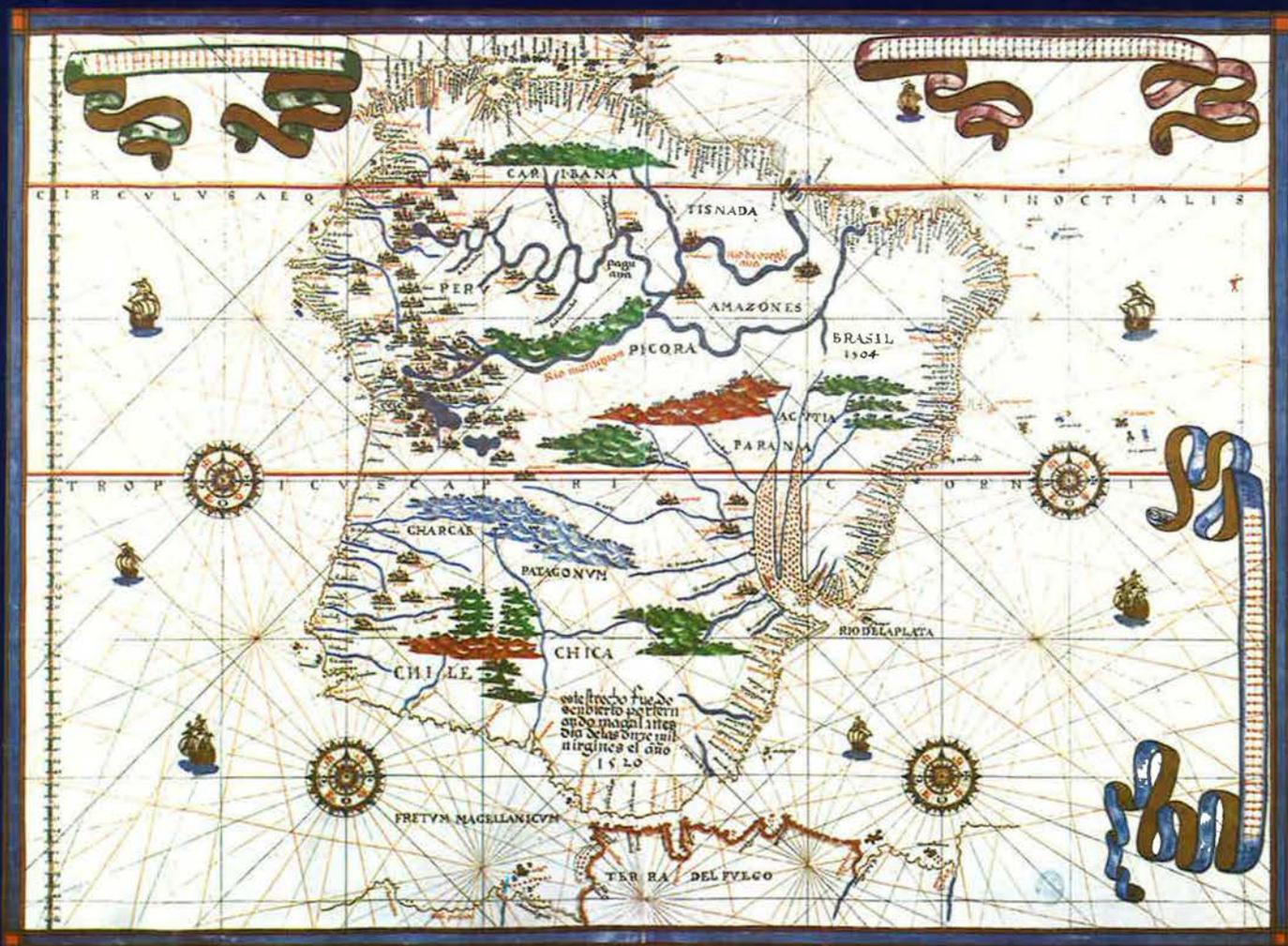


Revista de
BACHILLERATO

cuaderno **1** monográfico

Suplemento del núm. 5 de R/B. - Enero-marzo 1978



GEOGRAFIA e HISTORIA

- Tendencias actuales
- El trabajo en equipo
- Experiencias didácticas

Repertorio Básico de Geografía Humana y Económica



CON destino al segundo curso de Bachillerato se ha confeccionado el Repertorio Básico de Geografía Humana y Económica que abarca todo el temario programado para esta asignatura. Contiene este Repertorio Básico de Geografía 500 diapositivas, clasificadas en dos cajas archivo, mediante un sistema de bandejas funcional y práctico. Cada una de las cuarenta bandejas contiene doce diapositivas y una ficha donde se recoge el texto explicativo de las mismas.

El contenido del Repertorio Básico de Geografía es el siguiente:

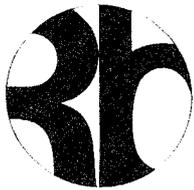
1. GEOGRAFIA DE LA POBLACION.
2. TIPOS DE PAISAJE Y ECONOMIA AGRARIA. OTRAS ACTIVIDADES DE EXPLOTACION.
3. ECONOMIA INDUSTRIAL.
4. GEOGRAFIA DEL COMERCIO Y DEL TRANSPORTE.
5. GEOGRAFIA URBANA.
6. LOS SISTEMAS ECONOMICOS.
7. GRADOS DE DESARROLLO ECONOMICO.
8. LOS MARCOS NACIONALES Y LOS SUPRANACIONALES.
9. ASPECTOS DEL SISTEMA EN EL VIEJO MUNDO: EL MERCADO COMUN EUROPEO.
10. UN EJEMPLO DE CAPITALISMO MULTINACIONAL: U.S.A.
11. DOS VERSIONES DEL SISTEMA SOCIALISTA: U.R.S.S. Y CHINA.
12. EL MUNDO NEGRO.
13. EL MUNDO ARABE.
14. LOS PROBLEMAS DE IBEROAMERICA.

Precio: 6.000 ptas.



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00



REVISTA de BACHILLERATO
Dirección General
de Enseñanzas Medias

CUADERNO MONOGRAFICO. 1. Suplemento del n.º 5
de R/B. Año II. Enero-marzo
1978

CONSEJO DE DIRECCION

Presidente:

Raúl A. Vázquez Gómez

Vocales:

José Antonio Alvarez Osés
Emilio Barnechea Salo.
Julio Calonge Ruiz.
Encarnación García Fer-
nández.

José Luis Hernández Pérez
Ignacio Lázaro Ochaita.
José Ramón Pascual Ibarra
Leonardo Romero Tobar.

DIRECTOR:

José Luis Pérez Iriarte.

SECRETARIA de REDACCION:

Matilde Sagaró Faci.

REDACCION:

Av. del Generalísimo, 207,
5.ª planta.
Madrid-34.

EDITA:

Servicio de Publicaciones
del M.E.C.
Ciudad Universitaria.
Madrid-3.

IMPRIME:

Ruan, S. A.
Alcobendas (Madrid).

D. L.: M. 22.906-1977.
I.S.B.N.: 84-369-0211-4

SUMARIO

	Págs.
PRESENTACION	2
ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS	
● Las nuevas tendencias de la Geografía, por Antonio Higuera Arnal	3
● La Geografía humana: su evolución y adaptación al Bachillerato, por Adela Gil Crespo	8
● La Historia en el Bachillerato actual: estado de la cuestión, por José Antonio Alvarez Osés	14
● La Historia en el nuevo Bachillerato: contenidos, conceptos y metodología, por José Antonio Ayala	20
● Algunas sugerencias sobre el trabajo en grupo entre profesores de Geografía e Historia, por Juan Haro Sabater	25
● Pruebas y evaluaciones: una experiencia del I.N.B. de Colmenar Viejo, por María del Carmen González Muñoz	32
● Un proyecto experimental de didáctica de la Historia para 1.º de Bachillerato, por el grupo Alemania 75	41
● Consideraciones metodológicas para una Geografía activa en 2.º de Bachillerato, por Lorenzo García	48
● Historia de la civilizaciones. Mis tres cursos de experiencia en 1.º de Bachillerato, por Gregorio Martín Redondo	54
● Comentario de un texto histórico, por Antonio Fernández García	58
● Los medios audiovisuales y su utilización en la enseñanza de la Historia, por Enrique Guerra López	63
● Utilización de diapositivas en la clase de Historia. Notas metodológicas, por Monserrat Llorens	66
● Lectura escolar de atlas, mapas y planos geográficos. Cómo despertar una afición, por José María Sanz García	70
NOTAS	
● El Bachillerato y la investigación (J. A. Lacomba).—El peso de los contenidos en los programas de ciencias sociales (M. Balanzá).—Las ciencias sociales y las nacionalidades (grupo Garbí).—La enseñanza de la Historia, Historia del Arte y Geografía en el liceo italiano (I. Ortega)	75
LIBROS	
● A. Bailil y G. Delibes: «Nueva Historia de España en sus textos. Prehistoria y Edad Antigua».—J. Poinssac-Niel: «La tecnología en la enseñanza de la Historia».—Dos nuevos atlas.—Bibliografía estadística	82

Este cuaderno monográfico ha sido coordinado por José Antonio Alvarez Osés.

Todas las ideas y opiniones que puedan aparecer en las colaboraciones son de exclusiva responsabilidad de los autores, cuyos textos se respetan íntegramente.

PRESENTACION



● «Revista de Bachillerato» ha pretendido desde el primer momento ofrecer contenidos que favorezcan un clima de inquietud científica e innovación metodológica entre sus lectores. Ahora bien, la necesidad de abordar temas que puedan interesar a profesores de todas las materias comporta el riesgo de la dispersión. Los objetivos son muchos y ambiciosos, pero las páginas de que disponemos son pocas. Para obviar de algún modo esta dificultad iniciamos ahora una serie de cuadernos monográficos, que completarán algunos de los números de la revista. A través de esta serie queremos profundizar en aspectos concretos de interés general, o abordar problemas específicos de una materia o de un área de conocimientos.

● Este primer cuaderno monográfico es el resultado de una generosa respuesta que algunos compañeros han dado a la invitación de la revista en solicitud de colaboración. Tal respuesta ha sido abundante hasta el punto de comprometer las posibilidades editoriales de nuestra publicación y, más concretamente, del espacio destinado al suplemento de una sola materia. De todo ello, creemos, puede deducirse más de una conclusión positiva sobre la circunstancia profesional del profesorado de Bachillerato.

En la confección del índice de colaboraciones se ha puesto un especial empeño por que predominaran los trabajos de índole didáctica. A este propósito responden más de media docena de los que figuran en el capítulo de estudios y experiencias. Junto a ellos aparecen otros de carácter conceptual o bien de análisis crítico de los contenidos de los programas vigentes. En otro sentido se recogen puntos de vista sobre temas de tan palpitante interés como el del trabajo en equipo o el de la historia y las nacionalidades.

En conjunto, pues, la temática de este primer cuaderno monográfico es tan variada como corresponde a una materia de tan amplio espectro en sus contenidos como la «Geografía e Historia». Es posible que, para una futura ocasión, nos planteemos el trabajo sobre un tema mucho más concreto. De momento nos bastaría con haber incidido en alguna medida sobre dos de las grandes preocupaciones del profesorado de hoy: el aislamiento profesional y el deseo de actualización.

Vaya, por último, nuestro agradecimiento al «Grupo de Profesores de Geografía e Historia de Madrid», cuyos «Coloquios» celebrados en el mes de noviembre pasado se recogen en gran parte en esta publicación; a M.^a Carmen González Muñoz y Juan Haro Sabater por su ayuda incondicional; a los profesores universitarios Antonio Higuera Arnal, Antonio Fernández García y José María Sanz García, por haberse sumado a nuestro quehacer; a todos los compañeros que han respondido a nuestra llamada con el talante vocacional que señalábamos más arriba. Todos ellos han posibilitado la aparición de este número.



Las nuevas tendencias de la Geografía

Por Antonio HIGUERAS ARNAL (*)

La Nueva Geografía

El término «*Nueva Geografía*», acuñado en la década de los cincuenta para referirse a la revolución metodológica de nuestra ciencia, parece haber entrado ya en franco declive. Si se acepta que una revolución se considera acabada, cuando los planteamientos por ella preconizados se incorporan al acervo cultural, no cabe ninguna duda de que en el momento actual los planteamientos esbozados por los defensores de aquella «*Nueva Geografía*» están no sólo incorporados, sino incluso superados, aún cuando en 1972 BRUNET decía, refiriéndose a Francia, que se estaban realizando los primeros estudios de *Geografía Cuantitativa Teórica* (1).

Lo esencial de estos primeros planteamientos es el intento de tratar la información geográfica en términos de la teoría general de la información (CHORLEY-HAGGETT), de tal forma que se llegue a un grado de abstracción muy elevado que permita la elaboración de modelos. Estos confieren a nuestra ciencia un carácter incluso predictivo, mediante el uso del lenguaje matemático, que se convierte, de esta forma, en el esperanto de todas las ciencias que quieran tener el carácter de tales (ANUCHIN). Se hablará, por tanto, de Geografía de la «*localización*» (CHORLEY & HAGGETT), de geografía *teórica* (W. BUNGE), de geografía *cuantitativa* (COLE-KING), o simplemente de geografía *científica*, queriendo significar en todos los casos la ruptura con planteamientos anteriores, en los que no se utilizaba el método deductivo, ya que, como expresa HARVEY, «*el uso indiscriminado de los métodos deductivo e inductivo es una característica de las ciencias en su infancia*», y como indica CAPEL, «*ya va siendo hora de que la Geografía salga de ese infantilismo prolongado*».

Esta corriente dio lugar a una Geografía en la que primaban los aspectos cuantitativos, en la que sus representantes, muy influidos por la economía, y especialmente por la economía regional, introduje-

ron el tratamiento sectorial, frente al tratamiento tradicional por regiones (CLAVAL), lo cual, ciertamente, favorece la aplicación de modelos y la formación de teorías, pero por otra parte, la *Nueva Geografía* se aleja de lo que durante muchos años había constituido su objeto fundamental de estudio —la región—, precisamente en el momento en el que, a nivel mundial, cobra mayor importancia el hecho regional.

Esta aproximación de la Geografía a la metodología propiciada por la ciencia económica regional, presta especial atención a las relaciones producción-consumo, lo que lleva a PIERRE GEORGE a definir nuestra ciencia como «*ciencia del hombre productor-consumidor*», lo que, caso de aceptarse, equivaldría a afirmar que la única ciencia posible es precisamente la Geografía Económica.

Sin embargo, admitir que exclusivamente la Geografía es la ciencia del hombre productor-consumidor es quedarse únicamente en las motivaciones puramente materiales del comportamiento humano, que hoy día no son admitidas ni siquiera por el marxismo (2).

Una cosa es cierta, sin embargo. La aceleración del ritmo de la Historia, a partir de la revolución industrial, ha trastocado las primitivas estructuras de la sociedad, confiriendo una importancia creciente a las relaciones producción-consumo, que se convierten, al mismo tiempo, en cauces y motores de nuestra sociedad, a través de una serie de etapas, más o menos coincidentes en los diferentes países, como pone de relieve ROSTOW en su obra «*The stage of economic growth*». También es verdad que

(*) Catedrático de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza.

(1) BRUNET, R.: «Les nouveaux aspects de la recherche géographique: rupture ou raffinement de la tradition». *L'espace géographique* n.º 2. Paris, 1972. Pág. 73.

(2) Vid. TAMAMES: «La polémica sobre los límites de crecimiento», y OCARIZ: «El marxismo. Teoría y práctica de una revolución».

las propias relaciones de producción-consumo generan formas de organización socioeconómica sensiblemente similares, y por ende, inciden sobre el espacio con unas características bastante parecidas; de donde se infiere que el estudio de la economía puede ir íntimamente ligado al de la Geografía Social, y al de las distribuciones espaciales, y que no se puede aislar válidamente ninguno de estos aspectos sin perder de vista lo que de específico puede aportar la Geografía, que es precisamente su visión integradora.

Dada la enorme complejidad conceptual de la moderna Ciencia Geográfica, nos ocuparemos únicamente de dos de los aspectos que más polémica han levantado últimamente: la *Geografía Cuantitativa* y la *Geografía de la Percepción*.

1. La Geografía Cuantitativa

Ahora, desde nuestra perspectiva, y tanto desde el campo de los economistas, como del de la propia Geografía, se ve la necesidad de completar el estudio de los modelos con el conocimiento de la realidad, porque éstos, en frase de LEONTIEF, «*se agotan en sí mismos, y son incapaces de aportar más a la realidad, si no están apoyados en un estudio próximo de la realidad*» (3). Precisamente desde el propio campo de nuestra ciencia, los portavoces de la *Nueva Geografía* intentan por todos los medios ir a la elaboración de modelos que son un fin en sí mismos, y en su intento de apoyarse en el lenguaje matemático, confunden lo que sólo es un medio, con el conjunto de nuestra ciencia, sin distinguir lo científico de lo exacto. Todo ello les lleva a elaborar modelos conclusivos, sin dejar abierta la puerta a la infinita gama de posibilidades que la propia acción del hombre comunica a todas sus obras.

Evidentemente, este deseo, lógico por otra parte, de utilizar un nuevo lenguaje y una nueva metodología, ha llevado en muchos casos a auténticas aberraciones, entre las cuales no es la menor el intento de hacer tabla rasa de los logros pacíficos de la Geografía Clásica en multitud de campos, cuando gracias a la utilización del método inductivo, y gracias al estudio individualizado de muchas cuestiones o áreas, se ha podido llegar, en una segunda fase, a la elaboración de teorías o leyes que son el resultado lógico de esta labor paciente de análisis e inducción, que, como pone de relieve BERTRAND RUSSELL, en ningún caso puede alcanzarse, si no existe un análisis previo del que la *Nueva Geografía* intenta renegar.

Precisamente en este análisis previo se encuentra la posibilidad del establecimiento de teorías, que unas veces se apoyan en el análisis matemático, tales como el análisis multivariable y factorial, y otras adquiere un tratamiento gráfico, como sucede con las matrices ordenables, que recientemente han adquirido un gran auge.

Los dos métodos presentan ventajas e inconvenientes. Para admitir la validez del procedimiento matemático, es preciso admitir previamente que los datos y factores geográficos son cuantitativos por naturaleza, y que las relaciones entre ambos atañen a las matemáticas. La utilización de la forma matemática puede enfocarse, por tanto, como procedimiento deductivo que permitirá llegar a las conclusiones, desde unas premisas de partida, o como forma de expresar el encadenamiento entre las variables geográficas, mediante relaciones funciona-

les, cuyo conjunto, expresado en forma de un sistema general de ecuaciones, permitirá determinar el punto de equilibrio en la solución de dicho sistema.

Evidentemente, esta forma de tratamiento es sumamente sugerente, atrayente, e incluso necesaria en muchos casos, pero sólo hasta cierto punto, porque en Geografía hay otra serie de datos y factores que no son exclusivamente cuantitativos. Pretender encerrar la rica variedad de lo real en unos esquemas matriciales previos es tanto como empoberarla, o tomar solamente una parte de sus posibles valoraciones, con lo que el lenguaje matemático aplicado a la misma, lejos de proporcionar una mayor exactitud, lo que hace es ofrecer una visión parcialísima de la realidad.

El caso de la programación lineal es quizá de los más significativos. Al término de uno de estos sistemas de ecuaciones puede uno preguntarse hasta qué punto aquella solución es la correcta. La duda no va tanto en punto a la validez académica de la cuestión y sistema de resolución empleados, cuanto a la aproximación realidad-formulación; y esto ya es otra cuestión, porque a los errores de planteamiento se unen los inherentes a la información, y los vicios de tratamiento, susceptibles de manipulaciones, a veces impensadas, como pone de relieve BRUNET (1977), cuando afirma que hay infinitas variables aleatorias que se pasan por alto, y todo un largo etcétera de cuestiones que, por lo menos, permiten interrogarse sobre la validez de la pura y simple matemática en el campo geográfico.

Por eso en economía, mientras algunos economistas rechazan ansolutamente el uso de las matemáticas, la mayoría procura complementar el uso de las mismas, alternando con otros procedimientos, debido a los peligros que acarrea su uso exclusivo y que, de forma parecida a la Geografía, pueden resumirse en:

— Considerar solamente los factores mensurables excluyendo todos los demás.

— Usar el método matemático como fin en vez de como mero instrumento.

— Confundir la solución matemática con la solución científicamente aceptable.

Realmente no siempre las nuevas técnicas han perdido de vista los aspectos geográficos del tema objeto de estudio, pero en honor a la verdad, debe reconocerse que sus mejores resultados se han obtenido en *Geografía Física*, especialmente en *Climatología*, sobre series estadísticas suficientemente largas para obtener conclusiones válidas; en *Biogeografía*, aplicando el cálculo de flujos de energía al análisis de ecosistemas, y en lo concerniente a lo que se ha dado en denominar Geografía de los Modelos, transformando el factor espacio en valores de espacio-coste-tiempo, o en la aplicación de la teledetección a la cartografía automatizada.

2. Los Modelos y la Matematización

La modelización es necesaria, según CHORLEY-HAGGETT, «*para salvar las diferencias entre los niveles de observación y de la teoría*». «*Los modelos, a su vez, son elementos básicos en la construcción de teorías y leyes*», y «*quizá la única diferencia entre*

(3) MASSI, E.: «*Funzione della Geografia in un mondo in trasformazione*». Bollettino della società geografica italiana. Julio-Sept., 1977. Pág. 374.

ambos estriba en el grado de probabilidad con que son capaces de predecir la realidad» (4).

Un modelo, en esencia, es un conjunto de dominios de objetos que constituyen una interpretación de un sistema formal. Lo más importante, desde el punto de vista geográfico, es que, bien desarrollados en el espacio o en el tiempo, su aplicación puede extenderse al razonamiento sobre el mundo real.

Si como dicen KNOWLES y WAREING, y con ellos todos los cultivadores de la *Nueva Geografía*, en el pasado, la descripción fue el objetivo de nuestra ciencia, ahora, ha pasado a ser la explicación, «y para explicar, el primer paso es la identificación del problema, si se quiere aplicar un método científico» (5).

Una vez identificado el problema, hay que recorrer sucesivamente varios pasos. La primera cuestión que debe plantearse, siguen KNOWLES y WAREING, es la formulación de una hipótesis. Esta hipótesis es, básicamente, una respuesta potencial al problema. Cuando esta hipótesis que puede ser todo lo compleja que se quiera ha sido formulada, el siguiente paso es la recolección de toda la información disponible, pero en términos de su posible utilización dentro del modelo propuesto.

Como puede observarse hasta aquí, la única diferencia respecto de los sistemas tradicionales de trabajo reside en recolectar la información, una vez que se ha propuesto una hipótesis de trabajo, que dé explicación al funcionamiento del problema planteado, en vez de comenzar por la recogida de datos.

Si se medita con detenimiento en este proceso, se advierte que en realidad no hay grandes diferencias respecto al sistema clásico, puesto que en todas las épocas ha sido necesario para plantear un problema, conocer al menos una parte sustancial del mismo, de tal forma que se tengan los suficientes conocimientos como para tener dudas y plantear soluciones alternativas. Es decir, el hecho de que el planteamiento del problema, que es la fase primera, pueda llegar a realizarse, supone que ha habido una recolección previa, con el análisis o la inducción correspondiente. El que ahora se plantee en términos deductivos es correcto, y representa, ¿qué duda cabe? un paso adelante, pero en el buen entendimiento de que previamente se necesita recurrir a estudios anteriores.

Por otra parte, si ahora se establece una hipótesis previa, en todos los trabajos de la escuela clásica han existido siempre las hipótesis de trabajo. *La posible diferencia reside sobre todo en la complejidad de las mismas*, y en el tratamiento que ahora se da a estos modelos en términos matemáticos, más acordes con las teorías generales de la información.

La cuarta fase, siguen los mismos autores, consiste en *comparar la realidad a la que se ha llegado con el modelo propuesto*. Y aquí viene una nueva dificultad, porque no ofrece las mismas probabilidades de que se cumpla en la realidad un modelo de tipo físico o biológico, que un modelo geográfico. Mientras que en los primeros, las posibilidades alcanzan porcentajes próximos al 100 por 100 de fiabilidad, en el caso de los modelos geográficos, las probabilidades suelen ser mucho más reducidas, especialmente cuando se hace entrar en juego la teoría del comportamiento. Como dicen KNOWLES y WAREING, «los modelos en Geografía tienen que ser probabilísticos, y dentro de esta probabilidad, se puede hablar de ley, en ciencias sociales, cuando el Índice de correlación es superior al 75 por 100». Pero a despecho de estas dificultades, la formulación de leyes es fundamental, aún tratándose de Geografía

Humana, «porque al principio, en medio y al final, el método científico significa el establecimiento de una serie de leyes para configurar una teoría, que puede ser definida numéricamente por las interrelaciones de sus variables». «Por otra parte, el establecimiento de una teoría es indispensable en la explicación de la actividad humana».

¿Por qué es necesario el establecimiento de una teoría?

La respuesta va directamente entroncada con los que el ya clásico estudio de SCHAEFFER, planteaba respecto de la necesidad de utilizar preferentemente la deducción respecto de la inducción. *En lugar de preocuparnos por lo que Paris o Londres puedan tener de original, es más interesante plantearse cuáles son los elementos comunes entre ambas ciudades*. Lo que existe de común, puede dar lugar al establecimiento de una teoría, o un modelo, si se trata de algo más modesto en su planteamiento, o en sus términos, mientras que lo excepcional debe quedar como un aditivo erudito sin mayor trascendencia. *Interesa recalcar las regularidades que son las que permiten el establecimiento de leyes*. Como indican KNOWLES y WAREING, el reconocimiento de estas regularidades es el primer paso para el establecimiento de una teoría, porque indica que los mismos procesos han actuado en diferentes lugares, y respecto de este modelo estandarizado tiene sentido medir las irregularidades.

El segundo paso, una vez reconocidas las regularidades, es el reconocimiento del proceso o procesos que dan lugar a esa distribución más o menos regular de los aspectos o fenómenos que se están considerando.

Al analizar estos procesos se puede llegar al establecimiento de dos tipos de teorías. *Las normativas*, cuando se trata de ir a optimizaciones de la organización del espacio, que normalmente no suelen corresponderse con la realidad, y las teorías que fundamentalmente tienen en cuenta el *comportamiento humano*, en las que ya no se va a la optimización, sino que todo se expresa en términos de probabilidad, tal como hace PRED, a partir de sus matrices de comportamiento. Como ese autor dice, con este tipo de matrices lo que se pretende no es la optimización, sino simplemente la satisfacción, que es otro grado distinto, desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo (6). Precisamente la dificultad mayor de estas *matrices de comportamiento* es la cuantificación de las mismas, pero su utilización tiene un gran interés si se quiere ir a unos nuevos planteamientos del uso del espacio. CHOMBART DE LAUWE, a lo largo de su obra «*Hombres y ciudades*», insiste en que «*hay una necesidad ineludible de plantear un uso democrático de la escena urbana, y lo mismo podría decirse del espacio rural, a partir de las ideas o imágenes que la colectividad, como suma de intereses e imágenes particulares, tiene del mismo*» (7).

El exceso de cuantificación ha traído la doctrina opuesta como defensa contra la excesiva cuantificación que amenazaba con asfixiar las posibilidades de decisión de la persona. Así, *de las teorías normativas*

(4) CHORLEY-HAGGETT: «La Geografía y los modelos socio-económicos». I.E.A.L. Madrid, 1971. 437 pág., pág. 14 y sgts.

(5) KNOWLES, R. y WAREING, J.: «Economic and social geography». Londres, 1976. 334 pág., pág. 39.

(6) PRED, A.: «Behaviour and Location». Lund, 1967.

(7) CHOMBART DE LAUWE, P. H.: «Hombres y ciudades». Barcelona, 1976. 289 pág. Prólogo.

expresadas matemáticamente, se pasa a las teorías del comportamiento y a la Geografía del Comportamiento, que como han puesto de relieve muchos autores, es consecuencia, no de las posibilidades que puedan existir en el espacio, sino de la idea que la colectividad, espontáneamente o de una manera más o menos dirigida, se hace de ese espacio. Es lo que se ha dado en llamar la *Geografía de la Percepción*.

El uso exclusivo de lo cuantificable, olvidando los otros aspectos, es un hándicap que quizá otras ciencias puedan permitirse pero no la *Geografía*, al menos si pretende conservar el matiz integrador que ha tenido desde sus inicios como ciencia. Si se olvidan estos aspectos humanos, puede ocurrir que todo el trabajo no sirva para nada, tal como describe HOUSSEL, al referirse a los campesinos escandinavos cuando en su trabajo sobre «*El comportamiento en la transición de una economía tradicional a una economía moderada en los países desarrollados*», dice: «*En los países industrializados, sectores como la agricultura, la pequeña y mediana empresa, y las regiones situadas en las inmediaciones de los grandes focos de relación, que han permanecido durante mucho tiempo tradicionales, son confrontadas actualmente con la economía moderna. El desarrollo es muy desigual de una región a otra, de una empresa a otra, lo que en cierta forma permite hablar de una Geografía Puntual. El análisis económico no es suficiente para explicar estas transformaciones, que acompañan a la urbanización en lo concerniente a las estructuras psicopsicología hereditarias de la sociedad campesina*» (8).

Pero el que se reconozca que las posibilidades de la *Geografía* no se acaban en lo cuantitativo, no quiere decir que el razonamiento deductivo, y la utilización de modelos deba ser rechazada. Tampoco quiere decir que el establecimiento de modelos haya nacido exclusivamente con la *Nueva Geografía*.

Un modelo más o menos acertado, esto ya es otra cuestión, lo constituye la *teoría del ciclo de erosión* de DAVIS, por citar uno de los más conocidos y aunque, desde antes de la aparición de la *Nueva Geografía* estaba totalmente refutado, su formulación permitió el avance de la *Geomorfología*.

Se ve, pues, la importancia de esta *Geografía de los modelos* (9). Su tipología podría extenderse hasta el infinito. Ejemplos de *modelos matemáticos* en nuestra ciencia podrían ser los de ISARD, cuando transforma el factor distancia en un input, exactamente igual que si se tratara de un bien de otro tipo; *modelos analógicos* podrían ser los empleados en el estudio de las densidades urbanas comparándolos con la física de los gases y analizando, por analogía, el comportamiento de rarefacción que en el comportamiento urbano se experimenta a partir de determinados umbrales; y ejemplo de *modelo natural*, aquella bella comparación que hace D'ARCY THOMPSON en 1917, cuando compara el crecimiento de los animales y las relaciones forma-volumen con el crecimiento de las ciudades (10).

3. La Geografía de la Percepción

La *Geografía de la Percepción* está relacionada, de alguna manera, con la noción tradicional de paisaje. Reunir bajo un mismo epígrafe dos conceptos tan distantes, al menos aparentemente, en la historia del pensamiento geográfico, no pasaría de ser un

despropósito, si no fuera porque hay muchos puntos en común entre lo que durante muchos años fue considerado como *Geografía del Paisaje* y lo que actualmente se ha venido en denominar *Geografía de la Percepción*. Todavía cabría añadir, aunque con unas connotaciones bastante diferentes, lo que durante decenios ha constituido el objeto de estudio de muchas generaciones de geógrafos, y en especial de la escuela francesa: la *Geografía Regional*, pero preferimos considerarlo aparte por su especial importancia, desde el punto de vista de la ordenación del espacio y por sus ligazones con el hecho socioeconómico.

Entre estos tres conceptos, *percepción, paisaje, región*, hay, aparte de otras muchas vinculaciones, un hecho en común: su estudio, independientemente de las épocas en las que se haya realizado, siempre ha tenido un carácter eminentemente sintético. Su plasmación en el campo geográfico siempre se ha realizado como un estudio horizontal, en el que se han considerado todos los posibles factores en sus interacciones y en su distribución espacial.

Podría argumentarse que no es lo mismo la consideración del paisaje en la *Geografía* alemana primitiva, que la consideración eminentemente ecológica del momento actual. Es verdad; y podría igualmente decirse que existen infinitos tipos de región, según sean los objetivos y prismas bajo los cuales pretenda diversificarse el hecho regional, y que la percepción del espacio para un adulto difiere de la de un niño, y la de ambos de la de un extraño a ese espacio, o a la de un analfabeto. Todo esto es cierto, pero en todas estas consideraciones, en la medida en que van a la consideración de la síntesis funcional del espacio, encuentra el geógrafo su campo de trabajo integral, por encima de las posibles especializaciones económicas, climáticas, urbanas, etc., que se van imponiendo en el quehacer de nuestra ciencia.

Por otra parte, como dice RIMBERT, «*del concepto de espacio corpóreo deriva la Geografía de la Percepción y del comportamiento, y del concepto del espacio cartesiano deriva la Geografía del Espacio-objeto*». Ambas son formas de considerar el espacio desde puntos de vista aparentemente distantes, pero con una gran cantidad de puntos de contacto (11). La posición clásica de descripción del paisaje, en su pretendida objetividad, acaba por ser subjetiva, en tanto en cuanto el punto de vista del geógrafo destaca algunos rasgos esenciales del mismo, al menos en su particular visión del mismo. El geógrafo actual, preocupado por estudiar lo que los demás «ven» en el paisaje, acaba igualmente por resaltar algunos aspectos que le parecen fundamentales, dentro incluso de la aparente objetividad de las matrices y del tratamiento matemático.

Si estudiamos el paralelismo paisaje-región, igualmente observamos que para muchos autores son términos hasta cierto punto concomitantes. Aunque sería fácil traer aquí muchas citas al respecto, creemos que es suficiente destacar la opinión de SORRE, cuando dice «*los rasgos humanos de los paisajes globales han sido definidos ... al mismo tiempo*

(8) HOUSSEL, J. P.: «Les comportements dans le passage de l'économie traditionnelle à l'économie moderne en pays développé». Rev. *L'espace géographique* n.º 3. 1972. Pág. 167-176.

(9) CHORLEY, R.: «Geography and Analogue Theory» Annals of Association of American Geographers. 54 pág., pág. 127-137. 1964.

(10) D'ARCY THOMPSON. «On growth and form». Cambridge, 1917. Reeditado en 1961.

(11) RIMBERT, S.: «Approches des paysages». Rev. *L'espace géographique* n.º 3. 1973. Pág. 233-241, pág. 233.

por sus cualidades concretas, formas y colores, por su posición y por su área de extensión. Nosotros hemos comprendido de esta forma hasta qué punto estas dos nociones de paisaje y región están ligadas en el espíritu del geógrafo. El espacio ocupado entra en la definición del paisaje y el paisaje es característico de una cierta porción del espacio geográfico. Este no nos aparece sensible más que por una cierta porción de sus atributos concretos. La fuerza de esta ligazón es tal que en Alemania no se disocian las dos nociones, expresadas por una misma palabra: *Landschaft*» (12).

A todo lo anterior habría además que añadir la tendencia que actualmente está tomando fuerza creciente de considerar el hecho regional como espacio vivido. «*La región, si es que existe, dice FREMONT, es un espacio vivido, visto y sentido por los hombres*» (13). «*El espacio vivido en toda su complejidad aparece así como el revelador de las realidades regionales; en ellas hay también, sigue FREMONT, otras componentes administrativas, históricas, ecológicas, económicas, etc., que son realmente ciertas, pero también, fundamentalmente, psicológicas*».

Como puede apreciarse a través de estas líneas de FREMONT, representante a su vez de una amplia corriente de pensamiento, el estudio de la región comienza de esta forma a engarzarse de nuevo con aquella primitiva concepción alemana de *Landschaft*, en el sentido de que paisaje y región responden, en cierto modo, a un contenido formal bastante próximo.

Pero todavía conviene apuntar otra idea que viene a reforzar esta aproximación entre los diferentes campos. Si como tantas veces han repetido los economistas, y con ellos buen número de geógrafos, la región por excelencia es «*la región en la que pueden tomar cuerpo y hacerse realidad los proyectos de ordenación de la misma*», no cabe duda de que los términos *paisaje*, con una evidente connotación de respeto por la ordenación ecológica (inseparable del concepto de «*environnement*», dirá P. GEORGE), el concepto de *región*, «*tomada como área de vida en común*», tal como lo define DICKINSON, y el concepto de *espacio percibido*, se traban entre sí de tal forma que resulta difícil estudiarlos de forma aislada.

Por supuesto, en la *Geografía de la Percepción* no se agota el campo geográfico como se agotó, pese a las abundantes críticas en los años cincuenta y sesenta en el concepto de cuantificación. Existen otras muchas formas de acercarse al estudio del paisaje y del hecho regional, pero aquí nos interesa poner de relieve estas conexiones por lo que significan en lo que con toda razón podría denominarse el Renacimiento Geográfico.

Esta posición nueva de investigación arranca, sobre todo, de los trabajos de LYNCH, cuando publica su obra «*La imagen de la ciudad*», en 1960. «*Las imágenes ambientales, dice LYNCH, son el resultado de un proceso bilateral entre el observador y su medio ambiente. El medio ambiente sugiere distinciones y relaciones, y el observador con gran adaptabilidad, y a la luz de sus propios objetivos, escoge, organiza, y dota de significado lo que ve. La imagen desarrollada de esta forma limita y acentúa ahora lo que se ve, en tanto que la imagen en sí misma es contrastada con la percepción filtrada mediante un constante proceso de interacción. De este modo, concluye LYNCH, la imagen de una realidad determinada puede variar de forma considerable entre diversos observadores*» (14).

Este planteamiento reciente de la *Geografía* no elimina los métodos cuantitativos, pero presenta unas fáciles posibilidades de engranaje de éstos con la percepción pura a partir de los análisis de sistemas, tal como con bastante acierto realizan MATHIEU y WIEBER, descomponiendo el paisaje en una serie de variables tipos y ensamblando posteriormente estas variables a partir del análisis multivariado (15).

Más difícil resulta la aplicación de los métodos de la *Geografía de la Percepción* a hechos humanos, donde para construir un sistema perceptible es necesario recurrir al análisis estadístico. Este análisis, si se conoce un número suficiente de casos, define una «*mass media*» de comportamiento, tal como sugiere en cierta forma PRED, en sus matrices de comportamiento, o como estudia, entre otros, PETER GOULD, cuando analiza los mapas mentales de las ciudades, basándose en la metodología propuesta por KEVIN LYNCH (16). Pero el comportamiento de los individuos depende de los filtros que tamizan su información, como lo prueba el hecho de que individuos de cultura y formación similares reaccionen casi siempre de forma bastante parecida. *El problema de la percepción es sobre todo problema de cultura*. Los elementos que ante un paisaje visualizan dos geomorfólogos tienen muchos más puntos de contacto entre sí que los que pueden existir entre un botánico y un ingeniero. Podría decirse que cada uno de ellos sólo ve lo que le interesa. Lo cual, en síntesis, nos lleva a la conclusión final de que es la persona la que percibe y no la colectividad, aunque esta se ve influenciada por las informaciones de los especialistas.

4. Conclusión final

Lo dicho hasta aquí pone de manifiesto la amplitud de las discusiones epistemológicas acerca de la *Geografía*, de las cuales no hemos visto sino dos aspectos, y muy superficialmente. Pero cualesquiera que sean las conclusiones a las que se llegue, éstas serán más el resultado de la aplicación de unos métodos u otros, que de una verdadera discrepancia conceptual sobre la *Geografía*. Por mi parte, suelo dar a mis alumnos dos definiciones de *Geografía*: 1.^a «*La Geografía tiene como objeto el estudio de las condiciones de existencia de los hombres*». 2.^a «*La Geografía estudia el espacio organizado*».

En la primera definición, las condiciones de vida dependen: a) del escenario donde transcurre su vida: el medio físico; b) de la capacidad de los grupos humanos para organizarse y vivir en sociedad sobre aquél escenario. En el segundo caso, la organización se concibe como interdependencia de los elementos que coexisten en ese espacio, la cual no es en modo alguno estática, sino dinámica.

De cualquier manera, lo que está fuera de toda duda es que, a la luz de las nuevas concepciones de la *Geografía*, se impone una revisión de la actual didáctica geográfica.

(12) SORRE, M.: «L'homme sur la terre».

(13) FREMONT, A.: «La region, espace vecu». Paris, 1976. 223 pág., pág. 14.

(14) LYNCH, K.: «La imagen de la ciudad». Buenos Aires, 1966. 208 pág., pág. 14.

(15) MATHIEU, D. y WIEBER, J. C.: «L'analyse des structures des paysages naturels». Rev. *L'espace géographique* n.º 3. 1973. Pág. 171-184.

(16) GOULD, P.: «On mental maps». Michigan Inter-University Community of Mathematica Geographers. *Discussion Papers* n.º 9. 1966. 53 pág.

La Geografía humana: Su evolución y adaptación al Bachillerato

Por Adela GIL CRESPO (*)

Introducción

Es difícil en un corto artículo presentar la problemática de la geografía, en su contenido y métodos; son muchos los criterios y muy variadas las tendencias y las escuelas existentes en el momento actual.

Por otra parte, dado el estado presente de nuestros cuestionarios, hay una absoluta falta de criterios científicos que puedan situarlos hacia cualquiera de las corrientes actuales.

Falta una sólida formación en geografía física, que permitiese la comprensión de los paisajes o de los espacios en los que se mueven y actúan las agrupaciones humanas. De otra parte la lamentable simbiosis de Geografía e Historia en un abigarrado programa, nos plantea un grave problema: el de saber hasta qué punto son aplicables criterios científicos a la puesta en escena por el profesorado, de lo que está carente de una trabazón lógica y científica.

Como criticar es más fácil que construir, expondré mi comunicación procurando dar una información histórica y universal de cómo ha sido y es considerada la enseñanza de la Geografía en las edades comprendidas entre los 10 y los 14 años.

- Interés por la enseñanza de la Geografía, desde un ángulo histórico.
- Aportaciones de la Institución Libre de Enseñanza y de

la Escuela Superior del Magisterio.

- Intervención de la UNESCO y de la Unión Geográfica Internacional en la preparación de Metodologías y Manuales para América Latina y África.
- Geografía humana cultural y Geografía humana matemática.
- Aplicación a la enseñanza del Bachillerato.

Momento histórico

A finales del pasado siglo, en el año 1889 se celebraba en París el Segundo Congreso Internacional de Geografía, al que asistió un nutrido número de profesores. A la vista de los avances que la Ciencia Geográfica había experimentado en Alemania, con un estudio directo de la Naturaleza, apoyado en métodos científicos de observación, se planteó el problema de llevar su enseñanza a los estudios primarios y secundarios.

Pero curiosamente la presión para que se llevase a cabo en Francia partió del campo político: «un senador y los grupos de presión denunciaron el lamentable estado de los conocimientos geográficos, encargando a dos profesores, Himly y Levasseur, que recorrieran el país y haciendo uso de un sistema de encuestas redactasen unos programas de geografía para enseñarse a los niveles de la enseñanza primaria y en los de la secundaria» (1).

Se hacía saber en las encuestas y programación posterior: «que el contenido se organizaba de acuerdo con la necesidad que tiene el hombre de conocer el medio en que vive, con sus condiciones físicas y el progreso técnico introducido por el desarrollo industrial de acuerdo con las nuevas orientaciones geográficas», diciendo: «lo que ahora deseamos es que los profesores enseñen por medio de las lecciones de geografía física y económica, las relaciones que existen entre los diversos fenómenos y los de causa y efecto» (2). Consideraban que sólo los nombres de los fenómenos geográficos tienen valor e interés para el alumno, cuando entre sí se comparan, se enlazan, y sólo así tienen valor para su retención y para su comprensión.

En el mismo momento en el que se planteó el problema de su enseñanza surgirían las interrogantes que en el día de hoy no han desaparecido, ¿qué métodos se emplearían? ¿cuál era el fin perseguido? ¿qué papel desempeñaba la cartografía? ¿cómo debían de ser los mapas realizados por los alumnos?

Hasta el año 1904 en todos los países preocupados por su enseñanza el modelo a seguir era Ale-

(*) Catedrática de Geografía e Historia del I.N.B. «Santamarca» de Madrid.

(1) Numa Broc: «L'établissement de la géographie en France, diffusion, institutions, projets. (1870-1890)», Ann. de Geogr. número 459, 1974, p. 35.

(2) Levasseur: «L'étude et l'enseignement de la géographie».

mania, que empleaba el método intuitivo; se partía de la enseñanza y comprensión de lo local, como más cercano, para irse remontando a lo lejano, de lo particular a lo general, utilizándose para ello métodos modernos; observación directa de los fenómenos, alzado de croquis, lectura de mapas, que obligan al alumno a observar y a reflexionar.

Los Estados Unidos en el Congreso de 1904 se presentaron con un alto desarrollo en las técnicas de investigación y de enseñanza de la geografía en los diferentes niveles, hablándose, por vez primera, de la necesidad del laboratorio de geografía, donde se pudiese experimentar, reproducir formas del relieve y construir mapas topográficos.

En el Congreso de Amsterdam de 1938, se insistirá sobre el alto valor de la enseñanza, por tratarse de una ciencia de relaciones, que contribuía a comprender y a crear el sentido interrelacional entre el hombre y el medio. Insistencia que se irá acentuando en todos los congresos y que recogerá la UNESCO al finalizar la Segunda Guerra Mundial.

Pero antes de seguir, no puedo silenciar la difusión que por las inquietudes geográficas sintió la Institución Libre de Enseñanza. En sus publicaciones «La Lectura», con un comentario de don Angel Rego, tradujeron las diferentes teorías de Levasseur, Gibbs, Sluys y Vidal de la Blache (3).

Del comentario citado recogemos lo siguiente por considerarlo de alto interés: «durante el primero y segundo grado se dará al niño una idea clara de las distintas manifestaciones de la vida terrestre, valiéndose de imágenes (láminas, fotografías, proyecciones, etc.) y excursiones escolares, observaciones de la vida diaria, que permitan ir teniendo conocimiento de los distintos aspectos de la vida terrestre.

El maestro está obligado a despertar el interés del niño, a fomentar su curiosidad, a crear el hábito de la observación. Todos los conocimientos adquiridos por el niño, pueden encerrarse dentro de un programa, cuya realización ha de ser ocasional y la cual cabe reducir o ampliar, según los medios materiales de que disponga el maestro, los que le presente la localidad y los que posea».

Trabajo de campo, uso del mapa topográfico, preparación para aprender a comprender la interconexión de fenómenos.

Nosotros tendríamos hoy día que preguntarnos: ¿dónde se ha que-



La densidad de población en China Calle de Shanghai

dado la Geografía? ¿cuándo se hace trabajo de campo? ¿dónde están los laboratorios de Geografía?

Pero no fue sólo la Institución la preocupada por la nueva geografía, como se la denominó entonces. La Editorial Torro (4) tradujo del inglés la obra de Parker, en la que se decía: «La Geografía es uno de los cinco estudios elementales que ocupan primeramente la atención del niño en nuestras escuelas. El mejor método del trabajo escolar es el de la investigación». Y recogerá en el prólogo lo que años más tarde expondrá la UNESCO: «No hay más que un problema en el mundo, hacer mejor al hombre, no hay más que un modo de resolver el problema, educarlo. La Geografía es el estudio de la base material, de las condiciones primeras, y de la explicación de la vida, así como de la preparación eficaz para ella».

No podemos silenciar el nombre de don Pedro Chico (5), quien desde su cátedra en la Escuela Superior de Magisterio, luchó por la independencia de la Geografía y la Historia, en las cátedras del Instituto, quien introdujo los métodos del estudio de lo local a lo general y quien aún desde la Real Sociedad Geográfica, sigue hablando de la necesidad de una Geografía física general en el Bachillerato.

La UNESCO y la Unión Geográfica Internacional

Acabada la Segunda Guerra Mundial, con el nacimiento de la UNESCO, presidida por el mexicano Torres Bodet, la Geografía, en uno de sus aspectos, la geografía cultural, se considerará, a través de su enseñanza, como uno de los medios más eficaces para poder

llegar a conseguir, por la comprensión, la paz entre los pueblos.

Así, un grupo de geógrafos franceses, Chabot, Meynier y otros, fueron los encargados de redactar un corto ensayo para que, a través de los conocimientos geográficos, se prepare a los hombres para la comprensión internacional. En él se dirá (6): «La Geografía es la localización, la descripción, la explicación y la comparación de los paisajes y de las actividades humanas en la superficie terrestre. Sin duda toda la enseñanza es un descubrimiento del mundo y del hombre. Pero es en la clase de geografía, donde el niño toma conciencia de esa aventura».

Se insistirá y se presentarán lecciones modelos en las que, la gran originalidad de la geografía radique en su complejidad, pues hay que observar, describir y analizar un medio, que siempre es compuesto.

Al tratar los problemas humanos el profesor de geografía se esforzará en mostrar a los alumnos que, si bien existen interrelaciones con otras ciencias sociales, el método geográfico es el de saber establecer una adecuada síntesis. Se insistirá en la localización espacial de los fenómenos físicos y humanos, en su dinámica, aunque las escalas son muy diferentes en los procesos físicos y en los humanos. Hay que enseñar a utilizar las estadísticas,

(3) «La enseñanza de la Geografía», por Gibbs, Levasseur, Sluys y de la Blache, Ciencia y Educación: Ed La Lectura, 1918.

(4) Francis W. Parker: «Cómo se debe de enseñar la Geografía», trad. y prólogo de Ramón F. Villa del Rey, Madrid, 1915.

(5) P. Chico: «Metodología de la Geografía», Rev. de Pedagogía, M. 1932. (Hemos aludido a estos momentos de penetración en España de las corrientes extranjeras para contrarrestar la falta de información de H. Capel en su art. V I «Geocríticas».

(6) «La classe de géographie au service de la compréhension internationale», l'UNESCO et son programme, p. 3.

pero con espíritu crítico. Igualmente se ha de enseñar el empleo de orden de magnitudes y la objetividad en la presentación de los problemas. El empleo constante de croquis, diagramas, dibujos, mapas, etcétera (7).

Posteriormente la UNESCO en colaboración con la Unión Geográfica Internacional ha emprendido el doble trabajo, el divulgar las metodologías (8), que de acuerdo con las modernas directrices científicas, deben de adaptarse a los diferentes niveles de la enseñanza geográfica y de otro el redactar manuales en los que se desarrollan métodos de trabajo para el conocimiento del Tercer Mundo (9).

Actuales tendencias en Geografía humana

En tan corto espacio sería muy difícil y hasta pretencioso el definir criterios sobre las actuales tendencias de la Geografía humana, en el momento actual.

Ultimamente se han prodigado las publicaciones; en unas se recoge la trayectoria histórica de la geografía en diferentes países, tales son los casos de A. Meynier (10) para Francia, de Freeman para Inglaterra (11) o el repertorio norteamericano (12).

En este sentido consideramos de gran importancia aconsejar a nuestros lectores la obra de Paul Claval, «Evolución de la Geografía humana» (13).

La Unión Geográfica Internacional tiene una Comisión dedicada a la historia del pensamiento geográfico, presidida por el profesor francés Ph. Pinchemel, donde se recoge la problemática conceptual y metodológica de la Geografía humana.

En el Congreso de Canadá (1972) se presentaron numerosas publicaciones a este respecto, de las que en su día dimos noticia en el Boletín de la Real Sociedad Geográfica.

Intentaremos presentar en el momento actual, dentro de las diferentes corrientes, aquellas que nos han parecido de más interés. La corriente que llamaríamos culturalista, en la que la interpretación del paisaje geográfico es el eje de la explicación y análisis y la corriente lógico-matemática, que buscando connotaciones con la economía, intenta hacer una ciencia deductiva, en la que el medio matemático le sirva para acercar los fenómenos geográficos a la realidad.

Sin contraponerse, las dos grandes tendencias siguen métodos diferentes. La primera, con numerosos defensores, considera que únicamente en el análisis del paisaje geográfico es donde el geógrafo puede encontrar el verdadero sentido de la geografía, pues únicamente en él se produce la compleja convergencia de la Naturaleza o medio y la acción humana, de la explicación del presente a través de la huella que ha dejado el pasado cultural, y sin el mismo se hace difícil, cuando no imposible, una explicación lógica y coherente. Veremos que los principales defensores de esta corriente culturalista se hallan en el Occidente y Mediterráneo europeo, y en el Oeste americano en tierras de California, donde el peso de la Historia se acusa en la modelación y remodelación de los paisajes agrarios, urbanos y aún hasta vegetales.



