

Los fundamentos epistemológicos de las disciplinas en la selección de contenidos

UN autor novedoso, aunque nada moderado, resume así los males que a su juicio afectan al difícil oficio de

enseñar historia: *«la sustitución de las “cosas” por los “libros”, que hace olvidar la verdadera naturaleza del objeto histórico [...] y la falta de educación crítica frente a los hechos, de donde se origina la indefensión ante los errores de los demás. Ambas causas, llevadas a sus últimas consecuencias, han concluido por producir un movimiento enérgico de reacción contra los métodos tradicionales de enseñar aquella ciencia».*

Nuestro autor —enseguida les diremos quién es— identifica los ámbitos desde donde proceden las críticas contra los métodos tradicionales. *«El de los “historiadores”, que miran el problema desde el punto de vista estrictamente científico, atendiendo a su objeto y al modo real de conocerlo; y el de los “pedagogos”, que se preocupan de los alumnos, de su formación psicológica y de su participación en la obra de la enseñanza.*

El razonamiento de los primeros es muy sencillo. El objeto de la historia, dicen, son los hechos: su conocimiento e interpretación es la función propia del historiador. A ella, pues, hay que atenerse, huyendo de la historia “a priori” y reivindicando el

Fernando Arroyo Ilera
Manuel Álvaro Dueñas

carácter experimental de esta ciencia (a los lectores avezados esta última «reivindicación» les habrá dado una pista para situar

cronológicamente a su autor). [...] Los especialistas pedagogos ven el problema bajo otro aspecto. El de la historia no es para ellos más que un caso particular del problema común de la enseñanza realista, objetiva, en el que el alumno, lejos de ser sujeto pasivo, lo es plenamente activo, y el primero en poner su energía personal.

Rafael Altamira, historiador, académico y Secretario del Museo Pedagógico Nacional se planteaba el mismo problema que un siglo más tarde todavía pretendemos resolver: sustituir la enseñanza tradicional por otra más acorde con la naturaleza de la materia que se quiere enseñar y con las capacidades e intereses de los alumnos y alumnas. Pero es más, Altamira propone abordar su solución tanto desde lo «pedagógico», desde la psicología y la didáctica diríamos ahora, como desde las «técnicas» propias del historiador, o, en términos más actuales, desde el rigor disciplinar. Escribe, *«todo lo que, según estas dos corrientes concomitantes, hay que hacer, de parte del objeto y de parte del alumno, es lo que constituye la “metodología racional de la historia”, en la cual, por tanto, habrá dos órdenes de cuestiones: uno,*

las puramente “pedagógicas”, como el género de los trabajos de clase, las condiciones de los libros de texto, el material que ha de manejar el alumno, el procedimiento para que este coopere, desde el primer instante, a la obra misma, etc.; y otro, de las que diríamos “técnicas”, como el concepto y contenido de la historia que se ha de estudiar, la relación y oficio de las llamadas ciencias auxiliares, la lectura de los textos, el modo de utilizar inscripciones, la doctrina de la crítica histórica y otras» (Altamira, 1895, pp. 14-16).

Hoy, como entonces, el problema esencial es la diferente perspectiva con la que se aborda el estudio de la Historia, de la Geografía o de cualquier otra ciencia social en cuanto tales ciencias por un lado y en cuanto disciplinas educativas por otro, de forma que lo que puede ser válido para el historiador o para el geógrafo, puede no serlo para el profesor de Historia o de Geografía y, menos aún, para un alumno de enseñanza general. Mientras los primeros se dedican a la investigación del pasado y al conocimiento del espacio e intentan construir un cuerpo coherente de doctrina formulada científicamente, los segundos dedican su atención a la transmisión de aquellos conocimientos y valores necesarios para la educación, autodefinición o identificación colectiva de una sociedad, de cada individuo de la misma o de todo el grupo.

Nada ocurrió, o casi nada, mientras estas disciplinas constituían una especie de «catecismo laico», dirigido a la educación de las clases medias y altas de la sociedad burguesa en la etapa media de su formación. La narración histórica y la descripción geográfica se ajustaban con bastante precisión a unos objetivos nacionales concretos. Los intereses de los historiadores y geógrafos coincidían con lo que la sociedad esperaba que enseñaran a sus futuras élites.

