

tarbiya

REVISTA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA. PRECIO: 1.000 PTA/6,01 EUROS N°21. ENERO-ABRIL 99

ξ MONOGRÁFICO: LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA Y HUMANÍSTICA ξ

La educación
científica
y humanística

COMPILADORES:

MANUEL ÁLVARO DUEÑAS

FERNANDO ARROYO ILERA

CÉSAR SÁENZ DE CASTRO

Tarbiya, n.º 21

Director
FERNANDO ARROYO ILERA

Subdirector
NICOLÁS RUBIO SÁEZ

Secretaría
AMPARO CABALLERO GONZÁLEZ

Consejo de redacción

JESÚS ALONSO TAPIA,
MANUEL ALVARO DUEÑAS,
CARMEN ARAGONES PRIETO,
M^a LUISA ORTEGA GÁLVEZ,
MARÍA RODRÍGUEZ MONEO,
CÉSAR SÁENZ DE CASTRO,
CARMEN VIZCARRO GUARICH

Consejo asesor

JUAN JOSÉ APARICIO
(U. Complutense de Madrid)

ISABEL BRINCONES CALVO
(U. de Alcalá de Henares)

HORACIO CAPEL
(U. de Barcelona)

MARIO CARRETERO
(U. Autónoma de Madrid)

ANTONIO CORRAL
(U. Nacional de Educación a Distancia)

JUAN DELVAL
(U. Autónoma de Madrid)

MIGUEL DE GUZMÁN
(U. Complutense de Madrid)

EUGENIO HERNÁNDEZ
(U. Autónoma de Madrid)

FRANCISCO JADUE
(U. Autónoma de Madrid)

ELENA MARTÍN
(U. Autónoma de Madrid)

JAVIER ORDÓÑEZ
(U. Autónoma de Madrid)

JOSÉ OTERO
(U. de Alcalá de Henares)

Secretaría de redacción
Fernando Mir Cordero

*Tarbiya, Revista de Investigación
e Innovación Educativa, no se
identifica necesariamente con
el contenido de los trabajos ni con
la opinión de los autores que publica*

Redacción

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 Madrid

Tels.: 91 397 46 35 / 91 397 50 22

Fax: 91 397 50 20

amparo.caballero@uam.es

fernando.mir@uam.es

<http://www.vam.es/ICE/publicaciones>

Edición

ENTIMEMA
Fuencarral, 70
28004 Madrid
Tel.: 91 532 05 04
Fax: 91 532 43 34

ISSN: 1132-6239

Depósito legal: GU-231-1992

S u m a r i o

INTRODUCCIÓN: La educación científica y humanística. Una reflexión necesaria. FERNANDO ARROYO Y MANUEL ÁLVARO, 7 ζ **LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA Y HUMANÍSTICA:** Las humanidades en la enseñanza. FRANCISCO RODRÍGUEZ ADRA DOS, 27 ζ **Ciencias, humanidades y educación.** CAYETANO LÓPEZ, 43 ζ **LA EDUCACIÓN HISTÓRICA:** La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades. JOAQUIM PRATS, 57 ζ **¿Qué historia enseñar?** JULIO VALDEÓN BARUQUE, 77 ζ **LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA:** La educación lingüística en una España plurilingüe. FRANCISCO A. MARCOS MARÍN, 89 ζ

Nota editorial

Nuestra revista inicia con este número una nueva etapa. En los veinte números ya publicados Tarbiya ha intentado ser fiel a sus propósitos originarios de difundir los trabajos realizados en el ICE de la UAM y, a la vez, facilitar el conocimiento de cualquier otra investigación educativa de interés con independencia de donde haya sido llevada a cabo. Los veinte números aparecidos desde finales de 1992, son a nuestro juicio una buena prueba de continuidad y de creciente aceptación de nuestros lectores, cada vez más interesados en temas educativos.

Pero nuevas circunstancias científicas, culturales y editoriales nos han decidido a iniciar esta segunda etapa de nuestra revista, tercera en realidad si consideramos que Tarbiya nació con deseos de continuar los trabajos del Boletín del ICE de la UAM, anterior publicación de nuestro Instituto desde 1980. En esta nueva etapa, que ahora comienza, junto al cambio de formato gráfico de la revista, queremos reafirmar la línea seguida en los últimos números, haciendo compatible la publicación de monografías, por las que nuestros lectores muestran un creciente interés, con números abiertos de carácter misceláneo y de atención más general. Asimismo, deseamos ir dedicando una creciente atención a los aspectos didácticos y sociales de la educación, sin menoscabo de la orientación psicopedagógica de interés prioritario hasta la fecha. Por último, queremos alcanzar una mayor difusión en el mercado editorial, sin dejar de tener el carácter de órgano de expresión de nuestro Instituto y nuestra Universidad en temas educativos. Para ello, es de especial interés el convenio de colaboración con la Editorial Entimema, que a partir de ahora será coeditora de nuestra revista y de cuya colaboración esperamos excelentes frutos, dado la experiencia de dicha firma editorial y el interés y apoyo con los que ha acogido nuestra revista.

Esperemos que todo ello redunde en un mejor servicio a nuestros lectores y permita una mejor difusión de nuestra revista tanto en España como en Latinoamérica, en un momento en el que la educación, tanto como servicio esencial de las sociedades avanzadas o como factor de desarrollo, se ha convertido en tema de atención prioritaria.

Introducción

La educación científica y humanística: una reflexión necesaria

Fernando Arroyo Ilera
Manuel Álvaro Dueñas

Humanidades y educación

Nadie niega, en principio, que Humanidades y Educación son dos conceptos próximos e íntimamente relacionados, pues la educación, en cuanto "formación integral de todo ser humano", es en sí misma un humanismo; y a la inversa, no se concibe una actitud humanista que no contemple entre sus objetivos prioritarios la dimensión educativa y la mejora de cualquier sociedad. Por eso tradicionalmente se les ha venido considerando como términos complementarios e indisolublemente unidos, aunque es también antigua la postura pedagógica contraria, que denuncia, con similar convicción, su exagerada interdependencia, sobre todo si se conciben las humanidades en una sola de sus dimensiones: la de cultura clásica y literaria, lo que hace derivar a la educación hacia una formación erudita, elitista y excesivamente convencional.

El problema viene, pues, de lejos. Sus raíces se confunden con las de la modernidad. Es el espíritu de los tiempos modernos el que

No hay auténtica educación que no sea humanística, a la par que todo humanismo ha de tener una finalidad educativa, por tanto, hay que cuestionar la disyuntiva humanismo-ciencia.

obliga a plantear una nueva dimensión del sistema educativo, otros métodos y objetivos, y, naturalmente, otros contenidos, cuestionándose, por vez primera, el esquema conceptual de la academia clásica. Si la revolución liberal, en cumplimiento de sus ideales, promovió una educación elemental y pública para todos los ciudadanos y una Universidad igualmente pública pero restringida a las élites, las transformaciones económicas y las innovaciones científicas, propias de la industrialización y del positivismo, obligaron a introducir otros contenidos diferentes a los considerados, hasta entonces, como imprescindibles de cualquier proceso educativo. Surgió así la disyuntiva entre la formación "humanista" y la "cientifista" o "tecnológica", que pronto derivaría hacia la alternativa "letras-ciencias", o cultura clásica frente a cultura moderna, lamentable simplificación de un problema que los intereses económicos, políticos y corporativos se fueron encargando de exagerar.

En nuestro país, además, la polémica tuvo muy pronto tintes ideológicos, en cuanto ambos extremos de la alternativa se identificaron con "conservadores" y "liberales", "moderados" y "progresistas", derechas e izquierdas, en definitiva. La larga lista de reformas y modificaciones de los planes de estudios, sobre todo de la enseñanza media y del bachillerato, está ocupada, en gran medida, por las razones de los partidarios de una y otra postura, y también, es necesario recordarlo, de las

de los que, intentando superar la disyuntiva, apostaron, con admirable clarividencia, por la posición intermedia, defendiendo la complementariedad y el equilibrio de ambos enfoques, los dos igualmente imprescindibles en cualquier proceso educativo que realmente sea tal. Esa fue la postura que naturalmente se fue abriendo paso con el tiempo mediante los correspondientes ajustes y adaptaciones.

Por eso, no puede por menos de causar cierta sorpresa y perplejidad, el renacimiento de esa polémica que una reciente iniciativa ministerial de reforma de la Enseñanza Secundaria Obligatoria ha provocado en nuestro país. Y lo que más asombra es el tipo de argumentaciones que se utilizan al respecto, muchas de ellas calcadas de las decimonónicas, que parecen sobrevivir así a los programas y reformas de los últimos setenta años. Pero no es nuestra intención terciar en esa discusión, el tema nos preocupa por sí, con independencia de la utilización que sectores interesados puedan hacer del mismo, y en este sentido no cabe más que reafirmar lo que decíamos al principio: no hay auténtica educación que no sea humanística, a la par que todo humanismo tiene que tener una finalidad educativa. Hace más de diez años, ante los primeros conflictos generados por los intentos de reforma del Bachillerato, entonces emprendidos por el ministro Maravall, tuvimos ocasión de escribir en un diario de amplia difusión nacional: "*Se ha dicho,*

y con razón, que este cambio¹ entraña una profunda 'deshumanización del bachillerato', a lo que los partidarios de la reforma contestan enumerando las asignaturas tradicionalmente consideradas como 'de letras', que seguirán existiendo en el nuevo plan. Pero es algo más profundo. La diferencia esencial entre esas dos concepciones del bachillerato es que el primero, 'el tradicional', trata ante todo de 'formar hombres', mientras que el otro busca tan sólo 'lograr profesionales'. Desanima pensar que doce años después aun no se haya comprendido, desde la posición política contraria, que el problema no es el número de asignaturas de letras o de ciencias. Es sobre todo la finalidad del plan el que permite establecer las diferencias, según lo cual, las matemáticas o la física pueden ser saberes bellamente humanísticos, por ejemplo, y el latín, al contrario, otro totalmente pragmático e instrumental.

Ya hemos dicho que fueron los conocimientos científicos los que tuvieron que abrirse paso en el sistema educativo. Para ello, sin duda llevados del ímpetu positivista, lo hicieron subrayando sus capacidades instruccionales y formativas más que sus valores educativos y humanistas, como era lo corriente de las asignaturas literarias predominantes en los planes. Para hacer frente a esta situación se fueron configurando tres

posiciones principales, al margen de la que sostenía un Bachillerato clásico con carácter exclusivo, y que respondían a muy diferentes idearios educativos. La primera era la diferenciación de ambos estilos de enseñanza en distintas escuelas: *técnica* y *literaria*, lo que generaba una excesiva segregación educativa. En segundo lugar, la bifurcación en distintos planes (ciencias-letras) tras un tronco y escuela común, que fue el más generalizado en los planes de la primera mitad de este siglo. Por último, el mantenimiento de un plan mixto entre clásico y moderno, al estilo del recientemente desaparecido Bachillerato Unificado y Polivalente.

El problema no fue exclusivamente de nuestro país, sino que surgieron en Alemania, en el último tercio del siglo pasado, dando origen a una dualidad de escuelas: la *realschule* y la *einheitschule*. También en Francia surgieron discusiones similares, como la protagonizada por el abate Gaume, en un folleto de la época. En España, tras la larga vigencia del plan de 1880, de clara orientación clásica, pues sólo contaba con tres asignaturas de contenido científico, y los intentos del conde de Toreno de crear un bachillerato *literario*, de carácter eminentemente *propedeúico*, y otro *tecnológico*, de finalidad *laboral* o *profesional*, la ambigüedad fue la nota dominante hasta fines de la pasada centuria. Así lo expresaba

1. El párrafo se refiere a la primera reforma de la Enseñanza Media de mediados de los ochenta, que concebía una Enseñanza Secundaria de cuatro años de duración, los dos primeros gratuitos y obligatorios, los otros dos, o bachillerato propiamente dicho, con seis modalidades, con las que se pretendía abarcar todo el espectro profesional y ocupacional posible. El artículo fue publicado en la página 3 del suplemento de educación del diario *El País* de 10 de marzo de 1987.

un político de la época, Eduardo Vincenti (1916: 139) en una intervención parlamentaria: *"La segunda enseñanza no puede continuar en la forma en que está hoy, porque no responde a ninguna de las tendencias de la cultura general humana [...] Hoy los institutos no son representantes de la escuela realista ni de la escuela clásica"* Los intentos de rectificar esta situación estuvieron representados por los planes de Groizard, García Alix o Romanones, entre otros de similar inspiración progresista, frente a los de tendencia más conservadora, humanística o clasicista, como el de Bosch y, sobre todo, el del marqués de Pidal en 1899. Este último generó un amplio debate, encuadrado en el ambiente de polémica y crispación general originado por el "desastre". Así, los partidarios de Pidal ironizaban respecto a los argumentos de sus antagonistas: *"Y una vez obtenida esta patente de corso, ponerse a despatriar, bajo el velo del anonimato, diciendo, v. gr., que el estudio del latín atrofia la inteligencia, que no conviene fijar los programas, que la enseñanza clásica es contraria al desarrollo industrial y mercantil de los pueblos [...] y que si los yanquis nos han pegado una de las más bochornosas palizas que registra la historia, ha sido porque ellos saben mucha física y mucha mecánica, y aquí no sabemos más que latín y catecismo"* (Díaz, 1987: 178). En realidad no conocemos que ningún enemigo del decreto de Pidal empleara tales términos en la crítica del mismo. Por el contrario, el texto citado pone de manifiesto, más bien, la falta de perspectiva

y los temores de los defensores a ultranza de la formación clásica ante los nuevos tiempos, así como la presunta relación entre Educación y Desastre, una de las reflexiones originarias del *Noventayocho*.

La postura intermedia puede encontrarse en los preámbulos de los otros dos planes de estudios citados, que pretenden incorporar los nuevos contenidos sin alterar los valores educativos de las humanidades. En el de García Alix se afirma taxativamente: *"Aparece bien establecida la ponderación, hoy tan deseada entre los estudios clásicos y los científicos modernos"*, y ello con una finalidad bien definida: *"el firme propósito de que no nos quedemos rezagados, y de que, cuanto antes, realicemos el gran avance de marchar al unísono con los que, en otros países, se preocupan tanto de estas necesidades"*. En este mismo sentido, que intenta superar la polémica, se expresa el preámbulo del plan de 1901 debido al conde de Romanones: *"No se pretende [...] resolver el pleito entablado entre el bachillerato clásico y el bachillerato moderno; mucho más modestos son los fines que se persiguen: trátase tan sólo de organizar la enseñanza de modo que responda a un estado social tan complejo como el presente y a unas necesidades tan variadas como son las de la moderna vida comercial, industrial y científica"* (Díaz, 1987: 260). Y similares reflexiones pueden encontrarse en la obra de muchos pensadores de la época, convencidos de la inevitable complementariedad entre Humanismo y Modernidad.

En sus orígenes, el Humanismo, entendiendo por tal el interés por el Hombre en sí mismo y no sólo como reflejo de Dios, tuvo un indudable carácter progresista e incluso revolucionario, frente a los rígidos esquemas escolásticos y del espíritu medieval. Pero ello, en los siglos XV y XVI, sólo era posible con una vuelta a los estudios clásicos, en cuanto expresión de la cultura grecolatina que concebía al Hombre desde una perspectiva muy diferente a la medieval. La renacentista *"es una sociedad que quiere, ante todo, formar hombres, y aspira a que comerciantes y artistas, juristas, médicos, teólogos [...] sean, ante todo hombres, unidos por un vínculo común"* (Garín, 1987: 21). Por eso, no debe extrañar que tres siglos después, en el comienzo de la polémica entre Humanismo o Modernidad, el abate francés Gaume expresara, en un folleto de la época, sus temores que el excesivo estudio de los autores clásicos y paganos contribuyera a la descristianización de los alumnos (Díaz, 1987: 187 n. 42). Pero con el paso del tiempo los términos se fueron desdibujando e incluso invirtiendo. Así, pronto los partidarios de la cultura clásica tuvieron en el estamento eclesiástico-conservador su mejor defensor, pero reduciendo esa cultura al mero clasicismo lingüístico, desprovisto de cualquier otro contenido cultural auténticamente humanista. Por el contrario, éste fue recogido por los protagonistas de la revolución científica del siglo XVII y del movimiento enciclopedista del XVIII. Nadie puede negar a estas alturas que hay mucho más humanismo liberalizador en un físico

como Newton, o en un matemático como d'Alembert, que en el modelo de educación clasicista de los jesuitas en los años previos a la disolución de la Compañía por la mayoría de las Cortes ilustradas de los Borbones.

Pero también el humanismo científico e ilustrado de la Enciclopedia terminó cristalizando en un formulismo estrictamente matemático y en la supeditación de la ciencia ante una técnica pragmática y acrítica. Industrialización, positivismo y burguesía convierten al humanismo científico en un mero instrumento de control e intervención del Hombre sobre la Naturaleza. De nuevo lo adjetivo termina imponiéndose a lo sustantivo y la formación científica se justifica ante todo por su utilidad práctica: crecimiento, progreso, desarrollo, etc. y no por sus valores humanos de cara a la educación. Es en este ambiente donde surge la polémica, pero ésta se produce paradójicamente entre un clasicismo vacío que fija toda su atención en el estudio de las lenguas clásicas y un cientifismo formulario desprovisto de cualquier contacto con la realidad cotidiana de los alumnos, en la mayoría de los casos. Esta situación es sentida con especial intensidad por la mayoría de los espíritus sensibles de nuestra época, que no pierden ocasión para expresar la necesidad de integrar los contenidos: científicos o clásicos, antiguos o modernos, en un mismo proyecto educativo. Baste como ejemplo dos referencias: la primera de Julián Besteiro que, en julio de 1922, afirmaba en el Congreso: *"Nosotros queremos todo tipo de*

aportaciones, por antiguas que sean, al caudal de la cultura moderna" (Díaz, 1987: 356). La segunda, más taxativa, del mismo Heisenberg (1957: 4) que, en el preámbulo de una obra clásica en la configuración de su pensamiento, afirmaba: "*la fidelidad a la educación humanística representa simplemente la fidelidad a Occidente y a su fuerza de creación cultural*".

Con tales antecedentes, la mayoría de los planes de estudio terminaron por adoptar sistemas flexibles que posibilitaran la concurrencia de ambas perspectivas. En el caso de nuestro país, esta tendencia se plasmó en la diferenciación entre un Bachillerato elemental único, y otro superior que, sobre la base de un tronco común con asignaturas literarias y alguna científica, se bifurcaba en dos opciones: Letras y Ciencias. Esta era la estructura del plan de 1953, que fue sustancialmente modificada por la Ley General de Educación de 1970, dando lugar a un Bachillerato Unificado y Polivalente. Durante los casi veinticinco años en que éste ha estado en vigor y debido a su carácter "único" se reprodujeron episódicamente las discusiones sobre el mayor o menor influjo de la dimensión literaria-humanística sobre la científica-tecnológica y viceversa, pero reducida, la mayoría de las veces, a un extremo más bien anecdótico, como la mayor o menor importancia de estudios instrumentales o laborales, como la informática en el Bachillerato.

Al contrario, las nuevas condiciones sociales generaron otras necesidades educativas:

otro concepto del aprendizaje, nuevos métodos de enseñanza, otra finalidad de las disciplinas convencionales, nuevas asignaturas de carácter más procedimental, etc. Por otro lado, los cambios epistemológicos de nuestro tiempo, que tienden a una convergencia del conocimiento, modificaron el sentido de las asignaturas convencionales del Bachillerato: el método científico se incorpora al estudio de los problemas sociales y lingüísticos, a la vez que las disciplinas *científicas* buscan su utilidad educativa más que su función meramente instructiva e instrumental, subrayando así los valores de un *humanismo científico*, pocas veces practicado en realidad. A la vez, surgen nuevos espacios intermedios, interdisciplinarios, transversales, etc. Esta "revolución educativa" es la que la LOGSE pretendió recoger, aunque con dudosa fortuna, en el nuevo diseño de la Enseñanza Secundaria.

Todo ello es suficientemente conocido y de cotidiana discusión, pero ¿por qué, pues, resurge la vieja polémica de la educación clásica frente a la educación moderna, que creíamos totalmente superada?. Es difícil contestar esta pregunta, aunque ciertas impresiones, cada vez más generalizadas, nos llevan a pensar que bajo esa rúbrica se esconde una discusión más profunda: el valor y sentido de la educación histórica en nuestros días y sus relaciones con la nacionalidad y el sentimiento nacional. La mal llamada "polémica de las Humanidades", no sería más de una forma de arropar intelectualmente otra argumentación distinta:

la del papel en nuestros días de la enseñanza de la Historia, disciplina de indudable tradición humanística, aunque esto no se discute en este momento ni es el objeto central de la polémica.

A propósito de la polémica sobre la enseñanza de la Historia

Uno de los aspectos más significativos de la polémica sobre la reforma de los contenidos mínimos de las humanidades, y a la vez revelador de algunos elementos del "currículum oculto" de la propuesta ministerial, es que se ha centrado, de manera casi exclusiva, en los del área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Nunca estuvo la Historia más en candelero, quedando su compañera de infortunios, la Geografía, en un muy discreto segundo plano. Cuando se había convertido en lugar común entre los profesionales del ramo la constatación del poco interés que la Historia, al menos en su vertiente escolar, suscitaba entre alumnos y padres, la propuesta de reforma de los contenidos que se enseñan en la Educación Secundaria Obligatoria provocó tal revuelo social que ha merecido la atención de

más de setecientos artículos de prensa, según el último cómputo publicado (*El País*, 26-I-99), copó durante días tertulias radiofónicas y despertó de su letargo, más aparente y tópico que cierto, al mundo académico.

El origen de la polémica —que no de la problemática, mucho más profunda, de la enseñanza de la Historia— se encuentra, como es sabido, en una decisión política que se ha interpretado por sus críticos como un temprano aviso de la voluntad "contrareformadora" del equipo ministerial popular. Al poco de su toma de posesión, la Ministra de Educación y Cultura aprovechó un discurso pronunciado en la Academia de la Historia ante el Rey, en octubre de 1996, para, en un marco de especial calado simbólico, denunciar una supuesta situación calamitosa de la Historia en el ámbito escolar². Se trataba de la primera manifestación con resonancia pública de una línea de actuación que culminaría un año después, cuando la misma Ministra presentara el Plan para la Reforma de las Humanidades³. La propuesta ministerial, basada en lo que a la Geografía y la Historia se refiere en un Dictamen elaborado por un grupo de especialistas al amparo de la Fundación

2. *Comunidad Escolar* publicó el discurso completo en su número del 23 de octubre de 1996.

3. No vamos a detenernos en la historia de la polémica, ni en el análisis pormenorizado de las muchas y diversas contribuciones al debate, de lo que se han ocupado extensamente otros autores (Alonso, 1998; Ortiz de Orruño —ed—, 1998). Javier Tusell (1998: 102-103) da cuenta de dos seminarios organizados por la Fundación de Análisis y Estudios Sociales, celebrados antes de la victoria electoral de los populares, con la participación de un número muy reducido de historiadores, pero abundantes futuros altos cargos del Ministerio, en los cuales, según el historiador, se abordó el problema "en tonos que bordean lo apocalíptico" y en cuyo planteamiento "lo principal no eran los estudios de Humanidades en sí mismos —su extensión y amplitud— sino la visión unitaria de la Historia de España".

Ortega y Gasset⁴, provocó una reacción sin precedentes por su intensidad y repercusión política y social. Pero enseguida se puso en evidencia que la propuesta de contenidos mínimos recogida en el proyecto no era tanto el objeto del debate, como el pretexto para una discusión de mucho más hondo calado sobre cómo entender la Historia de España y, en el fondo, sobre la función social de la enseñanza de la Historia. Significativamente, la dimensión educativa y científica del problema se dejaba entrever con sordina, mientras que la polémica política e ideológica encontró una tribuna privilegiada en las secciones de opinión de los periódicos y en las tertulias radiofónicas. De hecho, la aludida Comisión de expertos académicos fue la primera víctima de una perversa asociación entre el contenido de su dictamen y el discurso ideológico de la ministra.

No nos engañemos, tal interés repentino por Clío y su problemática responde más a razones coyunturales que a una preocupación profunda por la educación histórica. Desactivada la polémica política cuando el proyecto fue rechazado por el Congreso de los Diputados y creada una nueva y consensuada comisión dictaminadora, parece que el asunto ha entrado en hibernación,

cuando no a dormir el sueño de los justos, relegado en el interés de políticos y medios de comunicación a un cada vez más secundario papel⁵.

Pero que se haya acallado, al menos por el momento, la polémica política no quiere decir que no permanezca vigente la educativa. Es más, se ha mantenido en medios académicos y profesionales la discusión sobre la función social de la Historia y su papel en el curriculum escolar, eso sí, restringida a las publicaciones de su ámbito. Discusión, por cierto, que no constituye una excepción propia de un sistema educativo que, como el Español, se ve interferido por convulsiones derivadas de la construcción de un Estado plurinacional y pluricultural, sino que con connotaciones más o menos distintas o similares se ha producido en otros países de nuestro entorno (Citron, 1982; Giroux, 1982; Gómez, 1997; Jeanneney, 1997; Von Staehr, 1993 y 1998).

Tanto la polémica social, como su posterior "desactivación" se explican, entre otras razones, porque buena parte de quienes han podido hacerse oír en los foros políticos y periodísticos conciben de manera muy parecida la función social de la educa-

4. El texto del dictamen y su justificación, así como una relación de sus componentes, han sido publicados por su presidente, el profesor Celso Almuíña (1998).

5. De hecho, si cruzamos la cifras de *El País* con las de otras fuentes (Villares, 1998), resultaría que si es significativo el número de 700 artículos publicados al respecto hasta la fecha, no lo es menos el que de ellos 650 se concentraran en los dos últimos meses de 1997, entre la presentación del Plan de Mejora de las Humanidades y su rechazo por el Congreso de los Diputados.

ción histórica. Tirios y troyanos apuntan en la misma dirección, la más tradicional, la que lleva a considerar la enseñanza de la historia como mecanismo de transmisión de las señas de identidad del grupo y conformadora de valores, en definitiva, como reproductora de principios ideológicos. Sólo así se puede sostener que los contenidos históricos que se enseñan se pueden consensuar. Por poner un ejemplo reciente, recordemos la discusión sobre qué porcentaje del currículum se debería dedicar a "lo español", "lo catalán", "lo vasco", "lo gallego" o "lo universal".

En otro lugar, al reflexionar sobre la relación entre contenidos y métodos en la enseñanza, advertíamos que los contenidos históricos no son intercambiables y que en su selección se debía conjugar tanto el rigor disciplinar, respetando los fundamentos epistemológicos de las disciplinas, como el psicopedagógico (Arroyo y Álvaro, 1995). En definitiva: se puede incurrir en los mismos abusos para inculcar una "identidad constitucional"⁶ o educar para la democracia que para conformar cualquier identidad nacional. La tentación del adoctrinamiento es independiente de la ideología subyacente, aunque los totalitarismos se hayan destacado en su uso. Las "visiones democráticas" de la historia, cimentadas sobre valores imperantes en nuestra sociedad que el sistema educativo debe transmitir, son también ideológicas.

La educación histórica en el contexto escolar ha de guiarse por tres ejes: epistemológico, psicodidáctico y sociohistórico. El epistemológico se refiere a la Historia como ciencia social que aporta los contenidos sobre los que se construyen los procesos de enseñanza-aprendizaje, el psicodidáctico a la psicología y la didáctica como ciencias de la educación que conforman los métodos más eficaces para que dichos procesos se produzcan, y el sociohistórico a la función social de la historia, que responde tanto a una tradición educativa consolidada a lo largo de dos siglos, como a la finalidad que la sociedad —no sólo desde el poder, aunque sí fundamentalmente dado que controla los aparatos de socialización— le atribuye en un contexto determinado. Sin embargo, en la discusión pública sostenida en los medios de comunicación y las tribunas parlamentarias apenas se han considerado los aspectos epistemológicos y psicodidácticos.

Se dirá, con razón, que estos tres ejes no son privativos de la construcción del currículum de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, sino de todas y cada una de las áreas de conocimiento. No obstante, si nos ceñimos al papel tradicional jugado por lo social en el currículum escolar —puesto en evidencia en nuestro caso por la controversia desatada por la última propuesta ministerial—, no pecaremos de vehementes si

6. La fórmula habermasiana del "patriotismo de la constitución" fue traída a colación por varios de los participantes en el coloquio sobre el papel de la historia en el sistema educativo que organizó la Asociación de Historia Contemporánea (Ortiz de Orruño, 1998).

afirmamos que el terreno de la Historia y de la Geografía parece especialmente abonado para el desencuentro entre los tres citados parámetros. ¿Qué ocurre entonces?

En medios ajenos a los de los historiadores profesionales se suele despachar la vertiente epistemológica negando a la Historia el pan y la sal de la "ciencia", concebida ésta, de modo ciertamente reduccionista, como saber objetivo y universal. Sin embargo, en la naturaleza del conocimiento histórico se encierran algunas de las claves de su capacidad y finalidad educativa. Durante el momento álgido de la polémica desatada por la propuesta ministerial hemos podido leer y escuchar, incluyendo a políticos y tertulianos radiofónicos, que el conocimiento histórico es subjetivo, relativo, objetivo, verídico, real, arbitrario o no, metódico, no metódico, consensuable y más. Tras estas afirmaciones, pronunciadas a la ligera muchas veces —quizá las más—, se encuentran problemas epistemológicos de muy hondo calado, cuya resolución determina respuestas diferentes a la pregunta de qué historia enseñar. Las implicaciones educativas de cuestiones como el tiempo histórico, la percepción espacial o la naturaleza de las explicaciones sobre lo social, se han de abordar no sólo desde una perspectiva

cognitiva, sino como constitutivas de las propias disciplinas. Los viejos y nuevos debates sobre la naturaleza del conocimiento histórico, también del geográfico, y su relación con las otras ciencias sociales deberían estar presentes en la reflexión de los docentes sobre su propia práctica.

El potencial educativo de la Historia no es el mismo si se sostiene una teoría relativista que niegue el método histórico y conciba el conocimiento histórico como una construcción ideológica del historiador, que si se considera al pasado como una realidad objetiva, anterior y externa al historiador, que puede explicarse mediante los procedimientos propios de la Historia como ciencia social⁷. Es evidente que en el primer caso el "consenso" sobre qué historia enseñar quedará determinado por razones de índole política e ideológica y, en todo caso, didácticas, mientras que en el segundo dichas razones se verán constreñidas por los resultados y avances de la investigación histórica. En otras palabras, si se concibe la Historia como una ciencia social, el estudio del pasado adquiere un valor formativo por sí mismo, que se deriva de la teoría y el método con el que dicha ciencia construye el conocimiento y, por tanto, aceptar "consensos" ajenos a la propia ciencia constituiría

7. Incluso se podrían incorporar al currículum escenarios históricos virtuales, si cuajan propuestas como la de Niall Ferguson (1999). *¿Qué hubiera pasado si...?* Sin duda la pregunta contiene muchas posibilidades educativas: es motivadora en sí misma. Lo malo es que la Revolución americana, la Guerra Civil española o la guerra fría, por tomar algunos ejemplos del libro del que Ferguson es director, ocurrieron y difícilmente podremos comprender el mundo en el que vivimos sin ellas, como especulan los autores. Bastantes problemas tenemos para incorporar al currículum lo que fue, como para entretenernos con lo que podría haber sido o nos hubiera gustado que fuera.

un flagrante contrasentido. Como lo constituya, de hecho, el que el área de conocimiento se denomine *Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, transmitiendo la sensación de que las dos primeras conforman saberes no científicos (Aróstegui, 1995a y b).

Los aspectos psicodidácticos, fundamentales en la construcción del currículum escolar, no han corrido mejor suerte. Ni durante el debate sobre la enseñanza de la historia, ni en general, han merecido la atención debida fuera del ámbito de los profesionales de la enseñanza⁸, a pesar de que la L.O.G.S.E los ha convertido en el eje de la construcción del currículum. Incluso, entre los historiadores profesionales todavía se concibe la Didáctica como un "receptor" de métodos de enseñanza. Con su actitud han contribuido a levantar unas barreras entre lo didáctico y lo científico que a la postre han dejado las manos libres a la Didáctica y a la Psicología de la Instrucción para determinar la función del conocimiento histórico en el contexto escolar.

No podemos aceptar, sin más, que el conocimiento histórico se convierta en mero auxiliar, por no decir pretexto, con el que cubrir los objetivos definidos por una disciplina distinta y autónoma: la Didáctica de las Ciencias Sociales. El objetivo de la educación histórica debe de ir más allá de la educación ciudadana/democrática y, por tanto, no debemos aceptar que la Didáctica

de las Ciencias Sociales adquiera una preponderancia excesiva sobre la Historia, la Geografía o la Sociología a la hora de seleccionar los contenidos con los que se ha de nutrir el área correspondiente en el currículum escolar, sino que ha de imponerse una relación dialéctica entre lo didáctico y lo disciplinar. Otro tanto podría decirse de la psicología de la instrucción, fundamental en la elaboración de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Tampoco debemos dejarnos arrastrar por un psicologismo de brocha gorda y olvidar que a la hora de seleccionar los contenidos educativos no se pueden trasponer, sin más, las taxonomías elaboradas desde la psicología de la instrucción, sino que han de aplicarse en armonía con la lógica interna de las disciplinas. Habrá que definir desde las propias disciplinas qué se entiende en cada una de ellas por conceptos, principios, hechos, procedimientos, valores y actitudes (Trepát, 1995; Arroyo y Pérez Boldó, 1997; Prats, 1997).