El paisaje agrario tradicional reestructurado en comunas (Cantón, China Meridional)

La corriente matemática aparece más tardía, aunque la pretensión de hacer uso de un modelo para a su través buscar una explicación de la realidad, es tan vieja como el origen de la ciencia. No vamos a entrar en las discusiones del determinismo o posibilismo que una y otra corriente llevan implícitas, ni tampoco del apartamiento a que puede conducir el uso sin preparación de geógrafo, del factor de pura medida, alejándose con él del medio natural donde ha de operar.

Desde el año 1930 a 1950, en diferentes países se empezó a sentir la necesidad ante el desarrollo de la sociología y de la economía de hacer un minucioso análisis de cuál era el contenido de la Geografía humana y de nuevo se discutió si se podría hablar de una Geografía humana general (14); de si era una verdadera ciencia, del tipo

de las Ciencias de la Naturaleza o simplemente, dada la complejidad de fenómenos que entran en el análisis, la Geografía —a decir de Baulig— era únicamente «un état d'esprit». Por caminos diferentes, desde entonces hasta nuestros días, aquellos geógrafos que sienten la necesidad de mantener la unidad de la geografía, como arriba expuse, a través del medio físico explicado por la historia, han hallado en la geografía cultural la verdadera razón de su existencia.

Hagamos un poco de historia. En el primer tercio del siglo actual, en la escuela alemana, el geógrafo Passarge trazó las directrices de «la geografía como ciencia del paisaje» (15). Aunque con anterioridad Otto Schlüter ya había dicho: «los paisajes culturales son en el fondo los paisajes actuales, ya que en casi todas las partes los paisajes naturales han sido sustituidos por

otros, que llevan la impronta del hombre y su cultura, aunque sólo fuese, por ejemplo, debido a los fuegos, que quemando las malezas,

(7) «Some suggestions on the teaching of Geography. Towards world unders Standing», VII, UNESCO, Paris, 1950.

(8) «Método para la enseñanza de la Geografía», Teide-UNESCO, Barcelona, 1966.

(9) «Geografía de América Latina» Barcelona, 1945.

(10) A. Meynier: «Histoire de la pensée géographique en France», P.U.F., Paris, 1969.

(11) T. W. Freeman: «A Hundred years of Geography», London, 1965.

(12) «American Geography, inventory and prospect», Association of American Geographers, Syracuse University P., 1954.

(13) Traducida al español y publicada en la colección Ciencias Geográficas Oikos-tau, Barcelona, 1974.

(14) Remitimos a la obra de P. Claval citada, capítulo «Las dificultades de la geografía humana clásica», p. 93 a 124.

(15) S. Passarge: «Grundlagen der Landschaftskunde», 3 vol. Fiedersken, Hamburg, 1919-21.

han modificado de un modo indudablemente apreciable los paisajes vegetales del mundo intertropical».

Se deduce de este comentario: la imposibilidad de comprender y explicar cualquier paisaje geográfico sin una información histórica de las civilizaciones en las que han ido dejando su huella.

En Estados Unidos, con Otto Sauer y los geógrafos de la escuela de California, la geografía cultural ha tenido un amplio desarrollo (16). Al llegar a la conclusión de que no es posible hablar de un paisaje cultural sin acudir a la historia de las civilizaciones.

En el periodo entre guerras, y después de la Segunda Guerra Mundial, la geografía cultural y la geografía como ciencia del paisaje cuenta con importantes geógrafos, en Italia, Biasutti y Sestini, en Portugal O. Ribeiro (17). De este último recogemos el siguiente texto: «A civilização e, de facto, um poderoso agente de transformação das paisagens e é ela que, em grande parte, molda a fisionomia dos lugares. São as preferências humanas, na alimentação, nos materiais de construção, na organização do espaço, que explicam em larga medida a geografia humana».

Actualmente en Francia, donde desde los días de Max Sorre, la geografía era igual a «ciencia del paisaje», cuenta con importantes geógrafos, entre ellos Ph. Pinchemel (18).

Para poder obtener una aplicación en la enseñanza de la geografía, en los niveles que nos movemos, de Bachillerato, desde un ángulo cultural (pues no olvidemos que a estos niveles el profesor que ha de impartir esta enseñanza tiene o se le exige la doble formación de historiador y de geógrafo) exponemos cuál es el significado de la geografía cultural.

Se parte de un medio, en el que ya existen unas condiciones naturales, a las que un grupo humano puede sumar en un momento dado, sus actividades, y que pasando el tiempo, la aparición de presiones demográficas o la introducción de nuevas técnicas, hacen que en el mismo marco ecológico se vayan creando formas nuevas de relación o dependencia.

O en medios completamente diferentes desde el ángulo natural se hayan dado soluciones técnicas y adaptaciones humanas semejantes. A este respecto el estudio de los estudios agrarios son muy elocuentes. Los españoles a su llegada a América aplicaron sus técnicas de cultivo a los cultivos que ya

practicaban los indígenas, al fracasar debido a las condiciones climáticas, los cereales y semillas llevadas de la Península.

El tipo de vivienda llevado por los diferentes grupos humanos colonizadores del Canadá, de Brasil, y en otros días por españoles responde a mentalidades culturales y para poder explicarlo hay que acudir a la historia y al desplazamiento de pueblos.

Son numerosos los ejemplos que pueden derivarse del análisis de un paisaje, y sólo buscando una explicación genética, en la que la historia de la Tierra, para las formas del relieve o la historia de las civilizaciones que han concurrido en unos

rimentaban la necesidad de actuar, porque creían de buena fe en las necesidades de una disposición más racional del espacio; pero descubrieron repentinamente que toda la formación que habían adquirido no les abría ninguna puerta, y que no les quedaba otra perspectiva que trabajar y esperar a que, algún día, sean llamados a consulta por unas gentes que apenas los escucharán, con una actitud cortés, indulgente o aburrida» (19).

Otras tendencias

Con el desarrollo científico, con la nueva revolución técnica, con nue-



La entrada de Italia en el Mercado Común ha influido en las estructuras agrarias. Paisaje actual de la Umbria

espacios, puede ayudar a interpretar y a explicar.

Desde un punto de vista utilitario, la geografía cultural puede enseñar a comprender mejor el mundo en que se vive, y a mejor interpretar los variados aspectos de la vida moderna. A través de la enseñanza de la geografía se puede llegar a comprender el éxito de unas realizaciones humanas, o el fracaso de otras, analizando o buscando los elementos visibles en un determinado paisaje, las interrelaciones de fenómenos o escudriñando en los invisibles, que dependen de factores sociales o económicos y que actúan a través del tiempo de elementos de freno.

La geografía cultural no aporta técnicas ni cálculo matemático, sino una acumulación de conocimientos, y una propensión al análisis crítico y una cierta prudencia, lo que ha producido en geógrafos contemporáneos —a decir de Claval— un sentimiento de amargura: «Son hombres que decidieron emprender la geografía porque expe-

vas aplicaciones económicas en la organización y distribución de recursos y hombres, la geografía humana se enfrenta cada vez más con la necesidad de un lado de ser útil, que sus conocimientos, contenidos y métodos de análisis puedan servir o contribuir a una mejor organización del espacio habitable. De otra parte el crecimiento de la economía política, ha llevado a numerosos geógrafos de países diferentes a poder establecer modelos que con una base lógico-matemática permitan, como arriba expuse, mediante un método deductivo acercarse a la realidad y poder llegar al establecimiento de unas leyes.

En el momento actual las opiniones, tendencias y escuelas son

(16) O. Sauer: «Cultural Geography», en «Encyclopedia of the Social Sciences», V. 6 Macmillan, IV, 4, 1931.

(17) O. Ribeiro: «Atitude e explicação em geografia humana», Galaica, Porto, 1960.

(18) Ph. Pinchemel: «La classification et l'analyse des paysages humanisés», Revue du Nord, fac. 10, 1961.

(19) P. Claval, obr. cit., p. 138.

variadas. Las expondremos con la mayor brevedad posible, y al tiempo intentando aplicar, de algunas tendencias, enseñanzas para la geografía a nuestros niveles medios.

La ordenación del espacio habitado a lo largo de la Historia, salvo algunas excepciones, se presenta a los ojos del observador como algo espontáneo y con un cierto grado de anarquismo; si se ha de buscar alguna razón o explicación se pensará que es con los factores económicos o sociales. Con el industrialismo en una primera etapa, el crecimiento de las ciudades, la puesta en cultivo de tierras vírgenes o tierras marginales, algunos individuos, con inquietudes sociales, Owen, o estéticas, Ruskin, o urbanísticas, Howard y Sitte, sintieron la necesidad de tomar una parte activa en la regulación y organización del espacio. A comienzos de siglo, Geddes (20) se empezó a

investigar, puede sacar enseñanzas si ha dado o introducido el método de estudio y de trabajo práctico de un determinado fenómeno, por ejemplo la acción de la erosión en un terreno arcilloso, y suavemente ondulado, dedicado al cultivo de cereales, y el que se contenía en otros tiempos con bancales en las vaguadas a media pendiente.

Nuevas técnicas, ordenación de las parcelas, mecanización intensa, pueden deteriorar lo que aparentes técnicas tradicionales conservaron.

Los ejemplos en todos los campos son numerosos: el deterioro de la vegetación alpina y subalpina por el inoportuno trazado de pistas de patinaje y su red articular.

Otras tendencias han aparecido en el campo de la Geografía humana; nos referimos a las que se vienen denominando geografías sociales. Las publicaciones y trabajos de investigación son escasos.

taller (24) hizo el estudio de las ciudades del sur de Alemania, prescindiendo de su situación, pasado histórico y atendiendo a su organización jerárquica que estaba en relación con su potencia comercial. Su obra, discutida o silenciada, sería revisada después de la Segunda Guerra Mundial, por el norteamericano Ullman, y aplicada su teoría por el economista Losch. Desde entonces geógrafos interesados por la economía y economistas iniciaron estudios orientados hacia las funciones urbanas, y hacia la importancia del espacio y de las distribuciones económicas.

El geógrafo se ha ido acercando al economista y como éste trabaja a base de teorías, siente la necesidad de crear sus propios modelos. Así la nueva geografía pretende crear unos modelos de interrelaciones espaciales que permitan dar una idea de la realidad.

«El geógrafo construye un modelo, y si éste en alguna medida se ajusta a la realidad, puede llegar a prever la forma en que los hechos evolucionarán, en unas determinadas circunstancias, también rebasa finalmente el nivel de las interpretaciones retrospectivas, y su ciencia se convierte en prospectiva: la geografía humana deja de ser una disciplina de la contingencia» (25).

¿Qué aplicación puede tener en la enseñanza de la geografía esta geografía teórica?

Puede servir para formular una teoría, por ejemplo, la función de diferentes barrios de una ciudad, buscando los elementos, estadísticos, sociales, económicos, políticos, etc., que sirvan de base para que el modelo se ajuste a la realidad y ver en qué medida el modelo puede servir para establecer unas leyes generales. O si por el contrario existen entre los elementos seleccionados condicionantes u obstáculos que impiden expresar la realidad geográfica.

En Estados Unidos la geografía teórica ha tenido gran predicamento, en Institutos de Geografía y en Universidades. La mayor parte de los trabajos se recogen en la obra



Los intercambios comerciales conservan sus formas tradicionales en la Guinea Ecuatorial (Bata.)

interesarse por el acondicionamiento del espacio, y partiendo del principio de que «la ciencia es aplicable cuando pone en funcionamiento mecanismos lógicos», trató de aplicar al terreno el equilibrio entre el hombre y el medio natural, con el fin de utilizar la geografía para el acondicionamiento del espacio.

Conocido es de todos las dos tendencias en estos últimos años en la gran escuela de geografía humana que ha sido Francia, las opiniones sobre la aplicación de la geografía, defendida por Philipponneau (21), y la geografía activa, al que podríamos citar como uno de sus representantes a P. George (22).

¿Qué puede entresacarse de esta tendencia para la enseñanza? Creemos que el profesor de geografía, que no precisa ser un inves-

tiador, puede sacar enseñanzas si ha dado o introducido el método de estudio y de trabajo práctico de un determinado fenómeno, por ejemplo la acción de la erosión en un terreno arcilloso, y suavemente ondulado, dedicado al cultivo de cereales, y el que se contenía en otros tiempos con bancales en las vaguadas a media pendiente.

Llegamos al final de las diferentes tendencias. A partir de los años 1950-1960, el desarrollo de la economía, como hemos expuesto, va a producir en dos escuelas geográficas, la sueca y la norteamericana, un gran impacto.

Ya en el primer tercio del siglo actual, el geógrafo alemán Chris-

(20) P. Geddes: «City, Development, a Study of Parks, Gardens and Culture Institutions», Edimburgo, 1904.

(21) M. Philipponneau: «Géographie et action. Introduction a la géographie appliquée», Colin, Paris, 1960.

(22) P. George: «Los métodos de la geografía (trad. esp. Oikos-Tau)».

(23) W. Firey: «Man, Mind and Land, a Theory of resource uses», The Free Press (Illinois), 1960.

(24) W. Christaller: «Die Zentralen Orte in Süddeutschland», G. Fischer, Jena, 1935.

(25) P. Claval, obr. cit., p. 191.

de Bunge (26). Han trabajado especialmente en la teoría de los transportes, y en la teoría de los lugares centrales. Trabajos estos y otros que ponen de manifiesto la necesidad de la comprobación experimental de las construcciones teóricas. Precisa todo un instrumental estadístico, y el recurrir cada vez más al lenguaje de las matemáticas. El tipo de estudio determina el tipo de matemáticas que se deben de utilizar.

Esta geografía plantea numerosos problemas entre los geógrafos; uno el temor a lo nuevo, otro la desconfianza hacia el uso de modelos, y en especial el gran problema de la desintegración de la geografía. No obstante la Nueva Geografía, la nacida por los años 1960, se extiende hacia otros países, hacia Canadá y hacia Polonia, y en Europa países como Inglaterra, que había sido importante con los estudios de Stamp sobre la utilización del suelo, empleando el sistema de encuestas, pasado un periodo de silencio, reemprenden el camino de la Nueva Geografía con los estudios de R. Chorley y P. Haggett (27). Francia, hasta el año 1968, ha seguido la geografía por su tradicional camino.

En los últimos años, en general, las nuevas tendencias han dado lugar a muchos estudios. Se han abordado numerosos campos, pero tal vez por haber utilizado inadecuadamente un instrumental matemático, las representaciones teóricas no siempre son fieles.

«La investigación teórica no puede partir de un razonamiento abstracto: la teoría se tiene que construir en función de la observación de los comportamientos reales y del estudio de su frecuencia. Cuando

los datos recopilados son bastante numerosos, bastante sólidos, se pueden construir modelos que tengan en cuenta la variabilidad de los esquemas de decisión» (Claval).

Terminamos viendo en qué medida las matemáticas pueden intervenir en los estudios geográficos.

El geólogo siente miedo al desconocimiento de la matemática, por otra parte ha usado para sus representaciones la cartografía, y resulta que en los nuevos campos de representación la geografía no era una ciencia experimental, y las nuevas corrientes, la sitúan en un nuevo campo, en el que pueda realizar trabajos prácticos, con el empleo del ordenador. En el campo espacial tal vez llegue a ser una disciplina deductiva y explicativa de carácter general, lo que desde siempre ha pretendido llegar a ser.

La Geografía en el Bachillerato actual

Dejando de lado la crítica a los programas, la ausencia de Geografía física, la ausencia de una Geografía de España, intentaremos, de acuerdo a lo existente, señalar qué directrices deberían seguirse en su enseñanza.

La exposición anterior nos ha servido para entrar en contacto con las numerosas corrientes que en este momento se dan en la Geografía humana. Yo, particularmente, considero que, enfocando la geografía como geografía cultural, o como geografía del paisaje, podremos hacer llegar al alumnado el papel que en la geografía, por ejemplo, de España, desempeña el espacio, con sus complejos com-

ponentes y el papel humano en su dinámica histórica, que ha contribuido a dar forma a los diferentes paisajes regionales.

Métodos para poder realizar el trabajo, documentos de los más diversos tipos, mapas, fotografías aéreas, descripciones en el pasado. Preparación de encuestas. Espíritu crítico. Salidas al campo.

Aplicación al estudio de la geografía humana, sobre problemas concretos de teorías verificables. Aunque parto del hecho de que a las edades en que se explica la geografía humana, faltos de una formación básica de geografía física, los problemas que se han de plantear sin un fundamento físico, explicativo, quedarán suspensos en la abstracción.

Veo un peligro, dado el enfoque de la asignatura, en geografía humana: hacer una mala psicología y una mala geografía económica, o mejor dicho, mala economía.

Y en la Geografía de España, tal como está dispuesta, el servir de una débil introducción cronológica para los estudios de historia, rompiéndose y desarticulándose en lecciones pseudoeconómicas, pseudo-sociológicas.

Me es difícil esquematizar la forma de poder aplicar, en su integridad, las directrices que sigo en Geografía cultural, en el terreno de la investigación, y en la enseñanza en el Bachillerato actual.

(26) W. Bunge: «Theoretical Geography, Lund Studies in Geography, S. C. General and Mathematical Geography», núm. 1, Gleerup, Lund, 1962.

(27) R. J. Chorley y P. Haggett: «La geografía y los modelos socioeconómicos». (trad. esp.) I. E. Administración Local, M., 1971.

La Historia en el Bachillerato actual: estado de la cuestión

Por José Antonio ALVAREZ OSES (*)

I. Historia en el Bachillerato

Seguramente no es del todo ocioso recordar, en forma previa, que el tema del que aquí se trata es el de la Historia del Bachillerato. Es decir, precisamente el de ese nivel intermedio entre la E.G.B. y la enseñanza superior o universitaria. Me parece que hay razones suficientes para reiterar que —al margen del mayor rigor de conocimientos que se acumulan en el proceso educativo y que, por tanto, delimitan por sí mismos cada uno de sus ámbitos— de la primera etapa nos separa el diferente grado de atención a la didáctica y, por ello, los objetivos propios del Bachillerato pueden tergiversarse por un exceso que llamaríamos *didactismo*. De la enseñanza universitaria creo que nos separa el nivel de especialización en una rama del conocimiento y, así, por ese lado puede pasarse prematuramente desde los planos generales hasta el *especialismo*.

Lo digo todo esto para clarificar mi punto de vista sobre los objetivos propios del Bachillerato: 1) equilibrio inicial entre los contenidos y su tratamiento didáctico; 2) progresiva ruptura de ese equilibrio en favor del rigor científico, y 3) visión sistemática, general y equilibrada de cada materia en todos los cursos.

Lo digo también —se esté o no de acuerdo con este esquema— porque me parece que con más frecuencia de la debida se cambian los papeles que corresponden a cada nivel de conocimiento.

II. Presencia cuantitativa de la «Historia y Geografía» en el B.U.P. Nuestro «enciclopedismo»

En un reciente número de «Revista de Bachillerato» he expuesto mi versión sobre cómo se gestaron los vigentes programas de B.U.P. Sobre todo destacaba dos de las ideas más debatidas en la comisión de profesores que fue consultada en primera instancia:

a) *La difícil penetrabilidad de la Historia con la Geografía*; tema planteado especialmente en el tercer curso, donde había que integrar de algún modo ambas disciplinas sobre el común denominador de España; de hecho, tal integración únicamente resulta visible en el tema número cinco del cuestionario oficial («El medio natural en la evolución histórica de España»), pero en el resto es evidente el agregado de contenidos de Geografía e Historia en una formulación bastante tradicional.

b) *La fuerte primacía de los temas «contemporáneos en los programas de Historia*, circunstancia que también resulta muy visible en el programa del tercer curso.

Aparte de esta primera consideración, creo que vale la pena detenerse brevemente en la presencia cuantitativa con que aparece nuestra disciplina en los programas que alcanzan su plena vigencia en el curso 1977-78. En ellos, la distribución horaria semanal que corresponde a la «Historia y Geografía» pienso que es muy aceptable —11 horas para nuestra asignatura, 14 para Lengua y Literatura, 13 para Matemáticas; todo ello con la particularidad de que la «H. y G.» es de curso obligado en los tres niveles de BUP—, sobre todo teniendo en cuenta que el trabajo del alumno atiende a un elevado número de materias y está más que suficientemente recargado. En esta última remodelación del Bachillerato, la asignatura de «H. y G.» es obvio que ha ganado en la consideración del legislador frente a otras disciplinas que presentan fuertes recortes sobre los planes anteriores. No obstante, es claro que la amplitud de nuestra materia está próxima al enciclopedismo; que en el ámbito de nuestra competencia pueden entrar asuntos tan dispares como «El renacimiento carolingio» o «La naturaleza de las rocas sedimentarias», pongo por caso; es por ello que resulta prácticamente imposible el estudio de una materia tan exhaustiva a lo largo de tres cursos sin dejarse en el

(*) Catedrático de Geografía e Historia del I.N.B. «Arcipreste de Hita» de Madrid.

camino lagunas de conocimiento a veces bastante sensibles. He aquí algunas de las más reveladoras:

1) La *Historia del Arte*, minimamente integrada en la historia general. El problema es alarmante si tenemos en cuenta la relevante personalidad del arte español al cabo de las épocas (si, como parece en el momento de redactarse estas notas, se deja un espacio a esta materia en la programación del C.O.U., tal cuestión quedaría resuelta satisfactoriamente).

2) La *Geografía Física*, es decir el marco natural sobre el que se producen los hechos humanos, prácticamente desconocido a lo largo de nuestro Bachillerato.

3) La *Geografía Regional de España*, ausente por completo de nuestras aulas. Cuestión inquietante no tanto por razones del actual replanteamiento político del país, sino mucho más porque sin ella es imposible comprender cualquier aspecto de la compleja realidad española. De los tres puntos hasta aquí enunciados éste es, en mi opinión, el que demanda una solución más urgente.

También puede hacerse una observación en lo referente a la distribución horaria de nuestra asignatura según los cursos. Valen las cuatro horas semanales concedidas a la «Historia de las Civilizaciones», aunque con ciertos apuros para tocar el final de la materia en el mes de junio. Puede disponerse de una cierta holgura para acoplar la «Geografía Humana y Económica» al calendario escolar. Lo que resulta imposible es encajar toda la «H. y G. de España» en cuatro horas semanales; la amplitud del temario suscita, de entrada, la alternativa de prescindir de alguna de sus partes o impartirla al completo superficialmente; esta última solución me parece mucho menos aconsejable porque desvirtúa el verdadero sentido de la enseñanza.

Al Bachillerato actual le resulta difícil conciliar, según se ve, la duración con los contenidos. Es como el caso del ciudadano que se enfunda un traje recién sacado del tinte: todo su cuerpo rebasa pletórico tan estrechos límites; y, una de dos, o se camina contrahecho o se cambia de traje.

III. La tensión conceptual histórica y su reflejo en el Bachillerato

A) Aspectos generales

Toda la tensión conceptual que en la historiografía española se manifiesta desde 1960 en el ámbito universitario se ha trasladado, menos ruidosamente si se quiere, al Bachillerato de nuestros días. Ha surgido de este modo un amplio contraste de pareceres de carácter principalmente ideológico. El mismo tema leído en un determinado libro de texto puede tener un tratamiento radicalmente diferente del que observamos en otro. Fundamentalmente lo que está en discusión es el elemento escogido como causa motriz de la historia humana (la sociedad, el sistema político, el sistema económico, etc.). Otras veces el contraste se produce por la prioridad que se concede a cada uno de esos elementos en el estudio global de las diferentes sociedades; en ocasiones se hace cuestión de honor el comenzar nuestro análisis por un determinado elemento de la dinámica histórica.

Esta tensión conceptual, estos contrastes *de escuela* a que me refiero, alcanzan su cumbre en nues-

tros días, pero en algún modo puede observarse su rápida evolución desde años atrás. Una historia predominantemente positivista era la que asomaba en aquellos manuales de *Historia Universal* manejados en la década de los cuarenta y aun algo después; historia eminentemente política, militar, basada en el dato objetivo, singular e irrepetible. La *Historia de la Cultura* creo que fue la sucesora de esa corriente y alcanzó una notable proyección en nuestros medios docentes. Otro paso menos generalizado entiendo que fue la *Historia de las Instituciones* que, de todos modos, ha tenido un reflejo mucho menor en los estudios de Bachillerato.

Salvo algunos precedentes más bien aislados, en la década de los años sesenta surge en nuestra historiografía la *Historia Económica* y la *Historia Social*, esta última progresivamente afectada por los estudios de demografía histórica; ambas perspectivas introducirán en el análisis histórico un método de trabajo fuertemente basado en el dato numérico, las gráficas, la econometría, la estadística, cuya recepción en el nivel de Bachillerato creo que es evidente. José María Jover ha apuntado muy acertadamente que este cambio se debe, más que a un proceso de transformación interna de la historiografía clásica a la fecunda invasión del ámbito histórico por otras ciencias sociales como la Economía, la Sociología y otras semejantes.

Por último, la llamada *Historia Integral* o *Historia Total*, de inspiración francesa, cuya novedad fundamental parece que es algo más que la conjunción equilibrada de todos los planos en que se manifiesta la vida humana.

Toda esta revisión de la historia es fruto de la tensión a que antes aludíamos, del contraste ideológico de nuestro tiempo. Pero la rapidez con que a veces se produce hace pensar en otro móvil mucho más frívolo que las ideologías: la moda, que corre más rápida que las doctrinas y también invade el quehacer intelectual. Algo de esto creo que quiere decir García de Cortázar en el siguiente párrafo: «Ello puede hacer inevitable un fortalecimiento de esas interpretaciones unilaterales del acontecer histórico, que han estimulado todas las hipertrofias que la moda ha traído periódicamente al campo del conocimiento histórico: religiosismo, determinismo geográfico, economicismo, sociologismo, demografismo...; todo ello constituye un riesgo permanente que amenaza con dotar a las investigaciones de un nuevo aliento positivista en que el acento haya cambiado de lugar, trasladándose de los acontecimientos políticos a los económicos y sociales, sin alterar, por ello, la sustantividad de su enfoque».

B) Los modelos históricos

El tipo de historia a la que intentamos aproximar-nos cuantos profesamos hoy esta disciplina creo que, aun con el riesgo que entraña una tan excesiva simplificación, pueden reducirse a dos modelos sobradamente conocidos:

1) La *Historia Integral* o *Total*, que tiene sus antecedentes más inmediatos en el grupo de historiadores franceses fundadores de la revista «*Annales*» (Marc Bloch, Lucien Febvre y luego Ernest Labrousse, Fernand Braudel, etc.). Frente a la historia positivista, sus aportaciones de mayor interés están en el estudio de las relaciones entre el hombre y el medio natural, los hechos de repetición frente a los

hechos singulares, los fenómenos colectivos frente a los individuales, con lo que deriva hacia la historia social. Como su nombre indica, en este modelo histórico se pretende recoger toda la pluralidad de aspectos en que se desarrolla la vida humana, sin destacar de antemano ninguno de ellos.

2) El Materialismo Histórico, que toma como elemento básico de la historia a las fuerzas de producción; en consecuencia, el resto de las manifestaciones de la vida humana, incluida la estructura social y su dinámica, deben de considerarse como hechos derivados de aquellas fuerzas. El análisis de los hechos económicos tiene así un carácter fuertemente prioritario.

IV. Los frentes de esta tensión conceptual

Pasemos ahora a observar algunos de los puntos en que las diferencias de concepto se encuentran con más frecuencia. Hemos escogido como base de nuestra reflexión cuatro de estos puntos o frentes de distinta naturaleza, aunque pienso que los ejemplos podrían multiplicarse. Es más, en el primero y el último de estos casos es clara la dependencia de los modelos históricos más arriba apuntados, mientras en el resto esta circunstancia resulta más bien indiferente.

Historia del pasado — Historia actual

Son muchos los testimonios que avalan la existencia de este conflicto con el que parece romperse uno de los axiomas de la definición histórica como ciencia del pasado. La tendencia contemporánea gana partidarios en todos los terrenos. La misma formulación de *historia actual*, que hace algún tiempo hubiera parecido un contrasentido, se está incardinando rápidamente en el uso común. Con ello se conquista el tiempo presente como ámbito histórico. Pero apunta, asimismo, la intención de colonizar el futuro; desde aquellas expresiones como «los futuribles no son lícitos en historia» escritas hace pocos años, hemos pasado a definir nuestra disciplina como «el proceso unitario que engloba pasado, presente y futuro». El pragmatismo, pues, aprieta seriamente en esta nueva visión; que la historia sea útil, práctica, maestra de la vida. La sombra de Tucídides planea sobre nuestras cabezas.

No sé en qué medida contribuye a la consolidación de la *historia actual* este sentido pragmático, la tensión política del mundo y de nuestro país en concreto, el poder de atracción que ejerce la brillante y precisa metodología de algunas recientes ciencias sociales, pero creo que hay un poco de todo ello en este proceso.

Mi opinión al respecto es que la historia contemporánea, la actual y aún la del futuro me parecen tareas apasionantes; pero yo me pronuncio contra su monopolio en los programas docentes y, especialmente, contra su monopolio en los programas de Bachillerato. Como tal exclusiva obsérvese la insistencia sobre los mismos temas contemporáneos desde la Historia de las Civilizaciones hasta el programa del C.O.U., pasando por la Geografía de segundo curso (a la que en parte creo que hemos desvirtuado hacia lo histórico-político en muchos de sus temas) y la Historia de España, que tiene la mitad de su programa plantado entre los siglos XIX y XX.

Especialización — Síntesis

Puede que este sea un conflicto un tanto traído por los pelos. Como resucitar el viejo pleito de las excelencias del razonamiento deductivo frente a las mismas excelencias del razonamiento inductivo. Puede que me lo esté planteando más desde la perspectiva de profesor que desde la realidad misma del alumno. Y, sin embargo, entiendo que ésta es una llaga en la que alguna vez habrá que poner el dedo.

El Bachillerato es un proceso destinado a culminar con el dominio de eso que tópicamente denominamos cultura; con la comprensión global del mundo que nos rodea. De esta manera se cumple uno de los objetivos básicos de toda educación: el permitir que el hombre pueda optar hacia el futuro con más conocimiento de causa; o, dicho de otro modo, el educar para la libertad.

En este sentido parece lógico que el tema monográfico tratado en profundidad debe de tener poco sitio en nuestros medios. Puede servir ocasionalmente como instrumento técnico, como recurso didáctico, pero no como fin en sí mismo. El dedicar los tres primeros meses de un curso de Historia Contemporánea a la Revolución Francesa podría servir como ejemplo típico de esta clase de deformación (ejemplo que, desde luego, no me lo saco de la manga).

Por eso creo también que a los profesores de esta materia se nos presenta continuamente el precioso dilema de mantenernos en el limbo de los conocimientos generales de «H. y G.» (¡nada menos!) u optar por una formación de especialista cuyo lugar ideal no es el Bachillerato. El reparto de competencias a nivel de Seminario didáctico («tú explicas la Geografía, yo la Historia, el otro que explique el Arte») es, probablemente, un hecho muy generalizado y viene también a confirmar la existencia de este problema. Y así, a lo mejor resulta que no es ninguna tontería el replantearse alguna vez el sentido de una materia tan amplia que con ella tocamos casi todos los rincones del conocimiento.

La unidad del estudio histórico: civilizaciones, culturas y otras

Si repasamos la formulación que lleva en los programas oficiales el tema número uno del primer curso de BUP, creo que convendremos que por aquí también nos agitan los vientos de la incertidumbre. «Civilizaciones, culturas, sociedades. Caracteres: un espacio, una sociedad, una mentalidad».

En principio se observa como una invitación a esclarecer el alcance de los distintos términos empleados u otros que pudieran adoptarse como unidades del estudio histórico. También parece nacido este epígrafe bajo una redacción cautelara, en la que se buscara más una enunciación sin compromiso que una redacción feliz. Si bien es cierto que a esta cautela no debía faltarle fundamento por lo que vemos en la producción editorial destinada a este nivel; las respuestas son con frecuencia muy contradictorias (véanse, por ejemplo, las definiciones de civilización y cultura).

La segunda parte de dicho enunciado me parece que prescinde de tales cautelas y lo determina con excesiva precisión: el espacio, la sociedad y la mentalidad. Cuando ya es sabido que estos no son los únicos caracteres posibles. Además está el serio peligro de redundancia para quien escoja como unidad de estudio la sociedad y tenga que explicar a

algún alumno lo que sea «*la sociedad como carácter de una sociedad*».

Si traigo a colación este ejemplo es porque quiero dejar constancia de que detrás de los términos hay un concepto sobre el modo de concebir la historia. Porque sobre ese simple enunciado parece que no es difícil el detectar esa tensión de que venimos hablando.

Civilizaciones, culturas, sociedades, estados, naciones... Sobre algunos de esos términos ha escrito recientemente, en estas mismas páginas, Antonio Fernández García un excelente trabajo, al que remito, con esa rara habilidad con que se conjuga la erudición y la claridad expositiva. Entre tanto, obsérvese la definitiva incorporación al terreno puramente histórico de las mentalidades y su empleo como pre-sunto recambio de las ideologías. Es un caso semejante al de otras ciencias *nuevas* que, habiendo descubierto su esencial historicidad, primero aparecen como competidoras de la historia y finalmente terminan siendo reivindicadas y asimiladas por la misma. Me estoy refiriendo a la Etnología (también llamada Antropología Social o Cultural, según los casos), ciencia que de siempre ha tenido como propio este tipo de prospecciones. Advirtamos, por ello, que el concepto no es tan nuevo; que, con el mismo valor que las mentalidades, hace tiempo que se emplean expresiones como «Psicología de los pueblos» (Roger Riviere), «Caracterología étnica» (Paúl Griéger) o aquella acertada denominación de *personalidad básica* que Abram Kardiner utilizara allá por 1939 («El individuo y su sociedad»).

Queda todavía esta interrogante que nos brinda la actualidad política española sobre el alcance de las autonomías para ver en qué medida integramos en la Historia de España la de las nacionalidades, regiones o como definitivamente termine llamándoles nuestra próxima Constitución.

Historia humanizada — historia estadística

No descubrimos ningún secreto al afirmar la creciente expansión de los procedimientos estadísticos. Ni tampoco si decimos que tales procedimientos se van generalizando en áreas no estrictamente propias de las ciencias positivas. De esta forma, hace ya algunos años que parece haber sonado la hora de la historia estadística y con ella ha estallado el conflicto frente a quienes piensan que la historia es el hombre y no los números.

Seguramente que en este planteamiento hay un poco de la alergia del humanista frente a las matemáticas, un poco de resistencia sistemática a la novedad y puede que hasta un cierto desconocimiento de causa; eso de una parte, pero de otro lado hay algo de exceso de confianza en la razón numérica y también un cierto esnobismo. Al cabo de esta polémica, entiendo que el proceso tiene ya bastante de irreversible y que la estadística viene a dar con su precisión un importante apoyo a la reflexión histórica.

De otra parte, tengo la impresión de que los términos de este litigio no son, desde luego, irreconciliables. Hay una historia contingente, emocional, *humanizada*, profundamente resistente a un sistema de variables. Porque, ¿cómo es posible cuantificar el impulso de los descubrimientos renacentistas, la sensibilidad barroca o la altura intelectual de nuestra Edad de Plata? Pero también existe una historia a todas luces cuantificable que añade rigor a la pri-

mera, la complementa y la enriquece; ¿cómo sin acudir a la estadística puede hacerse seriamente historia económica o demográfica? Ambas versiones son igualmente ciertas y, en consecuencia, cuando pase el tiempo de los excesos, tendremos una historia mucho más rica en posibilidades.

Entre tanto, nuestro Bachillerato se ha poblado de una saludable serie de índices, gráficas, pirámides, promedios, porcentajes, tendencias, histogramas y demás, con los que nuestros alumnos experimentan y reflexionan sobre la historia humana; su horizonte científico se ensancha cada día.

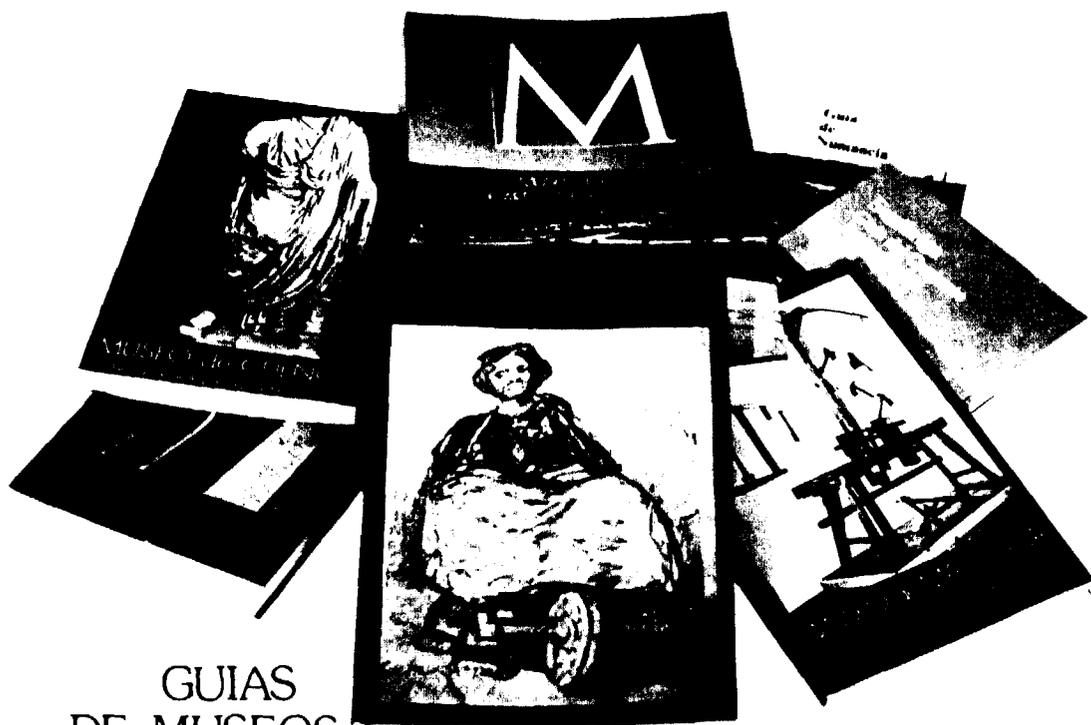
V. Otros problemas

Periodización

Este punto de la periodización de los hechos históricos es uno de los más reveladores en lo que respecta a la penetración de las modas científicas o los criterios de escuela. Porque es obvio que quien clasifica los hechos es que previamente los ha interpretado y seleccionado. De esta forma, son muy diversos los sistemas de periodización que hoy empleamos los profesores de Bachillerato, y es el caso que todos estos sistemas que decimos no siempre resultan compatibles entre sí. Repasemos brevemente los más conocidos:

- *Evolución lineal*, que parte del supuesto de la acumulación de saberes desde las épocas pasadas hasta el presente. La historia humana registraría, así, una progresión constante, lineal, desde su punto de partida hasta hoy. Se aplica especialmente al conocimiento científico y técnico.
- *Evolución cíclica*, en la que se advierte la constante renovación del espíritu humano a través de bloques de tiempo cerrados que se suceden ininterrumpidamente. Estos bloques o ciclos se comportan, casi siempre, al modo biológico (iniciación, juventud, madurez, decadencia y desaparición), siguiendo un ritmo y, en consecuencia, se producen sorprendentes paralelismos al cabo de los tiempos (la abstracción de ciertas pinturas prehistóricas, la laceria musulmana, el arte abstracto del siglo XX; o bien, el célebre paralelismo señalado por Eugenio d'Ors entre el periodo helenístico y el barroco). Este continuo tejer y destejer se aplica principalmente a las manifestaciones artísticas. El análisis de los ciclos económicos responde a otro planteamiento por lo que tienen de aleatorio.
- *La duración histórica*, consagrada por F. Braudel en 1949 («El Mediterráneo en la época de Felipe II»), que distingue tres categorías historiográficas en punto a su capacidad de supervivencia:
 - La corta duración o acontecimiento.
 - La duración media o coyuntura.
 - La larga duración o estructura.
- *La periodización marxista*, basada en la superación dialéctica de las distintas formas de producción dominantes durante largos periodos históricos: sociedad depredadora, esclavista, feudo-señorial y capitalista.
- *Las Edades históricas convencionales*, cuyos caracteres se comportan bajo el signo de una cierta inercia (dificultades de iniciación, re-

guias y catálogos de museos y conjuntos



GUIAS DE MUSEOS

Museo de Cuenca	200 Ptas.
Museo de Zaragoza	250 Ptas.
Museo Arqueológico de Burgos (segunda edición)	200 Ptas.
Museo de Zabaleta (Quesada, Jaén)	200 Ptas.
Museo Colegial de Daroca	200 Ptas.
Museo de Mallorca. Salas de Oficios Artesanos	200 Ptas.

CATALOGOS DE MUSEOS

Museo de Cáceres	300 Ptas.
Museo de Mallorca. Salas de Arte Medieval	300 Ptas.
Museo Cerralbo. Catálogo de dibujos	300 Ptas.
Museo de Arte Contemporáneo de Toledo	300 Ptas.
Museo Español de Arte Contemporáneo de Madrid	300 Ptas.

GUIAS DE CONJUNTOS ARQUEOLOGICOS

Tiermes (segunda edición)	100 Ptas.
Numancia (segunda edición)	100 Ptas.
Murallas romanas de Lugo	100 Ptas.
Segóbriga	100 Ptas.



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

resistencia a la desaparición). Siguen teniendo un amplio valor como código referencial, aunque sus límites se mueven constantemente en virtud de las peculiaridades de la historia nacional, de la competencia ofrecida por los nuevos sistemas o por otros motivos (prolongación de la Edad Media hasta el siglo XVIII, comienzo de la misma Edad para España en el 711, fraccionamiento en Alta y Baja Edad Moderna por la consolidación de la *razón de estado* en Westfalia, etc.).

- *Las denominaciones propias de periodos concretos*, con las que podríamos movernos por toda la historia prescindiendo de cualquier referencia temporal. Algunas de estas denominaciones han alcanzado un consenso muy general: época del Mercantilismo, Antiguo Régimen, período de las revoluciones burguesas...

Es preciso indicar que este esquema no pretende ser ni ordenado ni exhaustivo. Hay aquí epígrafes de muy distinta naturaleza y, por lo demás, apenas se insinúa una problemática que es mucho más compleja. Lo que sí se pretende es plantear la existencia de esta complejidad en el nivel de Bachillerato y advertir que, de no emplear en cada clase unos criterios propios, resulta un tanto mareante para nuestros alumnos.

Repetición de temas

Una rápida pasada sobre los actuales programas de Bachillerato nos lleva a la evidencia de que, a lo largo del mismo, se producen abundantes repeticiones de temas. Hay que andar con mucho tiento para no repetir las mismas cosas sobre Confucio —es un decir— en las lecciones 4.^a y 27.^a del primer curso. Otras veces, el encabalgamiento se produce con algún tema de C.O.U., aunque es claro que esta situación habrá de superarse con la próxima revisión

de este curso. Algunos de los temas que saltan con más frecuencia en nuestras aulas se refieren a EE.UU. y la U.R.S.S., la descolonización, los organismos internacionales, Iberoamérica, la ciencia, la técnica y el arte.

Todo ello invita a pensar sobre la medida en que nuestra materia esté concebida como un aprendizaje progresivo, por el que los conocimientos adquiridos en la etapa anterior sirvan de base a la siguiente y así hasta tocar el final del proceso. O, más bien, nuestra enseñanza consiste en una superposición de niveles que se distinguen por la diferente profundidad con que se tratan temas semejantes.

En cualquier caso, no deja de ser chocante que al alumno a quien le hablamos de «Los problemas de Iberoamérica» a los quince años, tengamos que volverle a hablar de esos mismos problemas a los dieciséis. Es un ejemplo.

Libertad de programación

Vaya una última consideración para subrayar el hecho de nuestra actual libertad de programación. La desaparición de unas pruebas generales al final del Bachillerato remite toda la decisión sobre los rendimientos del alumno al profesor y, con ello, remite también el criterio sobre la extensión, contenidos y metodología de cada disciplina. La existencia de un programa oficial y un texto, solamente tienen —digo de hecho— carácter indicativo, por lo que tanto los procedimientos como sus resultados habrán de ser de lo más diverso.

Pero la factura de todo este planteamiento aún está por ver si se nos va a pasar en esos «criterios de valoración» que podrá establecer cada Universidad como prueba de ingreso y que serán los sustitutivos de la llamada Ley de Selectividad. Porque bien podría ocurrir que con la misma llave con que se abre el dorado reino de los estudios superiores se volteara todo el sistema educativo del Bachillerato.

XV CONGRESO MUNDIAL DE CIENCIAS HISTÓRICAS

Previsto para el mes de julio de 1980, se celebrará en la ciudad de Bucarest el XV Congreso Mundial de Ciencias Históricas. El Comité Internacional, reunido en Puerto de la Cruz (Tenerife) en julio del pasado 1977, concluyó la redacción de la agenda y del temario sobre los que se desarrollará el Congreso.

Se han fijado tres apartados: grandes temas, metodología y sección cronológica. Dentro del primero y en el tema *Forma de los problemas de la paz en la historia*, España ha sido designada como principal ponente. Asimismo participarán historiadores españoles en el tema de metodología *Problemas y métodos de la historia oral* y en diversos temas de la amplia sección cronológica.

Es de destacar, entre los temas metodológicos, el dedicado al *Papel de la enseñanza de la historia en la formación del hombre del siglo XX*, para cuya discusión la Asociación Española ha designado dos expertos.

Puede obtenerse información sobre este Congreso en la Asociación Española de Ciencias Históricas, León, 21, Madrid-14.

La Historia en el nuevo Bachillerato: contenidos, conceptos y metodología

Por José Antonio AYALA (*)

El curso 1977-1978 cierra el ciclo de la implantación de la nueva programación del Bachillerato, establecida por Orden Ministerial de 22 de marzo de 1975.

Nuestra referencia se centra en los tres cursos de Geografía e Historia programados en dicha Orden, haciendo abstracción, por un lado, del todavía híbrido Curso de Orientación Universitaria, que no entrará en vigor el próximo año; y, en el extremo opuesto, del nivel de conocimientos sobre dichas materias adquirido por el alumno en la enseñanza básica.

Concretando aún más, intentamos hacer un balance de la formación histórica —1.º y 3.º cursos— que recibe el bachiller español, el cual, salvo que siga estudios superiores especializados, no volverá a acercarse, de manera formal, a esa parcela formativa. En definitiva, pues, nuestras apreciaciones sobre la misma afectan no sólo a los titulados medios sino que se hace extensiva también a la inmensa mayoría de los titulados superiores.

La *justificación* de la enseñanza de la historia apenas si es cuestionada en nuestros días. Incluida la asignatura, por derecho propio, entre las llamadas ciencias del hombre, la historia es, ante todo, en palabras de Georges Lefebvre, «la memoria del género humano; proporciona a éste conciencia de

sí mismo, de su identidad, de su situación en el tiempo, de su continuidad» (1).

Su papel educativo, pues, viene avalado no sólo por su función comprensiva del pasado, sino por la necesidad de entender el problemático mundo que nos rodea, nuestra inserción en él y, aún más, de proyectar, sin retrocesos, la continuidad del presente en el porvenir.

Pero, al mismo tiempo que conocimiento, la historia es, cada vez más, dentro del atomizado panorama de las ciencias del hombre, una ciencia síntesis que pugna por desplazar o englobar, ambiciosamente, territorios de estudio otrora exclusivos de diversas ciencias.

En un impulso rejuvenecedor relativamente reciente, la historia, en efecto, ha ampliado su objeto teórico e intenta captar la realidad social «en su totalidad». Entra así en contacto, fronterizo o pleno, con otra serie de ciencias —economía, sociología, psicología, lingüística, etc.—, cuyos resultados e incluso métodos adopta, acrecentando su valor cultural y abriendo nuevas perspectivas de interrelación y correlación de los fenómenos sociales.

«¡Historiadores! —clamaba Lucien Febvre, en 1941—, sed geógrafos. Sed juristas también, y sociólogos, y psicólogos; no cerréis los ojos al gran movimiento que,

delante de vosotros, transforma, a una marcha vertiginosa, las ciencias del universo físico» (2).

¿Hay una correspondencia entre la asignatura, tal y como está estructurada en el Bachillerato, y los objetivos que hemos esbozado? ¿Responde a los interrogantes de la sociedad en que vivimos? ¿Cumple su papel de ciencia-síntesis de acuerdo con la metodología actual?

Para mejor discernir en la problemática apuntada vamos a analizar separadamente, acordes con el título de este artículo, tres aspectos principales:

1. Los contenidos de la historia en el Bachillerato.
2. Concepto de la historia, concepto de la asignatura.
3. Metodología histórica.

1. La programación de los contenidos

En dos cursos se distribuye el estudio de la historia en el bachillerato: En primero, con una «Histo-

(*) Catedrático de Geografía e Historia del I.N.B. «Infante Don Juan Manuel» de Murcia

(1) Lefebvre, G.: *El nacimiento de la historiografía moderna*. Barcelona, Eds. Martínez Roca, S. A., 1974, p. 12.

(2) Febvre, L.: *Combats pour l'histoire*. París. A. Colin, 1965, 2.ª ed. p. 32.

ria de las civilizaciones», y en tercero, en el que aparece asociada a la geografía en una asignatura que lleva por título «Geografía e Historia de España y de los países hispánicos».

El título de la historia de primero es engañoso. No se trata de una historia de las civilizaciones, de todas las civilizaciones, sino, a lo sumo, de la civilización occidental.

Partiendo de los más remotos orígenes del hombre, el programa presenta en sus primeras lecciones unos contenidos universales —las culturas antiguas del Próximo Oriente, las del lejano Oriente, de la América prehispánica, las Mediterráneas—. Pero ahí acaba, casi, su sentido universal.

La Civilización Occidental ocupa después las dos terceras partes de los temas. Todo el complejo mundo contemporáneo, a excepción de Europa, y algunas referencias a América y el colonialismo, sólo se encuentra aludido en dos pretenciosas lecciones: una sobre «las culturas de los pueblos asiáticos y africanos», y otra sobre «el mundo y la asimilación de la civilización europea».

Fuera del esquema quedan, pues, prácticamente: la trayectoria de la civilización musulmana, de la que sólo sabremos su nacimiento medieval; la comprensión del despertar del mundo negro africano; unos conocimientos no ya medios, sino ni siquiera elementales sobre la civilización soviética, sobre la China comunista, sobre la India de hoy, sobre los países del Extremo Oriente marítimo (Japón, Indonesia, etc.).

Las lagunas, casi océanos de ignorancia, son tan sustanciales, que uno se explica a través de ellas, tantas de las desconexiones españolas de las coordenadas mundiales o las interpretaciones exaltadas, inconexas y acientíficas que en ocasiones rebrotan en el panorama nacional, fruto, generalmente, de interesadas aproximaciones autodidácticas.

En unos momentos en que la historia se ha hecho planetaria, global; en los que cualquier acontecimiento regional repercute en el ámbito mundial como consecuencia del desarrollo de unas condiciones objetivas propicias; justamente ahora, decimos, ignorar aquellas áreas de civilización supone vivir al margen del mundo que nos rodea.

Podrá objetarse a este razonamiento que la materia de estudio se ampliaría tanto, si comprendiera todas las sociedades humanas, que

sería imposible asimilarla en profundidad en un curso.

Pero la objeción no invalida la cuestión. O bien es necesario contar con más cursos para su enseñanza, o bien hay que adoptar un método selectivo más serio del que se deduce de la programación ministerial.

En este último caso caben dos opciones: a) estudiar exclusivamente la civilización occidental, partiendo de sus componentes fundamentales —antigüedad, cristianismo, germanismo— hasta llegar a su situación presente; b) Estudiar todas las civilizaciones, pero sólo en su evolución contemporánea, siguiendo el ejemplo metodológico de Fernand Braudel en su esclarecedora obra sobre las mismas (3). La cuestión roza ya aspectos conceptuales y volveremos sobre ella más adelante.

