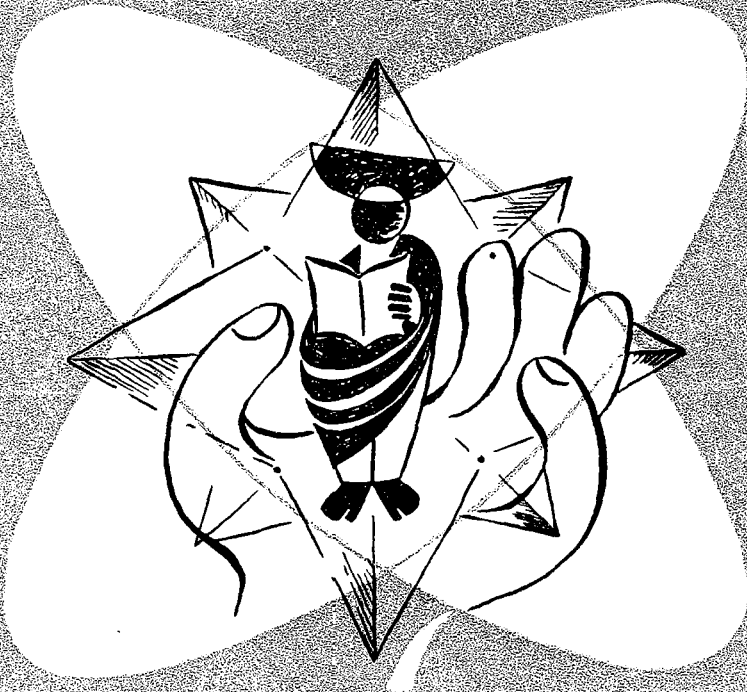




PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA  
DE CIENCIAS SOCIALES  
EL FUTURO DE LA EDUCACION

# REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

Nº 63



003

CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA  
Biblioteca Nacional del Ecuador, Lucena, Esmeraldas

# REVISTA

## ECUATORIANA DE EDUCACION

No. 63



PUBLICADA POR LA  
CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

Director: Dr. EMILIO UZCATEGUI

Subjefe: Lcdo. JOSE PEREZ LUNA

Gerente: Lcdo. ARISTOBULO VASCONEZ

Este libro es propiedad de la Biblioteca  
Nacional de la Casa de la Cultura  
SU VENTA ES PENADA POR LA LEY

EDITORIAL CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

Quito - 1970

# MIEMBROS QUE INTEGRAN LAS SECCIONES DE LA CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

**Sr. OSWALDO GUAYASAMIN**, Presidente

**Sr. DARIO MOREIRA**, Vicepresidente

**Sr. EDMUNDO RIBADENEIRA**, Secretario General

## SECCION DE LITERATURA

**Dr. ENRIQUE NOBOA ARIZAGA**, Director

## SECCION DE ARTES PLASTICAS

**Sr. JORGE ENRIQUE GUERRERO**, Director

## SECCION DE ARTES MUSICALES

**Sra. INES JIJON**, Directora

## SECCION DE ARTES DE LA REPRESENTACION

**Dr. RICARDO DESCALZI**, Director

## SECCION DE MEDIOS DE COMUNICACION COLECTIVA

**Sr. MARCO ORDOÑEZ**, Director

## SECCION DE CIENCIAS HISTORICAS Y GEOGRAFICAS

**Dr. CARLOS DE LA TORRE REYES**, Director

## SECCION DE CIENCIAS BIOLÓGICAS

**Dr. RODRIGO FIERRO**, Director

## SECCION DE CIENCIAS JURIDICAS, SOCIALES Y POLITICAS

**Dr. BENJAMIN CEVALLOS ARIZAGA**, Director

## SECCION DE CIENCIAS ECONOMICAS

**Econ. MANUEL NARANJO TORO**, Director

## SECCION DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y

## DISCIPLINAS FILOSOFICAS

**Lcdo. FRANKLIN RAMIREZ**, Director

## SECCION DE CIENCIAS EXACTAS

**Ing. ALBERTO LARREA BORJA**, Director

# REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

ORGANO DE LA SECCION CIENCIAS DE LA EDUCACION Y  
DISCIPLINAS FILOSOFICAS DE LA CASA DE LA CULTURA

Año XXII

Quito, Julio a Diciembre de 1970

Nº 63

## PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES

### PRESENTACION

E. Uzcátegui

Existen indudablemente muchas metodologías, didácticas o técnicas de la enseñanza de historia y de geografía como las hay para muchas otras de las disciplinas utilizadas como instrumentos de educación primaria y secundaria; pero, a causa de la tendencia atomizadora de la enseñanza, son muy pocos los autores que han preferido considerar las ciencias sociales como un todo unitario, particularmente para el ciclo medio de la educación.

Son ya algunas decenas de años desde cuando se inició el movimiento en pro de la globalización o siquiera centralización o coordinación de los estudios sociales. Entre los primeros luchadores de habla española por esta nueva orientación figura Rafael Altamira, quien dejó muy buenos consejos sobre la moderna enseñan-



za de la historia, muchos de los cuales han sido olvidados ante el empuje creciente de los parceladores del proceso educativo. Para ejemplo, aquí tenemos un muy válido pensamiento del ilustre historiador español: "Todo lo que no sea ofrecer al niño la impresión clara de la unidad de la vida social está fuera del nuevo concepto de historia".

Aunque a través de todo nuestro trabajo mantendremos el criterio de la conveniencia del tratamiento de las ciencias sociales como una gran unidad, presentamos capítulos independientes, simplemente para facilidad en el análisis y por cuanto en buena parte de planteles de nivel medio o secundario hay profesores de historia distintos de los de geografía, al mismo tiempo que otro grupo diferente se dedica a la enseñanza de educación cívica y de otras asignaturas de la esfera de las ciencias sociales.

Otra explicación previa se hace necesaria. Los recientes autores de didácticas especiales de las distintas asignaturas escolares y colegiales ponen mucho énfasis en la presentación de desarrollos de unidades modelos de lecciones y otras formas de esquematización del trabajo de los profesores, quizá guiados por un afán de ayudarlos de esta manera.

Discrepamos de esta forma de abordar el problema, porque a nuestro parecer, antes que estimular la iniciativa del educador, lo conduce —sobre todo si es carente de personalidad— a que, seducido por lo fácil y por el menor esfuerzo, no elabore sus propios esquemas y a que se limite a copiar o adaptar los que le dan ya hechos.

Juzgamos preferible analizar los problemas didáctico-educativos, ofrecer soluciones razonadas con las que bien puede no compartir el estudiante y en suma suministrarle el conjunto de informaciones y sugerencias que le permitirán a cada uno realizar la lección, desarrollar la unidad con criterio y actuación propios.

A nuestro entender y, sobre la base de la actividad educativa permanente que debe realizar el profesional de la enseñanza, es mejor dejarlo en libertad de seleccionar por sí mismo el método,

los procedimientos, los recursos que ha de emplear en cada lección o unidad, así como también las materias que va a enseñar y las tareas que va a exigir, siempre teniendo en cuenta las circunstancias peculiares de cada nueva situación.

