del arte, tipo Antal o Hauser, ha intentado aportar su propia solución. No vamos a discutirla ahora. A mí me parece que la contribución teórica más significativa ha venido de la escuela de los *Annales*. Fernand Braudel consagró la noción de la *duración* distinguiendo tres categorías historiográficas: la *corta duración* que define una historia de los acontecimientos, la *duración media* o coyuntura y, finalmente, la *larga duración* identificable con la estructura. Lo que me parece fascinante es que con este andamiaje teórico comprendemos mejor la complejidad de los fenómenos históricos que están sujetos a duraciones o velocidades muy desiguales: las noticias-acontecimientos se suceden a un ritmo veloz; el periodista es algo así como un historiador de tiempos muy cortos; pero estas noticias se insertan en procesos más duraderos como pueden ser

un régimen político o un estilo artístico; todo esto, a su vez, puede estar atravesando por fenómenos como el modo de organización familiar o las estructuras de la vivienda rural cuyo ritmo evolutivo es mucho más lento o permanece aparentemente inalterable. Uno puede representarse el tejido histórico como una compleja red ferroviaria con muchas vías paralelas. Por cada una de ellas circula un tren diferente a una velocidad distinta. No resulta fácil establecer de qué manera la forma, el color o la velocidad de cada tren está determinada por los otros. Los conceptos de Braudel, que habían surgido, aparentemente, para construir una *historia total* sientan en realidad las bases para una desintegración de la Historia (con mayúscula); al mostrar el carácter ilusorio de aquella aspiración a la totalidad, estimulan el desarrollo de las historias parciales, desculpabilizando a quienes las venían practicando sin enmarcamientos y desnudando a quienes lo hacían disfrazados de historiadores generales.

Yo veo a la historia del arte en esta coyuntura teórica. Se trata de una disciplina autónoma, con sus propios métodos y objetivos. En el momento presente cuenta con una larga tradición académica. La bibliografía en que se sustenta es abrumadora y aumenta cada día a un ritmo vertiginoso. Confundirla con la historia social o reducirla a un epifenómeno de la historia religiosa o económica implicaría, no sólo una concepción general de las ciencias históricas ya trasnochadas, sino ignorar que la producción artística necesita una atención particular si no queremos hurtarnos a la comprensión de una parcela esencial de las actividades humanas.

d) Respecto a la *concepción finalista* no merece la pena insistir demasiado. No pocas guerras y catástrofes han sido justificadas (y causadas) por creencias místicas en el «destino manifiesto» de los pueblos o de toda la humanidad. La actual perspectiva postmoderna, un tanto cínica y desesperanzada, nos inclina a suponer que «el fin» de la historia es algo que el historiador propone condicionarlo, en no pocas, ocasiones, por la lógica del relato. Al igual que en el teatro clásico o en la novela, que poseen un comienzo, un desarrollo y un «desenlace», ocurriría con los grupos, pueblos, imperios o con toda la humanidad. Hablando con propiedad, el único *fin* sólo existe al acabar la lectura de una narración histórica.

En Historia del Arte hay una curiosa traducción de todo esto implicando a los estilos artísticos; se supone que éstos, como los seres vivos, nacen, crecen, se desarrollan y mueren atravesando las fases «arcaica», «clásica», «manierista» y «barroca». La idea apareció confusamente expresada en las *Vite* de Vasari y tuvo formulaciones más explícitas en Eugenio D'Ors, Henri Focillon y otros. Pero esto no se sostiene si consideramos el conjunto de las cosas. El antiguo Egipto mantuvo durante milenios su «estilo artístico», y en nuestra época los «ismos» se han sucedido a una gran velocidad, no correspondida por otros aspectos de la infraestructura económica o de la superestructura cultural e institucional.

Aunque podríamos matizar más todas estas ideas creo que lo dicho es suficiente. Me inclino a suponer que no hay un destino prefijado para las sociedades ni para las artes y, en consecuencia, debe calificarse de arbitraria toda ordenación del material histórico en función de un final predeterminado.

2. LA PERDURACIÓN DEL OBJETO ARTÍSTICO: HISTORIA DEL ARTE Y GEOGRAFÍA

Hasta ahora he tratado de describir algunos aspectos que afectan al estatus epistemológico de la historia general y con ello parecerá que me he salido de mi papel. No ha sido esa mi intención. Sólo he pretendido mostrar una cierta vocación imperialista de la historia político-social porque creo que eso afecta a las condiciones de existencia de la Historia del Arte. El gran problema de los objetivos artísticos es que su inserción en el cuadro sociopolítico resulta difícil. La producción artística se resiste a los esquemas de muchos historiadores «generales». Su tratamiento diferenciado resulta, pues, indispensable.

Es importante resaltar que «el acontecimiento artístico» por excelencia (la producción de obras concretas) influye en su momento, pero *perdura a través del tiempo ejerciendo una influencia directa sobre muchas generaciones posteriores*. Algunas esculturas griegas, los frescos de Miguel Ángel en la Capilla Sixtina o los cuadros de Matisse, están hoy tan vivos o más que cuando esas obras se ejecutaron. Es verdad que todos los hechos del pasado han contribuido a la configuración del momento presente: sin la Guerra de la Independencia la historia posterior de España no habría sido igual, pero ¿dónde está el heroico pueblo madrileño de 1808?. En cambio los cuadros que Goya pintó para inmortalizar los sucesos del dos de mayo están ante nosotros, no sólo como ilustración de un acontecimiento político-patriótico, sino como especial ejemplo histórico-artístico y como desafío a la sensibilidad actual. Si toda operación histórica es, en el fondo, un compromiso con el presente, en el caso de la Historia del Arte eso tiene una importancia particular. Quienes cultivamos esta disciplina debemos cuidar efectivamente que las obras artísticas del pasado sean comprendidas desde la óptica de quienes las crearon y/o encargaron, pero no podemos olvidar su permanencia física en algún lugar del espacio. Historiamos la aparición, evolución y significado de cosas «reales» que se pueden medir. Su impacto puede incluso cuantificarse con métodos psicosociológicos y ahí están las encuestas realizadas en los museos, exposiciones, etc.

Desde este punto de vista la Historia del Arte se acerca a la Geografía, que también describe y examina configuraciones físicas existentes. ¿No estudian también los geógrafos la constitución temporal de la corteza terrestre o la evolución reciente de las ciudades?. Pero las relaciones entre Historia del Arte y Geografía tienen también algo que ver con la escala. Cuando hacemos una Historia del Arte Universal se repasan los estilos mencionando solamente artistas geniales y producciones de primera importancia. El historiador del arte sólo atiende de forma subsidiaria a los lugares donde se sitúan las grandes obras. Una escala demasiado grande permite que el tiempo triunfe sobre el espacio. Imaginemos, en cambio, que se escribe la historia del arte de una provincia o de una ciudad. En este caso las variables estilísticas perforan los límites locales. Las influencias y corrientes vienen de fuera o se proyectan más allá de los límites elegidos. Los grandes desarrollos cronológicos coherentes quedan limitados. De un modo inevitable se impone el examen y descripción de las obras individuales atendiendo a su localización,

y de ahí que tal historia del arte **tienda** a convertirse en una guía razonada. El espacio se impone sobre el tiempo. Esto tiene su importancia didáctica pues la historia del arte puede actuar como punto mediador entre la geografía y la historia, especialmente en los escalones docentes más bajos que requieren una dosis mayor de «globalización». El estudio del medio circundante, como modo idóneo para acceder a conocimientos más generales, implicará siempre, en nuestro país, el exámen de monumentos artísticos locales o regionales diseminados en un paisaje urbano o natural. Todo ese «medio» posee distintos niveles temporales y grados de significación y no estará mal que el alumno pueda introducirse en tales complejidades a través de la observación directa apelando simultáneamente a su inteligencia y a su sensibilidad.

3. LA IMAGEN ARTÍSTICA Y LA «ILUSTRACIÓN PEDAGÓGICA»

Antes de terminar esta primera parte de mi exposición quisiera insistir en un equívoco peligroso que impide comprender cuál es la posición de la Historia del Arte en el conjunto de las ciencias sociales: Me refiero a la naturaleza peculiar de esas imágenes y configuraciones especiales que venimos calificando de «artísticas»: cuadros, grabados, esculturas, arquitecturas, etc... Si queremos entender algo debemos convencernos de que no es posible *traducirlas*: El *Palacio Real* de Madrid no es un mero reflejo de la Monarquía Absoluta; los *Desposorios* de Rafael no son solamente ilustración de ciertos textos de los Evangelios Apócrifos. Es verdad que podemos establecer, para ambos casos, las conexiones sugeridas, pero con ello no explicaremos ni el lenguaje arquitectónico de Sachetti ni el sistema perspectivo centralizado utilizado por el gran maestro de Urbino. La obra de arte no surge en el vacío y no está mal saber qué mecanismos institucionales permiten construir un Palacio Real o una catedral. Las historias socio-económicas tienen mucho que decir al respecto. Pero las tradiciones y procesos del diseño arquitectónico, generales de la forma final, no se conectan fácilmente con las realidades políticas o religiosas. Sabemos que una sociedad ha satisfecho la misma necesidad con formas muy variadas (por ejemplo las iglesias del siglo XIX, unas veces neoclásicas y otras neogóticas, neorrománticas, etc.) y también es evidente (véase la arquitectura funcional de la segunda mitad del siglo XX) que muchas necesidades pueden ser satisfechas con un único lenguaje visual (un hospital igual a un garaje o a una casa de vecinos, etc.). Las formas artísticas tienen una dinámica propia. Ellas pueden acusar, es cierto, la influencia de otras pulsiones culturales, políticas o económicas, pero también pueden ser el principal agente en la elaboración de una nueva visión del mundo. Panofsky y posteriormente Francastel, entre otros muchos, han puesto en claro el papel jugado por los pintores italianos del quattrocento en la elaboración de los parámetros imaginarios del mundo moderno ¿Y cómo explicarnos el siglo XX sin considerar los nuevos lenguajes visuales como el cine, el comic, el cartel?

Todo esto puede verse como ilustración de otras realidades y los libros de historia sociopolítica están llenos de ejemplos: Ticiano aparece porque hay

un retrato del Emperador Carlos V, Velázquez ilustra la Rendición de Breda, Manet el Fusilamiento de Maximiliano, Picasso el bombardeo de Guernica, etc.. Nada de esto es ilegítimo. Desde Campanella, el menor, que imaginaba los muros de su Ciudad del Sol pintados con ilustraciones educativas, se ha venido propugnando la enseñanza mediante representaciones visuales. La imagen nos place y existe la creencia de que «vale por mil palabras». ¿Por qué habríamos de oponernos al instruir deleitando?.

Pero una cosa es tomar la imagen como reclamo para enseñar algo distinto, y otra pretender que esa imagen *sólo es* ilustración de cosas ajenas. Desde este punto de vista, podemos afirmar que ciertas «didácticas» pueden contribuir a dificultar considerablemente la comprensión verdadera de lo que enseñan. En un mundo dominado por la imagen, donde los reclamos visuales vehiculan todo tipo de consignas y mensajes variadamente manipulados, resulta doblemente necesario deshacer este malentendido. Las imágenes nos incitan a la compra, al voto, orientan la inversión de los ahorros o distraen nuestro tedio en el televisor provocando emociones complejas. Conllevan una carga informativa en muchos casos despreciable, y por eso nosotros creemos que el modo mejor de aprovecharlas es viendo en ellas su *suplemento estético* insertándolas en el contexto de la gran historia del arte.

Y ahora una conclusión con letra gruesa, como en los antiguos manuales pedagógicos. La historia del arte es una historia parcial con la misma dignidad que otras historias, como las socioeconómicas. La globalización (historia total) es un mito imposible y sólo vale como argucia pedagógica (¿mentira necesaria?) en los niveles más bajos de la enseñanza. En esos casos la peculiar naturaleza espacial (tamaño, localización...) de los objetos plásticos permite que la Historia del Arte asuma un importante papel como aglutinante entre la comprensión del medio contemporáneo (geografía) y la complejidad temporal de todo lo humano.

4. LA HISTORIA DEL ARTE EN EL BACHILLERATO ACTUAL.

Siguiendo el esquema que me he trazado voy a fijar ahora la atención en el papel jugado por la historia del arte en los últimos planes de enseñanza emanados del Ministerio de Educación y Ciencia. Hacia 1967 se fundan las primeras secciones de Arte en nuestras facultades de Filosofía y Letras. La Historia del Arte, que figuraba como una disciplina complementaria en la información de los *historiadores* adquiere ahora su independencia. En 1970 sale de las aulas la primera promoción de esta nueva especialidad. El impacto de esos nuevos licenciados se hará notar muy poco después con un progresivo enriquecimiento de las investigaciones histórico-artísticas. Coincidirá todo ello con la aparición de un público amplio para manifestaciones tales como exposiciones, conferencias o libros de arte, que pasan repentinamente, de un carácter minoritario, a la categoría de acontecimientos masivos.

Lo paradójico es que, mientras se producen estos fenómenos, los planes ministeriales por los que se estableció el Bachillerato Unificado y Polivalente eliminaron la Historia del Arte que antes existía en el sexto curso como

asignatura obligatoria. Un amplio movimiento colectivo de protesta (con acciones espectaculares como un encierro de profesores y alumnos en el Museo del Prado) permitió recuperar algunas equívocas «píldoras» histórico-artísticas, que quedaron insertas en la «historia de las civilizaciones» de primero de B. U. P. como colofón de los temas socioeconómicos; se estableció además una asignatura optativa de Historia del Arte para el Curso de orientación Universitaria. Aunque un número mayoritario de los alumnos «de letras» (los únicos que pueden elegirla) ha venido cursando esta materia, no puede negarse la dura evidencia de que la historia del arte está hoy prácticamente ausente de los planes de bachillerato.

Además de lo dicho, hay en esto una contradicción flagrante con respecto a los postulados pedagógicos oficialmente propugnados por el M. E. C.. En efecto, hoy se habla de ligar la enseñanza del aula a la vida, fomentar la observación directa y crítica, impulsar el respeto a la convivencia y al patrimonio artístico nacional, de manejar todos los elementos del «entorno» para facilitar el aprendizaje, de educar para la democracia y para la paz, de fomentar la creatividad y la sensibilidad, etc. ¿No parecen todas esas bellas intenciones pensadas para que la historia del arte no sea excluida de la enseñanza? ¿A qué se debe, pues, el olvido de esta disciplina en los planes de estudio elaborados por los consejeros del M. E. C.?

Para entender este absurdo podemos considerar los siguientes aspectos:

1. ¿Quiénes son los autores de esos planes de estudio?. Nunca se han establecido amplios debates públicos en torno a algo tan trascendente como las materias que debe estudiar un alumno de bachillerato. ¿Ha habido historiadores del arte —y no meros historiadores sociopolíticos— entre los anónimos «expertos» que han elaborado los currícula?

2. ¿No se habrá producido un rechazo irracional a la historia del arte como consecuencia de una mala enseñanza de la misma en las aulas universitarias durante los años cincuenta y sesenta?. Es verdad que muchos han tenido que padecer una historia del arte entendida como acertijo interminable de las mil y una diapositivas, sin contenido teórico ni rigor analítico. Pero esta experiencia frustrante puede ponerse en paralelo con aquella historia política de las batallitas y de los reyes godos, o con la llamada «geografía del cartero». El que una disciplina se haya enseñado mal no justifica su supresión.