Mayor es el confucionismo y la apariencia enciclopédica de la asignatura de tercero. A lo largo de 45 extensos temas se superponen una geografía de España y una historia de España y de los pueblos hispánicos.

Ningún conocimiento será ajeno al futuro bachiller español que se sepa la asignatura: lo mismo se habla en ella de la «morfología peninsular» y del «potencial hidrológico», que de la «inserción germánica en la sociedad hispanorromana»; de «la España de los Reyes Católicos», que de Filipinas en el mundo actual; del «proceso reciente de la industrialización» española, que del «potencial económico» de Hispanoamérica.

Quizás el aspecto más polémico sea la concepción de una geografía e historia de España unidas, que ningún especialista en ambas materias suscribiría. Y ello no porque la geografía e historia no se complementan. De hecho, cualquier historia científica no puede prescindir del factor espacial que como estructura —«sostén y obstáculo» en el devenir de las colectividades humanas, en palabras de Braudel— condiciona e incluso determina dicho devenir.

Sin embargo, una geografía considerada como factor histórico es muy diferente de una geografía añadida a la historia. Ambas ciencias han ido ahondando cada vez en sus diferencias específicas, en sus diversas metodologías, y las dos son hoy ciencias paralelas, de tangenciales coincidencias, pero distintas. Unirlas, no ya a nivel de investigación sino incluso de profesorado, es como intentar consumir un platónico matrimonio por

amor, con los mismos cónyuges, inmediatamente después de su divorcio.

Además, prescindiendo de momento de toda consideración sobre la sufrida geografía y centrándonos en la predominante historia de España, ésta aparece asimismo arbitrariamente seccionada: en cuatro temas se resumen ocho siglos medievales, en cinco tres siglos de la España moderna, en trece los siglos XVIII, XIX y XX.

Al privilegiar el presente, se intenta dar una visión contemporánea del pasado español que está de acuerdo con las actuales concepciones de la historia (4). Pero la teoría no se sigue con criterio claro y neto, acumulándose de hecho una titubeante historia general de desacompañados lastres.

El resultado es que, sin abarcar lo que debiera, se produce la triste paradoja de no poder, al mismo tiempo, profundizar lo necesario si se intenta impartir todo el programa con una cierta inteligibilidad.

La asignatura aún puede tener coherencia, a condición de dejar de ser algunas cosas. Al igual que en primero, o se bifurca su contenido en dos cursos o dos asignaturas opcionales o bien hay que seleccionar con un criterio uniforme y consecuente la materia de estudio.

2. Sobre el concepto de la historia

Resulta hoy casi obvio decir que la historia protagoniza una auténtica revolución, especialmente en su metodología y en sus técnicas, que necesariamente ha de reflejarse en la enunciación de su concepto.

Sería pretencioso por nuestra parte partir de una definición quintaesenciada, *a priori*, que fuese, al mismo tiempo, original y comprensiva de las diferentes posiciones de los historiadores. Pese, sin embargo, a las naturales diferencias, hay determinadas apreciaciones comunes que son las que vamos a resaltar.

En primer lugar, la historia trata del hombre, o mejor, según la sutil e importante matización de Marc Bloch (5), de *los hombres*, en plural.

(3) Braudel, F.: *Las civilizaciones actuales*. Madrid, Tecnos, 1969.

(4) Véase, entre otros, Maravell, J. A.: *Teoría del saber histórico*. Madrid, Rev. de Occidente, 1967, 3.ª ed. p. 207 y ss.

(5) Bloch, M.: *Introducción a la historia*, México, F.D.C.E., 1975, 7.ª ed. p. 35.

El hombre-sujeto, agente o protagonista histórico era, en la historia tradicional, un ente abstracto dotado de naturaleza permanente y de accidentes variables. Estos *accidentes* —los más importantes de los más importantes hombres— han constituido la materia de la historia casi hasta nuestros días: héroes, reyes, santos, magnates y estadistas desfilaban por los libros de historia de forma exclusiva y exclusivizante a pesar de las voces opuestas que se alzaron ya en el siglo XVIII —Voltaire, Rousseau—, o en el XIX —Michelet, Fustel, de Coulanges, Comte, Marx...—.

El empleo del plural para referirnos al sujeto de la historia tal y como se concibe en nuestros días tiene no sólo una dimensión cuantitativa —suma de individuos— sino también cualitativa —distintas funciones de los distintos sectores humanos—, y aún más de interrelación social —los hombres como colectividad, como sociedad—.

La masa o los grupos humanos no excluyen por ello, en esta consideración histórica, al individuo —héroe, rey o labrador—. Como ha expuesto con gran sencillez y no menor profundidad José Fontana ambos actúan simplemente en planos distintos: «Las masas, los grupos sociales, tienen que ver sobre todo con los cambios históricos a largo plazo; los individuos con los acontecimientos concretos y singulares. Son como la marea y la ola que explican conjuntamente el avance del agua del mar tierra adentro» (6).

La interrelación entre los hombres, la vida humana *en sociedad*, hace caer, por otra parte, dentro del campo histórico, la compleja gama de las actividades sociales —económicas, políticas, espirituales, culturales—. La historia se hace totalidad, se hace síntesis articulada de distintos fenómenos en distintos niveles de análisis.

Junto a una dimensión colectiva, social, la historia no abandona su antiquísima dimensión temporal —«ciencia del pasado»— según la terminología tradicional. Pero ahora «el pasado», el tiempo, es objeto de una meditación que cambia sustancialmente el enfoque de nuestra ciencia.

El concepto de tiempo define el ámbito propio y específico de la historia. Fernand Braudel, uno de los historiadores que más ha contribuido a clarificar dicho concepto, predicando con el ejemplo, nos habla no de un tiempo único y abstracto a lo largo del cual, en continuidad y progresión, se suceden los acontecimientos,

sino de tiempos plurales y concretos *en relación con los hechos humanos*, susceptibles de configurar estratos diferentes en la trayectoria de las sociedades humanas.

Distingue así un tiempo breve, que sería el de las biografías y de los acontecimientos, el de una historia episódica (*événementielle*). Un tiempo medio, aplicable a hechos de más largo alcance, de ritmo menos precipitado (ciclos económicos, instituciones políticas, etc) que generaría una historia coyuntural (*conjuncturelle*); y, por fin, un tiempo de muy largos períodos, lento en deformar las realidades (los marcos geográficos, las mentalidades, la pervivencia de las creencias religiosas) que daría nombre a una historia estructural (*structurale*) (7).

La relación hombres-tiempo nos introduce en nuevas hipótesis de sincronismos y diacronismos, ciclos de fluctuaciones, modelos, series, etc., entroncadas con nuevas teorías metodológicas, a veces todavía polémicas.

Pero por encima de humanas divergencias, la mayoría de los historiadores aceptarían una fórmula definitoria lo suficientemente amplia y comprensiva de los progresos metodológicos experimentados por la historia. Bien sea la simple definición de Bloch: «ciencia de los hombres en el tiempo» (8). Bien la propuesta por Carlos M. Rama: «ciencia que estudia las estructuras sociales del pasado humano» (9). O la no menos flexible de Conard-Malerbe: «ciencia de las sociedades humanas en su devenir» (10). Lo de menos es el concepto formal. Lo más importante es la coincidencia en el objeto real y operativo de la historia: hombres, sociedades en su dimensión cronológica.

¿Responde a este esquema, a este concepto la historia que se estudia en el bachillerato español?

La historia de las civilizaciones de primer curso introduce al alumno, en general, en una síntesis de la estructura social, y puede ser, apriorísticamente considerada, una excelente materia formativa.

Bajo la denominación de civilización pueden conjugarse «todos los hechos realizados por la Humanidad», según la expresión de Rafael Altamira (11) y la «larga duración» brodeliana bajo cuya perspectiva hay que estudiar aquellos. El concepto de civilización y el interés justificativo de la asignatura ya han sido profusamente estudiados por muchos especialistas y no vamos a insistir en ello. En

esta misma revista, el profesor Fernández García (12) ha escrito recientemente un excelente ensayo sobre el tema, en el que ofrece, además, una bibliografía esencial.

Al hablar de los elementos constitutivos de las civilizaciones, Fernández García, distingue cinco fundamentales para la comprensión del proceso histórico: espacio, población, economía, sociedad y mentalidad. De la concepción de los mismos, y, sobre todo, de su aplicación práctica a la disciplina que nos ocupa trataremos a continuación.

Partiendo de las observaciones que hacíamos en el apartado de los contenidos, en especial la de que la asignatura no es una historia de las civilizaciones sino a lo sumo de la civilización occidental, el programa está positivamente esbozado desde el punto de vista conceptual: población, economía, sociedad y mentalidad, son elementos que pueden quedar configurados por la amplia flexibilidad en los enunciados de los temas si los autores de los libros de texto aplican una adecuada metodología, o el profesor la suple.

Pero hay que señalar también algunas incongruencias en los enunciados. Por ejemplo ¿para qué sirve hablar de las antiguas culturas de Persia, India y China si ya no volverá a hacerse mención de ellas o a lo sumo se las aludirá muy someramente en un tema referente a las civilizaciones contemporáneas? ¿Por qué hablar *hasta la Edad Media* de las civilizaciones paralelas a la Occidental —la bizantina, la islámica— si después tampoco se va a desarrollar la evolución posterior de las mismas?

En cambio, en ningún tema aparece la configuración espacial de Europa, la trascendencia que el medio natural europeo tuvo y tiene en la trayectoria civilizadora del continente blanco. No se matizan los contrastes europeos, ni se habla de la «otra Europa», la de la experiencia soviética, ni se da el suficiente relieve a una visión

(6) Fontana, J.: *La historia*. Barcelona, Salvat, 1973, pp. 41-42.

(7) Braudel, F.: *La historia y las Ciencias Sociales*. Madrid, Alianza Editorial, 1968, p. 53.

(8) Bloch, O. C. p. 36.

(9) Rama, C. M.: *Teoría de la historia*. Madrid, Tecnos, 1968, 2.ª ed. p. 58.

(10) Conard-Malerbe, P.: *Guía para el estudio de la historia contemporánea de España*. Madrid, Siglo XXI, 1975, p. 4.

(11) Altamira, R.: *Historia de la civilización española*. Madrid, Calpe, 1925, p. 10.

(12) Fernández García, A.: «Sobre la historia de las civilizaciones», *Revista de Bachillerato*, n.º 1, enero-marzo, 1977.

contemporánea de las que ha llamado Braudel «las Europas de América».

Por otra parte, la periodización es confusa al considerar un tiempo lineal compartimentado por hechos de muy diversa índole: ora son las «culturas», ora la organización política o bien las transformaciones económicas, las que marcan los hitos sin distinguir los distintos «tempos» de unos u otros factores ni utilizar unos mismos criterios para su ensamblaje o síntesis.

En nuestra opinión, pues, al programa le falta coherencia aunque se ha dado un gran paso en la concepción de la asignatura en relación a la tradicional historia universal del plan de estudios precedente.

En la historia de España y de los pueblos hispánicos de tercero, exceptuando las objeciones que hacíamos al hablar de los contenidos, se ha avanzado también en la actualización de la asignatura.

El protagonismo que en los textos tradicionales encabezaban Viriato o Jaime I, Carlos V o la batalla de Lepanto, ha sido sustituido por un estudio de la «formación social» de España en el que las características demográficas, económicas, institucionales o culturales constituyen la trama fundamental de la disciplina.

Continúan, sin embargo, las típicas denominaciones de la historia clásica (España fernandina, isabelina, restauracionista) pero el tratamiento es diferente al de la historia tradicional y puede ser fácilmente enfocado desde perspectivas socio-económicas innovadoras.

En cuanto a los tiempos, si bien la articulación no es homogénea como ya decíamos, no cabe duda que la atención que se presta a la historia contemporánea y a la anterior desde la perspectiva del presente, además de aumentar para el alumno el interés de la asignatura, es, metodológicamente la forma lógica de estudiarlo. Como decía Zubiri «qué sea el pasado es, por lo pronto, algo que sólo puede ser entendido desde un presente... El tiempo no es pura *sucesión*, sino un ingrediente de la *constitución* misma del espíritu. La historia no es simple sucesión de estados reales, sino una parte formal de la realidad misma. El hombre no solo *ha tenido* y está teniendo historia: el hombre es, en parte, su propia historia. Esto justifica la ocupación con el pasado: ocuparse del pasado es, en tal caso ocuparse del presente. El pasado no sobrevive en el presente bajo forma de recuerdo,

sino bajo forma de realidad» (13).

La lástima es que pese a la actualización de que hablamos, sea muy poco lo que se pueda profundizar en la realidad histórica española. El mastodóntico y heterogéneo programa impide calar hondo para llegar a una inteligible ponderación de los estratos económicos, sociales, o de otro tipo, de la historia de España. El resultado puede ser la superficialidad, el tópico, que a nada compromete y nada o casi nada enseña porque la clave hay que buscarla en la raíz.

3. Una metodología para el Bachillerato

El concepto de metodología no lo empleamos aquí desde el punto de vista heurístico, supuesto que está claro que la historia que se imparte en el Bachillerato no es investigación sino difusión de lo ya investigado, y sólo muy limitadamente puede el alumnado acceder a una cierta investigación. Más propiamente hablando cabría hablar aquí, pues, de didáctica de la historia en el Bachillerato.

Son, sin embargo, los métodos de investigación y las técnicas subsecuentes, los que han experimentado cambios más revolucionarios en los últimos años.

La historia «historizante» de principios del siglo XX, ligada a los acontecimientos y a las descripciones eruditas sobre protagonistas o personajes históricos, fue sometida a crítica desde las primeras décadas del mismo —Paul Lacombe, Henri Berr— y experimentó un cambio decisivo a partir de 1929 con las nuevas orientaciones teóricas y metodológicas que sustentaba la revista *Annales* fundada por Lucien Febvre y Marc Bloch.

Desde ese año la historia entra en contacto con otras ciencias sociales, adopta técnicas y métodos de las mismas y se abre a una nueva problemática. Junto a nuevos campos de investigación —desde el clima (en una aproximación histórica), al inconsciente, desde el mito a las mentalidades o al lenguaje—, emplea un nuevo vocabulario —estructura, coyuntura, modelo— reflejo de una nueva concepción.

La cuantificación sistemática se ha ido imponiendo en lucha, a veces, con tendencias *cualitativas* en el tratamiento de la materia histórica, que no excluyen, ni mucho menos, aquella: se hablará de una «historia serial», en expresión de Pierre Chaunu (14) difundida sobre

todo en la década 1950-1960 por la «escuela de los Annales» (Labrousse, Meuvret, Imbert...); de una «historia cuantitativa» *strictu sensu*, en torno a los primeros años sesenta, realizada por economistas historiadores (Kuznets —su iniciador—, Marzewski, Toutain...) o de la «New Economic History», constituida en Norteamérica (Engerman, Fishlow, Fogel...), simultánea en el tiempo a las dos anteriores, con una voluntad de cuantificación más absoluta mediante la aplicación de los procedimientos y modelos de la econometría (15).

Los nuevos métodos exigen nuevas técnicas. La construcción de modelos econométricos hace necesario el conocimiento de determinados principios matemáticos. El uso de la computadora se ha convertido en un auxiliar valiosísimo para el investigador de la historia. El alumno de bachillerato debe estar abierto a estas nuevas perspectivas. No se trata de enseñarle una computadora sino de mentalizarlo hacia su posible utilización, y, en todo caso, ir iniciándole en cálculos elementales de demografía (pirámides de edades, movimientos de población), sociología (gráficos, «fondos de mapa», sondeos retrospectivos) o economía (series de precios, interpretación de curvas, elaboración de índices e incluso rudimientos de contabilidad).

Cada vez se impone más, no solo la educación interdisciplinar sino también, la integración multidisciplinar que podría convertirse en una sugestiva tarea común en los centros de enseñanza.

Sin embargo, la realidad del marco educacional hace utópicos muchos proyectos. Dos cursos, o mejor curso y medio de historia dan para bien poco. La didáctica es la gran desconocida del actual bachillerato.

La vigente ley de educación imposibilita con sus tres cursos que un profesorado especializado imparta adecuadamente sus conocimientos. La hora de sesenta minutos, a veces rutinariamente exigida y controlada impide asimismo que el alumno pueda acercarse con

(13) Zubiri, X.: *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid, Editora Nacional, 1951, 2.ª ed. pp. 302-303.

(14) Chaunu, P.: «L'histoire sérielle. Bilan et perspectives». *Rev. Historique* núm. 494, abril-junio, 1970, pp. 297-320.

(15) Para una descripción de las diversas escuelas y métodos, véase Cardoso, C. F. S. y Pérez Brignoli, H.: *Los métodos de la historia. Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*. Barcelona, Grijalbo, 1976.

cierta intensidad, de forma activa, a unos medios auxiliares de trabajo o a un sólo tema expuesto desde diversos ángulos.

Las instrucciones oficiales en cuanto a los contenidos condenan a una aceleración en la progresión de los programas que sólo se puede conseguir mediante la explicación y la interrogación en clase por parte del profesor. Es decir, es aplicar, en parte, una enseñanza pasiva. La enseñanza activa, adaptada al ritmo del alumno, personalizada, supone más tiempo, y, aunque profundiza más en la temática no puede abarcar todo el programa.

Ceñirse a la hora como unidad didáctica supone encorsetar cualquier posible actividad creadora o investigadora a unos límites harto estrechos.

Y sin embargo es hacia aquella enseñanza activa a la que debe tender el profesorado, la que cada vez se impone con más fuerza y la que capta, según nuestra parcial experiencia, el interés del alumno, *enseñándole a aprender*, no de modo transitorio en su bachillerato sino permanentemente.

Ciertamente creemos que la lección dictada no es conocimiento totalmente pasivo: el tomar notas supone atención, selección, juicio por su parte. Indudablemente, la lección del programa oficial completada con esquemas, mapas históricos, ejercicios variados se graba de forma precisa en la mente del alumno. Asimismo el diálogo con el alumno a través de las interrogaciones, o parte de ellas, no creemos que se haya interrumpido nunca en las clases.

Pero es necesario avanzar un paso más didácticamente hablando. Y en toda enseñanza activa este paso debe tender a la progresiva sustitución del protagonismo del profesor en la clase por la del alumno. Personalmente hemos ensayado una aproximación al conocimiento directo por el alumno de la historia contemporánea a través de un tratamiento crítico de la prensa de época (16).

En este mismo sentido, en nuestra asignatura, debiera ser *el alumno el que hiciera la historia*. A ello responden las series de material didáctico, los *dossiers* de documentos, láminas, textos, etc. cada vez empleados con más profusión para la enseñanza de la historia en el extranjero: por ejemplo, a través

de las colecciones de «La documentation Photographique» francesas, o los «Jackdaw» ingleses. En España sólo una Editorial, y no oficial, que sepamos —la Editorial Adara, de La Coruña— publica series semejantes, pero no del mismo valor científico, en su colección «Taller de Documentos» (17).

Resumiendo, pues, metodológicamente sería necesario que el alumno entrara en contacto, si bien fuera de forma elemental, con las diversas técnicas de trabajo exigidas por la ampliación del dominio de la historia.

Al mismo tiempo, la enseñanza activa debe imponerse, no sólo en la forma atenuada que en gran parte se practica ya —comentarios de textos, proyecciones de diapositivas, ejercicios prácticos—, sino de forma más completa —realización de temas por los alumnos— mediante series de documentos o a través de una bibliografía fundamental que se le proporcione. En ambos casos el papel del profesor es insustituible, pero el del alumno cambia notablemente.

La cuestión no queda más que enunciada.

Conclusiones

En el marco que ofrece la vigente ley de Educación y órdenes complementarias sólo es posible impartir una historia de muy débiles contenidos. Contrasta esta realidad con la que ofrece por ejemplo la programación francesa desde 1969, en la que a lo largo de seis cursos se estudia cronológicamente y en profundidad una historia vertebrada y parcelada del mundo, de Europa, con un especial enfoque en Francia, para acabar el ciclo en sus «clases terminales» de Historia Contemporánea a la altura de nuestros mejores textos universitarios.

El concepto de la historia que se estudia en bachillerato aparece más actualizado. No obstante, predomina en general, un criterio ecléctico: no es una historia tradicional pero tampoco está adscrita de una forma nitida a las corrientes más recientes. El resultado puede ser en alguna ocasión más que solución prudente conocimiento deformante.

Por último, la didáctica de la asignatura es en la práctica tan heterogénea como el profesorado que la imparte. No hay unas normas mi-

nisteriales precisas y claras. Muy pocos cursos de perfeccionamiento al respecto han sido organizados por los diversos Institutos de Ciencias de la Educación de distrito, y esos pocos han tenido que ser sufragados por los propios profesores participantes. Los resultados metodológicos a los que llegan los Institutos Experimentales, que deberían dar la norma, no se difunden a la debida escala nacional.

La ley de Educación teoriza sobre ello: «Los métodos de enseñanza serán predominantemente activos, *matizados de acuerdo con el sexo*, y tenderán a la educación personalizada» (art. 27, apt. 2). No pasa de ser este principio, como tantos otros de la ley, una platónica declaración de principios: la extensión de los programas, la carencia en muchos casos del material adecuado y el número de 40 alumnos por clase, invalidan, en gran parte, las mejores intenciones.

Algo se hace, sin embargo, más por entusiasmo de algunos profesores que por otras razones. En general, según nuestras noticias, predomina un sistema metodológico mixto en la enseñanza de la historia: la explicación y la interrogación en clase siguen teniendo su parte pero alternando con el empleo de medios audiovisuales auxiliares y las iniciativas limitadas del alumnado. Algunos ensayos, minoritarios, son más radicales en la experimentación de métodos activos: por ejemplo el grupo «Germania-75» constituido en el seno del ICE de Valencia, pero a costa de incumplir los programas oficiales.

La enseñanza media en general, y la historia en particular, tanto en sus contenidos, en su concepto como en su metodología, está necesitando si no un concilio ecuménico al menos uno nacional en el que se revise, con un criterio democrático y pluralista, la inserción de la misma en el bachillerato.

(16) Nuestras conclusiones fueron presentadas como Comunicación en las Jornadas de Metodología y Didáctica de la Historia en Bachillerato, celebradas en Santander en septiembre de 1976. Ayala Pérez, J. A.: «El análisis descriptivo de la prensa, una labor de iniciación historiográfica para los alumnos de Bachillerato».

(17) Véase una resumida introducción a este tema en el artículo de Balanza, M.: «Para una bibliografía de las ciencias sociales», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 34, octubre 1977.

Algunas sugerencias sobre el trabajo en grupo entre profesores de Geografía e Historia

Por Juan HARO SABATER (*)

0. Introducción.
1. El trabajo en equipo entre profesores de Geografía e Historia.
 - 1.1. Situación actual.
 - 1.2. Análisis de las causas de esa situación.
2. Algunas cuestiones de interés para la práctica docente de grupos de profesores de Geografía e Historia.
 - 2.1. La didáctica como tarea permanente y colectiva.
 - 2.2. Apoyos bibliográficos del trabajo en grupo.
 - 2.2.1. El caso español.
 - 2.2.2. Francia.
 - 2.2.3. Inglaterra.
 - 2.2.4. Conclusiones.
 - 2.3. La programación, tarea colectiva.
 - 2.4. Aportación de la Psicología y la Pedagogía a la renovación de la didáctica de la Geografía y la Historia y su recepción en el grupo de trabajo.
3. Epílogo.

0. Introducción

El presente trabajo sintetiza una de las ponencias presentadas en los «Coloquios sobre Geografía e Historia en el Bachillerato», que organizados por el «Grupo de Profesores de Geografía e Historia de los Institutos de Madrid» (1) reunió a lo largo de una semana a un nutrido grupo de profesores de estas

materias. El texto acogido ahora en la *Revista de Bachillerato* mantiene el esquema propuesto en su momento, pero ha sido modificado en cuanto a la extensión con que son tratados sus diferentes apartados, ya que algunos de ellos quedan reducidos a una corta referencia para no perder de vista su necesario encuadre general (los apartados 1.2., 2.1., 2.3. y 2.4.), mientras que otros (como el 2.2.) se ven ampliados, todo ello en aras de una mejor información y con el único deseo de presentar algunas sugerencias, cuyo sentido ni es la originalidad ni el tratamiento exhaustivo, y cuya meta es suscitar la reflexión o la toma de conciencia y tal vez aportar alguna pista útil, en base a la profunda convicción de la necesidad del trabajo colectivo entre profesores de Bachillerato en general y de Geografía/Historia en particular.

1. El trabajo en equipo entre profesores de Geografía e Historia

1.1. Situación actual

Estoy de acuerdo en reconocer que el hecho de recordar una vez más lo indispensable del trabajo en equipo para profesores de bachillerato es algo que podría sonar a tópico, pero también es cierto que, puesto que dista mucho de ser una práctica común, permanece todavía como una zona abierta en la que

(*) Catedrático de Geografía e Historia del I.N.B. «Cervantes» de Madrid.

(1) Desde hace siete años funciona este grupo con reuniones periódicas con objeto de intercambiar experiencias docentes, proporcionar información bibliográfica, fomentar los contactos humanos entre colegas, etc. Con evidentes limitaciones y lagunas el grupo sigue trabajando y buena muestra son las ponencias aquí reunidas.

cabe la sugerencia, el proyecto, el replanteamiento y la ilusión. En general podemos decir que el censo de grupos de trabajo entre nosotros es alarmantemente reducido y que todavía es menor el número de grupos que, compartiendo una labor común, llegan a publicar y difundir sus resultados, sus éxitos o incluso aquellas experiencias no tan satisfactorias. Es de justicia reconocer que hay esforzados equipos de colegas que sin regatear esfuerzos de ningún tipo acuden a las pocas tribunas que acogen las didácticas y las reflexiones metodológicas sobre nuestra diaria tarea escolar. Pero a pesar de estas valiosas excepciones, unas casi anónimas y otras con mayor grado de difusión, se mantendría la afirmación general de que los Institutos de Bachillerato son modelo de incomunicación, que gozan o sufren un *splendid isolation* y que las relaciones entre los Seminarios Didácticos de igual materia, en nuestro caso Geografía e Historia, son nulas o casi inexistentes.

Siguiendo en esta progresión detectamos que este aislamiento provoca efectos negativos sobre los profesores y que en el plano individual se traduce, en más casos de los deseables, en una falta de ilusión que, si persiste, desemboca en la inercia y en el fondo en la huida de la tarea docente.

Por otra parte de este mismo análisis de la realidad hay que anotar una progresiva toma de conciencia de este estado de cosas. Son cada día más los enseñantes, sobre todo entre las nuevas promociones, que han diagnosticado esta situación como insatisfactoria e incluso bastantes no vacilarían en calificarla de peligrosa, alienante y frustradora.

Acabo de aludir a los grupos que realizan proyectos comunes y los hacen oír. Evidentemente ya están dando una respuesta valiosa y constructiva. Pero es claro que estas líneas se dirigen fundamentalmente a quienes no participan formalmente de este género de actividades, a ese elevado número de ansiosos profesores que acuden donde se vislumbra la oportunidad de discutir y aprender (podemos recordar las Jornadas de Santander, 1976, donde nos dimos cita miembros de todos los rincones del Estado Español), pero que no han visto concretados o sólo parcialmente aquellos buenos deseos.

1.2. *Análisis de las causas de esta situación*

Verificar y documentar suficientemente el diagnóstico que hemos adelantado nos llevaría muy lejos y, constituyendo sin duda un estudio de palpitanter actualidad e interés acuciante, excede del objetivo y límites del presente trabajo, pues nos impelería a realizar una crítica de las estructuras educativas vigentes y de sus notorias insuficiencias en todo aquello que a formación del profesorado se refiere y que han sido el origen de esa grave desasistencia oficial en torno a temas didácticos, metodológicos y de renovación de conocimientos destinados a quienes ya estamos en la enseñanza (pues no puedo referirme ahora al espinoso y no resuelto problema de la formación que deba recibir el licenciado para convertirse en profesor), desasistencia que además conduce a la situación de atonía antes denunciada. Sin embargo, muy apretadamente quisiera nombrar algunas facetas del problema.

En primer lugar, la ausencia de una planificación que cubra esa necesaria formación permanente del profesorado, advirtiendo que no es sólo deber de las autoridades educativas proporcionarla y exigirla, sino un derecho de alumnos y padres a tener profesores al día para que no expliquen algo que con el paso del tiempo pudo llegar a ser falsedad histórica y, por tanto, un cruel engaño.

- No existiendo dicha formación, la práctica tradicional de las oposiciones equivale de hecho a una ilimitada confianza en la seriedad e inquietud de quienes las ganan, aunque estos dimitan acto seguido de toda preocupación intelectual o pedagógica.
- Insuficiente relación entre el profesorado de Bachillerato y los Institutos de Ciencias de la Educación y también en este mismo orden notamos una falta de iniciativas no burocráticas de las distintas Inspecciones de Enseñanza Media.
- Insatisfactoria ordenación del funcionamiento de los Seminarios Didácticos (exceso de horas lectivas, escasa implantación de tareas interdisciplinares, etc.).
- No deben olvidarse una serie de condicionamientos coyunturales que no facilitan la tarea docente (excesivo número de alumnos por clase, programas omnicomprendivos, falta de dotación a los departamentos, etc.).

Para terminar este apartado sintetizaré lo dicho hasta aquí en dos breves conclusiones: 1) Lo expuesto explica la sensación de cansancio que parece detectarse así como es un factor de peso en el proceso de deterioro de la calidad de la enseñanza, fenómeno del que la sociedad tiene conciencia, pero también es un revulsivo que sacude a muchos más profesores cuya preocupación es la mejora de esa enseñanza, así como de las estructuras educativas del país.

2) En ningún caso pretendí ser exhaustivo. Hay en efecto, muchas más cuerdas que pulsar, pero con lo dicho es suficiente para pergeñar esa insatisfactoria situación.

Sentadas ambas conclusiones me apresuro a añadir que lo que sigue ni es una tabla reivindicativa ni pretende esbozar una alternativa para señalar a los poderes públicos urgentes líneas de reforma de esos olvidados Seminarios Didácticos, pues exigirá una perspectiva más amplia que el estrecho marco de los Seminarios, sea cual sea el número de sus integrantes y sea cual sea el tipo de Centro en el que se inserte.

2. Algunas cuestiones de interés para la práctica docente de grupos de profesores de Geografía e Historia

2.1. *La didáctica como tarea permanente y colectiva*

El lector habrá observado que no nos hemos hecho problema de la dualidad Geografía/Historia. Este trabajo, desde su título a sus líneas finales, pretende ser un terreno común de las dos disciplinas, pues en realidad en el Bachillerato los profesores a ambas materias nos debemos.

Creo que sin dificultad estaremos de acuerdo en que la didáctica de nuestras materias es algo que nos concierne básicamente y también en que nuestros usos didácticos, como ocurre en la medicina o la política, no han llegado a cotas insuperables. En otro lugar de este mismo número de la revista ADELA GIL habla con pleno acierto de una «nueva Geografía», que sin nacer en la década de los sesenta, sin embargo supone realmente un nuevo quehacer, por cuanto exige ineludiblemente un planteamiento interdisciplinar (con la sociología, la economía, etc.) y también porque exige romper con los superados métodos de aprender geografía «de oído», y practicar al máximo la salida al campo. Es la conjunción de esos dos factores la que impone la exigencia de hablar de una nueva didáctica de la Geografía que responda a la ya admitida nueva Geografía (2).

Otro tanto habrá que decir de la nueva Historia y de la exigencia de lograr también una nueva didáctica de la Historia (3). En ninguno de ambos casos, trátase de Geografía o Historia, existen fórmulas salvadoras prefabricadas. Sólo en el tratamiento en grupo de estos asuntos pienso pueda lograrse alguna luz o dicho con palabras de FONTANA: «no creo que las soluciones que necesitamos puedan obtenerse más que como resultado de una seria discusión

teórica colectiva, de la preparación en común de unos proyectos pedagógicos y de un contraste práctico en el terreno de la enseñanza» (4). Todavía iría el que esto escribe más lejos pues, si como ya tuve que lamentar en la primera parte de este trabajo, padecemos una escasa iniciativa oficial en punto tocante a la actualización de conocimientos y métodos, resulta que o buscamos apoyo en un grupo o de lo contrario el camino está expedito para el hastio, la mediocridad canonizada o el alejamiento de un alumnado cada vez más despierto. Resumiendo, creo necesario y no sólo conveniente el esfuerzo didáctico en equipo a nivel de centro, pero mejor todavía reuniendo miembros de distintos centros.



Los grupos de trabajo deben utilizar de forma colectiva las publicaciones periódicas dedicadas a la enseñanza en general y a nuestras didácticas en particular

2.2. Apoyos bibliográficos del trabajo en equipo

Cualquier grupo de profesores de Geografía/ Historia ha de disponer de un núcleo de libros y revistas pedagógicas sobre las que se apoyen esas soluciones comunitariamente elaboradas. No pretendo tampoco aquí ser exhaustivo y, desde luego, no me guía ninguna ilusoria bibliomanía, pero estoy convencido del provecho que aporta el manejo colec-

(2) Aunque publicado hace algunos años el libro de la UNESCO, *Método para la enseñanza de la Geografía*, es todavía un acicate para salir de la torre de cristal en que están prisioneras cientos de horas de enseñanzas geográficas, esto se agrava en Institutos ubicados en zonas urbanas y, sobre todo, en las grandes ciudades. Más reciente es la obra de DEBERSSE que presta especial interés al estudio del entorno de los escolares y de la escuela, por lo que amplía las preocupaciones aquí expuestas.

(3) Al igual que hice en Geografía será suficiente ahora hacer una breve indicación bibliográfica sobre este tema. Sobre el alcance de la nueva historia debe verse FONTANA, J.: *La Historia*. Salvat, G. T. 40; la obra colectiva *Hacia una nueva Historia*, Madrid, Akal, 1976, y la de CARDOSO-BRIGNOLI, *Los métodos de la historia. Introducción a los problemas y técnicas de la Historia demográfica, económica y social*, Barcelona, 1976, Crítica.

(4) FONTANA, *Para una renovación de la enseñanza de la Historia*, en *Cuadernos de Pedagogía*, 11 (1975).



Las excursiones preparadas y realizadas para un grupo de profesores tienen un alto interés científico y humano. En la foto restos de Recópolis

tivo y habitual de algunas revistas y libros que se ocupan directamente de la didáctica de la Historia y de la Geografía o bien, siendo empresas de carácter más general, dedican espacios a nuestras didácticas o más ampliamente al aprendizaje escolar que al fin y al cabo es el marco en el que nuestra tarea cobra sentido y justificación (5). No es superfluo insistir en que soy plenamente consciente de que ocuparse del cómo explicar Geografía o Historia exige una tarea complementaria significada en el qué Historia y qué Geografía enseñar, tema fundamental a todas luces, pero que aquí sólo es posible mencionar.

2.2.1. El caso español

Por señalar algunas publicaciones periódicas que responden a esas expectativas citaré, entre otras, las siguientes:

— *Cuadernos de Pedagogía* (publicación mensual). Desde hace cuatro años viene prestando un servicio muy estimable por dar cabida a preocupaciones fuertemente sentidas por los enseñantes. Por lo que a nuestras materias se refiere debe destacarse el número 34 correspondiente a octubre de 1977, en el que se incluye como tema del mes el titulado «La Historia en la escuela», con colaboradores en su mayoría radicados en Barcelona y Valencia (6).

— La recientemente creada *Revista de Bachillerato* (7), publicación trimestral en su intención, y que ha sido recibida con un cierto aire de expectación. En sus páginas ha venido incluyendo algunos trabajos referidos a nuestros temas. Creo que hay que agradecer y aplaudir la decisión de incluir en cada número especial atención a una materia didáctica, pero pensando en un inmediato futuro y habida cuenta del nivel actual de la enseñanza, quizá es momento de pedir que se estudie la posibilidad de aumentar su frecuencia o ir haciendo salir suplementos dedicados a las distintas áreas, dejando las páginas habituales para el espacio común de cuestiones pedagógicas del Bachillerato (régimen de centros, legislación, profesorado, servicios escolares) que hasta ahora quedan muy desatendidos. Un poco más adelante ofreceré ejemplos de esta doble labor editorial que son normales en esa Europa que ya no debe seguir terminando en los Pirineos.

— *Revista de Educación* (de 4 a 6 números al año) (8). Hay que reconocer que, a pesar de la larga andadura, ha logrado una escasa incidencia en el profesorado de bachillerato. Una abrumadora mayoría simplemente la ignora y no se siente englobada en ese campo comunicativo que toda publicación intenta lograr. En general va dirigida a medios especializados (I.C.E. o Facultad de Pedagogía), y desde luego, representa a los grupos dirigentes de la pedagogía a niveles administrativos; sin embargo, aporta el estado de la cuestión de distintos temas, no sólo en España, sino también en diferentes países.

Hemos hecho mención de tres publicaciones de carácter pedagógico general y que de tiempo en tiempo presentan temas de nuestro específico interés como profesores de Geografía e Historia (9). En otros términos, hay huecos que desde luego deben de ser aprovechados, pero la atención pres-

tada —y esto es perfectamente lógico— es limitada en el espacio y ocasional en el tiempo. Si ahora quisiéramos pasar revista a otras tantas que pudieran ser etiquetadas como revistas dedicadas íntegramente a nuestras materias en el marco y nivel de Bachillerato nos encontramos ante una misión imposible. ¿Podemos compararnos en esto a otros países europeos? (10). A ello voy a dedicar el apartado que sigue con la finalidad de informar sobre las iniciativas que en esta línea han desarrollado dos países concretos, Francia e Inglaterra, cuyos productos editoriales son habitualmente usados entre nosotros y no hacemos sino recurrir a ellos una vez más (11).

2.2.2. Francia

Nuestro país vecino goza de una larga tradición pedagógica y al propio tiempo de un desarrollado sentido asociativo entre los profesores. En efecto, la Association des professeurs d'Histoire et de Géographie de l'Enseignement Public edita desde hace 66 años una revista cuyo título es *Historiens et Géographes* (12). No es el momento de reflexionar sobre el hecho de la existencia de una asociación de profesores de Geografía e Historia, excede a todas luces la presente comunicación, pero tampoco puede pasar desapercibido y, desde luego, debería discutirse el tema entre nosotros.

La revista es de alcance nacional y su contenido variado, no faltando artículos de fondo, aporte de

(5) Una bien seleccionada bibliografía sobre estas cuestiones es la presentada por BALANZA, Manuela, *Para una bibliografía de las Ciencias Sociales*, aparecida en *Cuadernos de Pedagogía*, 34 (Octubre 1977).

(6) Redacción y suscripciones: Rambla de Catalunya 10, Barcelona-7. Hay que señalar que desde sus primeros números ofreció en sus páginas trabajos muy sustanciosos en torno a nuestros temas, no queriendo dejar de señalar alguno ya citado en este trabajo tal como el de FONTANA, *Para una renovación...* y otros como el de ZARAGOZA, G., *Algunas ideas sobre la nueva historia*, número 7-8 (julio-agosto 1975) y también el titulado *Para enseñar otra historia*, aparecido en su número 5 (marzo 1975) y que es traducción del original francés que vio la luz en *Le Monde de l'Education*, de abril del mismo año. *Cuadernos de Pedagogía* tiene en preparación un número cuyo tema del mes será dedicado a la Geografía.

(7) Redacción: Avda. Generalísimo 207, 5.ª planta, Madrid-34.

(8) Publicación de la Secretaría General Técnica del M.E.C. Suscripciones: Servicio de Publicaciones del M.E.C., Ciudad Universitaria, Madrid-3.

(9) Elegir tres revistas significa no mencionar otras cuyo interés está fuera de toda duda. La nómina de revistas de educación es más amplia y han publicado en ocasiones temas de nuestras materias. Así merecen utilizarse por ejemplo *Escuela-75* (Valencia), *Perspectiva Escolar* (Barcelona) *Abstracts de educación* (La Coruña), *Limen* (Buenos Aires), los *Boletines* de varios Colegios de Doctores y Licenciados, *Aula Abierta* (Oviedo), etc., sin olvidar además que estas revistas prestan especial interés a los problemas educativos regionales y son tribuna de los grupos de estudio existentes en ese mismo marco. Respecto a las propiamente especializadas espero no haber omitido ninguna. Haberme equivocado sería una gran satisfacción y la aparición de alguna constituiría una buena noticia (luego aludo a *Didáctica Geográfica*, de Murcia).

(10) La comparación va a ceñirse a las revistas, pero no se olvide que estos dos países tienen además periódicos cuyos números dedicados a la educación ofrecen amplio volumen de información sobre estos temas, hecho que tampoco tiene hasta ahora equivalente en nuestro país. Me refiero a *Le Monde* (*Le Monde de l'Education*) y a *The Times* (*Educational Supplement*).

(11) Véase un ejemplo bien cercano en la ya citada bibliografía de BALANZA: el número de obras allí reunidas y cuyo autor no es español y que son citadas en su lengua original; sùmese a ello el bloque de obras traducidas (ya es un paso) y obsérvese con desolación el escaso grupo de trabajos con paternidad española.

(12) Aparecen seis números durante el año escolar y el servicio de suscripciones tiene por dirección *Historiens...* B.P. 31,91001 EVRY CEDEX FRANCE.

experiencias de los Liceos, comentarios bibliográficos, etcétera, por supuesto todo ello conexas exclusivamente con nuestras materias propias (13). Es una revista que podríamos calificar de profesional y que ofrece un amplio panorama de las actividades de nuestros colegas de allende los Pirineos.

Podría parecer que en una revista de ese alcance prevalecieran aspectos administrativos sobre los didácticos, pero además de no ser exacta esta sospecha ocurre que la comunicación (liaison) entre los profesores de Geografía e Historia se ve reforzada por otras publicaciones periódicas cuyos motores son, según su radio de acción, el Centre National de Documentation Pédagogique y los Centres régionaux et départementaux de Documentation Pédagogique. De acuerdo con su peculiar legislación, el C.N.D.P. tiene como misiones principales estas dos: a) elaborar y difundir documentación pedagógica, así como documentación sobre el contenido de las enseñanzas, utilizando todos los apoyos escritos y audiovisuales, y b) aportar su concurso a la formación inicial y permanente de los profesores. De acuerdo con estas metas, estos centros han alumbrado unos *Bulletins de liaison et d'information des professeurs d'histoire, géographie et instruction civique et des professeurs de sciences économiques et sociales* en donde dan cabida a estudios, experiencias, crónicas de jornadas de estudio, etc., contribuyendo a que las misiones encomendadas sobre formación permanente del profesorado no queden en meras declaraciones administrativas.

No quiero cansar al lector, pues intentaba únicamente poner ante sus ojos unas realidades existentes en el país vecino y que, por el momento, no tienen equivalente en el nuestro (14). Si hasta aquí hemos prestado atención a dos revistas especializadas, antes de ver sus equivalentes británicas, que también las hay, quiero recordar otra que sin ser patrimonio exclusivo de nuestros colegas de Geografía e Historia, sin embargo, puede ayudar mucho en nuestro campo. Ofrateme es una palabra francesa compuesta por las iniciales del Office français des techniques modernes d'éducation, centro dependiente del Ministerio de Educación Nacional y encuadrado en el ya citado C.N.D.P. Mensualmente este centro publica *Media*, revista subtitulada como «des techniques modernes d'éducation», y que va por su número cien (15). La revista es consciente de la necesidad de favorecer la formación de departamentos y fondos de documentación, materiales a emplear en las clases, dossiers, etc., siendo esta su característica definitoria, lo cual ciertamente resulta muy novedoso para nuestras estructuras.

2.2.3. Inglaterra

También en el país de Shakespeare se interpretó que la organización es ventajosa y que una revista es un vehículo necesario de ideas de cuya existencia sólo se pueden obtener beneficios.

Al igual que *Historiens et Géographes* existe una publicación de alcance nacional y que además goza de prestigio internacional, me refiero a *Teaching History* (con siete números al año), publicada por la Historical Association (16). Junto a ella existe con alcance circunscrito a Escocia otra con parecido título e idénticas pretensiones la *Teaching Review*, órgano de la Scottish Association of Teachers of History (17). Por lo que a Geografía respecta tam-

bién gozan los profesores ingleses de una publicación equivalente a *Teaching History*, pero ahora con el correspondiente título de *Teaching Geography* (cinco números al año) y con la finalidad de servir a las necesidades profesionales de los profesores de esta asignatura en los distintos niveles de la enseñanza británica (18).

Para completar esta información quiero aludir a un tipo de libro inglés que no tiene paralelo en España y que, al margen de que su utilización entre nosotros sea escasa porque están circunscritos al ritmo y necesidades docentes británicos; sin embargo, su valor es indiscutible y quizá debieran estudiarlo atentamente las competentes autoridades. Me refiero a los *Handbook for History Teachers* y *Handbook for Geography Teachers*, ambos editados por el Institute of Education de la Universidad de Londres y con número similar de páginas, unas setecientas, en ambos casos (19). Vamos a describirlos muy brevemente.

a) *Geografía*. El profesor encuentra reunidos a lo largo de nueve secciones los temas que más le interesan (la enseñanza de la geografía y su sentido (I); la enseñanza dentro y fuera del aula (II y III); apoyos y medios audiovisuales (V); material geográfico: atlas, globos y mapas (IV); la sección VI informa sobre las Sociedades Geográficas existentes, así como de otras organizaciones con fines complementarios; las tres últimas secciones contienen bibliografía adecuada a los alumnos y, sobre todo, de utilización por los profesores.

b) *Historia*. El amplio volumen se reparte en este caso en cuatro partes: 1) La enseñanza de la historia, incluyendo bajo este título apartados de alto valor que subrayan el lugar de la historia en el proceso general de la educación; contribución de la psicología al aprendizaje de la historia asignatura; el aula de historia, medios audiovisuales y su empleo, actividades a realizar (visitas a museos, excursiones didácticas, etc.). 2) Este apartado se dedica a los textos escolares, libros recomendados para los alumnos, libros que deben figurar en la biblioteca de los centros, abarcando las distintas épocas de la historia, siendo de apreciar que todos los títulos vienen con un pequeño comentario orientador. 3) Un tercer capítulo está dedicado a los medios audiovisuales y, por fin, 4) De nuevo, con una larga serie bibliográfica, ahora destinada a los profesores, siempre con un breve pero eficaz comentario y con la finalidad de que el profesor encuentre en éstos libros los temas que para la preparación de trabajos y clases necesita.

(13) A título anecdótico puedo señalar que cada año se publican en ella los «rapports» sobre los «concours» efectuados para el ingreso en los distintos cuerpos del profesorado (Agregations, CAPES, etc.), hechos públicos por los miembros de los tribunales examinadores. Por lo inédito en nuestras latitudes merecía una nota siquiera tan breve como ésta.

(14) Recientemente hemos tenido conocimiento de la creación de *Didáctica Geográfica*, n.º 1 (mayo de 1977), editada por el Departamento de Geografía de la Universidad de Murcia (Ver en *Revista de Bachillerato*, n.º 3, pág. 120, unas líneas de presentación de dicha revista. Nos parece muy estimable la iniciativa y digna de ser imitada).

(15) Información y suscripciones: MEDIA, 29 rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05.

(16) Información y suscripciones en 59A Kennington Park Road. London SELL, 4JH.

(17) Editor: Kathleen Robertson, Claremont High School, East Kilbride, Glasgow G74 2DA.

(18) Editor: Longman Group Journal Division, Burnt Mill, Harlow Essex.

(19) El dedicado a historia iba en 1970 por su cuarta edición y el de geografía llegaba a la sexta en 1974.

2.2.4. Conclusiones

Cumplida la tarea informativa será conveniente sacar alguna consecuencia. En primer lugar, ni la erudición, ni la curiosidad nos ha guiado en este asomarse a unas cuantas publicaciones nacionales o extranjeras. Si lo hice con algún detalle fue para ser consecuente con los objetivos previstos, pues los grupos de profesores deben conocer y aprovechar lo que existe editorialmente hablando y, para mayor provecho, hacerlo de forma colectiva.

2) Los datos presentados y que pertenecen a otros ambientes no hacen sino resaltar ciertas ausencias que son inexplicables además de lamentables. ¿Por cuánto tiempo todavía?

3) Animar a los grupos ya existentes a que en su trabajo vayan incluyendo las parcelas que se han ido describiendo.

4) Por último, por qué no decirlo una vez más y —una voz más—, pedir a los órganos competentes que faciliten medios para que, con la participación de este tipo de elementos y que se trabaje por au-del profesorado, sea posible pronto poder disponer mentar las relaciones entre los sectores interesados en estas tareas.

2.3. La programación, tarea colectiva

Un tercer frente en el que se hace insustituible el trabajo en grupo lo encontramos ante el conflicto que los profesores experimentamos a la hora de encarar los programas actuales del Bachillerato y del C.O.U. En efecto, las propuestas que hacía en los apartados anteriores podrían obtener asentimiento y suscitar buenos deseos, pero pronto aparecería una muy cierta dificultad. ¿Es compatible la nueva historia/nueva didáctica con los programas oficiales, con ese amplísimo y bizantino (nunca mejor dicho) 1.º de BUP y con el interminable recorrido a lo largo y ancho de la Historia y Geografía de España que es el programa de 3.º de BUP?



Nuevo Baztán, entrada a la Plaza Mayor (siglo XVIII), hoy en avanzado estado de deterioro

El problema, por si sirve de alivio, no es sólo español. Un grupo de enseñantes franceses publicaba sobre este mismo problema de los cuestionarios y programas un interesante trabajo en *Le Monde de l'Education* y que ya cité líneas arriba.

No podremos salir de las garras del conflicto si para empezar no partimos de unas ideas claras sobre la necesidad de la enseñanza de la Geografía y la Historia en la escuela. Avanzando más ha de constar también que no participamos de esas llamadas «crisis de identidad» sobre nuestra tarea, y que no nos es indiferente que el programa sea o no racional, científico o asequible. Esto estaría de sobra si las razones de impartirse nuestras materias fueran únicamente los intereses profesionales (existencia de profesores a los que hay que dar trabajo), a razones comerciales (historia y geografía como mercancía editorial) o incluso argumentos puramente intelectuales. Desde luego, no enseñamos Geografía/Historia por ninguna de estas pobrísimas razones. Pero con estas protestas de ilusión pedagógica no se ahuyentan ni resuelven las dificultades. Los programas los tenemos ahí y sólo veo dos opciones: 1) intentar una solución individual o 2) unir los esfuerzos en un empeño común. Sin lugar a dudas, esta segunda vía es la que puede deparar beneficios a alumnos y profesores. A mi entender sólo el grupo de trabajo está capacitado para considerar los programas como un marco indicativo e incluso muy flexible. No se trata en ningún caso de que cada uno haga lo que quiera, opción primera que rechazábamos antes. Tenemos conciencia de que el BUP es algo todavía por explorar. Esta realidad es la premisa que fundamenta nuestra aspiración. El BUP es algo a experimentar, es una incitación a la búsqueda de nuevos contenidos y nuevos métodos. Así lo han entendido los grupos que están empeñados en una mejora de la enseñanza de nuestras materias. Insisto que este tratamiento exige labor de grupo, ensayos colectivos, programaciones conjuntas, todo ello revisado y discutido por los profesores participantes (20). Así los riesgos de equivocarse son menores. Si en este punto no se trabaja todo lo demás es adorno, pues ahí está el punto neurálgico de la labor docente que nos compete. Libros, revistas, cursillos y otros son necesarios y lo hemos destacado incluso con riesgo de prolijidad y de ofrecer ribetes de música celestial, pero la programación me parece aspecto básico aunque he de reconocer de lo más olvidado en nuestros centros.

2.4. Aportación de la Psicología y la Pedagogía a la renovación de la Geografía y la Historia y su recepción en el grupo de trabajo

Quisiera llamar la atención sobre una parcela de nuestra función docente que queda generalmente postergada y que está en estrecha relación con todo este lío de los programas.