No hay un hombre modelo, prototipo, un hombre en abstracto, sino infinita variedad de hombres. De análoga manera nunca concurren las mismas condiciones de madurez mental y emocional de los alumnos, de recursos, de tiempo, de factores ambientales, de composición del grupo, etc., de donde resulta que jamás son aplicables a un conjunto de alumnos reales y determinados las presuposiciones teóricas e ideales o arbitrarias, ni las esquematizaciones apriorísticas elaboradas en un libro cualquiera.

Los avances psicológicos y pedagógicos y el mayor grado de profesionalización de los grupos magisteriales permiten confiar cada día más en la capacidad de los profesores para juzgar y resolver por sí mismos, con respecto a cada situación —que no se repite— lo que más conviene a su quehacer educativo.

Por lo dicho, preferimos abordar de preferencia los grandes problemas generales.

## I. LAS CIENCIAS SOCIALES

### 1. Delimitación de su contenido

Se ha establecido que la más precisa diferencia entre el hombre y los animales es la posesión de cultura, la que es propia y exclusiva del hombre. Como la cultura es producto eminentemente social, se comprende la inmensa importancia de las ciencias sociales, o sea, de las ciencias del hombre en cuanto ser que vive en sociedad.

Asimismo se halla bien-probada la condición social o gregaria del hombre, el ser más indefenso al nacer y el que mayores cuidados y por más largo tiempo los reclama. Está fuera de toda duda que el niño abandonado a sí solo perecería irremediablemente. La vida en común es una necesidad real no sólo para el hombre sino también para los animales. Recientes experimentos efectuados en los Estados Unidos y cuyos resultados se presentaron al Congreso de la Asociación Americana para el Progreso de las Ciencias reunido en la Universidad de Berkeley demostraron que animales sometidos a total aislamiento sufrieron nerviosismo y trastornos cerebrales.

La tendencia al agrupamiento o sea el llamado impulso gregario es tan fuerte que las personas solitarias buscan compensación a la falta de compañía de individuos de la misma especie dirigiendo y aún concentrando sus afectos en perros, gatos, loros,

caballos y muchos otros animales domésticos. Dentro de la escala zoológica es frecuente asimismo que animales que por una u otra circunstancia han quedado aislados de sus congéneres hallen refugio, aceptación y convivencia en hatos de otras especies. En el Africa, por ejemplo, se ha observado cebras aisladas que se han juntado y adaptado a vivir con recuas de caballos o asnos.

No hace falta extendernos en este lugar en muchas consideraciones para afirmar la importancia de la vida social para el hombre y por ende el enorme desarrollo y el alto valor de las ciencias sociales vastamente expandidas y ramificadas en la época que vivimos.

No es del caso tampoco establecer una clasificación de las ciencias dentro de un marco filosófico, tarea muy difícil en esta hora en que, como lo ha puntualizado el profesor Friedrich Wagner de la Universidad de Bonn, el problema básico es la unidad de la ciencia y, por otra parte esta tarea es innecesaria para nuestros limitados objetivos.

Con la ciencia ocurre lo mismo que con el lenguaje y con los seres vivientes en general: está impulsada por un doble juego de fuerzas contrarias coexistentes, como son la tendencia conservadora unitaria y la modificadora que conduce a un divisionismo y una variedad infinitos.

Los propósitos didácticos sin embargo exigen y justifican algunas distinciones, no obstante que aún los métodos propios de cada grupo de ciencias se trasladan a otros, se generalizan y pierden exclusividad.

Hemos de advertir que por mucho que una clasificación pretenda el calificativo de genética o natural, no deja de ser un artificio lógico, por el mismo hecho de que en la naturaleza no hay grupos taxonómicos sino individuos que son juntados conforme al criterio lógico que en busca de simplificación y economía establece categorías. Esto explica las innumerables clasificaciones, muy divergentes entre sí que han sido elaboradas a través del desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Del doble objeto del conocimiento: el *universo* que rodea al hombre y que en cierta parte aún lo engloba y el *hombre mismo* en su aspecto social, de ser que vive y se desarrolla comunitariamente, se desprende la aceptada y aceptable distinción en *ciencias de la naturaleza* y *ciencias del hombre*, debiendo entenderse que los términos *naturaleza* y *hombre* se han tomado aquí como objetos de estudio o de la ciencia.

En el precedente agrupamiento prescindimos por cierto de las ciencias filosóficas y matemáticas que forman categoría aparte.

La separación que acabamos de establecer si en verdad es clara, sencilla y cómoda, de ninguna manera es absoluta, pues hay ciencias que participan de doble calidad. Tales son en especial la psicología, la antropología y la geografía.

Edmond Goblot ha llamado la atención hacia la imposibilidad de establecer separación sustancial alguna entre la biopsicología, ciencia del grupo de las biológicas o naturales, y la sociología, perteneciente sin discusión al grupo de las llamadas del espíritu, morales o sociales. "Es más marcado —dice— el límite entre la vida vegetal y la animal que entre las funciones inferiores de la vida animal y las funciones superiores que se desprenden de ella progresivamente" (1).

Sin embargo están constituidas ya como disciplinas independientes la *psicología general* o psicología "a secas" que podríamos decir que estudia la vida psíquica determinada por el funcionamiento del sistema nervioso como reacción integral y unitaria del organismo y la *psicología social* que investiga las relaciones entre sociedad e individuo. Esta psicología, la social, en cuanto disciplina científica, por su más reciente nacimiento, se halla todavía en una fase de consolidación menos firme que la antropología social, con la cual no faltan quienes la confunden.

Mientras imperaba el concepto de psicología como el estudio de los procesos mentales en un individuo aislado, la diferenciación de la psicología social o socio-psicología era muy fácil; pero ahora se dificulta ante la corriente mejor admitida según la cual

todo comportamiento es social tanto en su génesis como en su estructura interna. La actual psicología concibe o interpreta la actividad psíquica del hombre, por más que el individuo actúe aisladamente, como un comportamiento en el mundo y que los procesos mentales no son otra cosa que integrantes de esta conducta global.

El mayor o menor acento que se dé a lo social, al mundo externo, en el estudio de los fenómenos mentales, el grado de énfasis que se ponga en la influencia de los factores sociales en la modificación de los procesos psicológicos permitirá comprender la distinción entre las dos ciencias, la que se facilita con el análisis de los métodos empleados.

Se ha discutido si la *antropología física* es por sí misma una ciencia social. Y se ha convenido en que sí lo es, indudablemente, por el mero hecho de que se ocupa de grupos humanos. Pero de otro lado conviene precisar que la *antropología física* es una rama de la *antropología general* que estudia problemas que estrictamente caen en el campo de las ciencias de la naturaleza, como son la evolución del hombre a partir de las formas animales o la distribución en grupos raciales distinguibles por sus caracteres anatómicos y fisiológicos, lo que permite decir que la *antropología física* es un estudio *natural* del hombre.