Por tanto, no es posible definir qué es la educación histórica a partir de cada uno de los ejes por separado. Tampoco siguiendo exclusivamente criterios sociohistóricos. No obstante, la polémica pública se ha centrado, prácticamente, en una de las funciones educativas de la historia, aquella que tiene que ver con las señas de identidad colectivas, con la pertenencia a una comunidad, en definitiva, con la conformación de una conciencia nacional.

8. La Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales ha denunciado este "olvido" (Pagès, 1998).

Parece haber acuerdo en el diagnóstico histórico: la Historia se independiza definitivamente como saber autónomo y adquiere plena carta de naturaleza como "credo laico" vinculado a la construcción de los Estados nacionales (Cuesta, 1997; González Beramendi, 1998). Se ha resaltado en muchas ocasiones que frente a la legitimación teológica y a la pluralidad jurisdiccional de las monarquías absolutas, los Estados liberales confiaron a la institución escolar y a una nueva liturgia civil la conformación de unas señas de identidad nacional, comunes a todos los ciudadanos, ahora formalmente iguales ante la ley.

La evolución reciente en España de la historia como disciplina escolar está marcada por la ruptura con la tradición historiográfica liberal que supuso el franquismo (Pasamar, 1991), tradición que, en cuanto a la educación histórica, había dado frutos tan importantes como los de los institucionistas Altamira o Cossío. El régimen surgido de la guerra civil abusó de la Historia como instrumento de legitimación (Cámara, 1984; Fernández, 1998), imponiendo una visión del pasado ideológica y totalitaria, la cual no sólo tuvo su correlato en los libros de texto (Valls Montes, 1983 y 1986), sino que durante décadas encontraría en la escuela su principal vehículo de transmisión. No obstante, conviene recordar que la Historia oficial franquista no se nutre únicamente de una versión simplificada y evocadora de postulados procedentes del pensamiento reaccionario, sino que, como es bien sabido,

también incorpora, debidamente reelaborados, temas tan queridos por la historiografía liberal como el de la unidad de España.

La modernización de la sociedad española, la normalización de la investigación histórica y la incorporación de las nuevas corrientes pedagógicas se dejan sentir en los temarios de Geografía e Historia diseñados a partir de la Ley General de Educación de 1970. Frente a una educación histórica y geográfica marcadas por las tradicionales Historia y Geografía de España, eminentemente política la primera y descriptiva la segunda, se introducen una Historia de las Civilizaciones y una Geografía Universal Humana y Económica de clara vocación social y universalista.

La transición política y la Constitución de 1978 confieren un nuevo marco a la educación histórica, cuya finalidad en el currículum escolar quedará redefinida por la reforma educativa emprendida por los socialistas, que optará por romper en la Educación Secundaria Obligatoria con la división disciplinar tradicional, en aras de un pretendido saber integrado de lo social, y de una mejor adecuación al contexto social de los procesos de enseñanza-aprendizaje gracias al establecimiento de currículos abiertos y a la capacidad que se concedía a las comunidades autónomas para regular una parte de los contenidos mínimos.

Sin embargo, hasta el estallido de la reciente polémica, no se había cuestionado desde

sectores tan diversos de la sociedad, ni de manera tan generalizada y vehemente, la adecuación de la educación histórica a la realidad plurinacional y pluricultural del Estado de las autonomías. Entre otras razones, porque hasta que la ministra no levantó la liebre, parecía que las viejas concepciones de la enseñanza de la historia habían quedado definitivamente enterradas. En pocas ocasiones se ha puesto en evidencia de manera tan clara la vigencia, a pesar de los avances historiográficos y didácticos, de una de las funciones que socialmente se atribuyen a la enseñanza de la historia, la más tradicional: reforzar los sentimientos de pertenencia a un determinado grupo.

La polémica responde, en primer lugar, aunque no exclusivamente, a un determinado contexto político, ante el cual adquiere todo su significado la reflexión del profesor Artola: "antes de debatir qué historia, es preciso resolver qué España"⁹. Porque llegados a este punto, estamos en condiciones de afirmar que el problema de qué historia enseñar, relegadas sus vertientes epistemológica y psicodidáctica a ciertos ámbitos científicos y académicos, quedó prácticamente reducido a cuál ha de ser el papel de la Historia de España en el curriculum escolar, o, mejor, a qué visión de España se transmite y se debería transmitir mediante la enseñanza de la

historia. Así se explica que el rechazo a la propuesta ministerial fuera especialmente virulento por parte de aquellos sectores que creían ver en él la vuelta a ciertas concepciones "franquistas" y de aquellos territorios que lo interpretaron como un intento de recortar por los hechos el peso de su historia nacional en el curriculum. Por eso, la *querella* de la enseñanza de la Historia comparte razones de fondo con otras *querellas*, como las suscitadas por las políticas lingüísticas desarrolladas en comunidades con idioma propio y sus repercusiones en el sistema educativo. No hay que olvidar que los ciudadanos sienten especialmente próximos los conflictos culturales y lingüísticos.

Como en el actual marco de convivencia política cualquier referencia a la historia como conformadora de unas señas de identidad particulares o de una determinada conciencia nacional ha de ser compatible con el respeto a la diversidad y una concepción cosmopolita de los procesos históricos, se han levantado voces reclamando un acuerdo, entiéndase que político, que permita dar una salida airosa al problema. Ahora bien, como venimos insistiendo, la respuesta adecuada a la pregunta de qué historia enseñar no depende sólo de un pacto político, aunque no hay que olvidar que el sistema educativo debe satisfacer, con las consiguientes tensiones

9. Esta afirmación ha quedado recogida en el debate correspondiente a la primera sesión del encuentro organizado por la Asociación de Historia Contemporánea (Ortiz de Orruño. —ed—, 1998: 122.)

en torno a su definición y control, unas determinadas demandas sociales y, por lo tanto, que en la construcción del currículum han de intervenir no sólo profesionales vinculados a la educación, sino que han de tener cabida las aspiraciones legítimas de actores sociales diversos. En este sentido, sería absurdo negar la existencia de distintas conciencias nacionales y que la educación histórica debe contribuir a la comprensión de las señas de identidad diferenciales.

Para satisfacer esta demanda social la historia se encuentra inmejorablemente dotada. Pero los avances de la historiografía y la didáctica han dejado obsoletas aquellas concepciones de la educación histórica como mero instrumento al servicio de la conformación de una conciencia nacional o de una ideología.

La enseñanza de la Lengua

Todas estas perspectivas: educativa, humanista y nacional coinciden en la enseñanza de la lengua. Así, para el educador, el aprendizaje de la lengua materna y lo que, desde antiguo, se conoce como la enseñanza de las "primeras letras", así como su fluido uso posterior, constituyen un apartado esencial de la maduración intelectual de cada persona. Como es sabido, esta teoría tuvo un especial defensor en Wundt, que estableció de forma contundente la estrecha relación entre lenguaje y pensamiento.

Aunque posteriormente esta postura fue cuestionada por muchos psicolingüistas evolutivos, al menos en sus términos absolutos, es evidente la existencia de múltiples influencias entre ambos procesos, como quería Vigotski, o al menos el importante papel del lenguaje en el desarrollo del pensamiento formal, como admitió el mismo Piaget.

Sea como fuere, es evidente que la enseñanza de la lengua, tanto de la propia como de la extranjera, constituye un capítulo esencial de todo proceso educativo. Además, el lenguaje, en cuanto instrumento de transmisión de ideas, descripción y narración de hechos y procesos, etc. es un elemento imprescindible en la formación de la sensibilidad estética y literaria del individuo. De ahí su valoración humanista, y por ello un segundo interés educativo como codificador de la cultura y del acervo literario de toda sociedad. Evidentemente esto nadie lo niega. El problema es más de carácter sociolingüístico que psicolingüístico o cultural, en cuanto todo idioma, como código de comunicación del grupo, tiene también un valor referencial para los miembros del mismo, y como tal ha sido considerado por muchos como criterio de identificación protonacional. Es el primitivo concepto del término "bárbaro", como sinónimo de extranjero, aplicado por griegos y romanos a los que no conocían los lenguajes cultos empleados por éstos.

En este terreno, el problema deja de ser exclusivamente educativo para verse

implicado en una polémica más general de carácter ideológico: el de la lengua nacional, y el del papel jugado por ésta en la conciencia nacional del pueblo que la habla. En los casos de monolingüismo generalizado el problema puede pasar desapercibido, pero cuando en un mismo espacio político y cultural, como es lo más frecuente, coinciden distintos niveles glósicos y se manejan diferentes idiomas con distintas funciones, se pueden dar interferencias con inmediatas repercusiones educativas. A este respecto, de nuevo nos encontramos con el carácter "natural" o "artificial" de ciertos hechos sociales: ¿es la lengua un código natural hablado por el grupo y, por ello, referente de identificación nacional del pueblo que aspira a su soberanía?, o, por el contrario, a la inversa ¿es la lengua nacional una creación artificial impuesta o favorecida por el Estado como aglutinante nacional e instrumento de su unidad? Seguramente no hay una

respuesta categórica, pero lo que a nosotros nos interesa es que, en ambos casos, la educación lingüística deja de tener una finalidad exclusivamente educativa para convertirse en elemento de una política de mayor complejidad y transcendencia.

Son estos temas, aquí sólo brevemente expuestos, los que nos decidieron a organizar unas jornadas de reflexión en marzo 1998, cuyas principales aportaciones constituyen el presente monográfico de *Tarbiya*. Los temas enunciados: *Educación Científica y Humanística, Histórica y Lingüística* dieron lugar a tres sesiones que se corresponden con cada una de las secciones de este monográfico. Sólo en el caso de la dedicada a la educación Lingüística no ha sido posible incluir las dos ponencias que se presentaron, aunque publicamos un artículo del profesor Marcos Marín, quién ejerció de moderador en dicha sesión.

Referencias

- ALMUIÑA, C. (1998): Humanidades e historia de España en la ESO. La propuesta de la Fundación Ortega y Gasset. *Ayer*, 30, 25-62.
- ALONSO, M. (1998): Humanidades: Crónica de un estrepitoso proyecto. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 85-108.
- ARÓSTEGUI, J. (1995a): *La investigación histórica. Teoría y métodos*. Barcelona: Crítica.
- (1995b) Historia: conciencia de los social y temporalidad. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 10, 91-100.
- ARROYO ILERA, F. y ÁLVARO DUEÑAS, M. (1995): Los fundamentos epistemológicos de las disciplinas en la selección de contenidos. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 10, 79-89.

- ARROYO ILERA F. y PÉREZ BOLDO, A. (1997): Reflexiones sobre el espacio geográfico y su enseñanza. *Estudios Geográficos*, LVIII, 229, 513-543.
- CÁMARA VILLAR, G. (1984): *Nacional catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo*. Jaén: Hesperia.
- CITRON, S. (1982): La Historia y las tres memorias. En PEREIRA, Miguel (ed.), *La historia en el aula*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares- Corredor.
- DÍAZ de la LAGUARDIA, E. (1987): *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: CIDE.
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (1998): *Educación, socialización y legitimación (España 1931-1970)*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- FERGUSON, N. (1998): *Historia virtual. ¿Qué hubiera pasado si...?* Madrid: Taurus.
- GARIN, E. (1987): *La educación en Europa, 1400-1600*. Barcelona: Crítica.
- GIRAUX, H. A. (1982): La escolarización y la cultura del positivismo: la muerte de la historia. En PEREIRA, Miguel (ed.), *La historia en el aula*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- GÓMEZ, A. L. (1997): Rumbos recientes para la enseñanza de la historia en Gran Bretaña: un abrazo formalista al culturalismo. *Con-ciencia Social*, 1, 135-152.
- GONZÁLEZ BERAMENDI, J. (1998): Historia y conciencia nacional. *Ayer*, 30, 125-140.
- HEISENBERG, W. (1957): *La imagen de la Naturaleza en la Física actual*. Barcelona: Seix Barral.
- HOBBSBAWM, E. J. (1990): *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- JEANNENEY, J.N. (ed.) (1997): Histoire (dossier). *Le Monde de L'Education*, 253, 25-57.
- ORTIZ DE ORRUÑO, J. M^a (ed.) (1998): *Historia y sistema educativo*. *Ayer*, 30 (monográfico).
- PAGÉS, J. (1998): La reforma de la enseñanza de las humanidades. El punto de vista de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Iber. Didáctica de las ciencias Sociales, la Geografía y la Historia*, 16, 83-86.
- PASAMAR ALZURIA, G. (1991): *Historiografía e ideología en la postguerra española: la ruptura de la tradición liberal*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- PRATS, J. (1997): La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *Iber. Didáctica de las ciencias Sociales, la Geografía y la Historia*, 12, 7-18.
- STAEHR, G. Von (1993): Didáctica de la historia en Alemania. Historia y situación actual. En *Aspectos didácticos de Geografía e Historia*, nº7. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- (1998): Didáctica de la historia y enseñanza de la historia en la Alemania unificada. *Con-ciencia Social*, 2, 133-148.
- TREPAT, C. (1995): *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Grao.

- TUSSEL, J. (1998): El debate político e intelectual sobre el decreto de humanidades. *Ayer*, 30, 101-111.
- VALLS, R. (1983): *La interpretación de la Historia en España y sus orígenes ideológicos en el Bachillerato franquista (1938-1953)*. Valencia: ICE de la Universitat de Valencia.
- (1986): Ideología franquista y enseñanza de la historia en España. En J. Fontana (ed.), *España bajo el franquismo*. Barcelona: Crítica.
- VILLARES, R. (1998): Razón y oportunidad de un encuentro. *Ayer*, 30, 11-14.
- VICENTY Y REGUERA, E. (1916): *Política pedagógica. Treinta años de vida parlamentaria*. Madrid: M.G. Hernández

Resumen

Partiendo de la idea de que no hay auténtica educación que no sea humanística, a la par que todo humanismo ha de tener una finalidad educativa, se cuestiona la disyuntiva humanismo-ciencia, repasando los antecedentes históricos de tal disociación y sus consecuencias en los distintos planes de estudio de la enseñanza media. Así mismo, se analizan las razones de fondo de la reciente polémica sobre el papel de las humanidades en la educación, que, en realidad lo ha sido sobre la función social y política de la educación histórica. Finalmente, se hacen algunas consideraciones sobre la enseñanza de la lengua.

Palabras clave: humanidades, ciencias, educación, historia, lengua

Abstract

Starting with the idea that there is no authentic education without Humanities and that Humanities must have an educational aim, the authors question the dilemma humanities-science. This dilemma is traced back in history as well as its consequences in Secondary Education study

programmes. Due to the recent controversy on the role of Humanities in education, the authors analyse the reasons behind it. These reasons are the social and political motives of the instruction of History. Finally, we can find some reflections on the teaching of Spanish Language.

Key words: Humanities, Science, education, History, Spanish language.

Fernando Arroyo Ilera

Manuel Álvaro Dueñas

Instituto de Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

Campus de Cantoblanco

28049 Madrid

E-mail: fernando.arroyo@uam.es

E-mail: manuel.alvaro@uam.es

L a e d u c a c i ó n

c i e n t í f i c a

y h u m a n í s t i c a

Las humanidades en la enseñanza

Francisco Rodríguez Adrados

La organización de este curso engloba dentro de las Humanidades, junto a las Ciencias, Historia y Lenguas, la enseñanza de las lenguas y culturas clásicas, más la de la filosofía y la literatura. Me voy a ocupar, primordialmente, del primer tema, que es el mío; pero sin descuidar los otros, que en realidad no han hecho sino continuar el primero. Continuar la enseñanza de las literaturas antiguas con la de las literaturas modernas que, ya siguiendo el modelo de las antiguas, ya luchando con ellas, fueron surgiendo, evolucionando y entrando en la enseñanza. Igual puede decirse de la filosofía y del pensamiento en general.

Aunque, en realidad, las culturas antiguas son el arranque y el modelo de todo. Desde luego, de la Ciencia natural, física y matemática, con impulsos que van de los presocráticos a todos los científicos posteriores. Pero incluso dieron la pauta para los inicios de Ciencias como la Pedagogía, Psicología y Sociología, menos para la Economía y Tecnología.

Las artes e ideas que se ofrecían, desde Grecia para acá, al niño y al adolescente, ampliadas cada vez más según los tiempos avanzaban, eran la vía esencial para el

Cada vez son más las voces que reivindican el valor educativo de la lengua y la cultura clásica y, en general, de las humanidades.

proceso de su socialización, de su integración de la cultura viva del presente. Estaban expresadas, esencialmente en la poesía. En ella, el pasado se incorporaba al presente, todo era uno. A falta, en Grecia, de libros sistemáticos sobre religión y moral, todo ello y mucho más era bebido desde la poesía.

En la Edad cristiana, el mismo proceso continuó, aunque a su lado entró el estudio de la nueva doctrina. Pese a problemas que no faltaron, la tradición del estudio de la literatura —la antigua, luego también la nueva— continuó. Y así hasta fechas recientes.

Concretamente, las lenguas clásicas han sido el centro de formación intelectual durante muchos siglos. Y no sólo para los hombres de orientación humanista, también para los científicos; nombres como los de Newton, Linneo, Heisenberg u Oppenheimer son ilustrativos. No sólo introducían en el mundo el vocabulario de la cultura (la lengua científica es un semigriego) sino que ejercitaban las capacidades intelectuales.

En nuestra España, por deficiente que fuera, a veces, la enseñanza de las lenguas clásicas, su influjo, llegado de una manera u otra, ha permeado toda nuestra cultura del siglo pasado y de éste. No puedo entrar aquí en el detalle, pero su huella está bien clara en escritores como Galdós, Ayala, Pío Baroja y tantos otros, en los poetas desde Lorca hasta ahora mismo, en pensadores como Ortega o d'Ors. Y los científicos no eran ajenos a ella.

Pero vayamos al tema de la enseñanza. Aquí, en España aparte de ser centrales las lenguas clásicas en Filosofía y Letras, existía un latín para todos, en el Bachillerato, en los planes de 1934 y 1938 (en éste también un griego), luego surgió la oposición Ciencias/Letras en el de 1953, luego ha habido una reducción implacable en la Ley General de Educación de 1970 y en la LOGSE de 1990.

Pero en este último momento fueron ya tanto las ciencias como las Letras (y el latín y el griego sobre todo) las que han sufrido el embate de las "nuevas humanidades" —Psicología, Economía, Sociología, Pedagogía, etc.— y de un pedagogismo igualitario por lo bajo que sólo propone una cultura elementalísima y luego especialismo. Y también vino el imperio de la Tecnología.

Por supuesto que, a partir de un cierto momento de la vida de los hombres, una diversificación se impone. El tiempo es limitado y el cultivo de las Ciencias y las técnicas requiere una atención máxima. Esto es algo propio de la Universidad, aunque sigue siendo un tema de esencial interés el de llevar, en la medida que sea y por las vías que sean, el conocimiento de las Humanidades a los estudiosos de otras especialidades. Hablaré luego de ello.

Pero, para los años anteriores a la Universidad, el gran problema es el de cómo repartir el tiempo disponible y el de cómo hacer

compatible la mentalidad humanística —de la que hemos de hablar— con la científica y con otras.

Precisemos un poco. Hoy los modelos de la enseñanza son varios y están a veces en conflicto. El estudio de las Humanidades, clásicas y modernas, es visto a veces más bien como un resto del pasado, mirado con un benevolente desprecio por los que se consideran a sí mismos como representantes de la cultura propia de los tiempos. Y el prototipo del hombre culto a la manera antigua y de los siglos pasados, incluso del XIX, del *uomo universale*, de sabiduría universal, es hoy representado por cada vez menos especímenes.

Para empezar, la escuela no es ya el centro único de formación. Están los *mass media* y, entre ellos, en primer término, la televisión. También los periódicos y revistas, las grabaciones musicales, el cine y todo aquello que entra por los ojos en la calle o en la misma casa.

Y, de otra parte, a la escuela llegan diversos modelos de formación humana diferentemente apreciados por los hombres que tienen el poder cultural: éste es una rama como otra cualquiera, hoy, de la política. Esta ha introducido el dirigismo, relevando a lo que era simple tradición cultural, sometida ciertamente a evolución.

Está entre estos modelos, desde luego, la formación humanística, basada, de una

parte, en la idea de la generalidad de lo humano, de la fecha y el lugar que sea; y, a la vez, en la de la infinita variabilidad y relatividad de lo humano. Está basada en la cultura literaria y en la cultura estética. Y tiene diferentes modelos, de los cuales el clásico antiguo es solamente uno; aunque, para nosotros, sea el más importante.

Pero está, a su lado, la formación científica. Procede de los antiguos científicos griegos, en definitiva, pero representa la idea de la universalidad y la verdad sin más (aunque a veces sean provisionales), de la atemporalidad, del andamiaje matemático o el experimento. Busca objetividad y doctrinas válidas de por sí, independientemente del hombre.

Y están, todavía, las llamadas Humanidades Modernas, ya aludidas, que sus poderosos valedores introducen cada vez más en la enseñanza. A diferencia de las Humanidades tradicionales, cultivan una visión plana y ahistórica del mundo, sólo el presente existe para ellas. Tienen doctrinas real o supuestamente universales y válidas que aspiran, en realidad, a transformar el mundo de acuerdo con líneas previamente trazadas. Tienen su origen, cómo no, en la Antigüedad, pero su espíritu es distinto del de las Humanidades propiamente dichas.

Invaden incluso la Historia, que de ser maestra de la vida pasa a convertirse en un pasado despreciado y a ser sustituida por una especie de sociología con tendencias prescriptivas.

La ventaja de esas Humanidades es que están en contacto con la práctica y sus representantes son grupos de presión mucho más efectivos que los de los representantes de las Humanidades tradicionales y aún de las Ciencias. Y que ofrecen doctrinas simples, aparentemente seguras y científicas, que evitan, y en esto se igualan a las Ciencias Naturales y Matemáticas, la angustia del eterno interrogar a la propia conciencia.

Finalmente, está la Técnica. A partir de la Ciencia, busca resultados prácticos. Es, yo diría, una de las bellas artes, característica de nuestra cultura: un ordenador, un robot y no digamos un avión de caza o un portaaviones son obras bellas cuya forma y cuya función se armonizan perfectamente. Pero una característica de nuestros tiempos es que, al tiempo que las diversas técnicas se mantienen como especializaciones en sus lugares propios, una llamada Tecnología es además introducida en los estudios medios, en los que disputa el campo de las Humanidades. Un tercer curso de Tecnología ha ocupado, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, el lugar que ocupaba el único curso de Latín obligatorio para todos que la Ley General de Educación de 1970 había respetado en el Curso de 2º de Bachillerato.

Este es el confuso panorama al que se enfrentan nuestros jóvenes cuando van a los Centros en que se piensa que se les va a impartir una formación general. Materias especializadas los han invadido. Las

Humanidades y las Ciencias conservan penosamente algo de su anterior papel, dentro de un clima diferente. Un papel por fuerza pequeño: y más si el Bachillerato ha sido reducido a dos años, como por desgracia ha sucedido. Igual en las Facultades de Letras o en aquellas de ellas derivadas, donde la Lingüística General y la Teoría Literaria o las materias que sea han desalojado al Latín y el Griego.

Y esto no es sino una parte del problema. La otra parte es que los pedagogos y psicólogos que han ocupado el poder educativo propugnan una educación para todos y gratuita, sí, pero elemental y plana: buscando solamente cultivar aptitudes, impartir conocimientos meramente instrumentales, quedar lejos de toda estética y de toda problemática humana, de toda crisis intelectual. Aparcar a los jóvenes unos años para imbuirles mínimas habilidades, las mismas para todos, que comporten el menor esfuerzo posible. Pero la cultura humanística y la científica requieren esfuerzo y pasión.

En fin, mucho me temo que, así como el igualitarismo económico ha fracasado y ha supuesto la ruina de las naciones y los hombres, el igualitarismo educativo, esta otra utopía, cause el hundimiento cultural, a más largo plazo. Alguien tendrá que hacer algo algún día para remediarlo, para, sin renegar de la extensión a todos de una educación elemental, volver a un Bachillerato serio que posibilite la existencia de

una élite cultural, para la que las Humanidades deben ser importantes.

Esto puede servir de introducción. Digamos algo, ahora, primero, sobre la historia de la educación humanística, luego, sobre sus valores.

La música y la gimnasia eran, como se sabe, el fundamento de la educación griega. Se sabe menos que por música se entendía todo lo relacionado con las musas: la literatura y, primordialmente, la poesía. Homero y los poetas fueron los educadores de Grecia, decía Platón, y Protágoras se encuadraba junto a ellos, cuando se dedicaba a enseñar la retórica, política y ciencia a los jóvenes de Atenas.

En cuanto a Platón, debe colocarse en igual línea: sólo que se dirigía, ya, a un pequeño círculo, igual que luego los científicos de las diversas Ciencias. Y fue el primero que propugnó, en sus *Leyes*, una enseñanza dependiente del estado e impartida con generalidad.

Aquí están las bases, los orígenes del ideal humanístico en Isócrates, en Cicerón y en los demás. En él se unían el conocimiento de las letras y el culto a la humanidad. La palabra latina *humanitas*, que se definía con aquella frase de Terencio según la cual "nada de lo humano considero ajeno", es una traducción de la palabra griega *philanthropía*, amor al hombre. Se dijo por primera vez a propósito de Prometeo, el

gigante benévolo que trajo los inventos humanizadores, en la obra de Esquilo.

Este es el ideal que absorbieron los padres cristianos y lo combinaron con el evangelio. Hubo una síntesis que continuó durante la Edad Media y que a la poesía añadía la filosofía y las artes y ciencias del *trivium* y el *quadrivium*. Si cultivaba, a partir de un cierto momento, en las Universidades; luego, desde el siglo XV, en ambientes cada vez más libres, ya propiamente humanísticos.

En el *trivium* y el *quadrivium* medievales está el comienzo de nuestra Ciencia universitaria. Su lengua era el latín y era notable su internacionalismo. París influyó en Oxford y Cambridge, Bolonia y Salamanca. Maestros y escolares viajaban constantemente. Igual en el Renacimiento y Humanismo, cuando Erasmo tenía correspondencia latina con sabios de todos los países, cuando Vives y Arias Montano y tantos españoles vivían y trabajaban y publicaban sus obras fuera de España y a España llegaban los estudiosos griegos e italianos, entre otros. A través de las Universidades y de la cultura latina, se creó Europa.

Y eran textos latinos —a veces griegos, traducidos al latín— los que se estudiaban. Euclides en Geometría, Hipócrates y Galeno en Medicina, Ptolomeo en Astronomía y Geografía, las *Pandectas* y el *Digesto* en Derecho. El Bachillerato en Artes era previo a los estudios propiamente facultativos. La *Gramática* castellana de Nebrija es un

derivado de la latina, poetas como Garcilaso lo eran en latín y castellano, en fecha muy posterior Newton escribía todavía en latín sus *Principia Mathematica*. Para qué seguir. Es cosa bien sabida.

Querría destacar otro punto, sin embargo. Pese al especialismo de que luego hablaré, la presencia del latín y del mundo clásico en general es hoy día, aunque algunos no lo vean, el núcleo de nuestra cultura: De nuestras Ciencias y nuestros Géneros arquitectónicos y nuestros modelos escultóricos. Y no solamente nuestra lengua es un derivado del latín, sino que la lengua científica en general, la de todas las naciones, es una especie cuasi-griego: la terminología científica es griega o traducida del griego o calcada del griego. No hablemos de taxonomías como la de Linneo.

Hoy día, en que el vocabulario inglés nos invade, observamos que, curiosamente, ese vocabulario inglés que entra en nuestra lengua es con frecuencia propiamente latino o griego. Las lenguas clásicas vuelven a penetrarnos a través del inglés. Y quien no sabe algo de léxico griego y latino es incapaz de comprender la terminología científica y aún la culta en general.

El hecho es que, a partir del Renacimiento, un nuevo concepto de poesía y de literatura en general se extendió por Europa; y que esta literatura, que pronto comenzó a ser estudiada a la manera de la antigua, creció muy fuertemente influida por ésta. Igual

la Ciencia moderna, nacida de la antigua y evolucionada, luego, en abierta guerra con ella.

La conclusión es que, desde la antigua Grecia hasta entrado nuestro siglo, la formación de los jóvenes ha sido predominantemente literaria y, dentro de esta característica general, ha sido predominantemente una formación en los clásicos. Era una formación humanística en el doble sentido ciceroniano: conocimiento de los grandes modelos literarios y desarrollo intelectual y personal derivado de ellos. Conocimiento del mundo del hombre, en suma: y con una visión no religiosa, aunque no necesariamente enfrentada a la religiosa, sino autónoma.

Se pensaba que esa formación era buena para los que fueran a dedicarse luego a diversas especialidades, como el derecho, la medicina o la Ciencia en general, la política, los negocios. En Inglaterra, grandes administradores y políticos dominaban los clásicos. En Alemania la formación en el Gimnasio clásico era la que abría máximamente las puertas. Sabios como Heisenberg u Oppenheimer habían comenzado por los clásicos. Algo queda de todo esto, aquí o allá, pero muy disminuido.

El otro tema, siempre renovado, es el de la vigencia de los clásicos. Se nos presenta cada poco en relación con los greco-latinos, claro está. Pero no sólo: en realidad, un Garcilaso, un Cervantes o un Calderón

forman para nosotros, pese a las evidentes diferencias, bloque con ellos: para admirarlos o relegarlos.

E igual los pensadores: en una Historia de la Filosofía, Bacon o Kant o Hegel son las contrapartidas, los polémicos continuadores de los antiguos. Para algunos, están demasiado lejos de nuestros intereses actuales: para otros, presentan demasiadas contradicciones entre sí, esto es casi un escándalo.

Estas dudas pueden contestarse mediante el concepto de modelo. Los clásicos antiguos han sido modelos de los medievales y modernos, lo son de nuestros géneros literarios, de nuestra reflexión política o jurídica, de nuestra Ciencia. Pero, entiéndase bien, un modelo sólo es tal cuando se acude a él por una necesidad presente que lo exige; y un modelo no es esclavizante. Da ideas, sugiere, pero deja libertad incluso para negarlo o para superarlo. Incluso cuando se cree estarlo siguiendo fielmente, se está haciendo una cosa diferente: así en el Renacimiento o en las diversas ciencias.

Los clásicos han sido siempre un estímulo para la libertad y para el progreso. Aportaron mucho a la idea de la libertad en política, en ciencia, en sensibilidad personal. Frente a las cerrazones del dogma, estaban ahí para expresar libremente lo humano y sus múltiples posibilidades. Y aun sus múltiples angustias.

Porque esta es la clave del problema: el

conocimiento de los clásicos sirve para comprender el mundo humano, para extraer de él al tiempo la belleza, la esperanza, las enseñanzas que tanto precisamos. Esta es la clave de la vigencia de los clásicos: la universalidad de lo humano, que ellos reflejaron por primera vez en una forma que el tiempo ha dejado como ejemplar. Ese retrato vuelve a brotar periódicamente en las nuevas literaturas, claro está.

A veces, periodistas que saben que uno es profesor de lenguas antiguas (algunos dicen muertas, nosotros nos irritamos), hacen la eterna pregunta, que sólo demuestra ignorancia: ¿sigue siendo válida la antigua Literatura, la antigua Filosofía en este mundo nuevo, en esta sociedad nueva?

Y uno, como no, contesta que siguen siendo válidas. Por la razón ya dicha: porque el hombre, fundamentalmente, y habría que añadir que para bien y para mal, sigue siendo el mismo. Y la Literatura y la Filosofía se refieren a las pasiones, los intereses, los prejuicios, los conocimientos de ese hombre que es el mismo. El día en que temas como el de la solidaridad familiar o el poder o la venganza o el valor o el honor o el amor no sean ya humanos, dejarán de ser actuales Homero o Sófocles o Virgilio.

Pero los clásicos y su estudio, lo que llamamos Humanidades, tienen por esto mismo una abertura que a veces se considera

peligrosa. Son demasiado críticos, demasiado discrepantes entre sí, si se los conoce bien y se los compara a unos con otros. Se prefiere muchas veces un mundo de seguridades: bien basadas en la Ciencia (pero también la Ciencia tiene sus problemas, y muy graves), bien, preferentemente, en las Nuevas Humanidades de que he hablado y que propenden, muchas veces, a presentar programas de reformas sociales y humanas, también en la enseñanza, que a muchos nos hacen desconfiar. Buscan paraísos en que el hombre se sienta seguro y confortable, fuera de toda angustia.

Pero dejemos ya las generalidades y veamos cómo han transcurrido las cosas para las Humanidades y qué es lo que propondríamos. Esto puede anticiparse. Creemos muchos que una base humanística es importante en toda la enseñanza, desde la elemental, y que, dentro del Bachillerato, debería haber un hueco para que fuera impartida a un número considerable de alumnos a un nivel razonable, independientemente de la dedicación posterior de esos alumnos. Creemos que esa base humanística, con fuerte contenido clásico, debería volver a ser el núcleo central de las Facultades de Letras. Y que el contenido humanístico es importante para todas, ya a través de materias de Historia de la Ciencia y de otras interdisciplinarias, ya por medio de enseñanzas complementarias humanísticas de distintos tipos e impartidas de diversas formas.

Sin embargo, los últimos Bachilleratos que, en España, presentaban esquemas unitarios dentro de los cuales las materias humanísticas, del Latín a la Literatura y la Filosofía, eran importantes, fueron los de 1934 (¡con cinco años de latín, fijense!) y 1938. Luego el de 1953 introdujo una división en Ciencias y Letras en los últimos cursos, paralelamente a divisiones semejantes en Alemania o Francia. En la última sección, de todos modos, la presencia de las Humanidades era importante y todavía tenían peso en la primera.

Las grandes ofensivas vinieron con las leyes, antes aludidas, en 1970 y 1990 y las reglamentaciones que las siguieron. Cogido entre las dos pinzas de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, una enseñanza absolutamente elemental, y el especialismo que introduce más y más asignaturas nuevas, el antiguo Bachillerato de siete años ha venido a parar en uno de dos, al que llegan alumnos sin formar y en el que conviven las materias tradicionales con las nuevas. No hay apenas hueco ni para el latín, ni para el griego, ni para las Humanidades ni para nada.

Y este sistema, implantado por el gobierno del PSOE bajo el influjo de un *lobby* pedagógico, es gestionado hoy por el Gobierno del PP, que promete hacer algunas correcciones pero hasta ahora no ha podido hacerlas por circunstancias que todos conocen. Esperemos que con la nueva Comisión de Humanidades que el

Ministerio ha pactado con las Autonomías las cosas vayan mejor. Pero describo, simplemente, lo que hay: lo que hemos heredado.

Nuestro cálculo es que el espacio para las lenguas clásicas quedó reducido a la mitad en la Ley de 70 y a la mitad de esa mitad en la del 90. Efectivamente, la reducción del espacio es mayor para las Humanidades: lenguas clásicas (las más perjudicadas, como digo), Literatura, Filosofía, Historia (sólo contemporánea y más o menos socio-lógica).

Son las materias a las que la nueva óptica de la enseñanza meramente tolera, aplica las máximas reducciones posibles. No hay sino ver que en la prueba de acceso a la Universidad para los alumnos de la Reforma no entran ni el griego ni la filosofía. Y que si el latín entra para las llamadas "Facultades humanísticas", para las más de ellas (Derecho, Ciencias de la Información, etc.) puede sustituirse por las Matemáticas Aplicadas. Y que se ponen a los alumnos de la Reforma exámenes de inferior dificultad a los que se ponen a los otros. Esto es reconocer su inferioridad.

Es algo irrisorio, pero lógico. Como son lógicas las facilidades para pasar la Enseñanza Secundaria Obligatoria y entrar en Bachillerato: muchos alumnos de 16 años tienen menor formación que los de diez que hacían el antiguo examen de ingreso del Bachillerato.

El problema, que es muy grave para las Humanidades, lo es también para las Ciencias. Se trata de esa mentalidad igualitaria que huye todo lo que puede de los contenidos, abomina de la memoria y se limita a unos pocos conocimientos instrumentales y a los bajos niveles. En realidad, siente una profunda desconfianza por las capacidades intelectuales de los nuevos estudiantes: se limita a aparcarlos en los centros.

A esto es a lo que hemos ido a parar como consecuencia de una utopía: la de la enseñanza igualitaria y uniforme para toda la población hasta una edad cada vez más avanzada. Ciertamente, una población que convive dentro de una nación debe tener una cierta formación común. Y hay mínimos que deben llegar a todos. Pero alargar ese período igualitario e infantil hasta los 16 años, sin dejar la posibilidad de vías paralelas con mayor exigencia intelectual, es poner un corsé rígido a la naturaleza humana, estorbando su libre desarrollo.

Queda bien claro que aquello que no es "práctico", que crea problemas al alumno mediocre, es arrojado fuera. Las Humanidades en general han sido las primeras víctimas, puesto que representan una visión del hombre y tienen unos objetivos que son distintos de los que los reformadores educativos preconizan.

¿No habría modo de compaginar unas cosas con otras, la extensión de la enseñanza y unos niveles dignos? Pienso que es

más factible de lo que se dice, que en el fondo hay un desprecio por las nuevas clases que llegan a la enseñanza. En todo caso, es absolutamente necesario que junto a la vía generalizada haya otra, un Bachillerato serio con amplio contenido humanístico, de al menos cuatro años. Un Bachillerato previo a los estudios especializados propios de la Universidad.

Cosas semejantes han sucedido en las Facultades de Letras. En éstas la enseñanza de las lenguas clásicas —junto a la de la literatura, la filosofía y la historia— era fundamental en los Estudios Comunes iniciales. Todo esto ha sido derrocado por las nuevas reformas. Las lenguas clásicas, concretamente, fueron destronadas por una Lingüística General y una Teoría Literaria. Yo, que he trabajado en estas especialidades, he de decir que lo primero es crear una base cultural en los alumnos, sin la cual jamás pueden comprenderlas. Están abocadas a convertirse en materias específicas de cada especialidad o en escaparate de las últimas modas extranjeras en manos de aficionados.

En definitiva, tras dividirse las antiguas Facultades de Filosofía y Letras en tres o más (Filología, Historia y Geografía, Filosofía y Ciencias de la Educación, a veces Psicología), la de Filología se dividió prácticamente en más de 20 especialidades, llamadas Titulaciones; entre todas ellas cuentan, en la Complutense, al menos sobre el papel, con más de 800 asignaturas. Un caos

de opcionales, de horarios, de alumnos vagando por los pasillos de la mañana a la noche hasta encontrar la asignatura elegida, de exámenes cuatrimestrales que rompen la continuidad y producen desorientación.

Algo se ha ganado desde aquella reunión en la Universidad "Menéndez y Pelayo" en Santander, en Septiembre de 1987, en torno a la reforma universitaria. Era el momento, aludido arriba, en que representantes de diversas filologías se oponían a la entrada del latín en su currículo: luego algunos han cedido, otros no. Los humanistas nos sentíamos, a veces, en una situación incómoda.

Y vemos con preocupación el futuro, cuando los hombres de letras y los hombres cultos en general dejen de tener una formación básica común. Ahora mismo, ya, tenemos historiadores y filósofos que no saben latín y menos griego, y las relaciones entre las distintas filologías (lenguas, literaturas), son difíciles. Porque difícil es comparar, relacionar cuando sólo se domina una parcela del panorama general.

El *inri* de toda esta situación es, ahora, en España, una Titulación llamada de Humanidades que se aprobó a posteriori de las demás y que trata de frenar el delirante especialismo con unos estudios unitarios destinados a ciertos alumnos o ciertas Universidades. Esa *sogenante* o supuesta o presunta Titulación de Humanidades contiene, en cuatro o cinco años, un solo curso de

clase alterna de lenguas clásicas: una cosa llamada "Latín y Cultura Clásica", perteneciente a una llamada "área de latín y griego", que no se sabe lo que es. Menos que en los antiguos Estudios Comunes.

Menos que en el actual Bachillerato. Aparte de esto, un verdadero batiborrillo, un cajón de sastre, un *totum revolutum* de toda clase de cosas especializadas del periodismo, cinematografía y temas contemporáneos llamativos. Ni la intervención de la Sociedad Española de Estudios Clásicos ni la de la Real Academia Española han sido capaces de evitar tamaño disparate anticultural. Cierto que algunas Universidades han hecho lo que por su parte han podido para mejorar esta situación.

Es lamentable que esto suceda en España, que, salvo en temas especializados, pierde así su tradición y pierde capacidad para influir de un modo constructivo en el mundo hispánico y en otros mundos, reanudando una tradición que a todos nos es común. Más lamentable todavía cuando, en realidad, el cultivo de las lenguas clásicas alcanza hoy día niveles importantes en España: resultado de la enseñanza anterior.

Se están renovando o han sido renovadas en este momento las más de las traducciones de los clásicos, adecuándolas a nuestra lengua de hoy. Se publican numerosísimas revistas especializadas y una bibliografía importante, o producida por nosotros o traducida.

Y hay interés en el público, como se manifiesta en cómo se vende toda esta producción bibliográfica, en la asistencia masiva a las representaciones teatrales de obras clásicas, a las conferencias. Existen no sólo los especialistas, también un público amplio que nos sigue. Y hay una simpatía en un grupo importante de estudiosos o cultivos de otras ciencias que, o tienen formación clásica, todavía, o saben que ésta es importante.

Básteme recordar el Manifiesto en Defensa de las Humanidades Clásicas que se hizo público en Febrero del año 97 y que firmaron más de doscientas personalidades de la cultura española: profesores, académicos, periodistas, poetas, científicos, artistas, juristas, etc. etc. Cito su párrafo final: "Pedimos que se devuelva al estudio de las Humanidades, y en particular al de las lenguas y culturas grecolatinas, un papel protagonista en la formación intelectual y humana de nuestros jóvenes, procurando que su presencia en el sistema educativo desde la Enseñanza Secundaria Obligatoria sea lo más relevante posible".

Hay un núcleo en torno al cual podrían hacerse grandes cosas, hay un público receptivo, pero el poder, y pienso que no sólo aquí, también en otros países, está en manos de los que quieren difundir una mínima cultura general para todos, a expensas de la cultura tradicional. Y, sin embargo, se ha creado una nueva sensibilidad, en la Sociedad española, en torno a las

Humanidades, incluidas desde luego las clásicas: hay como un pavor a que nos olvidemos de nuestras propias esencias, a que nos aislemos de un mundo cultural que es el de toda España y Europa y, en realidad, el de todo el mundo. Que es la raíz, también, de nuestras Ciencias, nuestras técnicas, hasta de las corrientes que no nos hacen felices.

Hoy día no es políticamente correcto hablar mal de las Humanidades. Y se nos acoge en los medios de comunicación. Lo que se hace es relegarlas, olvidarlas en la práctica, dejarlas sin espacio ante las múltiples invasiones que sufren los planes de enseñanza, las múltiples urgencias.

La rueda, que ha estado tanto tiempo girando en contra nuestra, comienza, así, a girar a nuestro favor. Ya he hablado de las corrientes de comprensión que encuentran las Humanidades hoy en nuestro país. De los intentos de reforma, al menos en la Enseñanza Secundaria, por más que choquen con rémoras procedentes del pasado. Añádanse, en el extranjero, fenómenos como planes de estudios mucho más favorables que los anteriores en países como Francia, Suecia, Italia o Grecia; el enorme crecimiento del estudio del latín en Estados Unidos; su prestigio en las escuelas privadas, ya que no en las públicas, en el Reino Unido; etc. En países de África, en Hispanoamérica, hasta en el Japón, comprobamos este crecimiento.

Hay una conciencia general de que la Ciencia es esencial, la Técnica necesaria, pero que deben encontrar un contrapeso, un paralelo, en las Humanidades. Las clásicas entre ellas.

Al llegar a este punto se me preguntará que es lo que, en el momento actual, pretendemos los estudiosos de los clásicos, que nos movemos en íntima comunión con el mundo de la literatura y del pensamiento en general, que hacemos esfuerzos para demostrar que todos esos mundos están vigentes, son indispensables.

Nosotros hemos protagonizado largas campañas bajo todo tipo de regímenes, con todos hemos dialogado y batallado. Me refiero a las actuaciones de la Sociedad Española de Estudios Clásicos, que agrupa a unos 5.000 estudiosos de los clásicos y que me honro, en este momento, en presidir. Y que no ha estado sola, son muchas personas, a ellas he aludido arriba, las que han estado y están a nuestro lado.

Pero en este momento la LOGSE, por ahora, es inamovible. Por fidelidad a sí mismas o amor propio o convencimiento, fuerzas políticas importantes la defienden todavía. Sin embargo, aun dentro de ella, aspiramos a que en la ESO la Cultura Clásica deje de ser esa asignatura secundaria, esa "María" que en muchos lugares es. Que haya un año obligatorio para todos o, si eso no es posible, lo haya al menos para los alumnos que se dirigen a la Universidad. No se

puede ser medianamente culto sin un mínimo conocimiento de los clásicos, aunque sea en traducciones y comentarios.

A más de este curso nos gustaría que se restituyera, al menos, otra vez, para los alumnos que se dirigen a la Universidad, un curso en latín. En un país de lengua y cultura latinas, en que en la lengua y en todo queda tanto de la huella de Roma, esto parece de justicia.

Y pedimos que, para el Bachillerato, el mínimo Bachillerato de dos años que nos han dejado, el latín y el griego tengan un papel importante para todos los alumnos de la Rama de Humanidades y Ciencias Sociales; y, con ellos, la filosofía y la literatura. Pensamos, además, que al menos como opcionales, estas materias deben estar en el Bachillerato de Ciencias Naturales y de Salud.

Esto se nos prometió en un momento durante el periodo en que se gestionaba la Reforma, pero luego se incumplió por presiones diversas. Hoy día, en Humanidades y Ciencias Sociales, el latín I y II y un solo griego son tres de las materias que puede escogerse en los dos años: pueden estar o no estar entre las seis materias que los alumnos deben escoger entre once (catorce en Cataluña). Un griego II flota en el piélago de las múltiples opcionales. Así, pueden escogerse dos latines o uno o ninguno, con o sin griego, y éste ya un por año (que de poco vale) y, más difícilmente, por dos.

Nosotros pediríamos, en ese Bachillerato (en todo él, también para los alumnos que vayan a Historia, Filosofía, Derecho, Ciencias de la Información, etc.) dos años de latín obligatorio y uno de griego. Para el griego es necesaria, en todo caso, una opcionalidad en condiciones favorables. Y todo ello en condiciones de horario suficientes.

Ya comprendemos que el marco de la actual LOGSE es estrecho; y no sólo para el latín y el griego, sino para todo. Habría que aspirar a que, junto a la ESO, se construyera paralelamente, ya lo he dicho, un gran Bachillerato, que creará una élite cultural (aunque la palabra esté mal vista) que España necesita.

Y si vamos a la Universidad, aquí hay que distinguir entre las distintas Facultades. Aquí el especialismo, cuya entrada en el Bachillerato nos agobia, es perfectamente legítimo; aunque habría que reducirlo a sus justos términos, la orgía de las opcionales, introducidas muchas veces por razones personalistas, es nefasta.

Yo aspiraría, desde luego, a reconstruir en estas Facultades el antiguo papel de las Humanidades como base común y general. Quizá esto suene hoy a utópico. Pero quizá, también, el cansancio del nuevo sistema y la visión de sus insuficiencias, reconduzca algún día a aquel camino.

El cultivo de las lenguas y culturas clásicas como una base común en las Facultades

nacidas de las de Letras, no como mera materia de estudio de reducidísimos grupos de especialistas, sería un símbolo de unidad cultural y serviría de antidoto, si estamos todavía a tiempo, contra la disgregación y atomización cultural que nos invade.

No ignoro que el conocimiento de la Antigüedad se persigue aquí o allá al estudiar la historia de las diversas Ciencias —Medicina, Farmacia, Filosofía, etc.— o en materias específicas de Facultades como la de Historia y la de Derecho, también algunas de Ciencias. Son estudios importantes, pero más bien aislados y carentes, sobre todo, de vinculación con el estudio de las lenguas. Este es atendido a veces en materias opcionales en Facultades como Historia o Filosofía.

Pero querría aludir, muy especialmente, a iniciativas que se han tomado aquí o allá para establecer estudios dirigidos a alumnos de diversas Facultades, sobre la base de la voluntariedad por supuesto, y que tienden a introducirlos en el conocimiento de las lenguas griega y latina, con vistas a sus intereses específicos. Hay, por ejemplo, un curso de Griego voluntario en Granada en la Facultad de Odontología, establecido por la misma. Hace poco estuve en la Universidad Autónoma de Méjico y tuve noticia de cursos de Griego para alumnos de diversas Facultades. Aquí, en Madrid, se abren paso esporádicamente iniciativas semejantes.

Sería importante que iniciativas de este tipo se generalizasen y cristalizarasen. Cada

vez llegan a las Universidades más alumnos carentes total o casi totalmente de los datos más elementales sobre las lenguas clásicas. He oído quejarse de esto, repetidamente, a profesores de Facultades como la de Derecho y la de Filosofía. Incluso de Historia de América, donde el Latín es esencial para el estudio de documentos y libros antiguos. ¿Qué decir de las otras? No hace mucho, cuando fui a pronunciar una conferencia sobre Filosofía antigua en una Facultad de Filosofía, me pidieron que no aludiera a ninguna palabra griega, era algo desconocido allí.

Y, sin embargo, es claro que un conocimiento aunque fuera limitado del Griego y el Latín sería una ayuda valiosa para el conocimiento y manejo de la terminología científica, entre otras muchas cosas. Serviría para paliar ese bache cultural, esa incomunicación con nuestra tradición, que a veces se siente tan vivamente.

Yo propondría cursos con horarios compatibles con los de las diversas Facultades, algunas tardes o quizá los sábados, cursos desde luego voluntarios. Podrían ser de niveles diferentes, unos de pura introducción al léxico, otros con capacidad de llevar a los alumnos al conocimiento y la traducción de los textos literarios y científicos antiguos.

Habría, por supuesto, que establecer diferencias. Con frecuencia se ha cometido el error de hacer traducir a los alumnos de

Historia Medieval textos de puro latín clásico, a los de Filosofía textos en modo alguno filosóficos. Mientras no haya una formación clásica general y se trate sólo de una oferta de este tipo, parece que habría que dar la preferencia a aquellos textos y aquellos tipos de lengua que resultan en cada caso más adecuados.

Pero no quiero que se piense que todo lo reduzco a las lenguas clásicas. Cursos sobre temas literarios, filosóficos, históricos (también historia de la Ciencia) deberían acompañar a los que preconizo. Cursos sobre temas vivos e importantes, pero básicos, generales: no esas estrellas fugaces, esos oportunismos que tantas veces brillan, por ejemplo, en los cursos de verano.

Las Humanidades, con toda su multiplicidad, sus alternativas y contradicciones, representan nuestra historia común y nuestra sensibilidad común. Son un factor de libertad y de creatividad: modelos no esclavizantes, ya dije. Al lado de otros estudios, que de ellas históricamente nacieron,

deben continuar siendo un factor importante en nuestra cultura: la española y la europea, donde la Comunidad, que tanto se injiere en nuestros olivos o nuestras vides, nada ha hecho por ellas, tenemos experiencias frustrantes. Y eso que se habla del tratado de Roma, del premio Carlomagno, de Erasmo y Sócrates y demás. Meros nombres.

Esto comporta una actuación ante el público universitario en el sentido más amplio y ante el público en general, que debe seguir comprendiendo esos lazos de tradición de comunidad todavía vivos, aunque a veces no fácilmente visibles. Pero exige, también, una acción respecto a la enseñanza: tema difícil por la competencia entre las distintas materias que se disputan horarios cada vez más reducidos y por la búsqueda, por parte de algunos, de niveles ya puramente infantiles, ya meramente especialistas.

Todo debería conjugarse de algún modo. Porque las Humanidades siguen siendo esenciales. En realidad, son cada vez más necesarias.

Resumen

Las lenguas clásicas han sido el centro de formación intelectual durante muchos siglos, tanto para humanistas, como para científicos. En España, la formación humanística sufrió una reducción implacable en la enseñanza secundaria con las reformas de 1970 y 1990, lo mismo que en los nuevos planes de estudio de la Universidad, ante el embate de las "nuevas humanidades" y de un pedagogismo igualitario que propone una cultura elementalísima y un especialismo del que son víctimas los saberes que no se consideran "prácticos".

No obstante, en la actualidad se ha iniciado una corriente de apoyo en distintas esferas de la sociedad, que reclama un papel más importante de las humanidades en la educación, habiéndose formulado desde la Sociedad Española de Estudios Clásicos propuestas concretas para reforzar el estudio de la cultura clásica en la Educación Secundaria y el Bachillerato. Así mismo, se propone reconstruir el papel de las humanidades en la Universidad.

Palabras clave: Humanidades, lenguas clásicas, cultura clásica, educación.

Abstract

Classical Languages have been the centre of the intellectual formation for many centuries not only for Humanists but also for Scientists. In Spain, the instruction of Humanities suffered a relentless reduction in Secondary Education during the 1970 and 1990 reforms as well as in the new educational programmes of the university. This reduction took place due to the push of the "new humanities" and due to the new pedagogy that proposes a very elementary culture and a specialisation which regards "practical" knowledge as the only useful instruction for students.

However, nowadays a support body has started in the different levels of society, that claims a much more important role in the instruction of Humanities. The Spanish Society of Classical Studies has proposed specific measures to reinforce the study of Classical Culture in Secondary Education. Furthermore, it has been planned to reinforce the role of Humanities at university level.

Key words: Humanities, Classical Languages, Classical Culture, education.

Francisco Rodríguez Adrados

Real Academia Española

Sociedad Española de Estudios Clásicos

Ciencias, humanidades y educación

Cayetano López

Me resisto a aceptar sin más comentario la división habitual entre Humanidades y Ciencias. Savater en su reciente libro sobre la educación nos recordaba que el concepto de Humanidades surgió para distinguir los saberes relativos al hombre y a las relaciones entre hombres, o de los hombres con la naturaleza, de los saberes teológicos, cuyo objeto primordial era Dios. El estudio de la naturaleza, incluyendo a los humanos como parte de ella, que es el objetivo de lo que normalmente recibe el nombre de Ciencias, no es una tarea inhumana, subhumana ni sobrehumana, como argumentaré en lo que sigue; es una parte de esa aventura intelectual, sólo posible a partir de la aparición de nuestra especie sobre la Tierra, que consiste en intentar comprender las complejas interacciones observables en nuestro mundo.

Aceptaré, sin embargo, el término porque es ya de uso común y puede ayudar a entendernos, no porque lo considere especialmente afortunado. Humanidades y Ciencias. En sus acepciones habituales en nuestros días parecen fácilmente distinguibles por su objeto de estudio y por su método. En general eso es así, pero si se profundiza

La ciencia, como el resto de las manifestaciones culturales, ha de jugar un activo papel educativo. La educación científica proporciona respuestas a algunas de las más ambiciosas preguntas de la humanidad.

algo más se ve que la distinción se hace problemática al existir zonas de frontera. Son áreas humanísticas claras el estudio de la lengua, la historia, el pensamiento, los valores que subyacen en determinadas conductas individuales o colectivas, la propia organización familiar o social, lo que creemos que es justo o injusto, o lo que creemos bello y lo que no lo es. Pero todo pensamiento tiene su origen en la estructura del cerebro humano y éste viene condicionado por una larga cadena de tareas y adaptaciones a lo largo de su evolución. Las operaciones del cerebro humano dependen, a su vez, de las leyes y de la naturaleza del mundo físico en que vive. Lo que denominamos sentido común, por ejemplo, es consecuencia de esquemas de pensamiento profundamente arraigados en la psiquis humana, presumiblemente porque han producido ventajas evolutivas en el proceso de formación de la especie. Probablemente los conceptos que están más sólidamente esculpidos en nuestra mente, las cosas que más difícilmente podemos imaginar que fuesen de otro modo, son las que están genéticamente programadas a un nivel más profundo en nuestros cerebros.

Pues bien, justamente, hay hoy una rama emergente de la ciencia que intenta relacionar la génesis y el significado de muchos conceptos básicos, en particular los que afectan al arte, la religión, la misma lógica con la que razonamos o la organización social, con las propiedades, tanto estáticas

como dinámicas del cerebro, verdadera fábrica de pensamientos y de emociones; y cómo esas propiedades han ido surgiendo a lo largo de la conformación darwiniana de nuestra especie y de las especies próximas. Ahí el objeto de estudio se confunde, aunque me parece indiscutible que muchos humanistas, en sentido restringido, delimitarán enseguida el punto más allá del cual las humanidades dejan de serlo y se convierten en ciencia. Pero está claro que no es el objeto de estudio lo que les separa en este caso.

Podría ser el método. El celebrado método científico, que se fue conformando a lo largo de los siglos XVI al XVIII. Se trata de una forma de aproximación basada en la observación y en la elaboración de esquemas conceptuales (teorías y modelos) que explican las observaciones disponibles en base a relaciones de causa y efecto, o en otro lenguaje, en base a leyes naturales que rigen el comportamiento de los objetos del mundo físico, incluido nuestros cerebros. Pero esos esquemas conceptuales permiten, cuando son verdaderamente ambiciosos, comprender muchos otros fenómenos distintos de aquellos que sirvieron para elaborarlos, lo que llamamos sus predicciones genuinas, que deben ser confrontadas de nuevo con la observación. Y lo que resulta de esa confrontación lleva unas veces a perfeccionar o cambiar el esquema previo, o lo fortalece en su capacidad predictiva en otras.

Pero cuando yo veo razonar a mis amigos estudiosos de las culturas clásicas sobre cómo determinar rasgos de la sociedad o el lenguaje de los antiguos griegos que no pueden ser observados directamente y que sólo son inferibles, no veo ninguna diferencia en el método. Lo que veo es que parten de determinadas observaciones para elaborar hipótesis más generales que la simple constatación de esas observaciones, y cómo de esas hipótesis se siguen consecuencias que pueden ser contrastadas (en principio, a veces no hay posibilidad de hacerlo, como en las ciencias) con nuevas observaciones que la confirman u obligan a cambiarla o a abandonarla. Es exactamente el mismo método porque sólo existe una manera de razonar, que es común y pertenece al acervo de la especie, no es cosa sólo de humanistas o de científicos

¿Estará la diferencia en la mayor o menor importancia del componente moral en la práctica de unas y otras disciplinas, como a veces sorprendentemente se dice? No merece la pena alargarse demasiado sobre semejante dislate. Personalmente, la catadura moral de los practicantes de las humanidades o las ciencias es del todo independiente del objeto de sus estudios, e incluso aquellos que se concentran en los aspectos más directamente éticos de los humanos presentan un espectro de actitudes morales tan amplio como amplia es la diversidad en el buen o mal oído de quienes dedican su vida al estudio del sistema auditivo.

Seguramente una de las diferencias más comentadas, y, por cierto, una que parece definitiva para muchos es la utilidad de los saberes. Sin duda hay saberes útiles y otros puramente especulativos (al menos de momento, luego esas especulaciones pueden tener utilidad). Está bastante extendida la idea de que la inclusión de las ciencias en los planes de enseñanza responde a su utilidad, contrariamente a lo que sucede con las disciplinas humanísticas. Bien es verdad que hay saberes pragmáticos que han preñado desde siempre para sustituir a los saberes más ociosos, luego me referiré a sucesos interesantes al respecto ocurridos el siglo pasado y a otros más recientes. Pero la ciencia no nace, precisamente, para resolver problemas prácticos o permitir la fabricación de cachivaches. Es más, la íntima relación de la ciencia con la tecnología es un fenómeno reciente, del siglo XIX, a partir de la aparición de los ingenios térmicos y de los primeros eléctricos. Hasta entonces eran cosas separadas.

La ciencia es fruto de la curiosidad humana. Nace y se desarrolla específicamente para dar satisfacción a esa curiosidad. Con la ciencia los humanos intentan comprender, o representarse mentalmente, el mundo en el que viven. Como ya he dicho, la manera de razonar es común a todas las disciplinas, aunque hay algunas más simples, las que se asocian generalmente con el mundo natural, en que ese método se adecua al lenguaje formal y universal de las matemáticas. Desde siempre los hombres

han intentado entender qué había en el cielo más allá de su alcance directo, la naturaleza y la historia de los objetos celestes y del Universo en su conjunto; la naturaleza de la materia, sus componentes y sus interacciones, la naturaleza de los sentidos, de la luz y del sonido, el origen del mar y de las montañas, las prodigiosas cualidades de los seres vivos. Ese es el origen de la ciencia, un producto más del pensamiento humano, y como tal una parte de la cultura.

Bertrand Russell expresó en sus memorias de un modo magistral y sintético la esencial unidad del conocimiento como respuesta a la curiosidad innata en los humanos: "... Con igual pasión he buscado el conocimiento. He deseado entender el corazón de los hombres. He deseado saber por qué brillan las estrellas. Y he tratado de aprehender el poder pitagórico en virtud del cual el número domina al flujo. Algo de esto he logrado aunque no mucho." Heráclito, por su parte, escribió, a propósito de su reflexión sobre la naturaleza de las cosas, que "el mundo es un fuego siempre vivo". Y es que ya los filósofos jónicos sintieron la extraña belleza del mundo como un fuego en la sangre. Eran apasionados en su afán de encontrar relaciones entre la belleza del cielo, por ejemplo, y la más abstracta de los números y la geometría. De esa pasión desinteresada se deriva prácticamente toda la ciencia moderna.

Nada hay más inútil, por otra parte, que saber la distancia a la que se encuentra la

galaxia de Andrómeda, cuál fue el origen de la Luna, que el Universo está en expansión, la existencia de agujeros negros, la naturaleza de las supernovas, la existencia de los dinosaurios y las causas de su extinción, o la historia evolutiva de los seres vivos. Y partes de la ciencia como la biología molecular o la mecánica cuántica, con numerosas aplicaciones presentes o futuras, no surgieron por ninguna motivación práctica, sino para intentar comprender como los seres vivos transmiten a su descendencia la información necesaria para llegar a ser individuos con características iguales a las de los progenitores, o las propiedades de los componentes más pequeños y simples de la materia. Tan útiles o inútiles como la reflexión moral, histórica o política que ayuda también a resolver conflictos sociales o a diseñar estructuras de organización social o política.

La ciencia no se separa de un modo radical del resto de las creaciones del pensamiento humano. Es una parte de él. Y en ese sentido debe formar parte de lo que cada generación transmite a la siguiente, en ese proceso sin fin que llamamos educación. Todas las manifestaciones de la cultura, incluida la científica, ayudan a formar los jóvenes cerebros, contribuyen a enseñarles a razonar, a descubrir relaciones entre fenómenos aparentemente independientes, a agrupar hechos, a asignarles propiedades generales o abstractas, a aplicar el razonamiento tanto para comprender el pasado como para intentar prever el futuro.

Se trata de proveerles de instrumentos valiosos para que puedan utilizar de manera óptima su potencial intelectual.

He hablado mucho de las coincidencias, pero algo tiene que haber que diferencie Humanidades y Ciencias. Seguramente el lenguaje es una diferencia fundamental. La ciencia ha descubierto que muchas leyes pueden expresarse de un modo simple y poderoso con ayuda de las matemáticas. A partir de ese lenguaje, otros se han desarrollado en la física, la química y la biología, generalmente abstractos y formales, lo que supone hoy por hoy, creo, la principal barrera entre los profesionales de ambos lados. Y es paradójico que sean posiblemente las matemáticas el principal factor de separación, cuando en la antigüedad las matemáticas eran indisolubles de la filosofía y, en general, del saber culto de ese tiempo. Por lo demás, los antiguos daban una importancia grande, como yo se la doy, a la formación matemática como dominio de un lenguaje de especial generalidad, que trata con propiedades que no están directamente en la naturaleza, pero que nosotros las derivamos a partir de las relaciones y las semejanzas que observamos. Es una herramienta indispensable para desarrollar la lógica abstracta y la percepción de leyes generales que se aplican a objetos de naturaleza diversa unidos únicamente por esas propiedades abstractas que son el objeto del pensamiento matemático.

Y junto al lenguaje, lo que se ha producido, especialmente a partir de los siglos XVIII y XIX es una progresiva separación de quienes

cultivaban unas disciplinas y otras, con un grado de especialización que escandalizaría precisamente a los antiguos griegos, y con una creciente ignorancia mutua que ha llevado a la aparición de prejuicios y posiciones estereotipadas, ingenuas y generalmente injustas.

En el año 1880 Thomas H. Huxley redactó un discurso, titulado precisamente Ciencia y Cultura, para la inauguración de un colegio en el que la educación incorporaba contenidos científicos de un modo que no tenía precedentes en una época en la que la mayoría de la educación se apoyaba en las disciplinas literarias. En ese discurso relata Huxley como, hasta únicamente unos treinta años antes, la ciencia (moderna) estaba ausente de los currícula escolares. Los que defendían la introducción de rudimentos de ciencias de la naturaleza en aquella época se veían a sí mismos como guerrilleros luchando cada uno por su lado contra el ejército regular de la educación tradicional. Los oponentes estaban formados por dos cuerpos principales: uno de ellos el de los hombres prácticos y otro el de los académicos más tradicionales y conservadores.

Hoy lo que resulta curioso es lo primero. Los hombres prácticos bromeaban acerca de la inutilidad de los estudios de física, por ejemplo, teniendo a la ciencia por una especie de vicio especulativo, no sólo alejado de los saberes prácticos, sino contraproducente para la conducción de los asuntos prácticos. Y la verdad es que hasta el siglo XIX los

saberes prácticos en la agricultura, la industria o la medicina tenían muy poco que ver con la ciencia. La gran influencia práctica de la ciencia es un fenómeno muy reciente. En ese sentido, la ciencia era considerada una especulación sin demasiado valor y sin prestigio académico.

En cuanto a los otros, los partidarios de una formación exclusivamente literaria, establecían una clara diferencia entre los estudios clásicos, incluyendo la ciencia clásica, y la ciencia moderna. Y sin embargo, para los verdaderos creadores de la ciencia, los griegos, no había ninguna diferencia entre unas cosas y otras. Todo era parte de su intento de construir un esquema racional del mundo. Los grandes filósofos consideraron como parte de su reflexión tanto la estructura y las leyes que rigen el mundo físico como los valores o la organización social o la naturaleza del pensamiento y la emoción. Durante el Medievo y el Renacimiento, el conocimiento de la Antigüedad era lo fundamental en la educación y en el estudio de los intelectuales. Incluidas las contribuciones científicas, que se consideraban parte de los estudios clásicos. En realidad, los progresos a partir de la ciencia de los antiguos eran tan lentos que el corpus científico fundamental residía en las aportaciones de los griegos y los comentarios o elaboraciones sobre ellos hechos con posterioridad. Hay que recordar que hasta hace no mucho los fundamentos de las matemáticas estaban en libros escritos para las escuelas de Alejandría dos mil años

antes, la astronomía era la continuación natural del trabajo de Hiparco y Tolomeo; la física era la de Demócrito y Arquímedes, y los escasos rudimentos de biología disponibles provenían de Aristóteles, Teofrasto y Galeno. Así, es comprensible, como Huxley sugiere, que no se incorporara la ciencia que con tantos titubeos y tanta lentitud iba naciendo. Y así nos encontramos con la sorpresa de que sólo desde mediados del siglo pasado empiezan a introducirse elementos de ciencia moderna en la educación regular.

Decía Huxley, en esa época, pensando que se trataba únicamente de un fenómeno pasajero, consecuencia de la reciente irrupción de los estudios científicos en las escuelas: "¿Cuántas veces hemos oído que el estudio de las ciencias físicas es incapaz de conferir cultura a quien lo practica, que no toca ninguno de los grandes problemas de la vida; y, lo que es peor, que la devoción continua a los estudios científicos tiende a generar una estrecha y fanática creencia en la aplicabilidad de los métodos científicos en la búsqueda de toda clase de verdad? ¿Cuán frecuentemente hemos observado que no hay respuesta más fácil a una pregunta incómoda que tildar a su autor de "mero especialista científico?" En cuanto a la especialización, ya la experiencia de Huxley, y también la mía después de muchos años de relación con colegas de todas las disciplinas, es que los meros especialistas, sin una formación amplia y solvente que merezca el nombre de cultura,

existen en todos los campos, desgraciadamente. Y eso ocurre, en contra del espíritu de los antiguos griegos.

He razonado sobre la conveniencia de que la ciencia sea una parte importante en la educación de los niños especialmente debido a su potencial formador de la inteligencia y del hábito de razonar, de argumentar y de comprobar. Al tiempo, su carácter centralmente experimental es útil, desde mi punto de vista, para disciplinar el pensamiento y aprender que nuestras ideas, nuestras construcciones mentales, o las visiones de tal o cual fenómeno pueden ser erróneas, que no hay verdades definitivas o indiscutibles y que, junto con la prueba de la consistencia interna, hay siempre que acudir al experimento, cuando es posible, o a la observación en el resto de los casos. Eso se aplica igualmente, por cierto, a las propias ideas acerca del sistema educativo o de la formación de los jóvenes.

No pueden olvidarse, por último, otras dos razones más para ponderar esa inclusión de contenidos científicos. En primer lugar, el mundo de hoy (no el de hace dos siglos o el de los griegos) está profundamente penetrado de la ciencia, sus valores y sus aplicaciones. Sería grotesco que la educación a recibir por niños y jóvenes de hoy para enfrentarse bien pertrechados al mundo ignorara nociones indispensables para entender, siquiera sea de un modo superficial, muchas de las circunstancias en las que han de desenvolverse, desde la

naturaleza de la electricidad a la existencia de armas nucleares, el posible calentamiento global del planeta, la naturaleza de los virus o lo que es el código genético contenido en cada una de sus células.

La segunda razón, menos utilitaria que la anterior, pero a mi juicio de más peso es que la ciencia de hoy proporciona respuestas a algunas de las más ambiciosas y permanentes preguntas que el hombre se ha hecho desde sus orígenes hace unos pocos cientos de miles de años. La visión del Universo que se desprende de los conocimientos actuales es tan grandiosa, tan dinámica y tan rica, que ni la más calenturienta fantasía hubiera podido imaginarla. Nadie hoy que se tenga por medianamente culto debería ignorar los rasgos más sobresalientes de ese Universo en el que estamos ocupando una posición completamente marginal, aún cuando podamos llegar a abarcarlo y a entenderlo con nuestras mentes. No es pequeña cosa que los hombres y mujeres del futuro supieran, para empezar, cual es su situación en el conjunto del Universo y la historia de este planeta en que vivimos. Lo mismo se aplica al conocimiento de lo más pequeño, de lo más elemental. Estoy seguro de que los griegos disfrutarían enormemente si pudieran saber de qué está hecha la materia, la estructura compleja y misteriosa de los átomos, las extrañas interacciones de toda esa fauna de quarks y neutrinos que, a partir de su simplicidad básica, dan lugar a la infinita complejidad del mundo físico, tan

cerca están las teorías más actuales, basadas en y refrendadas por los datos experimentales, de algunas de sus más atrevidas hipótesis.

O la historia de los seres vivos. La milagrosa combinación de continuidad y variación, que mediante la evolución natural a través de la interacción con el medio, ha dado lugar a mil avenidas por las que han discurredo los seres vivos, desde la más humilde bacteria al hombre, pasando por los dinosaurios y los primates, nuestros más próximos parientes. Avenidas en las que el azar ha tenido, junto con las leyes rígidas de la física, un papel fundamental, de modo que muchas de ellas no han tenido salida, otras han desaparecido sin dejar rastro y aún otras han descrito infinitos bucles. Estas y otras cosas, como el mecanismo de transmisión de la herencia genética, o el carácter inseparable de especies y medio natural en ese continuo tejer del equilibrio ecológico, siempre roto y siempre en pos de recuperación, o la historia de los continentes, son todas ellas cosas que interesan y atraen a los niños, los forman y crean en ellos el hábito de interrogarse sobre el mundo en el que viven.

Lo que quizá está ocurriendo en los programas escolares de nuestro tiempo (no sólo en España) es que las ciencias y las letras tradicionales están perdiendo terreno frente a saberes prácticos, distintos desde luego de aquellos a que se refería Huxley, pero prácticos al fin. Algunos de ellos lo

son desde el punto de vista instrumental directo, mirando sobre todo al desempeño profesional futuro, como la tecnología (esencialmente informática) y los idiomas extranjeros. De éstos unos son más próximos a las antiguas letras y otros a las antiguas ciencias. Otros son prácticos en un sentido más general, al considerarse necesarios para comprender a grandes rasgos y desenvolverse en la sociedad de hoy, como la economía, la sociología o la psicología, y otros, al fin, son disciplinas prácticas desde un punto de vista más personal, como la música, la educación física o las artes plásticas. No es fácil argumentar en contra de la inclusión de estos contenidos. Lo que es importante, a mi juicio, es para que los saberes no prácticos, de letras y de ciencias, pero extremadamente valiosos en la formación de las mentalidades, tengan su lugar en los programas

Volviendo a la enseñanza de las ciencias, no creo que haya que atiborrar a los escolares de multitud de detalles engorrosos. Los detalles son importantes más adelante y para los que han de profundizar en los temas. Lo importante es que los escolares entiendan que el mundo no es un amasijo caótico de objetos y acontecimientos, sino que tiene regularidades que lo hacen inteligible. Que se ajusta a leyes que podemos descubrir con nuestra inteligencia. A este nivel, un cierto número de datos son necesarios para razonar sobre ellos, pero puede prescindirse de muchos otros y de

demasiado detalle en los mismos. Del mismo modo que entender las líneas de fuerza de una época histórica determinada no requiere, para el común de los mortales, y para la mayoría de los escolares, conocer el detalle de nombres, fechas o circunstancias específicas que se dan en ese periodo. Esos detalles son importantes para otros y en otro momento.

Por cierto, que la esencial inteligibilidad del mundo físico es uno de los problemas mayores de la ciencia hoy. El hecho de que las leyes naturales parezcan poder expresarse matemáticamente y que nuestro modo de razonar, nuestra estructura de comprensión intelectual parezca ajustarse perfectamente a la tarea de entender el mundo físico externo a nosotros no puede ser una casualidad. Es un gran misterio sobre el que se está reflexionando en la actualidad y para el que parece haber algunas respuestas provisionales.

Justamente esta digresión me da pié para enfrentarme al último asunto de mi charla, poco relacionado con la educación pero mucho con esa odiosa dicotomía ciencias-letras. Hasta ahora he argumentado en el sentido de subrayar el parentesco cultural de ciencias y humanidades y la conveniencia de que ambas estén presentes en la educación regular de los niños. Acabaré introduciendo un asunto de mayor profundidad, presente en las investigaciones de algunos científicos originales y ambiciosos de nuestros días. Se trata de bus-

car la unidad disciplinar y de conocimiento también entre la ciencia y las humanidades. Intentar descubrir la relación, si la hay, entre el arte, las emociones, la religión, o la organización social, por un lado, y las ciencias de la naturaleza, por otro. Estudios a los que me gustaría referirme con palabras de Edward O. Wilson:

"A medida que el siglo llega a su fin el foco de las ciencias de la naturaleza ha comenzado a alejarse de la búsqueda de nuevas leyes fundamentales para acercarse a nuevas clases de síntesis —holismo si ustedes prefieren— con objeto de comprender sistemas complejos. Ese es el objetivo, con sus variaciones, en estudios como el origen del Universo, la historia del clima, el funcionamiento de las células, el ensamblaje de los ecosistemas y las bases físicas de la conciencia. La estrategia que mejor funciona en estos esfuerzos es la construcción de relaciones causa y efecto coherentes a través de diferentes niveles de organización.

Puestas en este contexto más amplio, las ambiciones de las ciencias naturales podrían ser vistas por los no científicos a una luz más favorable. Hoy por hoy, como las encuestas muestran repetidamente, la mayoría de la gente, al menos en los EEUU, respeta la ciencia pero se siente desconcertada por ella. No la entienden, prefieren la ficción científica, usan la fantasía y la pseudociencia como estimulantes para excitar sus centros de placer en el cerebro. Somos todavía buscadores de emociones

paleolíticos, que prefieren Parque Jurásico a la Era Jurásica y los OVNI a la astrofísica.

Sin embargo, la ciencia no es algo marginal. Como el arte, es una posesión universal de la humanidad, y el conocimiento científico se ha convertido en una parte esencial del repertorio de nuestra especie. Engloba lo que sabemos, o debemos saber, con certeza razonable del mundo material.

Las cuestiones más importantes para las letras son el significado y el propósito de toda nuestra frenética actividad idiosincrática. ¿Qué somos? ¿De dónde venimos? ¿Cómo decidiremos dónde ir? ¿Por qué el trabajo, el deseo, la honradez, la estética, la exaltación, el amor, el odio, la decepción, el brillo, el orgullo, la humildad, la vergüenza y la estupidez que definen nuestra especie colectivamente? La teología, que durante tanto tiempo ha reclamado estos temas para sí misma, no ha llegado muy lejos. Lastrada todavía por preceptos basados en el conocimiento popular de la Edad del Hierro, es incapaz de asimilar las dimensiones del mundo real

que la actualidad ha abierto para nuestro examen.

Encuentro difícil concebir un curriculum básico adecuado en colegios y Universidades que no considere las conexiones causa-efecto entre las grandes ramas del aprendizaje. No metáforas, no las usuales elucubraciones de segundo orden sobre por qué los académicos de diferentes disciplinas piensan esto o aquello, sino las relaciones materiales de causa y efecto. Ahí radica la gran aventura para las generaciones venideras, con frecuencia tenida por imposible. Ahí está la gran oportunidad.

El legado de la Ilustración es la creencia de que podemos saber por nuestros propios medios, y que al saber entenderemos, y que al entender, escogeremos sabiamente. Así que aquí estamos, sin que nadie nos haya guiado hasta nuestra condición, sin nadie que esté mirando por encima de nuestro hombro, enteramente dueños de nuestro futuro. Habiendo así reconocido la autonomía humana, debemos ahora sentirnos más dispuestos a reflexionar acerca de dónde deseamos ir."

Resumen

El presente artículo cuestiona la división habitual entre humanidades y ciencias. El objetivo de lo que normalmente se llama "ciencias" es una parte de la aventura intelectual de intentar comprender el mundo en el que vivimos. La ciencia forma parte del conjunto de creaciones del pensamiento humano y como todas las manifestaciones de la cultura

participa en la educación de los jóvenes. La educación científica se corresponde con las necesidades de un mundo profundamente penetrado por la ciencia, sus valores y aplicaciones, y proporciona respuestas a algunas de las más ambiciosas y permanentes preguntas del hombre. Lo importante, en el caso de las ciencias, es que contribuyan a que los escolares entiendan que existen regularidades que hacen inteligible el mundo. Por último, se plantea la necesidad de reflexionar sobre la unidad disciplinar y de conocimiento entre la ciencia y las humanidades, intentando descubrir su relación, si la hay.

Palabras clave: Humanidades, ciencias, educación.

Abstract

The present article question the common division between Humanities and Science. The aim of the subjects commonly known as science is to be part of the intellectual adventure of trying to understand our environment. Science is a part of the set of creations of the human mind and it participates in the education of youth as do all the facets of culture. Scientific education is linked to the needs of a world amply permeated by science, its values and uses, and it provides with the answers to the most ambitious questions posed by human nature. Regarding science, its most important aim is to make students realize the regularities that make the world understandable. To conclude, the author expresses the need to reflect on the knowledge of science and humanities and to try to discover how they relate to each other if that is the case.

Key words: Humanities, Science, education.

Cayetano López
Facultad de Ciencias
Universidad Autónoma de Madrid
Campus de Cantoblanco
28049 Madrid

L a e d u c a c i ó n

h i s t ó r i c a

La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades

Joaquím Prats

Introducción: lo ocurrido

En la segunda mitad de 1997 y los primeros meses de 1998, se produjo un debate que se centraba en un tema educativo: el pretendido fomento de la enseñanza de las humanidades. El motivo inmediato había sido la difusión de un proyecto de decreto que proponía nuevos programas de diversas materias de la Educación Secundaria, entre ellas la Historia. De un tema aparentemente técnico, que en principio parecía que debía interesar, sobre todo, a educadores e historiadores, se pasó a un debate público que llenó los espacios de tertulias radiofónicas y televisivas, que dio lugar a decenas de artículos de prensa y que, por fin, ocasionó una serie de debates parlamentarios que acabaron por hacer que la ministra de Educación retirara dicho decreto con los ojos envidriados. A continuación, se constituyó una nueva comisión de enviados de los gobiernos autonómicos que supuso el final aparente del problema y que acabó su actuación con más pena que gloria.

El aspecto externo del debate, sobre todo el que se produjo en tertulias y diarios, cobró la apariencia de un espectáculo mediático

La historia, como
materia autónoma en
el currículum,
constituye un
elemento clave en la
formación de los
alumnos
y alumnas,
debiéndose arrinconar
visiones dogmáticas
que poco tienen que
ver con el
conocimiento
científico.

que, desde mi punto de vista, ha servido, más que para ofrecer luz sobre la cuestión, para ocultar y ensombrecer las verdaderas claves del problema. La mayoría de los intervinientes fueron políticos y periodistas, algún intelectual, y pocos historiadores independientes¹. Casi nadie eligió aliados, sino enemigos, algunos sacados del baúl de los recuerdos históricos.

El proyecto de Decreto fue poco discutido, incluso es posible dudar si fue leído con atención por muchos de los que participaron en la reyerta. Los que lo hemos estudiado, buscamos con atención dónde pueden estar (en el documento que elaboró la comisión²) esa fuente inagotable de intenciones políticas o de cargas ideológicas enmascaradas.

Lo ocurrido fue que el proyecto de decreto se convirtió, incluso desde antes de su aparición, en un catalizador de posiciones políticas, ideológicas, sociológicas y, en mucha menor medida, de posiciones sobre temas educativos. En el debate se ha mezclado la concepción de Estado, la idea que unos tienen sobre los otros, incorporando, en ocasiones, los más vulgares estereotipos antropológicos, las contradicciones de los partidos

políticos, las presiones de los electorados nacionalistas (español, catalán, vasco) y los ajustes de cuentas que ha provocado la legislación socialista sobre educación.

El proyecto de Decreto sirvió más para proyectar deseos y frustraciones, que para discutir un problema fundamentalmente educativo. Es imposible que en el temario propuesto, en el caso de historia, existiese ese filón inagotable que diese pie a esa serie de pretendidas intenciones que tenían como objetivo "frenar a los enemigos de la unidad nacional". Esto y otras cosas que se dijeron no están en el texto del proyecto de decreto. Y en cambio, si se lee gran parte de lo publicado y se revisan las tertulias de la radio y la televisión parece que en el temario de historia propuesto hubiese realmente aviesas intenciones, o justas rectificaciones.

¿Por qué un proyecto de Decreto que trata en principio de organizar las enseñanzas de la historia en la ESO se ha convertido en un catalizador político, ideológico, sociológico? ¿Por qué el debate ha sido tan confuso? ¿Por qué se ha formado un cóctel de ideas donde no ha aparecido la educación, sino el concepto del Estado? ¿Por qué en un tema de esta naturaleza afloran las contradicciones

1. Un excelente artículo que analiza con detalle las muchas intervenciones que se produjeron en la prensa y otros medios es el de Martín ALONSO (1998).

2. *Comisión para la revisión de la ordenación de las materias de humanidades en la Educación Secundaria y el Bachillerato*. "Informe de la Comisión de Historia-Geografía- Htº del Arte". Madrid: Junio, 1997 (Documento policopiado). Este informe inspiró muy directamente el contenido del Proyecto de Real Decreto por el que se establecen, entre otras, las enseñanzas mínimas correspondientes a las áreas de Ciencias Sociales, Historia y Geografía.

de los partidos políticos? ¿En qué medida el discutir la historia que debe enseñarse en la Educación Secundaria hace que aparezca en la discusión la servidumbre de los partidos políticos? Muchas preguntas que exigen complejas y elaboradas respuestas.

En resumen, mucho ruido (político-social) y pocas nueces (ideas de cómo mejorar la educación humanística de los jóvenes españoles). En todo este escenario, los que nos dedicamos a la didáctica de la historia, el profesorado de secundaria, y los historiadores más serios han participado muy poco. No hemos podido —ni sabido— llevar la discusión hacia el tema de fondo: la promoción de la educación social y humanística en la enseñanza secundaria.

En esta ponencia, se intentará reflexionar sobre el significado político y educativo de lo ocurrido. Para ello, se dividirá el discurso en tres partes: en la primera, trataré el tema desde la óptica de la cuestión política general, en la segunda, enmarcado en el proceso de implantación curricular de la LOGSE y, en la tercera, incluiré algunas reflexiones sobre los problemas de la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria para poder justificar con alguna base mi posición sobre la oportunidad y las posibilidades del contenido del proyecto de decreto. Avanzo aquí mi respetuosa disconformidad con lo que se propuso.

El debate de los políticos

Siempre ha habido un interés de las estructuras políticas, ya sea desde el gobierno como desde la oposición, de tener presencia en la determinación de los contenidos de Historia y Geografía de la educación primaria y secundaria. El que exista esas materias en los planes de estudio se debe, justamente, a esa intención. Recordemos que la Historia no era una materia de los bachilleratos universitarios del siglo XVIII, surgió con tal casi al hilo de la creación de los estados nacionales de carácter liberal, apareciendo cuando era más necesario hacer un esfuerzo ideológico de convertir a los antiguos súbditos en voluntarios ciudadanos del nuevo Estado, que decía basarse en la soberanía del pueblo. Los ministros y gentes de la educación no ocultaban esta pretensión ni, por supuesto, se avergonzaban de ella. La historia debería servir como una enseñanza que despertase el sentimiento nacional y el amor a la patria. Así lo podemos leer en multitud de obras pedagógicas de finales del siglo XIX y principios del XX. "El objetivo de la historia en la escuela, —señala, en 1926, el conocido pedagogo alemán Richard Seyfert (1926: 135)— es despertar el sentimiento nacional y el amor a la patria"³. O lo mismo señala en 1894 Rafael Altamira (1997: 84) cuando dice: "...la inclusión de la [historia en los planes de estudio] (...) obedece, con

3. Podíamos haber seleccionado muchos otros ejemplos en la misma línea publicados en años anteriores y posteriores.

frecuencia, más que a un desinteresado amor por la historia misma, a razones políticas o de patriotismo, que le hacen ser principalmente una rama de lo que se denomina "instrucción cívica".

Esta ligazón entre proyecto político y enseñanza de la historia es vigente hasta la actualidad. Desde la misma aparición de la asignatura en el sistema educativo, *los gobiernos han pretendido utilizar la Historia en la escuela, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos*, ofreciendo una visión del pasado que sirviese para fortalecer sentimientos patrióticos, valorar con excesivo énfasis las "glorias" nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas.

Es a partir de mediados del siglo XX cuando, por un lado, la nueva historia ligada fundamentalmente a la evolución de las sociedades y, por otro, la irrupción de las llamadas Ciencias de la Educación, han debilitado el discurso que explicitaba estas intencionalidades, discurso que mantenían los gobiernos cuando elaboraban sus cuestionarios de Historia y que, al parecer, siguen manteniendo.

Las nuevas tendencias didácticas concebían la historia como un instrumento privilegiado para la formación de ciudadanos libres y con espíritu crítico y no de entregados y acriticos "patriotas". La historia como materia educativa debía permitir utilizar las

posibilidades metodológicas del método histórico para enseñar a analizar críticamente el presente, y para acercarse al pasado desde una posición intelectual que busca la objetividad, independientemente de la relación que los contemporáneos tengan con ese pasado. Cuando estas tendencias han influido en los gobiernos y se han pretendido realizar reformas, orientando la enseñanza de la historia en este sentido, han surgido problemas y debates en diversos países.

Podría citar varios ejemplos, aunque sólo me referiré a uno: lo ocurrido en Francia a principios de la década de los años ochenta. Sucedió cuando el ministro de educación francés, Alain Savary, influido por un sector del profesorado que propugnaba lo que venía a denominarse "pedagogie a l'aveil", intentó "desnacionalizar" los programas de historia de la educación obligatoria. Pretendía el ministerio Savary una mayor flexibilidad de programación y una orientación de los contenidos que estuviesen más en consonancia con la comprensión de las contradicciones sociales y la historia de las gentes, y no la "grandeur" y epopeyas de Francia. Con este motivo se produjo un gran debate nacional, en el que participaron políticos de todas las tendencias y entidades. Tuvo especial beligerancia pronacionalista la Asociación para la Defensa de la República Francesa, muy vinculada al gaullismo y dirigida por un añejo político que fue ministro con el famoso general. Frente a estos, los reformadores partidarios de la innovación metodológica

y temática, por cierto, abandonados a su suerte por los políticos de izquierda. La consecuencia fue que amplios sectores de la política y de la intelectualidad gala pusieron en cuestión el proyecto de reformar los programas de historia. El ministro socialista no pudo llevar a cabo su plan de reforma, y se llegó a una solución salomónica, más o menos pactada (Girault, 1983). Situaciones parecidas a esta se han producido en las últimas décadas en diversos lugares de occidente.

Pero en España este debate se ha dado en términos muy diferentes. No se ha discutido sobre dos maneras de entender la enseñanza de la historia, como ocurrió en Francia, o en Inglaterra y Gales, a principios de la década de los setenta. Aquí los términos de la polémica se han situado entre dos polos que, curiosamente, defienden exactamente lo mismo: la idea de que la historia sólo sirve para crear sentimientos y conocimientos que refuercen concepciones identitarias sobre la idea de nación que respectivamente defienden. Por un lado, los que pensaban y afirmaban que la idea de España corría el peligro de disolverse si no se reforzaba la enseñanza de la historia en una dirección determinada. Los principales defensores de esta posición eran el propio Ministerio de Educación y los políticos del Partido Popular.

En el otro polo, los políticos nacionalistas, en especial los del Convergencia i Unió y los del PNV. Defendían, en esencia, la misma concepción que los del PP, pero exigiendo que los programas de historia estuvieran al servicio de su concepción identitaria. Es por ello que, más que discutir de enseñanza, se discutía sobre la idea de España que los dos tipos de nacionalismos defendían.

El PSOE estaba descolocado y sus actuaciones fueron erráticas. No supo encontrar una posición propia y ofreció un poco edificante espectáculo, pactando en el Senado con el PP y bloqueando el proyecto en el Congreso. Sus contradicciones internas hacían imposible defender alguna posición, ni tan siquiera la que podía hacerse desde la óptica educativa que estaba plenamente justificada y planteada en los documentos de la Reforma que se había aprobado en la etapa política anterior. ¿Cómo iba a defender el PSOE la filosofía curricular de la LOGSE si la mayoría de sus políticos, lo dijeran o no, estaban de acuerdo en que el problema venía del propio diseño curricular que se hizo como aplicación de esta Ley?⁴.

La refriega política se acabó con la retirada del proyecto de Decreto (nunca por razones educativas), y la creación de una nueva comisión compuesta por mensajeros

4. Un buen resumen de las intervenciones de los parlamentarios de los partidos citados y otros se encuentra en: AAW (1998:82-96)

autonómicos y no autonómicos. A pesar de su apariencia por los perfiles de algunos de sus miembros, no era una comisión que podría calificarse de eminentemente técnica.

De todo lo ocurrido se desprenden dos conclusiones: la primera, la constatación de que la administración, (administraciones), tienen una visión doctrinaria e ideológica de la historia como materia educativa y la quieren poner al servicio de sus concepciones identitarias. La segunda, el poco peso que los profesionales de la educación y de la historia han tenido y tienen en el debate que, sin duda, les afecta de lleno, y sobre el que pueden ofrecer visiones mucho más racionales y ajustadas.

La reforma de las humanidades o el atajo para cambiar la LOGSE

La reforma de los currícula de humanidades, según manifestaba el propio Ministerio de Educación, estaba motivada por el descontento y las críticas que provenían de amplios sectores del profesorado de Educación Secundaria, de algunos intelectuales que tienen acceso a las páginas de la prensa diaria, y de historiadores universitarios que habían firmado manifiestos, mostrando su preocupación por este tema. Junto a esta aparente sensibilidad ministerial por las críticas que recibía este aspecto de la reforma educativa, se ofrecieron datos pre-

ocupantes provenientes de un estudio del INCE que, según la lectura que hizo la prensa, dejaba patente la incultura histórica de los estudiantes, en especial los de Cataluña.

Este ambiente justificaría el que se procediera a un cambio de los decretos de mínimos curriculares en lo que hacía referencia a las llamadas materias de letras. ¿Eran estas las verdaderas causas de proceder a un cambio en los programas? No dejaba de ser sorprendente que cuando ni tan sólo se había comenzado a generalizar el nuevo modelo curricular, se le hiciese ya responsable de una hipotética bajada del nivel general en cuanto a conocimientos y, más concretamente, de una pretendida ignorancia sobre los contenidos históricos.

La preocupación mostrada, en alguna ocasión, por los altos cargos del ministerio sobre el posible desconocimiento por parte de los escolares de quién era, por ejemplo, Felipe II, servía para demostrar las malas consecuencias de la aplicación de la LOGSE. Ello sin decir que el despliegue curricular de esta nueva Ley estaba, en la etapa secundaria, en sus comienzos y que los resultados de los estudios que proporcionaba el INCE hacían referencia, en su mayoría, a alumnado que había cursado etapas de la anterior ordenación del sistema educativo.

Otra razón que esgrimía el Ministerio era que una de las principales razones del

descontento de los docentes se debía a las consecuencias de la aplicación de la ESO y todo lo que lleva consigo. Independientemente que esta causa pueda ser tenida muy en cuenta para explicar reacciones y estados de opinión, lo cierto es que todo los estudios sobre la cuestión apuntan a una mayor complejidad del llamado malestar docente. La investigación, tanto la relativa al profesorado español, como al de otros países, nos informa que la crisis que atraviesa el profesorado de secundaria se debe a complejas razones y a gran polivalencia en las causas. Ello invalidaría la justificación ministerial y demostraría la falta de rigor que, en los análisis sobre la profesionalidad docente, se suele hacer desde la administración.

A riesgo de resultar esquemático, se puede afirmar que el descontento docente hay que relacionarlo con procesos ligados a la relativa crisis de los sistemas educativos occidentales. La crisis de la configuración profesional por los cambios que se han producido en las sociedades occidentales, y la falta de acierto en su tratamiento por parte de la administración explican muchas reacciones que se catalizan por las más variadas causas y, entre ellas, también por los cambios que se han propugnado en el modelo curricular.

Puede decirse que, también se encuentra entre los motivos de malestar (en historia podemos distinguir entre motivos y causas) la política ministerial precedente en temas

de currículum. Es posible afirmar que la visión de gran parte del profesorado de secundaria y de un número significativo de historiadores es que el plan vigente puede poner en peligro la sustantividad y la coherencia interna de la historia como saber educativo. Ello, unido a la artificiosidad y a la tendencia psicologista del modelo curricular prescrito, ha despertado poco entusiasmo y, muchas veces, hostilidad entre amplios sectores del profesorado de Educación Secundaria.

Si el peligro de eliminar la Historia, con mayúscula, de la formación de nuestros jóvenes fuese cierta, se justificaría plenamente que se procediera urgentemente a un fortalecimiento legal de la disciplina. Pero en la práctica poco ha cambiado en cuanto al planteamiento de enseñanza. La razón es que el modelo curricular que prescribe la administración ha fracasado. El llamado segundo nivel de concreción (momento en el que se determinan los contenidos educativos a impartir), se ha hecho de la mano de las editoriales (Prats, 1997a) y no como preveía el Diseño Curricular Base. Si analizamos los libros de texto más utilizados, la historia no parece correr demasiado peligro. En general, se repite la tradicional tendencia de presentación de una historia acabada y que de ja poco lugar a la actividad reflexiva e indagativa del alumnado, aunque es cierto que, respecto a etapas anteriores, incorporan muchos más elementos y recursos para mejorar la calidad didáctica de las clases.

No pienso que el malestar del profesorado ante la Reforma sea la causas que motivó la iniciativa ministerial, sino más bien la excusa. Dos son las razones que, desde mi punto de vista, están detrás de esta cuestión: garantizar que a los alumnos de determinadas autonomías (Catalunya, Euskadi, especialmente) no se les escamoteen conocimientos sobre la historia de España. Dicho de otro modo, volver a una tradición uniformista del sistema escolar. Y al tiempo, reformar aspectos de la LOGSE sin tocar la ley.

Respecto al primer elemento ya hemos comentado que lo que no podía soportar un gobierno de tradición centralista es que no exista un programa único y común; igual al que hay en países vecinos, como Francia. En esto radica, en parte, la explicación del proyecto de decreto. La iniciativa del gobierno (hecha sin guardar las formas con sus socios) suponía aceptar las presiones de los sectores nacionalistas (españoles) más radicales. Por tanto, el Ministerio tendía más a calmar a un sector de su electorado, que a intentar solucionar problemas reales que es evidente que existen, en la aplicación del actual modelo curricular.

Respecto al segundo elemento, y aún aceptando la hipótesis, no demostrada, que el actual planteamiento curricular ponía en grave peligro la formación de los chicos y chicas españoles en las áreas de humanidades, se hubiese tenido que proponer una reforma de la LOGSE y no la sustitución de un decreto de mínimos por otro.

El proponer más de cien items temáticos para la parte de historia del área curricular de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a los que habría que añadir los que determinarían los gobiernos autonómicos suponía, en la práctica, cerrar el currículum. Si ya en comunidades como la Catalana o la Andaluza la exahustividad de los cuestionarios hace difícil aplicar con imaginación el modelo curricular vigente, con tal número de prescripciones temáticas se llegaba, sin escapatoria, a un cuestionario cerrado y casi uniforme para todo el país.

El modelo curricular vigente no prevé que esto sea así. Como he señalado, el llamado segundo nivel de concreción curricular es competencia de los centros docentes y el tercero (la programación, —secuenciación, definición de unidades, etc—, de aula) es competencia de los departamentos didácticos de dichos centros. El proyecto de decreto constituía, en la práctica y sin decirlo, una reforma que iba más allá de un mero cambio de mínimos curriculares.

Nadie esgrimió en el espectáculo-debate, que se pretendiese escamotear la capacidad de decisión de los centros y del profesorado a la hora de cerrar el currículum, conformándolo y adaptándolo, tal como señala la Ley, a cada realidad educativa. Ni las asociaciones de profesores de Educación Secundaria, ni los Colegios de Doctores y Licenciados, ni los sindicatos se situaron en la discusión reclamando la competencia del profesorado en el

proceso de determinación de decisiones curriculares.

No deja de ser significativo el que un tema de tanta importancia haya contado con una baja participación de los colectivos profesionales y, sobre todo, que estos no hayan reclamado el derecho a decidir, tal como está previsto, qué temas deben impartirse en la Educación Secundaria. Las razones pueden ser variadas. La que me parece más probable es que los docentes de secundaria no han hecho suya la reforma curricular, y que muchos la ven con poca simpatía.

El profesorado no defiende su capacidad decisoria en ese terreno, porque no la ejerce. Tanto el PEC (Proyecto Educativo de Centro) como el PCC (Proyecto Curricular de Centro) son, por lo general, documentos que no reflejan la realidad de los centros, y que suelen ser elaborados a requerimiento de la administración. Se está produciendo una cierta ficción administrativa, en la medida que las inspecciones reciben los documentos sabiendo que no han sido elaborados según el esquema de toma de decisiones prescrito. Es sabido, además, que muchos de estos documentos, especialmente el Proyecto Curricular de cada Área, proceden de versiones que se distribuyen gratuitamente, con soporte informático, por algunas editoriales. Centros docentes y administración parecen conformarse con esta situación vergonzante. Los segundos, y parte de los llamados terceros niveles de

concreción curricular, vienen dados por las diferentes propuestas editoriales. Aunque la práctica diaria es responsabilidad, la mayoría de las veces, de cada docente y algunas veces de los departamentos, la secuenciación de contenidos y gran parte de las actividades son las que figuran en los nuevos libros de texto (Prats, 1997a).

La actuación práctica del profesorado responde más a su manera habitual de impartir las clases que a las ritualidades que promueve la literatura que acompaña al currículum. La Reforma le ha provocado algunas perplejidades y, en el mejor de los casos, le ha hecho replantearse algunas cuestiones que han hecho evolucionar su práctica. En este sentido ha actuado como un cierto revulsivo ideológico. Desgraciadamente, muchos buenos y experimentados profesores y profesoras han reaccionado negativamente ante la "doctrina oficial" ya que la consideran ofensiva a su probado buen hacer. Otros, quizá los que han participado en algunas estructuras de formación o de experimentación de la reforma, creen que el nuevo modelo curricular les ha aportado elementos positivos en su acción docente (Prats, 1997a).