Es tarea de esos grupos de trabajo, recabando ayuda de quien deba o pueda prestarla, tener un cuidado vigilante sobre la dialéctica que se establece entre contenidos a aprender y la estructura psicológica del estudiante de Bachiller. Es de lamentar que en el bagaje del licenciado y no menos del profesor existan

(20) ALVAREZ OSES llamaba la atención en un artículo muy valioso aparecido en el n.º 3 de la *Revista de Bachillerato* sobre el olvido de nuestra historia antigua y media y como resultado la repetición en la enseñanza de tópicos hoy no sustentables. Esos dos peligros perspicazmente delatados por dicho autor son una prueba más de la necesidad de programar conjuntamente y establecer nuestro propio reparto de unos programas de los que conocemos ahora mejor su gestión gracias a la valentía de nuestro compañero.

unas graves lagunas en cuanto al conocimiento del alumno se refiere. No puedo extenderme en este punto, pero baste una llamada sobre la necesidad de volver con frecuencia sobre algunos datos de la Pedagogía que ayudan a una mejor didáctica de la Geografía o la Historia (21). Me limitaré aquí y ahora a dar dos ejemplos de obras útiles en este sentido. De un lado, el conocido libro de BLOOM, *Taxonomía de los objetivos de la educación* (Buenos Aires, 1972), en donde el proceso mental es concebido como un camino que sigue unas etapas bien marcadas hacia niveles cada vez mayores de complejidad. De otro lado, y analizando ahora el caso de la Historia, es muy interesante el estudio que PEEL tituló *Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la historia: Ideas y conceptos históricos* (22) y que parte de la afirmación de que la Historia es una asignatura especialmente difícil de enseñar de una manera comprensiva (22). Presta atención a dos aspectos que son probablemente origen de nuestras quejas sobre la falta y pobreza de conceptos entre nuestros alumnos: 1) los estudios que se han hecho sobre la conciencia que tienen los niños y adolescentes del tiempo total experimentado que abarca según la edad desde el ayer-hoy-mañana en los cinco años hasta un tiempo de muy pocos años en numerosos adolescentes, y 2) el desarrollo de los conceptos históricos que cada vez hacen más precisos en los muchachos. PEEL nos ofrece algunos ejemplos que plantean esta seria problemática que existe en conceptos que para nosotros son claros, pero no tanto, o nada, para nuestros alumnos.

3. Epilogo

A lo largo de estas páginas hemos ido desgranando algunos temas que exigen el trabajo de grupo. Haciendo nuestra aquella posición de que la mejor praxis es una buena teoría, he preferido moverme en el terreno de los planteamientos y de expresión de convicciones mejor que en el pragmático de las recetas. ¿Qué hacer? En primer lugar hacer. Las iniciativas son mil y una. Es mucho más difícil e interesante vertebrar un grupo que se decida a romper las cadenas de una rutina o de los programas, pero sobre todo, es más enriquecedor y estimulante. Así lo entendieron miles de colegas en toda Europa y por ese camino se esfuerzan nuestros más animosos compañeros de toda España. Alguna vez tendremos apoyo oficial y todo, formación permanente, medios, etc. Midsu-mmer Night's Dream.

(21) He desarrollado este tema en un artículo que titulé *La Didáctica de la Historia en el BUP* (Publicaciones del I.N.B. «CERVANTES», Madrid 1977).

(22) Incluido dentro de la obra dirigida por STONES y que lleva por título *Psicología de la Educación*, Madrid, 1972, Morata, 2 volúmenes. Junto a BLOOM y PEEL es recomendable así mismo el trabajo de SCOTT, Brian, *Teaching and Learning the New History*, aparecido en *Education for Development*, III (3), págs. 16-24, año 1975.

(23) Sobre este tema es enriquecedor el estudio de M. LLORENS sobre las dificultades de elaboración y comprensión de conceptos entre los alumnos de 1.º de BUP (*Cuadernos de Pedagogía* n.º 34). Hay que agradecer a su autora y equipo su tesón y guía en estos aspectos tan importantes pero tan descuidados y para los que reclamábamos una mayor atención.

COLECCION «LIBROS DE BOLSILLO» DE LA REVISTA DE EDUCACION



	Precio
1. OCDE: Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza	100
2. Hacia una sociedad del saber	100
3. La Educación en Francia ...	100
4. Método de cálculo de costes en las Universidades francesas	300
5. La escuela de opciones múltiples	300
6. Gastos públicos de la enseñanza	200
7. Educación compensatoria .	300
8. Política cultural en las ciudades	300
9. Estudios sobre las construcciones escolares	300
10. Política, igualdad social y educación (próxima aparición)	

Servicio de Publicaciones
del Ministerio de Educación
y Ciencia

CIUDAD UNIVERSITARIA
MADRID-3
TELEFONO 449 77 00



Pruebas y evaluaciones: una experiencia del I. N. B. de Colmenar Viejo

Por M.^a Carmen GONZALEZ MUÑOZ (*)

Para la correcta valoración de los resultados de las pruebas y evaluaciones que a continuación expon-dremos, parece necesario referirnos previamente al I.N.B. de Colmenar Viejo, en donde han sido reali-zadas. Situado en las estribaciones de la sierra de Guadarrama, a 32 Km. de Madrid, el pueblo de Colmenar Viejo, con un censo de 15.950 habitantes en 1975, es el centro de una amplia comarca en la cual no existe otro instituto de Bachillerato, con la ex-cepción del de Alcobendas, de muy reciente crea-ción. En consecuencia, a él afluyen alumnos de di-versas procedencia y en número que oscila en torno a los 1.000, representando los de Colmenar tan sólo un 34 por 100 del total. El resto provienen de la zona norte de Madrid (Plaza de Castilla, Ciudad de los Periodistas, Fuencarral, El Goloso...) en un porcentaje que de ser sólo el 14 por 100 ha pasado en el curso 1976-77 (del que son todos estos datos) al 31,8 por 100, reflejo de la escasez de centros docentes en ella; de Alcobendas y San Sebastián de los Reyes, en franco retroceso por la apertura de su instituto, pero aún con un 16,4 por 100; Torrelaguna (es decir, la zona este en torno a la carretera Madrid-Burgos, localidades de Pedrezuela, el Vellón, Venturada, El Espartal, El Molar) con un 3,7 por 100, y, por último, Miraflores y la zona de la sierra con un 14 por 100.

Significa esto que la mayor parte de los alumnos llegan al centro diariamente en autobús tras unos re-corridos que, considerando la ida y la vuelta, oscilan entre un mínimo de 40 Km. (ruta de Alcobendas) y un máximo de más de 150 Km. (ruta de Torrelaguna), hecho que condicionará grandemente los horarios. En cuanto a la procedencia social y profesional del alumnado, que es mixto con ligera superioridad fe-menina (49,4 por 100 de varones frente a 50,6 por 100 de hembras), aparece claro el influjo de Madrid: cerca de un 50 por 100 de los padres perte-necen al sector terciario, un 37,9 por 100 al secun-dario, y sólo un 14,9 por 100 al primario, pese al enclave rural del centro (1). En su conjunto la po-sición económica es modesta, incidiendo en ella muy gravosamente el precio del transporte.

Sobre esta realidad humana, se ha realizado el estudio que pasamos a exponer y que es el resul-tado de tres cursos de trabajo en equipo en el Seminario de Historia y Geografía (2). Su origen se remonta a finales del curso 1975-76, es decir, aquel en el que se inició el 1.º de B.U.P. Al hacer entonces balance de sus resultados, constatamos una vez más las dificultades que la materia, la «Historia de las Civilizaciones», ofrecía a los alumnos, su bajísimo nivel y los miles de problemas de todo tipo que se nos planteaban a la hora de programar la asignatura. Pensamos que era muy conveniente, a estos fines, empezar por conocer mejor el material humano con el que trabajamos, su nivel mental y capacidad intel-lectual inicial para aplicar así los métodos más ade-cuados. Conviene añadir que pesaba sobre nosotros una cifra global de insuficientes, en ese primer curso, del 49,3 por 100, que juzgábamos muy elevada.

PRUEBA INICIAL: CURSO 1976-77

En consecuencia decidimos comenzar el curso 1976-77 con unas pruebas, que pretendían medir tres niveles: *Conocimientos*, *Comprensión* y *Síntesis* y *Observación*. Para ello utilizamos un test ya elabo-rado por el I.C.E. de Santander y que nos había sido facilitado en el cursillo de «Didáctica de la Historia», allí celebrado en el mes de septiembre. La prueba de Conocimientos constaba fundamentalmente de tres

(*) Catedrática de Geografía e Historia del I.N.B. de Colmenar Viejo (Madrid).

(1) Todos estos datos, referidos en este caso al pasado cur-so 1976-77, proceden del «Estudio sobre la población escolar del Centro» que todos los años se realiza por los alumnos de C.O.U. como trabajo práctico en equipo en la asignatura de Geografía.

(2) El seminario lo formaban las profesoras M.^a Carmen Gon-zález Muñoz, Maruja Martínez del Valle, Sonsoles García, M.^a Te-resa González Alarcón, Iciar Garmendia y Mercedes Cid. En el actual curso y en razón de concursos de traslados y oposiciones, han aban-donado el centro las profesoras Martínez del Valle y González Alar-cón, sustituidas por Juan José González y Camino Tascón.

partes: una primera sobre elementos artísticos, en la que se preguntaba el nombre de tres arcos elementales y las partes de una columna allí dibujados; una segunda, de tipo más conceptual, en la que había de indicarse el significado de por lo menos cinco de diez términos (Feudalismo, Luteranismo, Renacimiento, Siervo, Barroco, Constitución, Liberalismo, Humanista, Maquinismo y Proletariado), emparejándose además los de significado histórico afin. Asimismo, y en un intento de medir conocimientos sobre cronología, dichos términos habían de encuadrarse en la época correspondiente y dentro de un espacio en el que ya venían indicados los siglos (antes del siglo V y siglos VI y XV...). Por último, el alumno debía realizar un sencillo gráfico, cuyos datos se daban, para comprobar si contaba con un cierto bagaje de técnicas de trabajo.

La Capacidad de Síntesis y Comprensión se estudiaba presentando a los alumnos un texto de veintitrés líneas del egipcio «Libro de los Muertos». De él se pedía un resumen en no más de cuatro líneas y un título que no excediera de una; también, y aunque estas respuestas eran muy indicativas del nivel de comprensión, el alumno había de responder a cuatro preguntas, tales como «normas de conducta», un título que no excediera de una; también, y aunque estas respuestas eran muy indicativas del nivel de comprensión, el alumno había de responder a cuatro preguntas, tales como «normas de conducta», «ceremonias de culto»... que se desprendían del texto, para ver si éste había sido correctamente captado.

En cuanto a la Observación, y al no poder hacerlo con material impreso como pedía el test, se realizó a través de cuatro sencillas diapositivas, sobre las que se hacían algunas preguntas.

La prueba se pasó en los primeros días de octubre, a los 11 grupos de 1.º de B.U.P., con un total de 316 alumnos, efectuándose también en los 6 de 2.º, con 187 alumnos. Lo que se pretendía con esto último era tener un punto de referencia para valorar los resultados: siendo los segundos los primeros del año anterior podríamos tener una idea del avance obtenido, que sería mucho más precisa en cursos futuros. Desde luego hay que decir que éramos conscientes de las limitaciones de los resultados, al intentar reducir a cifras datos no completamente objetivos, ya que en la corrección era difícil suprimir una cierta interpretación personal, por mucho que nos hubiésemos puesto de acuerdo en la puntuación y que se trabajase al máximo en equipo. Con todo creíamos interesante la experiencia y en todo caso mejor que nada. Por otro lado los resultados no iban a determinar en ningún modo el reparto de los grupos, puesto que éste estaba ya hecho, sino que serviría para orientar nuestra programación de la asignatura y para saber en qué aspectos deberíamos insistir más. El baremo establecido fue de Insuficiente, Suficiente y Bien, aunque a la hora del estudio gráfico nos limitamos a los dos primeros niveles para mayor claridad.

Los resultados de estas pruebas fueron analizados con gran detalle individual y colectivamente; intentaremos ahora resumirlo yendo de lo general a lo particular. Veamos primero a través de los diagramas correspondientes (ver cuadro A) la comparación de resultados entre 1.º y 2.º de B.U.P.; en 1.º, y en *Conocimientos*, nada menos que un 70,1 por 100 han sido calificados de insuficientes, es decir, sólo un tercio de los alumnos alcanzan un nivel aceptable, y de ellos es de notar sólo un 5,1 por 100 fue considerado como «Bien». Son cifras para reflexionar. Y en los 2.º, aunque la situación ha mejorado, todavía un tercio

del alumnado aparece como «insuficiente». Sin embargo, es de notar que de los suficientes un 23,3 por 100 alcanzan el «Bien», y que los suspensos coincidían en buena manera con los alumnos que tenían la Historia pendiente o que habían sido aprobados en septiembre.

Ahora bien, más significativo nos parecía el factor *Síntesis y Comprensión*, donde el fracaso alcanzaba el 63,3 por 100 en 1.º frente al 32,7 por 100 en los 2.º (sin duda más grave que las deficiencias en conocimientos). Es también muy de notar que, aunque en 1.º el nivel es ligeramente más alto que en *Conocimientos*, sólo un 1,9 por 100 había sido calificado de «Bien», la cifra más baja de los tres niveles, y en 2.º de un 18,7 por 100. El desarrollo del curso se encargaría de confirmar hasta qué punto eran graves las dificultades de comprensión de nuestros alumnos.

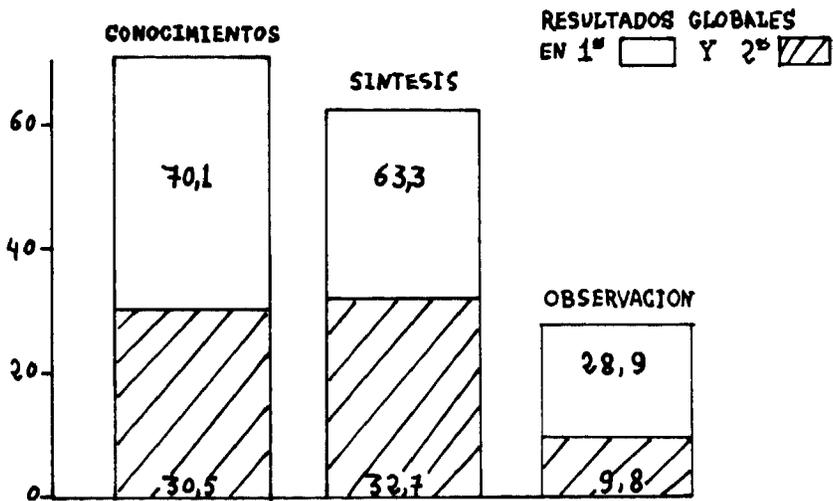
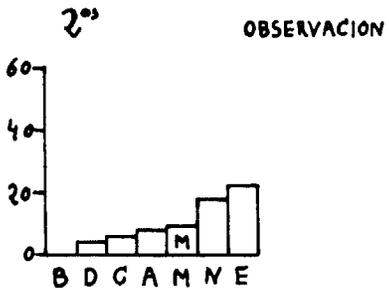
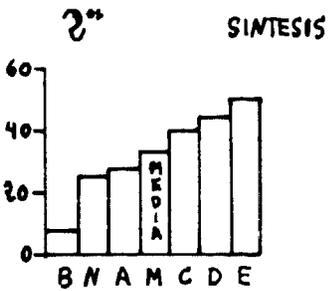
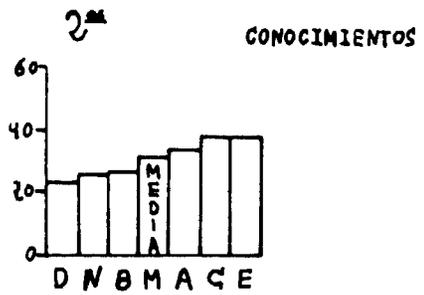
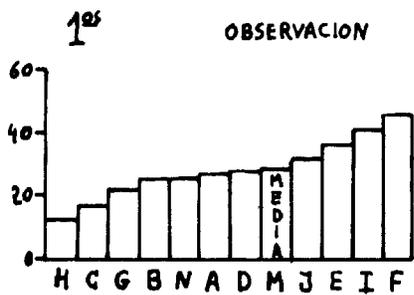
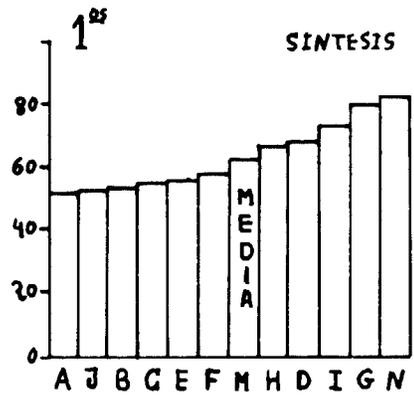
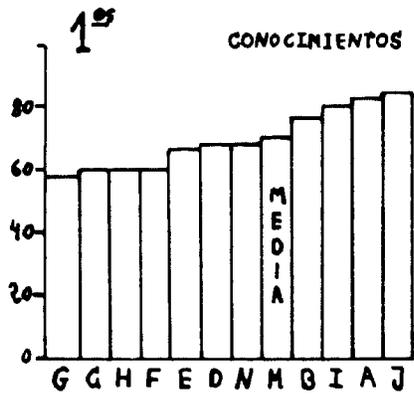
Por el contrario la capacidad de *Observación* era, sin duda, la más desarrollada de las tres. Además de los altos porcentajes de suficientes, en 1.º más del 10 por 100 fueron calificados de «Bien» y en 2.º un 39,5 por 100.

¿Cuáles habían sido los principales «problemas» que traducían estas cifras? En conocimientos los conceptos artísticos eran mayoritariamente ignorados, muy pocos sabían hacer un gráfico, y era especialmente grave la ausencia de un marco cronológico, ni siquiera aproximado. En cuanto al significado de los términos ni siquiera interpretadas las respuestas con la máxima «amplitud» se acercaban a lo pedido. En la síntesis eran evidentes problemas de lectura y vocabulario que impedían al alumno formarse una idea del tema del texto; por eso a la hora de poner título se copiaba simplemente una frase de él. Era también frecuente que en vez de contestar los rasgos de la religión egipcia que aparecían en el texto se hiciese con los conocimientos que sobre ella tenía el alumno de memoria.

Muy interesante fue, además del estudio global, el análisis por grupos. En los diagramas aparecen los 11 grupos, identificados por sus letras, y ordenados de menor a mayor porcentaje de insuficientes. Se añade además como elemento ordenador el porcentaje global (M). No vamos a entrar aquí en el estudio detallado a que esto dio lugar, pero sí a citar algunos de los aspectos más notables. Véase, por ejemplo, que si bien en muchos grupos coinciden el nivel de conocimientos y el de síntesis, no ocurre así en otros. 1.º I aparece en puestos de cola en los tres gráficos; por el contrario, 1.º A, tan deficiente en conocimientos, con más del 80 por 100 de insuficientes, ocupa el primer lugar en síntesis y posición intermedia en observación. La marcha del curso se encargaría de demostrar que con un trabajo adecuado, 1.º A, que posea ya una capacidad intelectual adecuada, recupeará con facilidad los conocimientos, mientras que el caso contrario era mucho más problemático.

Se pudo también apreciar, por citar una conclusión que no será ya posible hacerla al ser ahora todos los cursos mixtos, que los grupos femeninos (1.º A, C, D, I y J) tenían, en general, menores conocimientos que los masculinos, 75 por 100 frente a 61,7 por 100 de insuficientes, situación que se invertía en capacidad de síntesis, sólo 60 por 100 de insuficientes frente al 65,2 por 100 de los varones, teniendo también ligera ventaja en observación. 1.º B, curso mixto, reflejaba un caso intermedio. Pero además en 2.º la situación se había inclinado decididamente a favor de los grupos femeninos, 2.º B y D, que tienen en conocimientos sólo un 24,4 por 100 de insuficientes frente al 35,8 de los chicos, y diferencias similares

CUADRO A



PRUEBAS INICIALES
Curso 1976-77

% SUSPENSOS

o aún mayores en los otros niveles. Fue también su-
gerente observar la mayor oscilación de los resultados
por grupos en 2.º, lo que nos llevó a interesantes
conclusiones sobre el distinto aprovechamiento ob-
tenido durante su estancia en 1.º y a las causas de
esto.

En fin, teníamos ya una panorámica de la situación,
por cierto preocupante. Sobre ella se planificó el
curso, intentando insistir en el nivel de Síntesis y
Comprensión, orientando nuestras explicaciones,
ejercicios prácticos, etc., a desarrollarlo. Decidimos
asimismo «controlar» de alguna manera los progresos
y, puestos a tomar algunos puntos de referencia, se
eligieron las evaluaciones, que tenían además la ven-
taja de poder compararse con resultados de otras
asignaturas.

LAS EVALUACIONES

Habría que advertir antes que nada que las notas
de éstas no son, desde luego, el resultado de un
examen. Se trata, claro está, del reflejo del avance del
alumno a través de todo su trabajo durante el período
elegido: ejercicios prácticos, cuaderno de clase, co-
mentarios de texto, trabajos en equipo y controles
de todo tipo, entre ellos el «examen». También que
todo ello respondía a una planificación común a todo
el seminario, seguida muy de cerca de al menos, una
reunión semanal en hora fijada desde el principio en
el horario de cada profesor. De esta manera en cada
evaluación se hizo un estudio similar al ya expuesto,
gráfico y escrito, que se confrontó con los resultados
anteriores globalmente y por grupos y se discutió
ampliamente.

No vamos a exponer aquí por lo que alargaría el
trabajo, el estudio gráfico de todas las evaluaciones,
limitándonos a hacerlo con la última y definitiva de
junio, aunque analicemos las restantes a través de
sus cifras. Así en 1.º de B.U.P. en la 1.ª Evaluación
el porcentaje global de insuficientes fue de 46,34
por 100 (de los que más de 13 por 100 eran «Muy de-
ficientes»), oscilando los distintos grupos entre un
mínimo de 21 por 100 y un máximo de 60 por 100. En
conjunto alcanzaron la calificación de «Bien» un
14,6 por 100, de «Notable», un 10,5 por 100, siendo el
porcentaje de «Sobresalientes» el muy bajo de 1,7
por 100.

Comparadas estas notas con los resultados de la
Prueba Inicial se apreciaron fácilmente muchos pun-
tos de contacto, comprobándose así su fiabilidad.
Eran claras sobre todo las dificultades de los grupos
con bajo nivel de síntesis y, por el contrario, la re-
cuperación habida en aquellos que lo tenían mejor. Pero
además pusimos en relación nuestras calificaciones
con las obtenidas en otras asignaturas, confirmando
y completando de esta manera el diagnóstico. Curio-
samente el mayor paralelismo lo encontramos con las
Ciencias Naturales, donde se había registrado un casi
idéntico 46,3 por 100 de insuficientes.

En 2.º curso la situación era muy otra, con sólo un
15,7 por 100 de insuficientes (y ningún «Muy de-
ficiente» entre ellos) y entre los aprobados, un 21,26
de «Bien», 25,86 «Notable» y 3,4 «Sobresalientes».
Pero además, si del total separábamos el Nocturno,
los resultados mejoraban notablemente reduciéndose
al 12,6 por 100 de insuficientes. Todo esto llevaba a
pensar no sólo en el distinto nivel intelectual alcan-
zado, sino también en las diferencias de las dos asig-
naturas, Historia y Geografía, y el método empleado,
mucho más práctico en la segunda. Se estudió asi-

mismo particularmente la situación del Nocturno,
que no desdecía de los demás grupos en la Prueba
Inicial, y que ahora se distanciaba negativamente, sin
duda por falta de posibilidades de trabajo en muchos
de sus alumnos.

Mediado el curso, la programación de nuestro
trabajo se vio afectado por al huelga de profesores
no numerarios, además de otros acontecimientos que
alteraron el normal desarrollo de las clases. En con-
secuencia, la 2.ª y 3.ª Evaluación se fundieron en
una sola, y en ella los 1.º obtuvieron un 47,5 por 100
de Insuficientes, cifra ligeramente superior a la pri-
mera (entre ellos un 12,4 por 100 de «Muy deficien-
tes»). Muy similares las cifras de «Bien» (13,1 por 100)
y «Notable» (12,8 por 100) era de destacar el aumento
en los «Sobresalientes» que pasaban a un 5,9 por 100.

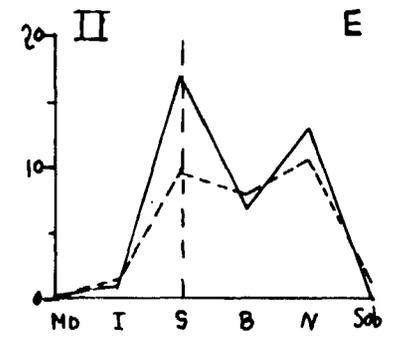
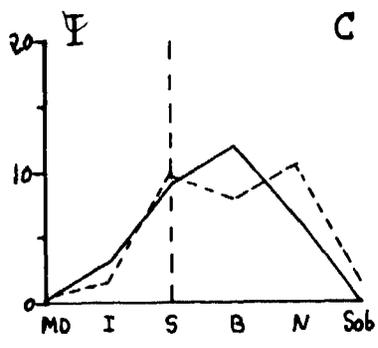
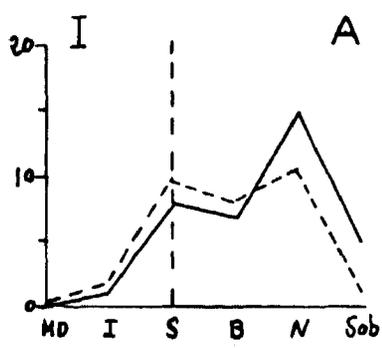
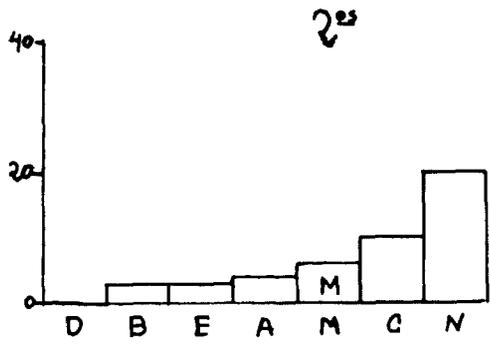
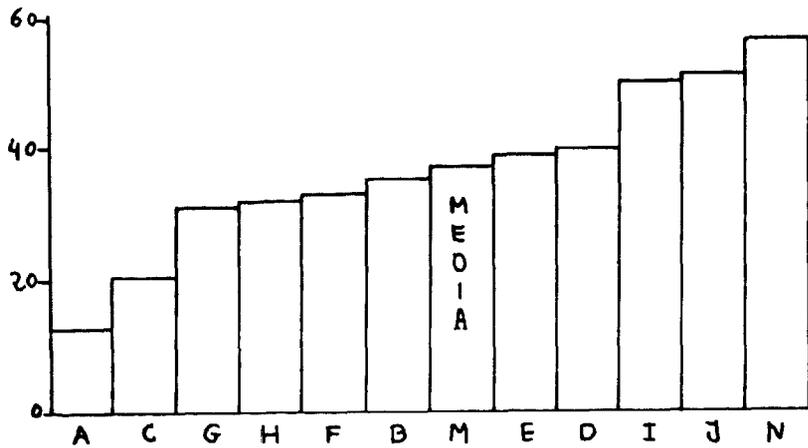
El estudio de los resultados parciales fue muy
interesante, siendo a veces significativo de la dis-
tinta actitud adoptada por el profesor o por los grupos
tras el largo paréntesis de inactividad. Es de advertir
que en los que no habían tenido clase, se había adop-
tado una programación «de emergencia», por lo que
sus resultados no podían ser comparados con los del
único profesor numerario que había impartido nor-
malmente la asignatura. Interesante también fue ob-
servar la mejoría del Nocturno, al haberse retirado
ya a estas alturas del curso un buen número de alum-
nos que no podían seguirlo adecuadamente.

En cuanto a 2.º, la media de insuficientes fue del
16,4 por 100 (sin ningún «Muy deficiente»), cifra li-
geramente aumentada por el mayor número de sus-
pensos habidos en los dos cursos que habían perdido
clases. Un 21,9 por 100 de «Bien», 34,6 por 100 de
«Notables» y 8,1 por 100 de «Sobresalientes» nos
remiten de nuevo a la muy distinta respuesta obteni-
da en ambos cursos y en las dos asignaturas.

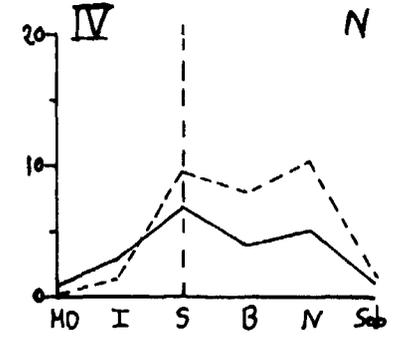
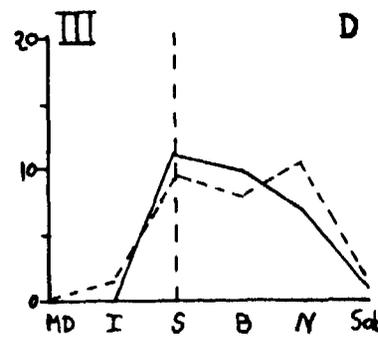
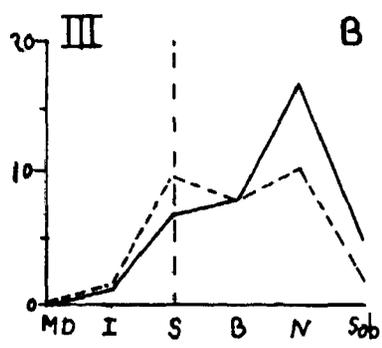
Y llegamos así a la última evaluación o califi-
caciones finales de junio, de los que ofrecemos el resul-
tado gráfico (ver cuadro B), además de comentar las
cifras. Tanto en 1.º como en 2.º estas ofrecen una clara
recuperación. El esfuerzo del último trimestre, las re-
cuperaciones y quizá la mayor «blandura» del profes-
or ante una nota definitiva (pasando a «5» aquellas
calificaciones que lo rondaban y que durante el curso
se incluyeron en «Insuficiente») inciden claramente
en el descenso de los porcentajes.

Así, en 1.º de B.U.P. se registra un 37,65 por 100
de insuficientes (de ellos 10,51 «Muy deficientes»),
la cifra más baja habida desde el comienzo del B.U.P.
el año anterior. Anotemos también un 15,89 por 100
de «Bien», 13,2: «Notable» y 4,88 por 100 de «Sobre-
salientes», muy en relación con lo ocurrido en las
anteriores evaluaciones. El estudio particular de cada
grupo, que podemos ver en el gráfico, es coherente
con la marcha del curso. Los grupos A, B, C, F, G y H
situados por debajo de la media, esto es, en los pri-
meros lugares, habían figurado en general en posición
semejante, con una excepción, el G que rondando
siempre el 50 por 100 de suspensos ha obtenido ahora
sólo un 32 por 100. El estudio de sus ejercicios y el
testimonio de su profesora, que lo es también de otros
dos primeros, permite ver que se debe a un auténtico
esfuerzo colectivo durante el tercer trimestre. En el
otro extremo, los grupos peor clasificados, no hay
tampoco sorpresas, comprobándose además sus ma-
los resultados en otras asignaturas y la relación con
problemas iniciales en el nivel «síntesis». El caso del
Nocturno es particular, ya que muchos de los alum-
nos «muy deficientes» realmente han abandonado los
estudios aunque haya que incluirlos en acta.

CUADRO B
GALIFICACIONES FINALES JUNIO 1977 **1^{er}** **% SUSPENSOS**



--- Media



Otro dato parece importante considerar, aunque nos centremos más por la gravedad del problema en los alumnos que no obtienen la suficiencia, y es la escasez de «sobresalientes». Entre 409 alumnos calificados al final, sólo 20 lo obtenían, lo que no llega siquiera al 5 por 100; es sin duda a considerar si, al tener que trabajar con clases de 40 y más alumnos, con la preocupación fundamental de recuperar a los insuficientes, no abandonaremos a aquellos más capacitados que podrían obtener mejores resultados.

Es también interesante confrontar estos resultados con los habidos en la Prueba Inicial, que de nuevo se pasó a fin de curso a los primeros, aunque sólo pudo hacerse a 215 alumnos de los 316 evaluados a comienzos. Se obtuvo ahora un 20,9 por 100 de insuficientes en conocimientos, 23 por 100 en Síntesis y 2,9 por 100 en observación, con lo que se rebajaban en mucho las cifras iniciales. Sin embargo, habrá de tenerse en cuenta que los 100 alumnos a los que no se pudo pasar la prueba son en su mayoría suspensos, por lo que, de haberla hecho, habrían incrementado los porcentajes sensiblemente. Con todo, en los grupos donde se pudo hacer a toda la clase, 1.º A, B, C, G y H, la relación es evidente. Así, 1.º A con un 13,5 por 100 de suspensos en el curso, arroja un porcentaje del 18,9 por 100 en la prueba de conocimientos; 1.º C tiene respectivamente 20 por 100 y 21,4; 1.º G, 31,2 frente a 32; 1.º H, 29 y 32 por 100. Y las cifras son también parecidas en síntesis, mientras que la observación no cabe duda que ha mejorado notablemente. Todo ello permite hacerse una idea sobre lo significativo y útil de la Prueba Inicial.

En cuanto a los 2.º los resultados fueron óptimos: sobre 192 alumnos sólo 10 insuficientes, un 5,2 por 100 (0,52 por 100 de «Muy deficientes» atribuíbles sólo al Nocturno), obteniéndose un 25 por 100 de «Bien», 32,8 «Notable» y 6,25 de «Sobresalientes». Al ser este el primer año que se imparte la «Geografía humana» no podíamos hacer comparaciones, pero si reseñar que la gran diferencia que separa estos resultados no puede atribuirse sólo a la distinta edad o preparación, sino, creemos, a la propia índole de la asignatura, con una vertiente mucho más práctica e inmediata que los alumnos captan mejor. El «método de trabajo» que en ella habíamos seguido parecía, pues, satisfactorio, lo que no podíamos decir de la Historia.

No sorprenderá saber que si se añaden a estos resultados los de septiembre apenas si cambian. En efecto, de los 152 alumnos presentados en 1.º de B.U.P. suspendieron 134, esto es, el 88,15 por 100; y de los 10 de 2.º tan sólo aprobaron 2, lo que significa un 80 por 100 de suspensos. Comparados los resultados de nuestro seminario con los de otras asignaturas en 1.º curso, el porcentaje de insuficientes es muy similar al de Ciencias Naturales, conforme habíamos comprobado en las evaluaciones, sólo menor que el de Matemáticas, y superior al de las restantes materias. Nos fijamos en especial en los resultados de Lengua, con unos porcentajes de insuficientes siempre bastante inferiores a los de Historia.

Pero, si volvemos a los gráficos de la calificación final, observaremos que los hay de dos tipos. En efecto, el estudio de las evaluaciones, a lo largo de todo el curso, fue doble puesto que, además de a los distintos grupos, pretendíamos analizarlos a nosotros mismos. Para ello se realizaban en cada grupo unos gráficos en los que se comparaban las calificaciones dadas por cada profesor con la media general; a través de ellos podían estudiarse las desviaciones respecto a ésta, las tendencias preferentes, si las había, a

determinadas notas, etc., todo lo cual observado en todas las evaluaciones y cursos resultó de gran interés, poniéndolo, desde luego, en relación con las características de cada curso, y mediante un diálogo sincero, al que se llegó una vez olvidados los miedos y pudores iniciales a exponer abiertamente el trabajo personal. Pero evidentemente el primer paso para perfeccionarse, es ser consciente de las propias limitaciones y problemas.

En los gráficos se ofrecen los resultados, respecto a la media, de los cuatro profesores que impartían 2.º de B.U.P., a modo de ejemplo del sistema seguido y no porque estos sean más significativos que otros. Véase cómo el profesor núm. II se desvía fuertemente de la media, acentuando la cifra de suficientes en detrimento de los «Bien», mientras que los restantes se adaptan a ella mucho más. La repetición de una misma o parecida curva en distintos cursos de un mismo profesor debe obligar a este a reflexionar sobre sus calificaciones, sobre todo si se apartan de las generales; ahora bien, trabajando nuestro seminario con una programación y método común, las diferencias no fueron notables y sólo lógico fruto de las particularidades de cada grupo de alumnos.

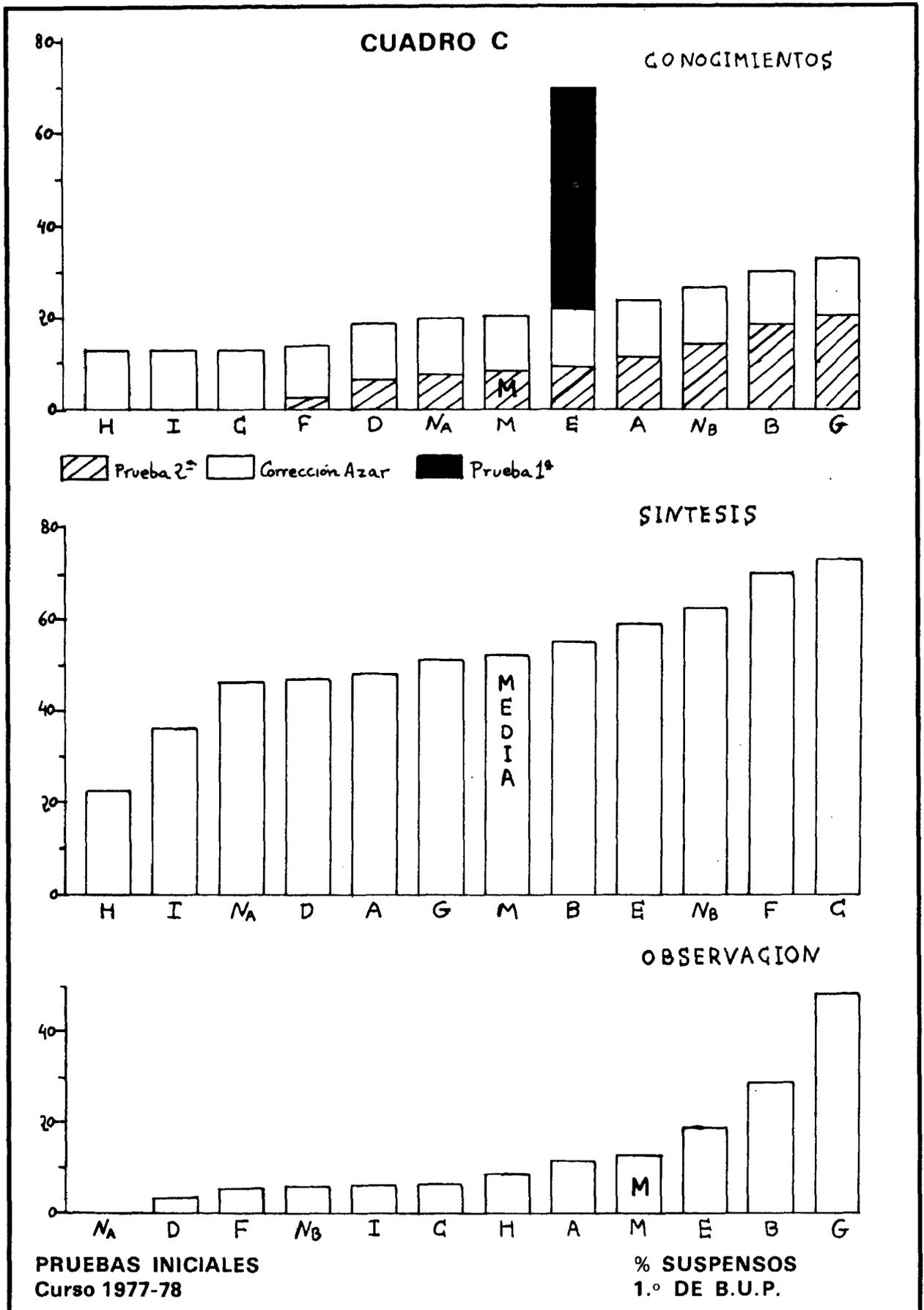
EL CURSO ACTUAL 1977-78: PRUEBA INICIAL Y PRIMERA EVALUACION

Las pruebas y evaluaciones del curso pasado dieron lugar a lo largo de todo el y especialmente en las sesiones de trabajo del mes de septiembre, a grandes discusiones. Era opinión general, quizá por los resultados habidos, que la Prueba Inicial era muy difícil para los alumnos y de calificación compleja. Por ello se pensó en elaborar otra más sencilla y tipo test, que permitiese una puntuación más objetiva. Nuestra inexperiencia en estas pruebas hizo que la tarea fuese laboriosa y posiblemente el resultado no muy brillante.

En resumen, se elaboró un text de 10 preguntas a las que se ofrecían 4 posibles respuestas, colocadas de tal manera que la corrección podía hacerse con una plantilla que correspondía a las correctas. Las tres primeras eran de geografía: clima de la España interior; sistema montañoso en que se sitúa el Everest; producción principal del Oriente Medio, la cuarta de Arte (identificación entre otros tres edificios de la catedral de Burgos como gótica) y las seis restantes de Historia. Figuraban en ellas los conceptos de Constitución, Neolítico, Feudalismo y Proletariado, así como la pregunta sobre el autor de la reforma protestante. En los dos primeros casos había de elegirse la definición correcta entre cuatro posibles, en el tercero señalar sus principales aportaciones, y en el cuarto y quinto situarlos cronológicamente eligiendo para ello de entre los señalados, los siglos correctos. En realidad, en su mayoría eran las mismas preguntas del test anterior pero presentadas de distinta manera.

Se cambió también el texto para la prueba de síntesis eligiéndose uno de 21 líneas, cuyo tema era la sociedad rural del occidente europeo en el siglo IX y que figura como posible comentario de texto para 1.º de B.U.P. en el libro «Historias de las Civilizaciones Occidentales» (3). La prueba de obser-

(3) Fernández, Antonio; Llorens, Montserrat; Ortega, Rosa, y Roca, Juan. Barcelona, 1975. Ed. Vicens Vives, pág. 311. (Recogido de Piranne, Henri: *Historia económica y social de la Edad Media*. México. F. C. E., 1947, págs. 19-20.)



vación permaneció inalterable. Veamos los resultados de todas ellas.

En primer lugar, en el nivel de *Conocimientos* los porcentajes de insuficientes han sido muy distintos al curso anterior: sólo un 8,2 por 100, siendo de notar que hay tres grupos sin ningún error. ¿Cómo era esto posible? En seguida analizaremos las causas pero convendrá fijarnos primero en los diagramas (ver cuadro C), en los que hay tres claves. En rayado se encuentran los porcentajes obtenidos directamente con la prueba; en blanco una vez sometida ésta a una fórmula correctora del azar, que transforma el porcentaje global de insuficientes en un 20,9 por 100, y en 1.º E una tercera barra en negro refleja el resultado obtenido aplicando a este grupo la prueba del año anterior. Salta a la vista lo importante de la diferencia.

Pero además, y ello no se refleja en los gráficos, la prueba se pasó también a dos 2.º con un total de 71 alumnos, obteniéndose un porcentaje de insuficientes del 9,85 por 100, algo superior al de 1.º, pero también bajo. Consultados los chicos fueron unánimes, recordando la prueba del curso anterior, en encontrar ésta mucho más asequible. El análisis de las causas de esta gran divergencia de resultados ha resultado de lo más fructífero para el planteamiento de la clase de 1.º.

Notemos, en primer lugar, conforme hemos indicado ya, que en ambas pruebas había preguntas comunes, aunque presentadas de distinta manera. Así los conceptos de Constitución y Proletariado; Feudalismo y Luteranismo, mayoritariamente identificados o situados en el tiempo en la segunda prueba al ofrecerse cuatro posibles soluciones, no habían sido explicados de manera siquiera aproximada en la primera cuando debía hacerlo totalmente el alumno. Asimismo la calificación de la primera prueba baja en buena medida por contener terminología artística, aún elemental, mientras que en la segunda prácticamente todos se muestran capaces de emparentar un edificio con su estilo. Es también de notar, y ello en ambas, la ausencia en la inmensa mayoría de los alumnos de un soporte cronológico. De ahí los mejores resultados obtenidos por la segunda prueba al no existir más que dos preguntas de ese tipo, en cualquier caso las peor contestadas, y exigirse en cambio en la primera encuadrar en su época los términos y conceptos a definir.

Sería sencillo concluir que la prueba actual es mucho más «fácil» o que los grupos de este año vienen mejor preparados, lo que reforzaría el hecho de que en 2.º la misma prueba ha dado resultados inferiores. Pero, sin duda, hay razones más de fondo que no conviene pasar por alto. Habrá que matizar lo que hemos llamado «Conocimientos» y relacionarlos con la capacidad de expresión y el nivel mental del alumno de 1.º de B.U.P. Recordemos, siguiendo a Piaget (4), que el proceso intelectual del niño pasa por dos etapas: a) *Pensamiento concreto* (hasta los 13 años); b) *Pensamiento formal* (a partir de 13-14 años). Es sólo en este segundo momento cuando puede y tiene capacidad para elaborar signos verbo-conceptuales, combinarlos y establecer relaciones entre varios conceptos, teniendo en cuenta su dimensión temporal. En cambio en la etapa del «Pensamiento concreto» sólo capta hechos muy concretos y sólo puede relacionarlos en pequeños grupos.

Nos pareció claro, a juzgar por los resultados obtenidos en ambos tests, apoyados además en la experiencia de dos cursos, y ello por encima de las imperfecciones técnicas que las pruebas tengan, que nuestros alumnos de 1.º de B.U.P., en un elevado por-

centaje no se encuentran aún plenamente en la etapa del pensamiento formal. De ahí el fracaso cuando en la prueba se introducen conceptos a relacionar entre sí y en el tiempo; de ahí también el mucho mejor resultado cuando sólo hay que «reconocer» un término o hecho concreto ya expresado. Si, por el contrario, se le pide elaborar la definición, a las dificultades ya expresadas se añadirán las de su falta de vocabulario y problemas de escritura, pero del fracaso del resultado no podremos deducir sin más que no «tienen idea» de lo preguntado.

Todo esto, es evidente, incide fuertemente en el planteamiento a dar a la asignatura de 1.º, cuyos alumnos, según vemos, no se encuentran en su mayoría aún poseedores de un pensamiento adulto, sino que están en tránsito a él, agravada su situación por problemas de lectura y escritura en verdad alarmantes. Por todo ello habrá que estimular la elaboración y reflexión personal sobre las informaciones y material dado en clase; partir del reconocimiento de realidades concretas que correspondan a modelos históricos e intentar elaborar conceptos desde el análisis de estas realidades. El posterior establecimiento de relaciones entre ellos será otra tarea tan imprescindible como difícil. Y para realizar esta labor nos encontramos nada menos que con toda una «Historia de las Civilizaciones y del Arte» que abarca desde la prehistoria a nuestros días. De nada servirá que hagamos sobre ella planteamientos ambiciosos ni que pretendamos explicar esto o aquello si no tenemos en cuenta todo lo anteriormente dicho y si no les enseñamos a pensar y elaborar personalmente. De lo contrario corremos el riesgo de, ante el cúmulo de acontecimientos, causas... provocar en el alumno un bloqueo que le lleve a odiar la Historia, lo que desgraciadamente ocurre muchas veces. Y es cuestión que nos preguntamos si para esta etapa de tránsito no sería instrumento más adecuado la Geografía que la Historia. Los resultados que obtenga algún Instituto experimental que está impartiendo en este orden serán importantes para confirmar o rechazar esta hipótesis.

Las pruebas de *Síntesis y Observación*, dentro de una tónica general de mejora respecto al curso anterior no ofrecen, en cambio, diferencias tan apreciables. Más de la mitad de los alumnos y en varios grupos las dos terceras partes no alcanzan niveles satisfactorios en Síntesis y Comprensión. El análisis detallado de los grupos ha sido muy útil para medir la «gravidad» de sus problemas y en qué sentido hay que acentuar el trabajo en cada uno. También aquí se aprecian desfases entre los tres niveles; mientras los grupos H e I figuran a la cabeza tanto en Conocimientos como en Síntesis, el C aparece como el último en éste. Pero será la 1.ª Evaluación la que permita valorar a fondo estos datos.

Cuando se celebraron las «Jornadas» no disponíamos aún del resultado de ésta. Y aunque no signifique más que una primera impresión de la marcha de este curso, puede ser de interés adelantar ahora que ya las tenemos sus cifras. Digamos primero que, tras las pruebas, la primera semana del curso se dedicó a partir un breve cursillo sobre «Técnicas de Estudio», que juzgábamos indispensable vistos los resultados y ante el que los 2.º y 3.º mostraron interés, mientras

(4) Piaget, Y.: *Seis estudios de psicología*. Barcelona, 1970. Barral. Véase también *Epistemología genética*. Barcelona, 1970. A. Redondo. Muy útil en este sentido es la ponencia de Monserrat Llorens: *Ideas para el planteamiento de una didáctica de la Historia* en las «Jornadas de Metodología y Didáctica de la Historia en el Bachillerato». Santander, 13-16, septiembre de 1976.

que los 1.º no parecieron en general ver su necesidad. Esta resistencia a entender el estudio como algo activo, no simplemente memorístico, y que requiere unas técnicas que le son propias, es sin duda una de las causas del alto porcentaje de insuficientes de la 1.ª Evaluación (celebrada en el mes de diciembre).

En efecto, en ella se han registrado nada menos que un 58 por 100 de insuficientes (de ellos un 10,25 «Muy deficientes») con un 8,2 «Bien», 9,7 «Notables» y 2,5 «Sobresaliente». El fuerte número de fracasos, que esperamos se reduzcan en próximas evaluaciones, indican las dificultades de adaptación de los alumnos a un método que intenta potenciar al máximo la elaboración personal y el trabajo en clase, desterrando el memorismo. La resistencia mostrada ante él por los alumnos ha llegado a extremos verdaderamente notables, produciéndose, por ejemplo, protestas porque en los ejercicios se les dejase usar el libro (ya que se limitaban a copiarlo y no a usarlo como base de un razonamiento propio, produciéndose así un alto número de insuficientes). Sin duda encontramos aquí las consecuencias del «sistema de fichas» seguido en sus estudios anteriores y convertido muchas veces en simple labor de copia. Otra dificultad es conseguir el trabajo en clase, prefiriendo muchos que el profesor «suelte el rollo» durante el cual pueden evadirse. En este sentido ha habido quejas de que el profesor controle y califique el cuaderno de ejercicios.

Todos estos hechos, que pueden parecer anecdóticos, reflejan la auténtica batalla que hay que librar para desterrar la pereza mental del alumno y acostumbrarle al trabajo personal, siendo una dificultad añadida al actuar sobre grupos de 40 o más. En cuanto a la relación de estas notas con la Prueba Inicial, aunque no expongamos aquí el estudio detallado, el paralelismo es evidente. Así, por ejemplo, 1.º H y 1.º I obtienen los mejores resultados, mientras que 1.º C, último en síntesis, retrocede fuertemente con un 67,7 por 100 de insuficientes. Parece claro que los «baches» arrastrados de la E.G.B. (problemas de lectura, comprensión...) son difícilmente superables.

En los restantes cursos de B.U.P., los porcentajes de suspensos ofrecen una línea claramente en descenso. Así en 2.º se registra un 34 por 100, que pasa a 29 por 100 si no se considera el Nocturno, y en 3.º un 24,2 que es sólo un 18 por 100 sin aquel, habiendo además grupos donde el nivel de suspensos es sólo de un 7,4 por 100.

No es el momento de alargarnos en consideraciones sobre estos datos que están siendo analizados

en el momento en que se escriben estas líneas, dado además que, resultado de una primera toma de contacto, podrán sin duda variar bastante. Simplemente se ofrecen por si a título comparativo pudiesen ser útiles a alguien. Queremos añadir por otro lado que nuestro estudio de las evaluaciones se ha hecho extensible a todos los seminarios, incorporándose también en cada grupo gráficos con el porcentaje de alumnos que han suspendido ninguna, una, dos, tres y más de tres. El conocimiento de estos datos está siendo de enorme utilidad para valorar más justamente los nuestros.