Pero cuando la investigación geográfica e histórica se orientó en otras direcciones y ambas disciplinas empezaron a ser enseñadas a amplias capas de la sociedad, surgió el divorcio entre ambas perspectivas, la permanente acusación de memorismo esterilizante, la denuncia de la inutilidad del conocimiento histórico en cuanto tal, el rechazo de los enfoques históricos y geográficos tradicionales y la desazonada búsqueda de métodos más activos. En definitiva, lo que constituye el núcleo esencial del problema: la selección de contenidos, ¿qué Geografía e Historia enseñar?, y la elección de unos métodos, ¿cómo hacerlo? Y lo que es más importante, en caso de conflicto ¿qué interesa que prevalezca, la transmisión de unos conocimientos determinados o la adquisición de unas destrezas sociales concretas?, es decir: contenidos o métodos, ¿el qué antes que el cómo, o viceversa?

Desde un punto de vista puramente conceptual, académico o, si se quiere, científico, cualquiera de estas ciencias, en cuanto tales, constituyen, y tratan de constituir cada vez más, una estructura «lógica» de conocimientos, coherentes con un determinado orden de valores, paradigma científico, contexto o como quiera definirse, que conforman la «esencia» científica de esas disciplinas, lo que explica y articula sus diversas tendencias, enfoques y escuelas. Su objeto y método, su finalidad y aplicabilidad, etc. La Historia o la Geografía, al igual que las demás ciencias, sociales o no, tienen su propio repertorio de conceptos y valores que funcionan como un código autónomo de saberes. En nuestro caso, este código cuenta con una serie de conceptos y términos característicos, como las nociones de tiempo histórico o de espacio geográfico, la multicausalidad, la idea de proceso o cambio social, la «fricción de la distancia», la organización del espacio, etc., los

cuales permiten articular una forma de ver el Mundo y al Hombre, objeto esencial de nuestras disciplinas. Ello es especialmente intenso y complejo respecto a la Historia, la cual ha trascendido frecuentemente en un esfuerzo de interpretación de todo el devenir humano, pasando desde la reflexión filosófica —la llamada Filosofía de la Historia de Hegel, Marx u Ortega, etc.— al ensayo pretendidamente trascendente, uno de cuyos ejemplos más recientes es la tecnocrática premonición del funcionario del Departamento de Estado norteamericano Fukuyama (1990) sobre el «fin de la historia», que la propia historia se ha encargado de rebatir.

Pero a la vez, Historia, Geografía, Ciencias Sociales son indudablemente objetos de aprendizaje para una gran parte de ciudadanos, en teoría para todos ellos, en lógica consecuencia de esa ciudadanía. Dicho aprendizaje no ha respondido siempre a los mismos objetivos educativos ni a las mismas teorías psicopedagógicas, que se encuentran en permanente desarrollo. Cuando el papel de la Geografía y de la Historia en el currículo escolar era reforzar en los alumnos y alumnas los principios ideológicos dominantes y las señas de identidad colectivas, poco importaban las necesidades o las capacidades de los alumnos, tan sólo la adecuada selección de los contenidos. Por el contrario, si con la enseñanza de las ciencias sociales se pretende tan sólo la instrucción de los alumnos en un conjunto de prácticas y procedimientos colectivos, interesa sobre todo las peculiaridades del método de transmisión y aprendizaje, más que la lógica científica de los conocimientos ya elaborados por la comunidad académica. Esta otra perspectiva incide más en las peculiaridades y posibilidades del proceso, que en la realidad objetiva, coherencia o cientifidad de los conocimientos históricos, geográficos y sociales en si mismos, pues

todo proceso de aprendizaje es más psicológico que lógico, con lo que los conocimientos ya elaborados y acumulados por la historiografía y por las demás ciencias sociales pasan a un segundo lugar frente a sus virtualidades formativas o posibilidades de comprensión o asimilación por los alumnos y alumnas. Surgen así preguntas relativas al cómo y para qué enseñar y no sólo al qué enseñar, las cuales desplazan la atención hacia otros núcleos de interés: las ideas previas de los alumnos, su propia concepción histórica, social o territorial anterior al mismo aprendizaje geográfico o histórico, el proceso cognitivo de los hechos sociales, la relación entre lo enseñado y lo vivido, la incidencia de las diversas teorías sobre el aprendizaje en relación con la enseñanza de estos saberes, etc. Todo ello constituye los nuevos núcleos de atención que deben ser tenidos en cuenta por los profesores de Geografía y de Historia en paralelo con los especialistas de las demás disciplinas del currículo. De esta forma, y en casos extremos, podemos encontrarnos con la paradoja de que Historia y Geografía pueden llegar a convertirse en simples «ciencias auxiliares» de sí mismas, en cuanto éstas actúan de disciplinas educativas.¹