A esto se ha replicado que es así; pero que las condiciones en que ha evolucionado el hombre desde cuando adquirió su condición de *homo sapiens* han sido bastante diferentes de las que han rodeado a las otras especies animales, pues la adquisición del lenguaje y de técnicas complejas implican profundas modificaciones con respecto a las circunstancias que han rodeado la evolución de los animales.

Quatrefagues, autor de la primera obra sobre etnología (*Hommes Fossiles et Hommes Sauvages*, 1884) y uno de los fundadores de la antropología, la consideró como una rama de la entonces llamada historia natural, hoy ciencias naturales, pues aunque estudió, a más de los caracteres físicos del hombre, su idioma, costumbres.

y cultura en general, trató al hombre como objeto de esta nueva ciencia, de la misma manera que lo es el insecto para la entomología.

Tomando la antropología como un todo, esto es, incluyendo sus dos grandes secciones: física y socio-cultural, se ha acordado incluirla en el grupo de las ciencias sociales, por sus grandes relaciones con éstas, sin dejar de reconocer que se levanta sobre conocimientos y métodos derivados de las ciencias naturales (2).

Puede preguntarse qué lugar ocupan y qué relación tienen dos ciencias muy nombradas como son la *etnografía* y la *etnología* con respecto a la antropología. Claude Lévi Strauss en su informe sobre el lugar de la antropología en las ciencias sociales y problemas que se presentan para su enseñanza analiza estas interrogantes y concluye que *etnografía*, *etnología* y *antropología* no constituyen tres disciplinas diferentes ni siquiera tres concepciones distintas de unos mismos estudios. Para él son simplemente tres etapas o momentos de una misma investigación y afirma que la preferencia por uno o por otro de estos términos expresa tan sólo una atención predominante por un tipo de investigación que por cierto no puede ser excluido por los otros dos. En efecto, la *etnografía* corresponde a los primeros estadios de la investigación del hombre, cuando todo se reducía a observación y descripción, a trabajo sobre el terreno (*field-work*) que se concretaba en una monografía acerca de un grupo restringido cuyos fenómenos culturales particulares eran descritos y analizados.

La *etnología* es un paso hacia la síntesis. Sin desechar la observación directa, procura hallar conclusiones suficientemente amplias y generales, síntesis que por la extensión que abarca requiere emplear también materiales de segunda mano, observaciones hechas por otros. Tal integración de conocimientos se puede realizar en un sentido geográfico (conocimientos referentes a grupos vecinos); histórico (reconstrucción del pasado de uno o más pueblos), y sistemático si se presta especial atención a un determinado tipo de técnica, costumbre o institución, aislándolo para su

mejor estudio. Por esto, Laura Thompson ha definido así: "Etnografía es la descripción, comparación y clasificación de las culturas en una escala de extensión mundial".

La *antropología cultural* es un segundo y final paso de la síntesis que toma por base las conclusiones alcanzadas por la etnografía y la etnología (3).

La autonomía de la *sociología* no es materia actual de discusión. Sin embargo no deja de ser estimada como un *caso particular* de la antropología, posición o concepción que no excluye que la sociología se coloque en la cumbre de la jerarquía de las ciencias sociales.

Recapitulando podemos decir que la psicología, sin calificativos y la psicología social son sin duda psicologías; pero que no obstante la primera integra sin objeción válida el grupo de las ciencias naturales o más propiamente biológicas, mientras la segunda, de las humanas o sociales. En análoga forma tenemos que dentro de la antropología general hay una antropología física, una antropología social o cultural y aún una meta-antropología, como se ha fundado también una meta-psicología. La primera cae dentro de la órbita de las ciencias de la naturaleza por el aspecto del hombre que investiga, como sería por ejemplo la craneometría, y el método empleado que es el de las ciencias naturales; la segunda estudia desde otro ángulo al mismo hombre, como por ejemplo, las cuestiones etnológicas y culturales, por lo que su ubicación segura es en el sector de las ciencias sociales. Por último, la meta-antropología, que se ocupa del punto de vista metafísico, tiene por esta circunstancia su lugar preciso entre las ciencias filosóficas.

A este propósito cabe recordar los intentos que se hacen por construir una ciencia de la humanidad, una ciencia integrada del hombre, que según Laura Thompson descansa en estos cuatro pasos fundamentales:

- a) Debe tener base biológica, pues el hombre es un animal social. Es necesario fusionar la división bipartita de antro-



pología socio-cultural y física, por una biocultural unificada que se afirme en la biología, la ecología, la psicología social, la psiquiatría, la medicina psicomática, la nutrición, etc. Cabe hacer presente que más limitada es la importancia de las ciencias clásicas: sociología, economía, ciencias políticas, derecho.

- b) Investigación de disciplinas múltiples, "fecundación entrelazada de varias disciplinas diferentes tales como la antropología cultural, la ecología funcional y la psiquiatría".
- c) "Uso de la situación clínica como un mecanismo correctivo para el mejoramiento de la teoría y el método".
- d) "El nacimiento de un modelo fenomenológico y heurístico de la realidad basado en ciertos hallazgos empíricos de las ciencias biológicas y físicas acerca de la naturaleza y del hombre" (4).

La *geografía*, igual que las otras dos grandes ciencias de contenido mixto a que nos hemos referido, tiene también un carácter doble, sin apartarnos de su concepción unitaria: la tradicional geografía física que, como descripción e interpretación de la tierra como objeto de la naturaleza en la simple relación espacial de los fenómenos, de su localización en la esfera terrestre, es una ciencia natural como lo son también la zoogeografía, la fitogeografía, la climatología, etc., y la parte social o humana que estudia, desde el punto de vista geográfico los aspectos demográficos, económicos, políticos, culturales, etc.

Estas tres ciencias básicas: psicología, antropología y geografía, antes que hitos de separación entre los dos grandes grupos de ciencias de la naturaleza y del hombre, constituyen más bien lazos de unión que confirman el concepto unitario de la ciencia.

La línea divisoria entre varias de las ciencias sociales es cada vez más imprecisa y son muchos los casos de confusión que se presentan. A.K.C. Ottaway ha llamado la atención hacia este hecho al decir: "Así, un autor de antropología social puede negarse

a aceptar la psicología social como un campo aparte de investigación, exigiendo que se le considere como parte integrante de la psicología en general, mientras que un autor reciente de psicología social incluye, como parte de su tema extensas referencias a la obra de los antropólogos sociales. Un historiador ha dicho que la antropología es "historia o no es nada", para gran fastidio de los antropólogos. Estas dificultades son mayormente terminológicas y se deben a la rápida expansión de los estudios de la sociedad en los últimos años. Pero también muestran que el tema mismo es tan intrincado que no es posible dividirlo en partes sin distorsionarlo" (5).

También este autor, siguiendo a Karl Mannheim, anota el surgimiento de un estudio integral y comprensivo del hombre, al que este último llama *ciencia de la conducta humana* que comprende psicología, psicoterapia, sociología, antropología e historia y que por tanto no debe confundirse con la psicología simplemente definida por algunos también como estudio de la conducta.