Además, y en un intento de plantear lo más a fondo posible el grave problema del fracaso en 1.º de B.U.P., el centro ha iniciado un estudio paralelo, ahora en relación al Grupo Escolar y pueblo de procedencia. Se pretende, con las conclusiones obtenidas, mantener reuniones con el profesorado de ellos, al objeto de buscar en común las soluciones. Hasta el momento esto se ha hecho en las asignaturas de Matemáticas y Lengua (por considerarlos los dos lenguajes fundamentales y cuyos defectos repercuten en las demás materias) y creemos que con provecho. Paralelamente se han iniciado contactos con otros Institutos para contrastar resultados y métodos que permitan un diagnóstico más exacto de la situación y de las medidas a tomar, las que, en muy buena parte, habrán de aplicarse en la etapa inmediatamente anterior, la E.G.B., con cuyos problemas parece imprescindible tomar contacto.

En resumen, y al margen de los resultados que den estos proyectos ya en marcha, nuestro seminario cree haber sacado gran provecho de todo lo anteriormente expuesto. Nos parecía llegado el momento de abandonar expresiones tales como «este grupo es muy malo», «tal otro es peor», «son unas notas desastrosas»... para pasar a precisar más, y para ello hay que recurrir al número. No se trata de que veamos en la cifra una especie de fórmula mágica, panacea de todos los males, sino un instrumento, una herramienta que nos permita conocer y analizar mejor la realidad para, sobre ella, planificar, programar y, en definitiva, mejorar nuestra enseñanzas. Pero además creemos haber obtenido otro fruto de este trabajo: la contemplación, el análisis de estas cifras y gráficos, nos han hecho, nos hace, reflexionar sobre una serie de problemas, el nivel de los alumnos, los métodos a emplear, el rendimiento personal de cada profesor... y tomar conciencia de ellos. Sólo por esto se le puede considerar positivo.

Un proyecto experimental de didáctica de la Historia para 1.º de Bachillerato

Por el grupo GERMANIA 75 (Valencia)

INTRODUCCION

La experiencia didáctica que vamos a tratar de exponer tiene como punto de partida las reuniones de un grupo de profesores que comenzamos a plantearnos, a lo largo del curso 1974-75, la necesidad de renovar nuestras prácticas pedagógicas. Lo que pretendíamos, sin poder precisar por el momento el «cómo», era una nueva enseñanza, más dinámica, de la Historia.

Darles a los alumnos los temas hechos, explicados y pormenorizados iba en contra de lo que nosotros pensábamos debía ser la enseñanza de la Historia, cuya finalidad debía ser la adquisición de criterios y hábito de trabajo de los alumnos. Con ello además se limitaban extraordinariamente las posibilidades de aprender a trabajar y se comprometía de forma grave la formación progresiva de los chicos.

Frente a la postura tradicional de simple descripción y transmisión de los hechos, pensamos que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe basarse en un análisis crítico y una explicación del mundo actual y de sus problemas, así como del proceso histórico que los ha hecho posibles. Es más, no se trata tan sólo de que el alumno comprenda el mundo en que vive, sino de darle la formación que lo capacite para actuar en él y tratar de transformarlo.

Por tanto, considerábamos negativa la simple acumulación de conocimientos; no se puede pretender «modernizar» un cuestionario añadiéndole nuevos temas, con ésto sólo se conseguiría desinfiarlo más, al compás del rápido avance científico, y dejarlo cada vez más inadecuado a la función de la enseñanza y al tiempo disponible de los horarios.

No pensamos exclusivamente en una renovación de los contenidos que, aún siendo un factor fundamental, no modificaba sustancialmente lo que, para nosotros, era el problema de fondo: la existencia de un alumno puramente receptor frente a un profesor-conferenciante que constituía el único elemento activo de la clase. Esta relación alumno-profesor, era la

barrera fundamental que impedía un auténtico aprendizaje. La Historia, siguiendo el esquema tradicional de la enseñanza, era la clásica asignatura memorística, que no exigía el más mínimo razonamiento y podía aprobarse con un esfuerzo intensivo, y final, de memorización.

Para intentar superar este problema comenzamos a incorporar a la clase documentos, generalmente textos, con el fin de ilustrar y «demostrar» los conocimientos previamente impartidos. El comentario de textos, además de dar una mayor agilidad a la clase, suponía un esfuerzo de razonamiento por parte del alumno, pero la estructura tradicional seguía manteniéndose. Fue esto lo que nos llevó a una investigación más seria de la didáctica que debíamos aplicar y, para ello, nos marcamos los siguientes objetivos:

- a) La utilización y estudio del entorno próximo, es decir, de la realidad que el alumno mejor puede conocer. Ello permitirá analizar, explicar y matizar mejor los conceptos teóricos, a los que dará el suficiente contexto.
- b) Una clase activa. Nuestro trabajo como profesores debe consistir en una actualización científica, por supuesto, pero además en la preparación de documentos y actividades cuya realización lleve al alumno a reflexionar, opinar, decidir y participar en la construcción de sus propios conocimientos. Es más, estos conocimientos deben ser operativos, para que pueda usarlos, corregirlos o matizarlos cuando lo necesite, y deben estar apoyados en unas adecuadas técnicas de trabajo. No interesa tanto saber cosas en una determinada fecha, la del «examen», como incorporarlo a la persona, que ésta pueda siempre utilizar lo aprendido y que le sea posible el autoaprendizaje posterior. Sólo aquí conseguirá hacer más tarde posible su formación permanente.

- c) Defendemos una enseñanza que fomente la solidaridad del grupo y evite, en lo posible, la tendencia a la competitividad. Somos conscientes de la dificultad que esto supone, puesto que vivimos y trabajamos en un contexto diferenciador y competitivo.
- d) Buscamos también el paralelo desarrollo de la expresión en sus distintos lenguajes (oral, escrito, numérico y gráfico). Un uso deficiente de esos medios de transmisión impiden o mediatizan el correcto aprendizaje.
- e) Llegar a una programación coherente de todas las ciencias sociales del Bachillerato.

Está claro que estos objetivos son ya, en general, sentidos y asumidos por un amplio grupo de profesores de Historia, pero fijarlos era una tarea insoslayable, pues sólo a partir de ellos podíamos encontrar una práctica pedagógica que posibilitase su cumplimiento.

Entendemos desde luego que es utópico creer que en un año trabajando en este sentido y sólo en la asignatura de «Historia», se pueda alcanzar todo lo que pretendemos; para ello sería necesaria una gran coherencia interdisciplinar y una planificación global de las asignaturas de Geografía e Historia durante todos los cursos de Bachillerato.

Partiendo de estos supuestos generales, hemos trabajado fundamentalmente en la Historia de 1.º de B.U.P., con lo que nos proponemos cubrir tan sólo una primera parte del proceso.

Una de las primeras tareas del grupo consistió en adaptar el cuestionario oficial a los objetivos que nos habíamos marcado, ya que su densidad dificultaba grandemente cualquier innovación didáctica. El programa por nosotros elaborado consta de las siguientes unidades didácticas:

1. El origen del hombre y la sociedad depredadora.
2. La revolución agrícola-ganadera y la revolución urbana.
3. El mundo clásico (como modelo de sociedad esclavista).
4. El sistema feudal.
5. El tránsito del feudalismo al capitalismo.
6. La revolución industrial: modelo inglés.
7. El siglo XIX.
8. El siglo XX.

El material que utilizamos en cada una de estas unidades está contenido en un dossier que consta de una serie de documentos agrupados en subunidades. Cada bloque de documentos, tres o cuatro generalmente, lleva una serie de cuestiones o ejercicios, que el alumno deberá realizar. La finalidad de los documentos no es ilustrar o apoyar una explicación teórica previa, sino conseguir que el alumno se encuentre con hechos y datos concretos para que, mediante la reflexión y la discusión, llegue a extraer conclusiones más o menos correctas.

Pero para empezar a aplicar este sistema es preciso que el profesor tenga un conocimiento previo de los alumnos; para ello hemos incluido una «prueba inicial» cuyo objetivo es conocer el nivel del grupo, en las distintas técnicas de trabajo: capacidad de análisis y síntesis, comprensión del lenguaje escrito y numérico, comprensión del lenguaje gráfico, capacidad de expresión escrita, comprensión y situación del espacio y el tiempo, etc.

A continuación vamos a exponer algunos de los ejercicios de que consta la experiencia.

EL APRENDIZAJE DE UN CONCEPTO: EL DE «EXCEDENTE DE PRODUCCIÓN»

Uno de los principios básicos de nuestra metodología es el de enfrentar directamente al alumno con los conceptos a aprender, y que su propio trabajo y reflexión le lleve a asimilarlos. Naturalmente nos referimos a aquellos conceptos previamente seleccionados como fundamentales.

Pero estos conceptos no deben aparecer en una definición. Esta siempre es una abstracción, que se apoya por supuesto en la realidad, pero que esconde todo el proceso intelectual seguido para llegar a ella. Creemos que sólo el uso de un concepto, visto en su propio contexto, apoyado en la realidad, puede permitir una correcta comprensión del mismo.

Por otra parte, el proceso de aprendizaje a seguir no puede ser aleatorio. En primer lugar es necesario analizarlo tal y como aparece, aislarlo del resto de información que pueda ir unida a él, y que el alumno sepa, también, que es algo importante a comprender. Este es el objetivo de las primeras actividades que se le proponen para explotar la documentación presentada y que deben servir para una primera aproximación al concepto de «excedente de producción», antes de pasar al tema central de estudio, que, en este caso, es el de la aparición de las ciudades.

He aquí la documentación presentada y las actividades a las que hemos hecho referencia:

LA REVOLUCIÓN URBANA.

La aparición de la ciudad.

Vamos a estudiar el origen de la ciudad. Cuando escuchamos este término pensamos en nuestras actuales poblaciones. Pero el concepto ciudad es mucho más amplio. Abarca tanto las de ahora como las ciudades primitivas, con otra fisonomía y organización bien distinta, y que a continuación pasamos a estudiar.

A) «La aparición de la ciudad coincide con la del cobre. Permite distinguir unas actividades diversas y complementarias, fabricación de herramientas para su utilización, producción agrícola con excedentes para los no cultivadores, aparición del mercado, del negocio local al principio y del negocio a distancia más tarde, con la creación de las Ciudades Estado. De esta forma nació un mundo nuevo que permitió una vida humana más densa y más estable y que provocó la afluencia de inmigrantes. La civilización sumeria conocía incluso la escritura a fines del IV milenio.

«Más al este se había verificado una transformación comparable a partir del VI milenio. También allí la agricultura y ganadería habían conducido a la vida sedentaria y a la aparición de las ciudades, con el bronce. Muy pronto floreció la civilización del Valle del Indo.

«Por otra parte, el Valle del Nilo había sido escenario de una evolución que llevó también a la agricultura y a la ganadería en el V milenio. Posteriormente, se utilizó el cobre y se construyeron ciudades, después de lo cual apareció la escritura en el tercer milenio.

«En estas tres regiones, no solamente se realizó un incremento demográfico, sino que aparecieron por primera vez los centros comerciales, religiosos y políticos de las ciudades. La dependencia con respecto a los recursos alimenticios ya no era inmediata y se comercializaba un excedente.»

(REINHARD, M. y ARMINHAUD, A.: *Historia de la Población Mundial*, Ed. Ariel, Barcelona, 1966, pag. 15.)

EJERCICIOS Y CUESTIONES

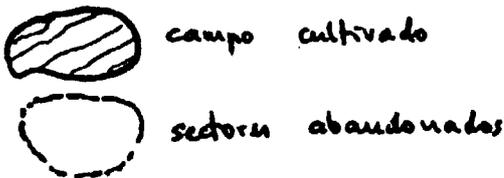
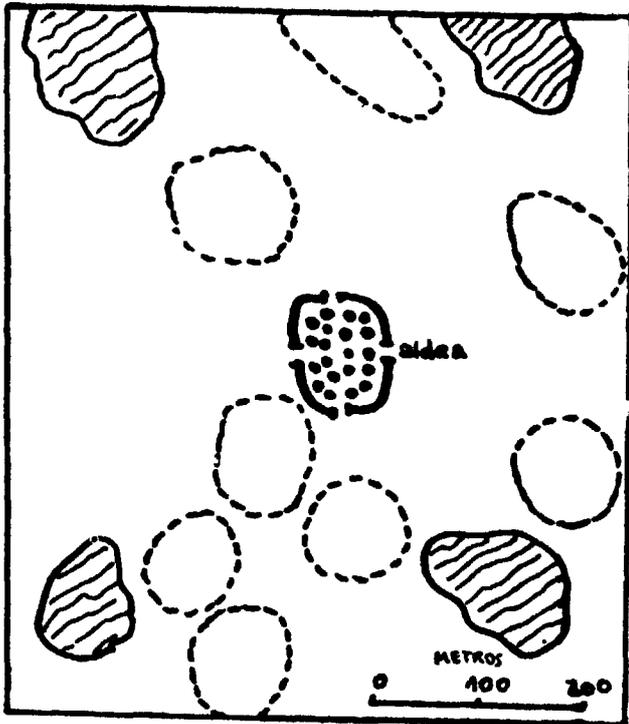
- ¿Qué significa «producción agrícola con excedentes para los no cultivadores»?
- Explica también: «La dependencia con respecto a los recursos alimenticios ya no era inmediata y se comercializaba un excedente.»
- Localiza en el mapa 1.2.C) las zonas geográficas en las que se produce la «Revolución Urbana». Compáralo con el anterior mapa 1.2.B) y extrae conclusiones.

Los dos primeros ejercicios se refieren al empleo del mismo concepto, aunque con matices complementarios, e introducen sus consecuencias. El tercero puede permitir el ver que el excedente de producción y las ciudades aparecen en unos lugares periféricos a los del Neolítico.

Es muy importante que, al mismo tiempo o a continuación, el alumno tome el concepto y lo verbalice, es decir, lo use y emplee, haciendo el esfuerzo de arroparlo con su propio vocabulario y engranarlo en él. Esto lo permite el hecho de que los alumnos trabajen en equipo, contrasten sus puntos de vista y lleguen a conclusiones discutidas por todos.

Por último, otra etapa imprescindible para su correcto aprendizaje consiste en volver a sacar más tarde el mismo concepto, o mejor aún, crear una situación, plantear un ejercicio, que provoque a su vez el que los propios alumnos tengan que sacarlo y emplearlo de nuevo. Esta es la finalidad que cumple la pregunta que se les hace luego de leer un fragmento del «Papiro Anastasio», en el que aparecen distintos oficios. La pregunta es: ¿Cómo obtendrá el tejedor el alimento?

Para evaluar la adquisición de este concepto, es decir, no sólo si lo conoce, sino —lo que realmente importa— si lo sabe emplear, conviene crear nuevas «situaciones de uso», que sitúen al alumno en la necesidad de recurrir a él. A continuación presentamos uno de estos ejercicios:



- 1.1.—Observa el grabado: ¿Cómo denominarlas a este tipo de agricultura?
- 1.2.—¿Este tipo de agricultura permitiría la «revolución urbana»? ¿Qué tendría que pasar para que ésta se produjera?

Hay que observar que cuando el concepto ha pasado en forma de ejercicio y en «situaciones de uso», puede también ser útil el que más tarde, en el momento de una evaluación, se le pida al alumno que formalice por sí mismo una definición.

A modo de ejemplos concretos de resultados del aprendizaje de este concepto, podemos indicar que en dos clases de 40 alumnos y del mismo profesor, los porcentajes de respuestas correctas, tanto en la

definición del concepto «excedente de producción», como en el empleo del mismo en el ejercicio antes presentado, fueron:

CLASE A:

- Definición del concepto, 97,5 por 100.
- Uso del concepto, 70,3 por 100.

CLASE B:

- Definición del concepto, 97,5 por 100.
- Uso del concepto, 66,7 por 100.

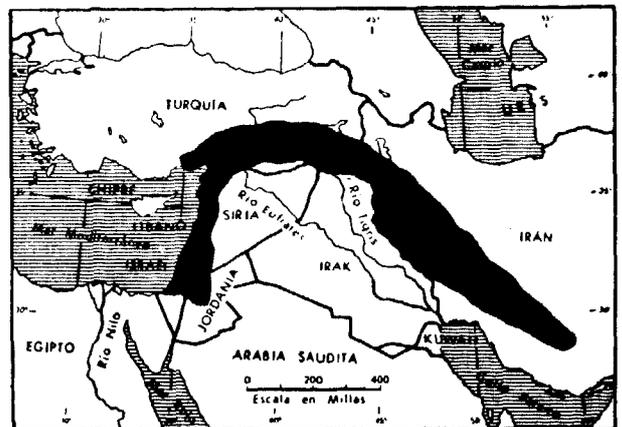
La diferencia entre unos y otros porcentajes se repiten en las dos clases. La causa puede estar tanto en que el concepto no haya sido completamente asimilado como en el hecho de que la forma en que se ha presentado su uso —el ejercicio de la aldea primitiva— no sea la más acertada.

EJERCICIO DE EXPRESION GRAFICA Y COMPRESION ESPACIAL

Al principio de curso, al pasar lo que llamamos «prueba inicial», comprobamos casi siempre que los alumnos tienen gran dificultad para leer el lenguaje gráfico. De ahí que consideramos importante introducir pronto ejercicios de este tipo. El mapa, no como simple descripción, sino como elemento metodológico para el análisis e interpretación de un fenómeno, es una buena oportunidad para empezar a desarrollar la capacidad de lectura y expresión gráficas, unidas en este caso a la comprensión espacial.

El ejercicio que presentamos a continuación tiene también como objetivo de contenido el estudiar la localización de la zona donde comenzó la Revolución Neolítica. Para ello se les presenta el mapa B y se les pide exactamente que lo trasladen a otro de mayor escala, el llamado C, y que localicen en él —utilizando un manual— los principales poblados en los que se han descubierto los primeros restos neolíticos.

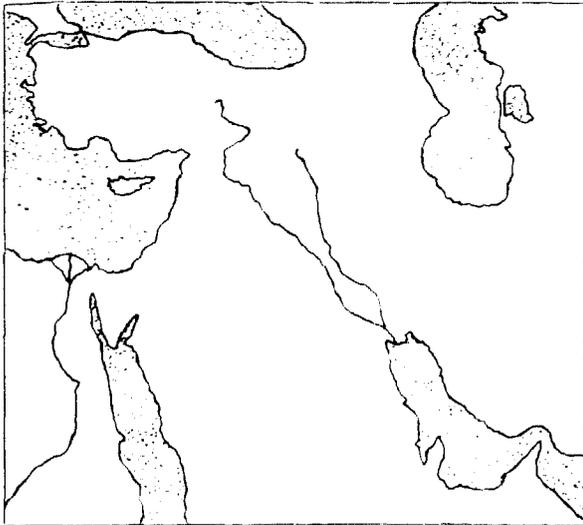
MAPA B



Las regiones de colinas que bordean la fértil Media Luna, donde comenzó la Revolución Agrícola, se encuentran en la zona sombreada (Trewartha, Glenn: «Geografía de la población», Ed. Marymar, Buenos Aires, 1973, pág. 16)

A pesar de todo, la escasa o nula base que los alumnos poseen en este aspecto, hace que los resultados obtenidos sean muy pobres. Haría falta multiplicar ejercicios de este tipo, aunque hay que reconocer que no debería ser un trabajo a hacer en estas edades, sino mucho antes.

MAPA C



EJE CRONOLOGICO

La inclusión del eje cronológico como ejercicio a realizar por los alumnos en, prácticamente, todos los temas, tiene un doble objetivo:

- Dominio del tiempo.
- Relación con el entorno del alumno.

Resulta evidente, y cada vez en mayor grado, que los alumnos reciben una gran cantidad de información extraescolar, generalmente a través de los medios de comunicación de masas, información inconexa, imprecisa o defectuosa ideológicamente. En consecuencia, resulta conveniente «recordarla» para precisarla, aclararla y situarla en el entorno global de una época histórica.

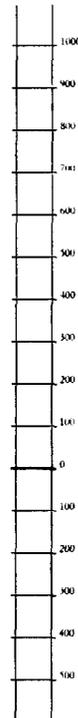
Por otra parte, el alumno de Bachillerato, llega con un bagaje más o menos «histórico» desde la Enseñanza General Básica. En esta etapa y aprovechando su capacidad de retención memorística y el sentido novelesco y aventurero de la Historia, el alumno ha aprendido un cañamazo de hechos heroicos, evidentemente importantes, pero que no adquiere sentido si no se le pone en relación con el marco del desarrollo evolutivo de la sociedad. Así es frecuente que los alumnos se sorprendan al saber que determinado personaje vivió en tal o cual época. No han relacionado nunca, en parte, porque la programación no lo ha planteado, las lecciones de «cultura» con las lecciones de historia política. De esta manera se puede disociar: Ilustración-Carlos III, Revolución urbana-Hammurabi, o modo de producción esclavista-Imperio romano.

Es precisamente para llenar estos baches para lo que tienen valor los ejes cronológicos. Se trata de que recuerden determinados hechos o personajes y los enmarquen en la sociedad que les hizo posibles, observando la contemporaneidad o separación temporal entre ellos.

En este sentido puede ser un ejercicio largo de realizar, con debate abierto, para que traten de recordar todos los alumnos y sobre el que se vuelve constantemente a todo lo largo de una etapa histórica.

Un modelo de eje cronológico podría ser el siguiente:

EJE CRONOLOGICO



EJERCICIOS Y CUESTIONES

- Señala a la izquierda del eje las etapas siguientes:
 - Duración de la historia de Grecia, desde los siglos VIII a. de C. al año 146 d. de C.
 - Época helenística, siglos III y II a. de C.
 - Fundación de Roma y período monárquico, desde mediados del siglo VIII a. de C. al año 309 a. de C.
 - República romana, desde el 509 a. de C. al 27 a. de C.
 - Imperio romano, desde el 27 a. de C. al 476 d. de C.
 - Señala a la derecha del eje los siguientes acontecimientos:
 - Reinado del emperador Detavio Augusto, del 27 a. de C. al 14 d. de C.
 - Edicto de Tesalónica, 380 d. de C., dado por el emperador Teodosio. Convierte el cristianismo en religión oficial.
- Puedes ir señalando también los hechos que vayas estudiando en este tema.
- ¿Durante qué años coincide la historia de Grecia con la de Roma?

Se vuelve a él más tarde al pedir que, tras estudiar diversos textos de Tácito, Plinio, Heródoto, Estrabón, etc., averigüen las fechas en que vivieron estos autores y las sitúen en el eje.

EJERCICIOS IMAGINATIVOS

Estos ejercicios responden a un objetivo fundamental: manualizar un concepto y saber adaptarlo a diversas situaciones. Su realización supone haber captado las características básicas de un concepto y saber aplicarlo; permite, además, una libre expresión tanto verbal como poética, o incluso dramática.

Suele ser un tipo de ejercicio que gusta profundamente a los alumnos, y que ha sido utilizado tanto a nivel de clase como a nivel de evaluación. Se plantea de diversas formas:

1. Inventa una historia que represente una escena que pudiera darse en un clan (Sociedad Depredadora). Mayoritariamente los alumnos recurren a la cacería colectiva o a la venganza tribal. Ejemplo:
«Amanece, me voy a levantar, voy a coger el hacha y voy a cazar con mi clan. Nos reunimos todos, vamos contentos, la caza de ayer fue buena, la luna nos protege, por eso bailamos la danza. Vamos todos juntos a preparar la trampa. Hoy cazaremos un mamut. Cavanos un gran hoyo, unos con la mano y otros con una piedra partida por la mitad. Estamos todos preparados, los más fuertes con pesadas piedras, otros con arcos y flechas, otros con hachasafiladísimas y otros con un palo muy largo acabado en una piedra puntiaguda. Al divisar al animal nos escondemos. ¡Ya llega! ¡Cae en la trampa! Y nos abalanzamos sobre él tirándole piedras, flechas, hachas. Un compañero cae dentro y muere, la alegría se está tornando tristeza; recogemos al muerto y al mamut, lo descuartizamos (al mamut) y nos llevamos las pieles y la carne. Llegamos al poblado y bailamos otra danza para que la luna se lleve al muerto consigo. Todo lo que tenía lo enterramos con él. Mañana habrá que recoger frutos». (E. Monrabal, 15 años).
2. Imagina una visita al pueblo de Hamri (Sumer). Haz una redacción explicando lo que has visto y lo que te han contado las gentes que allí viven.
3. Representaciones teatrales sobre los siguientes temas:
 - Un día en la vida de un campesino.
 - Una escena en el castillo de los señores.
 - Escena de una transacción comercial.
 - Conversación entre unos artesanos y unos campesinos.
 - Escena de una relación feudovasallática.
 - Escena de un monasterio.
4. Haz una redacción, consultando todo el material, sobre las condiciones de trabajo en las minas (Revolución industrial).

CULTURA Y ARTE

Los aspectos culturales de la Historia constituyen un hecho profundamente entroncado con la sociedad de su época y tienen unas manifestaciones que el alumno debe conocer y analizar. Ello nos ha llevado a incluir documentos que hagan reflexionar al alumno sobre el tema, especialmente en casos como el pensamiento racional (Mundo Clásico) o los avances científicos (siglos XVII, XVIII y XX) que han sido de verdadera importancia para el hombre.

Ante el problema que suponía el tiempo para cubrir nuestra programación, se decidió resolver el apartado Arte a base de material gráfico exclusivamente.

Cada profesor selecciona el material según su criterio atendiendo a los siguientes objetivos generales:

- a) Comprensión de cada estilo con sus características estéticas.
- b) Comparación entre dos estilos observando los cambios experimentados respecto al color, luz, dibujo, paisaje, composición de figuras, etcétera.
- c) Deducir que cada estilo obedece a la situación socioeconómica y cultural de su época.

Uno de los ejercicios propuestos ha sido el siguiente:

Después de unas sesiones de diapositivas, se han elegido tres láminas que tratan el mismo tema, un Nacimiento, desde los puntos de vista renacentista y barroco. La temática coincide y enlaza con las láminas elegidas para el Románico y el Gótico y así el alumno puede alcanzar una visión de conjunto, que le permita comprender la continuidad de fondo y los cambios de forma. Las tres obras elegidas son: «La Virgen adorando al Niño» (Fra Filippo Lippi, 1406-1469), «La Nochebuena (Corregio, 1489-1534) y «La adoración de los Reyes Magos» (Rubens, 1577-1640). El alumno debe comentar sus características y observar sus diferencias.

APROXIMACION A UNA POLEMICA HISTORIOGRAFICA: LA TRANSICION FEUDALISMO-CAPITALISMO

Este ejercicio de interpretación sobre una polémica teórica se planteó en el primer año de funcionamiento del Grupo Germania 75, como una simple experiencia, considerada por nosotros como muy arriesgada, de la capacidad de comprensión de ideas abstractas y de disputas teóricas entre historiadores. Aquel primer texto era mucho más largo que el que hoy presentamos, aunque la finalidad era idéntica. Contra todo pronóstico el ejercicio tuvo un resultado muy positivo a la hora de ser trabajado por los alumnos. Estos, en gran mayoría, se mostraron capaces de comprender el significado de las distintas posturas adoptadas por los historiadores en el campo teórico, así como los puntos positivos de cada una de ellas.

No obstante los satisfactorios resultados, en el curso 1976-77 se modificó la redacción de este apartado parcialmente, con vistas a reducir su extensión (algunos textos eran reiterativos) y a evitar el evidente dirigismo de la primera composición.

Tal como hoy aparece, la polémica de la transición del feudalismo al capitalismo persigue los siguientes objetivos:

- Afirmar la idea de cambio como básica en la Historia.
- Presentar un ejemplo de polémica entre historiadores como muestra de diferentes conclusiones y de la no unanimidad en la Historia.
- Comprobar la capacidad de interpretación teórica a un nivel distinto del habitual.
- Comprensión del término «transición» y su aplicación a los diversos cambios históricos.
- Asegurar la idea globalizadora de la sociedad a través del texto de P. Vilar.
- La historia no es una ciencia cerrada.

La idea de cambio debe previr el estudio de la concepción histórica. Las formas inmutables no existen en el. Los sistemas sociales evolucionan permanentemente hasta que entran en crisis e inician su sustitución por un nuevo sistema social. Vamos a ver este proceso aplicado a la crisis del feudalismo y a la aparición de su sustituto, el capitalismo, que ha permanecido hasta nuestros días. En primer lugar entraremos en contacto con la polémica teórica de las causas que dieron lugar a la crisis del feudalismo, y ello es importante para darnos cuenta de que los historiadores desarrollan distintas interpretaciones sobre los procesos sociales, lo que sin duda contribuye a analizar y clarificar mejor los hechos históricos en cuanto que ellos están influyendo sobre nuestro tiempo.

Maurice Dobb y Paul M. Sweezy, economistas e historiadores fueron los iniciadores, hace ya años, de la discusión teórica. Veamos algunos ejemplos de sus opiniones.

Dobb opina:

A) «Algunos historiadores han identificado la servidumbre feudal con la realización de servicios laborales, o el trabajo obligatorio realizado directamente en el dominio del señor, y en segundo lugar tratando de demostrar que tales servicios laborales desaparecieron por lo general y eran cambiados por dinero a medida que se desarrollaba el comercio y la producción para el cambio en un amplio mercado hacia el final de la Edad Media. (...) El renacimiento del comercio en la Europa Occidental después del año 1100 de nuestra era y su efecto destructor sobre la sociedad feudal es un argumento bastante familiar. (...) Se nos da con ello una interpretación de la transición del feudalismo al capitalismo mediante el enfrentamiento entre economía señorial y el mundo exterior. Así, "economía natural", la del feudalismo, y "economía basada en los cambios" son dos órdenes económicos que no pueden mezclarse (...).

«Pero no parece existir motivo alguno para suponer que el crecimiento de la economía monetaria ralentizó al señor feudal a cancelar o a hacer menos rigurosas las obligaciones tradicionales de sus siervos. ¿No es de esperarse igualmente que el crecimiento del comercio ocasiona una intensificación de la servidumbre a fin de proveer trabajo forzado para cultivar las tierras en vistas al mercado? (...).

«Son las fuerzas internas de la economía feudal las responsables de su decadencia. De acuerdo con los datos disponibles, todo hace suponer que la ineficacia del feudalismo como sistema de producción, junto con las necesidades crecientes de ingresos por parte de la clase dominante, fue lo que produjo fundamentalmente su decadencia. Esta necesidad de ingresos provocó un aumento de la presión sobre el productor hasta el punto en que se hizo insostenible.»

(M. DOBB: Estudios sobre el desarrollo del capitalismo, La Habana, 1969.)

En cambio Sweezy:

B) «Creo que el conflicto más importante no es el que se da entre "economía natural" y "economía monetaria", sino el que se da entre la producción para el mercado y la producción para el uso. (...) Toda economía que no sea absolutamente primitiva requiere un cierto volumen de comercio. Así pues, los mercados locales de las aldeas y los buhoneros ambulantes de la Edad Media constituirían más bien apoyos al sistema feudal que amenazas a éste. (...).

«Fue en la esfera del intercambio a larga distancia, y no puramente local, de bienes relativamente caros que podían absorber los elevadísimos gastos de transporte de la época (...), cuando con el establecimiento de centros de comercio (en las ciudades) y de transbordo de mercancías se introdujo un factor cuantitativamente nuevo. Pues aunque dichos centros se basaban en el intercambio a gran distancia pasaron también a producir sus propias mercancías.»

(PAUL SWEEZY: La transición del feudalismo al capitalismo, Madrid, 1961.)

Pierre Vilari procura compaginar ambas posiciones, dando al fenómeno de la transición un aspecto global de toda la sociedad:

C) «Que los intercambios exteriores perturban este circuito, (el del feudalismo) que la circulación monetaria se desarrolló, que la propiedad absoluta progresa (en vez de retroceder) ante la propiedad feudal, que los hombres libres (ricos o pobres) son cada vez más numerosos que aquellos que están vinculados a las relaciones feudales, que la ciudad adquiere una gran importancia al lado de los campos, que se constituyen fortunas mobiliarias, que los impuestos del Estado vienen a competir con los tributos señoriales: todos estos hechos son amenazas a la pureza del régimen feudal y preparan su disgregación. Algunos de ellos aparecen desde el siglo XI (...).

«Pero estos esbozos aislados retroceden enseguida y no se puede decir que se ha dado el verdadero paso al capitalismo más que cuando regiones suficientemente extensas viven bajo un régimen social francamente nuevo. El paso sólo es decisivo cuando las revoluciones políticas sancionan jurídicamente (1) los cambios de estructuras y cuando nuevas clases dominan el Estado.»

(PIERRE VILAR: «La transición del feudalismo al capitalismo», en el Feudalismo, Ed. Ayuso, Madrid.)

(1) Sancionar jurídicamente es la promulgación de leyes que se adaptan a los nuevos cambios sociales y políticos.

Concluyendo: El fenómeno de la transición afecta, desde luego, a todos los aspectos de la vida del hombre: se mantiene la estructura agraria, aunque aparecen importantes cambios técnicos, y se introducen nuevos cultivos como resultado de la apertura de nuevos mercados coloniales. Se inicia la crítica del poder absoluto de los monarcas y el deseo de participación de todos en el poder. Comienza a estructurarse la ciencia en sus distintas ramas —Física, Astronomía, Química, Matemáticas, etc.—. El pensamiento basado en la razón se abre paso en contraposición a la tradición. La Iglesia sufre divisiones en sus propias doctrinas con la aparición del protestantismo. En suma, una época de profundos cambios que harán posible las rápidas transformaciones de los siglos XIX y XX.

EJERCICIOS Y CUESTIONES

- Explica las diferencias que hay entre las teorías de Dobb y Sweezy.
- ¿Conoce otros procesos de transición en la historia? Cítalos.
- Trata de definir lo que es una transición según el texto de P. Vilari y la introducción que has leído.

RELACION CON LO ACTUAL

Uno de los objetivos generales y básicos en la enseñanza de la Historia debe ser la comprensión del mundo en que se vive y, para conseguirlo, es fundamental relacionar hechos históricos de otras épocas con el mundo actual.

En ocasiones hemos cubierto este objetivo insertando un documento o una simple pregunta:

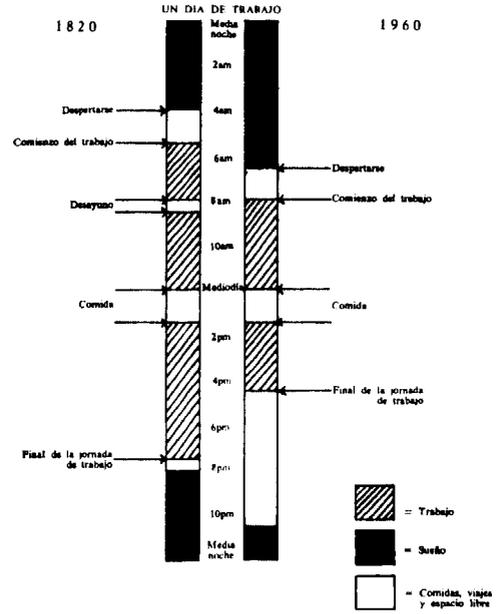
- «¿Se dan en la actualidad consejos como los que daba el escriba?» (Revolución urbana).
- «Haz un esquema comparativo de las condiciones de vida de un campesino actual y de un campesino de la Edad Media.»

A continuación proponemos como ejemplo un gráfico que compara una jornada de trabajo en Inglaterra en dos épocas: 1820 y 1860. En él aparece representado el tiempo dedicado al trabajo, al ocio y al sueño.

Este ejercicio sirve de complemento a los comentarios hechos en la clase sobre las mejoras laborales conseguidas por medio de la actuación de los movimientos obreros. Los objetivos específicos de este ejercicio son:

- Análisis comparativo de las dos jornadas de trabajo.
- Entender las mejoras conseguidas por los obreros respecto a su tiempo de trabajo.
- Motivar un debate sobre la importancia del tiempo para el ocio como forma de contrarrestar los efectos de la alienación producida por el sistema actual de trabajo.

Comparación de una jornada de trabajo en Inglaterra en el siglo XIX y XX



EJERCICIOS Y CUESTIONES

- Teniendo en cuenta todo lo visto hasta ahora, señala las diferencias y relaciones entre la burguesía y el proletariado.
- Compara la jornada de trabajo de tu padre con la que te muestra el gráfico de esta página. Para ello haz también un gráfico semejante.
- ¿Crees que las condiciones de los obreros han mejorado en la actualidad? ¿Existen barrios obreros en la localidad en que vives? ¿Trabajan muchas horas?

CONCLUSIONES

Toda experiencia nueva presenta, naturalmente, deficiencias. Alguno de nosotros calificó la sensación que se producía el comienzo de esta experiencia como de «salto en el vacío». Este «vacío» lo vamos llenando muy lentamente con las observaciones críticas que desde dentro y fuera del grupo recibimos y que nos ayudan a remodelar y rehacer constantemente los primeros tanteos inciertos. Pero es necesario que los distintos grupos e individuos que trabajamos cerrados sobre nosotros mismos, intercambiamos también experiencias, evaluemos conjuntamente resultados y hagamos de la didáctica un proceso abierto en el que encontremos la dirección que permita transformar científicamente una pedagogía tradicional, hoy cuestionada por la mayoría.

Pero sin entrar aquí en las deficiencias intrínsecas del material con que contamos: unas técnicas de trabajo que suponen la puesta en marcha de la actividad crítica de los alumnos, necesitan del debate en grupo entre ellos y la organización en grupos precisaría un mobiliario adecuado, o al menos adaptable (pupitres susceptibles de ser agrupados), y muchas veces no se dispone de él. Necesitaria también un aula amplia donde el profesor-coordinador se mueva con facilidad de un grupo de trabajo a otro, observando ritmos y atendiendo dificultades, o se siente con un grupo, escuchando o participando en el debate parcial.

Serían también necesarios toda una serie de medios auxiliares (diccionarios, atlas, textos de consulta, mapas murales, proyector de diapositivas-pantalla, tabloneros en los que fijar gráficos, dibujos y croquis, para su comparación, etc.), que no es fácil improvisar o transportar de hora en hora o de aula en aula. Sólo el *Aula-fija*, como laboratorio de aprendizaje, puede subsanar todas esas deficiencias; y todos sabemos que es excepcional y, en muchos casos, inalcanzable. No es explicable el que en todos los centros existan laboratorios de las llamadas materias de «ciencias» y en muchos se admita como prioritaria la necesidad de laboratorio de idiomas y en cambio, encuentren tanta resistencia las instalaciones —que deberían ser una exigencia— de Aulas-fijas de Geografía e Historia, como si se les negara todavía esa categoría de «científicas» que da patente de derecho a material fijo de experimentación y comprobación de los resultados obtenidos.

Otros problemas con los que tropieza la puesta en práctica de la experiencia derivan del sistema mismo de enseñanza a que está acostumbrado el alumno. Poner a los alumnos de seis en seis en torno a una mesa, si la hay, es fácil, pero lograr la participación equilibrada y ordenada de todos ellos en el debate, constituye un obstáculo en el que puede naufragar el sistema. Los casos de pasividad pueden quedar encubiertos por la participación de sólo dos o tres alumnos activos del grupo; los habituados al papel de simples receptores, siguen el debate de sus compañeros, identificándose en parte con lo que era el profesor tradicional, y se limitan a tomar el resultado de las puestas en común como un conocimiento que les es dado por el más «preparado» y que hay que copiar y retener.

Para evitar este problema, es necesario someter el funcionamiento de los grupos a una disciplina muy rígida en las primeras etapas. Durante los dos o tres

primeros meses el proceso de avance es lentísimo, porque debe forzarse a los alumnos, bajo control riguroso del profesor, a que se habituen todos a participar en los tres niveles de trabajo:

- Reflexión individual y toma de la misma, por escrito, en silencio (*respuesta individual*).
- Expresión verbal del resultado de cada uno, por orden, y puesta en común del grupo (*respuesta de grupo*).
- Expresión por cada portavoz del grupo de su respuesta, con debate de puesta en común, que coordina el profesor (*respuesta definitiva de clase*), que hay que tomar en lo que modifica lo anterior.

Pasada esta primera etapa son los mismos alumnos los que piden aligerar el sistema en vista de su lentitud. Para entonces el hábito de participación en los tres niveles ya se ha desarrollado en la mayoría, y es posible avanzar más rápidamente.

No obstante, el tiempo sigue siendo una de las dificultades graves con que se tropieza. El «aprender a aprender» es lento y adquirir la capacidad de reflexión, de crítica atinada y de síntesis es mucho más duro que la memorización de datos y conceptos ya elaborados. Aunque se agiliza el sistema a partir de los temas tres o cuatro, nos ha sido imposible llegar hasta el último material elaborado (siglos XIX y XX) en los dos primeros cursos que hemos seguido la experiencia; para subsanar esta deficiencia, en el último remodelado de las ocho unidades didácticas se han reducido o eliminado algunas prácticas que no afectaban a objetivos esenciales de aprendizaje o de contenidos, y por primera vez este curso estamos en camino de pasar y evaluar la experiencia completa.

Para terminar entresacamos algunas opiniones críticas de los propios alumnos:

INCONVENIENTES:

- «Se presta a hablar demasiado.»
- «Favorece al que tiene pocas ganas de trabajar.»
- «Es difícil conseguir en todos un igual ritmo.»
- «El ritmo es muy lento.»
- «No se hace en todas las asignaturas.»
- «Te mareas al tener que buscar en otros libros.»
- «Hay dificultad en los textos, a veces son muy largos.»
- «A veces no sabes qué hay que responder.»
- «No es fácil encontrar respuestas concretas.»

VENTAJAS:

- «Amenidad.»
- «Hace agradable y rápida la clase.»
- «Aprendes a usar el tiempo.»
- «Aprendes sin esforzarte.»
- «Aprendes a pensar.»
- «Aprendes a discutir y respetar las opiniones de los demás.»
- «Lo mejor ha sido poder forjarse unas ideas, compartirlas y discutir las como verdadera historiadora.»
- «El que haya gente que no trabaje puede ocurrir en todos los sistemas.»
- «La Historia no es para explicar.»
- «Si te explican las cosas no haces casi nada de tu parte y luego se te olvida; si lo has trabajado tú y te los has explicado tú, no se te olvida ya nunca.»

Consideraciones metodológicas para una Geografía activa en 2.º de Bachillerato

Por Lorenzo GARCIA GARCIA (*)

1. Cuestiones preliminares a una programación general de la Geografía Humana y Económica de 2.º de B.U.P.

La Geografía activa no significa sólo una actitud vivencial y participativa en la didáctica de la disciplina, sino el que esa didáctica recoja el dinamismo que caracteriza a los hechos geográficos que aparecen constituyendo paisajes dinámicos, cambiantes y sobre los que se proyecta el hombre ordenándolos en función de sus modos de vida y necesidades.

Es necesario para el docente el establecer criterios ante la programación de una disciplina, como es la Geografía Humana y Económica, que por amplitud de contenido, por su carácter, mueve a generalizaciones conceptuales y establecimiento de principios que se deben proyectar a una realidad espacial, porque ésta es el marco propio del hecho geográfico.

Entre los aspectos previos que de alguna manera pueden servir de condicionamientos, los equipos de programación deben establecer criterios para hacer una geografía activa de acuerdo con las aportaciones de la ciencia geográfica, los condicionantes que presenta el alumno de Bachillerato, las limitaciones de los cuestionarios y del conjunto de los instrumentos didácticos que son necesarios.

Con respecto al «estado actual de la Geografía Humana» desde el punto de vista científico (1), aparecen disyuntivas entre lo cultural y lo aplicado, lo clásico y lo innovador.

Se puede optar por seguir en el estudio y comprensión de los hechos geográficos un sentido genético y retrospectivo, esencialmente cultural, que aprecia y estudia paisajes procedentes de modo directo de la actividad y comportamiento humanos; que llega al conocimiento de una estructura al resaltar la importancia de la técnica en la formación de nuestra civilización y en sus modos de vida; faculta para descubrir sociedades y aspectos de la vida actual. Es la Geografía que tiene una proyección didáctica clara, la que le ha dado el carácter de ciencia humanística (2).

Pero ante la dinámica socioeconómica que caracteriza el mundo actual, podemos pretender, sin perder

de vista lo didáctico, tender a la búsqueda de actitudes proyectivas que satisfagan los intereses y necesidades del hombre de nuestros días y no conformarnos con transmitir lo ya conocido. Nos llevaría, más que a una renuncia de lo conseguido por la geografía clásica, a un cambio de actitud que orientaría la didáctica de nuestra disciplina de acuerdo con los nuevos fundamentos de los que se parte en la consideración del hecho geográfico.

Para George (3) el hecho social es determinante de las características de la actividad económica. Tendencia de gran utilidad para relacionar grupos humanos y actividades productivas.

Las dos tendencias más polémicas y actuales son la de la Geografía deductiva y la espacial (4).

La primera arranca del hecho económico para buscar un carácter aplicado a la ciencia geográfica. Preocupación primordial para sus seguidores fue la búsqueda de unos conocimientos teóricos, de unos sistemas que permitieran a la Geografía ser estudiada desde una perspectiva abstracta y deductiva. Es la que, basada en el juego de las fuerzas económicas y sociales, llega a la elaboración de un conocimiento general dotado de naturaleza lógica y racional, y, por tanto, proyectable en una investigación de comportamientos futuros.

La espacial, con los intentos de consideración de la Geografía Humana como ciencia general, abre una nueva perspectiva en el estudio geográfico.

¿En qué medida pueden condicionar a los docentes la multiplicidad de enfoques de la ciencia geográfica? Pienso que en ningún caso nos puede determinar porque la Geografía sigue siendo una y las diversas tendencias a los profesores nos servirán

(*) Catedrático de Geografía e Historia del I.N.B. «Séneca» de Córdoba.

(1) Ver CLAVAL, P.: «Evolución de la Geografía Humana». Oikos-Tau. 1974.

(2) Idem. Op. cit., pág. 135.

(3) GEORGE, P.: «Geografía social del mundo». Qué Sé. Oikos-Tau.

(4) LABASSE, J. en «La organización del espacio» (Instituto de Estudios de la Administración Local, Madrid, 1974) aporta notas en ese sentido.

para enriquecer la didáctica con nuevos matices, perspectivas y en conjunto más riqueza. Pero también nos debe llevar a delimitar con precisión qué aspectos pueden y deben ser incorporados a una actividad que por encima de lo teórico busca la vivencial y une a la novedad, lo que es adecuado, preciso y conveniente dentro de una ciencia elaborada.

El estudio de los *cuestionarios oficiales* debe captar nuestra atención por los problemas que pueden presentar en la programación de la disciplina.

El que se determina para 2.º de Bachillerato presenta una Geografía Humana y Económica, cuando hubiera sido más conveniente una Geografía General que no mutilara los aspectos físicos y el conocimiento de los espacios naturales (5).

Por otra parte el cuestionario se divide en dos partes, englobando en la primera el estudio de la Geografía Humana y Económica y una segunda dedicada a las grandes áreas geoeconómicas. La diversidad de enfoques es notoria: de sentido cultural y humanístico la primera, y la segunda básicamente socioeconómica.

Incluso la articulación y el significado de los contenidos es necesario estudiarlos con un criterio selectivo: Geografía Humana y Económica o Geografía Humana con matices económicos? (6). Materias como la pesca y la minería ¿en qué clase o género de actividades las incluimos?

La formulación del punto 3 nos resulta incompleta y problemática: más que economía industrial ¿no sería congruente y más geográfico enunciarlo de manera distinta?

Alonso Fernández (7) se pronuncia sobre «un enfoque geográfico a la actividad industrial».

Chardonnet lo hace por Geografía Industrial (8). Cualquiera de las dos acepciones parece más congruente que la de Economía industrial.

La exigencia de criterios selectivos con respecto a las formulaciones del cuestionario se impone en temas de carácter tan amplio como los que aluden al Mundo Negro, Árabe, problemas de Iberoamérica o tantos otros, como los referidos al comercio y las comunicaciones, en que la exacta delimitación de lo geográfico facilitará la determinación de los objetivos propios de la disciplina. El cuestionario para que sea una base sólida en la programación exige, pues, algo más que la mera constatación por parte de los seminarios didácticos.

Las características que presentan los alumnos y el análisis de los instrumentos estáticos y dinámicos completan estas consideraciones previas a la programación.

El alumno presenta peculiaridades que se derivan fundamentalmente del bagaje cultural que presenta, por el nivel mental que corresponde a una edad, los 15 años, que es cuando empieza a apreciar con sentido crítico una teoría, a comparar las connotaciones de un hecho y a valorarlo.

Sus intereses se dirigen en este momento hacia la realidad en que vive, hecho positivo para la disciplina, a la vez que se van desarrollando sus facultades de razonamiento. El conocimiento de esos intereses es fundamental para la planificación de una Geografía activa.

En otro orden los alumnos sí presentan un condicionamiento importante: el que deriva del elevado número por grupo (10), si consideramos que para la clase activa de geografía, con los 20 ó 25 alumnos se rozan las metas del óptimo de rendimiento.

Con respecto a los *instrumentos didácticos* los de

carácter estático no presentan, por su mismo carácter, motivaciones próximas para la programación. Sí condicionantes. La existencia del aula de Geografía, locales para archivos-biblioteca y un bien instrumental, son imperativos para una buena enseñanza de nuestra disciplina.

2. Aspectos de la programación general

En una programación de carácter activo la determinación de objetivos no pueden diferir de los que son comunes a toda enseñanza de Geografía Humana.

En el área cognoscitiva, adquirir conocimientos que permitan al alumno la comprensión y vivencia de hechos geográficos encuadrándolos en un marco espacial.

En el área afectiva tenderán a excitar actitudes de solidaridad comunitaria, comprensión, aprecio y a la vez de sentido crítico del mundo en que vive. Principios que por generales se deben reflejar en la determinación de los objetivos específicos.

Pero es en el campo sicomotriz donde prestamos más atención. Constituyen estos objetivos algo esencial en una didáctica activa con respecto a los anteriores, no porque al campo sicomotriz le otorguemos una preminencia, sino porque se convierten en instrumentos que redundan en la consecución de los de las áreas cognoscitiva y afectiva. Su logro se manifiesta por el grado de adecuación en que se exprese el alumno ante un estímulo determinado. Como modos de expresión y no respuestas, se pueden relacionar o no con conocimientos y manualizaciones previas, pero en cualquier caso no será en el conocimiento que exprese, sino el modo en que lo realiza, lo que constituye propiamente lo sicomotriz.

La distribución de los *contenidos* se determina por la proyección cualitativa que de ellos se hace en los objetivos y que se reflejan en un tiempo de desarrollo.

En función de los objetivos y contenidos se determinarán los *instrumentos didácticos* y las *técnicas de aprendizaje*.

En los instrumentos conviene enumerar el material básico de cartografía, ilustraciones, gráficos, diagramas, excursiones y actividades instrumentales de todo tipo que sean posibles de aplicar de acuerdo con las disponibilidades a nivel de centro.

En el capítulo correspondiente a las técnicas, alcanza una validez primordial la observación.

Como paso previo a la descripción, la observación no es sólo esencial, sino imprescindible, hasta el grado de que la Geografía en su aspecto descriptivo es ciencia de observación (9).

Desde otro punto de vista, la observación permite mediante la apreciación de un hecho en su proyección espacial, la verificación de los principios que informan un supuesto hipotético-deductivo.

(5) PLANS, P.: «La Geografía en la Educación General Básica y en el Bachillerato». Didáctica Geográfica, núm. 1. Mayo 1977. Publicaciones de la Universidad de Murcia.

(6) GIBERT, M. A.: «La Géographie économique, sa conception et son enseignement». Les Etudes Rhodaniennes. Revue de Géographie. 1948, pág. 40: «Methodologiquement la Géographie Economique est l'un des éléments de la Géographie Humaine».

(7) ALONSO FERNANDEZ, J.: «Sobre el enfoque geográfico de la actividad industrial». Didáctica Geográfica, núm. 1. Mayo 1977. Publicaciones de la Universidad de Murcia.

(8) CHARDONNET, J.: «Géographie Industrielle». T. II. Sirey. Paris, 1965.

(9) «Método para la enseñanza de la Geografía». Teide-Unesco. pág. 22.