3. Revisando el temario de oposiciones para cátedras y agregaciones de Geografía e Historia (Institutos Nacionales de Bachillerato) se aprecia una brutal desproporción. Los temas de arte son mínimos en comparación con los de geografía o de historia políticosocial, pero en cambio hay un ejercicio «práctico» en el cual el candidato se enfrenta con diapositivas de arte; se supone ahí que el mérito consiste en la adivinanza. Es lógico que tanto los candidatos aprobados como los suspendidos tiendan, en el mejor de los casos, a olvidar una disciplina que se les propone de forma tan disparatada.

4. En el momento presente debemos considerar el notable progreso de la nueva historia social y económica frente a la vieja historia «política» con fechas, gobernantes y batallas sin cuento. El pseudomarxismo vulgar de algunos profesores bienintencionados, pero poco informados, ha desarrollado

una visión del arte como culpable retroactivo del derroche y de la injusticia social provocada por las clases dominantes. Los templos egipcios testimoniarían la prepotencia de la casta sacerdotal, los arcos de triunfo romanos la utilización mercenaria de la imagen por parte de los emperadores, la pintura religiosa de Murillo el escapismo de la Iglesia frente a la desigualdad social en la Sevilla del Barroco, etc.. El arte se convierte en «sospechoso» y pasa fácilmente a ser el chivo expiatorio de todos los males pasados y presentes de las clases trabajadoras. Así, cuando supuestos «grupos progresistas» toman el «poder» en el M. E. C., bien directamente o a través de consejos o asesoramientos, es lógico que tiendan a eliminar a la causa de tantas «injusticias» ¡grave error!. ¿De qué manera lograrán aumentar la felicidad del pueblo si le niegan la posibilidad de estudiar, comprender y desgustar las más hermosas creaciones de la historia humana?.

Aquí y ahora nadie ha pensado en tomar ningún palacio de invierno pero si alguien alimentara secretamente esa idea lo mejor sería que preparase a las masas para que, en vez de incendiarlo, se dedicaran a disfrutar contemplándolo.

5. ALGUNOS VICIOS DIDÁCTICOS.

Voy a abandonar ahora el plano más bien teórico de mi exposición. Sé que muchos profesores no solicitan de los especialistas reflexiones globales sino orientaciones concretas ¿Cómo enseñar correctamente la historia del arte en el bachillerato?. Este es el objeto de una rama de la didáctica aplicada que se intenta desarrollar en nuestros días pero que todavía no parece haber alcanzado formulaciones totalmente coherentes y maduras. Hay que desecharse, sin embargo, el equívoco de que la didáctica de la historia del arte estará constituida por un conjunto de técnicas neutras que harán asequibles a los alumnos unos conocimientos ajenos a los métodos utilizados. No creo que existan ciencias cerradas con independencia total de sus «métodos de enseñanza». Después de todo, cualquier investigación exige una cierta difusión de los resultados. Los procedimientos didácticos utilizados por el profesor son solidarios con la elaboración misma de la historia del arte. De ahí que cada corriente teórica implique sus propias estrategias docentes. Para enseñar historia del arte conviene renunciar a algunos tópicos heredados.

Hacen falta conocimientos de la asignatura, algo que no se adquiere en cómodos cursillos semanales con engañosas recetas para «comentar diapositivas». No hay fórmulas mágicas que puedan suplir la aptitud científica y al sentido común. Sería pretencioso señalar aquí «lo que debe hacerse» en una asignatura tan amplia y que sólo existe, por lo demás, en el C. O. U.. Sí apuntaré, en cambio, los principales defectos y falsos enfoques predominantes hoy día entre algunos docentes de historia del arte:

1. La obsesión taxonómica, con su origen en el positivismo decimonónico y el apoyo histórico de coleccionistas de arte y conservadores de museos. El énfasis mayor se pone en lograr que los alumnos conozcan la fecha de cada obra, la escuela o estilo artístico, el autor, título, técnica, material, localiza-

ción. etc.. Esto no es lo malo en sí mismo, pero puede ser nefasto desde el punto de vista didáctico: se corre el riesgo de convertir a la historia del arte en un largo listín de nombres y fechas sin contenido ni valor formativo alguno. Lo más apropiado para la enseñanza media es reducir al mínimo indispensable esa mera operación clasificatoria, enfatizando más los aspectos estéticos e ideológicos de la producción artística.

2. El sociologismo vulgar o el arte como ilustración de la historia socioeconómica. Ya hemos hablado de eso más atrás. Aunque parezca atractivo «encontrar» conexiones del tipo «mayor realismo pictórico igual a predominio social burgués», eso, llevado demasiado lejos, puede conducir a gravísimos errores históricos. No olvidemos que hay muchos fenómenos paradójicos como la coincidencia entre el arte barroco del siglo XVII, lujoso y derrochador, con la mayor crisis económica del Antiguo régimen. El profesor de Enseñanza Media hará bien en señalar concomitancias entre aspectos artísticos, políticosociales y culturales en general, pero no deberá olvidar el papel activo jugado por las artes en la evolución de los pueblos.

3. Es muy frecuente entre artistas y aficionados observar ciertos valores estéticos sin ninguna atención a la evolución cronológica ni a las varias condiciones históricas que permiten entender la aparición y desarrollo de las formas. Este «esteticismo deshistorizado» elimina la naturaleza temporal de la producción plástica. Lo que puede interesar a un artista o a un profesor de expresión plástica no tiene por qué satisfacer a un docente de historia del arte. No se puede juzgar del mismo modo y con los mismos criterios el Discóbolo de Mirón que a un cuadro de Piet Mondrian. El profesor procurará que sus alumnos, sin dejar de apreciar el valor actual de ambas producciones, comprendan el distinto trasfondo formal e ideológico de la Grecia de Mirón o de la Europa vanguardista de entreguerras.

4. El ultracontenidismo iconológico parece la última enfermedad en la enseñanza de la historia del arte. Está muy bien que se señale el significado de las representaciones plásticas tradicionales recurriendo a las conclusiones de los «iconólogos» más reputados, pero deben evitarse excesos como el que Gombrich denunciaba en *Imágenes simbólicas* (Alianza Ed. Madrid 1965, p. 17): «me acuerdo de un estudiante muy dotado —decía— al que tan lejos llevó su entusiasmo por la iconología que interpretó a Santa Catalina con su rueda como imagen de la Fortuna. Como la Santa había aparecido en el ala de un altar que representaba la Epifanía de ahí pasó a especular sobre el papel del Destino en la historia de la salvación, línea de pensamiento que fácilmente le hubiera llevado a pretender la presencia de una secta herética de no habersele señalado su error de partida». La iconología tiene sus límites y, además de no dar cuenta de todos los fenómenos estético-formales, es de aplicación muy dudosa en el arte contemporáneo. El profesor de Enseñanza Media hará bien en mantener el sentido común. Algunas teorías muy especializadas, no contrastadas todavía por los estudiosos, deberían introducirse en la Enseñanza Media con la máxima cautela. Esto vale también para la terminología semiótica que, aunque útil en ocasiones, resulta farragosa y poco apropiada para cursos generales como sólo pueden ser los del bachillerato.

Emitir otros consejos parece pretencioso. Todos los enseñantes de historia del arte utilizan diapositivas y, siempre que pueden, estimulan la observación directa de las obras, las charlas y mesas redondas con algunos artistas vivos, etc.. La verdad es que sería más interesante hablar de estas cosas si la vieja asignatura de historia del arte fuese repuesta en los futuros planes de estudio. Entonces nos plantearíamos la enseñanza de nuestra disciplina para un nivel educativo muy concreto y podríamos salir del *terrain vague* al que las circunstancias actuales nos obligan.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y ACTUALIZACIÓN HISTORIOGRÁFICA: APROXIMACIÓN METODOLÓGICA A LA HISTORIA DE LA ILUSTRACIÓN

Giovanni Stiffoni

Profesor de Historia de la Edad de la Ilustración en la Universidad de Venecia (Italia)

La amplísima producción historiográfica relativa a la Ilustración, en la que estamos literalmente sumergidos sobre todo a partir de la década de los 40 y 50, hace difícil una rápida síntesis de la variada problemática historiográfica que esta producción propone. Tengo que limitarme por lo tanto aquí a proponerles sólo algunas líneas fundamentales de aproximación metodológica a esta *Edad de las Luces* que —conviene precisarlo enseguida— ya ha perdido la firmeza de una categoría histórica, como podrían ser las de Renacimiento o de Romanticismo, y se presenta como una realidad polisémica, como un fenómeno histórico no homogéneo, sino extremadamente fluido, lleno de contradicciones internas, desde el punto de vista de la conciencia de su propia realidad, y no reducible sociológicamente a una sola categoría social como protagonista de los acontecimientos que lo individualizan.

Comencemos enfrentándonos con el problema, que muy a menudo se presenta como el problema fundamental de definición de la parábola evolutiva de la Ilustración, es decir, con el llamado «carácter burgués» de la filosofía de las Luces. la historiografía de inspiración marxista ha insistido siempre sobre el concepto de que la Ilustración es la ideología de la burguesía en desarrollo.

Lucien Goldmann, en su *Die Aufklärung und die moderne Gesellschaft (La ilustración y la sociedad moderna)*, ha afirmado de modo perentorio que «la relación entre burguesía e Ilustración presenta un carácter *fundamental*» (1). Consecuentemente las categorías fundamentales de la Ilustración, que son el *individualismo* (abolición de toda autoridad supra-individual), la *libertad*, la *igualdad*, la *universalidad*, el *contrato*, la *tolerancia* y la *propiedad*, son inteligibles sólo, si son puestas en relación con la economía burguesa del

libre cambio. Las antedichas categorías son, por lo tanto, al mismo tiempo el producto de la economía del libre cambio y la sobreestructura necesaria para su desarrollo (2). Esta esquematización de un proceso de desarrollo intelectual, económico y social de un siglo tan complejo y tejido de variables contrapuestas, es muy poco convincente y resulta sustancialmente inútil como instrumento de aproximación al problema, si fijamos nuestra atención sobre dos realidades.

La primera es la imposibilidad de individuar con precisión un desarrollo histórico en el que clásicamente se enfrentan una burguesía antiaristocrática y antifeudal y una nobleza antiburguesa y anticapitalista. v en el que la Ilustración resulta ser la conciencia ideológica de este enfrentamiento. La burguesía como realidad social unitaria en efecto no existe, y las varias tentativas de aislarla en el contexto social e institucional del Antiguo Régimen, han resultado infructuosas. Tanto que, por ejemplo, Pierre Leon prefiere hablar de «burguesías» y trazar un cuadro de su interna morfología; Mousnier niega la posibilidad de hablar de *clases* en una realidad donde existen sólo los *ordenes* y Goubert habla de «heterogeneidad» de los grupos burgueses del Antiguo Régimen y prefiere individuar, como protagonista del desarrollo histórico de la época, una «*élite* del dinero, del éxito, de la ostentación, del lujo —y también de la cultura y de la inteligencia— que, olvidando sus lejanos orígenes familiares, realizaba negocios de naturaleza siempre más compleja, subvencionaba a filósofos y a artistas, intrigaba en la Corte y se enfebrecía con los placeres del dinero y de las ideas» (3). Pero aparte de la dificultad de encuadrar en una categoría sociológica única la realidad multiforme del «social» del Antiguo Régimen, el segundo problema que se esconde debajo de la propuesta interpretativa de hacer de la Ilustración la ideología de la burguesía, es el problema de la relación existente entre Ilustración y crisis del Antiguo Régimen. ¿Qué papel juegan en la crisis política e institucional del Antiguo Régimen la «burguesía» o las «burguesías» y el movimiento de las ideas, la crítica *philosophique*? En una historia social del Setecientos el movimiento intelectual de los ilustrados, reducidos a simples portavoces de los intereses de clase de la «burguesía», pasa necesariamente a un segundo plano. Lo que interesa es subrayar el carácter burgués de la crisis revolucionaria del Antiguo Régimen y establecer una relación rígida de necesidades entre el Siglo de las Luces y la «Revolución liberal» del 1789. Relación que, de hecho, significa hacer del movimiento de los ilustrados el instrumento ideológico capaz de realizar el compromiso político y social entre burguesía y aristocracia. Como los ilustrados no consiguen realizar este compromiso, su papel histórico termina con la crisis de este proyecto, y esta crisis sería la causa de su marginación. El drama revolucionario del 89, como ha subrayado Mazauric en polémica con las nuevas interpretaciones que de la Revolución francesa han dado historiadores como Furet y Richet (4), estaría determinado por el hecho de que el compromiso entre burguesía y aristocracia se hace posible «sólo con el apoyo de la revuelta popular, que está ella misma fundamentalmente determinada por las condiciones de funcionamiento del Antiguo Régimen» (5).

En una sutil crítica al estudio de Albert Souboul, *la civilisation et la Revolution francaise. I. La crise de l'Ancien régime* (París 1970), Furio Díaz ha subrayado como este papel subalterno de los ilustrados está determinado por

el hecho de haber interpretado la Revolución del 1789 como «una revolución hecha exclusivamente por aristocráticos *frondeurs* y burgueses, campesinos y descamisados, su núcleo sustancial está determinado sólo por la reacción de las clases rurales no nobles frente al peso de los derechos feudales y por el empuje de la «burguesía» de los negocios y, debajo de ella, de la «burguesía» de los artesanos y de los comerciantes al por menor contra normas y vínculos que comprimían sus aspiraciones sociales y políticas. Y al historiador social no se le ocurriría nunca poner en primer plano la consideración de que, si los campesinos y en buena parte, también, los burgueses de las ciudades no habían leído nunca a Voltaire (el cual por supuesto no hubiera ciertamente sido un maestro de odio antiaristocrático), sin embargo sin Voltaire, Diderot, D'Holbach, Reynal y Helvetius etc., sin la Constituyente que tiene en gran parte sus orígenes en sus ideas y en sus críticas, las agitaciones parisinas del 1789, desde la toma de la Bastilla hasta el 5-6 de octubre, serían impensables, o, a lo sumo, hubieran sido, como muchos otros movimientos populares del pasado, utilizadas por unas de las tradicionales *frondas* o reabsorbidos por la reacción monárquica, mientras las insurrecciones campesinas de julio-agosto, si hubiesen explotado sólo por el efecto de los ciclos e interciclos, hubieran terminado siendo reprimidas por el aparato del Estado, más o menos absolutista, más o menos feudal, como ocurrió en el siglo XVII» (6).

En su fundamental estudio sobre *Diderot et l'Encyclopédie* (París 1967), Jacques Proust intenta escamotear el problema, en primer lugar descomponiendo a la burguesía de la mitad del siglo XVIII en una serie de grupos y de fuerzas no homogéneas, y después intentando definir a los enciclopedistas no en términos de clase, sino en relación a la función que ellos desarrollan en la sociedad. Los ilustrados, y, en el caso específico, los enciclopedistas, serían, según Proust, unos «tecnócratas», colocados a mitad de camino entre la alta y la media burguesía (7). Franco Venturi, en la introducción a su *Utopía e riforma nell'Illuminismo* (Torino 1970), subraya el carácter equívoco de tal definición. «¿los tecnócratas son en realidad un partido que se esconde tras la máscara de la técnica o unos técnicos a los que la situación obliga a asumir el papel de políticos? ¿No sea quizás mejor volver a interpretar a los enciclopedistas como a unos *philosophes* y a unos reformadores., gente que vivía de sus propias ideas y que halló un camino para cambiar la realidad que estaba a su alrededor? Su historia sigue siendo la de sus programas y de sus luchas» (8). Por lo tanto, concluye Venturi, «La relación entre fuerzas burguesas más o menos estáticas o activas y el movimiento ilustrado tiene que permanecer como un problema, no como un hecho constatado y un presupuesto histórico» (9).