Ahora bien, nosotros partimos de la base de que esta disyuntiva es una falsa polémica, pues las virtualidades formativas a las que nos referíamos, se encuentran indisolublemente ligadas a la coherencia de los conocimientos históricos, geográficos y sociales. Enfocando el problema desde este punto de vista, para el desarrollo de la actividad docente son tan importantes los instrumentos psicológicos y didácticos propios de todo proceso de enseñanza aprendizaje, como los conocimientos generados y acumulados por las ciencias correspondientes, de los

1 El caso alemán es significativo al respecto (Mütter, 1982; Von Staehr, 1993).

cuales se ha de nutrir el currículo del área. Lo que necesariamente nos lleva a plantear la conveniencia de una reflexión sobre la vinculación entre la naturaleza del conocimiento generado por las ciencias sociales, los fundamentos epistemológicos de las disciplinas que se engloban bajo esta denominación y los métodos adoptados para su enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar.

Esta reflexión, que es la que con más profundidad y detenimiento se realiza en los trabajos de los profesores Aróstegui y Carretero, pudiera girar, en principio, en torno a los siguientes aspectos.

1º) La selección de contenidos se ha de hacer tanto desde criterios psicológicos y didácticos, como desde el rigor disciplinar. A veces, parece olvidarse que también en las ciencias sociales existen unos fundamentos epistemológicos que delimitan los contenidos que se pueden elegir para cubrir determinados objetivos educativos. Los contenidos no son intercambiables, no sólo en lo relativo a los conceptos que se quieren enseñar, sino tampoco en lo tocante a los procedimientos que se pueden trabajar o los valores y actitudes que se desean transmitir. No está de más recordar aquí que en la enseñanza tradicional, tantas veces criticada, se asignaba a la Geografía y a la Historia un papel central en la reproducción de principios ideológicos, cuando no de mero instrumento adoctrinador. Y deberíamos estar todos de acuerdo en que el reto que tenemos planteado desde hace años es el de cómo emplear la potencialidad educativa de ambas disciplinas para la formación de hombres y mujeres con capacidad crítica, dispuestos a tomar iniciativas y formular alternativas. Lo que sólo es posible aceptando un cierto rigor en la selección de los contenidos. No basta con cambiar unos por otros, unos valores por los opuestos. Se trata de erradicar de la práctica docente tanto

el enfoque tradicional que pone los conceptos al servicio de los valores e ignora los procedimientos, como el riesgo de un «psicopedagogismo» mal entendido, que prima los procedimientos y los valores, a los que subordina los conceptos, y relega a un papel secundario el rigor disciplinar. No deja de ser significativo que para cualquier alumno, o para sus padres, o incluso para algunos docentes, resulte difícil concebir que se enseñe matemáticas o latín sin dominar esas materias, mientras que se acepta sin rubor que se haga lo mismo con la geografía o la historia por quien sólo tiene escasos conocimientos de dichas materias. ¿Quién no conoce a algún padre o madre que, perplejos ante el libro de matemáticas de sus hijos, buscan la ayuda de un «experto» como profesor particular? Pero ¿cuántos de esos padres harían lo mismo para que su vástago supere el suspenso en Historia? Quizá, como mucho, recurrirían a un «pedagogo» que le «enseñara a estudiar» el manual correspondiente.

Tal situación tiene que ver con la función social tradicional del conocimiento histórico y geográfico y su prestigio académico, pero mucho más, también, con la actitud de algunos docentes hacia las disciplinas que enseñan.