Bien sea en trabajos sobre el terreno o en experiencias de aula, el profesor excitará actitudes en el alumno tendentes a la observación de los hechos de la vida normal y no lo anecdótico o sin relación con lo geográfico.

Pero la observación como técnica de aprendizaje se forma. Por lo mismo se deben planificar las actividades de observación de hechos geográficos, tanto en lo que se refiere a su número como a sus modalidades. Es decir, se le debe dar el carácter de actividad sistemática. En este sentido la observación alcanza un valor didáctico excepcional porque estimula en el alumno el espíritu geográfico en el sentido en que ve a nuestra ciencia Baulig, «una manera de considerar las cosas, los seres en sus relaciones con la tierra».

Las técnicas de registro tienden a iniciar y desarrollar en el alumno principios de sistemática y ordenación lógica. Facilitan la aparición del banco de datos y experiencias a nivel de grupo. El desarrollo de las manualizaciones deben facultar al alumno capacidades para expresar gráficamente estadísticas, tendencias que generan estructuras que presentan los hechos económicos y los grupos humanos, etc. Sin embargo, se debe tender más a las técnicas de interpretación que a la mera manualización, sobre todo en los alumnos con menos interés en la materia. Normalmente hacen «dibujos», pero nada más, en tanto no son la base de una actitud reflexiva que los lleve a la comprensión, verificación o investigación de un hecho.

3. Los criterios de evaluación

La evaluación debe reflejar siempre la interpretación de unas medidas, que expresan el grado en que se han cumplido los objetivos propuestos.

En una didáctica activa, y en función de los objetivos propuestos, la evaluación se refiere tanto al producto educativo como al proceso.

Mientras las taxonomías que nos aproximan a mediciones válidas en los campos cognoscitivo y afectivo están desarrolladas por diversos investigadores, no ocurre lo mismo con las del área sicomotriz, que deben buscar terminologías que tiendan a expresar relaciones, conexiones o interdependencias.

4. El trabajo en la clase de Geografía. Criterios y métodos

Los métodos que se pueden utilizar en la enseñanza de la geografía sintéticamente son:

- a) El que parte del establecimiento de modelos.
- b) La aplicación de métodos de muestreo.
- c) La articulación del trabajo mediante ejercicios libres, dirigidos y tendentes a la investigación y el descubrimiento.
- d) Los que se basan en la observación.

Como de la observación en cuanto técnica de aprendizaje hemos hablado, brevemente nos referiremos a otros.

El método de modelos parte de establecer en un campo teórico, a manera de metáfora científica, manejable lógicamente, un supuesto que define los caracteres esenciales del objeto temático que se pretende constatar, verificar y en último término investigar.

El problema que presenta a nivel de grupo es la explicitación de qué atributos son los que definen el supuesto. objeto de estudio, porque ellos son

los que conforman un modelo al que se llega, en principio, mediante la abstracción. Tiene por ventaja primordial la economía de pensamiento (10) y el establecimiento de un sistema que tiende a la precisión, algo muy necesario a la Geografía Humana en tanto todo lo que se refiere al hombre, aparece con carácter contingente.

Sin embargo, hablar de modelos no significa que los principios que informan el trabajo didáctico queden reducidos a una mera especulación, a una teoría, al intento de buscar raíces sistemáticas. Nada más alejado de lo que se pretende, pues el modelo en la clase de Geografía será válido, en tanto sea fuente de experiencias a través de las que el alumno pasará del análisis de los hechos, a las interconexiones y proyecciones espaciales que presenten.

Para Long y Robertson un método de muestreo es «el estudio detallado de una entidad especialmente escogida para mostrar las reacciones humanas ante un medio ambiente y que constituye un ejemplo típico de la región de estudio». En principio hablar de métodos de muestreo en el sentido que lo hacen los autores citados parece pecar de un sentido restrictivo en base a que no precisan la utilización de este método, sino para estudios regionales, cuando en realidad el muestreo, en cuanto método selectivo, alcanza una proyección sensiblemente mayor en los planteamientos didácticos de una Geografía general, pues presenta la ventaja de que, analizado un hecho, por analogía, se pasa fácilmente a las generalizaciones.

El tercer tipo de pruebas, libres, dirigidas o de «investigación» son las que mejor se prestan para alcanzar un objeto definido, estimular los intereses de los alumnos e iniciarlos en criterios metodológicos.

Presentan el inconveniente, frente a los anteriores, que son propios de la dinámica en pequeño grupo o individualizada, y, por tanto, exigen tiempo, por las características que presentan los alumnos y la constante orientación de que tienen que ser objeto, dedicaciones superiores a las que se precisan en el horario normal de una disciplina.

En general, la combinación de distintos métodos a lo largo del proceso educativo es lo que enriquece su producto.

A continuación ofrecemos un ejemplo práctico con la aportación de un trabajo realizado por alumnos de 2.º de B.U.P.

LA VIVIENDA RURAL EN VILLANUEVA DEL REY

Villanueva del Rey es la cabecera del municipio del mismo nombre, situado dentro de la sierra norte de la provincia de Córdoba, a una distancia de 67 kilómetros de la capital de la provincia (1).

El núcleo, de forma sensiblemente triangular, está emplazado en un paraje pintoresco: una hondonada que limitan a derecha e izquierda Sierra Boyera, El Chaparral y al fondo La Loma, estribaciones las tres de la Sierra de Los Santos. La altura media del emplazamiento es de 549 metros (2).

De carácter agrícola, Villanueva del Rey ha ido disminuyendo de población como consecuencia de la

(10) ASTI VERA: «Metodología de la investigación». Pág. 164. Cíncel, 1972.

(11) Reseña Estadística de la Provincia de Córdoba. I.N.E. Madrid, 1972.

(12) Idem. Pág. 146.

que las del cuerpo principal. La cocinilla y cocina, como se puede apreciar en la Fig. 2 aparecen como piezas construidas en el patio-corral, unas veces adosadas a la línea de cerramiento, de la que forman parte, otras adosadas al cuerpo principal.

El resto de los elementos que aparecen en función de los moradores (despensa, bodega, horno) participan de los mismos caracteres que la cocinilla en cuanto a su emplazamiento.

El resto de la construcción, ocupando frecuentemente el fondo del corral, lo constituyen cuadras, gallineros, pocilgas algunas veces, y otros elementos que reflejan la permanencia de pequeñas actividades ganaderas de autoconsumo familiar, y la existencia de instrumentos de actividades agrarias, como son cuadras, el pajar (que aparece normalmente sobre las dependencias que se desarrollan alrededor del patio, otras a continuación del doblao) y el doblao. Las dos primeras en función de albergue de animales de labor

y de almacén de forrajes y pienso. El doblao con función mixta: sirve de despensa (almacen de aceite, patatas, conservas de matanza, etc.), para guardar aperos de labranza y también como trastero.

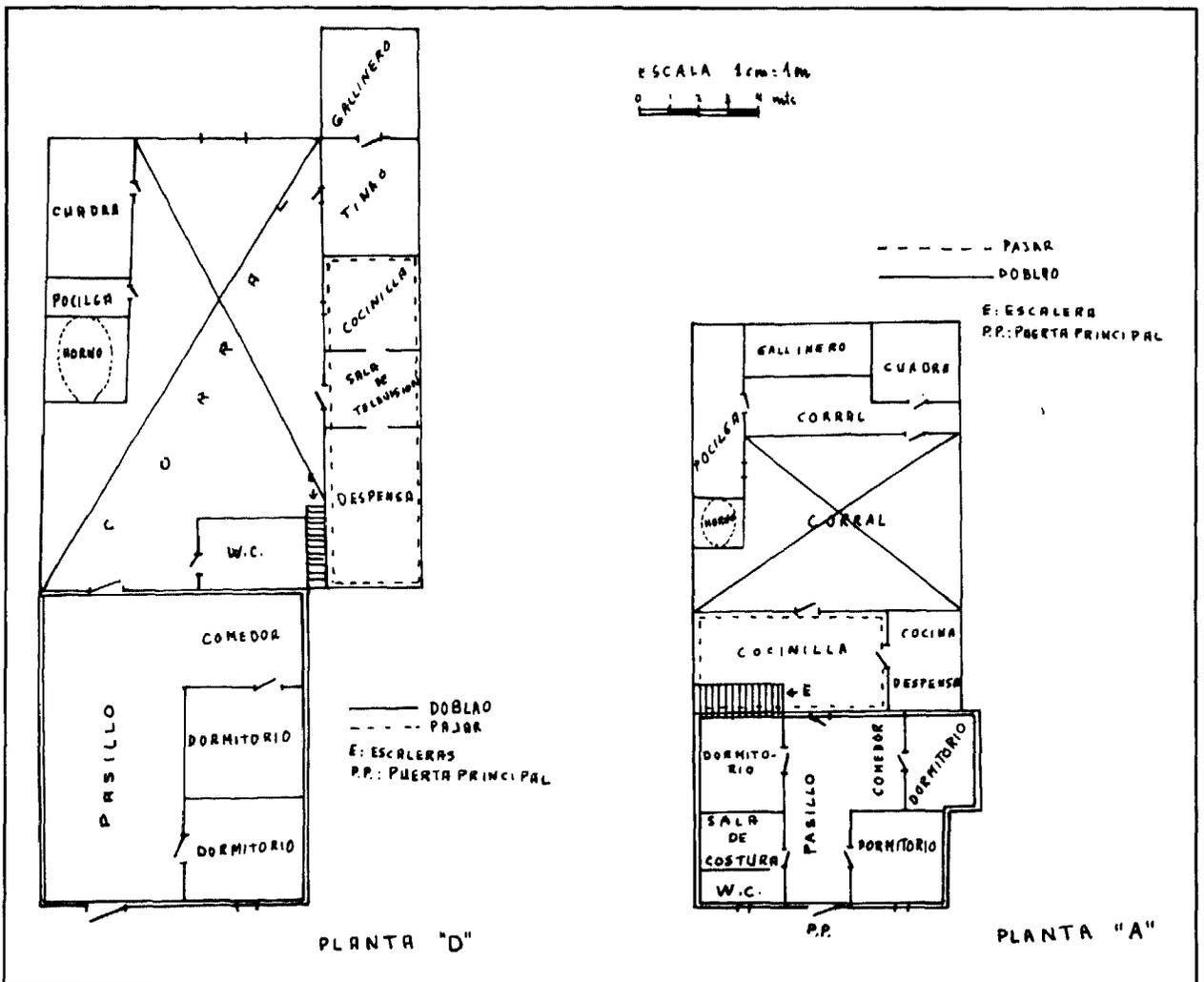
Materiales y elementos estructurales

En este epígrafe voy a explicar la estructura y materiales de las casas típicas de Villanueva del Rey excluyendo las construcciones modernas.

La estructura de las casas la componen de manera fundamental cimientos, muros y paredes, y cubiertas.

Los cimientos son toscos, pero muy resistentes. Construidos con grandes piedras unidas con mezcla de arena, cal y cemento. Generalmente se elevan 30 ó 40 cm. sobre el nivel de la calle por lo que el suelo de la casa queda a esa altura y para acceder a ella existe un umbral con un escalón que salva la

Fig. 2.— La vivienda rural de Villanueva del Rey, corresponde a los primeros resultados de un trabajo de elección libre. Al igual que los que se realizan individualmente o en pequeño equipo, son dirigidos por el profesor pero cuidando de no anular todo aquello espontáneo y vivo que aportan en sus observaciones. El que comentamos, de don Rafael Martín González (2.º A), surgió una vez fueron desarrolladas en clase las actividades rurales. La base de que la vivienda rural no es sólo morada, sino instrumento de trabajo, sirvió para que dirigiera su interés al estudio de la vivienda rural de un área a la que está unido por vínculos personales. De ella procede. El objetivo principal era iniciar al alumno en la descripción geográfica. Aparte de las mediciones y observaciones realizadas in situ, los demás datos proceden de consultas realizadas en la biblioteca del Seminario.



altura. Muros y paredes. Suelen abudar más los primeros que los segundos en los cerramientos. Pueden ser de dos tipos: de piedras y de tapiales.

Los de piedra son los más comunes. Su construcción es elemental: colocar piedra sobre piedra unidas por argamasa de cemento, cal y arena. Las habitaciones donde viven las personas aparecen encaladas. En cuadras y similares, y en las cercas del corral son más toscas, sin encalar, parecidas a los cimientos. Coronando la cerca del corral pueden aparecer (cada vez menos), como motivo ornamental, fondos de tinajas invertidos.

Los de tapial son más finos y elegantes que los de piedra. Se construyen colocando maderos planos a lo largo de donde se va a construir la pared, rellenándolo de materiales más diminutos sin que falte la piedra.

Techos y cubiertas

A) Casas sin «doblar»

El techo en dormitorios, pasillos, cocinas y comedores, es de grandes maderos unidos, recubiertos con capas de cemento y arena y blanqueados.

Sobre este cielo raso se levantan las cubiertas. Son a dos aguas. Sobre el caballete descansan troncos de árboles, más o menos labrados. Sobre éstos y de forma transversal se colocan unas maderas planas y sobre ellas la teja arábiga.

En las cubiertas de cuadras y pajares sólo existe la estructura de madera y las tejas.

B) Casas con «doblar»

El techo del cuerpo principal de la casa está formado por bóvedas de ladrillos cruzados formando aristas. En el centro tienen un clavo.

Con respecto a las cubiertas no presentan novedad alguna sobre el ejemplo anterior.

Otros elementos

Suelos, puertas y elementos ornamentales, completan las viviendas en las que no suele faltar el pozo (sólo para una vivienda o compartido).

Conclusión

Todavía subsiste la vivienda tradicional en Villanueva del Rey. Si bien es verdad que cada vez aparecen elementos más modernos y se pierden los que reflejaban un modo de vida más. Tanto en los aspectos funcionales como en los materiales, se aprecia una conexión con el medio natural y las actividades agrarias. De alguna forma era lo que buscábamos en el trabajo.

Revista de EDUCACION

Revista de Educación
re Educación
Noviembre-diciembre 1977
N.º 255



• FINANZAS, INSTRUCCIÓN Y CULTURA
• MÁS MEDIO AMBIENTE, PARTICIPACIÓN Y
GOBIERNO LOCAL

Ultimos números publicados:

- | | |
|---------|---|
| 240 | Historia de la Educación en España (1857-1970). |
| 241 | Formación del Profesorado. |
| 242 | Tendencias educativas del siglo XX. |
| 243 | La Institución Libre de Enseñanza (1876-1976). |
| 244 | Educación para la salud en la escuela. |
| 245-246 | La educación de los hijos de los trabajadores emigrantes. |
| 247 | Educación personalizada. |
| 248-249 | Coste y financiación de la Enseñanza Superior. |
| 250-251 | Cooperación interuniversitaria e integración europea. |
| 252 | Participación y democracia en la enseñanza. |
| 253 | Constitución y educación. |

Historia

de las civilizaciones.

Mis tres cursos de experiencia en 1.º de Bachillerato

Por Gregorio MARTIN REDONDO (*)

Cuando hace tres años me hice cargo de un grupo de alumnos del primer curso del BUP, que entonces estrenábamos en los Institutos, lo hacía muy meditadamente y con una gran ilusión. Pensé que se trataba de una buena ocasión para empezar a establecer un método de trabajo, que venía rumiando desde años antes, como alternativa a un quehacer profesional más tradicional que no me tenía demasiado satisfecho. Así sucedió, en efecto, y éste es el tercer curso en que lo vengo poniendo en práctica, con los resultados y con los problemas que iré exponiendo. Por eso, cuando se me ofreció hablar de la asignatura de primero en estas jornadas de trabajo entre compañeros, en el Instituto «Isabel la Católica», no tuve inconveniente de aceptar, en principio. Si se trataba de contar mis experiencias, cabía pensar que pudieran tener algún interés para los demás. Con mi bagaje de inquietudes y problemas acudí a mi turno. Pienso que se me hizo gran merced asistiendo e interesándose por mi exposición y que mayor se me hace ahora al publicarle. Yo soy otro francotirador, uno más al lado de los que he visto aparecer, con esta misma sensación declarada, en las páginas de la revista, o de los que vamos conociendo así que asistimos a reuniones o sesiones de trabajo entre compañeros. Ofrezco mis experiencias con toda espontaneidad y sencillez y toda mi

satisfacción consistirá en que puedan servir como una aportación más a hacer de la historia y de su estudio algo apetecido e incluso amado por nuestros alumnos.

La asignatura de primero de BUP presenta graves problemas ya antes de abrir el libro. Repárese en el propio título: lo de «las civilizaciones» ya sirve para diversidad de enfoques y juicios previos; y desde este año, lo de «y del arte» es algo que escapa a toda consideración, pues ¿qué pensar del hecho de pretender resolver, con una coetilla en portada, el gravísimo problema de la eliminación de facto de lo que venía siendo una asignatura en sí y, lo más importante, el de la formación artística de nuestros alumnos, tan huérfanos de sensibilidad, de belleza, de medida, de gracia? Pues tampoco son pequeños los que al profesor se le presentan con el libro ya abierto y la clase cerrada. Enseguida se advierten varios condicionantes: *el programa*, superextenso; *el horario*, escaso si lo consideramos en función del programa y agobiante si imaginamos lo que supondría desayunarse diariamente con él y con quien lo administre; *el alumnado* —hablo de mi experiencia— dejando bastante que desear, no sólo en aspectos concretos de la asignatura sino, lo que es peor, en nivel de formación general. Y además, no se olvide, con treinta y tres apretadas horas de clase a la se-

mana, que no son para cualquier alumno de esta edad.

Como se imponía hacer algo, aún con tan negativos componentes, hubo que aplicarse duro. Las *alternativas* se iban presentando. Una podía ser *recomponer* el programa según el mejor y más leal entender de cada uno; otra *prescindir* de parte de él, bien a priori, bien porque, al final, junio siempre nos sorprende a bastantes pasos de la meta; y otra cabía: *acoplar* rígidamente lecciones y horas de clase y llegar a un final, teóricamente perfecto, caiga quien caiga. Después de todo, habrá quienes acaso aún recuerden sus primeros contactos de alumno con la historia a base de un «sistema de repasos», que para varios daba entonces de sí el curso.

Con respecto a la primera alternativa conozco y he experimentado el ejemplo de «Germanía 75», que admiro profundamente por la calidad que tiene y por lo que supone de trabajo y planificación en equipo. Sin embargo no lo comparto como método, quizás porque hasta ahora ni he contado con equipo ni he llegado a un Instituto en que me haya parecido posible su realización. Pero no lo tengo olvidado.

Prescindir de parte del programa, como se ha hecho incluso en algu-

(*) Catedrático de Geografía e Historia del I.N.B. de Móstoles (Madrid).

nos textos al uso, tampoco era alternativa que me atrajese.

De no recortar, sólo quedaba intentar darlo todo. Pero correr, por correr y acabar, no lo he visto bien nunca. Lo que se suele llamar «dar por visto», cuatro cosas sobre la marcha, sirve de bien poco al alumno, que se siente estafado además. Y «encargar trabajos», que puede ser otro de los recursos para aligerar lecciones, no me parece justo cuando pienso en alumnos, en edad en que el juego aún les es fundamental, que salen del Instituto vencida ya la tarde, y que apechan con una docena de asignaturas más o menos.

Hacerlo casi todo en clase, es la conclusión última a que he llegado y a lo que se orienta el método que vengo practicando. *¿Cómo trabajar?* Invirtiendo lo que, a mi juicio, ha venido siendo el planteamiento tradicional en esta asignatura: del «me lo se todo», que argumentaba el alumno provisto de una fuerte «empollación» ocasional, «pero no entiendo nada» que descubría con tristeza el profesor, al «lo entiendo todo», que reconoce el alumno tras una jornada de trabajo activo de la mano del profesor, «pero no me sé nada» que manifiesta un tanto preocupado. Ahora bien, creo que así el problema está en sus justos términos, pues el profesor hace su esfuerzo a su tiempo y el alumno el suyo, primero en clase para entender y luego en casa, cuando recapacita sobre lo trabajado, lo recrea por sí mismo y termina por asimilarlo. Y esta segunda parte sí que es cosa que puede y debe hacer en su cuarto de estudio.

Las características que creo definen a este método son dos: *activo*, en cuanto instrumento y *formativo* en cuanto al fin.

Es fundamental provocar la mayor participación del alumnado. Yo lo procuro a partir de la lectura de la lección, párrafo a párrafo, por los alumnos. Ahora bien ni todos los alumnos son iguales, ni todas las lecciones, ni todos los días de la semana, ni todas las horas del profesor lo son. Nuestra compañera Adela Gil dijo, comentando este punto en el coloquio que siguió a mi exposición, que el profesor es un actor. Y creo que dijo muy bien. Por eso no es método éste del que pueda dar resultados garantizados.

Se ha de tender a que la participación sea general y espontánea. No se debe forzar, sino indirectamente, a que intervengan, ni tampoco cortarles en seco en función de un marco estricto para el diálogo. Cabe el riesgo de que divaguen o

se desvíen demasiado, pero de eso todos nos damos cuenta y sabemos controlar. Suele así cundir el interés en la clase y, de paso, se da ocasión a un entrenamiento en el hablar y en el escuchar del que suelen estar muy necesitados. Es también destacable el enriquecimiento de la clase por las ideas, sugerencias, observaciones e incluso dudas viejas que van surgiendo y que allí van obteniendo respuesta o aclaración.

Acaso ya lo anterior indique que vamos buscando la formación sobre la mera información. Yo lo intento, podría decirse, en tres niveles o en tres fases: *comprensión, asimilación y formulación*.

Lo primero es, obviamente, que comprendan lo que dice el párrafo leído. Y esto a dos niveles: de vocabulario y de ideas. El profesor que se haya detenido a preguntar el significado de palabras, no ya conceptos históricos, que en nuestros textos se manejan, sabe de las sorpresas que uno se suele llevar. En cuanto a las ideas se trata de llegar —y se consigue poco a poco— a que el alumno primero sepa entresacar las principales y luego asociarlas y ordenarlas.

La asimilación de las ideas que aporta el libro debe intentarse a base de los comentarios continuos que el profesor va haciendo y de los que, con habilidad, consigue que se les vayan ocurriendo a los alumnos. *Hacerles caer en la cuenta* de las cosas, simplemente esto, es de lo más positivo y estimulante para el alumno.

Son muy útiles, además, los comentarios sobre las ilustraciones, los mapas y los textos que suele aportar el libro o que lleva el profesor. A este respecto se sobreentiende que, cuanto más material se prepare, más positiva será la lección, aunque conviene no olvidar nunca la realidad vital de la clase.

Los comentarios pueden hacerse unas veces en directo, esto es, yendo a la explicación de tal idea o de tal imagen, o también a partir de preguntas sobre lo que ellos puedan ya saber o recordar sobre el punto que se trata. Esto me parece mejor y creo que a los alumnos menos aburrido. Todo ello da pie a hacer aclaraciones que amplían su contenido, lo matizan, normalmente, y lo ponen en relación con otros. Indudablemente con un poco de gracia, y con la práctica sobre todo, se consiguen clases muy interesantes.

Cuando se ha leído una parte de la lección, se ha comentado y se ha entendido, se remata esta actividad general con la última parte del pro-

ceso: su formulación concreta. Para mayor eficacia yo prefiero que sea doble: primero oral y luego escrita. Los alumnos, llegados a este último estadio, y por indicación del profesor, resumen oralmente las ideas conseguidas, ordenadas ya en el proceso histórico en que se integran. Si el profesor ve que ya está entendido se pasa a un esquema en la pizarra que los alumnos llevan al cuaderno que dedican a la asignatura. Se cumple así el proceso de estudio que, si se ha dirigido hábilmente, lleva al alumno *no a la copia* final de un esquema, meramente, *sino a la confección propia* y atendida a una lógica que se ha ido evidenciando por todos y para todos. Es así como, a mi entender, un esquema vale. Cuando el profesor lo lleva ya elaborado y se lo espeta a los alumnos sin que hayan participado en el proceso de su elaboración, acaba siendo un texto telegráfico que sólo sirve para ser memorizado.

Al llegar aquí, conviene ya *ejemplificar el método*, cuyas características y objetivos hemos intentado explicar.

Lo primero es contar con un libro de texto sobre el que fundamentar el trabajo. Es evidente que en la calidad y adecuada estructura del libro se funda gran parte de las posibilidades de este sistema de trabajo. Entre los múltiples que hay en el mercado siempre se puede encontrar uno adecuado. Yo he procurado buscar uno que fuera, sobre todo, un «texto abierto», es decir *sin epígrafes* que coarten, con exposición *sugerente* con ilustraciones bien orientadas: que, más que «texto», acabe siendo «pretexto».

Paso a transcribir unos párrafos del que yo utilizo para, sobre ellos, exponer un caso práctico de lo que podría ser una clase, así llevada.

«Durante los siglos VIII al VI a. de C. se produjeron en el mundo griego importantes transformaciones económicas y sociales, que tuvieron inmediata repercusión, tanto en la vida política como en la espiritual. Uno de los acontecimientos más singulares de la época fue la colonización. El aumento de la población y la falta de tierras incitaron a muchos griegos a salir del país, en busca de mejores zonas de asentamiento. Así se fundaron colonias en el Mediterráneo oriental, en el sur de Italia, en Sicilia y en el Mediterráneo occidental. En las colonias, los griegos conservaban las costumbres de su metrópoli de origen, con la que mantenían estrechos lazos. La colonización

unida a la difusión de la moneda, que desde Lidia pasó a Grecia hacia el siglo VII a. de C., dio un gran impulso al comercio y, por tanto, a la artesanía y a la fabricación de navios. Cobró así notable fuerza un grupo social compuesto de armadores, hombres de empresa y comerciantes, es decir, el grupo que se habla beneficiado de la expansión mercantil. Esta clase social deseaba romper el monopolio político que ejercían en las polis los aristócratas. En esta batalla encontró el apoyo de los pequeños campesinos, los cuales, agobiados por las deudas, se hallaban al borde del caos. Por su parte, la difusión de armas más ligeras, que permitía a sectores más amplios de la población tener acceso al ejército, también contribuyó a atacar la base del poder oligárquico.

Estas transformaciones económicas y sociales se reflejaron rápidamente en la vida política de las polis griegas, con la única excepción de aquellas que, como Esparta, no hablan participado en la colonización. La aristocracia fue perdiendo terreno al tiempo que se configuraba un tipo de gobierno democrático. Este proceso se desarrolló en una serie de etapas. Primero aparecieron los legisladores, que redactaban la ley para que ésta no fuera un monopolio de los aristócratas. La fase siguiente fue la de los tiranos, que hicieron una política de apoyo a los humildes, aunque al final nadie soportara su autoritarismo. Pero una vez desaparecidos los tiranos, ningún obstáculo se opuso al triunfo de la democracia.»

(Julio Valdeón y otros: «Historia de las Civilizaciones». Ed. Anaya, 1975, págs. 42-43.)

Lo primero que conviene hacer ante el texto es una *lectura general*, sin correr, de todo él, o si resulta tan largo como para que el alumno pueda perderse, de la mayor parte posible con sentido completo. Tras ella puede salir ya el título, es decir, el reconocimiento del tema que allí se desarrolla. Digo puede, porque tampoco es cosa fácil. Cuando avanza el curso, se va logrando. En este ejemplo podría valer el siguiente: *Transformaciones económicas y sociales durante los siglos VII al VI a. de C.: de la oligarquía a la democracia*. Esta última explicación, quizás no sea tan fácil, pero creo que si lo es conseguir que vean lo de las transformaciones. Por su-

puesto, para ello, como para todos los países del método, es decisiva la intervención oportuna, orientadora, del profesor que, con sus preguntas, con sus sugerencias, acabe haciendo caer a los alumnos en la cuenta de lo que allí hay. Sin ello suelen andarse por las ramas y reparar sólo en lo más anecdótico o fútil. Hecha la lectura general, y tras haber dialogado para concluir el título —el tema— se inicia la *lectura por partes*, detenida, para empezar a entresacar todo lo que pueda ser de interés. Cada profesor haría de este texto partes distintas; nosotros lo fragmentaríamos en las siete en que va separado por guiones.

Y empezaríamos con la primera. De estas líneas el alumno debe entender:

- que la colonización es «uno» de los elementos que producirán las transformaciones,
- qué es «colonización»,
- cómo fue la colonización griega.

Al decir el autor «uno de los acontecimientos», el profesor lleva al alumno a la idea previa de que hay otros, es decir, de que tenemos que llegar a *relacionar* varias cosas para poder entender el proceso en sí y sus resultados.

El tema de la colonización sería inabarcable. Sin embargo el profesor no debería renunciar a preguntarles qué entienden por tal, con lo que saltarán sobre el tapete tal cantidad de ideas que ya darán trabajo abundante para matizarlas y aclararlas. Le preguntarán qué es una colonia, si España ha tenido, qué es Gibraltar... y no se cuántas más que saltan desde la espontaneidad y la confusión que suelen llevar dentro nuestros alumnos. El profesor debe moderar el diálogo para que ni se desvíe ni se alargue demasiado aunque, a veces, lo confieso, es tal el interés y el empeño que ponen, que no es fácil hacerlo, a más de que, como ya dije, tampoco lo creo conveniente.

El caso griego se aborda después y entonces hay ocasión de destacar sus peculiaridades (la tierra, la población, las zonas de expansión —procurando asegurarse de que saben situarlas— las consecuencias...). Es evidente que ni el tiempo ni el nivel a emplear pueden homogeneizarse desde aquí y que cada profesor sabrá adecuarlo a su circunstancia.

Entramos en la segunda parte, haciendo que lea otro alumno para fomentar la participación. El alumno deberá advertir:

- Que la difusión de la moneda es el segundo elemento de las transformaciones,
- que lo relacione con el auge del comercio y que caiga en la cuenta de que tocamos otro elemento, el tercero,
- que lo asocie, a su vez, con el impulso a la artesanía,
- comentar, expresamente, el caso griego.

Sacar el tema de la moneda es dar pie a otro diálogo fructífero. Se les puede hacer ver que, antes de que existiera, la base de los intercambios era el trueque, con el que difícilmente se hubiera conseguido el auge del comercio. Comercio, moneda y crédito son tres elementos que deben acabar entendiendo y relacionando, sin eludir las preguntas que estas realidades les plantean en su propia vida diaria.

También un comentario sobre la artesanía puede resultar interesante. Para ellos puede que apenas si evoque algo más que objetos para vender a los turistas. Darles unas ideas claras, aunque elementales, es ir proporcionándoles fundamentos para estudios posteriores.

En la tercera parte el alumno entenderá:

- Que aparece un nuevo grupo social,
- que su mentalidad y sus intereses estarán en pugna con los de la aristocracia,
- que queda planteada la batalla, con largas consecuencias.

La parte que leeríamos a continuación haría comprender al alumno la existencia de otro grupo social, el pequeño campesino, oprimido también por la oligarquía terrateniente y aristocrática. De ello, a ver lógica su unión con el enemigo común, no hay sino otro paso.

La quinta parte introduce un elemento más del proceso, que se va completando: la difusión de armas más ligeras. El alumno debe aprender:

- El papel de las armas y los ejércitos en las sociedades primitivas,
- el proceso de democratización del ejército que entonces se produce.

Mucho se les podría comentar sobre lo primero, con distintos ejemplos; de lo segundo puede destacarse la figura del hoplita y su importancia a partir del siglo VII.

Está claro que cualquier referencia a las armas o a las artes militares de la época, despertará su interés.

Concluiría aquí la más sustancial parte del texto y del proceso

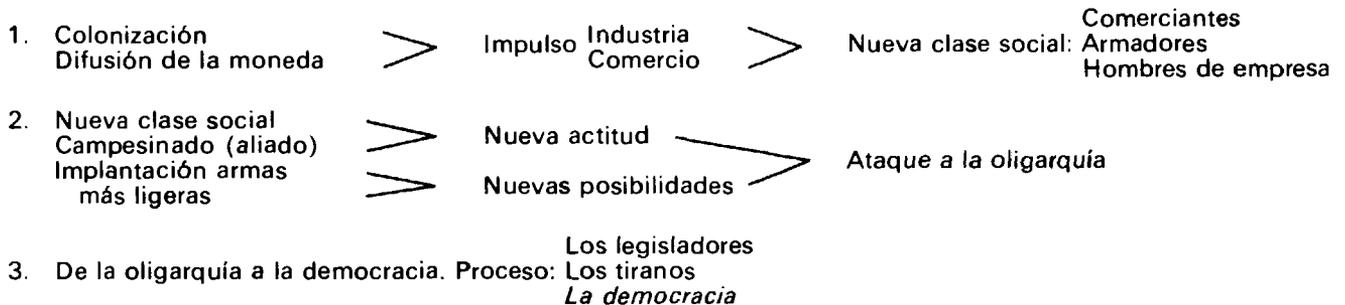
que vamos siguiendo. Podría entonces intentarse su formulación completa, primero oralmente, según dijimos y luego en la pizarra, en un esquema en el que todos van aportando las ideas que conviene incluir, el orden en que han de estar y las relaciones, que deben quedar bien estructuradas. Después pondremos un ejemplo que podría ser válido.

Volveríamos al texto para terminar el esquema. Lo que res-

ta es un párrafo que dividiríamos en dos partes. En una adelantáramos el resultado final: que la democracia fue imponiéndose a la oligarquía; en la última, que tal proceso, como se dice en el texto, tiene varias etapas. El alumno debe marcarlas. Los comentarios irían aquí a destacar el papel de los legisladores y a explicarles lo que fueron los tiranos, todo dentro del contexto de la historia griega de estos siglos.

Recordaremos que otra positiva labor, que se va haciendo siempre en paralelo es la de *preguntar y explicar el vocabulario* que muchas veces da pie a comentarios interesantes. *Metrópolis, armadores, monopolio, poder oligárquico*, e incluso incitar, agobiar, etc., pueden ser palabras que necesiten explicación. El profesor sabrá el medio en que se halla.

El esquema final podría quedar así:



Queda un último punto por comentar: el de las pruebas de evaluación. Normalmente en las clases no queda hueco para preguntar; además no es manera que convenga al método. Hay que hacer ejercicios escritos. En ellos se les plantean preguntas que se redactan con el mismo estilo que las que se hacen en clase y con la misma intencionalidad: la de que piensen, relacionen, asocien, expongan procesos ordenadamente. Desaconsejo que respondan pasando al papel aquellos esquemas en que concluimos el proceso de trabajo en clase. Supondría pura memorización. Ahora busco que, teniéndolo entendido, lo desarrollen a su manera, con lo que ejercitan otro trabajo importante: *el de la expresión*. Podría decirse, en teoría al menos, que comprensión y expresión, acaban siendo los últimos objetivos, en nuestro caso a base del estudio de la Historia de las civilizaciones.

Acabaremos dando unos datos que pueden servir para hacerse una idea de *la opinión de los alumnos* sobre este método de trabajo. La encuesta que presenté a los dos grupos que este año tengo en el

Instituto de Móstoles, donde me encuentro, ha dado unas respuestas muy claras. Un 83 por 100 lo consideran un método positivo; un 76 por 100 eficaz y un 78 por 100 interesante; aburrido o pesado sólo es para un 3 por 100.

Sobre si era o no monótono, cosa que me preocupaba, responden que no la mayoría: en un grupo un 91 por 100 y en el otro un 66 por 100, lo que indica cuánto depende de la habilidad del profesor y de la misma predisposición de los alumnos. En cuanto a la novedad que pudiera haberles supuesto el método, casi tres cuartas partes reconocen que nunca la historia les había sido planteada de esta manera, sino exclusivamente como objeto de memorización. En cambio, después del primer trimestre, un 90 por 100 reconoce haber aprendido más historia que nunca y casi todos se encuentran convencidos de que no es una asignatura «de estudiar», sino que se precisa razonarla para entender sus procesos y las fuerzas que los mueven. Con la ventaja de que así no la olvidan al día siguiente del examen.

Consideran además: un 35 por 100 que el método les sirve para aprender a estudiar en general y un 85 por 100 que supone un magnífico ejercicio de asociación y ordenación de ideas. En cuanto a otro problema, el de la no participación con la misma intensidad de todo el alumnado, reconocen casi todos que es, en efecto, algo real y lo achacan, fundamentalmente, a timidez y miedo al ridículo ante sus mismos compañeros y compañeras. Por último a la pregunta de si consideraban que estaban aprendiendo historia, uno me precisaba que «estamos aprendiendo historia y no empollando historia» y otra me daba esta alentadora respuesta que puede servir para continuar trabajando en esta línea: «Absolutamente más que antes pero no como antes que me lo estudiaba para el examen y luego pasaba todo al "album de los recuerdos"». Ahora creo que aunque no sepa mucho de memoria, podría defenderme hablando del feudalismo, por ejemplo, pero con mis propias palabras y razonando lo que digo (para mí esto es muy importante)». También lo es para mí.

Comentario de un texto histórico

Por Antonio FERNANDEZ GARCIA (*)

I

Sin otra pretensión que la de comunicar una experiencia docente en las sesiones didácticas de noviembre último, con profesores de Geografía e Historia de Madrid, transmitimos a los compañeros allí reunidos el procedimiento que hemos seguido —y seguimos— en el comentario de textos históricos con alumnos de C.O.U. hace algunos años y en la Universidad actualmente. No creemos necesario ponderar la importancia que tal técnica tiene, pues en ella se dan la mano el contacto con el documento histórico —materia prima del historiador— y la perspectiva intelectual o método con que ha de procederse a su lectura. La inclusión de la crítica documental en la enseñanza contribuye, por añadidura, a evitar la clase expositiva tradicional y a suscitar la participación colectiva en un debate que debe basarse en el análisis reflexivo. Requiere este debate crítico soslayar una serie de peligros, como el de convertir el comentario en una ampliación mediante paráfrasis del texto, o el de desviarse hacia enfoques literarios o filosóficos. Se trata de destacar los contornos definidores, como el plano de un edificio, y lo que en conjunto o en detalles perfila el valor histórico-gráfico del documento: su importancia, la perspectiva desde la que se contempla el tema, si existe error involuntario o intencional, si es testimonio seguro o de primera mano, etc., siguiendo los criterios que hace casi cuarenta años había postulado Marc Bloch de buscar la verdad objetiva y no desdeñar, para el conocimiento exacto del pasado, las posturas subjetivas y las versiones deformadas a que suelen someter los hombres los acontecimientos de los que son testigos.

El punto de partida es necesariamente la lectura atenta del texto y el subrayado de sus puntos significativos. Tras esta tarea previa conviene efectuar un esquema general de lo que se va a comentar. Sin pretender canonizar su excelencia, y sobre todo sin desear monopolizar ninguna patente, ya que los procedimientos son diversos, la bibliografía sobre los métodos aumenta y todos son válidos en la medida que permitan aprovechar el documento, incluimos un esquema que la experiencia docente nos ha mostrado que es a un tiempo sencillo y eficaz.

ESQUEMA GENERAL

I. ENCUADRE

Este primer apartado es fundamental, ya que cualquier error nos alejaría definitivamente del contenido del documento. Varios aspectos pueden distinguirse en esta localización.

- Cronológico. Si está fechado es conveniente hacer referencia a lo que significa la fecha (1808, 1848, 1898 por ejemplo), si no lo está ha de averiguarse. Puede razonarse en qué medida se refleja la época o el momento histórico.
- Temático. Se precisa a qué tema se refiere —social, político, etc.— y qué acontecimientos pueden enmarcarlo.
- Autor, destinatario y circunstancias. Puede tratarse de un documento público (un manifiesto) o privado (una carta); no tiene el mismo valor un libro de teoría política que un discurso electoral.

II. ANALISIS

En principio es la parte más extensa, en la que se recoge cada uno de los puntos del contenido. Evitando la postura cómoda de recoger párrafo a párrafo en el mismo orden del texto lo que va apareciendo, debe iniciarse este desmenuzamiento con el comentario de la idea fundamental o básica, que en ocasiones se repite varias veces; por ejemplo, el primer decreto emanado de las Cortes de Cádiz, recoge en todos sus párrafos la afirmación de la soberanía nacional, y su comentario debería en consecuencia comenzar por el análisis de esta expresión.

Las otras ideas se clasifican en grupos: económicas, sociales, políticas. O si se trata de un texto con ideas exclusivamente política quizás sea posible la sistematización con otros procedimientos; por ejemplo en un texto de la Revolución Francesa, una

(*) Profesor agregado de Historia Contemporánea de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense.

catalogación de ideas de Rousseau, Montesquieu, Voltaire (o un grupo con el calificativo de «y otras»).

La ordenación personal supone ya un ejercicio de reflexión sobre lo que se lee y evita caer en la tentación de la glosa, en la paráfrasis de cada párrafo.

III. INSTITUCIONES, HECHOS Y PERSONAJES

Es este apartado en realidad una continuación del análisis pero descendiendo de los principios generales a las referencias concretas (que no siempre aparecen).

- a) Instituciones. Se habla brevemente de las que se citan, por ejemplo, Cortes, Constitución... y se señala a cuál de ellas se refiere el texto y la importancia que tienen. A veces aparecen fenómenos de época, así los galeotes en un texto del siglo XVI, el ferrocarril en un texto del siglo XIX. Estos fenómenos de época constituyen un aspecto clave del documento y sirven con frecuencia para encuadrarlo.
- b) Hechos. Unas veces la referencia es directa, por ejemplo al 2 de mayo, a la batalla de Bailén, al sitio de Zaragoza... Otras son simples alusiones que deben ser aclaradas, así en un texto de la guerra civil española que diga «el bombardeo de la ciudad vasca» (puede ser Guernica) o haga un comentario marginal sobre las últimas elecciones (febrero de 1936).
- c) Personajes. Todos los que aparezcan deben identificarse, aunque hay que tener el buen sentido de no querer ponerlo todo y hacer amplias biografías. Sólo una referencia breve que muestre que se conocen; por ejemplo, una indicación sobre un estudio reciente o las discusiones que suscita el personaje o una nueva imagen historiográfica o las fuentes que se han utilizado para conocerlo. Igual que con los hechos a veces es necesario aclarar una expresión sin nombre: el jefe del gobierno, el líder de la oposición, el ministro de Hacienda.

IV. JUICIO CRÍTICO

Es el aspecto más personal. Se trata de una valoración del documento y en modo alguno de una repetición, desenfoque en el que a veces caen los alumnos. Aunque puede resultar inconveniente sentar recetas en este último aspecto de la crítica documental a título de sugerencia indicamos algunos puntos:

- Tipo de documento. Puede ser público o privado, su sinceridad o su trascendencia no son iguales. Puede tratarse de un documento que refleje una perspectiva política (v.g. la derecha) o social (v.g. la crítica por un terrateniente de una reforma agraria, lo que probablemente no retrata sólo un criterio personal sino el de un grupo o una clase entera). Debe resaltarse si se trata de unas Memorias, un editorial de un periódico, un artículo de una Constitución, y precisar su «alcance».
- Tono del documento. Un análisis lingüístico permite captar afirmaciones enfáticas o apasionadas, promesas, tópicos de un período.
- Los vacíos. Los silencios pueden mostrar ignorancia de ciertos datos o interés en omitir puntos comprometedores. Las deformaciones

conscientes, no infrecuentes en las Memorias, son una clave para calibrar el peso testimonial.

- Lo que transparente. A veces el texto dice bastante más de lo que el autor ha querido decir (sirvan de ejemplo los diarios del teniente general Franco Salgado, en Planeta). Y en ocasiones el documento es permeable hasta un nivel remoto, alejado del plano literal al que se ciñe su contenido; así un país en el que una crisis agraria ofrezca repercusiones de factor desencadenante en la industria y comercio —lo que Labrousse y otros historiadores han denominado crisis de tipo antiguo—, a finales del siglo XIX, refleja una estructura económica arcaica, preindustrial, en la época de la segunda revolución industrial.

II

Es obvio que para comentar un texto se precisa un conocimiento del tema histórico a que se refiere. Hemos elegido una página del nacionalismo vasco a finales del XIX y a manera de preámbulo —que en los textos que se utilicen en la docencia viene suministrado por la clase teórica— recogemos unos cuantos procesos y datos que es necesario tener en cuenta (1).

El nacionalismo vasco se sienta sobre cuatro plataformas:

1. Una plataforma económica, la industrialización del país vasco en el último cuarto del siglo XIX. Indicadores de esta industrialización serían:
 - El crecimiento de la población inmigrante (v. censos), el de las aglomeraciones urbanas y la consiguiente aparición de los problemas definidores de una urbanización deficiente (v. González Portilla).
 - El incremento en la producción de hierro y acero, y la aparición de firmas siderúrgicas, de linajes industriales y de instituciones que crecen por concentración de firmas (v. Solozábal), así como de entidades y capitales ingleses.
 - Desarrollo de las fuerzas obreras (v. J. P. Fusi), y concretamente del socialismo, que chocan con los nacionalistas, ya que sus bases sociales se apoyan en la

(1) Sobre el nacionalismo vasco disponemos de una extensa bibliografía, por ejemplo, los excelentes trabajos del profesor A. Alorza, e incluso alguna revista orientada hacia los temas vascos. Nos limitamos a consignar algunos especialmente adecuados para la preparación de este texto.

— J. J. Solozábal: «El primer nacionalismo vasco». Madrid, Túcar, 1975.

— Stanley G. Payne: «El nacionalismo vasco». De sus orígenes a ETA. Prólogo de Carlos Seco. Barcelona, Dopesa, 1974.

— Ricardo Korman Ortiz de Zárate: «El problema revolucionario vasco». Buenos Aires, La Pléyade, 1972.

— González Portilla: «Los orígenes de la sociedad capitalista en el País Vasco. Transformaciones económicas y sociales en Vizcaya», en la revista «Saiiak», n.º 1 (1977).

— Juan Pablo Fusi: «Política obrera en el País Vasco». Trabajos en «Revista de Occidente» en junio de 1973 y febrero de 1974.

(*) Sobre técnicas de comentarios de textos han aparecido recientemente algunos libros españoles. Nos siguen pareciendo más certeros los procedimientos de los historiadores franceses:

— Nouschy: «Le commentaire de textes et des documents historiques». París, Nathan, 1969. Nouschy no llega a centrar el comentario, le sirve de partida para el desarrollo de un tema.

— Brunet et Plessis: «Explications de textes historiques de la Revolution au XX siècle». París, A. Colin, 1970.

— André Latreille: «L'explication des textes historiques». Méthode d'explication et choix de textes. París, Hachette.

población inmigrante y su ideología diverge de los presupuestos vasquistas, ejemplo claro de esta diferente ideología sería el peregrinaje de Tomás Meabe desde el nacionalismo hacia el socialismo.

2. Plataforma política: los fueros. Al lado de la idealización del país vasco preindustrial los nacionalistas idealizan el fuero —garantías personales, exenciones en servicio militar, peculiaridad económico-fiscal, organización judicial propia.
3. Vertiente religiosa. Integrismo. Desde 1868 los vascos se consideran custodios de la fe frente al movimiento descatolizador de Madrid (v. Solozábal). Se abomina del Liberalismo como anticristiano.
4. Plataforma cultural, supone la exaltación de la lengua vasca, y de las costumbres, vestidos, música, etc., en la misma línea que la *Renaixença* catalana y el Romanticismo gallego.

Por otra parte exige el texto concreto que vamos a examinar el conocimiento de la personalidad de Sabino de Arana y Goiri. En primer lugar algunos datos biográficos, y en concreto la atención a algunas fechas, como el banquete de Begoña de 1893 (v. Artola: «Partidos y programas políticos». Aguilar), la fundación inmediata de la revista quincenal «Bizkaitarra», y la constitución en julio de 1895 del Bizkai -Buru-Batzar, consejo que aglutinará los primeros núcleos del partido nacionalista vasco.

En segundo lugar una ordenación de sus ideas fundamentales:

- Protesta contra la industrialización y nostalgia de una Vasconia rural. En 1899 inventa el vocablo «Euzkadi», hasta entonces se había referido sólo a Vizcaya.
- Xenofobia, actitud de repulsa contra lo extranjero y maketo (neologismo). Apoya sus convicciones en afirmaciones tajantes de superioridad física y espiritual de los vascos y hace de la raza una base de la nacionalidad, por lo que condena con vehemencia los matrimonios de vizcainos y españoles.
- Integrismo religioso: lema «Jaungoikua eta Lagizarra» (Dios y leyes viejas) y artículo 6.º del Bizkai-Buru-Batzar («subordinación de lo político a lo religioso, del Estado a la Iglesia»).
- Tradicionalismo político. Supone la exaltación de los fueros, leyes legitimadas por gentes soberanas, a diferencia de los fueros catalanes o aragoneses, para Arana simple concesión. Supone además el rechazo del liberalismo y del socialismo. En 1839 deja de existir la Bizkaya libre, en 1876 con la pérdida de los fueros desaparece la última parcela de libertad.

Finalmente habría que tener idea clara del viraje de Arana un año antes de su muerte (1903). Según Payne, Madariaga, Areilza, Seco, este viraje se fecharía en 1902; algunos documentos que incluye Solozábal hacen sospechar que se produciría unos años antes del artículo publicado en «La Patria» en junio de 1902. Este segundo Arana ya no sería antiespañolista y trataría de construir un partido regionalista que aceptase el Estado español y aspirase a conseguir dentro de él una autonomía amplia.

Estas sumarias indicaciones nos permiten ya subrayar las ideas significativas del texto objeto de comentario.

«Libre e independiente de poder extraño, vivia Bizkaya, gobernándose y legislándose a sí misma, como nación aparte, como estado constituido; y vosotros, cansados de ser libres, habéis acatado la dominación extraña, os habéis sometido al extranjero poder, tenéis a vuestra Patria como región de país extranjero y habéis renegado de vuestra nacionalidad para aceptar la extranjera. Vuestros usos y costumbres eran dignos de la nobleza, virtud y virilidad de vuestro pueblo; y vosotros, degenerados y corrompidos por la influencia española, o lo habéis adulterado por completo, o lo habéis afeminado y embrutecido. Vuestra raza, singular por sus bellas cualidades, pero más singular aún por no tener ningún punto de contacto o fraternidad ni con la raza española ni con la francesa, que son sus vecinas, ni con raza alguna del mundo, era la que constituía a vuestra Patria Bizkaya; y vosotros, sin pizca de dignidad y sin respeto a vuestros padres, habéis mezclado vuestra sangre con la española o maketa, os habéis hermanado y confundido con la raza más vil y despreciable de Europa, y estáis procurando que esta raza envilecida sustituya a la vuestra en el territorio de vuestra Patria. Poseéis una lengua más antigua que cualquiera de las conocidas, más rica que vuestros montes, más vigorosa y altiva que vuestras costas, más bella que vuestros campos, y era la lengua de vuestros padres, la lengua de vuestra raza, la lengua de vuestra nacionalidad; y hoy vosotros, la despreciáis sin vergüenza y aceptáis en su lugar el idioma de unas gentes groseras y degradadas, el idioma del mismo opresor de vuestra Patria. Era antes vuestro carácter noble y altivo a la vez que sencillo, franco y generoso; y hoy vais haciéndoos tan viles y pusilánimes, tan miserables, falsos y ruines como vuestros mismos dominadores. ¡Bizkainos: Bizkaya perece... y vosotros la estáis matando!» (Sabino Arana, Bizkaitarra, 30 de septiembre de 1894).

III

Vamos a aplicar el esquema teórico a este texto concreto; el nivel de su desarrollo depende del de los estudios previos realizados, de la edad de los alumnos y de la importancia que el profesor otorgue al tema en debate. Por lo tanto no haremos una exposición exhaustiva sino más bien una serie de sugerencias susceptibles de explicación más o menos detallada o profunda según las circunstancias.

I. ENCUADRE

- La fecha está consignada, 30 de septiembre de 1894. Acontecimientos que podrían enmarcarla: 1893, banquete de Begoña y formulación de un primer programa nacionalista, publicación ese mismo año de la revista «Bizkaitarra», portavoz durante varios años de los núcleos vasquistas, y 1895, formación del Bizkai-Buru-Batzar, primer comité político. Son momentos claves en la génesis del nacionalismo vasco, entre la aparición de núcleos y órganos de expresión y la conciencia de que es imprescindible la existencia de un movimiento político organizado. También en 1895 se publica, des-

pués de haberse editado trabajos literarios y una Gramática, el primer libro político de Arana, «Bizcaya por su independencia».