El problema, por lo tanto, de colocar la Ilustración en el contexto socio-económico en el que se desarrolla, que es justísima preocupación o, mejor dicho, exigencia historiográfica, tiene que ser resuelto con la perspectiva de no «hacer recaer el peso —como dice Díaz— sobre la reconstrucción de aquella realidad el condicionamiento de un problema ya resuelto, reducir al continuo indiferenciado de los datos cuantitativos la articulación cualitativa de contrastes sociales y de empujes ideales, de individualidades y de acontecimientos, de la historia que desde el pensamiento de los enciclopedistas y de Rousseau desemboca en la Revolución» (10).

Concluyendo sobre este primer aspecto fundamental de la interpretación del Siglo de las Luces, podemos decir, con Paolo Casini, que, si es fundamental «anclar el desarrollo de las ideas científicas y filosóficas (de la Ilustración) a las estructuras económicas y sociales», hay que tener presente que no se puede, sin el riesgo de no comprender nada de la época que queremos estudiar, «hacer reaccionar brutalmente las unas sobre las otras». Hay ciertamente que «colocar en el centro de la reflexión los aspectos más propiamente *ideológicos* de la filosofía y de la cultura de los ilustrados, en tanto que instrumento de auto-emancipación y de apropiación de un mundo forjado por la burguesía que está ascendiendo. Pero es indispensable desconfiar de una politización no seleccionada de temas y de problemas más estrictamente gnoseológicos, científicos, *técnicos*, que a veces aparecen tergiversados de una manera intolerable, y que no se resuelven en la ideología de las reformas, sino que necesitan ser colocados en el contexto de tradiciones doctrinales más antiguas» (11).

El segundo problema que conviene abordar es: ¿es posible todavía dar una respuesta unívoca a la cuestión formulada en 1784 por la «Berlinische Monatschrift», ¿*Was ist Aufklärung?* Kant, en su escrito famosísimo ¿*Qué es la Ilustración?*, contestó afirmando que «*la Ilustración es la salida del hombre de un estado de inferioridad que debe imputar a sí mismo (...) ¡Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu *propia* inteligencia! Este es el lema de la Ilustración». Kant, con esta respuesta inauguraba una interpretación filosófica de la Ilustración, que dió lugar después a la interpretación negativa de Hegel y de la escuela romántica, que tanto peso tuvo en la visión de un siglo XVIII como siglo de abstracciones intelectualísticas, de superficialidades y de antihistoricismo, interpretación que es posible encontrar todavía hoy en muchos manuales. La revisión de la interpretación idealístico-romántica de la Ilustración empezó con Dilthey y prosiguió con las tres obras fundamentales *La filosofía de la Ilustración* de Ernst Cassirer (1932), *Los orígenes del historicismo* de Friedrich Meinecke (1936) y *La crisis de la conciencia europea* de Paul Hazard (1934). Pero estas «revalorizaciones» de la Ilustración, si por un lado, han rescatado definitivamente la condena romántica, por el otro, han costreñido todavía la Ilustración dentro de una historia genealógica de las ideas. Para Cassirer, se trata de la Ilustración como génesis del Kantismo y de la escuela de Marburgo y de sus desarrollos; para Meinecke, de la Ilustración como génesis del historicismo romántico, y para Hazard, de la génesis del racionalismo crítico ilustrado que parte de la crisis cultural europea de finales del XVII. De esta manera, la Ilustración continúa, en la línea kantiana, siendo considerada un conjunto de ideas, de sistemas filosóficos, de teorías jurídicas, económicas y políticas, de las cuales hay que analizar los orígenes conceptuales y su interna articulación. Historia de la Ilustración como historia de las ideas de la Ilustración o historia de la filosofía de la Ilustración. Lo cual es un poco paradójico cuando pensamos que, si es posible individualizar algún aspecto unitario de la Ilustración, éste es la declarada voluntad de unos Voltaire, Diderot, d'Alembert, Condillac, Hume, etc. de rechazar cualquier tipo de sistema filosófico, cuya absoluta inutilidad está continuamente subrayada. Como ha señalado justamente a este propósito Venturi, «no tenemos que remontarnos a los orígenes de las ideas, sino a su función en la historia del siglo XVIII» (12). Si no aceptamos esta perspectiva, todo discurso sobre la Ilustración corre el riesgo de transformarse en algo ge-

nérico sobre lo que es fácil insertar especulaciones puramente filosóficas o ideológicas, de las que la realidad del hecho histórico concreto se aleja como puro pretexto.

Es lo que sucede en una obra conocidísima, *La dialéctica de la Ilustración*, de los dos representantes más insignes de la escuela sociológica de Frankfurt, Max Horkheimer e Theodor Wisegrund Adorno. Ellos reducen la Ilustración a la propuesta de un pensamiento científico que no busca tanto la «felicidad del conocimiento» cuanto tiende a la instauración de un método de control total sobre la naturaleza y también sobre los hombres. De esta forma «los hombres pagan el crecimiento de su poder con el extrañamiento de la realidad sobre la cual lo ejercitan». Conocer las cosas es manipularlas, pero esto revela el carácter de dominio y de atropello del poder. La Ilustración descubre la ciencia como poder total de la economía burguesa, y la técnica como la esencia de este saber. Como se ve, estamos otra vez ante un clima interpretativo muy similar al de la *Fenomenología del espíritu* de Hegel. En la tentativa de reducir la multiplicidad de los fenómenos históricos a la unidad de un concepto, lo que se obtiene es sólo el allanamiento de una realidad compleja y, volvemos a subrayarlo, contradictoria. Entonces volviendo a la pregunta *¿Qué es la Ilustración?*, podemos contestar de distintas maneras. Podemos decir que la Ilustración es el conjunto de los acontecimientos políticos y sociales y culturales entre las dos revoluciones «burguesas» la de 1689 y la de 1789. Sin embargo esta definición muy amplia nos da sólo una periodización, que, no obstante, no es poca cosa, si pensamos en las dificultades de periodizar categorías históricas como Renacimiento, por ejemplo, pero que tenemos que llenar de contenidos precisos. Podemos decir, entonces, que la Ilustración es el conjunto de los programas de reformas de las élites culturales de los *philosophes*: pero es definición demasiado reductiva. Como también lo es la que define la Ilustración como el crecer de un *corpus* de metodologías y de conocimientos positivos, o la otra que la identifica con un clima artístico, intelectual y espiritual (13).

En todas estas definiciones, a parte de la homogeneidad ficticia en la que quieren enjaular a la Edad de las Luces, falta la componente fundamental de la Ilustración, es decir la «acción política concreta», el contexto espacial y temporal en el cual las ideas, los sistemas, las teorías jurídicas, económicas y políticas nacen y se insertan. Sólo de esta forma será posible entender las aceleraciones, el estancamiento o los retrasos que distinguen una Ilustración de la otra: la estructura y el desarrollo de la Ilustración en Francia, en Inglaterra, en Escocia, en España, en Italia, en Alemania y en Rusia; los distintos ritmos de la Ilustración en Europa, y como es difícil separar las doctrinas de los ilustrados de sus intervenciones en la sociedad del siglo XVIII, resulta, por lo tanto, imposible contestar a la pregunta formulada para la «Berliner Monatschrift», dado que el *¿qué es?* resulta fragmentado sea conceptualmente sea en su desarrollo.

Además, la reciente historiografía ha investigado y sigue investigando el Siglo de las Luces superando el antiguo límite de los tratados filosóficos y científicos, y abriendo las páginas de las correspondencias, de los apuntes de viajes, de las crónicas, etc. Las varias Sociedades de estudios del siglo XVIII, inglesas, americanas, francesas, españolas, italianas, que se han fundado en esto últimos años, y las revistas especializadas en este sector (cito

aquí sólo las más famosas como «Dix-huitième siècle», «Diderot Studies», «Voltaire and the Eighteenth Century») nos vienen proponiendo un panorama del siglo XVIII variadísimo, lleno de particulares y de precisos problemas, con el riesgo de esta manera de consignarnos ciertamente una realidad redescubierta en su vivacísima complejidad, pero fragmentada en temas y personajes que a veces no parecen comunicarse entre sí y sobre todo no relacionarse con la realidad histórica.

Esta fragmentación, muy saludable desde luego para salir definitivamente de las definiciones genéricas, resulta sin embargo peligrosa. Venturi, con su acostumbrada lucidez, después de habernos presentado una Ilustración llena de «mil caminos», nos dice que todos los investigadores del siglo XVIII no pueden escamotear una pregunta fundamental. Es decir, si el *Trend* general de la economía francesa, que nos ha presentado Ernest Labrousse en su fundamental *Esquisse du Mouvement des prix et des revenus en France au XVIII siècle* (París 1932), «también es válido, con todas las variaciones locales, para el resto del continente».

La marcha *trend* es la siguiente: 1700-1730 (primera fase de expansión); 1730-1740 (fase de depresión); 1740-1770 (segunda fase de expansión); 1770-1790 (fase de altibajos y culminación de un proceso revolucionario).

Venturi sostiene que el ritmo es común para toda Europa. «Cada vez que volvemos a mirar la curva que Labrousse ha trazado de los precios de los granos de Francia, cada vez que se constata el aumento de la población europea en el siglo XVIII, es imposible no decirnos que es toda la sociedad y no sólo el movimiento de las ideas y de la política la que está en expansión al comienzo del siglo.

Todos los países están en crisis en los años Treinta, que encuentra su ápice en los años cincuenta y sesenta, para después entrar en un momento de profunda turbación en los últimos veinticinco años del siglo. Es ésta la curva del XVIII, y es ésta la curva de la Ilustración» (14).

Desde el punto de vista de los problemas con los que los intelectuales del siglo se enfrentan, el ritmo es el siguiente: desde los problemas religiosos y morales de los primeros cuarenta años del siglo pasamos, en los años siguientes, a los problemas políticos y sociales, desde las cuestiones jurídicas a los problemas económicos, desde los sistemas filosóficos a la ciencia experimental, desde el escepticismo a la nueva fe en la naturaleza. En España, por ejemplo, el ritmo sería: desde la edad del regalismo de Macanaz, del pirronismo de Martínez. Feijoo, Mayans de los años veinte y cuarenta, pasamos con Uztáritz, Ulloa, Aranda, Campomanes, Olavide, Jovellanos, a la edad de las reformas económicas y políticas y del estudio geográfico, histórico y económico de la Península en los años Cincuenta-Setenta. Mientras que al comienzo de los años ochenta la dificultad que la sociedad estamental del Antiguo Régimen opone al proyecto ilustrado de realizar una «sociedad comprensible en sus mecanismos políticos y económicos, transparente y controlada por la razón» (15), radicaliza la situación y hace crecer la tensión entre reforma y utopía.

Y aquí nos encontramos ante otra temática fundamental que caracteriza el Siglo de las Luces, pero que lo caracteriza en una unidad podemos decir

dialécticamente contradictoria. El siglo es en efecto no sólo el siglo de la *luz* y la *transparencia* sino el siglo del contraste, no ciertamente fácil, de descifrar, entre *raison* y *sensibilité*.

Es el caso emblemático de Rousseau, en el cual el sentimiento ético-religioso de tradición protestante se encuentra con la cultura laica racionalista de los *philosophes*. No es el caso aquí de profundizar sobre el tema Rousseau: me limito sólo a indicar dos temáticas fundamentales. La primera es la recuperación en Rousseau del mito teológico del paraíso terrenal-caída-rescate, que en su versión laica se traduce en la afirmación de la «bondad originaria» del hombre, de su corrupción causada por la sociedad civilizada, que con la introducción de la desigualdad produce una escisión entre el ser de los hombres y su apariencia, y por fin el programa de una nueva redención ética y política mediante el nuevo contrato social y la voluntad general. Como el programa político resulta irrealizable, una *utopía*, la vida del hombre, y obviamente del hombre Rousseau, es la historia —como dice Starobinski— de la transparencia, de la libre comunicación de los corazones ofuscada por el velo de la relación social y de los obstáculos de la sociedad, a la que no le queda otra solución que la desesperada pero lúcida soledad (16).

La segunda temática es la que ha individuado muy bien el historiador polaco Baczko. En el caso Rousseau podemos ver cómo la Ilustración, que ha extendido la crítica a siempre nuevas esferas de la vida social, no ha sido capaz de tomar conciencia de la crisis global de una época y de una cultura y de poner en crisis el poder. La revuelta antiintelectualista de Rousseau, el haber elegido la autodeterminación moral como liberación del mundo de las apariencias y de la alienación en la que, según él, se coloca la crítica racionalista de la *philosophie*, se presentan como una *crítica de la crítica*, primera manifestación de conciencia de la interna contradictoriedad del movimiento de las ideas ilustradas (17).

Cuando nos acercamos a la Edad de Luces, no tenemos que olvidar nunca que Rousseau pertenece en pleno a esta edad y la *define*. Por lo tanto completamente equivocada es la interpretación de Rousseau en términos de pre o proto-romántico: al contrario él individuó un momento estructural profundo de la edad de la Ilustración.

El problema de alternativa total al sistema, de la recuperación de la transparencia originaria es el problema de la presencia del pensamiento utópico en el siglo XVIII. ¿Cómo sería posible entender este siglo sin personalidades como Meslier, Morelly, Don Deschamps, Mably y obviamente Rousseau? Pero es que no se trata sólo de entender el siglo como convivencia de reformistas y utopistas, sino de ver entre los mismos grandes representantes del racionalismo ilustrado, como Voltaire o Diderot, una dialéctica profunda entre utopía y reforma. Un ejemplo sólo: la grande empresa de Diderot y d'Alembert, la *Enciclopedia*, ¿qué es sino un gran inventario de lo existente, un proyecto de racionalizarlo y la utopía de una sociedad en la que el trabajo no alineado sea el instrumento de la realización de la felicidad para el hombre? No estamos de acuerdo con Baczko cuando afirma que en el siglo XVIII «el discurso sobre las reformas, prevalece sobre las actividades reformadoras» (18), pero es indudable que el *discurso sobre las reformas*, es decir, los proyectos, o parciales o totales, se entrelazan con la actividad reformadora, le dan esta tensión intelectual que es el signo dominante de la época.

Una última observación. Se ha repetido varias veces, y justamente, que una de las ideas fundamentales del siglo XVIII es la *idea del progreso*. Esta idea se fragua ya a finales del siglo XVII, en el momento de la llamada por Hazard «crisis de la conciencia europea», en la famosa *querrela* entre los antiguos y modernos. La idea de la superioridad de los modernos sobre los antiguos, la idea que una nueva edad ha comenzado (la historia del hombre es la historia de su continuo progreso) las encontramos ya desde 1685, en que el libertino Saint-Evremond, partidario de los modernos, observaba que «todo ha cambiado: los dioses, la naturaleza, la política, las costumbres, el gusto, los modales», hasta 1793 en que Condorcet, en pleno clima revolucionario, antes de perder su cabeza bajo la guillotina, escribía el *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Es una idea, la de progreso, en la que sería tentador encasillar a toda la historia intelectual de la Edad de las Luces. Pero aquí también, si vamos a ver en concreto qué significa progreso, nos encontramos ante una serie de significados distintos. Existe la idea de un progreso técnico. Toda la *Enciclopedia* es casi como un poema del progreso de las técnicas de las artes mecánicas. Pero cuando desde los talleres de las manufacturas descentralizadas pasamos a las primeras tentativas de centralización industrial del trabajo, el entusiasmo tecnológico de Diderot decae y aparece la sospecha que la revolución industrial, ya en pleno despegue en la admirada Inglaterra, no represente un progreso sino un regreso en la realización de una sociedad feliz.

Existe la idea de un progreso científico. Toda la ciencia del siglo XVIII está bajo el signo de la gran revolución científica de Newton, de la filosofía corpuscular y del cálculo infinitesimal de Leibniz. Pero este progreso científico es menos lineal de lo que parece. Limitémonos sólo a subrayar cómo la misma ciencia newtoniana, fundada sobre una filosofía matemática de la naturaleza, es decir sobre una renuncia a investigar las causas físicas o metafísicas de la misma, está por el contrario históricamente fundada sobre una concepción dinámica de la causalidad física (19). Pero la incapacidad o la renuncia a escribir una historia del mundo pone en crisis toda la problemática científica del siglo XVIII, en equilibrio entre los conceptos contradictorios de *constancia, sistema, probabilidad, causalidad, dinamicidad*. Como se puede ver, aquí también el progreso es un progreso que se estructura no de una forma lineal sino de una forma sinuosa e internamente contradictoria.

Existe una tercera idea del progreso, la del progreso económico. Todos saben como la economía política moderna tiene sus fundamentos en las doctrinas de los Fisiócratas y de Adam Smith. Pero aquí también la conclamada libertad de comercio, de propiedad, de empresa, de inversión de capitales, de mercado de la mano de obra, si producen entusiasmos producen también perplejidades y reacciones negativas en el que por comodidad podemos llamar el sector «democrático» de la *Philosophie*.

Y en cuanto a la cuarta idea de progreso, la del progreso de las costumbres, la problemática es su estructura fundamental. Y no sólo si miramos a Rousseau y a su concepto del desarrollo de la civilización como factor negativo causante del hombre perverso, sino también si miramos a Voltaire, es el que la maldad es una constante existencial, frente a la cual no nos queda más que «cultivar nuestro jardín».

Concluyendo rápidamente estas breves notas sobre argumento tan amplio y complejo, podemos decir que hay que concebir la historia de la Ilustración no como un proceso rectilíneo, sino como una realidad económica, política, social, institucional y cultural que se distribuye en planos distintos, cuya relación es múltiple y que hay que individualizar caso por caso, situación por situación. Que no se puede generalizar excesivamente, sino que se deben individualizar constantes múltiples, que se enlazan entre ellas y que hay que detectar procurando huir de toda tentación de encasillar la Edad de las Luces en una definición omnicompreensiva de fenómenos que se relacionan entre sí aun conservando su específica individualidad *.

NOTAS

- 1) *Op. cit.* (trad. it, Torino 1967, p. 98).
- 2) *Ibid.*, pp. 32-37.
- 3) P. GOUBERT, *L'Ancien Régime* (trad. it., Milano 1976, T. I., p. 260).
- 4) Cfr. F. FURET-D. RICHEL, *La Revolution française*, Paris 1965-66.
- 5) C. MAZAURIC, *Sur la Revolution française*, Paris 1970, p. 54.
- 6) F. DIAZ, *Le stanchezze di Clío*, en M. CEDRONIO, F. DIAZ, C. RUSSO, *Storiografia francese di ieri e di oggi*, Napoli 1977, p. 118.
- 7) J. PROUST, *op. cit.*, p. 509.
- 8) F. VENTURI, *op. cit.*, p. 23.
- 9) *Ibid.*, p. 20.
- 10) F. DIAZ, *op. cit.*, pp. 161-162.
- 11) P. CASINI, *Introduzione all'Illuminismo*, Bari 1973, T. I., p. X.
- 12) F. VENTURI, *op. cit.*, p. II.
- 13) Cfr. P. CASINI, *op. cit.*, T. I, p. V.
- 14) F. VENTURI, *op. cit.*, p. 146.
- 15) Cfr. *ibid.*, pp. 145-166.
- 16) J. STAROBINSKI, *J. J. Rousseau. La transparence et l'obstacle*, Paris 1957, p. 15.
- 17) Cfr. B. BACZKO, *Rousseau. Einsamkeit und Gemeinschaft*, Wien, Frankfurt, Zürich 1970, pp. 55-65.
Cfr. también el análisis de F. DIAZ, *op. cit.*, pp. 129-144
- 18) B. BACZKO, *Lumières de l'utopie*, Paris 1978 (trad. it., p. 50).
- 19) Cfr. A. KOYRE, *Studi newtoniani*, Torino 1972.

Estudios italianos sobre la Ilustración

- R. AJELLO, *Il problema della riforma giudiziaria e legislativa nel regno di Napoli nella prima metà del 700*, Napoli 1961 (1968).
- P. ALATRI, *Problemi e figure del Settecento francese*, in «Studi storici», 1964.
- ID., *Voltaire, Diderot e il «partito filosofico»*, Messina-Firenza 1965.
- ID., *Parlamenti e lotta politica nella Francia del 700*, Bari 1977.
- P. AMBRI BERSELLI, *L'opera di Montesquieu nel Settecento italiano*, Firenze 1960.
- L. ANCESCHI, *Da Bacon a Kant*, Bologna 1972.
- C. ANTONI, *La lotta contro la ragione*, Firenze 1942 (1973).
- G. A. ARENA, *Stato e diritto in G. Palmieri*, Napoli 1968.

(*) Este estudio se presentó como ponencia en las II Jornadas de Didáctica de la Historia que organizaron los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades de La Laguna y Politécnica de las Palmas. Se incluye en este volumen con la autorización del autor.

- ID., *Dalla rivoluzione Scientifica all'Illuminismo. Problemi di metodo e aspetti della ricerca*, in «Atti del XXIV Congresso Nazionale di Filosofia», Roma, 1973.
- L. GATTO, *Medioevo voltairiano*, Roma 1973.
- A. GERBI, *La disputa del Nuovo Mondo, Storia di una polémica (1750-1900)*, Milano-Napoli 1955.
- C. CHISALBERTI, *C. V. Gravina giurista e storico*, Milano 1962.
- C. GIARRIZZO, *Edward Gibbon e la cultura europea del '700*, Napoli 1954.
- ID., *Hume storico e politico*, Torino 1962.
- ID., *Cultura illuministica e mondo settecentesco*, in «Itinerari», 1965.
- C. GIUNTINI, *Toland e i liberi pensatori*, Firenze 1974.
- C. GLIOZZI, *Il «mito del buon selvaggio» nella storiografia tra Ottocento e Novecento*, in «Rivista di Filosofia», 1967.
- ID., *La scopetta del selvaggio. Antropologia e colonialismo da Colombo a Diderot*, Milano 1971.
- ID., *Adamo e il Nuovo Mondo*, Firenze 1977.
- A. C. JEMOLO, *Stato e chiesa negli scrittori italiani del Sei e Settecento*, riediz. a cura di F. MARGIOTTA BROGLIO, Napoli 1972.
- A. ILLUMINATI, *J. J. Rousseau e la fondazione dei valori borghesi*, Milano, 1977.
- S. LINDUCCI, *I filosofi e i selvaggi 1580-1720*, Bari 1972.
- A. LAURO, *Il giurisdizionalismo pregiannoneo nel regno di Napoli. Problema e bibliografia (1563-1723)*, Roma 1974.
- C. LUPORINI, *Voltaire e le «Lettres philosophiques»*, Firenze 1955.
- A. MAFFEY, *Il pensiero politico del Mably*, Torino 1968.
- L. MARINO, *Pietro Ciannone e il giannoneismo a Napoli nel Settecento. Lo svolgimento della coscienza politica del ceto intellettuale del regno*, Bari 1950.
- ID., *I maestri della Germania*, Torino 1975.
- N. MATTEUCCI, *J. Mallet du Pan*, Napoli 1957.
- U. MEOLI, *Il pensiero economico di Condillac*, Milano 1961.
- N. MERKER, *L'Illuminismo tedesco*, Bari 1968.
- E. MIGLIORINI, *Studi sul pensiero estetico del Settecento*, Firenze 1966.
- M. MIRRI, *Ferdinando Paoletti. Agronomo e «georgofilo», riformatore nella toscana del '700*, Firenze 1967.
- ID., *La lotta politica in Toscana intorno alle riforme annonarie (1764-75)*, Pisa 1972.
- S. MORAVIA, *La scienza della società in Francia alla fine del secolo XVIII*, Firenze 1967.
- ID., *Il tramonto dell'illuminismo. Filosofia e politica nella società francese (1770-1810)*, Bari 1968.
- G. MORI, *Le riforme leopoldine nel pensiero degli economisti toscani del '700*, Firenze 1951.
- C. MOTZO DENTICE DI ACCADIA, *Preilluminismo e deismo in Inghilterra*, Napoli 1970.
- G. NATALI, *Il Settecento, Milano 1929 (1964^a)*.
- A. PALA, *Isaac Newton. Scienza e filosofia*, Torino 1969.
- E. PASSARIN D'ENTREVES, *Il fallimento dell'offensiva riformistica di Scipione de Ricci secondo nuovi documenti (1781-1788)*, in «Rivista della storia della Chiesa in Italia», 1955.
- ID., *La politica dei giansenisti in Italia nell'ultimo Settecento*, in «Quaderni di cultura e storia sociale», I, II, III.
- E. PATTARO, *Il pensiero giuridico di L. A. Muratori tra metodologia e politica*, Milano 1974.
- M. L. PESANTE, *Stato e religione nella storiografia di Göttingen. J. F. Le Bret*, Torino 1971.
- F. PINTAGUDA DE MICHELIS, *Socinianesimo e tolleranza nell'età del razionalismo*, Firenze 1975.
- A. POSTIGLIONA, *Helvétius da Cirey a «De l'esprit»*, in «Rivista critica di storia della filosofia», 1970-71.
- A. PRANDI, *Religiosità e cultura nel '700 italiano*, Bologna 1966.
- G. PRETI, *Il cristianesimo universale di G. G. Leibniz*, Milano-Roma 1953.
- G. QUAZZA, *Le riforme in Piemonte nella prima metà del Settecento*, Modena 1957.
- ID., *Il problema italiano e l'equilibrio europeo. 1720-1738*, Torino 1965.
- ID., *L'Italia e l'Europa durante le guerre di successione*, in N. VALERI, *Storia d'Italia*, vol. II. Torino 1965.
- ID., *La decadenza italiana nella storia europea. Saggi sul Sei Settecento*, Torino 1971.
- A. QUONDAM, *Cultura e ideologia in G. V. Gravina*, Milano 1968.
- C. RAINONE, *Il pensiero economico di Giuseppe Maria Galanii*, Roma 1968.
- F. RESTAINO, *Scetticismo e senso comune*, Bari 1974.
- G. RICUPERATI, *Studi recenti su Bayle*, in *Rivista storica italiana* 1968.
- ID., *L'esperienza civile e religiosa di Pietro Ciannone*, Milano-Napoli 1970.
- ID., *Studi recenti sul primo Settecento italiano: G. V. Gravina e A. Conti*, in «Rivista storica italiana», 1970.
- ID., *Paul Hazard e la storiografia sull'Illuminismo*, in «Rivista storica italiana», 1974.
- ID., *La storiografia sull'Illuminismo dagli anni trenta ad oggi*, Torino 1973.
- ID., *Il pensiero politico degli illuministi in Storia delle idee politiche economiche e sociali* diretta da L. FIRPO, Torino 1975.

- ID., *La rivolta di un abate. F. Longano*, Napoli 1971.
- N. BADALONI, *A. Conti. Un abate libero pensatore tra Newton e Voltaire*, Milano 1968.
- M. BERENGO, *La società veneta alla fine del 700*, Firenze 1956.
- ID., *Giornali veneziani del 700*, Milano 1962.
- W. BERNARDI, *Utopia e socialismo nel 700 francese*, Firenze 1974.
- ID., *Morelly e Dom Deschamps. Utopia e ideologia del secolo dei Lumi*, Firenze 1979.
- S. B. BERTELLI, *Erudizione e storia in L. A. Muratori*, Napoli 1960.
- ID., *Giannoniqna. Autografi, manoscritti e documenti della fortuna di Pietro Giannone*, Milano-Napoli 1968.
- C. BIONDI, *Mon frère, tu es mon esclave! Teorie schiavistiche e dibattiti antropologico-razziali nel Settecento francese*, Pisa 1973.
- A. BRILLI, *Retorica della satira*, Bologna 1973.
- G. P. BRIZZI, *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento*, Bologna 1976.
- G. CAMBIANO, *Montesquieu e le antiche repubbliche greche*, in «Rivista di Filosofia», 1974.
- G. CANTELLI, *Teologia e ateismo. Saggio sul pensiero filosofico e religioso di Pierre Bayle*, Firenze 1969.
- D. CANTIMORI, *Utopisti e riformatori italiani*, Firenze 1943.
- M. CAPURSO, *Accentrimento e costituzionalismo. Il pensiero del primo settecento di fronte al problema dell'organizzazione dello Stato*, Napoli 1959.
- G. CARABELLI, *Hume e la retorica dell'ideologia. Uno studio sui Dialoghi sulla religione naturale*, Firenze 1972.
- ID., *Tolandiana. Materiali Bibliografici per lo studio dell'opera e della fortuna di John Toland (1670-1722)*, Firenze 1975.
- N. CARRANZA, *Monsignor Gaspare Cerati provveditore dell'Università di Pisa nee Settecento delle riforme*, Pisa 1974.
- P. CASINI, *Diderot philosophe*, Bari 1962.
- ID., *Gli enciclopedisti e le antinomie del progresso*, in «Rivista di Filosofia», 1975. ID., *L'universo macchina*, Bari 1969.
- ID., *Introduzione all'Illuminismo. Da Newton a Rousseau*, Bari 1980.
- F. CATALANO, *Illuministi e giacobini nel '700 italiano*, Milano 1959.
- T. CAVADINI CANONICA, *le lettere di Scipione Maffei e la «Bibliothèque italique»*, Lugano-Fribourg 1970.
- A. CENTO, *Condorcet e l'idea del progresso*, Firenze 1956.
- D. CHIOMENTI VASSALLI, *I fratelli Verri*, Milano 1960.
- E. CODIGNOLA, *Illuministi, giansenisti, giacobini nell'Italia del Settecento*, Firenze 1947.
- A. CONTI, *Scritti filosofici*, a cura di N. BADALONI, Napoli 1972.
- S. COTTA, *Montesquieu e la scienza della società*, Torino 1953.
- ID., *Gaetano Filangeri e il problema della legge, Torino 1754*.
- R. CRAVERI, *Voltaire politico dell'Illuminismo, Torino 1937*.
- F.B. CRUCITI ULLRICH, *Scipione Maffei e la sua corrispondenza inedita con Louis Bourget*, In «Memorie dell'Istituto veneto», 1969.
- ID., *L'Italia e l'Europa durante le guerre di successiones*, in N. Valleri, *Storia d'Italia*, vol. II, Torino 1965.
- R. DE FELICE, *L'Italia giacobina*, Napoli 1965.
- C. DELLA VOLPE, *Rousseau e Marx*, Roma 1956.
- F. DIAZ, *Storicismi e storicità*, Firenze 1956.
- ID., *Voltaire storico*, Torino 1958.
- ID., *Filosofia e politica nel Settecento francese*, Torino 1962.
- ID., *Francesco Maria Clanni, dalla burocrazia alla politica sotto Pietro Leopoldo di Toscana*, Milano-Napoli 1966.
- ID., *Per una storia illuministica*, Napoli 1973.
- M. DI PINTO, *Cultura spagnola de '700*, Napoli 1964.
- M. DONZELLI, *Contributo alla bibliografia vichiana (1948-1970)*, Napoli 1973.
- C. FALCO, *La polemica sul Medioevo*, Torino 1933 (rist. Napoli 1974, introd. di F. TESSITORE).
- D. FIOROT, *La filosofia politica dei Fisiocrati*, Padova 1954.
- L. FORMIGIARI, *L'estetica del gusto nel Settecento Inglese*, Firenze 1962.
- ID., *Linguistica e antropologia nel secondo Settecento*, Messina 1972.
- G. FORNI, *Alienazione e storia. Saggio su Rousseau*, Bologna 1976.
- C. FRANCOVICH, *Storia della Massoneria in Italia dalle origini alla Rivoluzione francese*, Firenze 1974.
- M. FRESCHI, *L'utopia nel Settecento tedesco*, Napoli 1974.
- G. GARGALLO, *Boulainvilliers e la storiografia dell'Illuminismo*, Napoli 1954.
- E. GARIN, *L'Illuminismo inglese. I moralisti*, Milano 1942.

- G. ROCCI, *Charles Bonnet. Filosofia e scienza*, Firenze 1975.
- G. A. ROGGERONE, *Controilluminismo. Saggio su la Mettrie ed Helvetius*, Lecce 1975.
- R. ROMANO, *Prezzi, salari e servizi a Napoli nel secolo XVIII*, Napoli 1970.
- M. ROSA, *Dispotismo e libertà ne Settecento*, Bari 1964.
- ID., *Riformatori e ribelli nel Settecento religioso italiano*, Bari 1969.
- ID., «Encyclopédie», *lumières et tradition au XVIII^e siècle en Italie*, in «Dix-huitième siècle», 1972.
- L. ROSIELLO, *Linguistica illuminista*, Bologna 1967.
- M. M. ROSSI, *L'estetica dell'empirismo inglese*, Firenze 1944.
- P. ROSSI, *La «rivalutazione» dell'Illuminismo e il problema del rapporto con lo storicismo*, In «Rivista critica di storia della filosofia», 1957.
- ID., *L'Illuminismo e il mondo storico*, in *Nuove questioni di storia moderna*, vol. II, Milano 1968.
- ID., *I segni del tempio*, Milano 1979.
- G. ROSSO, *Moralisti del «bonheur»*, Torino 1954.
- G. ROSSO, *Montesquieu moralista*, Pisa 1965.
- S. ROTA GHIBAUDI, *La fortuna di Rousseau in Italia (1750-1815)*, Torino 1964.
- P. SALVUCCI, *A. Ferguson: Sociologia e filosofia politica*, Urbino 1972.
- A. SANTUCCI, *Introduzione a Hume*, Bari 1971.
- ID., (a cura di) *Interpretazioni dell'Illuminismo*, Bologna 1979.
- ID., (a cura di) *Eredità dell'Illuminismo. Studi sulla cultura europea tra Settecento e Ottocento*, Bologna 1979.
- E. SESTAN, *Europa settecentesca ed altri saggi*, Milano 1951.
- ID., *Il riformismo settecentesco in Italia*, in «Rassegna storica toscana», 1955.
- G. SILVESTRI, *Un europeo del Settecento. Scipione Maffey*, Treviso 1954.
- M. SINA, *L'avvento della ragione. «Reason» e «above Reason» dal razionalismo teologico al deismo*, Milano 1976.
- A. SIASCA, *Domenico Grimaldi e l'Illuminismo meridionale*, Cosenza 1969.
- G. SOLARI, *Studi su Francesco Maria Pagano*, a cura di L. FIRPO, Torino 1963.
- G. SOLINAS, *Il microscopio e le metafisiche. Epigenesi e preesistenza da Cartesio a Kant*, Milano 1967.
- G. SOLINAS (a cura di), *Saggi sull'Illuminismo*, Cagliari 1973.
- P. STELLA, *Studi sul giansenismo*, Bari 1972.
- G. STIFFONI, *Utopia e ragione in Gabriel Bonnot de Mably*, Lecce 1975.
- B. TALLURI, *Cinquant'anni di critica intorno al pensiero di B. Mandeville*, in «Studi senesi», 1951.
- G. TOCCI, *Terra e riforme nel Mezzogiorno moderno*, Bologna 1971.
- G. F. TORCELLAN, *Una figura della Venezia settecentesca. Andrea Memmo. Ricerche sulla crisi dell'aristocrazia veneziana*, Venezia-Roma 1963.
- L. TURCO, *Dal sistema al senso comune*, Bologna 1974.
- F. VALSECCHI, *L'Italia del '700*, Milano 1972.
- F. VENTURI, *Jeunesse de Diderot (1713-1753), Paris 1939 (anast. 1968)*.
- ID., *A. Radicati di Passerano*, Torino 1954.
- ID., (a cura di), *Illuministi italiani*, 3 voll., Milano-Napoli 1958-65.
- ID., *Le origini dell'Enciclopedia*, ed. riv., Torino 1963.
- ID., (ediz. a cura di) C. BECCARIA, *Dei delitti e delle pene*, Torino 1964.
- ID., *Utopia e riforma dell'Illuminismo*, Torino 1970.
- ID., *L'antichità suelata e l'idea del progresso in N. A. Boulanger (1722-1759)*, Bari 1974.
- ID., *Settecento riformatore. I. Da Muratori a Beccaria. II. La Chiesa e la Repubblica dentro i loro limiti. III. La prima crisi dell'Antico Regime 1768-1776*, Torino 1970-79.
- C. A. VIANO, *John Locke. Dal razionalismo all'Illuminismo*, Torino 1960.
- E. VIDAL, *Il pensiero civile di Paolo Mattia Doria negli scritti inediti*, Milano 1953.
- P. ULVIONI, *Un aspetto dell'ideologia prerivoluzionaria. L'Historie des deux Indes e Raynal*, In «Critica storica», 1972.
- P. ZAMBELLI, *La formazione filosofica di Antonio Genovesi*, Napoli 1973.

ENSEÑAR LA HISTORIA, PERO ¿QUÉ HISTORIA?

Alberto Gil Novales

Universidad Complutense de Madrid

Antes de la guerra de 1936 la enseñanza de la Historia en España parecía tarea fácil: había una serie de manuales, mejores o peores, que contaban la Historia política externa del país, con algún aditamento o pegote cultural, y eso era todo. Todavía menos complicada era la llamada Historia universal, y edificante, por lo menos, la titulada *Historia Sagrada*. Es verdad que a ciertos niveles la renovación pedagógica de España había llegado también hasta la enseñanza de la Historia, y habían aparecido en consecuencia unas cuantas traducciones y algunas obras originales. Podemos sintetizar este esfuerzo de renovación y de síntesis histórica en el nombre preclaro de Rafael Altamira, cuya *Historia de España y de la civilización española*¹ vino a sustituir con ventaja, en cuanto a la concepción histórica, al conocido manual de Modesto Lafuente, cuya primera edición remontaba a 1850-59.

Pero incluso esos manuales cuya misión parece haber sido sólo la de servir de libro de texto en determinado centro y lugar, y que hoy se han borrado completamente de nuestro horizonte intelectual, deberían ser objeto de una revisión crítica, por su función, a pesar de todas las contingencias de portadores de ideas. Pondré un ejemplo: por mi casa andaba hace algunos años un manual de Historia de España, el de Alfonso Moreno Espinosa, que parecía no estar mal, pero al que no dí entonces demasiada importancia. Luego he sabido que se trata de un texto que tuvo, por lo menos 22 ediciones, desde 1871 en adelante, lo cual tiene su importancia. Alejandro Lerroux en 1930 le llamaba «nuestro insigne», cuyo «nombre venerado» le guió en sus primeras actividades intelectuales². de esta manera un manual de Historia, y su autor, cobra protagonismo en las luchas catalanas de comienzos de siglo, en la Semana Trágica, la crisis de 1917, la Segunda República, y llega hasta la guerra civil y el franquismo.

A decir verdad la concepción de la Historia en el siglo XIX había llegado ya a un grado grande de complejidad, a partir de la ampliación de su sentido

que había ganado gracias a la Ilustración dieciochesca, y también gracias a las peculiares exigencias del Romanticismo. No siendo éste mi tema de hoy, muy conocido por otra parte, dejaré aquí la cuestión, remitiéndome tan sólo a la distinción fundamental entre historia externa e historia interna, y a la concepción altimirana de escribir la historia de todo el pueblo, no sólo la de los príncipes o grandes personajes.

Pero desde comienzos del siglo XX una nueva comezón asalta a los historiadores. Sociólogos, economistas, historiadores de la Literatura se vuelcan decididamente hacia la Historia, con una vocación que la guerra de 1914-1918 no hará sino profundizar. Y como, según recordaba años después un colega británico, Elton, no se concibe la Historia sin debate, sin oposición y contradicción, sin Tucídides atacando a Heródoto⁴, también la nueva historiografía atacó en ocasiones violentamente a la que le había precedido. Se trataba de una reclamación de Historia social hecha por autores socialistas Simiand, por ejemplo, frente a lo que llamaban Historia burguesa. No faltaba violencia en esta posición⁵, y aunque los ingleses siguieron llamando Historia social a la de los juegos y fiestas, chismes de cocina, muebles y modas, etc.,⁶ la concepción de Historia social fundamentalmente francesa nos ha marcado definitivamente. Había que investigar la economía, las corrientes profundas y de largo aliento en el pasado de un país. Estas tendencias se complementaron en Francia con la noción de síntesis histórica,⁷ y con la influencia modernizadora de la Escuela de los *Annales*, en la que confluyen diversas ciencias, no siendo la menor la Geografía de Vidal de La Blache. Esta escuela de los *Annales* perdura hasta hoy, con nombres ilustres: Marc Bloch, Lucien Febvre, Braudel. Sobre todo Lucien Febvre substituyó la violencia por el desprecio y el sarcasmo respecto de los historiadores anteriores. Los *Annales* imponían, parecían la Historia definitiva. Pero cuando se ha analizado su composición, se ha visto que con frecuencia su pretendida modernidad ocultaba un designio ideológico reaccionario⁸ acrecentado con el paso del tiempo: Marc Bloch murió en 1944, héroe de la resistencia francesa; mientras que Lucien Febvre, que siempre, incluso en su mejor momento, me ha dado una sensación de fakir de la historia lucía sus grandes dotes de oportunismo político.

La escuela de los *Annales* está ya, ante nosotros, bastante desprestigiada, pero hay que contar con ella a la hora de describir las coordenadas ideológicas de nuestra actual historiografía. Fruto de esta escuela, de la influencia del marxismo también y de la preocupación a posteriori de las causas que produjeron la catástrofe de 1936-1939, cuando la recuperación material lo permitió, comenzó a florecer en España también la Historia económica. Esta rama de nuestra disciplina, ya comenzada a cultivar por Don Eduardo Ibarra y luego por don Ramón Carande, contó desde la década de los 50 con el influjo y la difusión europea de Jaume Vicens Vives. A partir de entonces hemos tenido una Historia económica pujante, con grandes nombres que están en la mente de todos, que nos han proporcionado algunos libros definitivos.

Pero por el momento de su aparición —había que ser prudente— los historiadores economistas españoles extremaron su pureza, para no dejarse inccionar con la política, denostada palabra, y mantenerse puros y muy tecnócratas. Colega hubo que iba de Congreso en Congreso con una columna de

trigo, es decir, con su precio. A la picaresca pertenecen las aventuras de otro colega que se equivocó al sumar, pero lo cierto es que por todas partes había una veneración por la Historia de los precios, que ha resultado muy difícil reducir a sus justas proporciones.

Si de estos historiadores pasamos a las historias generales que, bajo su influjo y el de Francia, se escribían, nos encontramos que *la longue durée*, la *contrainte*, las fuerzas profundas han llegado a eliminar el sujeto histórico. En muchos libros, si no por el título, no sabríamos a qué país se refieren. Ha desaparecido la responsabilidad humana, todo el campo de la política. La reacción contra la historia aúlica y cortesana nos ha conducido a una Historia sin asideros, es decir, sin referencias. En ella conviven dos cosas: la intemporalidad, o por lo menos el tiempo difuso, y el carácter estético, de planos super o yuxtapuestos. El siempre agudo Delio Cantimori, en sus *Studi di storia*, comentando un texto anglosajón observaba que gran parte de la llamada Historia social y de las instituciones, Historia de los entes locales y de las administraciones, presentaba el peligro de ser estática, básica, burocrática, bajo cuyos conceptos se ocultaba un gran miedo a las ideas, y la no distinción entre las ideas nuevas, revolucionarias, y las ideas simplemente propagandísticas. Toda esta historiografía, en definitiva, revelaba un gran miedo al cambio histórico⁹.

Pero la Historia social se confundía también, por alguno de sus representantes, con la del movimiento obrero, y para evitar el equívoco, y con toda intencionalidad, hoy se habla de Historia total. Todos los aspectos humanos, todas las ciencias y artes, todos los ángulos desde los que puede ser abordado el fenómeno humano, forman hoy parte de la Historia. También por supuesto el suceso, *l'événement*, y *la Historia narrativa*. «Le retour de l'événement» se titula precisamente un trabajo de Pierre Nora, de 1974¹⁰, mientras que Lawrence Stone en 1979 habla de vuelta a la narrativa¹¹. Tantos ríos de tinta vertidos en ludibrio de la *histoire événementielle* o anecdótica o de sucesos, para ahora volver a ella; tantos gráficos, tantas estadísticas, tantos cuadros, para ahora volver a los orígenes narrativos de la Historia.

Obsérvese sin embargo que la *ascesis* simiandana —para llamarla de alguna forma— no ha transcurrido en vano: no estamos predicando, ni yo me atrevería a hacerlo, la vuelta a la lista de los reyes godos. Hacía falta una extensión y profundización de la Historia, y un repliegue después sobre sí misma, pero sin perder lo ganado¹². Es algo parecido a lo que ha ocurrido con el arte abstracto y al figurativismo posterior, que lo incorpora. El realismo post-abstracto no es nunca un cromó. Simplemente en Historia se había ido demasiado lejos en una dirección diremos unilateral. ahora nos damos cuenta de que un simple suceso puede servir admirablemente para pintar toda una época: no por eso van a desaparecer las estadísticas, y la elaboración lenta y mesurada. Esto lo sabía muy bien George Lefebvre. Nuevas y viejas técnicas, todas las que se quiera —los ordenadores, por ejemplo— pero después de ellas hay que tener talento.

Otra palabra y otro concepto que han estado muy de moda en los últimos años es el de estructura, que dejando de lado el problema de las diferentes

acepciones con que lo emplean los autores, ha servido efectivamente para una indagación histórica más penetrante. Pero tampoco la estructura es una especie de pócima mágica, y todo uso de este concepto que se mantenga deliberadamente en términos abstractos y suprasensibles está condenado irremisiblemente al fracaso. La indagación de la estructura económica de un país, o de sus clases sociales, o de los comportamientos urbanos en determinadas circunstancias, etc., es tarea necesaria para la historia; pero no es todavía la historia. Al confundirlo hemos cometido el mismo error que cometeríamos si nos vistiésemos con un paño catalán sin pasarlo por el sastre: el resultado podría ser espectacular, pero no un vestido. Incluso la capa del pobre necesita elaboración. Frente al uso abstracto de la estructura, Ernest Labrousse se ocupó de señalar su relación con la duración —con el tiempo por tanto— y con la coyuntura, subrayando que en Historia el movimiento es estructural, y también que, dicho al revés la estructura es un movimiento¹³.

Recobrando también contra las concepciones estáticas de la Historia, Soboul veía en la Historia el *imbroglio* entre lo económico, lo social y lo mental, en una especie de escalera de retardación¹⁴. En el mismo sentido, con el acierto en él característico, Pierre Vilar definía la Historia como «el estudio de los mecanismos que relacionan los acontecimientos con la dinámica de las estructuras»¹⁵.

Estas concepciones estructurales de la Historia, en la medida en que salvan el dinamismo vital, la temporalidad, y en la medida en que relacionen las diferentes esferas de actuación humana, o en que el hombre esté inmerso, son hoy todavía válidas, pero nunca como algo ya dado, algo que se aprende y se aplica, nunca como una fórmula. Este es el peligro: reducir todo a fórmulas, aplanar los conceptos para que no interrumpan nuestra digestión. ¡Qué cómodo, pero qué inauténtico, es el academicismo, de todos los colores! Recordemos también la visión teleológica de Pierre Vilar: «Histoire marxiste, Histoire en construcción»¹⁶, nada ya dado, petrificado, sino todo en constante elaboración, nada fuera del dominio de lo histórico. Pero algunos historiadores de hoy no ocultan su inquietud ante el uso de los conceptos de estructura, gran duración, mecanismos internos, etc., cuando queremos entender una época determinada. Así por ejemplo Furio Diaz termina su artículo, denso como todos los suyos «Notas sobre el debate político-institucional en la primera mitad del 700 en Francia», con estas palabras: «pero sería una historia fragmentaria e inexacta la que, incluso para los primeros decenios de siglo, se refugiasen en las síntesis estructurales, en los cuadros sectoriales de larga duración, en la caracterización de ineluctables contrastes internos en los mecanismos del sistema, perdiendo de vista la variedad de las matrices y la articulación múltiple del momento político»¹⁷,

Este es, precisamente, el problema. La historiografía aparecida entre 1945 y 1980 tiene en su haber una serie de grandes logros, relacionados con los puntos tocados antes o con el concepto de modelo, etc., pero ha descuidado o rebajado en demasía el dominio de la política. Esto ha permitido por una parte cierta vaciedad —¿quién no ha padecido, como lector, esos excursus fenomenales que en dos o tres páginas trazan toda la historia humana, como decía Lope, hasta el Juicio Final - desde el Génesis?— y por otra parte ha propiciado también las alianzas impías entre historiadores de contenido

intelectual antiético. No olvidemos que la Historia es una de las armas *políticas* que una determinada situación utiliza para el control y dominio sobre su propia sociedad. Si el concepto de la Historia nos dice que la Historia es hecha desde la gran duración, las fuerzas profundas, el aparecer casi vegetativo del cambio, las resistencias telúricas, etc., si el hombre es sólo una débil barquilla en el río arremolinado de la larga travesía entre el ayer insóndable y las profundidades del futuro, si tenemos esta concepción, nos ahorramos los juicios morales, la comprensión del porqué de cada actuación humana, y podemos justificarlas todas. Esta concepción conduce al determinismo, geográfico, como en el caso de Braudel, o simplemente cristiano —¿quién se va a oponer a la Providencia?— o supuestamente marxista no va a despreñar el predominio de lo económico.

Si de los grandes historiadores, creadores de algunos títulos inolvidables acaso —sospecho— superiores a la propia concepción que el historiador pregona de sí mismo, si de estos grandes nombres pasamos a la masa de los discípulos y continuadores, el confusiónismo es total: creemos estar haciendo historia progresista, cuando es reaccionaria, y a veces lo contrario también es verdad. Esto es lo que ha permitido esta noche histórica, en que todos los gatos son pardos, y en la que en la misma barquilla van juntos y abrazados gentes pertenecientes a todo el ámbito del espectro político. La política del *consenso*, de las ideas neutras, es a la larga una política tumefacta.

Con esto no quiero decir que el historiador tenga que ser un cruzado, un heroico guerrero en guerra civil, ni siquiera una pluma al servicio de un partido. No. Mi convencimiento es que el historiador, y lo mismo el enseñante, tiene que ser ante todo una conciencia, y actuar con arreglo a ella. A muchos colegas les pasa lo que se decía de Salustio: excelentes dotes de historiador, pero poco o ningún apego a decir la verdad. De los grandes poncios que han presidido la vida intelectual española en los últimos años se cuentan muchas anécdotas en este sentido; así, por ejemplo, la que se atribuye a Eugenio D'Ors, pero yo no respondo de que sea cierta. Se dice que en una conferencia del maestro, citó a Baltasar Gracián entre los escritores españoles del siglo XVIII, y al preguntarle después los discípulos por qué lo había hecho, D'Ors contestó: *Porque me convenía, por que me convenía...* Pues bien, en mi criterio, a un historiador y a un enseñante de hoy, hay que exigirle que no actúe por conveniencias, ni propias ni de partido o iglesia, etc.

Al hablar de política, no pretende poner la Historia al servicio de los honorables señores que forman el Gabinete, ni ocuparme sólo de sus importantes digestiones, no pretendo reducir la Historia a la de los partidos políticos, Iglesias o grupos de presión, ni siquiera a la sucesión de los diferentes Gobiernos en un país o época. Todo esto tiene su importancia y no la tiene, ha habido políticos de talla, políticos representativos y gentes grises, como casi todos los que hemos padecido en estos últimos años, y no solamente en España: el camisero gangster, el cacahuetero, el mal actor, etc., son una buena muestra. Pero la política es insustituible en el conocimiento histórico, decía yo en 1975 en el prólogo a mis *Sociedades Patrióticas* —perdóneseme la cita— no en lo que tiene de anecdótica, sino por ser el campo de batalla en el que se debaten las fuerzas sociales. Y al llegar aquí, no sé si la palabra

política está bien empleada. El ser humano es histórico precisamente por estar sujeto a la temporalidad; la emoción del paso del tiempo, tan caro a los poetas, es también la contextura esencial de lo histórico. Pero este pasado humano, que va creando sucesivamente nuevas esferas de actuación, preside la superficie de nuestra actuación cotidiana, y la condiciona: nuestra vida sería diferente si el pasado hubiese sido también diferente. No es esto decir que el pasado nos determina metafísicamente, sino que sólo lograremos entender nuestra vida personal y colectiva si indagamos y comprendemos nuestra propia Historia.

El historiador tiene que recoger todos los momentos de la actuación humana en el pasado sin anacronismos, sin reducción intelectual a un nombre-tipo supuestamente significativo, sino como vida vivida, y al mismo tiempo, como no es historiador de un sólo momento histórico, tiene que darnos la complejidad de la trama —economía, relaciones sociales, psicología colectiva, ideas vigentes, estructura material— y la transmisión, perduración o degeneración, la profundidad del fluir de la vida en el tiempo.

Sería ideal poder hacer la historia de todos los instantes de la existencia humana, desde que el hombre da conciencia de sí mismo hasta hoy; pero como esto es imposible hay que seleccionar, es decir, que el concepto de la Historia que trato de defender depende de la periodificación que adoptemos. Periodificar es la construcción intelectual que aplicamos a la masa temporal de lo historiable para hacerlo inteligible. La Historia no puede ser una amasijo erudito sin sentido, sino precisamente una operación inteligente e inteligible.

Es necesario atender por tanto a todas las clases temáticas de Historia, que se han descubierto, o que pueden descubrirse: Historia económica, del Derecho, de la Medicina, etc., Historia de las ideas, Historia local y regional, Militar, penitenciaria, religiosa, Historia de las revoluciones, historia de la ciencia, etc., con sus especificaciones: Historia agraria, industrial, de la moneda, etc., pero al hacerlo conviene no perder de vista la unidad del fenómeno humano, que el hombre, y por tanto la Historia se ha hecho universal, y que de toda la masa enorme de conocimientos, que se albergan en esa totalidad de las diversas disciplinas matemáticas, aparte del dato ya hoy erudito, hay vida, vida que fue vivida, y que tenía un sentido. El historiador no debe olvidar nunca este sentido de la Historia, lo cual le obliga a indagar cuál era el sentido que los coetáneos daban a su propia existencia —sin que, por otra parte, se deje dominar por esta comprobación, pues no debe olvidar tampoco nunca el dicho de Marx de que los hombres hacen la Historia, pero no saben con frecuencia que la hacen.

El punto de vista unificador de la Historia en toda esa enorme gama de disciplinas históricas es, precisamente, el de la Historia social, o **total**: sobre esto volveremos. Atendiendo ahora al profesor de Historia, un corolario se deduce de todo lo dicho hasta aquí: «La primera virtud de un profesor es el saber; la autoridad basada en la ignorancia es más peligrosa que la mediocridad pedagógica» Es imposible que un sólo profesor sea un gran conocedor de todas las disciplinas históricas; pero debe conocer bien aquello que ense-

ña, y hacer un esfuerzo para lo demás, en el sentido por lo menos de poseer una orientación bibliográfica esencial. Sin esfuerzo, no hay enseñanza digna, ni de la Historia ni de nada. Ahora nos damos cuenta de la monstruosidad que hemos padecido en este sufrido país, no hace tantos años, cuando cayeron sobre él unos llamados especialistas en educación, y prescribieron fórmulas de enseñanza, basadas en el principio de que no había que saber Química para enseñar esta ciencia, o cualquier otra. Bastaba con una especie de gimnástica, que nos llevó a imponer planes tercermundistas, que hacían tabla rasa de acervos culturales y herencias históricas, a un país como España, conflictivo desde luego, pero con largos siglos de experiencia.

Sobre todo el grave problema de la enseñanza de la Historia, no ya del contenido de la misma, (pero yo dudo que el método de enseñanza de una disciplina y el contenido de la misma puedan rigurosamente separarse), a partir del Mayo francés del 68, incide una gran corriente de antiautoritarismo pedagógico, una concepción de la propia enseñanza como investigación, una colaboración profesor-alumnos, un *vade retro* al libro de texto. Las posiciones han sido con frecuencia nítidas, admirables; el desencanto, también. Giuseppe Ricuperati, el autor, entre otros, de un libro tan formidable como *L'Esperienza civile e religiosa di Pietro Giannone*, 1970, muy preocupado por los problemas didácticos de la Historia, atacó en diferentes ocasiones la reducción de la clase a un manual, y terminó por escribir uno. En Italia la posición *revolucionaria* había fracasado, no sólo por impreparación de los alumnos, que al fin y al cabo proceden de una sociedad clasicista determinada, con sus diferenciaciones geográficas, y no de las concepciones avanzadas del maestro; sino también por la propia impreparación política y cultural del maestro autotitulado *revolucionario*¹⁹. Lo ideal sería tender hacia la democracia, en la enseñanza como en todo, pero sin trazar imágenes previas idealizadoras ni del maestro, es decir, de uno mismo, ni de los discípulos. Ni lo contrario tampoco, desde luego: el desprecio del alumno, tan frecuente entre nuestros colegas, que en este desprecio sublimaban su vocación de subirse a la tarima (es decir, a la cátedra).

No creo que me competa a mí dar consejos: diré solamente mi pensamiento. Diré que para mí la solución teórica de los problemas reside precisamente en la unidad entre enseñanza de la Historia y contenido de esa misma enseñanza; que se pueden tener grandes conocimientos técnicos, o de latín o de lenguas bantúes —en sí saberes muy apreciables— sin tener una noción dinámica y progresista de la Historia, pero que no se puede ser un historiador consciente de su labor, ni tampoco un enseñante consciente, y mantener al mismo tiempo una posición ancilar de la Historia. Salvemos los hallazgos y las creaciones originales de la historiografía de los últimos cuarenta años, pero no los adoremos míticamente.

El concepto de Historia social parece la solución —lo de Historia total, lo confesaré, es algo pretencioso. ¿No se habla en castellano de tener preocupaciones sociales, o, al revés, se dice de algunos individuos que son insociales? Pero ¡cuidado! lo de social parece estar cerca de la Sociología, otra ciencia que ha querido dictar sus normas a la Historia, librando de todo teorizar a los representantes de nuestra disciplina. Aunque la Sociología pudo

suponer incluso para el historiador un progreso, a la larga ha resultado una rémora inadmisibile, ya rechazada en otros países, por ejemplo, Inglaterra e Italia²⁰: se entiende la Sociología como cauce doctrinal de la Historia. Esta sumisión puede ser de hecho con apariencia progresista profundamente conservadora, y burguesa en el mal sentido de la palabra. Ahora comprendemos el por qué la floración de la Sociología en los últimos años en España, desde el fascismo más o menos oficial y acomodaticio. La cosa puede llegar a extremos burlescos: siempre me acordaré de las palabras que pronunció hace algunos años, en Madrid, cierto sociólogo de muchas campanillas —refiriéndose naturalmente a los historiadores: *Ya tendremos imbéciles que nos buscarán los datos.*

Urge, por tanto, que los historiadores lancemos el grito de independencia, aún a sabiendas de que puede acarrearlos muchos disgustos. Tony Judt en una importante revista británica comenzaba un artículo en 1979²¹ diciendo: Mala época es ésta para el historiador social, precisamente porque, según él, se ha omitido la política en la historia social más en boga, cosa deplorable, porque la historia social no solamente debe integrar la política, en el sentido de los medios y propósitos por los que la sociedad civil se organiza y gobierna, sino que la Historia es política, Creo que, con todo respeto erudito, sin solicitar las fuentes, esta Historia social política, que afecta a nuestros intereses y a nuestras vidas, a nuestro futuro y al de nuestros hijos, es la única que merece plenamente su nombre, y por tanto la única que debe ser cultivada con nuestro esfuerzo, difundida y enseñada(*).

(*) Este estudio se presentó como ponencia en las II Jornadas de Didáctica de la Historia que organizaron los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades de la Laguna y Politécnica de Las Palmas. Se incluye en este volumen con la autorización del autor.