Valgan un par de ejemplos para ilustrar como puede incidir en la práctica docente la falta de rigor disciplinar. Entre las orientaciones didácticas propuestas por el MEC (1992, p. 15) en la guía para el desarrollo del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la ESO («Cajas Rojas»), se defiende que *«un enfoque de la Historia que, alejado del adoctrinamiento ideológico o de la banalidad moralizante, pretenda, sin embargo contribuir responsablemente a la formación integral del alumno, no puede ignorar o desdeñar las implicaciones éticas y cívicas que se derivan de la selección y tratamiento de los*

temas históricos y de la perspectiva con que éstos se aborden», destacándose la bondad de las actitudes implicadas en el área para la educación moral y ética de los alumnos y alumnas. Nada que objetar si los redactores de tan acertados criterios no hubieran sentido la necesidad de poner un ejemplo: «la historia medieval de la Península Ibérica, que ha servido tantas veces para exaltar una voluntad “reconquistadora” alimentada por la fe, puede ser también la ocasión para ponderar los beneficios de la convivencia esencialmente pacífica de diversas culturas». Curiosamente, los autores no parecen percatarse de que la primera visión resulta tan falta de rigor como la segunda. Ambas son fragmentarias y simplificadoras, aunque respondan a presupuestos ideológicos diferentes y por tanto sirvan para justificar valores distintos.

Otra muestra. En la convocatoria de los Premios Nacionales de Innovación Educativa del año 1992, se otorgó una mención honorífica a una experiencia desarrollada en un colegio público de Madrid con alumnos y alumnas de 8º de E.G.B. La experiencia, sin duda trabajada y meritoria, de gran valor educativo y enriquecedora para los alumnos, incorpora, en cambio, unos contenidos históricos de muy discutible rigor, empezando ya por el título: *1492-1992: Judíos, Árabes y Cristianos. El camino hacia la tolerancia*. Explican sus autores que su iniciativa «suponía aprovechar los recursos de distintos organismos y de los medios de comunicación presentados con motivo de la conmemoración del 500 aniversario de la expulsión de judíos y árabes de la península. Y recoger en la escuela lo que flotaba en el ambiente, significaba un intento de eliminar la disociación habitual que impide un aprendizaje significativo y dificulta la comprensión del complejo mundo en que vivimos». Continúan señalando que

«supuso también la adaptación curricular con tratamiento interdisciplinar de los contenidos de las diferentes áreas, tomando como eje un tema eminentemente histórico, geográfico y ético». Durante el primer trimestre se estudió la ciudad medieval «marco de convivencia», en el segundo «1492: ruptura de la convivencia de las tres culturas» y en el tercero «la situación actual de los pueblos árabe y judío» y los antecedentes históricos que explican dicha situación (Equipo de profesores/as curso 91-92 del C.P. Gerardo Diego de Leganes, 1994).

No es este el lugar de disertaciones históricas, pero resulta inevitable alguna consideración al respecto, porque pensamos que se trata de un ejemplo bastante ilustrativo de lo que queremos decir. La expulsión de 1492 no significa una ruptura con un pasado en el que la convivencia pacífica fue la regla, sino que culmina un largo proceso histórico caracterizado por lo contrario². Error conceptual muy extendido en ciertos ámbitos seudoprogresistas,

2 La bibliografía en castellano que aborda la historia de la minoría judía en la Península es abundantísima, empezando por los tres volúmenes de la *Historia social, política y religiosa de los judíos de España y Portugal* de Amador de los Ríos, aparecidos en 1875. Repetimos que, evidentemente, no es este el lugar para disertaciones eruditas, pero sirva como ejemplo que los progromos que azotaron a las comunidades hebreas de toda Europa en 1391, un siglo antes de la expulsión decretada por los Reyes Católicos, tuvieron en la Península una importancia tal, que para un historiador de la talla de Antonio Domínguez Ortiz (1988, pp. 15 y 18) esas explosiones de violencia antisemita constituyen «uno de los hechos más cargados de trascendencia en nuestra historia». La persecuciones en los reinos de Castilla y Aragón provocaron conversiones masivas, de las que, por otro lado, ya existían precedentes. Así, «el problema judío, sin desaparecer, había retrocedido muy a segundo plano; era el problema converso el que estaba constantemente presente en aquel hervidero de pasiones del siglo XV». Como anécdota sobre la supuesta convivencia pacífica en Toledo hasta la expulsión de 1492, hay que recordar que uno de los antecedentes más significados de los estatutos de limpieza de sangre es el que se promulgó en en Toledo en 1449 para excluir a los conversos de los cargos municipales, aunque finalmente no recibiera sanción regia.