Si no estuviera indicada la fecha podríamos datar el documento entre 1894 y 1898, ya que la revista aparece en 1893 y se utiliza todavía el término restrictivo Bizcaya en vez de Euzkadi, usual ya en los documentos de 1899. La palabra maqueto (posiblemente tomada del francés) se usa con frecuencia creciente en los años 90.

- Temático. Documento nacionalista vasco. Los conocedores del tema pueden contrastar en ese momento un desarrollo notable de la siderurgia vizcaína pero, un todavía precario aparato bancario como instrumento de financiación, aparato que no se consolida hasta 1901 y 1902 con la absorción por los Bancos de Vizcaya y Bilbao de otros bancos más pequeños. El movimiento lingüístico más próximo a la fecha del documento es el de 1892, en que coinciden las movilizaciones del proletariado en el país vasco y las revoluciones campesinas en el campo andaluz. Algunos de estos procesos están en la «trastienda» del documento, ocultos por una fachada política que anticipa las páginas del libro «Bizcaya por su independencia», del año siguiente.
- Autor, etc. Una breve referencia a la importancia de Sabino de Arana en el nacionalismo vasco, «el genio, el grande», «el hermano de Jesucristo», para sus enfervorizados seguidores. Una precisión: es el primer Arana, violento en su xenofobia antihispana, no el Arana autonomista de 1902-1903. El alegato se dirige, en tono de proclama, a los bizkainos, es la fase provincial del aranismo, en que se restringe el ámbito de sus interlocutores.

II. ANALISIS

- La preocupación fundamental del autor es la independencia política del país vasco. «Libre e independiente» son las palabras iniciales del documento; exalta su soberanía («gobernándose») y sus fueros («legislándose a sí misma»). Como contraste vitupera la actitud pasiva de los vascos en 1876, al abolirse los fueros, en una expresión no muy diáfana: «habéis acatado la dominación extraña».
- Xenofobia. Abundan las frases despectivas para lo español, y en una frase incluso para lo francés. Tal afirmación de xenofobia puede acreditarse en diferentes expresiones: «corrompidos por la influencia española», «gentes groseras», etc. Esta actitud xenófoba tiene en el texto unas claras connotaciones racistas, sabemos que para Arana la base de la nacionalidad es étnica antes que territorial: «raza singular» frente a «raza envilecida» y a «raza más vil». La superioridad de la raza vasca —presente también en las publicaciones de Engracio de Aranzadi— no es sólo física sino también espiritual: «nobleza, virtud... de vuestro pueblo», «carácter noble y activo». En los textos nacionalistas esta exaltación biológica suele presentarse como un ideal de pureza, de algo sin mezcla, nunca contaminado; Arana no es excepción, y así afirma la singularidad de la raza vasca por no tener ningún

punto de contacto con ninguna del mundo. Su oposición a los matrimonios mixtos está paladinamente expresa: «habéis mezclado vuestra sangre con la española o maketa». Aparte del juicio de valor queda implícita la afluencia de mano de obra que el proceso de industrialización exige, è indirectamente la oposición de Arana a la pérdida de la Vizcaya rural.

- Lo que hemos denominado plataforma cultural del nacionalismo vasco aparece de manera insistente, y con preferencia la exaltación de la lengua. Para los nacionalistas no sólo la raza es pura sino que además la lengua y el pueblo son antiquísimos, es la invocación a lo ancestral como signo de alcurnia; así la lengua —dice el texto— es «más antigua que cualquiera de las conocidas». Podrían aquí hacerse algunas indicaciones, sumarias, para no apartarse del hilo del pensamiento de Arana, sobre el siempre difícil tema de la antigüedad y raíces de la lengua vasca. Otras dimensiones de la tradición, como los «usos y costumbres», es decir, festividades, tradiciones, hábitos, música, todo ese mundo estudiado de manera insuperable por Julio Caro Baroja, se ensalza como una herencia peculiar e irrenunciable.

III. Nos encontramos en este caso con un texto doctrinal en el que faltan las referencias concretas a instituciones, hechos o personajes, que quizás habría que limitar a dos puntualizaciones.

- La revista «Bizkaitarra». Pueden dedicarse unas líneas a otros portavoces vasquistas o al papel que en general jugaron periódicos y revistas en la difusión de los nacionalismos.
- La palabra nación. Es bien claro que Arana afirma a Bizcaya como nación, no como provincia o región, y defiende la nacionalidad de los vizcainos. Es tema tan arduo que podría alejarnos su examen del tema vasco. Pero el profesor podría utilizar el texto para formular algunas consideraciones sobre el sentido de la palabra nación en la terminología política del liberalismo y los nacionalismos decimonónicos (v. un excelente resumen en la «Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales». Aguilar).

IV. JUICIO CRITICO

Página de un Arana xenófobo y apasionado que nos pone en contacto con el clima emocional en que crecen en sus primeras etapas los movimientos nacionalistas, pero que suscita al mismo tiempo una serie de interrogantes. Aún sabiendo que el Arana de sus últimos escritos es bien diferente del aquí retratado, ¿qué alcance tiene en aquel momento histórico la exaltación de la raza, tan desacreditada por movimientos políticos posteriores? Para no incurrir en anacronismos debemos evitar que se proyecte sobre estas líneas la denostación de los racismos del siglo XX. La mayor parte de los movimientos nacionalistas invocan cuanto reafirme la propia identidad, pero de la misma manera debe el texto colocar en su lugar, que no es un altar —«el hermano mayor de Jesucristo»— la figura de cualquier nacionalista, habitualmente engrandecida por la latría de sus seguidores. Y

no debemos olvidar que la afirmación de la raza superior está casi del todo ausente en otros movimientos paralelos, como en el nacionalismo gallego, que prefiere hablar de pueblo, y que incluso cuando canta a la raza lo hace en un sentido étnico sin pretensiones de superioridad ni actitudes de desprecio.

Otra observación sobre la perspectiva de Arana: en sus denuestos contra la invasión maketa, que ha corrompido a la Vizcaya rural, olvida a los verdaderos autores de la industrialización: el capital inglés y el capitalismo vasco (los Sota, los Aznar, etc.).

Los juicios categóricos, sin cifras, sin demostraciones lógicas, dan el tono de los textos nacionalistas, que suelen moverse en un clima de intenso arrebató emocional. Aquí no aparecen estadísticas de inmigración, ni de producción industrial, como

en los trabajos de los historiadores que han iluminado el tema, sino sentencias y adjetivos.

Un análisis de la lengua evidencia enseguida la acumulación de términos degradantes: vil, groseras, degradadas, despreciable, corromper, renegar, adular, en contraposición a las afirmaciones de nobleza y gallardía. Se trata de un planteamiento maniqueo, difícil de encontrar en otro tipo de documentos historiográficos. En el párrafo sobre la lengua, «más rica que vuestros montes, más vigorosa y altiva que vuestras costas...», suenan los últimos ecos del Romanticismo en su doble vertiente de exaltación de la Naturaleza y de lirismo intenso y a veces retórico. No es ajeno a este efectismo de metáforas en serie el influjo siempre latente del movimiento romántico sobre todos los nacionalismos.

ediciones facsímiles



Sección dedicada a aquellas obras que, por su categoría universal y valor histórico reproducen documentos originales de la Biblioteca Nacional de Madrid, Archivo de Simancas y otros archivos históricos y que al mismo tiempo van acompañadas de su versión en tipografía actual.



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

Los medios audiovisuales y su utilización en la enseñanza de la Historia

Por Enrique GUERRA LOPEZ (*)

El hecho de hallarnos reunidos aquí un buen grupo de profesionales dedicados a la diaria práctica de enseñar historia y geografía (1) haría inútil una exposición demasiado académica sobre medios audiovisuales que todos conocemos y utilizamos para nuestras clases, aunque, por desgracia, frecuentemente nos impida hacerlo, con la eficacia sinceramente buscada, la insuficiencia material de nuestros Centros.

Por esta razón, voy a dedicarme en estos minutos a comentar más bien aquellas técnicas que, en la práctica, y partiendo de una realidad asequible, pueden ser más útiles, y que a mí, concretamente, me están resultando más provechosas.

En primer lugar, voy a diferenciar *medios directos e indirectos*. Los primeros serían aquellos que nos ponen en contacto inmediato con la realidad histórica de una época determinada. Podríamos agruparlos del siguiente modo:

a) *Conocimiento de la civilización material* (empleando la terminología de Braudel): Es decir, todo tipo de útiles de trabajo —como realidad más inmediata al hombre a lo largo de la Historia—, muebles, útiles domésticos, medios de transporte, máquinas, objetos industriales, etc., con la finalidad de que el alumno tome contacto con los

elementos más concretos de la evolución histórica. Creo que muy frecuentemente se olvida este importante dato, a saber, la civilización material —al enseñar Historia, con el consiguiente riesgo de que el alumno idealice el pasado, le envuelva en un extraño halo fantasmagórico, con perjuicio incluso para su formación como persona.

Es necesario, por tanto, impulsar las visitas a los museos arqueológicos, a los museos de artesanía popular donde los haya, a las instalaciones artesanales que aún perviven, a alguna gran instalación industrial, a toda clase de exposiciones dedicadas a estos temas; visitas acompañadas de las explicaciones del profesor, pero también con participación activa de los alumnos siempre que sea posible.

b) *Conocimiento de las expresiones plásticas* de una determinada cultura: museos de pintura, de escultura, monumentos, bibliotecas. Tal actividad es la más frecuente —y, por supuesto, muy positiva— en la enseñanza de la Historia; pero habrá que tener la precaución de presentarla siempre dentro de un contexto general, como precioso complemento de esa civilización material a la que antes me refería, explicando su significado no solamente artístico sino también sociológico, como parte de una deter-

minada sociedad histórica. Así enlazaríamos con el último apartado dedicado al

c) *Conocimiento del entorno socioeconómico*. Este puede concretarse en excursiones a ciudades muy representativas de unas determinadas épocas históricas. Por suerte, en nuestro país, tal actividad es fácil y sugestiva. Yo no recomiendo en modo alguno la clásica visita arqueológica, de simple recorrido de monumentos mejor o peor explicados por el profesor; en tal caso el tedio y el cansancio de nuestros estudiantes se pueden dar por seguros. Es necesario encauzarlo de otro modo: Primero, la ciudad no estaba compuesta solamente de monumentos, por muy asombrosos que sean; es el modo de vida, la característica vivienda, los barrios, el trazado, la función de tal ciudad a lo largo de los siglos; descubrir estos elementos, como auténtica vida urbana en la historia, tiene que ser el objetivo prioritario. Y, en segundo lugar, hay que procurar que los alumnos formen parte activa en el descubrimiento de estos

(*) Catedrático de Geografía e Historia del I.N.B. de San Fernando de Henares (Madrid).

(1) El presente trabajo fue leído en una reunión del «Grupo de profesores de Geografía e Historia» de Madrid.



El ventanal y el arco góticos quedan inscritos entre dos columnas del antiguo templo romano, como exponentes del cambio de función histórica del viejo monumento. (Templo de Marte, Mérida.)

elementos urbanos; la visita hay que programarla, formando grupos de trabajo a los que se les encomienda el estudio in situ de un aspecto determinado, proveyéndoles de planos grabados, comentarios; facilitándoles la obtención de fotografías de lo estudiado (fotografías que pueden realizar ellos mismos, en diapositivas), etc. Posteriormente habrá que «recomponer» la ciudad en clase, con el material obtenido por cada grupo, para que se consiga la visión completa de lo visitado.

Entre los *medios indirectos*, esto es, aquellos que nos descubren la realidad histórica a través de datos elaborados e incluso, como veremos, manipulados, sobresalen algunos, muy concretos:

a) *Utilización de material bibliográfico*: Libros ilustrados de arte, de objetos-tipo de esa civilización material a que me refería, libros sobre ciudades. Creo que una de nuestras más importantes actividades ha de ser familiarizar al estudiante con los libros, frecuentemente tan olvidados entre el polvo de las estanterías (cuando hay estanterías y cuando hay libros).

b) *Comentario de diapositivas*. Estas vienen siendo el arma decisiva de nuestras clases prácticas. Por desgracia, aquella «Historia del Arte y la Cultura» del anterior sexto

curso desapareció. No es que fuese un modelo de programación, todo lo contrario, pero permitía enseñar a ver arte. Que se haya eliminado el estudio específico de éste en el BUP, precisamente en un país que lo rezuma por los cuatro costados, es un extraño y absurdo lujo que nunca debíamos permitirnos como colectividad nacional; yo diría que los responsables de que haya sucedido «nos han suicidado un poquito», culturalmente hablando. En fin, por ahora no hay alternativas, y debemos aprovechar lo que tenemos, es decir, englobar y enlazar el arte con la cultura y sociedad correspondiente. El comentario de la diapositiva de arte, por tanto, puede hacerse del siguiente modo:

1) Destacar los aspectos generales que definen un determinado estilo dentro de una época concreta.

2) Localizar la escuela o corriente a la que pertenece el monumento, cuadro, estatua, etc.

3) Dentro ya de la escuela, descubrir al alumno el posible autor o grupo creador, por sus peculiares cualidades.

Lógicamente, todo habrá que hacerlo con explicaciones rigurosamente razonadas. Y una vez mostrado el valor estético de una obra, podríamos acercarnos a la relación entre ella y su entorno histórico, a su significado y función: religiosa, política, propagandística, etc., de

tal modo que el alumno aprenda ante la contemplación de una obra de arte, a hacer valoraciones no sólo estéticas sino también aquellas que le permitan el conocimiento más completo de la sociedad de la que tal valor artístico surgió.

Por esta razón yo sugiero lo siguiente: Además de utilizar diapositivas-clave —auténticos modelos de un arte determinado— para clarificar las ideas de nuestros alumnos, sería muy conveniente buscar aquellos monumentos en que se mezclan los estilos, monumentos marcados por diversas culturas, que nos hablen de sus grandezas y de sus errores, e incluso de sus miserias; se pueden añadir obras de arte semiabandonadas o infravaloradas —por desgracia abundantes en nuestro país—, lo cual nos permitirá un comentario más real, menos purista; en suma, más cercano a la concreción histórica. Esto es difícil, hay poco material fotográfico disponible, pero creo que es un camino interesante y sugestivo.

Y, finalmente, el cine. Instrumento fuera de serie, pues *hace vivir la historia*; pero también, muy delicado, ya que a través de él se la manipula constantemente. Una película visionada en grupo debe ser previamente «situada» en clase, esclareciendo su momento histórico, las condiciones de la época en que se desarrolla, para que el alumno la comprenda fácilmente; y, posteriormente, sometida a crítica, cinematográfica e histórica, para calibrar su valor y alcance. Solamente así



El bello claustro de un monasterio de religiosas pasará a través del proceso desamortizador, a servir de almacén de maderas de una serrería (Mérida)



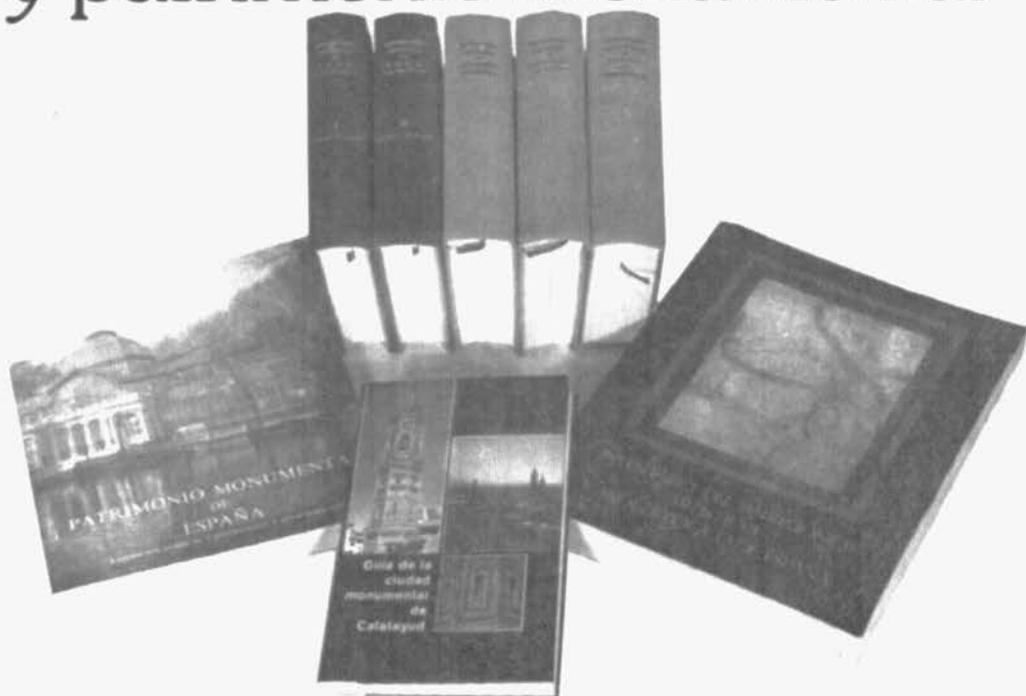
Función social del arte. Los vecinos expresan, a través de la decoración de vallas y muros, sus aspiraciones para los barrios. (Homenaje a Juan Gris Barrio de Villaamil (Madrid))

debe utilizarse este medio, que yo diría decisivo: Los alumnos actuales tienen desde pequeños una formación audiovisual (más que for-

mación habría que decir conformación) a través de la televisión; conseguir crearle un espíritu crítico ante tales medios no solamente sería

enseñarles historia, sino contribuir a formar y desarrollar su personalidad, que ha de ser el objetivo de toda educación.

inventarios artísticos y patrimonio monumental



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00

Utilización de diapositivas en la clase de Historia. Notas metodológicas

Por **Montserrat LLORENS SERRANO (*)**

1. Introducción

Todos los que creemos poseer algunos conocimientos sobre la realidad histórica tenemos conciencia de un hecho: una parte importante de tales conocimientos está constituida por una serie de imágenes. Sin embargo, en el momento de planificar el método para introducir a nuestros alumnos de B.U.P. en cualquier tema histórico, raramente nos planteamos en forma rigurosa el papel que pueden ocupar las imágenes en la presentación de dicho tema. Normalmente consideramos que tales imágenes las irán contemplando espontáneamente nuestros alumnos en los libros y que, sin problemas, serán capaces de observarlas, analizarlas e integrarlas en los conceptos que irán adquiriendo. Esta primera función «ilustrativa» no debe ser despreciada porque, en muchos casos, es el único eslabón que permite al alumno enlazar los conceptos abstractos que intentamos transmitirle con algún tipo de realidad concreta.

Sin embargo, si se dispone de un pequeño método de observación, el análisis de tales «imágenes» puede ser mucho más enriquecedor para la inteligencia de un alumno de B.U.P.

En el Seminario de Historia del I.E.P. «Joanot Martorell» se inició a lo largo de tres años (1973-1977) un trabajo de reflexión sobre la utilización de diapositivas en la clase de historia. Para esta reflexión

fueron de una gran utilidad los contactos con el grupo de psicólogos del centro y con el Seminario de Lengua Española que trabajaba en este mismo campo.

2. La observación de imágenes a través de diapositivas

Una reflexión elemental sobre las actitudes de un observador nos descubre rápidamente la existencia de la que podríamos convenir en llamar «actitud intuitiva del observador ingenuo». En efecto, parece que ante una imagen cualquiera el observador habitual dirige todo su esfuerzo a identificar el objeto representado en la imagen para, en una segunda etapa, aplicarle todos los caracteres que, conocidos de antemano, se sabe que posee el tipo de objeto identificado. (Ni siquiera se suele realizar una posterior comprobación de si tales caracteres se dan realmente en el objeto concreto allí representado). Esta actitud se da tanto en la observación de la foto de un objeto como en la de una imagen no fotográfica (dibujos, pinturas, esculturas...) de cualquier objeto. La existencia de este tipo de observación se manifiesta en muchas pruebas de historia del arte: lo que se busca ante todo es identificar el «estilo» de la obra observada, después basta con aplicarle los caracteres de dicho estilo, aunque en algunos casos estos no se manifiesten

en la obra concreta que hay que analizar.

3. Intentos de llegar a una «observación reflexiva»

Los alumnos de los tres cursos de BUP se encuentran en una etapa de su formación intelectual en la que pueden adquirir unos hábitos de observación que superen los defectos que se han analizado en el apartado anterior. En esta tarea pueden colaborar los profesores de casi todas las materias; veamos aquí las posibilidades que ofrece para ello la historia, limitando nuestro campo a la observación de fotos o diapositivas.

Para empezar son útiles los ejercicios de *observación completa* que sirven para romper la actitud del observador cuya única preocupación es identificar el objeto observado. Este tipo de trabajo resulta útil si lo realizan varios alumnos en grupo, porque pueden llegar a descripciones sumamente minuciosas de las imágenes observadas. Sin embargo, este tipo de observación completa no es el método adecuado para describir un objeto en su relación con la realidad histórica. Efectivamente, los objetos o sus imágenes tienen fa-

(*) Catedrática de Geografía e Historia del I.N.B. «San José de Calasanz» de Barcelona.

cetas casi infinitas, y cada parcela del conocimiento humano, cada ciencia, se interesa sólo por algunas de ellas. Por este motivo cada ciencia crea sus propias *pautas de observación*; pautas que, por otra parte, no son inmutables y que, de hecho, son enriquecidas a lo largo del tiempo por sucesivas generaciones de investigadores.

Es importante, por este motivo, que el que se enfrenta a la imagen de un objeto tenga unas pautas básicas para realizar una observación-descripción; aún a sabiendas de que aquellas no son las únicas posibles y que pueden ser ampliadas y enriquecidas.



La escultura egipcia del Imperio Antiguo era, ante todo, un soporte físico para asegurar la supervivencia del muerto. La imagen creada por el artista debía actuar como un sustituto del cuerpo, como una especie de doble, así se explica el extraño realismo casi mágico que se desprende de tales obras. Sin embargo, sacadas de las tumbas para las que habían sido creadas, pueden, hoy en día, despertar emoción estética en el visitante de un museo. Asimismo nos sirven como documento iconográfico de ciertos tipos representativos de la sociedad egipcia



El edificio religioso por excelencia del mundo romano —el templo— estaba destinado a conservar la imagen del dios, no era un lugar de culto propiamente dicho y mucho menos de reuniones religiosas. Por este motivo las comunidades cristianas primitivas tuvieron que adoptar para sus asambleas religiosas un tipo de edificio, también romano, totalmente distinto: la basílica

4. Observación de diapositivas de objetos desde el ángulo del historiador

Vamos a proponer unas pautas mínimas para la descripción de imágenes desde el punto de vista de la historia. Para ello distinguimos dos tipos de imágenes:

- a) Fotos de objetos, y
- b) Fotos de imágenes creadas en otra época (esculturas, dibujos...).

Veamos el primer caso: observación de fotos de objetos. En principio parece que en este caso no existen problemas en la comprensión del *lenguaje* utilizado (el *lenguaje fotográfico* forma parte de los conocimientos básicos de cualquier persona de nuestro tiempo). Solamente deberemos tener en cuenta que no es lo mismo, por supuesto, observar un objeto directamente que hacerlo en una fotografía y que en ésta muchos de los aspectos de dicho objeto no aparecen. Salvadas estas limitaciones se puede afirmar que, en general, al historiador le interesan todos los aspectos de un objeto que le permiten relacionarlo con el grupo humano que lo creó y que se ha servido de él. De acuerdo con esta idea central se

podrá afirmar que la descripción hecha por un historiador sigue unas pautas parecidas a éstas:

1.º Descripción de los materiales utilizados y de las formas que se ha dado a dichos materiales. (Se trata básicamente de una descripción de *tipologías* y *técnicas de construcción*).

2.º En un segundo momento el historiador se interesa por la *función* que el objeto descrito ha tenido en el mundo que lo creó. (En esta etapa se intenta relacionar el objeto con su contexto histórico para averiguar quién lo creó, para quién lo creó y para qué se utilizaba).

3.º Vendría después una profundización en la observación para descubrir hasta qué punto la *forma* del objeto observado está adecuada a la *función* para la que fue construido.

4.º Finalmente cabría realizar un análisis de la perduración del objeto más allá de la época en la que fue creado. En unos casos se advertiría la existencia de un *uso continuado* a lo largo de varias épocas históricas, en las que el objeto, o bien habría conservado siempre la misma función o bien ésta hubiese sido sustituida por otra (es frecuente que objetos creados para finalidades prácticas derivan luego hacia funciones de tipo

decorativo). En otros casos se daría la *reaparición* de objetos que, rota totalmente su continuidad histórica, se adaptan a nuevas funciones.

5. Observación de imágenes de objetos creados en otras épocas

La observación de imágenes de objetos (pinturas, esculturas...) exige del observador actual un esfuerzo reflexivo mayor al que puede exigir la descripción de una foto de un objeto. Esto se debe a que aquí hay que trabajar en dos niveles de análisis.

a) Por una parte, la imagen es en sí misma un *objeto histórico* y, como tal, puede ser analizada.

b) Pero además es válida como *representación de un objeto histórico* y de acuerdo con esto puede ser utilizada, siempre que se salven las dificultades que derivan del *lenguaje peculiar* creado por el que construyó la imagen.

De acuerdo con esto se podrían apuntar una serie de pautas de análisis que podrían ser las siguientes:

1.º Materiales y técnicas usadas para hacer la imagen (dibujo, color, fresco, piedra, perspectiva...).

2.º Función que tuvo la imagen en el mundo que la creó.

3.º Adecuación entre la imagen y su función.

4.º De qué manera la imagen observada *representa* el objeto que aparece en ella. (Qué aspecto del objeto se quiere destacar y qué

relación existe entre este hecho y la función que se asignaba a la imagen)

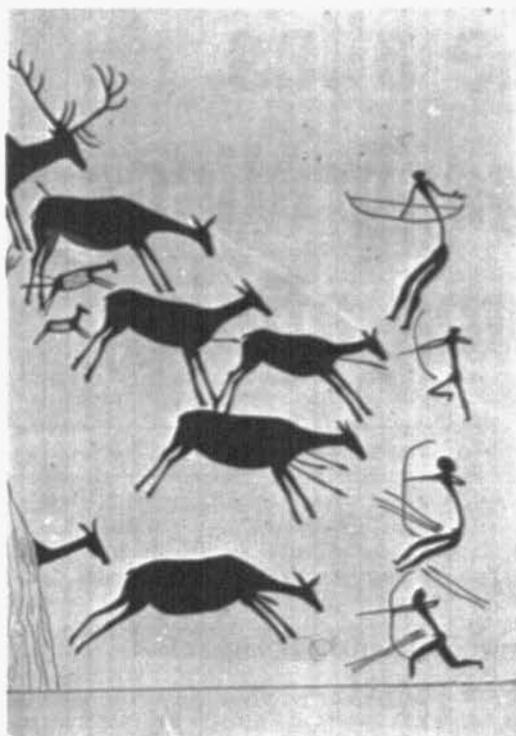
5.º Continuidad de la función de la imagen a lo largo del tiempo o cambio de función de dicha imagen hasta llegar a nuestra época.

6. La observación del historiador

La lectura crítica de las pautas que se acaban de proponer puede inducir a pensar que el tipo de observación propuesta adolece de bastantes de los defectos que se apuntaban en el primer apartado, porque se busca una adecuación entre *lo que se sabe* del objeto y *lo que se observa* en él. Y efectivamente, se podría caer en este



Las imágenes creadas por el cristianismo con una clara finalidad religiosa sufren a lo largo del tiempo una evolución clara. En la Edad Media —tanto en el arte románico como en el gótico— interesa ante todo la identificación de la imagen, por este motivo ésta se halla sujeta a unos cánones iconográficos muy rígidos. A partir del Renacimiento los artistas, como en este caso Leonardo, buscan en ellas el pretexto para plantear y resolver, en forma original, nuevos problemas técnicos y estéticos.



Cuando el contexto histórico de una obra es muy poco conocido, como en el caso del arte rupestre paleolítico, hay muchas preguntas que no tienen respuesta, especialmente las que se refieren a la función que tenían tales obras. Las largas discusiones sobre este tipo de arte no se terminarán por más que se observen con detenimiento dichas pinturas

defecto si no se acierta a establecer un continuo diálogo entre la observación de los objetos y el estudio de su contexto histórico, a fin de que ambos procesos se enriquezcan mutuamente.

Bibliografía

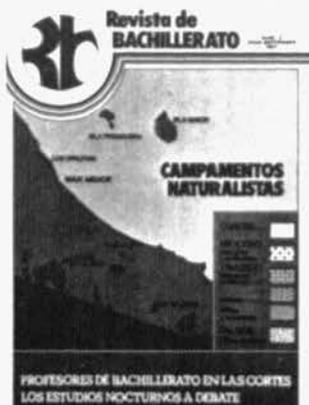
Existen algunas historias del arte en las que el *objeto artístico* está visto y enmarcado dentro del mundo que lo creó. Son clásicas en este sentido las obras de E. H. Gombrich: *El arte y su historia*, así como el clásico A. Hauser: *Historia social de la literatura y del arte*.

Revista de BACHILLERATO

Suscripción y venta en:
Servicio de Publicaciones del MEC.
Ciudad Universitaria, s/n.
Madrid-3.



Números publicados



- A propósito del milenario de la lengua española
- El Consejo de Europa y los sistemas educativos

Lectura escolar de atlas, mapas y planos geográficos. Cómo despertar una afición

Por José María SANZ GARCIA (*)

UN TRIPLE ASPECTO DE LA GEOGRAFIA

Llevamos muchos años de docencia y hemos estudiado y explicado nuestra disciplina poniéndole detrás toda clase de adjetivos, y a muy distintos niveles de enseñanza (1). Siempre hemos intentado describir la Tierra como morada del hombre, y como fuente y receptáculo de sus materias primas. A inque vivamos en un sistema prácticamente cerrado (nuestro planeta es una isla en un archipiélago universal) hay energías que nos vienen de fuera, como la solar, y de fuera nos vienen los meteoritos y afuera buscan las grandes potencias el dominio del espacio extra-terrestre. Casi un latiguillo nuestro ha sido el afirmar que hoy la Geografía se escribe (en los libros y en las Asambleas internacionales) en inglés y ruso, se mide su validez genérica mediante números (estadística), y se expresa gráficamente en mapas (cartografía temática). Esto nos llevaría en nuestras clases (a cualquier grado y seleccionando en cada caso los datos y las generalizaciones) a darle un triple aspecto: *histórico*, o proceso de cómo se ha llegado al actual paisaje natural o humanizado; *estadístico* (la serie de números que calibran unas expresiones y permiten formular otras) y *cartográfico*, trazando sobre el mapa las localizaciones obtenidas. Esta cartografía puede recoger mediante símbolos, en ocasiones muy expresivos, la fuerza o trayectoria de los hechos geográficos; surge entonces una cartografía dinámica (2), clara diana a una geografía del futuro.

CARTOGRAFIANDO A LOS CLASICOS JUVENILES

Estamos ante el centenario de Julio Verne. Mi generación aprendió a leer con sus novelas y las de Salgari. Yo dispuse pronto de un atlas y copiaba mapas para trazar sobre ellos la ruta de mis héroes; de ello me vino, estoy seguro, la afición a mi asignatura. Cuando una botella recogida en el mar deba las coordenadas semiborradas de donde había naufragado un barco cuya tripulación pedía ayuda; cuando Miguel Strogoff atravesaba los Urales y Siberia entre nacionalistas tártaros; cuando Kerabán el testarudo circunnavegó el Mar Negro para no pagar un impuesto al tránsito de la costa europea a la asiática en los Dardanelos; y tantos cuandos como novelas o libros viajeros calan en mis manos. Recuerdo que me in-

venté un plano de «La isla del Tesoro» de Stevenson, y otro del refugio forzado de Robinson Crusoe.

PUBLICACIONES SOBRE EL TEMA

No vamos a plantearnos aquí una revisión de la Didáctica de la Geografía porque ni sabemos lo suficiente para sentirnos maestros de la generalidad de nuestros colegas o lectores, ni creo que esté el campo ayuno de investigaciones más acordadas con el interés de un profesorado y otros profesionales (3). Simplemente vamos a remover la filosofía de un viejo artículo nuestro que tal vez fuera útil entonces (4), pero que ha quedado desplazado por más recientes y valiosas publicaciones (5). Pero antes de remozarlo, en un próximo intento, con el riesgo de un mal maquillaje que no quita arrugas ni vejez, vamos a meditar un poco sobre lo que es un plano geográfico, para qué puede servirnos una mapoteca, y cómo aficionar a nuestros alumnos aficionándonos previamente nosotros, a no explicar hechos geográficos.

(*) Profesor adjunto de Geografía aplicada de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense.

(1) Al profesor don José Navarro Latorre, con quien empezamos a colaborar en el Ramiro de Maeztu y en la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, y que tanto ha querido hacer para mejorar métodos y planes de nuestra asignatura.

(2) El ingeniero geógrafo Dr. Werner-Francisco Bär, gran amigo nuestro y de nuestra patria de la que lleva sangre, ha publicado «Zur Methodik der Darstellung dynamischer Phänomene in thematischen Karten», Frankfurt am Main, 1976, dos volúmenes, uno de doctrina, 410 páginas, y otro de ilustraciones a su método, que nos parecen altamente sugestivos, y rico muestrario a tener presente por nuestros cartógrafos.

(3) «Didáctica de Historia y Geografía». Estudios monográficos de la Dirección General de Enseñanza Media. 1965. «Métodos para la enseñanza de la Geografía». Teide-Unesco. 1966. Está en elaboración una nueva síntesis en la que colabora el profesor Vilá Valentí. Podemos aludir también a la Revista de la Universidad de Murcia, especialmente dedicada a la pedagogía de nuestra asignatura, bajo la dirección del profesor Pedro Plans.

(4) Sanz García, José María. «Plan para una lectura sistemática de mapas y especialmente de las hojas topográficas a escala 1:50.000» en Boletín Pedagógico de la IFPEL, núm. 11, páginas 16-19, con la bibliografía que entonces manejamos.

(5) R. Puyol y J. Estébanez. «Análisis e interpretación del mapa topográfico». Editorial Tebar Flores. 90 páginas y encartes. 1976. Nos encontramos ante un libro-herramienta que no debe faltar en la biblioteca de ningún profesor de geografía o curioso por lo cartográfico. En estilo sencillo mezcla lo clásico (lo que se viene interpretando como una clase de mapas) y lo geocuantitativo. Tiene una primera parte de carácter teórico y otra de aplicación al comentario de la hoja de Segovia, que puede servirnos de pauta para realizar cualquier otro.

ficos nunca sin el debido uso de mapas murales (6) o de los atlas escolares. Nos dirigimos a colegas que tendrán que extraer en lo que expongamos la dosis que en cada caso juzguen necesaria. Por supuesto que hay otros métodos de comprensión y de enseñanza de la geografía, pero nosotros vamos exclusivamente a referirnos a las representaciones cartográficas con las que nos hemos de familiarizar como un literato con el diccionario del idioma, aunque para hablar y escribir correctamente le haga falta además intuir al menos la fonética y las reglas gramaticales. Sólo lo conseguiremos no siendo ni hombres de un sólo libro, ni geógrafos de un sólo mapa.

DONDE Y CUANDO SE DEBE ENSEÑAR

Muchos atlas comienzan su exposición cartográfica iniciando al lector en la lectura de los mapas, explicando los signos convencionales, sistema de transcripción toponímica usado, etc... Otros van más lejos y razonan mediante ejemplos el valor de la escala (7), la representación del relieve, el paso de una fotografía aérea vertical al mapa correspondiente, los sistemas de proyecciones... pero lo más corriente es que el público no sepa manejar el atlas, porque nadie se lo ha enseñado ni en su época escolar ni luego. Los libros de texto, por otra parte, sólo suelen responder a lo que pide el cuestionario oficial. Así pues, queda como misión de los profesores de geografía, que muchas veces desdeñan, y que sin embargo debería ser práctica obligatoria de nuestra enseñanza, aunque no faltará algún Heródoto que se crea que estamos al servicio del imperialismo. Para ello aprovecharíamos los primeros días del curso (familiarizar al alumno con el material que va a tratar), las fiestas navideñas o de Semana Santa (encargarles que hagan los trabajos de levantamiento de planos y mapitas) y alguna velada preparatoria de una gira estudiosa por la localidad y sus contornos, o preparando alguna pequeña excursión. No será tiempo perdido.

Y CON QUE CONTENIDO Y FIN

El geógrafo estudia la acción de unos elementos naturales o humanos que actúan dentro de un espacio finito y continuo y que puede no ser homogéneo. Sólo culturalmente, pero no en función de su actividad profesional, puede importarle lo enormemente grande (el Cosmos) o lo extraordinariamente pequeño (el microclima respecto al clima regional). En algún modo podríamos definir a la geografía como la ciencia descriptiva del espacio terrestre, buscando marcos naturales y conductas humanas, a la caza de relaciones pero sin caer en determinismos. Crea tipos de espacios y los valora en función de sus recursos y capacidad de soportar una población fundamentalmente humana. La empresa no es fácil porque varía según el consumo individual y porque existen flujos de productos de unas regiones a otras. Pero como nada se regala, como lo que se compra se paga... si podríamos establecer este escalonamiento desde las posibilidades de nuestra localidad (en unas tablas elementales de input-output, de bienes y servicios) hasta el balance entre la población total del planeta y sus recursos disponibles. La Humanidad, políticamente, aún vive en las luchas tribales de la prehistoria por el dominio de un pozo (que sea de agua o de petróleo no cambia la cues-

tión) o de unos palmos de tierra que aísla con fronteras.

EL ALBUM DE PLANOS DIDACTICOS

Con la ayuda de los profesores de otras disciplinas idóneas, podríamos sugerir a nuestros alumnos que levantaran sucesivamente el plano de su habitación, de su casa, de su manzana de viviendas, de su calle con sus inquilinos y comercios, de su barrio (con los centros públicos), de la red local de carreteras, de un municipio (núcleos habitados y campo) (8)... En cada paso localizar la superficie del plano anterior comprendido y de escala con denominador más bajo. Aunque no se trate de trabajos de topógrafos o delineantes, si están bien trazados, mejor. Dispondremos así de un album o atlas de hechos geográficos de nuestra propia observación, y en el que tendremos que plantearnos en cada salto lo que se simplifica, lo que entra nuevo y lo que sale. Comparemos, si nos es posible, estos planos con otros, obra de profesionales, o con los que han hecho los compañeros, y saquemos más doctrina. En todo caso nos encontramos ante representaciones planimétricas, a lo largo y lo ancho, en las que se ha prescindido de la tercera dimensión, de la altimetría. Lo alto se puede representar mediante otros símbolos. En la habitación o en la casa bastaría poner un número en el centro para indicar la altura del techo; en la representación de las manzanas poner números romanos, para indicar la cantidad de pisos que tiene cada una de las fincas; en un mapa, cotas o curvas de nivel...

LAS ESCALAS DE BAJO DENOMINADOR

Estos ejercicios y similares, situar en el plano de la ciudad los domicilios de los alumnos y ver así el área de influencia de nuestro centro, marcar las calles cerradas al tráfico o unidireccionales... nos llevaría a utilizar mapas de parcelas urbanas o agrarias que nos pueden encerrar un biotopo (un bosque p.e), un inmueble o una microforma (una montaña). La escala puede ser de 1:100 a 1:500 y abarcar el conjunto (las unidades de superficie del sistema métrico decimal van de cien en cien, desde 1 Dm² (= 100 ms², o área) a 1 Hm² (= 1 Ha = 10.000 m²). Conviene advertir que al cambio de escala los fenómenos cambian no sólo de magnitud sino también de naturaleza, lo que nos permite nuevas deducciones relacionando hechos geográficos. Más detalle

(6) *Sanz García*, José María. «Iniciación a la lectura de los mapas murales preparados por la editorial Seix Barral». Madrid 1975. Para su serie pedagógica elaboramos los mapas didácticos de España y Europa (ambos impresos, pero sin distribuir aún) y dos folletitos explicatorios de los que sólo se ha impreso el que se refiere a los mapas de España. Intentamos explicar nuestra filosofía en la selección de datos y su representación, y los ejercicios que imaginamos pueden hacerse sobre ellos. Cada folletito tiene unas 50 páginas.

(7) En el valor de la escala anida la diferencia entre planos y mapas, y el grado de los datos a expresar. Como siempre ocurre hay unos tipos a los que se puede aplicar los dos nombres, aunque podríamos hablar del plano de una ciudad y del mapa de su área. Cuanto menor denominador, más detalle.

(8) También podríamos observar, de sernos accesible, el plano de una isla balear o canaria, y comparar su relieve (las curvas de nivel sobre el horizonte del mar destacan claramente) y la hidrografía (que no resultará muy complicada), los contrastes de vegetación p.e. entre solana y umbría, los lugares elegidos por los hombres, para instalarse, los usos del suelo, la red de transportes (en la obra citada en el número 5 hay un valioso capítulo sobre este tema y se anuncia otro trabajo del profesor *Estébanez* sobre la estructura de la red de transportes en España)...

encontraríamos manejando planos del orden de 1:1.000 a 1:2.000 que nos mostrarían una manzana de viviendas o un campo entre 10.000 m² y 1.000.000 (= 1 Km² = 10 Ha).

CARTOGRAFIA DEL INSTITUTO GEOGRAFICO NACIONAL Y DEL SERVICIO GEOGRAFICO DEL EJERCITO

Desde el barrio de una ciudad hasta un partido judicial o pequeña comarca pueden representarse mediante escalas de 1:5.000 a 1:10.000, y en este espacio geográfico que comprende entre 5 y 50 Km², el alumno puede familiarizarse reconociendo muchas relaciones que de otro modo no le saltan a la vista. Estos mapas o planos locales podrían adquirirse fácilmente, pues son los más detallados de la Cartografía Militar española reglamentaria, desde 1968. Son la serie V = E 1:5.000, y equidistancias de las curvas de 2 ms, y la serie 2 V = E 1:10.000, y equidistancias 5 ms. Lógicamente de estas escalas no podremos encontrar siempre el material apetecido pues, para representar el total territorio español, se necesitan miles y miles de hojas. Pero en ellas encontraríamos muchos detalles.

Más fácil de encontrar son los planos de la serie 5V = E 1:25.000 y equidistancia 10 m, y de la serie L = E 1:50.000, y equidistancia 20 m. Como hay otras hojas de la misma escala del Instituto Geográfico podemos compararlas y hasta si hay varias ediciones (el 1:50.000 se inició hace más de un siglo) contrastar diferencias reales en la representación por cambio de técnicas cartográficas y de hechos representados, prestándose a una visión casi cinematográfica (9). La serie militar C o de escala 1:100.000 y la 2C de escala 1:200.000 están completas; sus equidistancias son de 100 m y 200 m, respectivamente y abarcan áreas regionales donde ya el relieve se hace más claro, los ríos muestran mejor su abanico fluvial...; para representar a las aglomeraciones se suele acudir a símbolos que expresan su peso de población o su valor administrativo; el habitat disperso ya no suele expresarse, al menos en las regiones densamente pobladas. Más generales aún son las series 4C y 8C, escala de 1:400.000 y 1:800.000 y equidistancia de 200 y 400 m respectivamente y en este caso con tintas hipsométricas (también en escalas anteriores). Todas estas hojas militares tienen siete colores, y la medida de su formato es de 58 x 78 centímetros.

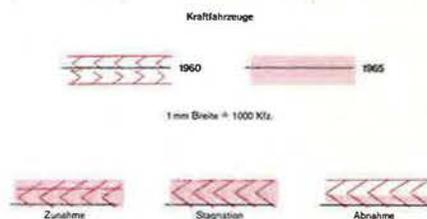
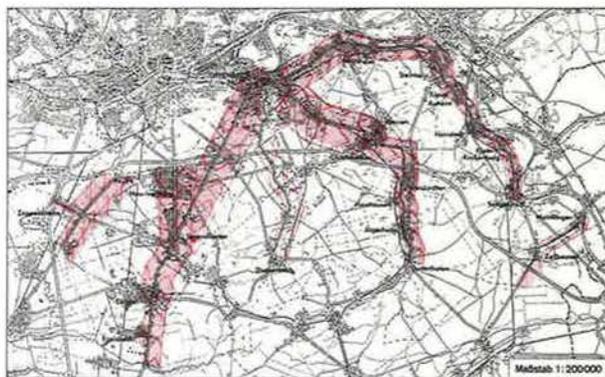
EL PROBLEMA DE LAS PROYECCIONES

Aunque no sea el caso de España, país de superficie media y en latitudes medias, conviene ver en el atlas el cambio que alguno sufre en su aspecto, como la URSS, según el sistema geométrico que le represente. Contrástese por ejemplo en la proyección Mercator y en alguna otra que nos recoja el mapa. Hay proyecciones que resultan de fácil comprensión y son muy usadas, otras resultarían difíciles incluso de explicar a quienes no sean especialistas. De todos modos algo suelen decir los buenos manuales, las obras de divulgación cartográfica y las enciclopedias de grado medio. Todos los actuales planos topográficos españoles responden a la Proyección Universal Transversa Mercator U.T.M., que es una proyección cilíndrica, secante, intermedia y conforme. Los terri-

torios españoles se extienden sobre cuatro husos horarios de seis grados de amplitud, a partir del meridiano de Greenwich. Cada huso es una proyección UTM de las mismas características pero con orígenes distintos; éstos son los puntos de intersección de los meridianos centrales de cada huso de longitudes 3.º E, 3.º W, 9.º W y 15.º W de Greenwich con el Ecuador (10).

LOS MAPAS TEMATICOS

Si la geografía no avanza por sí sola tanto como otras ciencias, si alguno la ha calificado de ciencia parásita o de preciencia, se debe fundamentalmente a su poco aparente profundidad, al usar una terminología que se alza muy poco sobre la corriente de la masa media, de la del hombre de la calle. Hoy se hila cada vez más delgado, y aún para un comunitario o eurócrata del MCE el concepto mediterráneo no es el que suelen dar nuestros libros con expresiones literarias o mediante las siglas de Koeppen o Trewartha. Por eso en los atlas regionales, los mapas temáticos suelen ser la obra de un especialista y para especialistas, porque cada uno responde a una clave, desde los geotectónicos a los electorales. En los que nosotros manejaremos usualmente en esta clase también hay detrás un equipo de trabajo, pero



En el soberbio catálogo de representación metódica de los fenómenos dinámicos para mapas temáticos de Bär, aparece este mapita de los cambios de circulación de los camiones de una ciudad alemana entre 1960 y 1965. Los signos indican si ha habido incremento, disminución o si se estancó. En el original a 1 mm. de ancho corresponden 1.000 camiones

(9) Esto es lo que intentamos nosotros analizando toda la serie de la hoja del 1:50.000, número 559, correspondiente a Madrid en Sanz García, José María, «Mapas y planos de Madrid y su provincia, editados o impresos por el Instituto Geográfico. Cien años de labor cartográfica». En «Anales del Instituto de Estudios Madrileños», tomo IX, 1973, págs. 449-499.

(10) El Servicio Geográfico del Ejército tiene varias publicaciones cartográficas que pueden interesarnos, pues además de sus mapas cuenta con obras de enseñanza y de investigación, entre ellas sobre la cuadrícula UTM.

suelen registrar hechos más sencillos, síntesis de fenómenos litológicos, climatológicos, demográficos, de cambio de fronteras, agronómicos, industriales, de flujos financieros... Conformémonos con observarlos bien, sacar las conclusiones a nuestro alcance, y pensemos que se trata de análisis sectoriales pero que lo nuestro es la síntesis, la foto familiar y no la de cada miembro por separado, y en el mismo momento y todos juntos, y mostrando un poco su jerarquía por el lugar que ocupan. Para eso también nos valen los conjuntos provinciales a escala 1:200.000 (11) y otros mapas a escalas que permiten abarcar todo nuestro territorio en pocas hojas y que se deben a la pericia del Instituto Geográfico. Este mismo tiene varios mapas temáticos a escala 1:1.000.000, un extraordinario Atlas Nacional de España (aún sin terminar), y una vocación de grandes empresas. Existen, además, numerosos mapas editados por ministerios, organismos oficiales, entidades privadas... cuya aparición antes recogía el desaparecido Consejo Superior Geográfico del Ejército. El valor de los mapas generales nadie los discute; son el punto de partida y de vuelta, pero, como pasa con los diccionarios, cada día son más necesarios los políglotos técnicos (12).

LA LECTURA DEL MAPA

Leer un mapa es tomarlo como un documento gráfico que expresa una traducción fidedigna o un esquema casi objetivo de la realidad del terreno, y darle relieve y vida. Hacer que las curvas de nivel tomen altura, que por la raya azul de los ríos corra agua, que las manchas rojas del caserío alberguen gentes, que los colores y signos nos hagan ver el viñedo, el olivar, el triguero, el pasto... La riqueza y profundidad de la realidad que deduzcamos dependerá de nuestro dominio de unos fáciles sistemas de expresión, pero aún más de nuestra propia cultura geográfica y hasta general. Pero los geógrafos no son descriptivos como pudiera serlo un novelista o un reportero (13) e intentan hablar con lenguaje científico, integrando sus datos y las observaciones dentro de una tipología y sistemática que es necesariamente de amplia base, pues por especialista que sea en una materia tiene que ser geógrafo integral para sacar el mejor partido a su observación. Esto no quiere decir que lo sepa todo, sino que está obligado a aprender cuanto se relacione con los temas que estudia y en la medida que lo necesite (14).

LA SIMBOLOGIA NECESARIA

Además un mapa, como una foto, es una expresión de un momento dado. El terreno real se nos aparecerá distinto según las horas del día, las estaciones del año, el nivel desde que lo veamos, hasta según nuestra biografía. Al alumno, en estas edades, nos conviene darle ideas muy claras y plásticas. Que comprenda bien el concepto escala para las dimensiones superficiales, y las formas de representación del relieve no tan distinta en un plano o un mapa como a primera vista se creería; en éste habría que leer la escala de colores para la altimetría. Nos conviene acostumbrarlos a orientar planos (15) y a comparar unos mapas con otros. Cuanto mejor conozcan los símbolos empleados, el alfabeto o vocabulario de este lenguaje cartográfico, mejor leerán lo escrito. Que se den cuenta de cómo se repre-

senta un terreno llano y otro montañoso, y como cada río tiene su cuenca de abastecimiento y corre según la línea de pendiente por unos valles. También puede apreciarse en ocasiones el graderío de la vegetación desde el nivel del mar hasta picachos muy elevados, con corona de nieve, y cómo hay también escalonamiento de cultivos y de pueblos. El cartógrafo es un hombre comprometido a un mensaje expresivo.

PREPARANDO ITINERARIOS

Imaginemos que la clase va a realizar una excursión, bien programada y con el freno echado para que sólo se vea lo fundamental y abaricable, pero eso sí, bien visto. Si hace falta se repite, se pasa aprisa sobre lo anterior y se ven cosas nuevas. Aquí podría ayudarnos mucho el profesor de Ciencias Naturales. Antes de emprenderla, y en comentarios posteriores, podemos tener a la vista un mapa de carreteras (amén de todos los otros que queramos); una vez sabidos los signos convencionales, comenzaremos a estudiar el viaje, haciéndolo despacito, sacando las máximas consecuencias de nuestro análisis. Si se conoce la región, que nos digan qué es lo que han querido representar y si consideran que algo importante, o más moderno que la fecha del mapa, debiera ser incluido en otra edición. Hagamos preguntas sobre la toponimia y lo que les evoca, y acudamos para solventar nuestras dudas a los libros de texto o manuales disponibles. Durante el viaje, en las paradas, orientemos el mapa, reconozcamos los lugares representados, usemos métodos de boy-scout o de montañero (16). Todas las regiones de España, estamos seguros, tendrán publicaciones idóneas, pero tal vez pocas puedan enorgullecerse de contar con guías de itinerarios tan valiosas como las hizo Vidal Box y cuya edición tuvimos la dicha de aconsejar (17).

CONSTANTE MANEJO DEL ATLAS

Hoy que hay más gente que sabe leer, tal vez se lea menos que nunca. Las revistas ilustradas, la

(11) Las nuevas ediciones dispondrán de un análisis geográfico de las hojas, hecho bajo la dirección del profesor Casas Torres, que ha utilizado en lo posible a quienes las estudiaron para sus tesis doctorales.