Lo cierto es que el profesorado no intervino en el contexto del debate en defensa de poder decidir el segundo y tercer nivel de concreción curricular. Adoptó una posición de indeterminación en el, porque lo que más preocupaba en ese momento no era la competencia curricular que le otorgaba la Ley, sino otros problemas que se

tienen en las aulas y en su desarrollo profesional.

Además, ¿por qué se iban a levantar si lo que proponía el MEC en el proyecto de decreto era lo que normalmente se intenta enseñar en las aulas?. Si se compara los contenidos que prescribe el proyecto de decreto, con lo que incluyen la mayoría de los libros de texto que están en el mercado, se comprobará que no hay sustanciales diferencias. Para qué tanto alboroto si el segundo nivel de concreción (de la mano de las editoriales) ha tendido a consolidar los contenidos tradicionales de la enseñanza de la historia, si exceptuamos algunas ejemplares programaciones, que contrastan con otras soporíferas propuestas que dicen hacer enseñanza crítica.

Todo nos lleva a pensar que los verdaderos motivos para lanzar la reforma de los programas de historia, estaban pensados para intervenir en la normativa general que hace referencia al modelo general de diseño del currículum: cambiar una Ley con un decreto. Y uniformizar los contenidos históricos, potenciando una visión determinada de la historia como materia educativa.

Análisis de proyecto y el currículum actual

Los contenidos históricos que se propusieron en el proyecto de decreto eran de carácter universal, orientados desde una óptica casi europea, y se completaban con

la historia de España. La propuesta fue una versión más detallada de la Historia de las Civilizaciones del anterior bachillerato, con algunas ampliaciones sobre España o temas hispánicos. Un temario en la línea del BUP, que no aportaba sustanciales novedades. De hecho, reproducía la situación anterior en la que algunos eramos conscientes, por un lado, de la poca valoración por parte del alumnado de la historia como materia de estudio y, por otro, de la necesidad de innovar en la selección de contenidos y en la metodología didáctica para conseguir obtener de la historia mayor capacidad educativa.

El programa propuesto, por su extensión, orientación y nivel de abstracción, no contenía los elementos suficientes para poder ser considerado un cambio importante que superara los tradicionales problemas de la enseñanza de la historia. Su amplitud impedía, de partida, construir una enseñanza de la historia que permitiese trabajar con métodos activos. La orientación propuesta por el MEC pretendía, sin decirlo, que los estudiantes de ESO supiesen "en reducido" (suele ser en simplificado) todo lo que se estudia en una licenciatura de historia. Y esta visión ya sabemos que no nos ayuda a solucionar los problemas de la didáctica de la historia en una educación obligatoria.

Pero no debe contraponerse a lo que, desde mi punto de vista, es una vuelta atrás, la hipotética perfección e idoneidad de lo exis-

tente: el actual currículum de la ESO vigente. Si se planteó la revisión de los contenidos fue, desde algunas ópticas, por la necesidad de solucionar los problemas que muchos encontraban en el actual modelo curricular y el sistema de selección de contenidos.

He percibido algunas justificadas preocupaciones sobre la actual situación de la historia en el modelo curricular vigente. Con mayor o menor grado de formalización en la explicación, lo cierto es que los docentes con mayor tradición educativa y mejor preparación didáctica y la mayoría de los historiadores piensan que la historia tiene una gran capacidad educativa. Desde esta posición, y ante la actual concepción de la historia que aparece en el currículum, se detectan temas de inquietud que pueden resumirse en tres aspectos.

El primero, es la posible disolución del conocimiento histórico en una amalgama metodológicamente no estructurada a la que llamamos Ciencias Sociales. En todas las Ciencias Sociales hay un objeto común, que es lo social, pero en el desarrollo de las metodologías, en la capacidad de interrelación con otras disciplinas, en la configuración epistemológica, etc. hay diferencias muy importantes.

La historia tiene un modo de construir el conocimiento diferente de otras ciencias sociales y su grado de desarrollo teórico no es el mismo que el de ciencias nuevas o en estado de configuración. Diluida en las

Ciencias Sociales y perdiendo su sustantividad disciplinar, la historia deviene necesariamente en una sopa de anécdotas, y se convierte en un repertorio de "historias" que sólo sirven para darle un toque pretendidamente erudito a un problema actual. *La desustanciación de la historia como conocimiento completo y autónomo supone, en la práctica, descartarla como conocimiento educativo.*

Hemos visto algunos planteamientos curriculares basados en temas de actualidad que incorporan la historia como sazón de discusiones sobre el presente, u otros que la utilizan como si se tratara del "baúl de la abuelita". Sin quizá saberlo, y diciendo que hablan desde posiciones avanzadas en la educación, están legitimando, por omisión, las teorías más reaccionarias sobre el saber histórico que defiende la ideología neoliberal más salvaje, como puede verse en lo que propone Fukuyama (1992), o, como denuncia Dosse (1988), enseñando, la historia en migajas, que es lo mismo que no enseñar historia.

El segundo punto de preocupación es la renuncia a la necesaria presentación diacrónica y sistemática de los contenidos históricos. Cualquier persona que sepa algo de esta materia, sabe que es imposible disociar el conocimiento de la historia del paso del tiempo, de la evolución de las sociedades, y de los prolongados procesos sociales, económicos, políticos y culturales. Si no se analiza con perspectiva cualquier fenómeno histórico, se puede caer con

facilidad en el presentismo, una de las aberraciones que la divulgación histórica está sufriendo en estos tiempos. Para esta forma de ignorancia histórica, todo lo que no sea el ayer o anteayer parece ya no es la historia que debe interesar para la educación. Se confunde la historia con la crónica periodística. El actual planteamiento curricular favorece, sin duda, el presentismo, prueba de ello es la eliminación de contenidos anteriores a la Revolución Francesa en los programas de los nuevos bachilleratos, o la insistencia en "ilustrar" el presente con sus antecedentes históricos.

Por último, otro motivo de preocupación es el confuso y científicamente cuestionable planteamiento de los contenidos que se realiza en el actual currículum. Por ejemplo, en lo que se refiere a lo que se denominan contenidos procedimentales, se integran cuestiones que hacen referencia a habilidades intelectuales, técnicas de trabajo, y temas que hacen referencia a la metodología de la disciplina. Como puede observarse, elementos de diferente entidad e incluso de diferente naturaleza. Y todos en una incontestable macedonia.

Caso aparte es el de los contenidos actitudinales, la educación en valores. Hay quien piensa que en historia es donde mejor se pueden trabajar estas cuestiones porque

trata de lo que hicieron mal o bien nuestros antepasados humanos. Ello supone desconocer la naturaleza de la historia como ciencia de análisis del pasado y confundirla con un tribunal ético de las acciones humanas. Otra cuestión es la utilización de un conocimiento científico y objetivo que pueda generar reflexiones que propicien valores ligados, entre otros, a la racionalidad, la comprensión de las diferencias y la explicación de las acciones humanas (Peña, 1998; Pibernat, 1998).

Los problemas planteados no son elucubraciones ni cuestiones que no deban ser consideradas como tales problemas. Proceden de un deficiente planteamiento del área, tanto en su configuración como conglomerado de disciplinas, como por su funcionalidad pedagógica. El diseño curricular en historia no tuvo en cuenta las preocupaciones y las tradiciones de los que, desde hace años, trabajaban esta cuestión. Su planteamiento doctrinario y alejado de la realidad ha sido el principal causante de los actuales problemas. Es cierto que durante el periodo en el que fue ministro Maravall se produjeron consultas y encuentros que agruparon a especialistas nacionales y extranjeros en debates e intercambios que se valoraron muy positivamente por el profesorado preocupado por estos temas⁵. Se había iniciado un buen camino, que reflejaba la

5. Un ejemplo de lo que señalo lo encontramos en publicaciones muy interesantes que fueron fruto de los simposios y encuentros que se realizaron impulsados por la administración. Uno de estos casos es la obra de AAVV(1987). Esta publicación recoge aportaciones de destacados especialistas que debatieron los problemas a los que me refiero en el texto.

humildad intelectual de los administradores en temas en los que no tienen por qué ser expertos. Pero se produjo posteriormente un giro, y la elaboración del modelo curricular se convirtió en un trabajo de gabinete, alejado de la realidad educativa, y lleno de preocupantes rasgos de incultura científica. No es de extrañar que casi nadie, en el periodo que estuvo el debate de las humanidades en los medios de comunicación, defendiera el modelo actual: ni la mayoría del profesorado, ni los políticos en el Parlamento.

El debate (non nato) sobre el papel de la historia como materia educativa

En los meses en los que se discutió el proyecto de reforma de las humanidades en la Educación Secundaria, no se pudo (¿quiso?) realizar un debate en profundidad sobre la historia como materia educativa con la suficiente participación y que posibilitara consensuar conclusiones aplicables entre los profesionales de la enseñanza y de la investigación histórica. Ello hubiera permitido fijar qué contenidos y qué tipo de modelo curricular era conveniente adoptar. Si ello hubiera sido así, nos habiéramos evitado el espectáculo y, lo que es más grave, la continua desestabilización del sistema educativo.

El debate que planteo tendría que incorporar, entre otras cuestiones, los criterios que deberían primar para seleccionar los contenidos históricos en los distintos niveles educativos. Desde mi punto de vista, deben

fijarse criterios que superen los que han sido tradicionales: fortalecer un discurso identitario, avivar sentimientos patrióticos, o promocionar ideologías de todo tipo. Se trata de una vieja cuestión que, desde mi punto de vista, no se ha abordado con la debida atención y profundidad, y de intentar resolver un problema que ya se planteaba antes de que se empezara a hablar de la Reforma.

La discusión debe zanjar una primera cuestión: decidir si la Historia (con mayúscula), como disciplina científica, puede tener por sí misma una alta capacidad educativa. No quiere decir esto que, para que así sea, se deba dar un mecánico traslado del saber científico a la enseñanza secundaria. Pero sí que debe proponerse la misma estructura epistemológica como núcleo fuerte de la selección de contenidos. El optar por esta postura supone que la historia no debe disolverse, ni confundirse con historias o datos del pasado que sólo sirven para dar un tono erudito a cuestiones sociales y políticas de la actualidad o de tiempos recientes.

Mi posición es que el estudio de la Historia científica es un tipo de conocimiento de un gran poder formativo, porque es un medio válido para aprender a realizar análisis sociales (en el sentido amplio), porque con la geografía permite estructurar todas las demás disciplinas sociales, y porque permite incorporar muchas posibilidades para trabajar las diversas habilidades intelectuales y potenciar el desarrollo personal. Por lo tanto, defiendo que la Historia es

una materia que debe ocupar un lugar importante en el currículum de la Educación Secundaria y muy especialmente en la ESO.

La Historia reflexiona sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados y pretende enseñar a comprender cuáles son las claves que están detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los acontecimientos. Tiene un alto poder formativo para los futuros ciudadanos, en cuanto a que no les enseña cuáles son las causas de los problemas actuales, pero sí sus antecedentes. Aunque, desde mi punto de vista, la mayor virtualidad del estudio de la historia es el de ser un inmejorable laboratorio de análisis social. La Historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social, político..., y de cualquier proceso histórico. Aquí radican sus mejores posibilidades formativas.

Para que se puedan conseguir estos fines, deben replantearse los criterios de selección de contenidos históricos en los programas de Educación Secundaria partiendo de dos premisas.

La primera es la que acabamos de defender: considerar la Historia como materia autónoma en el currículum, respetando su sustancialidad y sus peculiaridades, considerándola como elemento clave en la formación de los estudiantes de las etapas

obligatorias y postobligatorias de la Educación Secundaria.

La segunda es orientar su enseñanza hacia el descubrimiento de su aspecto de ciencia en construcción, huyendo de visiones acabadadas y dogmáticas que poco tienen que ver con el conocimiento científico.

Estas premisas se pueden concretar en tres tipos de consideraciones:

En primer lugar, basar parte del aprendizaje en actividades de descubrimiento que reproduzcan los aspectos metodológicos y técnicos de la historia. Ello no supone necesariamente que todo lo que se aprenda deba ser el resultado de una actividad de indagación, y que no pueda aprenderse si no es recreando la actividad del historiador en la clase. Pero sí que deben darse en el proceso de enseñanza/aprendizaje este tipo de planteamientos, no para construir así los conceptos, sino para enseñar como los construye la historia. Ello invalida el basar la enseñanza, como sabemos que es muy habitual, en la explicación, la memorización de comprensiones o en mero estudio de los contenidos de los libros de texto.

En segundo lugar, realizar la selección de contenidos adecuados con el objetivo de que el alumnado vaya descubriendo en su largo proceso de aprendizaje que:

1. Cualquier conocimiento histórico se ha obtenido por la investigación y que nunca

puede darse por totalmente concluido. Ello significa:

- a) Recogida de información previa sobre el tema objeto de estudio.
 - b) Aprender a elaborar hipótesis y buscar elementos para comprobarlas
 - c) Analizar y criticar fuentes históricas.
 - d) Hacerse preguntas que distingan motivos y causas.
 - e) Explicación histórica del hecho estudiado.
2. Que se comprenda la complejidad de las estructuras sociales y de los fenómenos y acontecimientos históricos, complejidad que invalida las visiones maniqueas (buenos/malos), o mecanicistas (causa/consecuencia) de la interpretación del pasado.
3. Que se alternen temáticas que permitan trabajar aspectos como los siguientes⁶:

- a) Temas que incorporen elementos para el estudio de la cronología y el tiempo histórico. Se trata de trabajar sobre uno de los elementos definidores y específicos de la Historia: el tiempo y los "tempus" o ritmos de cambio.
- b) Estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la Historia. Es necesario recobrar este tipo de contenidos concretos para

resituarlos en el contexto de una explicación más general. El estudio de acontecimientos, hechos y personajes puede poseer, además, una destacada utilidad didáctica, como procedimiento para reforzar la adquisición de método y técnicas de análisis histórico y, lo que es más importante, para aprender a matizar un campo de observación.

- c) Temas que planteen las ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico..
- d) Estudios que versen sobre la explicación multicausal de los hechos del pasado.
- e) Por último, los estudios de los lugares paralelos. Se trata de establecer comparaciones entre realidades históricas que son simultáneas en el tiempo, pero que ofrecen características diferentes. En realidad, se trata de trabajar un esquema de diferencias.

Como se señala en el artículo citado: "Estos items deben entenderse en una ajustada dialéctica con lo metodológico y lo técnico. Gran parte del contenido radica en desvelar (enseñar) cómo se construye un determinado conocimiento y detectar las dificultades que tenemos para alcanzar respuestas relativamente exactas a las preguntas que lanzamos al pasado. Ante este reto, los criterios de selec-

6. Estos aspectos los he tratado con mayor amplitud en PRATS (1997b).

ción deben verse a la luz de lo que le pedimos a la Historia" (Prats, 1997b:17) en cada etapa educativa.

En tercer lugar, diseñar las estrategias de aprendizaje de la historia como un largo proceso que suponga la construcción progresiva de los conceptos y el acercamiento a las teorías. Ello supone planificar la enseñanza de la historia contemplando el largo periodo de la escolaridad obligatoria en su conjunto. La construcción del conocimiento histórico, por parte de los estudiantes de Educación Secundaria, debe contar con aprendizajes básicos que se han hecho en este campo en la Educación Primaria, ya que el sentido de "lo histórico" se puede comenzar a adquirir desde el mismo parvulario. Lo que implica superar la vulgaridad didáctica de pensar que este proceso de aprendizaje se produce necesariamente partiendo de lo próximo para ir adentrándose en lo general.

Como idea clave de lo que acabo de exponer, puede decirse que la selección de contenidos históricos y estrategias de aprendizaje en esta materia deben orientarse a que la Historia sea percibida como una ciencia social que, como toda ciencia, está en continuo proceso de generación de conocimiento, y no como un saber acabado de corte erudito. No se trata de hacer de los alumnos de secundaria historiadores ni epistemólogos, sino evitar la imagen dogmática que procede de la historia enunciativa. Esta concepción del

saber escolar en lo que hace referencia a la historia supone primar los métodos didácticos que incorporen resolución de problemas y la introducción de simulación de indagación e investigación histórica. Si ello es así, será mucho más fácil distanciarse de las utilidades ideológicas de todo tipo, incluidas las que los nacionalismos pretenden instrumentalizar.

El proyecto de decreto no resuelve los tradicionales problemas de la enseñanza de la historia

Desde el punto de vista que estoy exponiendo es fácil deducir mi disconformidad con todo intento de cierre del currículum con temarios que, en la práctica, impidan conseguir los objetivos formativos que acabo de enunciar de manera muy con-isa. A continuación expondré algunas razones.

La secuenciación diacrónica parece un elemento razonable y coherente para un buen aprendizaje de la Historia. Pero plantear los temas sin concretar otros aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje de conceptos, de destrezas y de configuración del pensamiento histórico elude, por omisión, la exigencia de una doble secuenciación, la meramente temática y la que sigue los criterios que acabo de apuntar.

Un segundo elemento que me hace mostrar mi disconformidad es el sentido

enciclopédico que encierra un programa tan extenso y casi sin omisiones. Ni tan siquiera los estudiantes de la licenciatura de historia llegan a tratar tantos temas. En principio, no debería objetar sobre ninguno de ellos. Todos me parecen interesantes y participo de que la orientación no está en contradicción con lo que puede considerarse el consenso en esta cuestión por parte de los historiadores. El problema radica en un excesivo número de temas, incluso con la ampliación de horario que para esta área se anuncia en la ESO. Es imposible abordar con cierto rigor, sistematismo y profundidad los aspectos metodológicos e incluso de contenido que se han expuesto en el apartado anterior. Una opción como la que se propone repite los problemas que ya observamos en el BUP y, sin decirlo, o incluso diciendo lo contrario, condiciona la manera de plantear la clase. Un programa enciclopédico, determina y orienta el aprendizaje hacia una actividad eminentemente memorística.

Por otra parte, sabemos por la investigación didáctica, que la historia así planteada resulta poco motivadora y se identifica con saberes de poca relevancia y utilidad por parte del alumnado. Todos los datos de desconocimiento de fenóme-

nos históricos y, sobre todo, de la visión tan pobre de lo que es la historia, se han producido sin currículum abierto y con el programa de primero y tercero de BUP, que a los efectos, poco dista del que plantea el decreto.

Son muchos los datos que tenemos sobre la divergencia que existe entre la posición teórica de los profesores de historia, que es la que dicen enseñar, y la percepción que de la disciplina tienen sus propios alumnos. Las tesis doctorales que han tratado este tema⁷ demuestran que, siendo la mayoría del profesorado licenciados que participan de visiones cercanas al marxismo historiográfico o a lo que vulgarmente se viene denominando planteamiento socioeconómico de la historia, sus alumnos acaban teniendo una visión muy alejada de estos planteamientos.

Generalmente la concepción de la historia que se detecta en los estudiantes que han acabado el BUP es la que transmiten los medios de comunicación y que esta a caballo entre la visión del anticuario del pasado y una visión "evenementielle" y desteorizada. Si éste ha sido el resultado de un currículum cerrado que se ha venido impartiendo en el BUP, ¿por qué repetir los mismos errores en la selección de contenidos? Y el

7. Afortunadamente ya son varias investigaciones las que nos ofrecen información sobre esta cuestión. Citaremos solamente dos que las que considero más relevantes: Liliانا JACOTT (1995), que trata el tipo de explicación histórica que tiene estudiantes de varios niveles educativos, incluidos los universitarios, e Isabel LÓPEZ DEL AMO (1994), que trata de lo que hacen y piensan los profesores de historia de Cataluña.

proyecto de decreto no se aleja de lo que no ha sido un planteamiento exitoso.

Probablemente no tengamos certezas sobre cómo debe plantearse una reforma de los programas de Historia. Sabemos que la actual situación tiene, como he señalado, muchos inconvenientes, pero también sabemos que un programa como el que

plantea el proyecto de decreto no resuelve los tradicionales problemas de la enseñanza de la historia. No los resolvía para los alumnos que cursaron el BUP, alumnos ya seleccionados, pues debían haber obtenido el título de Graduado Escolar, menos lo será para todos (los que superaban la EGB y los que no la superaban) en la nueva enseñanza obligatoria.

Referencias

- AA.VV. (1987): *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- AA.VV. (1988): Las Humanidades. El debate político. *Aula. Historia social*, 1, 82-96.
- ALTAMIRA, R. (1997, 1ªed:1894): *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Akal, 1997.
- ALONSO, M. (1998): Humanidades: Crónica de un estrepitoso proyecto íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (Monográfico: La Historia que se aprende)*, 17, 85-108.
- DOSSE, F. (1988): *La historia en migajas*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- FUKUYAMA, F. (1992): *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona: Ed. Planeta De Agostini.
- GIRAULT, R. (1983): *L'Histoire et la Géographie en Question. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale*. Paris: Ministre de l'Éducation Nationale./Service d'Information.
- JACOTT, L. (1995): La explicación en Historia. Madrid. Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid.
- LÓPEZ DEL AMO, I. (1994): L'ús i el tractament didàctic de les fonts històriques a les aules de BUP. Reconstruir i ensenyar la Història. Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona.
- PEÑA, J. V. (1988): ¿Se pueden enseñar valores a través de las Ciencias Sociales? *Aula. Historia Social*, 2, 81-89.
- PIBERNAT, LI. (1998): Aproximación al análisis epistemológico de las ciencias de la educación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 15, 79-92
- PRATS, J. (1997a): El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto. En Luis ARRANZ MÁRQUEZ (Coord.), *El libro de texto. Materiales didácticos. Actas del 5º Congreso (Tomo 1)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

–(1997b): La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 7-18.

SEYFERT, R. (1926): *Prácticas escolares*. Barcelona: Editorial Labor.

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre significado político y educativo de la polémica desatada sobre la enseñanza de la Historia, argumentando el autor su disconformidad sobre la oportunidad y el contenido de la propuesta ministerial. Para ello, se divide el discurso en tres partes: en la primera, se trata el tema desde la óptica de la cuestión política general, en la segunda, se enmarca en el proceso de implantación curricular de la LOGSE y, en la tercera, se incluyen algunas reflexiones sobre los problemas de la enseñanza de la historia en la educación secundaria.

Se defiende la Historia como materia autónoma en el curriculum, considerándola como elemento clave en la formación de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria y como ciencia en construcción, huyendo de visiones acabadas y dogmáticas que poco tienen que ver con el conocimiento científico.

Palabras clave: Historia, educación, curriculum, enseñanza

Abstract:

This article reflects on the political and educational meaning of the controversy on the instruction of History. The author disagrees on the convenience and the content of the Secretary of Educational proposal. In order to do so, the author divides his article in three parts: firstly, the topic is dealt with from a general political point of view; secondly, the

topic is dealt with according to the process which the new law of education (LOGSE) is undergoing and finally we find some reflections on the problems which the instruction of History has to face in Secondary education.

The author regards History as a full-bodied subject in the curriculum and considers it both a key element in the formation of pupils in secondary education and a changing subject, avoiding dogmatism which has little to do with scientific knowledge.

Key words: History, education, curriculum, instruction.

Joaquim Prats

Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales

Universitat de Barcelona

Pº del Valle Hebrón, 1711

08035 Barcelona

Email: JPRATS@D5.UB.ES

¿Qué historia enseñar?

Julio Valdeón Baroque

1

La enseñanza de la historia en los centros escolares, quién podía imaginarlo, suscita un interés desmedido en la sociedad española. Al menos eso es lo que se deduce de la polémica abierta, a finales del año 1997, con motivo de la presentación, por parte del Ministerio de Educación y Cultura, de un proyecto de decreto sobre la enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria Obligatoria. Desde comienzos de noviembre hasta finales de diciembre, del mencionado año 1997, aparecieron en los periódicos españoles más de 500 artículos a propósito de la enseñanza de la historia. El proyecto de decreto, no lo olvidemos, se refería a dos áreas diferentes, la de Lengua y Literatura Española y la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Pero la discusión se centró casi exclusivamente en los problemas que plantea la enseñanza de la historia.

Se podrá alegar, ciertamente, que los argumentos manejados en esa polémica han sido ante todo de índole política. Los lectores que abrían día tras día los periódicos creían, sin duda, estar asistiendo a un pugilato entre el estado central, españolista al cien por cien, y las denominadas nacionalidades históricas,

La cronología y los acontecimientos son pilares básicos de la historia que se ha de enseñar. Es posible efectuar diversos recorridos en el proceso histórico, empezando por uno elemental en la enseñanza primaria.

supuestas víctimas de no se sabe bien qué españolismo unitarista. En cambio las cuestiones de carácter académico, o simplemente pedagógicas, brillaban por su ausencia. De todas formas es posible sacar una conclusión del debate: la historia interesa, y mucho, entre otras razones porque es una materia susceptible de manipulación desde perspectivas políticas e ideológicas. Pero ¿no se achacaba al franquismo precisamente esa manipulación de la historia, puesta al servicio del "nacional-catolicismo"? Los viejos fantasmas, que uno creía definitivamente enterrados, resucitan.

Pero dejemos ya esa cuestión. Mi propósito, al participar en estas Jornadas, es hacer unas cuantas reflexiones sobre los problemas que plantea la enseñanza de la historia en los niveles educativos medios. El interés por esas cuestiones, cuyo origen se sitúa en mi antigua condición de profesor de Bachillerato, creció en la década de los ochenta, a medida que se experimentaba la reforma educativa en España. Al compás de la reforma, no sólo necesaria sino imprescindible, yo creí detectar serios peligros para el futuro de la enseñanza de la historia. Una cosa era luchar contra lo que Raimundo Cuesta ha denominado "la historia sin pedagogía", expresión alusiva a la forma tradicional de impartir la disciplina que nos ocupa en los centros de enseñanza media, y otra muy diferente dinamitar la historia en nombre de un experimentalismo sin freno. Al fin y al cabo una polémica similar había tenido lugar, unos años antes, en Francia, Alemania o Inglaterra.

Las opiniones expresadas en su día por el profesor francés Pierre Vilar, cuando afirmaba que se corría el peligro de sustituir la enseñanza de la historia por "una mezcla de vulgaridades económicas, sociológicas, psicológicas", o por el profesor alemán Jürgen Kocka al señalar la pretensión de reducir "la historia a la historia reciente" y de degradarla "a la condición de sierva de las ciencias sociales sistemáticas", son, a este respecto, suficientemente significativas.

Pero en nuestro caso se añade un elemento singular, ausente en otros países europeos. Me refiero, naturalmente, a la puesta en marcha del estado de las autonomías, lo que se traduce, en el ámbito educativo, en el ejercicio de competencias a la hora de fijar las enseñanzas. Desde la perspectiva autonómica no sólo se tiende a exaltar lo propio, algo totalmente legítimo, sino también, con bastante frecuencia, a destacar lo que diferencia e incluso lo que opone. En esas condiciones la "historia común" corre el riesgo de verse fragmentada en un mosaico de historias paralelas cuando no pura y simplemente enfrentadas. ¿No fue el propio Felipe González, en una entrevista concedida a la revista "Marie Claire", quien puso el dedo en la llaga a propósito de esa situación?

2

Hace más de cien años el eminente historiador español Rafael Altamira publicó un libro, sumamente interesante, titulado "La enseñanza de la Historia", que acaba de ser

nuevamente editado. Dicha obra pone de manifiesto, como señalan en el prólogo de la re-edición Raimundo Cuesta y Juan Mainer, que muchos de los supuestos descubrimientos realizados en España en los últimos años acerca de la enseñanza de la historia no son sino "mediterráneos que gentes como Altamira habían ya desvelado un siglo antes". Los dos problemas fundamentales que se plantea Altamira en su obra tienen que ver con el qué y el cómo de la enseñanza de la historia. En ese sentido puede decirse que, aunque haya transcurrido mucho tiempo desde que dicho libro viera por primera vez la luz, nos encontramos en el mismo punto de partida. Cuando, desde la perspectiva de finales del siglo XX, nos hacemos la pregunta ¿qué historia enseñar? estamos refiriéndonos tanto a la selección de los contenidos apropiados para los escolares a los que se dirige la enseñanza como a los métodos didácticos que se deben emplear para sacar el máximo fruto posible de la labor docente. Cambian, eso sí, tanto los parámetros en que se desenvuelve en la actualidad la disciplina académica de la historia, con respecto a la de hace un siglo, como el alumnado de secundaria, una minoría a fines del siglo pasado, pero hoy en día la totalidad de los ciudadanos españoles, toda vez que se ha extendido hasta los dieciséis años la enseñanza obligatoria y gratuita.

La historia que se enseña en los niveles secundarios no tiene por qué ser algo así como una reproducción, a su correspondiente escala, de la que se imparte en las universidades. Pero eso no significa, ni mucho

menos, que no exista comunicación entre historiografía y enseñanza. El paso del viejo historicismo a la "nouvelle histoire", con hitos tan significativos en ese camino como la escuela de los "Annales" o el materialismo histórico, se traduce, cómo no, en una historia enseñada radicalmente diferente de la de hace cien años. La historia-relato, centrada en los grandes personajes y en los acontecimientos considerados de relieve, y, por lo demás, al servicio de los estados nacionales, se encuentra, desde hace mucho tiempo, en el baúl de los recuerdos. Por de pronto hoy no se entiende la historia sin una estrecha conexión con las restantes ciencias sociales. Y es que, como señaló en su día el antes citado Pierre Vilar, el historiador de nuestro tiempo debe de ser "un poco geógrafo, un poco demógrafo, un poco economista, un poco jurista, un poco sociólogo, un poco lingüista". Pues bien, esos supuestos se traducen en una formación científica de los futuros profesores que nada tiene que ver con la de un siglo atrás. Ni que decir tiene que la historia enseñada en estos tiempos, hablando en términos generales, se aproximará más a los parámetros puestos de manifiesto por la cita de Pierre Vilar que a los que estaban vigentes cuando Altamira escribió el libro antes comentado.

3

La historia, presente en los planes de estudio pasados y futuros de los niveles educativos de nivel secundario, tiene, pese a los cambios que ha experimentado y que

seguirá experimentando en el futuro, unas señas de identidad específicas. Las más singulares son, sin la menor duda, la cronología y los acontecimientos. Mi postura es clara: esas señas de identidad no pueden faltar, pues de lo contrario se habrá sustituido la historia por un sucedáneo. Tal es lo que sucedió, por ejemplo, en la Alemania de los años setenta, cuando se propuso como alternativa a la historia una "Gemeinschaftskunde", una especie de "ciencia de lo social".

Ahora bien, en los años ochenta, cuando se estaba experimentando en España la reforma, defender una enseñanza de la historia que tuviera cronología y acontecimientos era poco menos que pertenecer a la caverna. "Se trata de ir más allá de las enseñanzas tradicionales y de atender a otros aspectos que suponen desarrollo de capacidades, de hábitos, de actitudes", podía leerse en el folleto titulado "Los presupuestos didácticos de la Reforma". Para alcanzar esos objetivos lo de menos eran los contenidos. Podía servir cualquier acontecimiento local, por irrelevante que fuese. Incluso estaba de moda hacer ejercicios sobre países imaginados, de los que se proporcionaba al alumno datos de población o de producción supuestos, pues, así se decía, de lo que se trataba era de ejercitarse en la correlación de variables demográficas, económicas, sociales y políticas. Al que proponía una enseñanza de la disciplina en la que hubiera cronología, sucesos y personajes se le tachaba, despectivamente, de defensor de la "historia académica". ¿Acaso

una historia enseñada que se atenga a sus señas de identidad equivale a un amasijo de datos y de fechas? Por otra parte, ¿el desarrollo de capacidades, hábitos o actitudes, está reñido con una historia enseñada que no renuncie a sus rasgos básicos? Menos mal que, a la hora de la verdad, se impuso un mínimo de sensatez. El bloque "Sociedades históricas y cambio en el tiempo" del curriculum del área de "ciencias sociales, geografía e historia" se inicia en la Prehistoria y desemboca en la Edad Contemporánea.

Ciertamente el concepto de tiempo histórico plantea numerosos problemas. Ahora bien, ¿no se insiste en la educación primaria precisamente en esa cuestión, al aludir a aspectos como "utilización de medidas temporales", "consolidación de las nociones básicas del tiempo histórico", "situación en el friso de la historia de periodos y acontecimientos", "elaboración e interpretación de cuadros cronológicos" o "utilización de ejes cronológicos"? En esas expresiones, tomadas directamente del curriculum del área "conocimiento del medio natural, social y cultural", se pone de manifiesto el imprescindible papel de la cronología en el estudio de la historia. A través de ella se ve la sucesión y el encadenamiento de los acontecimientos, pero también se captan tanto las permanencias como los cambios. El estudio de la historia, arrancando desde el pasado remoto e intentando llegar hasta nuestros días, permite ver, por otra parte, la perspectiva en la que se sitúa la evolución de las sociedades humanas. ¿No son

precisamente los frisos cronológicos uno de los recursos didácticos de mayor utilización, tanto en las clases como en los libros de texto, en la enseñanza de la historia?

La cronología, pero también los acontecimientos. Recuerdo, a este respecto, la opinión que expresó en 1986 el profesor y académico Carlos Seco Serrano, en la actualidad miembro de la Comisión de Humanidades que preside Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrosio, cuando vio un programa del área que nos ocupa, entonces en fase de experimentación, que proponía el estudio de diversos modelos de sociedades (agraria, industrial, etc.): "Esto no es historia". Al fin y al cabo, como dijo el maestro Claudio Sánchez Albornoz: "Los hechos no son la historia, pero no puede hacerse historia prescindiendo de ellos". Pierre Vilar, por su parte, ha señalado que si bien los conceptos, los modelos y las teorías previas son necesarios para construir la historia, ésta no puede prescindir de lo que denominamos "los hechos históricos concretos".