como contestación a la «historia oficialista» que exaltó, sin límite ni rigor durante decenios, la Monarquía de los Reyes Católicos. Joseph Pérez (1993, pp. 35-36) ha resumido perfectamente lo que numerosos estudios han demostrado. Escribe el ilustre hispanista que *«indudablemente la situación de los judíos fue en España más favorable que en los demás países de Europa, pero conviene matizar mucho la imagen que a veces se da de una España tolerante, abierta, respetuosa de las culturas y religiones del Libro. La realidad fue muy diferente: nunca hubo en España convivencia pacífica ni respeto al otro, al disidente religioso. Los judíos —lo mismo que los mudéjares— fueron tolerados, eso sí, es decir se les permitió vivir y practicar su religión porque no se podía prescindir de ellos en la vida económica»*. Tras advertir que la tolerancia practicada en la Edad Media va siempre asociada a la idea del mal que se deja sin castigo pero se sufre, afirma que hay *«que descartar el tópico de una España de las tres religiones o de las tres culturas que hubiera existido en los siglos XII y XIII como una suerte de sociedad plurirreligiosa, islote privilegiado e ideal en un océano de intolerancia. Nunca hubo en España tres religiones más o menos equiparadas en dignidad [...] Todavía más inexacto que el tópico de las tres religiones es el de las tres culturas. En la España medieval no hubo más que dos culturas dominantes, la una después de la otra: la musulmana y la cristiana. Los judíos participaban de ambas, según en el territorio en el que viviesen. No hay que confundir cultura judía y cultura de los judíos»*.

Ésta y otras preconcepciones erróneas, de mayor calado histórico e ideológico, se pueden evitar consultando la historiografía al respecto, como hacen cotidianamente muchos profesores sin recibir premios pedagógicos por ello. Por otro lado, entre

los contenidos propuestos no hay ninguno que haga referencia a la Historia de España después de la expulsión, aunque si se propone el estudio del «nazismo y otras ideologías racistas», «del sionismo y del problema palestino», del fenómeno de la emigración y de los problemas en torno al petróleo, aspectos todos ellos de sumo interés, pero difícilmente relacionables sin más con los acontecimientos del siglo XV o con la supuesta «convivencia» de la ciudad medieval. Aunque no fuera en absoluto la intención de los autores de la experiencia, no está de más señalar que, dado que dos ejemplos de racismo contemporáneo que se trabajaron fueron el nazismo y el sionismo, se corre el riesgo, si no se hila fino, de caer, explícita o implícitamente, en una peligrosa argumentación relativista, ahistórica e ideológica.

2º) Por otro lado, la reflexión epistemológica que debería acompañar cualquier actividad docente se hace, si cabe, más necesaria en un contexto educativo de currículo abierto. El desarrollo curricular del área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales se nutre de saberes proporcionados por disciplinas cuyos objetos de estudio y fundamentos epistemológicos son bien distintos, las cuales se corresponden con currículos universitarios también muy diferentes. La reforma educativa en curso ha incorporado a los contenidos tradicionales procedentes de la Historia, de la Geografía y de la Historia del Arte, otros de disciplinas hasta la fecha ajenas a la programación docente, como la Economía, la Sociología y la Antropología. Nada que objetar a cualquier enriquecimiento de contenidos y perspectivas, pero sí a la forma en que se hace. El área de Ciencias Sociales corre el riesgo de convertirse en una suerte de cajón de sastre, un *totum revolutum*, como ya se ha dicho en numerosas ocasiones. Los contenidos de tan diversa procedencia se «integran» mediante un meca-

nismo sumativo, epistemológicamente perverso, que desintegra la disciplinaridad para configurar una nueva «materia», la cual, por cierto, no tiene ningún correspondiente científico o académico, sin el cual, como ya vimos, es difícil que sirva para algo. El problema no radica tanto en la diversidad de las procedencias, sino en que no se ha producido una reflexión teórica sobre la manera de conjugar conocimientos de disciplinas que aun teniendo numerosos puntos de encuentro, responden a distintas especificidades epistemológicas, las cuales justifican, precisamente, su constitución como saberes autónomos en el contexto universitario y científico.

Curiosamente, aunque no han faltado las voces críticas (Valdeón, 1988), la nueva situación no ha generado un movimiento a gran escala de reflexión entre los profesores afectados. Algo que contrasta con otras áreas cuyo papel en el currículo escolar se ha modificado. Incluso, entre los profesores de «ciencias», la hipotética incorporación al currículo de lo que se ha llamado «ciencia integrada» ha provocado un debate que ya ha merecido su incorporación a los programas de formación permanente.

Y sin embargo no dudamos que la integración o la interdisciplinariedad entre las diversas ciencias sociales es perfectamente posible y tal vez deseable, al menos hasta ciertos niveles educativos. La consideración eminentemente social de la Geografía y la Historia debiera ser un primer punto a tener en cuenta. También las numerosas interrelaciones e interferencias entre ellas y de ambas disciplinas con las restantes ciencias sociales. Aunque convendría sin duda reflexionar sobre las virtualidades de un enfoque espacio-temporal como «integrador» de este conjunto de conocimientos diversos, pues Historia y Geografía no son más que el estudio de lo social desde una perspectiva espacial y temporal que pos-

teriormente va haciéndose más compleja y requiere una atención monográfica más pormenorizada.

3º) Aspecto esencial en toda la polémica es el proceso seguido para la enseñanza-aprendizaje de nuestras disciplinas en el actual contexto educativo. El cambio de orientación que supuso el abandono de la enseñanza tradicional, memorística y repetitiva y la búsqueda de orientaciones más pedagógicas, activas y personalizadas, centradas en la elaboración de conocimientos significativos, es coetáneo y paralelo al sufrido por las mismas ciencias sociales en general, y por la Geografía y la Historia en particular, en busca de planteamientos más científicos, globales y explicativos capaces de superar la simple descripción o narración de accidentes y acontecimientos. En principio, resulta lógico pensar que ambas orientaciones se complementarían en el proceso educativo, pues ambas respondían a similares planteamientos y objetivos y participaban de parecido enfoque intelectual. Pero, en la práctica, ocurrió todo lo contrario, produciéndose lo que podríamos denominar una auténtica «paradoja de la reforma», de tal modo que los nuevos contenidos de una Historia y de una Geografía innovadas, científicas, «actuales», nada memorísticas y esencialmente explicativas de nuestro entorno y de nuestro pasado, resultaban a la mayoría de los alumnos mucho más inexplicables, memorísticas y menos significativas que la mayoría de las denostadas descripciones o narraciones tradicionales (Carretero, Pozo y Asensio, 1989). ¿Qué profesor no ha sentido la más absoluta impotencia y desánimo al tener que enfrentarse con la tarea de explicar la teoría de los lugares centrales o el modo de producción feudal, por ejemplo, a sus alumnos de primeros cursos de BUP, carentes por lo general de las más elementales nociones sobre la Edad Media o las funciones urbanas? Podría decir-

se, y con razón, que este es un ejemplo de mala selección de contenidos. Pero nosotros creemos que hay mucho más. Se trata, otra vez, de una completa falta de reflexión tanto sobre los contenidos como sobre el sentido último de la enseñanza de la Geografía y de la Historia, que no puede estar sometida al riesgo de la última novedad de moda.

4º) Todo ello conduce a una reflexión sobre la naturaleza de los conocimientos sociales que no podemos abordar aquí en profundidad, aunque si nos gustaría hacer alguna observación, máxime cuando tanto el profesor Aróstegui como el profesor Carretero abordan de algún modo el asunto. Ni el historiador ni el geógrafo pueden despojarse de su ideología, procedencia social, formación y estatus académico, lo cual implica, necesariamente, subjetividad en la resolución de los problemas que estudian y justifica la existencia de diversidad de análisis, de escuelas y orientaciones. Por otro lado, el debate sobre la objetividad y científicidad de la Historia y de la Geografía, que hunde sus raíces en el positivismo decimonónico, permanece abierto. Al contrario de lo que sostienen, por ejemplo, Paul Veyne, para quién la Historia es un relato personal de acontecimientos que sucedieron verdaderamente, sólo diferenciada de la Literatura porque en esta la trama es de ficción, o Althusser o Popper quienes niegan, desde planteamientos ideológicos y teóricos distintos, su científicidad, numerosos autores (Ricoeur, Schaff, Pereyra, Topolsky, Thompson, Vilar, Bloch, Pages, Fontana, etc. respecto a la Historia y Meynier, Claval, Schafer, Harvey, Bunge, etc. entre los geógrafos) critican las concepciones subjetivistas y defienden la capacidad de ambas disciplinas para generar un conocimiento objetivo.³ Aunque difieran