Hace falta ocuparnos algo del método en las ciencias sociales que si en verdad no puede coincidir totalmente con el de las naturales no deja de tener fuertes contactos. El mismo Ottaway refutando a quienes sostienen la imposibilidad de investigar los asuntos humanos siguiendo el método científico (el de las ciencias de la naturaleza en este caso), afirma que esto no es exacto, puesto que "se emplean los mismos métodos de paciente observación, clasificación y generalización de cualquier ciencia reconocida". En apoyo de su tesis hace la siguiente cita de Bárbara Wootton, de su libro *Testament for social science*: "La materia prima de las ciencias sociales y naturales es en gran medida idéntica. Ambas se basan en impresiones sensoriales primarias, pero las ciencias sociales utilizan también datos comparables del mundo de la ex-

perencia psicológica. Además cada una de estas dos ramas de la ciencia emplea los mismos métodos, formulando hipótesis que, luego de su verificación empírica, se convierten en leyes de correlación entre fenómenos. Tales correlaciones no siempre adquieren la categoría de certeza, ni siquiera en las ciencias naturales; tanto en las ciencias naturales como en las sociales el grado de probabilidad varía en los distintos casos”.

Que existen mayores dificultades para hacer predicciones exactas en las ciencias sociales es indudable por la mayor cantidad de variables. Por otra parte, en las ciencias naturales y aún en las llamadas exactas como la física, la noción de causa y el determinismo van cediendo a la noción de probabilidad. Conforme la expresión de Ottaway: “Se atribuye más importancia a las leyes estadísticas, las cuales muestran que si el resultado de un acontecimiento particular no puede determinarse, el resultado de un gran número de tales acontecimientos podrá conocerse con algún grado de probabilidad. Hay leyes estadísticas en economía y psicología que difieren de las aplicadas a la física, no en esencia sino en el grado de error de que son susceptibles. Las leyes económicas dependen de la libre elección de los individuos, pero el resultado aproximado de la elección puede predecirse. Así, mientras no puede decirse *quién* comprará una lata de cacao la semana que viene, los fabricantes pueden estimar las ventas totales con cierta exactitud, y saben que sus ventas pueden correlacionarse íntimamente con otras variables, como el índice de desocupación” (6).

Concuerdá con esta manera de apreciación el Dr. Ossip K. Flechtheim, de la Universidad Libre de Berlín, quien se ha ocupado mucho de este problema, al decir: “Con todo no hay que perder de vista un momento el hecho de que las ciencias sociales muchas veces no pueden hacer declaraciones absolutamente seguras a la manera de las ciencias de la naturaleza, que pueden formular leyes “eternas”. Y sin embargo el carácter científico de

la sociología y la psicología, de la economía nacional y de la ciencia política apenas se pone hoy en duda" (7).

Julián Huxley, el eminente biólogo inglés, en su ensayo sobre *Ciencia natural y ciencia social*, en que combate la exageración en que incurren muchos estudiosos del hecho social al ponderar inmoderadamente la analogía entre lo biológico y lo social, analiza los métodos de la ciencia social y admite el empleo del método experimental —que no es el único científico— para el tratamiento de la ciencia social; pero puntualiza ciertas limitaciones, entre ellas la de adoptar formas diferentes. El primer impedimento está en que la ciencia social, a diferencia de la natural, incluye en su esfera de acción valores, emociones, jerarquías, por lo cual concluye que "la ciencia social no puede nunca llegar a ser plena y rigurosamente científica" (8).

Junto a esto, la causalidad no es única, simple o singular como ocurre en física o biología, sino que en este campo es compleja y múltiple, lo que la hace difícil y hasta antipática. Como medio de superar los inconvenientes con respecto a la causalidad múltiple aconseja el empleo de técnicas de correlación matemática, tomándolas de la física en donde han alcanzado alto desarrollo. También pueden utilizarse, agrega, los métodos de probabilidad con tanto éxito ensayados en la ciencia natural. Lo que debe hacer la ciencia social para obviar todos estos inconvenientes es elaborar su propia técnica y metodología, como lo hizo y sigue haciéndolo la ciencia natural.

La importancia de la ciencia no sólo yace en el deseo natural de conocer simplemente, sino además en el anhelo y necesidad de predicción que siempre ha aquejado a la humanidad, ya sea siquiera como profecía, horóscopo, vaticinio o adivinación, esto es, pura superchería, o ya como pronóstico fundado o como predicción científica.

El conocimiento anticipado y valorado en su probabilidad es de gran utilidad tanto para el individuo particularmente considerado como para la humanidad como un todo, pues en mucho de-

penden la felicidad personal y la colectiva de las decisiones que se tomen con antelación. Concertar adecuadamente las predicciones fundamentadas en alto porcentaje de probabilidades con la acción es regla de buen gobierno. Aún se ha llegado a proponer el término *futurología* para designar un estudio de recolección y clasificación sistemáticas de los pronósticos de todas las ciencias y en particular de las sociales. Asimismo se usa ya la palabra *prospectiva* que significa un pronóstico global o previsión que va más allá de las especializaciones estrechas y de limitados períodos de tiempo. En su defensa se dice: "La ciencia está todavía demasiado afincada al pasado; pero se puede decir que precisamente la verdadera actitud científica se va convirtiendo cada vez más en un instrumento esencial de la prospectiva".

Es más, combinando los conceptos de futuro y posibilidad han nacido los *futuribles* que especulan sobre fenómenos políticos, económicos, sociales y culturales, no con ánimo de predecir lo que será, sino meramente de señalar las posibilidades en asuntos tales como las tendencias de la burocracia, futuro económico de los países, el perfil de una región o país para un año futuro, etc.



Para los efectos didácticos queremos dejar bien establecido y por esto repetimos que no obstante el claro y definido reconocimiento de las estrechas y numerosas relaciones de unas disciplinas con otras y de su unidad esencial es muy ventajoso distinguir los dos grandes grupos: el de las ciencias de la naturaleza, comprendiendo en ellas a la astronomía, la física, la química, la mineralogía, la geología, la biología, la zoología, la botánica, la psicología y más disciplinas afines cuyos contenidos se estudian en la escuela y el colegio y las ciencias sociales que siguiendo a Seligman pueden definirse "como aquellas ciencias mentales o culturales que se relacionan con las actividades del individuo como

miembro del grupo", tales como historia, geografía, sociología, economía, derecho, etc.

Si decimos que las ciencias sociales se ocupan del hecho social y si definimos el hecho social, según lo hace Goblot, como "toda relación que pone en juego alguna forma de la actividad psíquica de dos o de varios seres vivos", vemos que hay conformidad con la concepción anteriormente expuesta, lo mismo que con la siguiente que encontramos en Romero y Pucciarelli: "Las llamadas *ciencias del espíritu* estudian el ámbito propiamente humano de la realidad, el hombre en su peculiaridad y como creador y habitante del mundo de la cultura y la cultura misma. El dominio de estas ciencias excluye en principio lo que en el hombre hay de común con los demás seres vivos, lo que en él es naturaleza" (9).