Y quien dice hechos dice también personajes. No se trata, en modo alguno, de volver a la visión caricaturesca de la lista de los reyes godos, sino de señalar la inviabilidad de enseñar a los niños de 12 a 18 años una historia que, en nombre del antimemorisimo o de otros principios aún más equívocos, fuera tan vaporosa que sólo hablara de conceptos que gravitan sobre un mundo deshumanizado. ¿Podrá explicarse la historia de España de este siglo sin hacer

mención de un hecho bélico, como la guerra civil, y de una persona, como Franco, independientemente de la opinión que merezca? ¿Alguien se atreverá a decir que hablar de la guerra civil de 1936 a 1939 es contar las interminables y aburridas batallas de nuestros abuelos? ¿Podría explicarse, por acudir a un ejemplo cercano, una historia de la literatura de la que estuvieran ausentes autores y títulos de obras concretas? Otra cosa será que los hechos y los personajes deban ser cuidadosamente seleccionados. Mas, en cualquier caso, juzgo imprescindible que los alumnos de secundaria adquieran una visión coherente de algunos hechos importantes, eso sí, correctamente situados en el tiempo. Es más, entiendo que eso que llamamos los grandes acontecimientos (recordemos, a título de ejemplo, la caída del Imperio Romano, el enfrentamiento de cristianos y musulmanes en la España medieval, la llegada de Colón a las Indias occidentales, la Revolución Francesa, etc.) debe de ser el hilo conductor de la disciplina, lo que no obsta para que la comprensión de lo histórico procure abarcar, siempre dentro de lo posible, la diversidad de planos en que se desenvuelve la vida humana: económico, social, político y cultural.

Dicho lo cual añado que, junto a esos dos pilares "sine qua non" de la historia, la cronología y los acontecimientos, el profesor deberá trabajar asimismo para que los alumnos avancen en la adquisición de un vocabulario específico de la disciplina, pero

también para que progresen, en la medida de sus posibilidades, en el manejo de un método y en la formación de un espíritu crítico que les permita, por ejemplo, realizar análisis, someros pero correctos, de los textos y de los materiales legados por el pasado. La defensa de los cimientos de la disciplina no quiere decir, por supuesto, que con eso ya se haya logrado todo. Es más, lo verdaderamente importante vendrá después, es decir el edificio propiamente dicho que se levantará sobre aquellos soportes. Lo que significa, lisa y llanamente, es que sin unos cimientos sólidos el edificio se nos vendrá abajo.

4

La pregunta ¿qué historia enseñar?, título de estas reflexiones, suele conducir habitualmente a otra diferente, ¿qué enseñar de la historia?, o lo que es lo mismo ¿qué contenidos de ese depósito inabarcable de experiencias humanas a lo largo del tiempo, y que denominamos la "historia", deben seleccionarse para su aprendizaje por los estudiantes de secundaria? Tradicionalmente primaban los contenidos de historia de España, aunque no estuvieran ausentes los referentes a la historia universal, por lo general centrada en el continente europeo o, a lo sumo, en los territorios del resto del globo con los que los europeos entraban en contacto. Ahora bien, en los últimos años han aparecido, con una gran fuerza, otras orientaciones en lo que a la enseñanza de la historia se

refiere: la local, la regional o autonómica y la universal "stricto sensu".

Lo local se ha puesto de moda. En ocasiones se ha potenciado hasta límites rayanos en lo ridículo, lo que explica la afirmación reciente de Fernando Savater: "Prefiero que me hablen del Taj Majal, pues la iglesia de mi pueblo la veo todos los días". No cabe duda de que lo local puede constituir un marco idóneo para profundizar en el análisis, incluso para llevar a cabo trabajos monográficos, o si se quiere pequeñas investigaciones. Pero en ningún momento, tal es mi opinión, lo local debe de tener primacía. Entre otras razones porque, como señala A.Gavaldá, un destacado experto en el tema de la historia local, "para incorporar la historia local se debe poseer un referente nacional o regional".

La historia regional o autonómica se ha potenciado en España como consecuencia del sistema político-administrativo imperante desde la aprobación de la Constitución de 1978. Ciertamente España es una realidad plural, en la que conviven pueblos, culturas y lenguas diversas. Sin duda esa situación de partida justifica que se dé especial relieve al estudio histórico de cada comunidad autónoma, especialmente en el caso de las denominadas "nacionalidades históricas". De todas formas ese derecho está recogido en la ley, pues un 45 % del curriculum en las comunidades con lengua propia y un 35 % en las restantes es competencia exclusiva de las comunidades autónomas.

En sentido contrario, no faltan los que postulan el estudio de una auténtica historia universal, abandonando los viejos postulados del eurocentrismo. La idea puede parecer sugerente, pero tropieza con muchas dificultades. Luchar contra el eurocentrismo no significa otorgar el mismo espacio en los programas a las cuestiones europeas que a las asiáticas o a las africanas. Fontana ha señalado que el camino para conseguir que una historia no sea eurocéntrica es despojar "nuestras interpretaciones de prejuicios europeos". Por lo demás, seguía diciendo Fontana, se suele escribir para "europeos que lo que necesitan es entender su propio entorno social y cultural".

¿Qué camino seguir? ¿La historia de España está llamada a desaparecer? Llegados a este punto no puedo por menos de sacar a colación el, en mi opinión, falso debate de la historia de España que se ha suscitado a propósito del fallido proyecto de decreto ministerial sobre la enseñanza de las humanidades en la ESO. Es indudable que en ese proyecto aparecían cuestiones específicas de historia de España, pero siempre insertas en su correspondiente contexto, ya fuera el espacio mediterráneo en la Edad Antigua, Europa en la Edad Media, Europa y América en la Moderna, y todo el mundo en la Contemporánea. Por lo demás, independientemente del exceso de items que el proyecto citado tuviera, la parte relativa a la historia de España descendía, porcentualmente, con relación al programa de mínimos actualmente en vigor.

¿Por qué, entonces, se ha presentado ese proyecto como un intento de volver poco menos que a un españolismo rancio? ¿Por qué se sigue hablando, incluso en artículos aparecidos recientemente, o en declaraciones de algunos políticos, de que el mencionado proyecto dio lugar a una pugna entre el "nacionalismo españolista", presente, se supone, en el mismo, y los "nacionalismos periféricos"? ¿Simplemente por la aparición, entre los objetivos generales, de una frase que habla del "carácter unitario de la trayectoria histórica de España", frase que, por cierto, no se cierra ahí, pues continúa "con sus diversidades lingüístico-culturales"?

Negar la existencia, en la trayectoria histórica de España, de elementos comunes, sin duda coexistentes con otros diferentes, sería un puro disparate. Ahora bien, la historia de España debe de incardinarse en el marco más amplio de Europa. Esa perspectiva europea es, sin la menor duda, imprescindible para comprender los grandes procesos históricos de nuestros antepasados. Fenómenos como el feudalismo, el renacimiento, la ilustración, la revolución industrial o el liberalismo sólo pueden entenderse en el contexto general de la historia de Europa. Precisamente ésa era una de las ideas claves del derrotado proyecto ministerial de reforma de las humanidades. Lo específico de cada comunidad autónoma tiene su espacio legalmente protegido en el currículum. En cuanto a lo local ya dije antes que podía servir para actividades, digamos, complementarias.

5

Un problema de distinto orden es el relativo a la articulación concreta de los contenidos de la disciplina de historia en el marco de la enseñanza secundaria. Es bien sabido que en la etapa anterior, la enseñanza primaria, los contenidos históricos se incluyen en un área sumamente amplia, el "conocimiento del medio natural, social y cultural". Hay en esa etapa, antes lo vimos, abundantes propuestas relacionadas con la noción de tiempo histórico. Pero la historia propiamente dicha prácticamente comienza en la ESO, en donde forma parte del área de "ciencias sociales, geografía e historia". En la posterior etapa del Bachillerato LOGSE lo que se estudia de historia es casi exclusivamente de la época contemporánea, ya sea a nivel español, en una asignatura común para todos los bachilleres, o universal, en una asignatura específica de algunas modalidades de Bachillerato. Así pues es exclusivamente en la etapa de la ESO, que cuenta con cuatro cursos y unos alumnos con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, cuando se puede realizar un recorrido general de la historia de la humanidad.

No voy a entrar a discutir, ni mucho menos, la situación existente en estos momentos en la educación secundaria española. Pero entiendo que sería preferible seguir un modelo como el actualmente vigente en el mundo educativo francés. ¿Quizá me lleva a ello mi condición, reconocida paladinamente, de "afrancesado"? Es posible. En cualquier

caso estoy a favor de comenzar por efectuar un recorrido de todo el proceso histórico, a base de cuestiones sencillas, como las relativas a la vida cotidiana (vivienda, alimentación, vestido, etc.). Está claro que esa propuesta no va dirigida a la etapa de la ESO, sino que debería llevarse a cabo, al igual que sucede en Francia, en la etapa de la enseñanza primaria. A partir de esas primeras nociones se podrían, en un nuevo recorrido, introducir otros elementos, lógicamente de mayor complejidad. Al mismo tiempo pienso que sería aconsejable equilibrar un poco más los contenidos de los distintos periodos de la historia. Ciertamente lo contemporáneo tendrá siempre primacía, pero el panorama actual, dominado abrumadoramente por la historia reciente, me parece sencillamente excesivo.

6

Hemos hablado hasta ahora de cuestiones relacionadas con qué historia enseñar. Pero ¿no vamos a decir nada acerca de cómo enseñar esa disciplina? El qué y el cómo de la enseñanza de la historia, antes lo dijimos, son aspectos que deben ir siempre estrechamente coordinados. De todos modos pienso que mi tarea ha quedado sobradamente cumplida con las reflexiones hechas a propósito de la primera de las cuestiones planteadas, ¿qué historia enseñar? Por eso me limitaré a hacer un par de observaciones.

La primera de ellas tiene que ver con la polémica abierta a propósito del dilema

entre enseñanza por transmisión o enseñanza por descubrimiento. La enseñanza tradicional se limitaba a la transmisión por parte del profesor de aquellos conocimientos que el alumno debería aprender. Buena parte de los movimientos de renovación pedagógica, por el contrario, defendieron en su momento la primacía de la otra vía, la enseñanza por descubrimiento. Recordemos, a este respecto, el impacto que causó el grupo Germanías. ¿No se llegó a decir, asimismo, que los niños de enseñanza primaria podían acercarse al conocimiento del pasado a través de los textos históricos, sin necesidad de explicaciones "dogmáticas" del profesor ni de horrendos y anticuados libros de texto? Creo, sinceramente, que ni lo uno ni lo otro. Una cosa es la crítica a la denominada "lección magistral" (¡el problema de la mayor parte de las así llamadas es que no tienen nada de magistrales!) y otra muy distinta que se desaproveche la capacidad que tiene el profesor para "explicar" aquello que a un alumno, actuando por sí mismo, sin duda le costaría mucho tiempo llegar a entender. De todas formas no cabe duda de que lo ideal es combinar la vía de la transmisión, que no tiene por qué ser dogmática ni aburrida, con la del descubrimiento.

La otra observación tiene que ver con los recursos didácticos que se utilizan en la clase de historia, y en particular con uno de los más manejados, el texto histórico. No pueden negarse las amplias posibilidades que ofrecen los textos como vehículo apro-

piado para el progreso en el aprendizaje de la historia. Pero entiendo que se han cometido abusos en este sentido, quizá sin conciencia de ello. El texto es un elemento básico de apoyo al discurso histórico, pero por sí mismo no permite ir muy lejos a quien lo maneja si no conoce el contexto en el que aquel se sitúa. Pongamos un ejemplo. Supongamos una clase en la que los escolares están acostumbrados a hacer comentarios de textos. Un día se incorpora a la clase un alumno procedente de la India, que conoce relativamente bien la historia de su país pero nunca vio en clase textos históricos. Si llevamos a esa clase un texto específico de la historia de la India lo más probable es que el único que pueda decir algo razonable del mismo es el alumno indio, que jamás participó en comentarios de textos, pero sabe situar dicho texto en su entorno histórico.

De todas formas es indudable que el profesor tiene hoy en día a su disposición abundantes recursos didácticos para el desarrollo de su clase, desde los tradicionales (mapas, ilustraciones, visitas y excursiones, simulaciones históricas, etc.) hasta los más modernos (en particular los que están ligados al mundo de los ordenadores). Ahora bien, quizá lo esencial para lograr frutos adecuados en la enseñanza de la historia se encuentre en el entusiasmo con que el profesor lleve a cabo su tarea. La experiencia nos dice que ahí se encuentra probablemente la clave de la actividad educativa.

Resumen

La enseñanza de la historia es, en la actualidad, motivo de amplio debate en la sociedad española. Los cambios producidos en la forma de entender la historia han tenido su reflejo en su enseñanza. Los dos problemas fundamentales que se plantean a propósito de la docencia de la historia son qué enseñar y cómo enseñar. En este trabajo se defiende la necesidad de que no se ignoren los pilares básicos de la disciplina, a saber la cronología y los acontecimientos. Se aboga, asimismo, por unos contenidos en los que lo español se inserte en el contexto europeo y se sugiere la posibilidad de efectuar diversos recorridos en el proceso histórico, empezando por uno elemental en la enseñanza primaria. Finalmente se dan algunas opiniones a propósito de los recursos didácticos.

Palabras clave: Historia, enseñanza, cronología, recursos didácticos.

Abstract

The instruction of History is, at the moment, the subject of ample controversy within the Spanish society. The changes in the appreciation of History has had an influence on its teaching. The two main problems that arise when analysing the teaching of History are what to teach and how to do so. In this article, the author proposes the importance of not neglecting the two main bases of History: events and chronology. The author also puts some contents forward where the idea of Spain is included in a European context. The article also includes the idea of carrying out different "historical itineraries", starting with a very basic one in Primary Education. To conclude, the author includes some opinions regarding resources for teachers.

Key words: History, teaching, chronology, resources.

Julio Valdeón Baroque
Dpto. de Historia Medieval
Universidad de Valladolid
P^a de la Santa Cruz, 8
47002 Valladolid

La educación

lingüística

La educación lingüística en una España plurilingüe _____

Francisco Marcos Marín

En 1996 un conjunto de universidades europeas, del que forma parte la Universidad Autónoma de Madrid, constituyó una TNP o proyecto de red temática, que condujo a la formación del Consejo Lingüístico Europeo, una gran organización universitaria, cuyo interés primordial es el desarrollo de propuestas educativas de carácter lingüístico en el ámbito universitario. Si bien la enseñanza primaria y la secundaria no son objetivo fundamental de la red o, para esos efectos, del Consejo, no cabe duda de que nos interesan especialmente, porque es indiscutible que la educación universitaria no se entiende sin la impartida en los niveles anteriores.

Me cabe la responsabilidad de haber sido elegido miembro del Comité Científico del grupo de trabajo en Lexicografía, lo que me confiere una serie de representaciones y responsabilidades que, como es habitual en Europa, suponen mucho más en el contexto de la Unión que en el individual de cada uno de los países que la forman y que se traducen, necesariamente, en unas obligaciones de trabajo y de, con un término querido en Luxemburgo, "diseminación de la información", que reuniones, como la convocada por el I.C.E. de la Universidad

Toda acción estatal de política lingüística en España ha de tener en cuenta la realidad de que tenemos una lengua común de todos los españoles, que es además lengua internacional, el castellano o español (la lengua española castellana) y tres lenguas de cultura, nacionales pero no internacionales: catalán, gallego y vasco.

Autónoma de Madrid para discutir estas cuestiones, potencian e incentivan. Mi papel en ella, inicialmente, era el de coordinador y presentador. Las circunstancias, sin embargo, han llevado a que mis cuatro páginas originales se fueran ampliando, primero con la discusión y luego con la redacción, hasta su extensión actual. Por ello agradezco a los organizadores esta oportunidad de puntualizar algunas cuestiones desde el punto de vista de la construcción europea, más positivo, sin duda, que el de la desconstrucción española, por ironizar sobre el término de Derrida. No se trata, aclaro inmediatamente, de que lo que ocurre en España me interese menos que lo que pasa en Europa, al contrario, me duele más. Es simplemente que trato, con estas palabras introductorias, de buscar el contexto más amplio a lo que fue nuestra sesión científica y educativa en su momento.

En marzo de 1998 tuvimos ocasión de escuchar en Gante al profesor de la universidad de Lille, Thomas Fraser, coordinador del grupo de trabajo sobre Educación Bilingüe y Preparación para la Enseñanza de las Lenguas. Lo habíamos invitado a una de las reuniones regulares de nuestro grupo de trabajo, con objeto de poder coordinar mejor nuestras propuestas y recomendaciones sobre la enseñanza de lo relacionado con los diccionarios y las conclusiones a las que iban llegando los otros grupos, en el segundo de los tres años iniciales de nuestro proyecto.

Lo primero que llama la atención de su exposición, es la renuncia a la búsqueda de definiciones para los conceptos básicos, como el de bilingüismo. Personalmente, este planteamiento me alegra, cansado como estoy de llamar la atención sobre las consecuencias que ha tenido para las decisiones lingüísticas en España el uso abusivo de términos presentados desde el obsoleto planteamiento marxista por los sociolingüistas catalanes y valencianos, principalmente. Coincidimos en que en estos momentos es mucho más necesario presentar la realidad de una Europa en la cual se vive una singular preocupación lingüística, que coincide con desigualdades y paradojas más que notables, además de unas deficiencias educativas evidentes para cualquier estudioso.

Todos sabemos que las discusiones sobre estos problemas tienden a convertirse en viscerales y que en ellas los sentimientos priman sobre los argumentos, ya que no es difícil, en tantos siglos de historia lingüística, no encontrar justificaciones para todo tipo de actitudes. Lo más prudente sería callarse y mirar; pero tal vez no sea esa actitud la más responsable. Aunque es evidente, históricamente, que ni Cataluña ni España son realidades para la Eternidad, unos y otros actúan como si de verdad lo fueran, porque la visión que el hombre tiene de su entorno es, en último término, muy limitada, rara vez sobrepasa la centuria. El fondo de la discusión no es la lengua, sino cómo interpretan los políticos los supuestos deseos de los

ciudadanos sobre la estructura futura de las sociedades de que todos forman parte. Como medio de comunicación la lengua resalta notablemente en el juego de valores, especialmente por la arraigada creencia de que cualquiera puede opinar en materias lingüísticas, un poco como todos opinamos a la hora de aliviar dolores de espalda, jaquecas o mareos. Sin embargo, cuando se trata de operaciones a corazón abierto, son imprescindibles los especialistas.

Si bien España ha carecido de lo que científicamente se llama una «política lingüística», sí ha tenido una «naturalidad lingüística». Los trabajos de Fernando González Ollé, publicados en el *Boletín* de la Fundación Juan March en febrero y marzo de 1994, muestran que la expansión del castellano y su generalización en España se deben a una aceptación voluntaria de los hablantes de las otras lenguas peninsulares e insulares. Las acciones de presión lingüística no empezaron hasta la época borbónica, como consecuencia de una guerra civil previa y, es evidente desde la documentación aportada por González Ollé, existió siempre una gran tolerancia para el uso de la lengua vernácula en la escuela en las zonas menos cercanas a los centros de cultura. En cuanto a éstos, la actitud de los hablantes, demostrada por el conjunto de los casos, fue de empleo de las lenguas vernáculas en actividades domésticas y de ámbito restringido y aceptación del castellano para la comunicación general, como lengua de prestigio.

González Ollé señala en varias ocasiones su coincidencia con la opinión de Ángel López García sobre el carácter de *koiné* que tiene el castellano. Este término técnico debe entenderse en dos sentidos. El primero es el histórico, pues el castellano es el resultado de una serie de compromisos interlingüísticos que, en cierto modo, lo llevarían a configurarse como una lengua «vascorrománica», en un sentido muy amplio del término. El segundo es el diastrático o sociolingüístico y se refiere al carácter de lengua común, de lengua superadora de las diferencias entre los distintos hablantes, con soluciones aceptables por todos ellos o la mayoría de ellos, en todo caso. Este carácter histórico y social de *lengua común* de los españoles es un rasgo indiscutible, que se toma ineludiblemente como arranque de todo el planteamiento político de la cuestión lingüística. Desgraciadamente, actitudes de nuestra historia reciente, más complejas por cierto de la simplificación habitual, como ha resultado persona tan poco sospechosa como Jon Juaristi, pero en conjunto deplorables, han empañado esa aceptación feliz de una lengua nacional e internacional de intercomunicación. En cualquier caso, superado el régimen del general Franco, la persecución lingüística que pudiera haber en aquella época, en años en los que no había nacido la mayoría de los españoles de 1999, no justifica ninguna clase de «venganza lingüística» a costa de los derechos de los ciudadanos.

Toda acción estatal de política lingüística en España ha de tener en cuenta la realidad

de que tenemos una lengua común de todos los españoles, que es además lengua internacional, el castellano o español (la lengua española castellana) y tres lenguas de cultura, nacionales pero no internacionales: catalán, gallego y vasco. Debe plantearse de modo muy claro la necesidad de apoyo a las lenguas de las comunidades autónomas, como un bien cultural amenazado por su propia debilidad, al mismo tiempo que se ha de exigir la garantía de que ningún español sea privado del acceso a la comunicación común dentro de España y la internacional que, en ambos casos, sólo el castellano garantiza. Este concepto de "bien cultural", referido a la lengua, no supone que limitemos a ello lo que es una lengua. Simplemente señalamos esta faceta traducible a términos económicos, como una característica que también debe tenerse en cuenta.

Esta política lingüística estatal no sería una política de decretos, no se presentaría como un amasijo o red de disposiciones legales, ni pretendería un tono coercitivo. Entendemos que lo fundamental es realizar una serie de acciones, cuyas repercusiones lingüísticas son evidentes, en aspectos u organismos de la vida española que precisan de una acción estatal, tanto del gobierno del Reino como de los gobiernos autonómicos, que es ineludible para la defensa de los derechos de los españoles dentro y fuera de España: acciones educativas, en la investigación, en los centros superiores como las Academias, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, las

Universidades, el Instituto Cervantes, los organismos o agencias de cooperación internacional, las Bibliotecas, entre las múltiples posibilidades que lo lingüístico permite.

Además, las consideraciones técnicas, es decir, lingüísticas, son muy claras y concretas: no hay en España monolingües no castellanos (dejando aparte casos muy excepcionales cuya incidencia, en todo caso, es nula). En las comunidades bilingües la situación es muy variada, desde Euskadi, donde el vasco es conocido por un porcentaje muy pequeño de la población, hasta el gallego y el catalán, muy generalizados. Obviamos detalles de extensión y fronteras de las lenguas, porque la conclusión es clara: el castellano es conocido por la totalidad de la población, lo que significa que su utilización como lengua de la enseñanza (junto con la lengua de la comunidad Autónoma, en su caso) es técnicamente factible desde el inicio de la escuela. Naturalmente, este conocimiento de "la otra lengua" no tiene siempre el mismo grado; pero precisamente es el sistema educativo el que debe corregir esta diferencia natural y social, haciendo que los niños y muchachos de las regiones que poseen esa riqueza lingüística no acaben, paradójicamente, perjudicados por ella y privados de un dominio de la lengua común, única que les garantiza la igualdad de oportunidades en todo el territorio español e incluso fuera de él.

Desde el punto de vista de la información y la comunicación, que completan este

apunte técnico, también debe tenerse en cuenta que todos los españoles, en todo el territorio, reciben radio y televisión en castellano y en su lengua autonómica. Ningún español en zona bilingüe es ajeno a la comunicación bilingüe, lo que también significa que el contacto escolar con las dos lenguas es un hecho lingüístico natural de su medio, no una imposición. Ésta es una diferencia fundamental entre la España actual y la de hace cuarenta años.

Si bien es cierto que, en este primer planteamiento de la cuestión lingüística, nos vamos a ceñir a lo que ocurre en España, no está de más recordar que lo habitual en el mundo es que los países tengan varias lenguas, sean plurilingües, o que posean variedades geográficas y dialectales bien diferenciadas. La reflexión sobre las variedades lingüísticas de la Unión Europea pone de relieve una realidad mucho más multicolor de lo que se piensa, incluso en círculos culturales. Europa tiene que vivir en la pluralidad lingüística; pero no puede hacerlo a través de un número inabarcable de lenguas: de ahí una urgente necesidad de consolidación del español europeo, porque el español en Europa es minoritario y débil. También es falso que las lenguas se defiendan solas, en desgraciada expresión de algún político.

El Reino de España se compone de diecisiete Comunidades Autónomas, cada una de las cuales posee un gobierno y un parlamento propios. Cinco Estatutos de Autonomía

incluyen artículos en los que se afirma que la lengua *propia* de la comunidad autónoma es una lengua distinta del castellano. Sucede así en los de Cataluña y las Islas Baleares para el catalán, Valencia para el valenciano, Euskadi para el vascuence (euskera en el texto, con el préstamo vasco y gráficamente vasquizado) y Galicia para el gallego. Navarra, por su parte, establece el castellano y el *vascongado* (vascuence) como co-oficiales en una parte de su territorio. Dos comunidades más, Asturias y Aragón, se refieren a sus variedades lingüísticas en sus Estatutos respectivos. Los párrafos correspondientes afectan al asturiano, en el primer caso, y al aragonés con la franja oriental catalana, en el segundo. Cataluña, en su Estatuto, reconoce la existencia de otra lengua, el *aranés*: un dialecto gascón de la Langue d'Oc hablado en un sector de la frontera con Francia, el Valle de Arán.

Sentadas estas bases, se podrá orientar la discusión y dirigir la reflexión hacia las lenguas de España en el contexto nacional, para llegar a medidas legislativas posibles y recomendables y, sobre todo, como hemos dicho, a *acciones* de política lingüística. El Estado tiene que dar una respuesta al problema lingüístico. Si bien es cierto que es preciso distinguir política lingüística de legislación lingüística, no es menos cierto que hay un problema legal, que hay que establecer áreas o líneas de investigación y ejercer el oportuno control, tanto en el parlamento nacional como en los autonómicos, sobre el incumplimiento de la

legislación, por un lado en lo que concierne al *uso del castellano y de las lenguas vernáculas* y, por otro, a la *enseñanza*. Este segundo punto, en las regiones bilingües, corresponde a la esfera política autonómica, pues se trata de competencias transferidas. Es preciso por ello ser especialmente cuidadoso con el marco legal vigente, porque la política lingüística que propulsamos se presenta, en todo momento, dentro de nuestro ordenamiento legal, sin que ello signifique que esa legislación no pueda ir evolucionando y mejorando. Evidentemente, ningún español pretenderá que disponemos de unas leyes que no puedan ser adecuadas en el futuro a las necesidades de los ciudadanos. Por otro lado, la actitud del monolingüe castellano que rechaza la riqueza cultural de una España plurilingüe es tan anticonstitucional como la de quien pretende la sustitución del castellano por otra lengua de España en una determinada Comunidad Autónoma.

Ciertamente, la política lingüística no camina aislada. Sobre todo va muy unida a la política educativa, porque la educación es quien prepara al ciudadano para optar al puesto de trabajo que garantice su futuro y su contribución a la sociedad. La política educativa española es tarea autonómica y, si bien no es de desechar la posibilidad de que una administración única racionalice nuestro entramado burocrático, lo que obligaría a mantener organismos de coordinación, en las actuales circunstancias legales es preciso presentar a los ciudadanos, en su

calidad de electores, una política educativa, todo lo autonómica que se quiera, pero dirigida a su preparación para ejercer sus profesiones en todo el territorio, no ya español, sino europeo. Flaco servicio se les hace cuando se les disminuye su capacidad de comunicación con su propio país y de puente con las inmensas posibilidades que nuestra lengua abre a Europa en América.

Conceptos técnicos fundamentales

Resulta imprescindible establecer un marco mínimo conceptual, en el que han de verse, por un lado, los criterios científicos, con sus vacilaciones, ambigüedades y discrepancias y, por otro, el ordenamiento legal general vigente. Si el marco amplio es la Constitución Española, parece razonable recordar aquellos aspectos de la misma que inciden en el problema que nos ocupa.

Muchos de los conceptos expresados en la polémica lingüística, que no es nueva y que ha sido más o menos ardorosa, según las épocas, proceden de la sociolingüística catalana. Se trata, sobre todo, según Francesc Vallverdú (1981), de las nociones de *bilingüismo*, *diglosia* y *conflicto lingüístico*. El propio Vallverdú reconocía en su momento que el concepto de bilingüismo es polémico por excelencia. La definición genérica de Uriel Weinreich, "la práctica de usar alternativamente dos lenguas", es la única que puede abarcar todos sus grados y todos sus tipos, aunque, precisamente

por su carácter genérico, puede resultar poco operativa en muchos contextos.

Las actitudes hacia el bilingüismo tampoco son las mismas. Un reputado pedagogo catalán, Alexandre Galí, afirmaba en 1931 que hay bilingüismo "cuando, desde el punto de vista individual o colectivo se dan, en el individuo o en la colectividad sometidos o que hablan dos lenguas, fenómenos específicos de alteración o perturbación lingüística" y consideraba, siguiendo al psicólogo suizo Izhac Epstein, que «la poliglosia es una plaga social» y que el bilingüismo era «nocivo, por definición». El conocido sociólogo catalán Miguel Siguán, ha señalado como esta actitud de oposición al bilingüismo, a principios del siglo XX, estaba especialmente arraigada entre los intelectuales burgueses hablantes de una de las grandes lenguas de cultura, recelosos ante las lenguas minoritarias. La actitud de Galí era consecuencia de la monoglosia impuesta en Cataluña por la dictadura de Primo de Rivera, que prohibía el catalán en la escuela: un pedagogo no podía permanecer impasible ante la escolarización en castellano de niños catalanohablantes. Por eso, cuando, en la II República, se instauró la Generalidad de Cataluña, pudo intervenir en la regulación de una educación bilingüe adecuada a las circunstancias catalanas de la época, desde el Comité de Lengua.

Las nuevas circunstancias aparecen en la etapa final del régimen del general Franco.

En esta época nos parece más positiva la actitud del ya citado Miguel Siguán. Desde su punto de partida psicológico, define el bilingüismo como el "comportamiento de ciertos individuos humanos capaces de expresarse y de comunicarse con igual o parecida facilidad en dos lenguas distintas". Esta definición se aparta de la actitud negativa de Galí, al mismo tiempo que elimina el concepto de «bilingüismo natural», debido a circunstancias biológicas: que cada uno de los padres hable una lengua diferente. Como comportamiento individual, el bilingüismo admite un enfoque psicológico, como fenómeno social, uno sociológico, sin que se trate de dos realidades diferentes. Por esta razón, no habla de *diglosia* a propósito del bilingüismo colectivo o, mejor, del aspecto social del bilingüismo. Este planteamiento desagradó ya entonces a los catalanistas a ultranza, como Vallverdú, quien le achacaba que «desatiende los aspectos ideológicos». La ideología subyacente era la marxista.

El concepto de *diglosia* es el que más contribuyó a hacer popular la Sociolingüística en Cataluña, primero y, luego, en el País Vasco y en Galicia. En lugar del concepto clásico de diglosia expuesto por Charles Ferguson, los sociolingüistas españoles prefieren la reelaboración de J. Fishman. La diferencia es que Ferguson limita la diglosia a unas cuantas situaciones muy específicas, definibles porque los hablantes (o casi todos ellos) hablan dos lenguas (bilingüismo), pero las usan para funciones diferentes (diglosia).

Se trata de una concepción funcional de la diglosia, por tanto, que introduce una variante social, cuyo mero enunciado suscitará reacciones que corresponden a nuestra percepción del momento y son distintas de las que provocaba en los años 70. En el caso español, esta variante permite separar las tres lenguas minoritaria de España: el catalán de Cataluña es una lengua burguesa, el valenciano y el gallego son lenguas proletarias, mientras que el vasco es una lengua al margen, en el sentido de que no es esencial para el desarrollo de la sociedad vasca y es, al mismo tiempo, imprescindible. No queremos decir que sea ajeno a la sociedad, al contrario, la sociedad vasca elige una difícil seña de identidad y realiza esfuerzos notabilísimos para integrarla. Pero, si el vasco se ha conservado, no ha sido por las grandes ciudades, ni por movimientos culturales de la clase media, como en Barcelona, sino por su uso arraigado en zonas poco accesibles del País, el papel especialísimo de la iglesia vasca y el hecho de haber sido carlista, en las guerras civiles del XIX, parte del País Vasco y Navarra, la zona euskaldún o vascohablante, precisamente. Esta última circunstancia provocó largos períodos de separación fáctica de pequeñas zonas del territorio.

El punto de partida diglósico provoca reacciones bien conocidas, e inevitables: el proletariado castellano hablante de Cataluña ha intentado siempre acercarse al catalán, en el trabajo, para integrarse en la lengua de sus jefes y ascender socialmente. Esta

actitud, que recibe varios nombres, es conocida técnicamente como «deslealtad lingüística», pero los beneficiados por ella prefieren llamarla «integración». En Valencia, en cambio, la situación varía y se le añade la conciencia de identidad diferencial, que lleva a reclamar el nombre de lengua valenciana para la variedad lingüística del Reino de Valencia, que técnicamente es catalán.

Hemos dicho ya que el concepto de diglosia, tal como había sido definido por Ferguson, cedió su puesto a la definición de Fishman, quien lo consideraba, en cambio, un concepto operativo: cualquier situación lingüística donde se dé una variedad alta (A), destinada a la comunicación formal, frente a una variedad baja (B), destinada a la comunicación informal, familiar o cotidiana y primordialmente oral. No se trata de cómo cada hablante usa las lenguas, sino de cómo está estructurado el complejo sociolingüístico.

De ahí surge una conocida clasificación cuatripartita que no tiene por qué ser exacta y que ha causado bastantes perjuicios a la convivencia, en lugares tan apartados como Indonesia o el Perú:

1. Diglosia y bilingüismo.
2. Diglosia sin bilingüismo.
3. Bilingüismo sin diglosia.
4. Situaciones sin diglosia ni bilingüismo.

Como ejemplo del primer tipo se ponen la Suiza germánica y el Paraguay, de modo

inexacto en el segundo caso. Ejemplo del segundo tipo era la aristocracia europea antes de la guerra de 1914 y pueden ser zonas recientemente urbanizadas de África. El tercero corresponde a los inmigrantes en zonas industrializadas, mientras que el cuarto sólo sería posible en comunidades minúsculas.

Un observador imparcial no deja de notar el problema ético de los sociolingüistas catalanes, pues sí, en una capa de la población, rige el esquema de lengua A para el castellano y lengua B para el catalán, en otra, la de los inmigrados, rige el contrario, con el catalán como lengua A y el castellano como lengua B. Así lo han reconocido Badía y Siguán.

Indudablemente, tanto la dificultad de aplicar los mismos principios a una sociedad industrial como a otra sin industrializar, como la de delimitar rígidamente las funciones de la lengua A y la lengua B, suponen un inconveniente muy peligroso para la definición y la clasificación anteriores, a las que se ha sumado un trasfondo ideológico obsoleto. Estas críticas llevan a una distinción que se caracteriza por dos rasgos: la aceptación del planteamiento lingüístico original, o sea el de Ferguson, los usos son funciones de las lenguas según los individuos y, para complementar el primero, la preocupación mayor por los aspectos sociales del fenómeno.

Al devolver a los individuos el protagonismo en las aplicaciones del lenguaje, vamos,

conceptualmente, hacia un planteamiento en el que los individuos entran en desacuerdo. Se produce entonces lo que se designa con otro concepto, *conflicto lingüístico*. El conflicto es de los individuos, no de las lenguas, lo cual es un aspecto fundamental del fenómeno.

Entre la situación vivida por los sociolingüistas españoles de los 70 y la actual hay muchas diferencias, pero una es básica. España tiene un ordenamiento jurídico democrático, cuya pieza clave es la Constitución, en la cual —a pesar de sus limitaciones— se define un punto de partida preciso para la política lingüística.

La Constitución española de 1978

Nos limitaremos ahora a recordar aquellos aspectos del texto constitucional que inciden en el asunto que nos ocupa, con parsimonia en las acotaciones.

El Preámbulo, en el párrafo cuarto, proclama la voluntad de la nación de "Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones."

Este apartado del preámbulo queda precisado, en lo que nos atañe ahora, en el artículo constitucional. Según el artículo 2: "La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles,

y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas." Es el artículo 3, como es bien sabido, el que especifica las bases lingüísticas constitucionales:

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

El artículo 46, el 137 y el 147 ordenan diversos aspectos lingüístico culturales que corresponden al Estado y a las Comunidades Autónomas. El artículo 148 especifica las materias en las que podrán asumir competencias las Comunidades Autónomas. El artículo 149, por su parte, especifica en cambio las materias en las que tiene competencias exclusivas el Estado. El Estado es el garante de la Constitución, por encima de cualquier otro ordenamiento, pero se expresa un carácter supletorio y se reconoce una amplia jurisdicción a las comunidades autónomas, cuyas normas prevalecen en aquello que es de su exclusiva competencia. Si bien es muy amplia, por tanto, la jurisdicción confiada a las comunidades autónomas,

ello implica la asunción de una serie de obligaciones por cuyo cumplimiento, de nuevo, debe velar el Estado, según el artículo 155.

La disposición final del máximo texto jurídico es una invitación explícita al pluralismo lingüístico, con la consagración del término "lenguas de España" tanto para el castellano como para las restantes lenguas reconocidas. De hecho, la invitación a la publicación del texto constitucional no se restringe a las lenguas que podríamos llamar *históricas*, junto con el castellano, es decir, catalán, gallego y vasco, sino que se puede entender como dirigida a cualquier lengua que en el futuro goce del estatuto jurídico pertinente.

Lenguas y dialectos iberoeuropeos

En este apartado intentaremos dar cuenta, muy sucintamente, de la situación de las lenguas y dialectos iberoeuropeos a finales del siglo XX. Utilizamos este término —nuevo en nuestra opinión— de "iberoeuropeas", para referirnos a las variedades lingüísticas propias habladas en la Península Ibérica y en las islas que forman parte de los territorios nacionales de España y Portugal.

Ningún lingüista puede desconocer las implicaciones políticas de sus estudios. El nuestro se inscribe en el marco constitucional de Portugal y España, ambos democráticos. En el caso concreto de España, la

Constitución hace referencia a los diferentes Estatutos de Autonomía que la complementan. Los de las comunidades que tienen otra lengua además del castellano se reflejarán en las páginas siguientes. Cuando escribimos sobre Portugal, incluimos también, en general a Madeira y las Azores; cuando lo hacemos sobre España, quedan incluidas las Canarias y las Baleares, así como Ceuta y Melilla. No nos limitamos a lo peninsular.

Desde el punto de vista superficial del observador ingenuo, Portugal parece ofrecer una uniformidad lingüística notable: el portugués es hablado por unos trece millones de personas en Portugal, donde no existe otra lengua nacional o regional. En tiempos modernos, las influencias culturales y lingüísticas sobre el portugués vienen del francés, el inglés y, desde hace unos quince años, naturalmente, también de la lengua española castellana. El dialectólogo, en cambio, percibe la rica variedad de los dialectos norteños y la condición no tan uniforme del Sur reconquistado en la Edad Media. Como consecuencia de los trazados complejos de las fronteras, hay algunos pueblos de habla portuguesa en España y de habla española (dialectalmente leonesa) en Portugal.

Tampoco un estudio profundo permite sostener otra opinión similarmente ingenua sobre la diversidad lingüística en España. En realidad, exceptuada la forma muy latinizada —e incluso castellanizada— de vasco

hablada por bilingües vasco-castellanos, todo el resto del territorio pertenece a la Romania, es decir, a la herencia lingüística del latín. Sólo se hablan lenguas y dialectos románicos en la mayor parte de la Península y en el conjunto de las islas. Las lenguas romances españolas son tres: castellano, catalán y gallego. Entre el catalán y el castellano, en la falda sur de los Pirineos, se encuentran el aragonés y el navarro, que ocupan un espacio histórico. Entre el castellano y el gallego, los bables asturianos y las hablas leonesas funcionan como un escudo que se extiende desde el Cantábrico hasta la meseta salmantina, en torno a una parte del viejo Camino de Santiago y la más antigua vía romana de la plata, que iba de Mérida a Astorga. La forma del territorio castellano-hablante, delgada y estrecha en su zona originaria vasco-cántabra-castellana se va ensanchando al avanzar hacia el sur. Esta expansión geográfica reduce a un área estrecha las zonas que actualmente hablan catalán en la provincia de Alicante, o leonés en el oeste de Salamanca y Cáceres.

Como señaló Menéndez Pidal sus clásicos *Orígenes del Español* (1926), el castellano avanzó hacia el sur durante la Edad Media y se fue extendiendo cada vez más hacia el oeste con la Reconquista, trazando la figura que el gran filólogo llamó *cuña castellana*. La parte más estrecha de la cuña estaba en una región que comprendía desde Cantabria, por el sur del País Vasco, hasta el norte de Burgos y La Rioja, la tierra montañosa y fría que riega el Ebro en su primer

curso. Hacia el sur, la cuña se va abriendo hacia las fértiles llanuras de los ríos atlánticos, Tajo y Guadiana, el Guadalquivir andaluz y, hacia el este, hasta el Mediterráneo. De este modo, encerró al catalán en sus fronteras peninsulares del siglo XIII.

A esta situación se llegó de modo natural, es decir, dentro de las condiciones de evolución de la Reconquista, como vemos al recordar que el reino de Murcia fue conquistado efectivamente por catalanes y aragoneses y devuelto al rey castellano Alfonso el Sabio, en el siglo XIII, por razones políticas. Tampoco es ocioso tener en cuenta que Valencia fue reconquistada por el Cid, a finales del siglo XI, lo que hubiera cortado todavía más la prolongación hacia el sur del catalán, de no haber sido porque la ciudad se perdió y fue nuevamente reconquistada por Aragón y Cataluña. No es que las relaciones entre los reinos del norte fueran idílicas. Es sabido que la prolongación de la Reconquista durante ocho siglos, del 711 a 1492, se debió, tras los siglos iniciales, más a los enfrentamientos entre los reinos cristianos que a la resistencia presentada por los andalusíes. Éstos sólo ocuparon una pequeña porción de la Península, los reinos de Málaga y Granada, primero, para limitarse luego al último, a partir de 1248, fecha de la reconquista de Sevilla por Fernando III el Santo. Ni la falta de entendimiento ni las ambiciones personales impidieron el desarrollo de una cultura románica común, que se expresaba en catalán, castellano y gallego, sin olvidar

obras fundamentales en aragonés y asturleonés, ni la posibilidad de que el mismo autor empleara varias lenguas hispánicas o incluso alguno las entretijera en partes de su obra, como hizo Juan Ruiz, el Arcipreste de Hita, en el *Libro de Buen Amor*, la obra maestra del segundo tercio del siglo XIV.

Una descripción detallada de las isoglosas, o límites geográficos del mismo fenómeno lingüístico, cual la incluída por Gregorio Salvador (1986) en las páginas dedicadas a ello en el *Mapa Lingüístico de la España Actual*, nos transmite la idea precisa de que las fronteras lingüísticas son a menudo independientes de los límites administrativos: así tenemos algunas zonas vascas donde nunca se habló una lengua vascongada (comarcas en la margen izquierda del Nervión), la presencia histórica del castellano en Valencia, en zonas donde también es lengua vernácula desde la reconquista, o los complejos esquemas fronterizos del catalán y el aragonés, el gallego y el asturleonés o el portugués, sumados a las propias divisiones dialectales de todas estas variantes lingüísticas.

La dimensión demolingüística complementaria también es muy neta. Portugal es un país monolingüe. En España, de los 504.750 km² de territorio, 415.000 corresponden a zonas monolingües castellanas, exclusivamente, por lo que restan algo menos de 90.000 km² en los que el castellano convive con el catalán, el gallego o el vasco. No hay zonas de intersección geográfica de

estas tres últimas lenguas. La coincidencia de lenguas, por tanto, se da en un 18% de España, lo cual representa un área considerablemente menor que la extensión geográfica administrativa de las comunidades bilingües.

Conocimiento y uso de las lenguas en España

Ya que estas páginas no van dirigidas especialmente a lingüistas, nos ha parecido apropiado presentar un panorama con algunos tecnicismos, antes de pasar a un nuevo apartado, el de qué está ocurriendo en España, fundamentalmente, aunque haremos algunas referencias a Portugal, con quien compartimos ese espacio, no sólo geográfico, sino mucho más intenso, de la Península Ibérica y una cultura humanística de enorme relevancia para Europa. El ciudadano debe saber qué problemas presenta la conservación de su patrimonio lingüístico, que incluye tanto las pequeñas variedades locales como la lengua común, que no sólo depende de las opiniones de los técnicos, sino también de cómo el ciudadano reacciona ante esa alteración de su medio que supone toda planificación, aunque sea lingüística.

El panorama portugués, aún no siendo especialmente difícil, ofrece también sus notas para una meditación tranquila. Su problema principal es la posición del portugués europeo en relación con el portugués americano, o sea, el brasileño. La última

reforma ortográfica, apoyada por Brasil, por ejemplo, no ha sido plenamente aceptada por la comunidad lusófona y en Portugal las innovaciones se han pospuesto.

De modo que no deja de ser sorprendente y que contradice la pura reflexión técnica, los hablantes de castellano en las comunidades bilingües, salvo en Galicia, sienten que el castellano está siendo amenazado por la otra lengua. Las cartas y firmas de protesta se refieren especialmente a Cataluña, pero el descontento también se da en Valencia, donde la violencia ha sido mayor y ha pasado a veces de discusiones más o menos fuertes a atentados contra personas o instalaciones universitarias relacionadas con el castellano y su enseñanza o, en otro nivel, ataques personales contra niños (y niñas) castellano-hablantes en escuelas catalanas. La situación también ha sido patentemente incómoda para alumnos de los programas europeos de intercambio Erasmus que han acudido a universidades catalanas para estudiar en castellano y se han visto marginados por sus compañeros por esa natural exigencia, dentro de un programa internacional previamente definido. Incluso algunas familias se han sentido forzadas a dejar Cataluña después de toda la vida allí, frustradas por lo que consideran una política partidista de la Generalidad.

La Generalidad responde que la meta final de su política lingüística es que todos los estudiantes, al final de la Secundaria, se

expresen con fluidez por escrito y oralmente en ambas lenguas. La actitud del gobierno central, tanto en la época socialista como en la popular, es permisiva, vinculada a que Cataluña está gobernada autónomicamente por los nacionalistas y que los gobiernos de España dependen del apoyo de la minoría catalana en las Cortes para seguir gobernando. La sentencia del Tribunal Constitucional da la razón al gobierno de España, aunque ya hemos señalado que los problemas no se dan en la ley, sino en los reglamentos que la aplican. En la oposición, el Partido Popular, que es minoría en Cataluña, se oponía a la política lingüística de la Generalidad y, simultáneamente, presentaba como alternativa la política lingüística de los populares en Galicia, donde gobiernan. Sin embargo, los nacionalistas gallegos, en la oposición en esa Comunidad Autónoma, no están de acuerdo con la actitud realmente bilingüe del gobierno gallego, que consideran peligrosa para la lengua "más débil", el gallego, a la vez que favorecen un gallego más próximo al portugués, incluso en la ortografía, en el caso de los *lusistas*.

Las alegres cifras de la demolingüística, empero, deben considerarse siempre con cuidado. El censo de la provincia de Barcelona, por ejemplo, incluyó en 1975, por primera vez, preguntas lingüísticas. Miquel Strubell i Trueta (1981) amplió esos datos a todo el territorio catalán. Añadiendo datos recogidos por otros sociólogos, Strubell amplió la mira hasta incluir Valencia y, finalmente, las Baleares. Su concepto básico es GLM, "grupo

de lengua materna" (es decir, el grupo de hablantes que consideran como primaria una lengua dada). El GLM castellano sería el 58,13% para Barcelona, el 39% para Tarragona, el 30% para Gerona y el 25% en Lérida. El GLM castellano para toda Cataluña sería así el 52'14%. En Valencia (sólo en las zonas en las que se habla valenciano) el GLM castellano se estimaba en el 61% y 17% en las Baleares. Provisionales como eran, esos datos mostraron, contra la letra del estatuto de Autonomía para Cataluña, que el castellano es también lengua de Cataluña, no sólo la lengua española común que también se habla en Cataluña.

En 1973, el *Boletín de la Real Sociedad Vascongada de Amigos del País* publicó, en castellano, un estudio detallado de Pedro de Yrizar. El título de su contribución era "Los dialectos y variedades de la lengua vasca. Estudio demolingüístico". Cada vez que el autor pensaba que sus datos eran dudosos, visitaba él mismo los lugares afectados y hacía la encuesta casa por casa, persona por persona. Incluyó a cualquiera que, o bien hablara vasco o lo hubiera hablado alguna vez, dijera que lo entendía o incluso estuviera en el proceso de aprendizaje de la lengua. En conjunto, el GLM castellano sería el 88% en Vizcaya, el 60% en Guipúzcoa, el 99% en Álava y el 93% en Navarra.

Galicia ha tenido menos fortuna con las estadísticas y los datos no son tan seguros. Gregorio Salvador señaló en 1986 que, para llegar a la cifra de tres millones de hablantes

de gallego que daban algunas publicaciones, sería preciso que hablase gallego no sólo toda la población, sino también los peregrinos a Santiago y los marineros en tránsito.

A partir de 1980, los censos de población van incluyendo, de modo no simultáneo ni uniforme, una sección lingüística. Por desgracia, no se pregunta por el conocimiento del castellano, por lo que hacen falta nuevos datos para llenar esa laguna. Ninguna encuesta recoge los sentimientos lingüísticos de los españoles monolingües, o sea, los monolingües castellanos fuera de las comunidades bilingües.

Aunque sea natural, es notable cuán fácil es para la masa de la población comprender las lenguas románicas. Lástima que no tengamos encuestas en las que se establezca con qué facilidad, o dificultad, pueden los monolingües castellanos de regiones monolingües comprender el gallego y el catalán (especialmente la variedad valenciana). El vasco es mucho más difícil y las encuestas en el País Vasco y Navarra se hacen habitualmente con nativos de esas comunidades autónomas. Con ello queremos resaltar su exposición a la lengua vasca, aunque fuera indirectamente, desde su infancia.

Conocimiento y uso de las lenguas en Europa

Es necesario estar de acuerdo en una visión coordinada de la situación, que se resume, nos parece, en unos puntos claros.

El primero de ellos es que, aun siendo el alemán la primera lengua europea, en la práctica ese papel lo ocupa el inglés como lengua universal de intercomunicación. Las consecuencias de la mala calidad de la enseñanza del inglés en ciertos países se traducen, inevitablemente, en un peor tratamiento internacional y los perjuicios los padecemos todos. Entiendo, sin embargo, que lo que hoy nos convoca no es la realidad europea, sino la española, por lo que sólo utilizaré la europea como contrapunto e introducción de lo que nuestros ponentes precisarán sin duda sobre la realidad de España, como ya dije anteriormente.

Lo que ocurre es que la situación lingüística europea tiene repercusiones inmediatas sobre la realidad lingüística española y la enseñanza en nuestro país. Porque, en segundo lugar, hay que recordar la evidencia de que el español, para todos los efectos la segunda lengua del mundo, pese a las estadísticas meramente acumulativas que se manejan sin ton ni son, es la quinta lengua europea y, si comparamos su situación en este continente y en el nuevo mundo, con conocimiento de causa, nos daremos cuenta de que es bastante despereja.

En tercer lugar, es preciso reconocer que, incluso en los países en los que se considera que la enseñanza de las lenguas es bastante buena, la gente no está especialmente contenta con ella. Se nota una cierta frustración lingüística en Europa, que se traduce en esa actitud muchas veces irónica ante el hecho

de que es frecuente que se celebren reuniones en inglés en grupos de trabajos cuyos miembros, a la hora de salir de la reunión y marcharse a comer, por ejemplo, cambien espontáneamente a otra lengua para relacionarse entre sí. Esto nos ha ocurrido varias veces con el alemán, en las reuniones de Eurotra, el ambicioso proyecto de traducción por ordenador entre las lenguas de la Unión Europea, y, si se me permite continuar con mi propia experiencia, he de decir que ya estoy habituado a acudir a reuniones en las cuales se usa el inglés; pero ni siquiera el representante del Reino Unido tiene el inglés como lengua materna. Cuando trabajábamos en Eurotra la representante británica era griega de origen y en nuestro grupo actual el coordinador, británico, es austriaco de nacimiento y germano-hablante de lengua materna, por citar casos muy concretos, mientras que la representante del francés es griega y heleno-hablante.

Lleva esto, en consecuencia, a decidir que la meta es, cada vez más claramente, que cada europeo sea capaz de expresarse en tres lenguas. Esto supone la introducción temprana de la segunda y la tercera lengua en la enseñanza y tiene innegables y complejas repercusiones en la carga docente y discente. Además, entonces se plantea una nueva dimensión del problema, que nos afecta a los españoles de lleno. La primera lengua, parece claro, es la lengua materna, la segunda es el inglés, como lengua internacional consensuada, la tercera

es ya mucho más problemática y quizás no tanto, desde mi tal vez ilusorio punto de vista, para los españoles de regiones bilingües como para los monolingües. Independientemente de otro tipo de razonamientos, la oferta de lengua materna no castellana como primera lengua, inglés como segunda y castellano como tercera, puede considerarse objetivamente atractiva, e incluso con la inversión de las dos últimas. Muchos millones de hablantes plurilingües en todo el mundo avalan la posibilidad de manejarse con comodidad en tres lenguas, es un reto más de la comunicación que de la educación. La dimensión cambia si alteramos el orden de los factores, porque no es difícil suponer un asentimiento general al castellano como primera lengua y el inglés como segunda; pero ya parece más difícil pensar que unos padres (que toman la decisión a esa edad) prefieran como tercera a otra de las lenguas de España, por delante del francés, del alemán o del italiano, u otra de las lenguas comunitarias, fuera de las regiones bilingües, insisto.

No estoy proponiendo una decisión ni una orientación, estoy reflexionando en voz alta sobre las desigualdades de las lenguas en nuestro contexto nacional, del mismo modo que podría hablar de situaciones lingüísticas parecidas en otros lugares del mundo. La opción sueco, finés e inglés en Finlandia dejaría al español sin posibilidades de desarrollo en ese país. Todos sabemos que las cosas no son así, pero también

muchos sentimos que las cosas no acaban de estar bien, no cuadran, en una palabra.

Hay que añadir dos observaciones más: en Europa no existe una formación especializada del profesorado en educación bilingüe, en primer lugar. La segunda observación es que donde podría haberse desarrollado, por ejemplo en Cataluña, se ha seguido un modelo que los lingüistas independientes consideran fracasado hoy en día, el modelo de Quebec, que ha resultado muy favorable para el francés, pero negativo para la educación bilingüe. Eso no significa que se pierda el inglés, como se oye todos los días a propósito de que el castellano no está en peligro en Cataluña, sino algo diferente, significa que el modelo de contenidos de la educación sigue siendo monolingüe, la diferencia es que la lengua que lo aglutina ya no es el inglés o el castellano, respectivamente, como antes, sino el francés o el catalán: en ese sentido, como proyecto de educación bilingüe, es un fracaso, aunque sea un éxito como proyecto de refrancesización o recatalanización del territorio.

Concluyo: el único modo de lograr un aprendizaje integral e integrado de la otra lengua o de otra lengua es una enseñanza

de la lengua basada en los contenidos. Sólo cuando las materias de estudio se imparten y se estudian indistintamente en una lengua o en otra se puede lograr un dominio auténtico de los medios de expresión en lenguas diversas. No se entienda que propugno una enseñanza lingüísticamente revuelta, tampoco me parece que los docentes europeos estén hoy en condiciones de hacerlo. Lo que señalo es que tampoco nadie los está preparando. Sin embargo, sabemos que los centros en donde un año se explica la física en castellano y al siguiente en inglés, por ejemplo, son los que realmente preparan alumnos bilingües. Las consecuencias para la sociedad de esos núcleos de profesionales bilingües son también innegables, basta repasar su presencia en los puestos de responsabilidad. Lo curioso es que cuando se analiza en términos de costo, considerando la dimensión territorial europea en comparación con otros grandes países del mundo, no es el precio lo que nos separa de esa posibilidad, sino una actitud muy limitada ante la cultura, una baja cotización de los valores culturales y educativos en la bolsa de nuestras preferencias como seres humanos de hoy. Esforzarse hacia el plurilingüismo es esforzarse hacia la cultura. Ahí es donde creo que está el núcleo de la cuestión.

Bibliografía

- ALARCOS LLORACH, E. (1980): *Cajón de sastrero asturiano—2*, Salinas / Asturias: Ayalga ediciones.
- CATALÁN, D. (1989): *Las lenguas circunvecinas del castellano*. Madrid: Paraninfo.
- GONZÁLEZ OLLÉ, F. (1994): El largo camino hacia la oficialidad del español en España. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, I, 237, 3-14, II, 238, 3-20.
- JUARISTI, J. (1998, 12ª ed): *El bucle melancólico*. Madrid: Espasa Calpe.
- LEBSANFT, F. (1997): *Spanische Sprachkultur*, Tübingen: Max Niemeyer.
- LLORENTE, A. (1994): Variedades del español en España. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 236, 3-12.
- MARCOS MARÍN, F. (1979): *Reforma y modernización del español. Ensayo de sociolingüística histórica*. Madrid: Cátedra.
- (1987): Incidencia cultural y económica de la enseñanza del español en el mundo. *Razón y Fe*, 220, 415-423.
- (1994): *Conceptos básicos de política lingüística para España*. Madrid: Fundación para el análisis y los estudios sociales.
- (1995): Política lingüística y lenguas iberoeuropeas. *Razón y Fe*, 331, 139-159.
- (1997): El idioma español ante el reto de las redes globales. *II Congreso Nacional de Usuarios de Internet e Infovia*. Madrid: Asociación de Usuarios de Internet.
- (1998): En la vida de la lengua: Llegamos a Kahltahtahood. *Dos maestros, Insula*, 616, 9-12.
- METZELTIN, M. (1994): *Portugiesisch: Sprachbewußtsein und Sprachbewertung. Conscientização e avaliação da língua portuguesa. Lexicon der Romanistischen Linguistik (LRL) VI, 2*, 430-440.
- METZELTIN, M. & WINKELMANN, O.: Algunas reflexiones sobre una nueva tipología de las lenguas iberorrománicas. *XXº Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, Tome III, Section IV*, 225-235. Cf. et. LRL, 359.
- MUÑOZ CORTÉS, M. (1992): Spanisch: Regionale Varianten auf der Iberischen Halbinsel. Variedades regionales del castellano en España. *Lexicon der Romanistischen Linguistik VI, 1*, 583-602.
- SALVADOR, G. (et al.) (1986): *Mapa lingüístico de la España Actual*. Madrid: Fundación Juan March.
- SECO, M. y SALVADOR, G. (eds.) (1995): *La lengua española hoy*. Madrid: Fundación Juan March.
- SIGUÁN, M. (red.) (1994): *Conocimiento y uso de las lenguas en España*. (Investigación sobre el conocimiento y uso de las lenguas cooficiales en las Comunidades Autónomas bilingües). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- STRUBELL I TRUETA M. (1981): *Llengua i població a Catalunya*. Barcelona: La Magrana.
- VALLVERDÚ, F. (1981): *El conflicto lingüístico en Cataluña: historia y presente*. Barcelona: Península.

Resumen

En estos momentos es mucho más necesario presentar la realidad de una Europa en la cual se vive una singular preocupación lingüística, que coincide con desigualdades y paradojas más que notables, además de unas deficiencias educativas evidentes para cualquier estudioso.

En España, hay que tener en cuenta que una amplia minoría de españoles (40.89%) vive en comunidades en las que una gran parte de la población habla, al menos, dos lenguas, así como que no hay, de hecho, hablantes monolingües de lenguas distintas de la española castellana. El castellano es, históricamente, el resultado de una serie de compromisos interlingüísticos entre las variantes romances peninsulares. Sociolingüísticamente es la lengua común, superadora de las diferencias entre los distintos hablantes, con soluciones aceptables por todos ellos o la mayoría de ellos, en todo caso.

Toda acción estatal de política lingüística en España ha de tener en cuenta la realidad de que tenemos una lengua común de todos los españoles, que es además lengua internacional, el castellano o español (la lengua española castellana) y tres lenguas de cultura, nacionales pero no internacionales: catalán, gallego y vasco. Debe plantearse de modo muy claro la necesidad de apoyo a las lenguas de las comunidades autónomas, como un bien cultural amenazado por su propia debilidad. Al mismo tiempo se ha de exigir la garantía de que ningún español sea privado del acceso a la comunicación común dentro de España o a la internacional que, en ambos casos, sólo el castellano garantiza.

Abstract

Europe nowadays offers a situation of undeniable linguistic interest. Sometimes uneven, paradoxical too, the results in the educational field become blurred by defects easy to perceive by most scholars.

A large minority of Spaniards (40.89 %) live in communities where a part of the population speaks at least two languages. There are practically no monolingual speakers of languages other than Castilian Spanish. Historically, Castilian develops as the result of a series of compromises among the varieties of Hispano-Latin. From the sociolinguistic point of view, it became the common language because its capacity of integrating and offering new solutions, made it acceptable to the majority.

The State action must be pondered considering that the common language is an international language which shares its European space with three languages of culture: Basque, Catalan, and Galician. Not being international languages puts the last three in a situation that requires a positive support. At the same time, however, it is necessary for the State to make sure that no Spaniard will be deprived of his or her right to access both national and international possibilities of information and education. That total access to global communication can only be reached through the common Spanish language. Therefore, the need of clear concepts in Education policy.

Francisco Marcos Marín

*Dpto. de Lingüística, Lenguas Modernas,
Lógica y Filosofía de la Ciencia
Universidad Autónoma de Madrid
Campus de Cantoblanco
28049 Madrid*

Normas para los autores

- 1) *TARBIYA, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, admite trabajos y artículos inéditos, en castellano para cada una de sus secciones. La aceptación de los mismos corresponde al Consejo Editorial y serán remitidos a nombre de la Revista o al Editor.
- 2) Los originales deberán enviarse por triplicado, mecanografiados a doble espacio por una sola cara en hojas DIN A-4 y con un margen neto a la izquierda. Su extensión no excederá de 20 folios (iconografía aparte).
- 3) Se incluirá una primera página en la que se indicarán en el siguiente orden: título del trabajo, nombre y apellidos del autor o autores y centro de trabajo de los mismos con su dirección completa que posibilite correspondencia. Igualmente figurará un resumen en castellano y su traducción inglesa, de no más de 200 palabras, así como de 3 a 6 palabras claves en ambos idiomas.
- 4) Los trabajos de experimentos de investigación constarán de introducción, métodos, resultados, discusión y referencias.
- 5) Las referencias bibliográficas en el seno del texto, se citarán entre paréntesis con el apellido(s) del autor y año. Si el nombre del autor figura en el texto, se citará únicamente el año entre paréntesis.
- 6) La bibliografía se incluirá al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, siguiendo los siguientes criterios: autor(es), año, título completo, lugar de edición y editorial. En el caso de artículos de revistas se incluirá: autor(es), año, título, nombre de la revista, número de páginas. Ejemplos:

BRINCONES, I. (Comp.) (1991). *Lecturas para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Ediciones de la U.A.M.
GONZALEZ, E. (1991). Escalas Reynell, adaptación a la población española. *Cuadernos del I.C.E.*, 18, 33-50.
- 7) Las notas se relacionarán numeradas a pie de página. Si dichas notas incluyesen referencias bibliográficas, se citarán según el criterio fijado en el punto 5º.
- 8) Las tablas, figuras, cuadros, gráficos, esquemas y diagramas, se presentarán en tinta negra sobre papel blanco. Se enviarán en hojas independientes numeradas y con su título o texto explicativo (si lo hubiera) mecanografiado a doble espacio en hoja aparte. El autor marcará en el margen del texto, a lápiz, con el número correspondiente, la ubicación aproximada en la que deberán aparecer los materiales iconográficos, independientemente, de que aparezca explícitamente señalado en el texto.
- 9) Salvo casos excepcionales no se admitirán fotografías, que deberán ser en blanco y negro, en brillo y de calidad suficiente para su reproducción. Su tamaño no será inferior a 6 x 9. Deberán ir numeradas al dorso indicando el apellido del autor o primer autor del trabajo. Sus títulos o textos (si los hubiera) deberán no superar los cuatro renglones, mecanografiados a doble espacio en hoja aparte. Igualmente se indicará en el margen del texto, a lápiz, su ubicación aproximada. Fotografías y textos se enviarán dentro de un sobre propio.
- 10) Los originales que deban ser modificados para su publicación, serán enviados a sus autores. Así mismo se comunicará la aceptación de trabajos para su publicación.

Índice de números atrasados

TARBIYA Nº 1-2

- Presentación. *Págs. 5-6.*
- Reformas educativas y progreso social
Juan Delval. Págs. 7-18.
- La psicología del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: la teoría de la elaboración
Juan José Aparicio. Págs. 19-44.
- La interacción entre el aprendizaje lógico-estructural (L) y el aprendizaje de contenido (C)
Antonio Corral Íñigo. Págs. 45-46.
- El aprendizaje receptivo de las ciencias: preconcepciones, estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas
José Otero. Págs. 57-66.
- Los problemas de la enseñanza en la historia de España
Julio Valdeón Barrique. Págs. 67-79.
- El simbolismo algebraico o por qué los profesores nos empeñamos en complicar tanto la vida de nuestros alumnos?
Grupo Azarquel. Págs. 81-90.
- Reflexiones desde la psicolingüística sobre la enseñanza de la lengua
Ignasi Vila. Págs. 91-92.

TARBIYA Nº 3

- Investigación**
- Modelos y estrategias para la evaluación del conocimiento y su adquisición: Un estudio piloto
Jesús Alonso-Tapia, Fermín Asensio, Eloísa Fernández, Ángeles Labrada, F. Carlos Moral. Págs. 7-48.
- Avance de investigación**
- El desarrollo de la noción de trabajo y prestigio ocupacional
Purificación Sierra, Ileana Enesco. Págs. 51-56.
- Estudios**
- La representación y el aprendizaje de conceptos
María Rodríguez Moneo. Págs. 59-79.
- La evaluación de la creatividad: revisión y crítica
Julio Olea Díaz. Págs. 81-98.
- Experiencias**
- Nuevas herramientas en el laboratorio de física
J.M. Meseguer Dueñas, J. Real Sáez y E. Bonet Salom. Págs. 101-118.

TARBIYA Nº 4

- Investigación**
- Influencia del contexto temático en el razonamiento sobre problemas de Física en 21 de B.U.P.
M^a Carmen Pérez de Landazábal. Págs. 7-32.
- Avance de investigación**
- Evolución de las estrategias de aprendizaje en alumnos de enseñanza superior
Carmen Aragonés Prieto. Págs. 35-39.
- Estudios**
- El Bachillerato: La modalidad de Artes. Las enseñanzas artísticas de régimen general
Eugenio Bargueño Gómez. Págs. 43-63.
- La formación inicial para la docencia universitaria
M^a África de la Cruz Tomé. Págs. 65-88.
- Experiencias**
- Los programas de formación inicial para la docencia universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid
M^a África de la Cruz y Héctor Grad. Págs. 91-107.

TARBIYA Nº 5

- Presentación**
- La propuesta de Pascual-Leone
Antonio Corral Págs. 7-11.
- Entrevista con J. Pascual-Leone**
- Sobre inteligencia artificial, creatividad, inteligencia verdadera, voluntad, aprendizaje y desarrollo
Antonio Corral y Charo del Valle. Págs. 15-27.
- Artículos**
- Afirmaciones y negaciones, perturbaciones y contradicciones, en Piaget:
¿Es causal su última teoría?
Juan Pascual-Leone. Págs. 31-38.
- Las matemáticas: fundamento de un desarrollo equilibrado
Antonio Corral. Págs. 39-55.
- Análisis racional de reglas de juegos practicados por niños fang en un poblado de Guinea Ecuatorial
Pilar Pardo de León. Págs. 57-65.

TARBIYA Nº 6

Investigación

El aprendizaje de la estructura de alto nivel de los textos de física

Isabel Brincones. Págs. 7-28.

Un sistema integrado de Evaluación y entrenamiento en estrategias de aprendizaje

Carmen Vizcarro, Carmen Aragonés, Marta del Castillo e Isabel Bermejo. Págs. 29-43.

Estudios

Sociedad, sociología y currículum. Algunas reflexiones sobre la configuración del currículum en la sociedad de los noventa

José Luis Mora. Págs. 47-61.

Experiencias

La etiología en la enseñanza de las ciencias naturales. Una actividad en el zoológico como modelo de educación ambiental

Nicolás Rubio. Págs. 65-82.

TARBIYA Nº 7

Monográfico: Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad

Compilador: José Bernardo Álvarez

Presentación. Pág. 5.

Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad: letras y números

José Bernardo Álvarez Martín. Págs. 7-14.

A vueltas con los coordinadores

Mariano Brasa Díez. Págs. 15-21.

Una lectura de las llamadas opciones de letras

Ángel Gabilondo. Págs. 23-44.

Acceso a la Universidad por las opciones A y B en los Planes de Estudios de C.O.U.

Antonio Gutierrez Maroto y Rosario García Giménez. Págs. 45-59.

¿Qué suerte ser una chica de letras y examinarse de selectividad en la Universidad Autónoma! (Algunos datos estadísticos sobre las pruebas de acceso)

Mercedes Muños-Repiso Izaguirre. Págs. 61-67.

Las pruebas de acceso a la Universidad

Vicente Álvarez y Joaquín Toro. Págs. 69-82.

El acceso a la Universidad de algunos países de la Unión Europea

Javier Manuel Valle López. Págs. 83-95.

Anexos

El debate actual sobre las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad

Apartado 1 del documento presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia al Consejo de Universidades. Toledo, 15 de diciembre de 1992. Págs. 99-110.

Legislación sobre C.O.U. y acceso a estudios universitarios

Recopilación: Vicente Álvarez y Joaquín Toro. Págs. 111-116.

TARBIYA Nº 8

Investigación

Un análisis de la acción tutorial en la enseñanza de adultos: diseño y validación de un programa de acción tutorial

Carmen Torres López y Josexu Linaza Iglesias. Págs. 7-23.

Estudios

Revisión de los programas instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales

Nuria Carriedo López. Págs. 27-53.

Análisis de los supuestos ideológicos de la Reforma Educativa

Felipe Aguado Hernández. Págs. 55-68.

Experiencias

Exploración de la expresión oral en Educación Secundaria

Jesús Arribas Canales. Págs. 71-86.

Cursos acelerados. Una posible opción para alumnos repetidores

José M^o Meseguer Dueñas y Montserrat Robles Viejo. Págs. 87-104.

TARBIYA Nº 9

Investigación

Enseñar a razonar: un enfoque metacognitivo.

Francisco Gutierrez Martínez y Jesús Alonso-Tapia. Págs. 7-46.

El desarrollo de las ideas acerca de la emisión monetaria en niños y adolescentes: estudio exploratorio.

Marianela Denegri Coria. Págs. 47-60.

Estudios

Reflexiones sobre actualización Científico-Didáctica en Geografía.

Antonio López Ontiveros. Págs. 63-81.

El enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad en la Enseñanza

Andoni Garriz. Págs. 83-94.

Experiencias

Evaluación de la relación entre la formación de los alumnos de Física que acceden a la Universidad y la enseñanza en el Primer Curso Universitario.

Isabel Brincones, J. Otero, T. López, S. Jiménez y J. Cuerva. Págs. 97-106.

TARBIYA Nº 10

Monográfico: Contenidos y métodos en la enseñanza
Compiladores: Fernando Arroyo, César Sáenz y Manuel
Álvoro

Presentación. Págs. 5 y 6.

Contenidos y métodos en la enseñanza

Una perspectiva sociohistórica.

José Luis Mora. Págs. 9-14.

Los contenidos disciplinares en el actual proceso de
reforma educativa.

Jesús Crespo Redondo. Págs. 15-22.

El conocimiento declarativo y procedimental que
encierra una disciplina y su influencia sobre el
método de enseñanza.

Juan José Aparicio. Págs. 23-38.

Contenidos y métodos en la enseñanza de las matemáticas

La enseñanza de las matemáticas, un problema pendiente.

César Sáenz de Castro. Págs. 41-53.

Métodos y contenidos en la enseñanza de la mate-
mática en la universidad.

Eugenio Hernández. Págs. 55-63.

Más allá del pensamiento lógico-formal en la ense-
ñanza de las matemáticas.

Antonio Corral. Págs. 65-76.

Contenidos y métodos en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Los fundamentos epistemológicos de las disciplinas
en la selección de contenidos.

*Fernando Arroyo Ilera y Manuel Álvaro Dueñas.
Págs. 79-89.*

Historia: conciencia de lo social y temporalidad.

Julio Aróstegui. Págs. 91-100.

Razonamiento y enseñanza de la historia.

Mario Carretero y Margarita Limón. Págs. 101- 112.

Contenidos y métodos en la enseñanza de la Física

Contenidos y métodos en la enseñanza de la física.

Isabel Brincones. Págs. 115-120.

Deficiencias en los conocimientos de la física al lle-
gar a la Universidad.

Francisco Jaque Rechea. Págs. 121-126.

Estrategias básicas de aprendizaje frente a conteni-
dos y métodos en la enseñanza de la física.

José Otero. Págs. 127-133.

Conferencia de clausura

La memoria creadora.

José Antonio Marina. Págs. 137-146.

TARBIYA Nº 11

Investigación

Un modelo de intervención para desarrollar las
habilidades del resumen en escolares.

Isabel Collado y Juan A. García Madruga. Págs. 7-27.

Estudios

Contribuciones para una pedagogía de la comuni-
cación

*Vitor Reia-Batista (Dpto. de Ciencias de la Co-
municación y Comunicación Educativa de la
Universidad del Algarve). Págs. 31-43.*

Igualdad y Educación en el Ministerio Maravall
(1982-1988)

Enrique Jesús Pérez Sastre. Págs. 45-54.

Experiencias

Diez prácticas y una filosofía de la enseñanza de la
Física

*Francisco Jaque Rechea y Fernando Cusso
Pérez. Págs. 57-93.*

TARBIYA Nº 12

Monográfico: Educación médica y para la salud

Compilador: Ángel Gil Miguel

Introducción. Pág. 5 y 6.

Principios de la Educación para la salud

J. Del Rey Calero y E. Alegre del Rey. 9-16.

La importancia de la Biología para los futuros estu-
diantes de Medicina

*Amelia Caballero Borda y José Luis del Barrio
Fernández. Págs. 17-24.*

Marco de referencia de la educación en Medicina

*Adrián Martínez González y Ángel Gil Miguel.
Págs. 25-37.*

Algunas reflexiones acerca de la enseñanza de la
Medicina, a los dos años de la puesta en marcha
del nuevo plan de estudios

Mª Elisa Calle Purón y Ángel Gil Miguel. Págs.39-47.

Perfil académico de los estudiantes de primero de
Medicina de la U.C.M.

*R. Cano, J.M. Castrillo, E. Cervero, J. Coronado, C.
Chinchilla, J. Die, L. Donaire y A. Gil. Págs. 49-54.*

Reflexiones acerca del programa educativo en la
enseñanza de la Medicina

*Ángel Gil Miguel, Paloma Astasio Arbiza, Paloma Orte-
ga Molina y Vicente Domínguez Rojas. Págs. 55-67.*

El programa de pregrado en atención primaria de la
Universidad Autónoma de Madrid

Ángel Otero. Págs. 69-76.

La Educación para la Salud en las enseñanzas no
universitarias

Mª Teresa García Jiménez. Págs. 77-87.

TARBIYA Nº 13

Investigación

Descripción de la toma de decisiones en Psicología:
un intento de formalización.

*Mª O. Márquez Sánchez, J.L. Taboada Calatrava
y P. Adárraga Morales. Págs. 7-36.*

Estudios

¿Qué significa pensar? Acerca del problema de la Filosofía

Ángel Gabilondo. Págs. 39-52.

La educación en valores: transversalidad e interdisciplinariedad, un método de trabajo para la solidaridad, la tolerancia y la paz

Susana Montemayor Ruiz y Ignacio Jardón Arango. Págs. 53-65.

Experiencias

La persistencia de las concepciones alternativas en la formación de profesores

M.S. Stipich y M. Massa. Págs. 69-80.

Importancia de la química preparativa en los primeros estadios del aprendizaje

José Antonio Martínez Pons. Págs. 81-86.

TARBIYA Nº 14

Monográfico: Educación para la igualdad

Compiladores: Isabel Correcher y Pilar Pérez Cantó

Introducción general

El Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid.

Otilia Mó Romero. Págs. 7-9.

La Conferencia de El Cairo: habilitación de la mujer, programas de población y desarrollo sostenible.

Concepción Camarero Bullón. Págs. 11-22.

Conferencia de Pekín: Educación, desarrollo e igualdad.

Virginia Maquieira D'Angelo. Págs. 23-31.

Genero y coeducación (un comienzo de libertad...).

Paola Castagno Ayala. Págs. 33-41.

La Historia de la Educación de las mujeres en España.

Margarita Ortega. Margarita Ortega López. Págs. 43-53.

Educación para la igualdad en la enseñanza secundaria

Los roles de género, una construcción social. Reflexiones para la Educación Secundaria.

Mónica Egea Reche. Págs. 57-63.

Reflexiones en torno a la sensibilización sobre la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas.

Concepción Jaramillo Guijarro. Págs. 65-70.

Esteriotipos de género en el alumnado de Educación Secundaria.

Carmen Diego, M^a Ángeles Espinosa, Margarita Eva Rodríguez y Isabel Rupérez. Págs. 71-79.

La Educación para la igualdad de Oportunidades entre los sexos en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: la experiencia F.I.P.S.

M^a Isabel Correcher Tello. Págs. 81-86.

Apuntes desde el género en la educación para la salud

Condicionamientos de género en la Educación para la Salud.

C. Prado, P. Gómez-Lobo, A. Ramos, R. Cuesta; P. Acevedo, M.C. Casals, S. Periañez, S. Martín y C. Araújo. Págs. 89-96.

Mujeres y salud reproductiva en Perú: propuestas de educación y criterios de evaluación.

Inmaculada Calzado del Llano, José Antonio Corraliza Rodríguez. Págs. 97-104.

Investigación y universidad

Los estudios de las mujeres en los nuevos Planes de Estudios de la UAM

María Pilar Pérez Cantó. Págs. 107-115.

Una asignatura de la UAM desde la perspectiva del género: historia de las mujeres en la Antigüedad Greco-Romana.

Elisa Garrido González. Págs. 117-121.

El libro blanco de los estudios de las mujeres, en las universidades españolas.

Mayte Gallego. Págs. 123-127.

TARBIYA Nº 15

Monográfico: Educación matemática

Compilador: César Sáenz de Castro

Introducción. Págs. 5 y 6.

Reflexiones teóricas sobre la matemática y su enseñanza

La confrontación Ciencias-Letras: La matemática como saber integrador.

Xenaro García Suárez. 9-20.

Los supuestos en la enseñanza de la matemática

María Cecilia Papini; María Rita Otero e Inés Ellichiribehety. Págs. 21-29.

Del análisis de las Matemáticas de la L.O.G.S.E. en la Educación Secundaria a otras reflexiones didácticas

Javier Peralta. Págs. 31-43.

Apuntes de historia de la matemática con posible interés para la práctica educativa

El teorema de Ptolomeo. Algunas contribuciones debidas a matemáticos españoles.

Ricardo Moreno Castillo. 47-55.

La aritmética árabe durante la Edad Media. Antiguos problemas aritméticos árabes.

Concepción Romo Santos. Págs. 57-64.

El uso de la historia de las matemáticas en clase: el ejemplo de la cartografía y la navegación

Bartolomé Barceló. Págs. 65-77.

Resolución de ecuaciones, unificación, automatización del conocimiento y matemática educativa

Luis Carlos Cachafeiro. Págs. 79-88.

La naturaleza de la probabilidad. Una revisión histórico-epistemológica
César Sáenz de Castro. Págs. 89-111.

TARBIYA Nº 16

Investigación

El estudio de los guiones más representativos en los tres motivos sociales: un estudio piloto sobre las creencias populares en motivación

J.A. Huertas, M^a. Rodríguez Moneo, R. Agudo, N. Villegas, P. Aznar, J. Calero y M^a S. Alonso. Págs. 7-22.

Evaluación psicopedagógica del estilo de aprendizaje. Estudio de las propiedades de medida del Learning Style Inventory de Dunn, Dunn Et Price
Jesús Valverde Berrocoso. Págs. 23-50.

Estudios

La química, con nosotros. Una propuesta desde Napanla

José Antonio Chamizo y Andoni Garriz. Págs. 51-69.

Experiencias

Una propuesta de práctica de genética mendeliana para bachillerato

A. Hueto Pérez de Heredia. Págs. 73-79.

La Historia de la Ciencia en el aula: una propuesta didáctica

Ana Rodríguez Rodríguez. Págs. 81-90.

TARBIYA Nº EXTRAORDINARIO

Monográfico: Acceso a la Universidad y Marco Educativo

Compiladores: José Bernardo Álvarez y Fernando Arroyo

Presentación. Págs. 5-8.

Problemas en torno al acceso a la universidad

La reforma del modelo de pruebas de acceso a la Universidad, ¿necesaria y suficiente?

José Bernardo Álvarez Martín. Págs. 11-21.

Las pruebas de acceso a la Universidad y las reformas del Bachillerato. Una perspectiva histórica

Fernando Arroyo Ilera. Págs. 23-41.

Las pruebas de acceso a la Universidad desde la Enseñanza Secundaria

Juan Antonio Sánchez y García Saúco. Págs. 43-55.

La Selectividad vista desde la perspectiva de un profesor universitario de Ciencias

Francisco Jaque Rechea. Págs. 57-61.

Las pruebas de acceso a la Universidad en el marco de la LOGSE

M^a Jesús Mohedano. Págs. 63-79.

Estudio comparado de las pruebas de acceso a la Universidad en la legislación española

Vicente Álvarez y Joaquín Toro. Págs. 81-111.

Experiencias

Breve informe sobre la prueba de selectividad LOGSE: Lengua Castellana y Literatura

Antonio Rey Hazas y Soledad Varela Ortega. Págs. 115-123.

Las pruebas de Historia en el acceso a la Universidad

Maria Jesús Matilla. Págs. 125-144.

La Geografía en las Pruebas de Acceso a la Universidad

M^a Carmen González Muñoz. Págs. 145-164.

Las pruebas de Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente en el Acceso a la Universidad

Juana Niedo. Págs. 165-175.

La Mecánica en el Bachillerato, en la Modalidad de Tecnología y en la Prueba de Acceso a la Universidad

Félix Urbón Montero. Págs. 177-196.

Algunos resultados sobre las pruebas de Acceso a la Universidad Autónoma de Madrid

M^a del Rosario López Giménez. Págs. 197-217.

Anexo: Procesos de gestión de las pruebas de acceso

Procedimiento de gestión de las Pruebas de Acceso a la Universidad de estudiantes procedentes del bachillerato L.O.G.S.E.

Dolores Guzmán Redondo. Págs. 221-223.

Proceso de gestión de las pruebas de acceso a la Universidad para los estudiantes que cursan el C.O.U.

Concepción Sierra Alejandre y María Paz Saz Sánchez. Págs. 225-227.

TARBIYA Nº 17

Monográfico: Educación ambiental

Compilador: Nicolás Rubio

Presentación. Págs. 5 y 6.

Consideraciones sobre Educación Ambiental: Sociedad, Economía y Medio Ambiente.

Fernando Arroyo Ilera y Amparo Pérez Boldo. Págs. 7-27.

Análisis de la materia de Bachillerato: Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente

Gema de Esteban Curiel, Óscar Durantez Romero, Javier Benayas del Álamo y José Antonio Pascual Trillo. Págs. 29-41.

Propuesta de unidad didáctica para la problemática ambiental urbana: Una experiencia en el Bachillerato

Blanca Susana Cruz Ulloa. Págs. 43-51.

La Educación Ambiental: Una visión sintética de los problemas ambientales y su relación con otras esferas del quehacer humano

José Navarro Cortés. Págs. 53-61.

- La incorporación de la Educación Ambiental a la Universidad española
Javier Benayas del Álamo. Págs. 63-69.
- Los trabajos de campo en la enseñanza de las Ciencias Naturales y en la Educación Ambiental (una revisión y una propuesta de clasificación)
Nicolás Rubio Sáez. Págs. 71-91.
- Educación y naturaleza en España cien años atrás
Santos Casado. Págs. 93-100.

TARBIYA Nº 18 (1998)

- Monográfico: El legado clásico: lengua, léxico y pensamiento político
 Compiladores: Helena Maquieira y Vicente Picón
Presentación
H. Maquieira y V. Picón. Págs. 5-6.
- Lengua y léxico: el griego y el latín vivos**
 Presencia de la onomástica griega en el santoral castellano
M. Bueno Pérez. Págs. 9-22.
- Terminología gramatical: Grecia y nosotros
L. Conti Jiménez. Págs. 23-32.
- La expresión de las relaciones erótico-sexuales en latín y en español
R. López Gregoris. Págs. 33-42.
- Léxico latino en territorio no románico. Los préstamos latinos en euskera
M^a. J. López Pantoja. Págs. 43-51.
- La metáfora en el léxico médico de origen griego
H. Maquieira Rodríguez. Págs. 53-61.
- Pensamiento político y organización social**
 Poder e ideología: de la república romana a las democracias modernas
A. Cascón Dorado. Págs. 65-77.
- Esplendor y miseria de los políticos: Grecia y nosotros
L.M. Macía Aparicio. Págs. 79-95.
- El pensamiento político de Cicerón: actualidad de un ideario frustrado
V. Picón García. Págs. 97-109.
- La monarquía en la época helenística: un régimen aceptado
J. De la Villa Polo. Págs. 111-126.

TARBIYA Nº 19

Investigación

- Influencia de la escuela en la pérdida de identidad cultural: el caso de la educación indígena en la región de la Araucana
Omar Garrido Pradenas

Estudios

- Giner y Cossio: Dos maestros para el 98
Jose L. Rozalén Medina
 a hacer la historia

José Carlos Gibaja Velázquez y Montserrat Huguet Santos

Experiencias

- Preguntas y respuestas sobre la evaluación de los alumnos en la enseñanza de las ciencias
Juan Miguel Campanario
 El texto elaborado como estrategia para la comprensión en filosofía
Isidro Pecharrómán

Reseñas

TARBIYA Nº 20 (1998)

- Monográfico: Educación para la salud en adolescentes y jóvenes
 Compilador: Juan del Rey Calero
Presentación
J. del Rey Calero. Págs. 5-7.
- La educación para la salud dentro del sistema educativo. Principios de educación y promoción de la salud
J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 9-19.
- Estudio de encuestas en adolescentes y jóvenes sobre conductas en salud
M.A. Graciani, M.L. Lasheras, J.J. de la Cruz y J. del Rey Calero. Págs. 21-28.
- Aspectos epidemiológicos y sociológicos del consumo de tabaco por adolescentes
J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 29-44.
- Los excesos en el consumo del alcohol por los adolescentes
J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 45-56.
- Análisis de factores de riesgo en accidentes de tráfico según hábitos de comportamiento en jóvenes madrileños
M.R. López, M.L. Lasheras, J.J. de la Cruz, M.A. Graciani y J. del Rey Calero. Págs. 57-65.
- El consumo de drogas por adolescentes y jóvenes
J. del Rey Calero, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 67-82.
- Patrones de comportamiento sexual. Riesgos de la sexualidad: ETS y embarazos no deseados
J. del Rey Calero, M.A. Graciani, E. y M.A. Alegre del Rey. Págs. 83-95.
- Recapitulación: Información e intervención para la prevención y promoción de la salud
J. del Rey Calero. Págs. 97-102.
- FE DE ERRATAS DEL Nº 19 Aprender a hacer la historia
José Carlos Gibaja Velázquez y Montserrat Huguet Santos. Págs. 103-104.

TARBIYA
Revista de Investigación e Innovación Educativa

Nº	Contenido	Fecha	Precio por unidad	Precio de la suscripción anual por tres números
1-2	Investigación, Estudios y Experiencias	julio-noviembre, 1992	Agotado	—
3	Investigación, Estudios y Experiencias	marzo, 1993	Agotado	—
4	Investigación, Estudios y Experiencias	julio, 1993	Agotado	—
5	Monográfico: Dedicado al Profesor Juan Pascual-Leone	noviembre, 1993	Agotado	—
6	Investigación, Estudios y Experiencias	enero-abril, 1994	700	1.500
7	Monográfico: Algunas reflexiones sobre el acceso a la Universidad	mayo-agosto, 1994	700	
8	Investigación, Estudios y Experiencias	septiembre-diciembre, 1994	700	
9	Investigación, Estudios y Experiencias	enero-abril, 1995	700	1.500
10	Monográfico: Contenidos y métodos en la Enseñanza	mayo-agosto, 1995	700	
11	Investigación, Estudios y Experiencias	septiembre-diciembre, 1995	700	
12	Monográfico: Educación médica y para la salud	enero-abril, 1996	800	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
13	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo agosto, 1996	800	
14	Monográfico: Educación para la igualdad	septiembre-diciembre, 1996	800	
15	Monográfico: Educación Matemática	enero-abril, 1997	800	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
16	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo-agosto, 1997	800	
Extra	Acceso a la Universidad y Marco Educativo	junio, 1997	1.650	
17	Monográfico: Educación ambiental	septiembre-diciembre, 1997	800	Nacional: 2.250 Extranjero: 3.000
18	Monográfico: El legado clásico: Lengua, léxico y pensamiento político	enero-abril, 1998	800	
19	Investigación, Estudios y Experiencias	mayo-agosto, 1998	800	
20	Monográfico: Educación para la salud	septiembre-diciembre, 1998	800	

Colección: Cuadernos del ICE

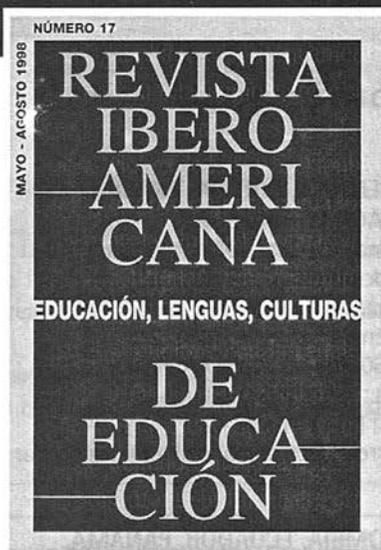
1. BRINCONES, I
(Comp.) *Lecciones para formación inicial del profesorado* (1990)
239 páginas
ISBN: 84-7477-312-1
P.V.P.: 1.500 ptas.
2. BOSQUE, J.; MORENO, A.; MUGURUZA, C.; RODRÍGUEZ, V.; SANTOS, J.M. y SUERO, J. *DEMOS, un programa para la enseñanza y el estudio con ordenador del crecimiento de la población* (1990)
129 páginas y disquete 3 2
ISBN: 84-7477-368-7
P.V.P.: 2.500 ptas.
3. ARROYO ILERA, F. (Comp.) *Lecturas sobre medio ambiente, algunas aplicaciones educativas* (1992)
196 páginas
ISBN: 84-7477-377-6
P.V.P.: 1.500 ptas.
4. GRUPO LOGO MADRID
Hoja de cálculo en la enseñanza de las matemáticas en secundaria (1992)
132 páginas y disquete 3 2
ISBN: 84-7477-409-8
P.V.P.: 2.000 ptas.
5. ALONSO TAPIA, J. (Dir.) *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto* (1992)
134 páginas
ISBN: 84-7477-408-X
P.V.P.: 1.000 ptas.
6. GARCÍA SOLÉ, J. y JAQUE RECHEA, F. (Comps.) *Temas actuales de la física* (1992)
203 páginas
ISBN: 84-7477-407-1
P.V.P.: 1.200 ptas.
7. MALDONADO, A.; SEBASTIÁN, E. y SOTO, P. *Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo* (1992)
127 páginas
ISBN: 84-7477-419-5
P.V.P.: 1.000 ptas.
8. GARCÍA RUANO, S.L. (Comp.) *Curso de actualización en la química: aspectos relevantes de la química actual* (1993)
357 páginas
ISBN: 84-7477-461-6
P.V.P.: 1.700 ptas.
9. TAIBO, C. *Los cambios en el Este. Una guía introductoria* (1994)
180 páginas
ISBN: 84-7477-473-1
P.V.P.: 1.515 ptas.
10. CARRIEDO, N. y ALONSO TAPIA, J. *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* (1994)
292 páginas
ISBN: 84-7477-474-8
P.V.P.: 2.322 ptas.
11. ÁLVAREZ, J.B. y POLO, A. (Comps.) *Una contribución a la educación ambiental: El tratamiento de residuos urbanos* (1994)
324 páginas
ISBN: 84-7477-472-1
P.V.P.: 2.525 ptas.
12. RODRÍGUEZ MONEO, M^a (Comp.) *La psicología del aprendizaje en la formación inicial del profesorado* (1995)
198 páginas
ISBN: 84-7477-501-9
P.V.P.: 1.500 ptas.

13. BRINCONES, I.
La construcción del conocimiento. Aplicaciones para la enseñanza de la física (1995)
132 páginas
ISBN: 84-7477-506-X
P.V.P.: 1.000 ptas.
14. MELCÓN, J.
La enseñanza de la geografía en los orígenes de la España Contemporánea (1995)
216 páginas
ISBN: 84-7477-577-5
P.V.P.: 2.400 ptas.
15. RUBIO, N.
Los bosques españoles. Introducción al estudio de la vegetación. Guía didáctica y 36 diapositivas (1996)
106 páginas y 36 diapositivas
ISBN: 84-7477-569-8
P.V.P. 2.400 ptas.
16. LEÓN, S.A.; MARTÍN, A. y PÉREZ O. (Comp.)
La comprensión de la prensa en contextos educativos (1996)
245 páginas
ISBN: 84-7477-602-3
P.V.P.: 2.200 ptas.
17. PERALTA, F.J.
Una incursión en los números irracionales y algunas ideas para obtener aproximaciones a los mismos (1996)
117 páginas
ISBN: 84-7477-569-8
P.V.P.: 1.000 ptas.

Revista Iberoamericana de Educación

La Revista Iberoamericana de Educación es un foro de reflexión y debate sobre las grandes tendencias educativas contemporáneas, con especial incidencia en el área iberoamericana.

En las páginas de esta publicación de la OEI se recogen las opiniones más destacadas sobre temas educativos de relevancia y sobre proyectos y experiencias innovadoras, propiciando así la mejora del conocimiento respecto a la realidad educativa contemporánea. Asimismo, apoya la investigación educativa, como base para el diseño de políticas y estrategias en los países iberoamericanos.



Con una periodicidad cuatrimestral, cada número de la Revista trata un tema central con carácter monográfico, incluyendo trabajos que abordan la cuestión desde distintas perspectivas teóricas o experiencias socio-culturales. La publicación se completa con las secciones dedicadas a estudios o ensayos sobre diversos temas educativos de actualidad, a la información sobre proyectos o decisiones adoptados en eventos de relevancia, a noticias educativas y a información bibliográfica.

Números publicados

1. Estado y Educación
2. Educación, Trabajo y Empleo
3. Descentralización educativa (1)
4. Descentralización educativa (y 2)
5. Calidad de la Educación
6. Género y Educación
7. Educación y Democracia (1)
8. Educación y Democracia (y 2)
9. Reforma de la Educación Secundaria
10. Evaluación de la Calidad de la Educación
11. Educación Ambiental: teoría y práctica
12. Educación y gobernabilidad democrática

Próxima aparición

Educación Bilingüe Intercultural
Financiación de la Educación
Profesionalización docente
Micropolítica en la escuela

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

Dónde suscribirse

ARGENTINA, BOLIVIA, BRASIL, PARAGUAY, URUGUAY

Oficina Regional de la Organización de
Estados Iberoamericanos para la
Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Avenida Santa Fé, 1461, 2º
1060 Buenos Aires. Argentina
Tels.: (541) 813 00 33/34
Fax: (541) 811 96 42
Correo Electrónico: oeiba@inea.com.ar

COLOMBIA, ECUADOR, PANAMÁ, VENEZUELA

Oficina Regional de la Organización de
Estados Iberoamericanos para la
Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Carrera 6ª, nº 67-18
Santafé de Bogotá. Colombia
Tels.: (571) 347 09 88/00 55
Fax: (571) 210 23 23
Correo Electrónico:
oei1@gaitana.interred.net.co

PERÚ

Oficina Regional de la Organización de
Estados Iberoamericanos para la
Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Casa de Osambela
Jr. Conde de Seperunda, 298.
Apartado 534
Lima, 1. Perú
Tel.: (5114) 27 54 80
Fax: (5114) 28 80 95

CHILE

Oficina Técnica de la Organización de
Estados Iberoamericanos para la
Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Casilla 85, Correo 30
Santiago. Chile
Tel.: (562) 686 51 35
Fax: (562) 220 89 85
Correo Electrónico: eroei@reuna.cl

EL SALVADOR

Oficina Técnica de la Organización de
Estados Iberoamericanos para la
Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Residencial Decápolis,
Pje. San Carlos, 2-Polígono "D"
San Salvador. El Salvador
Tel. y Fax: (503) 260 25 86

ESPAÑA Y OTROS PAÍSES

Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia
y la Cultura (OEI)
Servicio de Publicaciones
Bravo Murillo, 38
28015 Madrid. España
Tels.: (341) 594 43 82/44 42/45 02
Fax: (341) 594 32 86
Correo Electrónico: oeimad@oei.es
<http://www.oei.es/revista.htm>

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a **SECUENCIAS. Revista de Historia del Cine** por un año (dos números) a partir del número _____.

El pago se hará mediante:

- Talón nominativo a nombre de **Asociación Cultural Animatógrafo. Revista Secuencias.**
- Transferencia a la cuenta corriente:
2085/9285/62/0300043990.

NOMBRE:

APELLIDOS:

DIRECCIÓN POSTAL:

Suscripción anual (dos números): 1.750 pesetas [España]
15 dólares [Extranjero]

Edificio del Rectorado, 2ª Planta (derecha) - Universidad Autónoma de Madrid - 28049 Madrid



BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a **SECUENCIAS. Revista de Historia del Cine** por un año (dos números) a partir del número _____.

El pago se hará mediante:

- Talón nominativo a nombre de **Asociación Cultural Animatógrafo. Revista Secuencias.**
- Transferencia a la cuenta corriente:
2085/9285/62/0300043990.

NOMBRE:

APELLIDOS:

DIRECCIÓN POSTAL:

Suscripción anual (dos números): 1.750 pesetas [España]
15 dólares [Extranjero]

Edificio del Rectorado, 2ª Planta (derecha) - Universidad Autónoma de Madrid - 28049 Madrid

tarbiya

Revista de investigación e innovación educativa

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN
PARA EL AÑO 1999 (3 NÚMEROS)

Apellidos Nombre

Calle N.º Código Postal

Ciudad Provincia Tfno.

En caso de solicitar factura:

A nombre de

.....N.I.F./C.I.F.:

PRECIO DE LA SUSCRIPCIÓN (gastos de envío incluidos):

– Nacional 2.250 Ptas. – Extranjero 3.000 Ptas.

FORMA DE PAGO: Talón a nombre de: **Fundación General de la U.A.M. - Tarbiya**

Envío del talón y del boletín de suscripción a:

Servicio de Publicaciones
Instituto de Ciencias de la Educación
Campus Universitario de Cantoblanco
28049 MADRID
Tfno.: 91 397 46 35 / 91 397 50 22

ξ LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA Y HUMANÍSTICA. UNA REFLEXIÓN NECESARIA. Fernando Arroyo y Manuel Álvaro. No hay una auténtica educación que no sea humanística a la par que todo humanismo ha de tener una finalidad educativa ξ LAS HUMANIDADES EN LA ENSEÑANZA. Francisco Rodríguez Adrados. Cada vez son más las voces que reivindican el valor educativo de la lengua y la cultura clásica y, en general, de las humanidades ξ CIENCIAS, HUMANIDADES Y EDUCACIÓN. Cayetano López. La educación científica proporciona respuestas a algunas de las más ambiciosas preguntas de la humanidad ξ LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL DEBATE DE LAS HUMANIDADES. Joaquín Prats. La historia como materia autónoma en el currículum, constituye un elemento clave en la formación de los alumnos y alumnas ξ ¿QUÉ HISTORIA ENSEÑAR? Julio Valdeón Baruque ξ LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA EN UNA ESPAÑA PLURILINGÜE. Francisco A. Marcos Marín. Toda acción estatal de política lingüística en España ha de tener en cuenta la realidad de que tenemos una lengua común e internacional y tres lenguas de culturas nacionales: catalán, gallego y vasco ξ



UAM
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE MADRID

▲ Entinema