³ Es conocido el texto de Paul Veyne (1984, pp. 9-10) en el que afirma vehementemente: «la historia carece de método; pedid

en las argumentaciones, coinciden en señalar límites metodológicos a la subjetividad del historiador o del geógrafo: las propias teorías que profesan sobre su disciplina, sus métodos de trabajo, la contrastación, verificación y comprobación de las fuentes y las conclusiones; el rigor expositivo, la crítica de sus colegas expertos. Negar un método a la Historia y a la Geografía sólo lo pueden hacer quienes no son historiadores o geógrafos. Como escribe Paul Ricoeur (1990, p. 32): «el oficio de historiador educa la subjetividad. Mejor dicho, el oficio de historiador hace la historia y al historiador».

Por último, no es posible olvidar que la Historia puede ser un poderoso instrumento de conocimiento pero también de legitimación ideológica. Desgraciadamente, la Historia, la Geografía y las ciencias sociales en general, dentro del currículo escolar, se han vinculado con frecuencia a manipulaciones expuestas, construcciones apriorísticas y explicaciones pseudocientíficas. El riesgo de que esto pueda seguir siendo así no desaparece con la simple introducción de más eficaces procedimientos de enseñanza; es más, podrían acentuar las consecuencias negativas, sobre todo en lo que se refiere al complejo mundo de los valores y actitudes. Una vez más, en este terreno es absolutamente necesario recurrir

si no, que os lo muestren. La historia no explica absolutamente nada, si es que la palabra explicar tiene algún sentido; en cuanto a lo que en historia se llama teorías, habrá que estudiarlo con más detenimiento [...] Los historiadores relatan acontecimientos verdaderos cuyo actor es el hombre; la historia es una novela verdadera.» Aunque en un ámbito ideológico distinto, no menos conocida es la refutación que de las tesis de Althusser hace el gran historiador británico, recientemente fallecido, E. P. Thompson (1981, p. 67): «cuando Althusser y muchos otros acusan a los historiadores de “no tener teoría”, deberían meditar sobre si lo que ellos toman por inocencia o letargo no es un “rechazo” explícito y consciente: el rechazo de conceptos analíticos estáticos, propios de una lógica inadecuada para la historia». Sin caer en argumentos simplistas, habría que hacer notar que el primero no es historiador, mientras que el segundo sí.

al rigor y a la objetividad en la selección del binomio contenidos-métodos.

En definitiva, los profesores y profesoras han de reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos de las disciplinas que enseñan. El rigor disciplinar, perfectamente compatible con la utilización de métodos de enseñanza que incorporen las aportaciones de la didáctica y de la psicología, ha de constituirse en uno de los pilares del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Para ello es preciso que seamos capaces de dejar de lado la defensa de intereses corporativos de geógrafos e historiadores frente a didactas y psicólogos, o viceversa. La Historia, la Geografía y las restantes Ciencias Sociales constituyen un valor educativo esencial para todo ciudadano de nuestra época sólo en cuanto conocimientos científicamente formalizados, y no como repertorio inconexo de herramientas y destrezas. Pero su transmisión, enseñanza y aprendizaje sólo será correcta si tiene en cuenta el proceso cognitivo que dichos conocimientos, y no otros, deben atravesar para ser asimilados por el sujeto, prestándose a las exigencias del mismo y adaptándose a las peculiaridades del individuo. En definitiva, podemos contestar a los interrogantes que

planteábamos al principio: «el qué antes que el cómo», pero afirmando la autonomía y la complementariedad de ambos extremos.