Por esto el derecho, la sociedad, el lenguaje, la técnica, la religión, el arte son objetos que estudia la ciencia de la cultura.

Entrando más en el campo de la pedagogía y como consecuencia de las consideraciones que preceden, optamos por incluir dentro del pensum o plan de estudios de los colegios a la *psicología* en las ciencias de la naturaleza, aún para que su aprendizaje se realice siguiendo métodos experimentales y propios de este grupo y además porque en el colegio, si bien pueden estudiarse tópicos de psicología social, el más alto porcentaje corresponde a los de psicología general.

En cambio, no sin bastante duda, dejamos para el grupo de las ciencias sociales o humanas a la *antropología*; pero sin que esto obste para que en la educación media se incluya dentro del programa de biología la evolución del hombre, su origen animal, sus antepasados y algún otro tema estrictamente antropológico, pues en el terreno de la didáctica lo menos importante es la ubicación lógica de un conocimiento dentro de una categoría científica o de una unidad de aprendizaje.

Hay otros grupos de ciencias indudablemente sociales dentro del amplio sentido que concedemos aquí a esta denominación; pe-

ro que también pueden constituir conjuntos independientes como es el caso de las ciencias políticas, económicas, jurídicas, etc.

Mas, en razón de que esta obra limita sus alcances al nivel medio de la educación, no es de nuestra incumbencia ahondar asuntos que son muy propios de la etapa universitaria como las controversias relativas a la autonomía de varias disciplinas. En todo caso es digno de mención que las ciencias sociales han alcanzado un desarrollo prodigioso y que van naciendo nuevas disciplinas emancipadas de aquellas otras más generales de que formaban parte. Ya no podemos aceptar como vigente el enlistamiento de ciencias políticas de R. Mohl y F. von Holtzendorff, en esta forma: a) Teoría general del Estado (ciencia del Estado); b) Derecho político; c) Derecho Internacional; d) Economía Política; e) Ciencia de hacienda; f) Ciencia de la policía. Las ciencias políticas y las económicas son dos grupos bien caracterizados y cuenta cada uno con muchas ramas.

Lo que a nosotros nos interesa es que —sin que desconozcamos la emancipación que por su desarrollo como contenido y como métodos han alcanzado muchas nuevas ciencias— no hay objeciones insalvables en cuanto a las mutuas vinculaciones que permiten seguir llamando, al menos para nuestra materia, ciencias sociales o humanas a esta vasta gama que desde tan múltiples aspectos estudia al hombre más allá de su condición de especie zoológica.

Y más que esto, que dentro del contenido cultural de los planes y programas de estudios se hace indispensable que un aspirante a bachiller (grado final de la segunda educación en América Latina y no el *bachelor* protouniversitario de los países anglosajones) incluya en su preparación tópicos de estas ciencias si no indispensables, al menos necesarios de ser conocidos por quienes concluyen el segundo ciclo formativo, entre los cuales están varios de la teoría del Estado, de la economía política, de la ciencia de hacienda, cosa que no pecará del temido enciclopedismo, puesto que no pretendemos que se enseñen todas estas materias como

asignaturas independientes ni en su totalidad de contenidos sino en una integración bien seleccionada y ponderada.



En muchos sistemas educativos, especialmente de los países que cuentan con los más modernos, se incorpora en ellos los *estudios sociales* que comprenden un conjunto de materias que guardan conexión directa con las relaciones humanas y que abarcan historia, geografía, conocimientos cívicos, economía y sociología. Con ellos se tiende a satisfacer objetivos como los siguientes que han sido precisados por comisiones de profesores:

- a) Comprender las informaciones relacionadas con estos estudios.
- b) Desarrollar rasgos deseables de carácter y formar una personalidad apta para vivir en un determinado medio, capaz de mejorarlo y susceptible de adaptarse a otros.
- c) Adquirir hábitos de cortesía, tolerancia, comprensión, cooperación y participación en la vida social.
- d) Contribuir a una feliz vida en el hogar.
- e) Comprender la interdependencia de los individuos y de los grupos sociales y saber apreciar los servicios de los demás.
- f) Saber asumir responsabilidades cívicas y sociales.
- g) Cultivar intereses culturales, descubrir su vocación y prepararse para ejercitarla con provecho.
- h) Amar a la humanidad, a la paz y contribuir a la confraternidad mundial.

En suma, caen dentro de las ciencias sociales, en particular desde el punto de vista didáctico o educativo y en relación con el nivel medio, la geografía, la antropología, la historia, la sociología, la economía, la ciencia política, el derecho. Ciertamente, ya lo hemos advertido, pero una vez más lo hacemos, no queremos



significar que esta variedad de ciencias deba enseñarse como asignaturas independientes; pero sí que varios de sus contenidos son de gran utilidad al educando de nivel medio.

No mencionamos la instrucción o educación cívica o simplemente la cívica como se la suele llamar por economía del lenguaje, pues en realidad no es una verdadera ciencia en el sentido lógico, aunque sí una disciplina didáctica, pues su temática pertenece al derecho, a la sociología, a la moral, a la economía, en fin a varias ciencias sociales. Además su índole tiende más a lo normativo.

Otro tanto y con más razón cabe decir de la educación social que figuraba como asignatura en los planes y programas de estudios un tanto tradicionales y que era una simple mescolanza de muchas asignaturas sin conexión lógica ni psicológica. Comprendía moral, educación cívica incluyendo problemas económicos, políticos, constitucionales y sociales, y sobre todo esto, urbanidad e higiene.

# A. LA HISTORIA

## II. EVOLUCION DE LA HISTORIA

### 2. Proceso evolutivo y clases de historia

La historia y la geografía presentan una clara dualidad en cuanto a que la una mira los hechos fundamentalmente hacia el pasado mientras la otra lo hace principalmente hacia el presente. Sin embargo son evidentes sus contactos y en ciertos aspectos aún la confusión de las dos ciencias, a tal punto que se puede afirmar que no hay historia sin geografía, ni geografía sin historia, puesto que todo hecho forzosamente se asienta en determinado lugar y nada puede suceder fuera del espacio, al mismo tiempo que todo hecho tiene su presente y su pasado.

En cambio con respecto a su apreciación valorativa, mientras nadie o casi nadie ha puesto en duda la importancia de la geografía en sí misma o como instrumento educativo, son varios los que han objetado o negado el valor de la historia. Un educador como Lombardo Radice, por ejemplo, afirma que "la historia en su verdadero sentido no es materia escolar", ya que es "materia inaccesible a los niños". Rude y otros avanzan más, llegan a dudar de que los niños puedan comprender y menos aún que les pueda in-

afirmando que ningún caso se parece exactamente a otro y que nada autoriza para suponer que lo que fue bueno en una circunstancia lo ha de ser también en otra por muy parecida que se nos presente, concluye que las abstracciones moralizantes no sirven para nada, como que los pueblos ni los gobernantes jamás han aprovechado las enseñanzas de la historia.

3. La *historia crítica* que, como la *Historia de Roma* de Niebhur, hace una crítica de las fuentes, una investigación sobre su verdad y credibilidad.
4. La *historia especial* toma un punto de vista general para estudiar el desarrollo parcial o fragmentario de algún asunto, presenta algún fenómeno en particular como ser la historia del arte, de la ciencia, del derecho, de la religión, etc. También procede abstractamente y por la generalidad de su punto de vista es una transición hacia la historia filosófica.

C) *LA HISTORIA FILOSOFICA* es el tercer género de los tres grandes, conjuntamente con la original y la reflexiva. Su punto de vista es también general pero no circunscrito como en el caso anterior a un dominio particular, sino entrelazado con los demás.

La precedente clasificación o agrupamiento de las historias es más bien lógica; pero en sus lineamientos generales poco o quizá nada difiere del estudio de las historias de diferentes grupos humanos realizado cronológicamente en cuanto a la aparición de las obras, es decir, a lo que puede llamarse la historia de la historia.

Desgraciadamente el mundo occidental desconoce demasiado y ha prescindido casi siempre del desenvolvimiento cultural del mundo oriental y por esto nos vemos obligados a proceder también en forma parcial por falta de la suficiente y requerida información. Sin embargo estamos muy lejos de compartir esta afirmación de Erich Kahler: "Entre las grandes culturas de nues-

tro planeta, nuestra civilización occidental es la única que ha producido historia propiamente dicha, historia explícita y distintamente humana. Las culturas del Lejano Oriente no pudieron llegar a esto porque hasta tiempos muy recientes han estado “detenidas” —para usar la expresión de Toynbee— en una etapa religiosa, es decir, en un estado en el que la vida está saturada de un absoluto inmóvil que les ha impedido realizar cambios fundamentales” (11).

Sin duda hay culturas dinámicas y culturas estáticas; pero su distinción no yace en la falta de cambio sino en la velocidad de éste. ¿Es historia solamente el desarrollo vertiginoso de los acontecimientos, o las transformaciones violentas? ¿O lo será también el análisis de los procesos modificadores de las culturas, aún en el caso de que se produzcan con lentitud? ¿La etapa religiosa no es histórica? De todos modos nos parece que el mundo oriental tiene también su historia digna de figurar conjuntamente con la occidental.



Veamos el camino recorrido por los historiadores.

Las primeras historias constituyen un género no precisado; pues engloban poesía, religión, geografía y etnografía con relatos de acontecimientos del propio país o de tierras extranjeras, productos de las necesidades, intereses y pasiones de los hombres y de las ideas que se han formado y los fines que se han asignado. No faltan las leyendas, mitos y fábulas.

La *Biblia*, especialmente el *Antiguo Testamento*, uno de los libros más antiguos de la humanidad tiene de todo esto: al mismo tiempo que es el libro sagrado para dos grandes religiones, judaísmo y cristianismo, es una notable obra poética y una historia del pueblo hebreo. Más recientemente, *la Araucana* de Alonso Ercilia y Zúñiga es la epopeya de la conquista de Arauco por los españoles y en este sentido una verdadera historia.

En Herodoto, como en Tucídides, la historia se manifiesta como una experiencia viva y personal, pues sus relatos son de primera mano. Herodoto viajó por todo el mundo conocido en su tiempo y en los nueve volúmenes de su Historia se encuentra excelentes descripciones de los pueblos bárbaros, esto es, de los no helénicos. Tucídides actuó como jefe naval en las guerras del Peloponeso que narra en su historia. Polibio también es actor personal de gran parte de los hechos de su Historia General que es la primera de carácter universal. "Es él quien primero capta el carácter orgánico, la totalidad dinámica del proceso histórico" (12).

En estas historias prima la pasión, pues según Hegel "nada de grande se ha realizado en el mundo sin pasión", lo que se corrobora con esta cita de Menéndez Pelayo: "Como la pasión es el alma de la tragedia griega y de la oratoria, el historiador clásico es apasionadísimo a despecho de los preceptos de los retóricos que le imponen la más severa neutralidad... Así, no hay una sola de estas grandes historias que no deba sus mayores bellezas a la pasión más o menos descubierta del autor: pasión de venganza contra la democracia ateniense en Tucídides; pasión de soberbia patricia y estoica en Tácito; pasión de la unidad italiana en Maquiavelo; pasión de portugués separatista en don Francisco Manuel de Melo...".

Andando los tiempos nos encontramos en el Siglo XVIII con el historiador inglés Eduardo Gibbon en quien se admira su capacidad para mantener la unidad del tema, el éxito en guardar la proporción entre las partes y la armoniosa presentación del escenario de la historia no obstante el lujo de erudición que lo caracteriza, la seguridad y exactitud en el desarrollo de los acontecimientos.

Mientras tanto, la evolución histórica sigue un doble camino. Por una parte nacen la historia propia o exclusivamente militar o guerrera, la política, la religiosa, la económica para no citar sino las principales direcciones en una inmensa proliferación de ramas

algunas hasta entonces no sospechadas, como la *historización de la biología* que no vino a ser otra cosa la paleontología de Cuvier. Recuérdese que al conjunto de las principales ramas de las ciencias biológicas se llamó hasta no hace muchas décadas historia natural.

Por otra, se elaboran magistrales historias generales descubriendo y acumulando monumentos y testimonios documentales, y dando auge a la conciencia histórica.

El Siglo XIX marca el apogeo de la tendencia *historicista* que ve y pretende explicar todo históricamente. Se escriben magistrales obras; una de las primeras la *Monumenta Germaniae Historica* de Gorg Heinrich Pertz. Son famosas las obras de Jacobo Burckhart, suizo (La Civilización en Italia durante el Renacimiento); del español César Cantú (Historia Universal); del inglés Tomás Macaulay (Historia de Inglaterra); del alemán Teodoro Mommsen (Historia Romana); de los franceses Julio Michelet (Historia de la Revolución), Adolfo Thiers (Historia de la Revolución Francesa, Historia del Consulado y el Imperio), Numa Dionisio Fustel de Coulanges (Historia de las Instituciones Políticas de la Francia Antigua), Hipólito Taine (Los Orígenes de la Francia Contemporánea) y tantas otras... hasta llegar a la no-vísima y muy comentada de Arnold Toynbee.

Bien viene aquí la siguiente transcripción que la hacemos de la obra de Erich Kahler: "Desde la rudimentaria baráunda de la intelectualidad prerromántica y romántica y los sistemas especulativos de las filosofías románticas de la historia se desarrollaron las diversas disciplinas historiográficas: la historia política se separó de la "historia cultural"; la sociología de la economía y de la historia económica (*Wirtschaftsgeschichte*); la geografía de la etnología que, en concurrencia con la paleontología, creó la antropología; la arqueología engendró la historia del arte; la historia de la religión condujo a la mitografía; la filología se ramificó en etimología, historia de los lenguajes y lingüística; la historia de la filosofía divirgió de la historia de las literaturas y de la his-

toria de la ciencia y de las realizaciones tecnológicas, que poco a poco empezaban a funcionar..." (13).

Punto más o punto menos, el mismo es el derrotero general seguido por los tratadistas de historia en los diferentes países. Por ejemplo, el Ecuador comienza su historiografía con el padre Juan de Velasco. Sus dos obras siguen una misma orientación aún cuando difieren en la forma del relato. La *Historia Moderna del Reyno de Quito y Crónica de la provincia de la Compañía de Jesús del mismo Reyno* mezcla los dos asuntos de su título por menorizando más lo relacionado con la Compañía de Jesús y restringiendo al período de acción de esta comunidad religiosa; en su narración se sujeta a la cronología año por año. La *Historia del Reino de Quito en la América Meridional* es mucho más general en cuanto al tiempo y al temario, pues abarca todos los aspectos: geográfico, fitozoológico, político, religioso, social, económico, etc. Como todas las primeras historias contiene insertas leyendas, detalles minuciosos y datos de los que se pudo prescindir; observaciones etnográficas, etc. El primer tomo de esta obra abraza la Historia Natural que comprende la parte de la geografía física del territorio ecuatoriano y la enumeración y descripción de las especies minerales, vegetales y animales de la región historizada. El cuarto libro de este tomo (Historia Natural) se ocupa del reino racional (el hombre) en donde analiza problemas del hombre americano en relación con el diluvio; la existencia de gigantes de la cual dice es "testigo ocular", pues asegura que en 1735 al construirse una casa en Riobamba se descubrió una osamenta con más de 4.000 cuerpos humanos y entre ellos el esqueleto de uno que medía "más de ocho varas". Es obvio que confunde, como aún los grandes anatomistas de la época lo hicieron, restos de animales gigantescos con los de hombres descomunales a los que denominaron **Homo diluvii testis**; trata también de las guerreras llamadas amazonas. Finalmente se ocupa del carácter físico y moral de los indios y refuta algunas afirmaciones de autores como Robertson muy desfavorables para nuestros aborígenes.

Luego viene la *Historia del Ecuador* de González Suárez, concebida y redactada mayormente como crónicas en torno de las biografías de los presidentes de la Real Audiencia y siguiendo en gran parte a Velasco.

Un progreso considerable en la manera de concebir y hacer la historia significa Pedro Fermín Cevallos, cuyos seis volúmenes del *Resumen de la Historia del Ecuador* aparecen varios años antes que los de González Suárez (1870). Es el primero en presentar la historia ecuatoriana como conocimiento organizado y con las características de los grandes historiadores de la época.

Los trabajos históricos de Oscar Efrén Reyes, contemporáneo nuestro, son otro paso adelante por el modo filosófico de investigar las causas determinantes de los acontecimientos.

No han faltado tampoco, aunque en pequeña escala, ensayos de interpretación marxista de la historia ecuatoriana.



### III. CONCEPCIONES DE LA HISTORIA

#### 3. Primeras formas de conceptuarse

La bibliografía no sólo de la historia propiamente tal, sino también acerca de ella misma, de su contenido, de sus fuentes, de su valor o utilidad, de sus fines, de su filosofía es enorme, lo cual revela la alta valoración que se la atribuye.

A lo largo de ella se dibuja una línea de cambios desde su concepción misma hasta en cada uno de sus diferentes problemas. Quizá es una de las disciplinas más dinámicas en sus transformaciones de significado, contenido y métodos.

Entre las más antiguas y deficientes definiciones podemos citar aquella que se circunscribe a decir simplemente que es la *narración verídica de los hechos*, concepto tan vago y lato que apenas encierra como única exigencia la veracidad y que, por tanto, carece de selección, de discrimen, de causalidad y aún de sistema. Dista mucho de lo que puede ser una ciencia meramente descriptiva.

Sin embargo el factor verdad es de capital importancia conforme lo destaca A. D. Xénopol en su *Teoría de la Historia* al escribir: "El primer deber de cualquier historiador es dirigir todos sus esfuerzos a ofrecer una imagen todo lo exacta posible de la realidad pasada, para dilucidar la verdad de entre las nieblas voluntarias o involuntarias que la rodean".

Un tanto mejorado, pero todavía insuficiente es el concepto de Monod: "Entendemos por historia el conjunto de manifestaciones de la actividad y el pensamiento humanos, considerados en su sucesión (tiempo), su desarrollo y sus relaciones de conexión o dependencia".

Desde el Siglo XV se incorpora el elemento "comprensión" que aunque sea con otros agregados permanece en las modernas concepciones de la historia. Un pensador árabe, Abenjaldún, puntualizó así: "El verdadero concepto de la historia es hacernos comprender el estado social del hombre o sea la civilización y enseñarnos los fenómenos que a ella van unidos, a saber: la vida salvaje, la dulcificación de las costumbres, el espíritu de familia de la tribu, los diversos géneros de superioridad que los pueblos logran unos sobre otros y traen consigo el nacimiento de gobiernos, la distinción de rangos, etc".

Hegel dice: "La única tarea de la historia es la pura comprensión de lo que ha sido y de lo que es, acontecimientos y acciones".

En Spengler también hallamos algo semejante: "Historia es la forma en que la imaginación humana trata de comprender la existencia viviente con relación a su propia vida, presentándole así una realidad más profunda".

Ya en el Siglo XVII con La Bruyère, el célebre narrador de costumbres, entra un nuevo elemento de gran trascendencia, el pueblo. Significa uno de los primeros embates contra la concepción personalista basada en las acciones de los grandes héroes, caudillos, etc. Son sus palabras: "La historia no se escribe solamente sobre las páginas de los libros; no es sólo el comentario de los grandes acontecimientos, de las célebres batallas, de los hombres famosos. Hay más, mucho más: hay la labor oculta de los humildes, el calor de los hogares, la paciencia del campesino, el trabajo del obrero, la colaboración del cielo y de la tierra que plasmando el espíritu de la patria, le imprime un carácter más humano, bajo la dulce luz del día".

No vamos a extremar la presentación de los numerosos con-

ceptos que se han vertido acerca de la historia; pero entre las nuevas aportaciones citamos también la de Juan Huizinga (*Caminos de la Historia de la Cultura*) para quien "la historia es la forma espiritual en que una cultura da cuenta de su pasado", y la más explícita y desarrollada que propone Guillermo Bauer en su *Introducción al estudio de la historia*: "Historia es la ciencia que trata de describir los fenómenos de la vida y de explicarnos reviviéndolos en tanto se trata de variaciones provocadas por las relaciones del hombre con las diferentes comunidades sociales, variaciones seleccionadas desde el punto de vista de su repercusión sobre el futuro o en consideración a sus propiedades típicas, pero con la mirada dirigida principalmente a aquellas variaciones que no se repiten en el tiempo ni en el espacio". Sin que lleguemos a calificarla de perfecta, creemos que esta concepción es de las mejores y más completas en el actual desarrollo de la filosofía de la historia. En consecuencia, no hallamos razón para que nos atrevamos a una formulación propia.