NOTAS

1. Altamira, Rafael: *Historia de España y de la civilización española*, Barcelona 1901-1906, con tres ediciones posteriores y traducciones a otras lenguas. Altamira es también autor de *Compendios elementales*, a veces todavía útiles. Sin ánimo de ser exhaustivo, habrá que recordar del propio Altamira *La enseñanza de la Historia*, Madrid 1891. Lavisse, Monod, Hinsdale, Altamira y Cossío: *La enseñanza de la Historia*, trad. de Domingo Barnes, M., s.a.; Roberto Flint: *La filosofía de la Historia en Alemania*, trad. de M. Alonso Paniagua, M., s.a.; B. A. Hinsdale: *El estudio y la enseñanza de la Historia con referencia particular a la Historia de los Estados Unidos*, trad. de Domingo Barnes, M. 1912; José Deleito y Puñuela: *La enseñanza de la Historia en la Universidad española, y su reforma posible*. Valencia 1918; Charles Seignobos: *El método histórico aplicado a las ciencias sociales*, trad. de Domingo Vaca, M. 1923; L. Verniers: *Metodología de la Historia*, trad. de M^a L^a Navarro, M. 1933.
2. Alejandro Lerroux: *Al servicio de la República*. 2^a ed., M. 1930, 27.
3. Cf. R.G. Collingwood: *Idea de la historia*, 2^a ed., México 1965 (1^a ed. en inglés, 1946), autor que debe ser utilizado con cuidado por su incompreensión radical de la Ilustración; Fritz Valjavec: *Storia dell'illuminismo*, Bologna 1973 (original austriaco 1961), y el libro penetrante de M.S. Anderson: *Historians and Eighteenth-century Europe 1715-1789*, Oxford 1979. Eduard Fueter: *Storia della Storiografia Moderna*, Milano-Napoli 1970, 429 y ss.
4. Cf. G.R. Elton: *The practice of History*, Londres 1969.
5. Cf. François Simiand: «Méthode historique et Science sociale», *Annales E.S.C.* 1960, 83-119 (reproducido de *Revue de Synthèse historique*, 1903).
6. Cf. p. ej. Cowie, L.W.: *A dictionary of British Social History*, London 1973. Cf. Harrison, Royden: «From Labour History to Social History», *History* 199, June 1975, 236-39, en donde se afirma (p. 236) que la Historia social británica sigue anclada en la *Labour History*. Sin embargo otra parte importante de la doctrina anglosajona ha adoptado el mismo concepto continental de Historia social. Cf. n. 21.
7. Cfd. Henri Berr: *La synthèse en Histoire* (1911), nouvelle édition, Paris 1953.
8. Cf. Luciano Allegra e Angelo Torre: *La nascita della Storia sociale in Francia*. Dalla Comune alle «Annales», Turin 1977.
9. Cf. Delio Cantinori: «La rivolta contro la ragione» en *Studi di Storia*, Turin 1959, 782-6, comentario a Noel Annon: «What is history?», *The Political Quarterly*, June-sept. 1955.
10. En Jacques le Goff et Pierre Nora (eds): *Faire l'histoire*, Paris 1974, I, 210-228.
11. Cf. Lawrence Stone: «The Revival of Narrative; Reflections on a New Old History», *Past and Present* 85, nov. 1979, 3-28.
12. Cf. los comentarios al art. de Stone, en E.J. Hobsbawm: «The revival of native: some comments», *Past and Present* 86, Feb. 1980, 3-9, especialmente pág. 6 (referencia a Le Goff: la historia política vuelve con los métodos de las disciplinas que la desplazaron).
13. E. Labrousse, R. Zazzo y otros: *Las estructuras y los hombres*, B. 1969 (trad. de Manuel Sacristan).
14. Albert Scoboul: «Description et mesure en Histoire sociale», en *L'Histoire Sociale. Sources et méthodes*, Paris 1967, 9.
15. Pierre Vilar: «Historia general e Historia económica», *Moneda y Crédito*, Marzo 1969.
16. Pierre Vilar, en Jacques Le Goff et Pierre Nora, op. cit., I, 168-209.
17. Furio Diaz: «Note sul dibattito politico istituzionale nella prima metà del '700 in Francia», *Rivista Storica Italiana*, III, 1982, 609-634 (pág. 634).
18. Cf. Jean Monnier: «La formation des professeurs d'histoire», *Revue Historique*, 505, Janvier-Mars 1973, 119.
19. Cf. Giorgio Bini: «Discussioni sull'insegnamento della Storia», *Study Storici* 3, Luglio-Sett. 1979, 687-694

20. Cf. Raphael Samuel y Gareth Stedman Jones: «Sociology and History», *History Workshop* 1, Spring 1976, 6-8; Rosario Villari: «Il posto della storia», *Studi Storici* 2, Aprile-Giugno 1982, 325-28.
21. Tony Judt: «A Clown in Regal Purple: Social History and the Historians», *History Workshop* 7, Spring 1979, 66-94.

EL TRABAJO AUTÓNOMO EN HISTORIA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA FRANCESA

Madeleine Aymes

Liceo Maurice Ravel de París.

Debo el honor de haber sido invitada a participar en estas jornadas al hecho de ser una profesora de instituto que utiliza unos nuevos métodos para la enseñanza de la Historia. Así pues, me presento: doy clases de Historia y de Geografía en un instituto parisino —el liceo Maurice Ravel— desde hace 23 años, mis alumnos tienen entre 15 y 18 años, lo que corresponde en Francia a los cursos de 2º, de 1º y de Terminal, concluyéndose este último en el bachillerato.

Hace unos diez años, sentí la necesidad de renovar en parte mi enseñanza para salir de lo que empezaba a convertirse en rutina. Además, la evolución cualitativa del público escolar exigía unos nuevos métodos pedagógicos destinados a despertar o conservar el interés de esos jóvenes. También deseaba no seguir encerrada en mi propia asignatura, la Historia, lo que contribuyó a acercarme a una colega que daba clases de Francés y que también buscaba una nueva vía pedagógica.

Con el apoyo de la directora del liceo, trabajamos primero sobre un tema común: la sociedad francesa en el siglo XIX y en las novelas, especialmente las de Emile Zola. Luego, nos integramos en los equipos de experimentación pedagógica patrocinados por el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica: varios grupos de profesores procedentes de una decena de institutos parisinos y de provincia habían de reflexionar, a lo largo de unas prácticas comunes, sobre una nueva manera de calificar, de tratar psicológicamente a los alumnos en dificultades. Cuatro profesores parisinos llamados «activos» a los profesores de colegio y de instituto. Nuestro papel consistió en ayudarles a abordar su enseñanza de manera nueva. Este año, por ejemplo, junto a dos colegas —uno de Francés y otro de Matemáticas— he organizado y animado 15 reuniones en colegios y liceos de París sobre la práctica del

Trabajo Autónomo. Así se llama, desde hace varios años, esa clase de trabajo concebida por el Inspector General Marbeau que ha sido su gran propagandista en Francia, en los últimos 20 años.

Las conclusiones del Informe Legrand sobre los colegios, publicadas hace un año, y más recientemente las del Informe Prost sobre los liceos han fortalecido nuestra voluntad de acabar con el inmovilismo pedagógico. A principios del pasado año escolar se han creado varios «módulos de investigación pedagógica. Además del Trabajo Autónomo cuyos objetivos precisaré a continuación, se han constituido unos grupos de trabajo sobre esos «módulos». Esta palabra designa los diversos terrenos en los que se ejerce la reflexión sobre la evolución deseable de los métodos pedagógicos. Ejemplos de «módulos»: los horarios flexibles, el ritmo escolar, la documentación, la pluridisciplinaria. Esas adaptaciones tienden a quebrar la rigidez de la enseñanza secundaria, a derribar los muros que separan las distintas asignaturas, a sacar al profesor del aula en la que vive encerrado y a responsabilizar más al alumno frente a su propio trabajo.

De este bullir de ideas sólo ahora se ven emerger algunas líneas rectoras. Nació ese movimiento de unas constataciones hechas por unos profesores, cada vez más numerosos, conscientes de la necesidad de abrir la escuela, de infundirle vida, de hacer a los alumnos corresponsables de su educación.

No ha de parecer extraño que, entre esos colegas, los más sean los que dan clases de Francés y de Historia, dado que los profesores de Historia somos los que formamos a los futuros ciudadanos y despertamos la reflexión de los alumnos a partir de la historia de los siglos XIX y XX y más concretamente a partir de problemas políticos y económicos cada vez más cerca de sus preocupaciones.

En cuanto a nosotros, empezamos a interrogarnos sobre la finalidad de la enseñanza y sobre los verdaderos objetivos de nuestras clases de Historia. Ese intercambio de ideas nos incitó, más que nunca, a querer salir del marco demasiado exiguo impuesto a la enseñanza de la Historia. ¿Qué buscamos, pues? Por cierto —y estamos muy lejos de querer renunciar a ello— procuramos que los alumnos vayan adquiriendo conocimientos, que tomen conciencia de que la sociedad en la que viven es la heredera de varios siglos de transformaciones políticas y sociales, que se den cuenta de que las fronteras de nuestras naciones son las que han trazado tal o cual tratado entre soberanos, tal o cual conferencia internacional. Pero ningún profesor de Historia admite ya que su papel se reduzca a lo que era esencial en otro tiempo —digamos en tiempos de Jules Ferry—, o sea el papel del maestro de escuela o profesor proveedor de fechas, narrador de guerras y pintor de prohombres casi legendarios. Se acabó para nosotros esa época, porque no podemos luchar contra los dibujos animados y porque nuestros alumnos, influidos —mal influidos— por la televisión, piden espontáneamente, no el relato de un suceso, sino su explicación. Imposible eludir esa obligación: nos incumbe confirmar el relato presentado por la televisión, pero también subrayar sus insuficiencias, a veces su aspecto parcial, truncado, incompleto, y por tanto, deformante.

Allí empieza nuestro segundo papel: el de formadores de espíritus jóvenes. A nosotros nos toca enseñar a nuestros alumnos a informarse por sí mis-

mos, a seleccionar y analizar los documentos, a acercarse a la verdad. Ya no se trata de imponer la VERDAD, sino de mostrar a los alumnos como se puede ir buscándola, y buscarla con ellos.

Si tomamos ese camino cambiarán muchas cosas.

En primer lugar, la relación entre profesores y alumnos, la cual no se funda únicamente en la superioridad conferida por el saber —muy pocos alumnos la discutirían—, sino en la confianza; el profesor guía al alumno en su búsqueda personal, le enseña a trabajar, a enriquecerse, a comprobar, a examinar. Por ese camino el alumno puede llegar a la propia autonomía. Así nuestra intervención tiene más que ver con el aprendizaje de un método que con el conocimiento.

El profesor de Historia que ayuda a un grupo de alumnos a documentarse, por ejemplo, sobre las asociaciones de las Juventudes italianas bajo Mussolini no lo sabe todo sobre ese tema, pero no ha de avergonzarse de su relativa ignorancia; hasta puede confesarla; conservará todo su prestigio intelectual si enseña a los alumnos en qué libros asequibles en el liceo o en la biblioteca municipal pueden encontrar datos; luego, les irá guiando —a veces recurriendo a la coerción, porque no hay que renunciar a toda autoridad— para establecer e ir llenando una ficha a partir de dos o tres lecturas; por fin, llegando a la tercera fase, les invitará a comunicar la totalidad o el resumen de sus descubrimientos al resto de sus compañeros. Desde luego, se trata de un proceso lento: en una hora de clase ex cátedra el profesor puede decir muchas cosas acerca de las Juventudes Fascistas, mientras que serán necesarias 3 o 4 horas de trabajo en clase para que un grupo lleve a cabo su investigación sobre el mismo tema, además de los trabajos en casa para completar y comprobar los datos. Pero parece lógico y positivo emplear así el tiempo para que se operen ciertas maduraciones. Por un lado, los alumnos habrían permanecido pasivos durante una hora de clase tradicional, de la que algunos no habrían sacado nada; por otro, hay que recordar que, teniendo la obligación de reflexionar y de escribir algo personal, sacarán algún provecho de la experiencia, aunque no manifiesten mucho entusiasmo por informarse, como ocurre a veces. Además no conozco casos de esa forma de trabajo que no les haya llevado a enfrentarse unos con otros y, por consiguiente, a forjarse una idea personal a través de la discusión.

Las relaciones en la misma clase pueden mejorarse gracias a una modificación de las condiciones de trabajo. Personalmente, tengo 35 alumnos en clase de 2º; son chicos y chicas agitados, de unos 16 años de edad; llegan de varios colegios en los que han tenido profesores de Historia muy diferentes. El nuevo público escolar que frecuenta los liceos desde hace dos años, con la llegada de los alumnos que han sido sometidos a la reforma Haby en los colegios, pertenece a medios sociales más variados que antes; algunos alumnos no están acostumbrados a leer; otros muestran una gran facilidad para expresarse oralmente, pero entregan trabajos escritos muy flojos. Se hace cada vez más difícil dar un mismo impulso a un alumnado tan heterogéneo. Así que, de vez en cuando, me interesa hacer estallar a esa masa de 35 individuos; les pido que formen grupos de 4 ó 5 para trabajar sobre temas, a veces idénticos, a veces diferentes. Se colocan uno al lado de otro, y yo puedo

ir de un grupo a otro para contestar a las 8 preguntas que formulan los 8 grupos, mientras que no podría contestar a una treintena de preguntas individuales. Además, eso les obliga a mantener cierta disciplina dentro de cada grupo. Al cabo de algunas horas empiezan a darse cuenta de que el aislamiento perjudica el rendimiento, como lo perjudicará en casi todos los oficios que desempeñarán más tarde.

Y ya que hablo de trabajo en equipo, abordo otra noción muy importante: la de los grupos de profesores que, trabajando juntos, llegan a constituir verdaderos equipos pedagógicos. Este trabajo colectivo me parece cada vez más enriquecedor. Un profesor aislado en sus clases, por cierto, sigue siendo único amo en ellas, pero ¿cómo puede estar seguro de ser siempre eficaz? Personalmente, me alienta mucho el sentirme respaldada por la o las colegas con las que he elaborado un plan de trabajo. También he establecido relaciones pedagógicas con la colega historiadora que tiene clases paralelas a las mías. Cuando se reanudaron las clases en octubre de 1982, las dos habíamos fijado juntas el ritmo aproximado según el cual íbamos a estudiar la historia del periodo 1914-1939 en el curso de 1^o; habíamos preparado una serie de «fonds de cartes», o sea de mapas mudos, sin ninguna indicación explícita; también habíamos determinado las dos secuencias de Trabajo de Grupo que íbamos a proponer a nuestros alumnos: «la Guerra de 1914-1918» a través de una decena de textos y «La civilización norteamericana de los años 20». este trabajo previo exigió algunas horas de discusión, pero este suplemento de trabajo fue compensado por un reparto y una disminución de las preparaciones, ya que lo que hacía mi colega podía ser utilizado por mí, y al revés. En particular, hemos colaborado para establecer una pequeña bibliografía y repartir entre las dos la búsqueda y el análisis de los textos destinados al comentario.

De todas formas, parece fundamental que los profesores encargados de una misma clase intercambien ideas y armonicen sus métodos de enseñanza, porque hay que evitar que los alumnos se hallen desconcertados y frenados por unas pedagogías demasiado diferentes, por lo menos, en unas asignaturas tan cercanas como lo son la Historia y la Literatura. Por eso hemos constituido, desde hace algunos años, un equipo pedagógico muy unido que consta de 3 profesores de Historia y 3 de Francés, al cual viene a agregarse un profesor de inglés. La directora del liceo, muy favorable a este tipo de trabajo, ha accedido a nuestro deseo de tener la responsabilidad de clases paralelas. Hemos dejado ya de trabajar dentro de un marco provisional y experimental, ya que poco a poco los demás profesores se muestran dispuestos a iniciarse en nuestros métodos, de conformidad con el informe Legrand y con las decisiones ministeriales de junio de 1982 que prevén la generalización acelerada de esos equipos pedagógicos en los colegios. Y no cabe duda de que el informe Prost sobre los liceos, que se publicará dentro de poco, confirmará esa tendencia.