(12) También el Instituto Geográfico dispone de obras de tipo didáctico, y ha promovido muchas campañas para extender el conocimiento de sus hojas. Con sus ingenieros, señores Núñez de las Cuevas, Vázquez Maure, Nadal... hemos colaborado largos años en el Seminario de Estudios Cartográficos.

(13) Podría el profesor, partiendo de un esquema sencillo que no muestra, facilitar a los alumnos una descripción pormenorizada y pedirles que la interpreten cartográficamente. Se mediría así hasta la capacidad de raciocinio, al compararlos con el original, atendiendo, sobre todo, a los disparejos ilógicos.

(14) El Servicio Geográfico del Ejército tiene un interesante «Boletín de Información», de mucha altura científica, y los ingenieros técnicos en Topografía publican «Técnica Topográfica», trimestralmente, con variada colaboración y presentada magníficamente.

(15) En los mapas que nosotros manejaremos, prescindiendo de cómo se complica el asunto según la proyección empleada, es muy fácil pues los paralelos muestran la línea E-W y los meridianos la N-S; así, pues, debemos atender más a estas indicaciones que al recuadro del mapa:

(16) «Orientación en la montaña. La brújula y el mapa topográfico». Ed. Alpina, 178 págs. 1971.

(17) Vidal Box, Carlos. «Guía de recursos pedagógicos en Madrid y sus alrededores». Prólogo de Arsenio Pacios y nota del editor José Manuel Casas Torres. C.S.I.C., 1976 (590 páginas con grabados).

«tele», el cine... nos llenan de imágenes de lugares que no hemos visto. También deberíamos acostumbrar a nuestros alumnos a leer esta información que se quema deprisa. Se organizan largos y costosos viajes en los que no hay tiempo de mirar el paisaje y sólo se fotografía, con el riesgo luego de no identificarlo. Pero estas imágenes de paisajes no visitados, pero vistos a través de la narración objetiva de una cámara, pueden constituirse en una cantera de información para el manejo de un atlas escolar. Tenemos a la vista un modesto atlas geográfico soviético para la clase V y nos parece muy acertado el sistema de yuxtaponer una representación de cada símbolo a emplear en el plano o mapa, con un dibujo que nos muestre la realidad en la forma más accesible al niño. Con otra finalidad editorial lo vemos también en otros países (18).

ANTE UN EJEMPLO NACIONAL

Podríamos intentar el esfuerzo de la síntesis, en la medida que la formación de nuestros alumnos lo permita, haciéndoles explicar un país europeo, v. g., comenzando por verle emplazado dentro de cada mapa general; sólo así éstos alcanzan fuerza y sentido. Si pensamos p. e. en Italia veremos cómo cambia su aspecto según la proyección adoptada para representar el mapa, y que podría llevarnos a falsas deducciones sobre su forma o territorio. Sus paralelos coinciden con los de nuestra península (se explica por encontrarnos en una misma faja climática de vegetación) aumentando las coincidencias por estar ambas naciones bañadas por un mismo mar y con semejante desarrollo en el tiempo. En los mapas de estructura geológica los colores y las representaciones de los plegamientos, erosión y depósitos coinciden, dentro de ciertos límites. Podemos reconocer zonas minero-industriales y viejas rutas de pastoreo. Observemos estas coincidencias hasta dónde se extienden en el mapa, y dónde se sustituyen por otras, y qué significado tienen los cambios. Todo ello, no nos cansamos de repetirlo, requiere un atento estudio de la leyenda y de todos los datos expresados en el mapa, de forma que se convierta en algo vivo, resurrección del teatro natural y de sus actores. Generalmente los atlas escolares dan más información de la que podemos digerir (del mismo modo que los diccionarios escolares encierran más vocabulario del que los alumnos usan) pero todo es cuestión de buscar datos y... a formar frases geográficas.

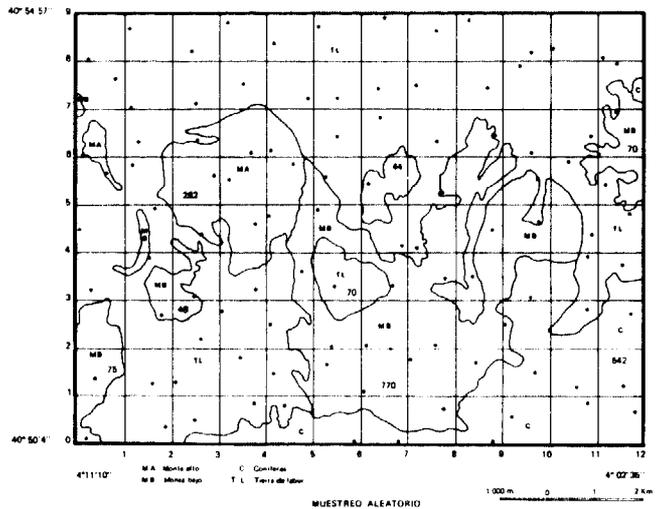
ANTE LOS MAPAS DEL TIEMPO

Una estampa familiar con los mapas del tiempo, que se presentan en TV o en los diarios, resulta «chino» para los televidentes o lectores no informados. Bastaría un pequeño esfuerzo, que el profesor recomiende a sus alumnos el que recorten del diario una serie seguida de comentarios meteorológicos y que los peguen en sendas hojas de papel; luego les insta a que los lean seguidos, intentando comprender todas las palabras y buscando la dinámica del tiempo. Más fructífero sería aún completar esta serie con la de otro diario, hecha por otro grupo de alumnos, y que después discutiesen todas las previsiones que se anunciaban con lo verdaderamente observado. La bibliografía para ayudarnos en este menester es abundantísima (19). La información transmitida por los satélites artificiales permite hacer prognosis del

tiempo atmosférico, ver el cambio de las masas de nieve sobre un territorio, marcar el momento fenológico... Aunque también se utiliza para registrar el desplazamiento de móviles militares.

UNA VARIEDAD INFINITA Y SIN EMBARGO INSUFICIENTE

Repasando el atlas en búsqueda de más datos, nos encontraremos con información sobre salinidad de los mares, probabilidad de terremotos, husos horarios (aquí se pueden plantear fáciles problemas en combinación con el profesor de matemáticas), de densidad de población, de géneros de vida, de recursos económicos, de problemas políticos, de comunicaciones... Lo interesante es agarrar el interés del muchacho ante cualquier problema de la actualidad y elevar la anécdota a categoría, convencerle de que la información continuada se convierte en formación y adquiere aire científico si la llenamos de palabras precisas (no necesariamente rimbombantes que a veces ocultan a otras modestas y vulgares) y si las ordenamos de acuerdo a cierta jerarquía de valores en los que hay que encontrar un «metro» para medir, pesar y contar. Más que facilitar recetas memorísticas, aficionémosles al «arte», a la fabricación de encadenamientos lógicos, a que por la inducción y la deducción resuciten los fenómenos geográficos encerrados en el mapa y reflexionen sobre sus causas y aprovechamientos.



Estébenez y Puyol han querido renovar el análisis e interpretación del mapa topográfico en España. De su conocida y reciente obra reproducimos el instrumento de que se valen para aplicar las técnicas del muestreo aleatorio al estudio de los usos del suelo en la hoja de Segovia del 1:50.000 que es la que fundamentalmente analizan

(18) Hablando con colegas extranjeros, me ha sorprendido la gran pasión que hacia la orientación mediante el mapa tienen los escolares de los pueblos forestales, escandinavos, suizos (de aquí guardo grandes recuerdos personales tras un curso de permanencia hace muchos años), soviéticos... «Geograficheskii Atlas dlia piatovo klassa». Moskva, 1976. Forma parte de una serie en que se utilizan sendos ejemplares para cada curso, y esta tirada, preliminar de los símbolos y las nociones básicas, era de 1.340.000 ejemplares de 16 páginas y en color. Desgraciadamente, como ocurre en todos los libros de texto soviéticos, la presentación es pobre, pero su precio, 10 kopeks, al precio oficial de cambio, menos de 10 pesetas.

(19) Los alumnos universitarios suelen manejar «Introduction a l'étude scientifique du climat» de Pierre Pedelaborde, Paris 1970. Son 240 páginas con numerosos grabados. También podemos usar las hojas y publicaciones del Servicio Meteorológico Nacional, el gracioso librito de Mariano Medina.



El Bachillerato y la investigación

Por Juan Antonio LACOMBA (*)

I. Un tema fundamental para mejorar el nivel de enseñanza y de interés en el Bachillerato es el de la investigación. Aquí se va a contemplar el caso concreto de la Historia. Y es así, tanto por lo que se refiere al profesor, al que permitirá su constante puesta al día, tanto en conocimientos, como en corrientes, cuanto por lo que se refiere al alumno, al que permitirá ver la disciplina de Historia, no como un saber muerto, fosilizado, sino como un saber vivo, en constante construcción, y, al mismo tiempo, entrar en contacto con el documento, raíz y fundamento de la Historia en tanto que ciencia. Igualmente, favorecerá el desarrollo de sus facultades críticas y reflexivas.

Así, pues, el proceso investigador en el Bachillerato deberá tender hacia una doble función:

- a) Por una parte, significa la participación del profesor en el proceso de renovación y crecimiento de la ciencia histórica.
- b) Por otra parte, introduce al alumno que colabora o realiza la investigación, en un nuevo enfoque sobre la Historia.

Por todo ello, el acceso de los alumnos de Bachillerato a la investigación (siempre de acuerdo con sus posibilidades y niveles), tiene un profundo valor pedagógico y didáctico; y no sólo fomenta el nacimiento de futuras vocaciones de historiadores, sino que propor-

ciona al alumno elementos decisivos para su formación intelectual y, en definitiva, beneficia el proceso general de su aprendizaje.

II. El trabajo a desarrollar se basa en un conjunto de reflexiones, a partir de experiencias vividas, y sobre las cuales se extraen una serie de apreciaciones teóricas. Los distintos aspectos a que habrá que referirse son, sumariamente, los que a continuación se exponen.

A) EL BACHILLERATO Y LA INVESTIGACION

1. Teoría y realidad:
 - a) Lo que teóricamente se debería hacer.
 - b) Lo que prácticamente se puede hacer.
2. Investigación: formación e información:
 - a) La investigación como reflexión crítica.
 - b) Formación e información en el proceso investigador.

B) INSTRUMENTOS METODOLOGICOS

1. Iniciación a las corrientes metodológicas.
2. Iniciación al conocimiento de técnicas de trabajo.
3. El contacto con las fuentes.

C) EL ALUMNO Y LA INVESTIGACION

1. Los objetivos y los límites:
 - a) Iniciación paulatina del alumno.
 - b) Aprovechamiento del grupo para planificar la investigación.
 - c) Investigación coordinada del Seminario Didáctico.
2. Los distintos niveles:
 - a) El BUP:

— 1.º: Trabajos prácticos con textos y bibliografía.

— 2.º: Vocabulario y realidad geográfica; la geografía como una estructura de la Historia.

— 3.º: Iniciación en fuentes y en trabajos individuales (desarrollo de las experiencias con 6.º curso).

- b) El COU:
 - El trabajo en equipo.
 - Problemas y cuestiones del trabajo en equipo.

D) EL PROFESOR DE BACHILLERATO Y LA INVESTIGACION

1. Los problemas prácticos y las dificultades para la investigación.
2. Las alternativas posibles:
 - a) La historia local o provincial.
 - b) La historia regional.
 - c) La historia nacional.

(*) Catedrático de Geografía e Historia del I.N.B. «Nuestra Señora de la Victoria» de Málaga. La nota que publicamos es la memoria de un trabajo a realizar durante el presente curso 1977-78.

3. Soluciones factibles y planificación: el papel de los ICE.

III. Sin investigación no hay avance de las ciencias; sin investigación, no hay Historia. Además, ante el problema de la obsolescencia del profesorado y de la necesidad de su reciclaje, la investigación proporciona ventajas muy decisivas:

- a) Mantiene vivo el interés del docente por su disciplina.
- b) Mejora la calidad científica, formativa e informativa, de su docencia.
- c) Ayuda al desarrollo científico de la Historia, tarea en la que todo profesional debe sentirse comprometido.

Todo ello permite varias cosas:

- a) El aprovechamiento de los profesores de Enseñanza Media en el desarrollo de la investigación histórica, ta-

rea en la que hasta ahora han estado marginados.

- b) El mejoramiento del nivel medio de la enseñanza, por la participación creadora del profesor en la construcción de la ciencia histórica y en la articulación de una amplia estructura de trabajo investigador.

- c) La puesta en marcha de un sólido sistema de trabajo intelectual, que redunde en beneficio de la Historia como tal, de la enseñanza en general, del aprendizaje de la Historia en particular y de la formación integral del alumno.

En el fondo se trata de buscar una simbiosis, lo más estrecha posible, entre ciencia y pedagogía, preocupación inaludible de todo docente.

que, en el programa de 3.º de BUP, tiene la Historia Contemporánea y, por el contrario, lo reducido de la Historia Antigua. Con ello, señala, se corre «el peligro de desvirtuar el objetivo último de la Historia con planteamientos más propios de la política o del periodismo». Pero, ¿cuáles son los objetivos de la Historia y, sobre todo, de la enseñanza de la Historia? Porque quizá lo que está ocurriendo es que, sin hacerlo explícito, como suele ocurrir, existen objetivos muy distintos.

Es preferible ceñirse ahora a la enseñanza. ¿Para qué enseñar Historia o Geografía? Las respuestas que se adivinan a través de los programas oficiales o de los manuales son muy variadas: Porque es útil conocer nuestro pasado, para tener más cultura, para interpretar el presente, etc. En el fondo de la cuestión, está también actuando la función que cumple el Bachillerato. En efecto, éste se encuentra hoy en una posición ambigua y para algunos continúa siendo fundamental la finalidad tradicional de preparar a los futuros estudiantes universitarios, es decir, que en este caso el Bachillerato es considerado una *Enseñanza Media*, entre la Básica y la Universidad. Así se explica la necesidad de meter en los programas y en los alumnos, como si de cántaros vacíos se tratase, todos los conocimientos que siempre se han pedido y que siempre se ha considerado que debían saber para poder continuar estudios superiores. Lo que antes había en un Bachiller de seis años, ahora se concentra en tres. El resultado ya lo vemos. Estamos absolutamente de acuerdo en denunciar, como muchos profesores ya lo han hecho y el mismo Alvarez Osés señala, los cuestionarios mastodónticos de nuestro recargado Bachillerato. Dentro de él, las Ciencias Sociales son una de las materias más perjudicadas y es un hecho conocido la angustia que produce en el profesorado el no poder terminar los programas. Pero otra cosa es el que éstos mismos programas deban o no tener una proporción, de páginas o temas, relacionada con las tradicionales divisiones de la asignatura, llámense edades históricas o partes de la Geografía General. Evidentemente, si el objetivo es el de ser enseñanza media, el preparar para las futuras asignaturas de los tradicionales estu-

El peso de los contenidos en los programas de ciencias sociales

Por Manuela BALANZA (*)

Algunas de las reflexiones provocadas por el artículo de un compañero —J. A. Alvarez Osés: «La revisión de conceptos en nuestra Historia Antigua»— publicado en el n.º 3 de esta revista, han venido a unirse a las que como componentes de unos seminarios permanentes de Historia y de Geografía, solemos hacernos acerca de qué conceptos seleccionar y cómo trabajar con ellos. Las preguntas clave son, naturalmente, las de qué Historia y qué Geografía enseñar y

para qué hacerlo. Creemos, sin embargo, que cuestionarse los conceptos, los contenidos, —con ser importante— no es algo que pueda hacerse aisladamente, con total independencia del resto de factores que condicionan y actúan en la enseñanza. Esta es la razón que nos ha hecho plantearnos aquí el tema de los contenidos y hacer salir algunas de las implicaciones que comportan.

En el citado artículo, J. A. Alvarez Osés plantea el excesivo peso

(*) Catedrática de Geografía e Historia del I.N.B. «Fuente San Luis» de Valencia.

dios universitarios, entonces sí, esa proporción es necesaria y tiene su sentido.

Pero creemos que hace ya mucho tiempo que el Bachillerato dejó de formar una élite de alumnos que luego seguía en la Universidad. Más que Media, el Bachillerato pasó a ser una Segunda Enseñanza, en cuanto a la realidad de sus alumnos, su número, su composición y sus intereses. Es por tanto urgente plantearse qué objetivos debe cubrir el Bachillerato y después en función de ellos, organizar horarios, materias y programas.

Pensamos que el Bachillerato debe dar al alumno una formación operativa, útil para vivir, para reflexionar, comprender y actuar en el mundo en que vive. Esto supone, por una parte, dar prioridad a aquellos contenidos que contribuyan a explicar mejor la realidad actual y, por otra, el que la necesidad de cubrir estos contenidos no absorba todo el tiempo de clase, ni tiranice o condicione la metodología empleada. En una palabra, que no obliguen a pasar de corrida sobre temas y lecciones, para poder decir que se ha cubierto el programa —¿qué se supone que es «cubrir un programa»?—. Por el contrario, deben permitir convertir la clase en el lugar de trabajo donde el alumno ejercite esa reflexión, pueda expresarse, usar y emplear los contenidos. Una preparación de este tipo es la que le puede servir como persona, siga o no después estudios universitarios. De lo contrario, está comprobado, le vale de bien poco; al cabo de un tiempo no recuerda nada. ¿Qué importancia puede tener saber, en un momento determinado las características de una época o comprender un concepto si cuando se encuentra con ellas o cuando tiene que usar ese concepto, no las reconoce y no lo sabe usar? ¿De qué le valdrá aprender la descripción de un paisaje, de un fenómeno, si es incapaz de «ver» ese mismo u otros paisajes y no puede analizar e interpretar lo que el fenómeno y el paisaje implican?

Un Bachillerato de este tipo, práctico y útil a la masa de alumnos que hoy en día acceden a él, tendría una función propia: conseguir un desarrollo intelectual y humano que capacite para vivir, para continuar estudios universitarios o para seguir más tarde aprendiendo por sí mismo, es decir, que diera posibilidad a una formación permanente.

En función de estos objetivos consideramos lógico que, en los

programas de Ciencias Sociales, se acentúe el interés por la Historia Contemporánea, por ser la que más directamente explica nuestro mundo actual. No queremos decir con ello que la actual estructuración de la Historia de 3.º de BUP nos parezca correcta. El proceso de su confección tuvo errores desde el principio. Recordemos aquí que la aparente participación del profesorado se hizo en dos reuniones donde hubo que redactar rápidamente unos cuestionarios sin saber —esto es quizá lo más grave— en cuántas horas semanales debían desarrollarse ni en qué curso. Sin tener en cuenta el que muchas veces los profesores defendemos el incluir, cuanto más ampliamente mejor, nuestras preferencias y especialidad, el trabajo de aquellas jornadas consistió en hacer una relación de contenidos de toda la Historia y toda la Geografía, que transformados y retocados después por no se sabe quién, dieron por resultado lo que estamos ahora sufriendo.

Quizá convenga señalar algunos de los principales problemas que estos programas plantean:

- Una grave falta de coordinación entre los contenidos de cada nivel —EGB, BUP y Universidad—, de cada área y, a veces, de cada curso. ¿Por qué ciertos aspectos de la Historia y la Geografía se repiten en EGB y BUP, mientras otros faltan casi por completo? ¿Quién determinó que estas materias formaran en BUP una sola área coordinadas con la Filosofía y la antigua Formación Político Social? ¿Por qué no hacerlo con la Lengua y Literatura, con las Matemáticas o las Ciencias Naturales?
- Una enorme acumulación de contenidos rígidos y teóricos, que más que una explicación crítica de la realidad la enmascaran con aproximaciones descriptivas o le dan la espalda. El alumno recibe, por un lado, esta abstracta información escolar y, por otro, la enorme incidencia de la información extraescolar que no sabe ni ordenar, ni criticar ni usar.

Quizá sea la Geografía de 2.º de BUP el ejemplo más significativo de esa programación de contenidos preuniversitarios, que enmascaran la realidad. En una primera parte, el alumno debe estudiar los apartados clásicos de la Geografía General. —Demografía, Agraria, Urbana, etc— y en la segunda parte del curso, a la

PUBLICACIONES PERIODICAS

Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Ciencia

Colección Legislativa (mensual).

1.000 ptas.

Actos Administrativos (semanal).

2.500 ptas.

Revista de Educación (bimestral)

Precio suscripción: 1.000 ptas.

Revista de Formación Profesional (mensual)

Precio suscripción: 350 ptas.

Vida Escolar (mensual, excepto julio-agosto)

Precio suscripción: 250 ptas.

Revista de Bellas Artes (mensual)

Precio suscripción: 900 ptas.

Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos (semestral)

Precio suscripción: 1.800 ptas.

Revista de Bachillerato (trimestral)

Precio suscripción: 300 ptas.

Bibliografía Española (mensual)

Precio suscripción: 1.000 ptas.



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléf. 449 77 00.

que difícilmente se llega, una descripción de los Sistemas Económicos que pretenden también reemplazar a una Geografía Regional que se quiso y no se pudo poner. ¿Cómo podrá comprenderse que un espacio, un paisaje, sólo se explica si se ve que su construcción se hace día a día por el sistema económico en el que está inserto? ¿Cómo separar de él, por ejemplo, la agricultura y estudiarla como un hecho abstracto y universalizado?

- Desde nuestro punto de vista, hay otro hecho básico que contribuye a la inutilidad de los cuestionarios oficiales. Se trata de que su extensión y densidad de contenidos presuponen un sólo método de trabajo: la explicación verbal de lo que el profesor cree necesario o los alumnos preguntan. Y ni aún así repetimos, se consigue llegar muchas veces a terminar el

programa. Un concepto así recibido, podrá servir para salvar un examen, pero nunca sabremos si ha sido incorporado a la persona, si ésta sabe echar mano de él y usarlo. Lo más probable es que no. ¿Hemos verificado lo que queda, después de uno o más años, de aquello que parecía bien explicado y bien comprendido? Aunque sólo fuera por la ineficacia de este sistema, habría que descongestionar los cuestionarios y reducirlos de tal manera que permitieran verdaderamente una clase práctica y activa, donde las técnicas de trabajo formen parte de los objetivos y donde los contenidos seleccionados salgan en su propio contexto, apoyados en la realidad, para que el alumno, desarrollando sus propios medios de expresión, los use y emplee. Hay que reconocer, sin embargo, que la preparación de unas sesiones de clase como

las que defendemos es algo muy laborioso.

Al mismo tiempo; el hacer una drástica selección de contenidos se convierte en una tarea enormemente formativa para cualquier equipo de profesores o Seminario. Nada menos que obliga a un serio análisis de conocimientos, para plantearse qué conceptos se abandonan y cuáles se recogen y, sobre todo, con qué objetivos se hace. La práctica nos demuestra que obliga también a que los profesores nos impongan la necesidad de un reciclaje, una actualización científica, que nos permita realizar mejor esa selección. En la urgencia de esa actualización científica también estamos completamente de acuerdo con J. A. Álvarez Osés. Sabemos que todo ello nos exige muchas más horas de trabajo de las que figuran en nuestros horarios. Al Ministerio compete el reconocerlo y permitir unos horarios y unas condiciones de trabajo que lo hagan posible.

Las ciencias sociales y las nacionalidades

Por el grupo GARBI (Valencia)

1. Función de las ciencias sociales en la enseñanza.

Una de las funciones básicas de la enseñanza de las ciencias sociales es el proporcionar a los alumnos los conocimientos e instrumentos necesarios para comprender el propio espacio y sociedad en que se desarrollan. Esto significa que su enseñanza ha de asumir, como característica fundamental, la necesidad de insertarse e insertarlos en un proceso que, favorezca el enraizamiento y conciencia local-nacional, esto es, en un proceso de socialización del

alumno en la propia realidad en que se desarrolla.

Será, pues, necesaria la utilización de conceptos, esquemas... basados en el modelo local, que, posteriormente, serán aplicados a otras realidades, facilitando la comprensión y la comparación, y eliminando el tópico del universalismo, que, aplicado a las ciencias sociales, es una falacia sutil para desarraigar a los pueblos de su compromiso histórico y de sus problemas pendientes, a la par que conlleva al distanciamiento —olvido de la propia realidad en que se vive y, con ello, una mistifica-

ción de la concreción histórico-espacial que todo fenómeno social comporta.

Así, las ciencias sociales tienen como función específica suya, el ser ciencias comprensivas-interpretativas de la realidad social en que se dan y, consiguientemente, el de dar al alumno la formación que lo capacite para actuar en ella y tratar de transformarla.

Queda claro que estos presupuestos no han sido, ni mucho menos, los predominantes en la enseñanza de las ciencias sociales, que, con frecuencia, se han dedicado exclusivamente a una

descripción, casi siempre admirativa, de una serie de hechos relacionados con el pasado y presente de la sociedad humana en general. La selección de tales hechos se ha debido a ser considerados importantes, valiosos y dignos de ser transmitidos a las nuevas generaciones, que, de esta forma, aprenden a respetar no sólo el pasado, sino también la valoración de ese pasado que va implícita en ello.

Frente a esta concepción de las ciencias sociales como «puras, neutras, imparciales...» (quien califica esta imparcialidad son los sectores dominantes de la sociedad mediante sus órganos culturales, y su aceptación equivale a ponerse de su parte), nosotros pretendemos unas ciencias sociales-instrumento, al alcance de todos y que sirvan para que cualquier persona pueda entender e interpretar, por sí misma, la propia realidad, como aprendizaje indispensable para participar en la construcción del presente.

2. Por qué y cómo introducir esta nueva orientación en la enseñanza.

Es evidente que si las ciencias sociales quieren realizar su propia finalidad, habrá que primar su concreción en el ámbito de la propia nacionalidad o región, en la comunidad en que se desarrollan. Evitando, por su parte, su posible mistificación, debida a una valoración chauvinista, institucionalizadora de las gestas propias, pero desligadas del tiempo y el espacio de los alumnos, que les llevaría a una identificación con mitos irreal y atemporales, sin consciencia ni perspectivas de protagonismo social y que repetiría, a escala local, los errores anteriormente vistos; y por otra, eliminando los tópicos que una cultura *standart* y folklorista ha ido introduciendo respecto de las diferentes nacionalidades y regiones, no siendo, sino una burda caricatura de ellos.

Si pasamos a cómo se tendría que introducir este cambio de orientación en la actual enseñanza en el B.U.P., los problemas que, en una primera aproximación, se nos plantean, se relacionan básicamente con:

1. Planificación que coordina-se una programación mínima general y aplicable a todo el estado español, por una parte, y por otra, una programación descentralizada, hecha autónomamente en cada nacionalidad o región. Estos dos aspectos tendrían que concretarse, también, en la distribución del tiempo de clase, primando (por todos los motivos aducidos) las horas dedicadas a los temas específicos.

2. Esta programación debería, también, estar coordinada entre las distintas áreas (seminarios), de forma que se pudiese ofrecer un análisis más completo y riguroso de los distintos aspectos que toda realidad ofrece, sin la compartimentación ni repeticiones que tan a menudo ocurren en la actualidad.

3. Este enfoque, en lo que respecta a programas-contenidos (aquí no entramos en los aspectos de cambios metodológicos que debería comportar) de las ciencias sociales exige la preparación de materiales de trabajo adecuados, realizados por gente especializada (y que debería contar con la colaboración-ayuda de los poderes autonómicos establecidos). Es claro que estos planteamientos comportan la necesidad de una mayor vinculación entre la universidad y los otros niveles de la enseñanza, dada la actual carencia de estudios científicos sobre las distintas nacionalidades o regiones o la casi inexistente difusión de los estudios realizados. Al ser desconocidas estas aportaciones apenas si pueden ser utilizadas e incorporadas a efectos reales; y estos estudios no pueden realizarse en el B.U.P., por la falta de tiempo necesario para hacerlo.

Por lo que se refiere al País Valenciano, la labor iniciada en los años sesenta por Reglá, Giral, Tarradell, Fuster, López Gómez... y otros más, continuada actualmente, a menor escala, debido a la agudización de la crisis universitaria y a la escasa difusión de los resultados obtenidos, puede servir como un primer punto de partida, que establecería unas bases, más o menos sólidas, para proseguir estos

estudios y revisar lo hecho anteriormente. Lo mismo cabría decir de las aportaciones realizadas, sobre todo, durante los últimos diez años, en los campos de la economía, lengua y literatura... La difusión de estos trabajos pioneros, y su consiguiente mayor discusión, favorecerían claramente la intensificación de tales estudios y el conocimiento de la propia realidad.

En este sentido, es de destacar el trabajo realizado por un grupo de licenciados valencianos, en paro, que se ha dedicado durante los últimos meses a recoger y estructurar todos los estudios (la mayor parte de ellos son tesis doctorales, tesinas de licenciatura y otros trabajos, casi todos aún sin publicar) sobre la historia del País Valenciano. Este grupo, además de no contar con ningún apoyo económico, encuentra hoy dificultades muy serias para divulgar los resultados de su trabajo (sólo el I.C.E. de la Universidad de Valencia parece dispuesto a financiarlo), que tan útiles serían para una puesta al día en todas las cuestiones relacionadas con la historia del País Valenciano. De esta forma, poco se va a lograr y difícilmente se podrá superar la actual situación de desconocimiento de la sociedad en la que vivimos.

4. Esto exigiría, también, la preparación adecuada del profesorado mediante cursos, dados por especialistas, sobre estos temas específicos. Esta preocupación, hasta hoy, sólo ha sido asumida por la Escola d'Estiu, en donde grupos como el Alemania de historia y Garbí de geografía, entre otros, siempre han incluido en sus programas temas relacionados con la problemática del País Valenciano, aparte de los referentes a las experiencias didácticas y pedagógicas que pueden interesar a los enseñantes.

Concluyendo, creemos que ésta es una necesidad a solucionar urgentemente, si de veras pensamos que la función de las ciencias sociales no es la de proporcionar una cultura *standard*, desarraigada de la realidad, sino, la de insertar a los alumnos en la sociedad en que viven, de forma que puedan ser protagonistas de ella.

La enseñanza de la Historia, Historia del Arte y Geografía en el liceo italiano

Por Inés ORTEGA NIETO (*)

Las páginas que escribo están sacadas de las reflexiones y conclusiones de la lectura de la Ley de Educación del año 1944, de las modificaciones del D.M. de diciembre de 1952 y sobre todo de los programas que para la enseñanza de la historia fueron modificados en noviembre de 1960, además de las conversaciones tanto con alumnos que han finalizado sus estudios en el Liceo o que aún están cursando estos estudios, como con profesores que están impartiendo estas enseñanzas. El no impartir estas materias personalmente en un Liceo italiano, sino en un Instituto español de B.U.P., en Roma hace que no posea una información exacta y precisa, y que muchas conclusiones sean fruto del propio análisis.

Los estudios del Liceo italiano equivalentes a nuestro B.U.P., no están unificados y polivalentes, sino divididos, separados en dos distintos liceos: el Liceo Clásico y el Liceo Científico. Ambos liceos constan de cinco cursos escolares y a pesar de su diferenciación temática en lo tocante a las programaciones de Historia, Historia del Arte y Geografía coinciden ambos liceos en cuanto a materias más no

en cuanto a cursos y horas impartidas.

Trataremos de ordenar las materias en los diferentes cursos y liceos.

HISTORIA

La Historia se imparte en los cuatro primeros cursos, de los cinco de que se compone el Liceo Clásico, con dos horas semanales en los dos primeros cursos y tres semanales en tercero y cuarto; y en los cinco del Liceo Científico con tres horas semanales en el primero, dos horas en el segundo, tercero y cuarto y tres horas en quinto. Mas a pesar de las diferencias de horas impartidas, los contenidos y la temática histórica coinciden en ambos liceos: 1.º Oriente y Grecia; 2.º Roma y la civilización romana; 3.º Del Medioevo al Renacimiento; 4.º Época moderna y 5.º Época contemporánea. La época moderna incluye en sus programas el principio de la etapa revolucionaria: Revolución americana, Revolución francesa, época Napoleónica y Congreso de Viena, comenzando en el último curso por el Risorgimento.

La programación de los primeros cursos sobre todo del segundo, teniendo en cuenta la edad de los alumnos en los primeros años de liceo —de 13 a 14 años— es amplísima y completa. Para el alumno supone una afición a los temas clásicos que se inicia desde los comienzos de su formación. Aún antes de que al alumno haya entrado en el liceo, es decir, en lo que corresponde a nuestra preparación de E.G.B., ya ha vivido una época de búsqueda de detalles históricos referentes al mundo clásico: lecturas infantiles con temas adaptados bien a la mitología o a personajes destacados de la historia de la Roma clásica. Los juegos infantiles no son los «soldaditos de plomo» o los «indios» sino, los legionarios romanos con los galos, iberos o dacios. Los soldados de «plomo» son una perfecta reproducción de los soldados romanos de la columna trajana... Ya en el Liceo las lecturas gráficas, tan abundantes entre los libros de todo estudiante, —llamados aquí fumetti— tratan de temas tanto de seres extraterrestres, como —y son los más abundantes— de los relacionados con la Historia antigua: doncellas dedicadas a la Gran Diosa que son un retrato de las vestales; conquistadores, siempre a la romana, que asaltan fortalezas, siempre también a la bárbara. Si a esto se añade que durante cualquier paseo te topas con una columna o como poco, con unas cuantas piedras restos de una magnífica obra de arte, los alumnos de cualquier centro viven desde niños como inmersos en esa dimensión clasicista de la historia, de dominio del mundo, de extensión de lengua y creencias siempre hacia fuera.

Dentro de la Historia la importancia pasa del mundo clásico al mundo del Renacimiento. La formación, sobre todo en lo que al Arte corresponde, es exhaustiva. A pesar de los intentos de fusión de características se estudian todas y cada una de las escuelas de este período, respetando siempre la importancia de las figuras predominantes de la historia de las distintas tendencias históricas y artísticas regionales.

En el último período de la Historia, el Risorgimento ocupa lugar de predilección, girando todo alrededor de este memorable hecho histórico, desde las revoluciones del 30 y 48, hasta los últimos años del siglo XIX.

(*) Catedrática de Geografía e Historia del Instituto Español de Bachillerato de Roma.

En cuanto a los métodos y sistemas de estas enseñanzas dependen tanto de cada centro como de cada profesor. En algunos Centros se lleva un sistema de evaluación en el que las pruebas a lo largo del curso son siempre orales. Cada período de tiempo —de un mes o algo menor— y una vez que se ha explicado una etapa histórica, tanto en Historia, Literatura, etc., tiene lugar una especie de mesa redonda que la forman como parte importante los alumnos de cada clase (aproximadamente cuarenta) y los profesores de las distintas materias humanísticas. Todos los alumnos deben tomar parte en el diálogo que se entabla y se les evalúa según los conocimientos y formación general que han demostrado con sus intervenciones en la mesa redonda. Conocimientos que han tenido que preparar individualmente ayudados por el profesor de cada materia en las clases impartidas en el período que se evalúa.

HISTORIA DEL ARTE

La Historia del Arte se imparte en los tres últimos cursos del Liceo Clásico con una hora semanal en tercero y cuarto y dos horas semanales en quinto. El primer curso incluye el arte prehistórico, oriental y clásico, terminando con las pinturas murales pompeyanas. El segundo se inicia en el arte cristiano y bizantino terminando en el final del gótico, para seguir con el Renacimiento en el tercero, finalizando todo en el Novecento.

En general, es estos programas, solamente está tratado el arte italiano ya que no incluyen, p.e.: el romántico o gótico europeo o bien el renacimiento o barroco fuera de Italia. Se estudian detalladamente las diferentes escuelas artísticas de las distintas regiones, tanto las románicas lombardas, emilianas o vénetas, como las escuelas pictóricas, bien del cinquecento o settecento para tocar al final de la programación, y como de pasada, realismo, impresionismo o las últimas y complicadas corrientes pictóricas actuales.

«La enseñanza de la Historia del Arte en el Liceo debe educar en la juventud el sentido de la belleza por medio de la comprensión de las producciones más notables del arte figurativo del mundo griego de Roma y de Italia. En una enseñanza orgánica, como es la del Liceo, no

debe dejarse a un lado la unión de las artes figurativas con los varios aspectos del proceso histórico. Al final de tal formación el alumno debe estar en condiciones de saber individualizar los desarrollos fundamentales y de reconocer las obras artísticas más notables de Grecia, de Roma y de las ciudades italianas. En cada una de las épocas de la Historia del Arte el profesor no dejará de citar las más importantes obras de artistas extranjeros que han estado en más estrecha relación con el arte italiano...»

Aunque en los estudios del Liceo Científico no se incluye la Historia del Arte, si existe en los cinco cursos una asignatura llamada Diseño, en la que desde segundo y a lo largo de los cuatro cursos se estudia los sistemas arquitectónicos, los órdenes griegos y romanos pasando revista a todos y cada uno de los monumentos y restos monumentales de la Roma clásica y de las ciudades italianas. Los programas detallan uno por uno cualquier resto, desde la terracota itálica y las tumbas etruscas hasta la Scala de Milán y Piazza del Popolo, pasando, bien por la «cloaca mássima», San Vital de Ravenna o por la Iglesia del Jesú o el Altar de la Patria. El último apartado de toda esta larga y exhaustiva enumeración trata de las tendencias y los aspectos de la arquitectura moderna en Italia, hasta Nueva York, Berlín y Moscú.

Los métodos son análogos a los analizados en Historia coincidiendo, en general, en las pruebas que a lo largo del curso, son siempre o casi siempre orales.

GEOGRAFIA

La enseñanza de la Geografía se imparte en los dos primeros cursos del Liceo Clásico con dos horas semanales y solamente en el primer curso del Liceo Científico con otras dos horas semanales; en este último se incluyen exactamente los mismos contenidos que en los dos cursos del Liceo Clásico. Contenidos que en el primer curso estudian los continentes asiático y africano y en el segundo América, Oceanía y Tierras Polares. Es indudable, pues, que la Geografía no ofrece en el Liceo Italiano un lugar primordial debido a que en los cursos equivalentes a nuestra E.G.B., se estudia con bastante detalle la Geografía de Italia y Europa.

El estudio de la Geografía ha dejado de ser la relación descriptiva de los detalles físicos, aunque la programación y relación de los continentes lo parezca. Un esquema básico de cada uno de éstos, donde se incluyen el estudio humano, económico, etc., de los países y regiones, dan una idea clara del objetivo esencial de un conocimiento completo geográfico.

He leído algunos trabajos monográficos realizados individualmente por los alumnos, y he comprobado la formación geográfica bastante completa que suponen. Aunque existe una disociación entre el intento de una visión perfecta de la geografía y el tiempo que a este estudio se dedica por el pequeño número de clases, la general intencionalidad de la completa enseñanza se logra.

Creo que nada mejor, intentando buscar la finalidad de los estudios de la Historia, Historia del Arte y Geografía que las sugerencias generales contenidas en la Ley de Educación de 1944: «Los presentes programas, en sus intentos y en el método, siguen y completan los de la renovada escuela elemental popular y media inferior. A los programas tradicionales de la escuela clásica se han añadido sugerencias nuevas que valen para introducir al joven en el mundo de una cultura más verdaderamente humanística, en donde todas las disciplinas, en su armónico completarse y fundirse consigan formar el intelecto y den movimiento y vida al pensamiento. Para que por más amplias vías pueda espaciar la iniciativa de los jóvenes se han encaminado los programas de Literatura y de Historia al interés hacia más amplias relaciones mundiales, de mayores y más profundas comprensiones sociales.

Pero la amplitud de los campos de investigación no debe inducir al profesor a amontonar en la mente del joven informaciones no asimilables, a cargarlo de un material bruto que no se transforma en cultura, sino que provoca aversión hacia los estudios o en el mejor de los casos una supina adaptación a las imposiciones ajenas. Debe ejercerse, al contrario, un estudio colectivo que dejará viva en el joven la necesidad de seguir nuevos caminos y resolver problemas surgidos en formaciones precedentes. La lectura y la discusión de los programas será el primer incentivo cuando surjan problemas».



LIBROS

CRITICAS

«Nueva Historia de España en sus textos.

Prehistoria y Edad Antigua»

ALBERTO BALIL
y
GERMAN DELIBES

Ed. Pico Sacro.
Santiago de Compostela, 1976.
Consta de 298 páginas y 44 figuras.

El presente volumen es el segundo que aparece en las librerías de la serie «Nueva Historia de España en sus textos» con que la editorial citada hace acto de presencia en esta faceta histórica tan en alza que es la edición de textos originales.

En la clase de historia de cualquier nivel puede hoy disponerse de una abundante relación de antologías de textos comentados que permiten, por sí mismos, una saludable renovación de nuestros métodos didácticos. Pero la novedad mayor del libro que ahora comentamos consiste precisamente en la elección de un período como es el de la Edad Antigua peninsular, período difícil por un doble motivo: por la relativa limitación en el número de tales fuentes y por estar escritas en otras lenguas distintas al

castellano. En estas condiciones no es extraño que en este punto nos encontremos casi en barbecho; si exceptuamos las excelentes ediciones que hiciera García Bellido para Estrabón (número 515 de la Colección Austral), Plinio y Pomponio Mela (número 744 de la misma colección) o la reciente antología de textos romanos de Santos Yanguas («Textos para la Historia Antigua de Roma». Ed. Cátedra, 1977), no es mucho más lo que con cierta facilidad puede disponer un profesor de Bachillerato. De ahí la oportunidad de sacar a la luz una selección de nuestros textos más antiguos que, si bien están dirigidos a estudiantes universitarios, son perfectamente utilizables a nuestro nivel.

La parte dedicada a Prehistoria ha sido redactada por Germán

Delibes, cuyo nombre, por cierto, debió de figurar en la portada, pues para eso se ha ventilado prácticamente la mitad del libro. Es obvio que este apartado no puede figurar en una antología de textos; a cambio se nos quiere ofrecer una cumplida relación de nuestras fuentes propiamente prehistóricas; pero el trabajo rebasa esos estrechos límites para convertirse en una excelente síntesis actualizada de nuestra prehistoria; en poco más de 125 páginas, desfilan ante el lector la gran mayoría de nuestras culturas prehistóricas con toda su problemática sistematizada, revisada y envuelta en un apoyo bibliográfico sumamente útil. Aunque sólo fuera por esto, el libro merecería figurar en cualquier departamento donde se profese la historia de España.

El esquema seguido en la parte de Historia Antigua incluye los textos originales y su traducción. Cada uno de los grandes temas va precedido de una introducción general; luego, intercalándose con los textos, se incluyen precisiones más breves en las que son frecuentes las referencias bibliográficas.

En la relación de autores escogidos por Alberto Balil para esta antología figuran con frecuencia Estrabón, Polibio, Tito Livio, Diodoro, Floro, César, Justino, Plinio, Apiano, Plutarco, Salustio, Dion Casio... Junto a ellos se reproducen algunas fuentes epigráficas, entre las que puede citarse el bronce de Botorríta (texto en lengua celtibérica, escrito en alfabeto ibérico). En general, estas fuentes epigráficas son excesivamente breves y ofrecen poco margen al comentario, de donde se deriva un cierto inconveniente para su empleo en las clases de Bachillerato.

El libro, en conjunto, resulta útil al profesorado de nuestro nivel, porque permite ponerse al día en algunos puntos en los que la investigación ha roto viejos moldes. Además viene a enriquecer los escasos fondos textuales de que habitualmente se dispone para estas épocas.

J. A. Alvarez Osés

«La tecnología en la enseñanza de la Historia»

JOSETTE POINSSAC-NIEL

Editorial Oikos-Tau.
Barcelona, 1977.
240 páginas.
Versión castellana de la obra francesa
«Technologie Educative et Histoire».
P.U.F. 1977.

Quien pudiera pensar, basándose exclusivamente en el título del trabajo, sobre todo el que se ha utilizado para la versión castellana, que nos encontramos ante una obra más de las dedicadas a analizar las posibilidades de utilización de los medios audiovisuales de la enseñanza de la Historia, tendrá que modificar este juicio apresurado en cuanto se enfrente con el índice del libro. Porque no se trata ni de una obra más sobre estos temas, ni mucho menos de una obra sobre sólo estos problemas.

Su autora, Josette Poinssac-Niel, en la actualidad profesora numeraria (Maître de Conférences) de la Universidad de París-XII, reúne en su historial profesional formaciones y experiencias diversas que van desde la docencia activa en Centros de Bachillerato como agregada de Historia, y posteriormente, docencia en Centros experimentales, hasta la realización de cortometrajes educativos y dirección y producción de programas de enseñanza de la Historia para la radiotelevisión escolar francesa, así como publicaciones teóricas sobre la situación y futuro de la enseñanza de la Historia.

Sólo una formación y experiencia tan pluridisciplinar pueden explicar la novedad y la riqueza de enfoques de la obra.

La autora, siguiendo las tendencias hoy en boga del análisis de sistemas, articula su trabajo en tres partes, pero no en tres partes independientes, sino en tres niveles de análisis de problemas que se

van integrando sucesivamente uno en otro.

La primera parte, bajo el iconoclasta y sorprendente título de «Ecología de la Historia» aborda el análisis del posible valor formativo de la Historia desde tres perspectivas: El punto de vista de los estudiantes, el de los Centros docentes y el de la «escuela paralela». Los análisis nada teóricos sino con referencias directas, vivas, e inmediatas a la realidad se efectúan en base a encuestas, muchas de ellas efectuadas por la propia autora entre alumnos y profesores, análisis de las publicaciones pedagógicas y de las revistas educativas y profesionales, añadiendo a todo ello la experiencia personal de la autora. El resultado es que esta primera parte constituye de por sí una exposición de tal riqueza de información y con tal capacidad de sugerencia de problemas y planteamientos, que rebasa en interés el simple campo de los docentes de Historia, para constituir un verdadero análisis de los principales problemas que la docencia tiene hoy planteados, con validez no sólo para nuestro vecino país, sino, en la mayor parte de los casos, también para nuestras propias realidades docentes.

Definido y caracterizado el campo de la Historia como disciplina formativa, la segunda parte intenta integrar en esta problemática las posibilidades que ofrece la Tecnología Educativa aplicada a la enseñanza de la Historia. En unos casos se trata de medios audiovisuales como la televisión o el cine, que son analizados semiológica-

mente, mientras que en otros casos se contemplan como aportaciones tecnológicas los avances en el campo de la Taxonomía de objetivos y las técnicas de evaluación, o los avances de las últimas tendencias historiográficas, tales como la Historia cuantitativa elaborada con tratamientos informativos de las fuentes.

Esta segunda parte tiene, por su propia naturaleza un carácter más técnico que el anterior, pero aún así, los análisis se siguen apoyando en experiencias concretas y los aspectos más abstractos, como pueden ser la aplicación de la terminología semiológica a las experiencias de televisión y cine educativos, son de fácil comprensión para cualquier no especialista.

La última parte constituye un intento de síntesis final. Una vez definida la peculiaridad de la Historia como Ciencia aplicada a la enseñanza, se intenta definir qué contenidos concretos deben seleccionarse, qué objetivos se persiguen a través de su enseñanza y qué tipo de formación profesional específica deben adquirir los docentes de este tipo de Historia, para poder utilizar los recursos tecnológicos existentes, seleccionar los contenidos adecuados, alcanzar los objetivos propuestos y evaluar su adquisición.

De la sucinta enumeración de los temas que se abordan en la obra, en la realidad ésta guarda una riqueza temática mucho mayor, se deduce claramente que muchos de los planteamientos rebasan el ámbito concreto de la enseñanza de la Historia en el Bachillerato interesando a todos los niveles educativos en general, e incluso, a la educación concebida como proceso permanente fuera del propio sistema escolar. De cualquier forma, una gran parte de las referencias concretas afectan al Bachillerato y se hace difícil poner en duda el interés y la utilidad que los novedosos planteamientos puedan tener para el profesorado de Historia de Bachillerato preocupado por las innovaciones metodológicas.

Cierra la obra un Anexo en el que se sintetizan los resultados del análisis de determinadas encuestas efectuadas entre alumnos y profesores, y que en la primitiva publicación de la obra francesa, constituían sendos apéndices documentales, junto con un Léxico o vocabulario en el que aparecen términos de Semiología, Informática, Tecnología educativa y otras ciencias pedagógicas, lo que además de ayudar a la lectura de la

obra, constituye un repertorio de conceptos difíciles de encontrar definidos juntos.

En resumen, una obra de indudable interés para los docentes de Historia y un excelente acierto de la editorial Oikos-Tau, y más con-

cretamente, para la directora de la colección Ciencias de la Educación, al proporcionarnos su edición castellana, dentro de la línea de la citada editorial, de la que hay pruebas en la propia asignatura de Geografía e Historia, de suministrar

a los docentes obras de síntesis de inmediata utilidad para la biblioteca de los Seminarios Didácticos.

J. G. Martín Moreno

Dos nuevos atlas

«Atlas. Geografía e Historia»

Ediciones SALMA.
Madrid, 1976.

Muy adecuado al nivel de Bachillerato por incluir una parte de Geografía y otra de Historia. En cada unidad de estudio se combinan la cartografía, los gráficos, la fotografía y el comentario de los autores (C. Fradejas, P. Llorente y R. Muñoz). La obra se completa en sus páginas finales con unas fuentes bibliográficas de libros y revistas.

«Atlas histórico integral SPES»

Ed. Bibliograf.
Barcelona, 1976.

Comprende más de cien mapas de historia general, casi todos comentados. Es abundante la parte dedicada a gráficos, tablas cronológicas y esquemas de diverso tipo. Incluye un breve diccionario de conceptos históricos y artísticos.

BIBLIOGRAFIA ESTADISTICA

Para aquellos profesores interesados en la aplicación de métodos estadísticos en Geografía e Historia nos permitimos recomendar las siguientes pistas bibliográficas:

- GARCIA BARBANCHO, Alfonso: «Estadística elemental moderna». Ed. Ariel. Barcelona, 1973.
- URIEL JIMENEZ, Ezequiel y MUÑOZ SANTO DOMINGO, Manuel: «Estadística económica. Teoría y ejercicios». Ed. Copyrecord. Madrid, 1974.
- RODERICK FLOUD: «Métodos cuantitativos para historiadores».

Ed. Alianza-Universidad. Madrid, 1975.

- LANDES, LINZ, TILLY y otros: «Las dimensiones del pasado. Estudios de historia cuantitativa». Ed. Alianza-Universidad. Madrid, 1975.
- ALCAIDE INCHAUSTI, Angel: «Estadística aplicada a las ciencias sociales». Ed. Pirámide. Madrid, 1976.
- PULIDO SAN ROMAN, Antonio: «Estadística y técnicas de investigación social». Ed. Pirámide. Madrid, 1976.

arte en imágenes



Cada ejemplar de la colección
"Arte en Imágenes" consta de 12
diapositivas, recogidas en una carpeta en forma de libro
(de 12,5 x 18 cm.), con texto explicativo.

1. Velázquez, I: Retratos reales
2. Goya, I: Retratos reales
3. Zurbarán
4. Miró
5. Alonso Cano, I: Escultura
6. Salzillo
7. Berruguete
8. Martínez Montañés
9. Picasso, I: (1881-1906)
10. Escultura románica, I:
Santiago de Compostela
11. Velázquez, II:
Temas mitológicos
12. El Greco, I: Museo del Prado
13. Arquitectura asturiana
14. Arquitectura neoclásica
15. Prehistoria:
Construcciones megalíticas
16. Cerámica española, I:
Del neolítico al siglo I
17. Chillida, I: Metal
18. Picasso, II: 1906-1916
19. Solana
20. Gaudí
21. Arquitectura
hispano-musulmana, I: Córdoba
22. Chillida, II: Madera,
alabastro, collages
23. Zabaleta
24. Arquitectura del Renacimiento
25. Arquitectura románica:
Camino de Santiago
26. Juan Gris
27. Gargallo
28. Fortuny
29. Dalí
30. Miguel Millares, I
31. Miguel Millares, II
32. Sorolla
33. Canogar

Precio de cada
ejemplar: 250 Ptas.

Venta en:



- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA