

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 "científica" 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" 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.
- HOBBSAWM, 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