Los liceos acogen a los alumnos 3 años antes del bachillerato. Disponemos, pues, de 3 años para enseñarse unos métodos de estudios universitarios y, primero, salvar el obstáculo del bachillerato. Este examen, en lo que concierne a la Historia, propone actualmente a los candidatos 3 temas de las que tienen que elegir uno. Uno es un estudio de documentos (texto, gráficos,

mapas o estadísticas), y los Inspectores Generales de Historia preven, hasta los años 1985-1986, la supresión de la llamada «question de cours», o sea la pregunta sobre uno de los temas fijados por el programa nacional; entonces, los candidatos sólo podrán escoger entre una redacción de síntesis y el comentario de un texto o documento.

Estoy convencida de que los alumnos que se hayan entrenado, durante 3 años, en la investigación resultan más capacitados para acertar en el ejercicio del comentario. Prueba de ello es que estos alumnos, en clase de 1.º, han aprobado con facilidad el examen oral de Francés. Una encuesta realizada en 1976 por el Instituto Pedagógico había mostrado también que no andamos equivocados: Se había propuesto un tema de Geografía sobre el petróleo, a partir de 5 documentos, a unas clases en que se había practicado el Trabajo Autónomo y a otras clases tradicionales; los trabajos habían sido corregidos por investigadores del Instituto Pedagógico; el resultado fue que la nota media conseguida por los alumnos acostumbrados al Trabajo Autónomo era superior (a decir verdad, sólo ligeramente superior) a la nota media conseguida por los otros.

Antes de precisar, por una parte, lo que se entiende por «aprendizaje de la autonomía», y por otra, la naturaleza de los elementos metodológicos que permiten un acercamiento a dicha autonomía, hay que puntualizar la proporción que representa el Trabajo Autónomo dentro de nuestra enseñanza. No se trata de hacer trabajar exclusivamente a los alumnos según ese método; el Trabajo Autónomo es sólo una de las modalidades de nuestra enseñanza. En primer lugar, es una consecuencia de un estado de espíritu, de la voluntad de variar los ejercicios de Historia, de abandonar provisionalmente la clase tradicional y de hacer que los alumnos intervengan por sí mismos en su educación. El Trabajo Autónomo consiste, pues, durante ciertos períodos, y sólo durante esos períodos, en organizar varias secuencias de la clase tradicional. Se utilizan entonces unos principios metodológicos distintos de los habituales y variados, porque el Trabajo Autónomo se define esencialmente por la diversidad de los ejercicios y por la integración de elementos múltiples que, por lo común, quedaban excluidos de la clase ex cátedra. La mayoría de los profesores que han participado en esa experiencia — o experimento — y se han reunido una o dos veces al año para sacar conclusiones de sus investigaciones han estado de acuerdo en subrayar el doble hecho siguiente: el Trabajo Autónomo es un modo de enseñanza entre los varios que están a la disposición de los profesores; en segundo lugar, el Trabajo Autónomo es eficaz, integrándose fácilmente en el desarrollo de una clase anual y en el de un trabajo semanal cuando se dedica a él entre una quinta y una cuarta parte del total de las horas de clase. De hecho — y por eso hablé antes de «secuencias» —, hay momentos en el transcurso del año escolar y tema más favorables que otros para el Trabajo Autónomo. Y después de esas secuencias, que la posibilidad de volver, bien a la clase tradicional, bien a las exposiciones hechas por los alumnos, bien a los comentarios de textos.

Vuelvo ahora a los 3 años que los alumnos pasan en el instituto. Hay que llevar a cabo un aprendizaje cada vez más lento, puesto que el nivel de los alumnos cuando ingresan en la clase de 2.º es globalmente cada vez más bajo y siempre heterogéneo. Después de algunos años de experimentación du-

rante los cuales habíamos concebido, con entusiasmo, unas secuencias de investigación libre sobre unos temas también escogidos libremente, decidimos bajar el nivel de nuestros objetivos y adoptar unos planes de trabajo muy progresivos, poniendo el acento sobre la utilización por los alumnos de métodos sencillos y complementarios.

En 2.º, se trata de enseñar a los alumnos que tiene que superar varias etapas. Este trabajo en Historia puede y debe hacerse —en mi opinión— en colaboración con el profesor de Francés. En estas dos asignaturas y sobre el mismo tema escogido previamente, los alumnos aprenden a sacar las ideas esenciales contenidas en un texto. Por ejemplo, empiezo por una serie de artículos de prensa, para los cuales los alumnos han de proponer los títulos más adecuados; luego, los han de clasificar bajo unos rótulos más generales.

Se trata también de enseñar a los alumnos a documentarse: ¿Dónde encontrar libros? ¿Cómo buscar un dato en una enciclopedia? ¿Cómo captar y apuntar lo esencial? En París se plantea un problema particular, que puede parecer extraño y hasta paradójico: sobran las fuentes de información; los alumnos suelen precipitarse al Centro Pompidou, en la plaza Beaubourg, encontrando en la biblioteca abierta a todos un sinnúmero de obras y de detalles; y resulta sumamente difícil hacerles entender que primero tienen que leer y asimilar cosas sencillas, antes de acumular datos más complejos.

Luego, hay que enseñarles que un trabajo de Historia se ha de construir, que exige un plan, que tiene aspecto de demostración, que ha de poner de relieve las cosas importantes, etc. Y en ese dominio del trabajo en pequeños grupos facilita el control. En clase, el profesor puede sentarse en medio de un grupo de 5 ó 6 alumnos, discutir con ellos, vigilar la progresión del trabajo. También de esta forma se les puede llevar a juzgar por sí mismos el grado de acierto. Habiendo fijado de antemano el plan, pueden comprobar si se ha respetado, si tiene lógica, si resulta adecuado... Ya en esa clase de 2.º importa mostrar a los alumnos que primero nos esforzamos por inculcarles unos métodos. Importa también que tomen por sí mismos la medida de su éxito o de su fracaso en relación con su proyecto. Para instaurar una confianza recíproca entre el profesor y la clase, suscribimos, al principio de la secuencia de Trabajo Autónomo, una especie de contrato con los alumnos: se define lo que se va a hacer, se precisa el número de horas que se invertirán en el ejercicio y la manera de apreciar el resultado al final.

En la clase de 1.º, si hay alumnos ya iniciados en las técnicas de trabajo en equipo y trabajo personalizado, se puede ir más allá en el camino de la autonomía. Por ejemplo, se puede proponer a los alumnos cierto número de temas precisos en torno a un tema central, dejándoles organizarse en grupos y escoger la forma de producción: dossier, ponencia, cartel o montaje audiovisual. Aquí también conviene fijar previamente las normas: duración del trabajo, límites del tema, tamaño del grupo. El ideal, al respecto se sitúa entre 3 y 5 miembros, ya que un grupo de 2 suele mostrarse incapaz de auto-criticarse, mientras que los grupos de 6 o más suelen engendrar el desorden y la formación de sub-grupos antagonicos.

Facilitada por los programas, la asociación entre profesores de Historia y profesores de Francés, aún más que en la clase de 2.º, permite emprender

trabajos pluridisciplinarios que suelen despertar el interés de los alumnos de 1.º. Por ejemplo, he organizado, hace dos años, de acuerdo con el profesor de Francés, unas secuencias de Trabajo en Grupo sobre «La sociedad francesa en las novelas de Zola». Elaboramos la ficha de trabajo que los alumnos tenían que establecer por su lado, procurando, en lo posible, subrayar la complementariedad de nuestros dos enfoques de una misma novela; yo pedía a los alumnos que comprobaran en unos documentos de historia la veracidad de las descripciones de Zola y que reconstruyeran el plano de París de los años 1870-1880; en Francés, estudiaban el proceso de transposición novelesca, la inserción de los personajes en la obra y en la realidad histórica. Nuestra estrecha colaboración también nos permitió sucedernos sin hiato ante unos alumnos que parecieron apreciar esa armonía pedagógica, nuestra casi-complicidad y la posibilidad de pedir unas informaciones a uno de los dos profesores para completar lo que había dicho el otro.

El anhelo de acabar con la soledad del profesor puede ir más allá. A veces, ante ciertos trabajos de alumnos, puede ocurrir que renunciemos totalmente a lo que algunos de nosotros llamamos «la nota guillotina», o sea la nota puesta por el profesor en el ejercicio de su soberanía absoluta. Cuando se empieza a poner en tela de juicio la estructura de nuestra enseñanza, o sea el esquema: un profesor —una asignatura— una clase, hasta se puede estimar que la nota, en lugar de sólo sancionar el grado de saber, puede ser otorgada por varias personas, en función de varios criterios: el grupo de alumnos puede ejercer una reflexión acerca de los que ha elaborado (un trabajo, un dossier, unos documentos presentados en un cartel...), comparando el resultado con lo que se había proyectado. Si, al principio de una secuencia de 8 ó 10 horas sobre la «Sociedad norteamericana de los años 20» por ejemplo, se llegó a un acuerdo —es lo que llamamos «el contrato»— entre la clase y los profesores sobre los objetivos, la manera de alcanzarlos, la duración mínima de la investigación, en este caso se puede evaluar más fácilmente el trabajo llevado a cabo, y varias personas pueden intervenir en esa evaluación. Los carteles que constituyeron nuestra pequeña exposición en el Instituto fueron juzgados, primero por los alumnos autores del trabajo, luego por mí y, por fin, por otro grupo de alumnos que, en una clase paralela, habían aprendido a trabajar del mismo modo. Las notas que se atribuyeron a los diferentes grupos y que eran la media de las tres estimaciones se escalonaron de 8 a 15 sobre 20, lo que constituye un abanico de notas bastante abierto. Es verdad que ese sistema no produce notas muy bajas, porque siempre se toma en cuenta la cantidad de tiempo y de trabajo que se ha invertido en la empresa; pero ese sistema parece mejor que el que lleva a dar, con excesiva brutalidad, una nota bajísima a un alumno que se ha equivocado en su manera de trabajar y que, sin embargo, ha trabajado mucho. Añadiré que aprendimos a tomar en cuenta a nuestras evaluaciones unos elementos que el sistema de calificación tradicional no podía integrar, tales como el alto interés de una ilustración o la incorporación muy acertada de unos dibujos de tipo «modern style» en un cartel consagrado a las mujeres norteamericanas. A propósito de otro cartel, han podido ser apreciados y calificados el conocimiento del cine y la excelente adaptación de la presentación al tema escogido que era «La historia del cine norteamericano en los años 20»; la evolución de éste se inscribía en un vasto dibujo que representaba una película que salía de una cámara antigua, fielmente reproducida.

Los grupos también han de tomar conciencia de que hay temas de trabajo más o menos difíciles. No quisiera que Uds. piensaran, tras los ejemplos que acabo de dar, que el Trabajo de Grupo es un divertimento o que sólo se estudian la anécdota o la imagen. En una secuencia sobre la sociedad norteamericana, unos alumnos valientes o motivados escogieron como tema de su estudio la evolución de las cotizaciones de la Bolsa de Nueva York, un análisis más literario de *Gatsby el Magnífico* de Scott Fitzgerald, el problema negro, la inmigración asiática en la costa oeste de los Estados Unidos o el affaire Sacco y Vanzetti. Naturalmente, los criterios de evaluación se han de adaptar a tal variedad de temas.

Sería excesivo afirmar, que de una secuencia a otra, todos los alumnos progresan notablemente. En este modo de trabajo como en cualquier otro, no se llega a eliminar del todo la pereza, la falta de interés, a veces la mala voluntad. Sin embargo, se puede esperar que, con la costumbre, los alumnos llegarán a componer un trabajo personal concebido de acuerdo con un plan lógico, presentado con cuidado y acompañado por una pequeña bibliografía y una iconografía más o menos abundante.

En lo que concierne a la clase «Terminal» que concluye —como ya dije— con el bachillerato, mi experiencia personal es más limitada, por culpa del irremediable handicap constituido por el examen y a causa de la obligación, para el profesor, de abordar la totalidad de los temas impuestos por el programa. El profesor se ha de lanzar en una especie de carrera poco compatible con el ritmo forzosamente más lento del Trabajo en Grupos y del Trabajo Autónomo. Esa obligación excluye toda tentativa de trabajo modulado si los alumnos no se han familiarizado con él durante los dos años anteriores. Llegamos así a la principal dificultad que entraña el trabajo autónomo: hasta que los profesores adictos a ese método lleguen a ser mayoritarios en un establecimiento escolar, no pueden estar seguros de tener cada año, alumnos que estén familiarizados con dicho método, y ocurre que la iniciación sólo es factible en la clase «Terminal». Por esa razón, personalmente, sólo pude llevar a cabo un Trabajo Autónomo en clase «Terminal», sección Económica, hace dos años, con alumnos formados por mí en clase de 2.º, que habían trabajado de la misma manera en clase de 1.º con otros profesores de nuestro equipo. Con esos alumnos llegué a una especie de conclusión y de punto culminante en el aprendizaje de la autonomía: en noviembre, establecimos un marco preciso para unos trabajos que habían de terminarse en febrero: fijamos normas: de 6 a 15 páginas como máximo; un trabajo personal para cada alumno, con la posibilidad de elegir un tema en una lista elaborada por mí: los temas se integraban en el programa nacional («La historia de 1914 a 1945»), pero se referían a unos aspectos limitados y variados, con lo cual se abría un amplio abanico de posibilidades: desde los sindicatos norteamericanos hasta la guerra de Finlandia, pasando por el Labour Party británico y las condiciones de vida en las grandes empresas japonesas. Esos trabajos se realizaron con una total libertad; el único imperativo era la fecha precisa en la que se había de entregar el dossier. El resultado fue el siguiente: 32 dossiers terminados; sólo faltaron 2, lo que no es de extrañar cuando se sabe que, en los trabajos hechos en clase, siempre hay ausencias inexplicadas o que, en los trabajos hechos en casa, siempre hay retrasos anómalos. Había algunos dossiers chapuceros, producto de una recopilación torpe, pero todos fueron presentados correctamente, y varios atestiguan mucha perspicacia por parte de sus autores.

No repetí la experiencia a causa de la calidad mediocre y de la no-preparación de las dos clases de «Terminal»; pero la repetiré este año. Tenemos la obligación de explorar un programa nuevo (el período 1939-1981) y prepararé, con 7 u 8 grupos, un mosaico coherente para abordar ciertos temas difíciles, por ejemplo, los problemas de la descolonización de los años 1960-1970 a partir de algunos casos nacionales (India, Argelia, Nigeria, Angola).

También preveo la ilustración, mediante Trabajos de Grupos, de la clase que daré, de modo tradicional, sobre el sub-desarrollo en África y América Latina. Ese proyecto está en conformidad con las recomendaciones de los Inspectores Generales que acaban de fijar ese programa: nos invitan a dejar cierta iniciativa a los alumnos, a tratar los temas a través de ejemplos y de documentos, a favorecer la elaboración de síntesis por los candidatos mismos. En mi opinión, ese programa es demasiado ambicioso y quizá insuficientemente adaptado a la mayoría de nuestro alumnos. Pero, por eso mismo, nuestros métodos de trabajo parecen estar llamados a un legítimo desarrollo, porque permiten mayor flexibilidad, definiendo un punto intermedio entre la modorra de una lección ex cátedra inflingida como un castigo semana tras semana y esa amplísima autonomía de reflexión que pueden alcanzar nuestros alumnos, según el credo optimista de los Inspectores Generales *.

(*) Este estudio se presentó como ponencia en las II Jornadas de Didáctica de la Historia que organizaron los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades de La Laguna y Politécnica de las Palmas. Se incluye en este volumen con la autorización de la autora.



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Centro de Publicaciones