El reto es grande. Recientemente el profesor Fontana (1982, p. 144) escribía:

«A la tarea de recomponer esta conciencia crítica, de devolver alguna esperanza y reanimar la capacidad de acción colectiva hemos de contribuir todos. Quienes nos dedicamos a la enseñanza, y en especial a la de las ciencias sociales, tenemos en ello una función esencial. Por desconcertados que nos sintamos, sabemos que nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar, mientras, entre todos, reconstruimos los programas para una nueva esperanza y evitamos que, con la excusa del fin de la historia, lo que paren de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro».

A esta tarea dedicamos la reflexión de estas breves líneas, en la seguridad de que podrán servir tanto a la Historia y a la Geografía en cuanto ciencias sociales, como a su enseñanza.

REFERENCIAS

- ALTAMIRA, R. (1895, 2ª). *La enseñanza de la historia*. Madrid: Librería de Victoriano Suárez.
- CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (Comp.) (1989). *La enseñanza de las ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- DOMÍNGUEZ ORTIZ, A. (1988). *Los judeoconvertidos en España y América*. Madrid: Istmo.
- EQUIPO DE PROFESORES/AS CURSO 1991-92 DEL C. P. GERARDO DIEGO DE LE-
- GANÉS (1994). 1492-1992: judíos, árabes y cristianos. El camino hacia la tolerancia. En *Premios Nacionales de Investigación e Innovación educativas*. Madrid: CIDE.
- FONTANA, J. (1993). *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica.
- FUKUYAMA, F. (1990). ¿El fin de la historia? *Claves*, 1, 85-96.
- MEC (1992). *Ciencias Sociales, Geografía e Histo-*

- ria. *Secundaria Obligatoria*. («Cajas Rojas»). Madrid: MEC.
- MÜTTER, B. (1982). Consideraciones sobre la relación entre ciencia de la historia, didáctica de la historia y enseñanza de la Historia: la tesis de la «independencia de la Historia». En M. Pereyra, *La historia en el aula*. Tenerife: ICE de la Universidad de La Laguna.
- PÉREZ, J. (1993). *Historia de una tragedia. La expulsión de los judíos de España*. Barcelona: Crítica.
- RICOEUR, P. (1990). *Historia y verdad*. Madrid: Encuentros Ediciones.
- THOMPSON, E. P. (1981). *Miseria de la teoría*. Madrid: Crítica.
- VALDEÓN, J. (1988). *En defensa de la historia*. Valladolid: Ámbito.
- VEYNE, P. (1989). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- VON STAEHR, G. (1993). Didáctica de la Historia en Alemania. Historia y situación actual. En *Aspectos didácticos de Geografía e Historia*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

Resumen

Se invita a reflexionar sobre la vinculación entre la naturaleza del conocimiento generado por las ciencias sociales, los fundamentos epistemológicos de las disciplinas que se engloban bajo esta denominación y los métodos adoptados para su enseñanza aprendizaje en el contexto escolar. La selección de contenidos se ha de hacer tanto desde criterios psicológicos y didácticos, como desde el rigor disciplinar. La reflexión epistemológica que debería acompañar cualquier actividad docente se hace más necesaria, si cabe, en un contexto educativo de currículo abierto. En definitiva, el rigor disciplinar, compatible con la utilización de métodos de enseñanza que incorporen las aportaciones de la psicología del aprendizaje y de la didáctica, ha de constituirse en uno de los pilares fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

Palabras clave: Enseñanza de las ciencias sociales, epistemología, métodos, contenidos.

Abstract

Readers are invited to think about the connections between the nature of knowledge which Social Sciences generates, the epistemological essentials which are grouped under this name and the adopted methods for learning and teaching in the school context. The selection of contents has to be done considering not only psychological and didactic criteria but also taking disciplina rigour into account. The epistemological reflexion which should accompany any teaching activity becomes even more important in an open curriculum. To sum up, discipline rigour, when combined with teaching me-

thods which incorporate the contributions made by learning psychology and methodology, has to become one of the basis in the teaching-learning process of Social Sciences.

Key words: Teaching Social Sciences, epistemology, methods, contents.

Fernando Arroyo Ilera

Manuel Álvaro Dueñas

Instituto de Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 Madrid