Henry Thomas Buckle, Hipólito Taine y fundamentalmente Karl Marx son los primeros en rebelarse contra la común creencia de que la historia humana está construída únicamente por la acción, el empuje y la dirección de individuos destacados, ya sean estos militares, políticos o pensadores. Estos sociólogos pusieron de manifiesto que son factores objetivos los que en mayor o menor grado determinan los acontecimientos.

Lo guerrero y lo político se habían adueñado tan férreamente de la historia que costó mucho trabajo imponer el criterio de lo cultural. Ciertamente que Voltaire en el Siglo XVIII había luchado con energía para sustituir la historia política por la cultural y que muchos pensadores adoptaron más tarde esta misma manera de ver; pero en Alemania a fines del XIX todavía contaba con fuer-

tes resistencias, como la de los pensadores Hermann Oncken y George von Below; pero frente a ellas estaban profesores de la valía de Lamprecht, Goetz, Dopsch y sobre todo Juan Huizinga. Sólo en nuestro siglo se ha generalizado la tendencia a conceder primacía a lo cultural, aunque sin lugar a dudas todavía quedan resabios de lo tradicionalista.

La historia es una ciencia de la cultura. Por esto y de manera particular para su enseñanza a nivel medio, tenemos que comprenderla y considerarla como una unidad cultural completa, que estudia y valoriza todo lo que constituye la vida evolutiva de los pueblos. Tendrá, por tanto, que ser un análisis total y coherente de la evolución de la cultura y habrá de abarcar cuanto de importante e influyente encierra la vida política, religiosa, social, filosófica, literaria, artística, científica, técnica, económica, etc. El lenguaje, las costumbres, la educación, los mitos, las leyendas, la guerra, el comercio, la industria, la agricultura, las leyes, la moral, etc. son elementos integrantes de la cultura de los pueblos y todos ellos necesitan ser apreciados, pero en su concepto dinámico, al escribir la historia de un pueblo.

Este concepto unitario e integral de la evolución humana necesita aplicarse en el tratamiento de la historia no sólo como tal sino como instrumento de educación. De aquí que recomendamos la fusión en los cursos de historia del nivel medio de la educación de aquellos fragmentos que se estudian esporádica y diseminadamente en algunas asignaturas independientes dentro de la planificación y programación de los estudios como ocurre con la literatura, la filosofía, la música y las artes plásticas, olvidando con demasiada o absoluta frecuencia el desarrollo científico, técnico, religioso y otras manifestaciones culturales. Si la historia literaria, la filosófica, la científica, la de las artes merecen un lugar dentro del ambiente general de la civilización, la historia debe integrarse como un cuerpo que abarca todos los aspectos culturales.

Es útil conocer los grandes autores, creadores y algunas de sus obras. Sus creaciones ya literarias, ya filosóficas, científicas,

musicales o pictóricas no serán el tradicional enlistado de nombres pues tal cosa ningún provecho reporta, siendo más bien una erudición nociva e insustancial. Al contrario, habrá que desentrañar su significado e influjo en el proceso social; interpretar y comprender los hechos, analizar las ideas, descubrir la esfera de influencia, determinar las consecuencias, etc. Esto es lograr un conocimiento más o menos cabal, pero en todo caso personal, mediante la propia lectura de libros escogidos, escuchando las piezas de música, observando las obras de arte, etc.

Esta visión no ha de ser obstada por tabiques, sino al contrario, debe ser correlacionada, en forma que se note como cada factor ha influido en los demás; por ejemplo, la religión en la ciencia, ésta en el arte, la filosofía en la política, la política en la economía, la economía en la educación, etc.

Claro está que el profesor en esta situación necesita trabajar mucho más para organizar su materia con este material cultural, pues si en verdad hay muchísimos libros que tratan en particular de cada una de estos asuntos, casi no los hay que lo hagan en forma conjunta.

Aunque la integración no es completa, pues en el fondo requiere más interrelaciones, al menos en la forma hay un libro que puede citarse como uno de los raros ejemplos de conjunción histórica de los diferentes elementos culturales. Es la magnífica obra de Preserved Smith, en dos volúmenes publicados con el nombre de *A History of Modern Culture*. Lastimosamente sólo comprende los períodos de 1543-1687, *Origins of Modern Culture* (1930. New York) y 1687-1776, *The Enlightenment* (1934). Cuando preparaba otros dos volúmenes llamados a cubrir los períodos de 1776-1859 y el de 1859 hasta nuestros días falleció el autor dejando inconclusa esta obra. Con algunas enmiendas que lo perfeccionen habría que construir algo semejante para las épocas anteriores y posteriores. Pero en todo caso la Historia de la Cultura Moderna de Preserved Smith es un espléndido modelo para los nuevos historiadores.

Siguiendo esta plausible orientación, pero sin lograr ser los verdaderos continuadores de Smith, han escrito historia otros autores también americanos como Randall, Brinton, Bronowski, Malish. Más fragmentarios en cuanto a la época que abarcan son los libros de Merz, Hughes y Langer. Tampoco alcanza enteramente su propósito H. E. Barnes en su *Una historia intelectual y cultural del Mundo Occidental* (1937).

Otro defecto que tenemos que criticar en estos libros es su mutilada extensión en cuanto a la sección del mundo de que se ocupan. La nueva concepción de la historia, el nuevo mundo en que vivimos imponen un conocimiento más completo de nuestro planeta. El mundo oriental antiguo y moderno es de incuestionable interés y no puede ser ignorado por los occidentales. Falla también en esto el mismo Preserved Smith que se circunscribió al Continente Europeo con ligeras proyecciones hacia América, pero que no dice una palabra de lo que ocurría en China, India y en Oriente en general durante los Siglos XVI, XVII y XVIII. En nuestro tiempo en que a diario recibimos informaciones de lo que sucede en todas las longitudes y latitudes se impone un estudio completo de la cultura de todos los pueblos del orbe en todas las épocas. Obviamente no queremos decir que en el colegio hayan de estudiarse una por una las numerosísimas culturas, lo que no es posible ni siquiera dentro del ámbito americano; pero sí que es de rigor un estudio global que haga notar lo más bien seleccionado de la evolución del orbe en cualquiera de sus secciones, pueblos, razas u otras distinciones que se hayan establecido.

#### 4. Concepción materialista de la historia

En el mundo moderno han apasionado y en gran parte han logrado imponerse doctrinas intensamente revolucionarias explicativas de los más graves problemas cuya solución acosa al hombre. Junto a las grandes teorías: el relativismo einsteinniano, el

evolucionismo darwinista, el pansexualismo freudiano, el acondicionamiento reflejo pavloviano se halla al marxismo en sus múltiples facetas, y dentro de ellas el materialismo histórico de Marx que es el que por ahora nos interesa.

Como el darwinismo tuvo sus opositores quietistas cuyo imperio ha sido muy difícil destruir, así la concepción materialista de la historia ha tenido que luchar duramente contra los providencialistas como Bossuet, quien reduce todo acaecer histórico a caprichos de una divinidad vengativa (*Discours sur l'histoire universalle*). La doctrina del plan providencial según el cual se realizaría la historia, ni con la revisión modernizada de Schlegel, ha podido subsistir desde cuando se han escrito excelentes y numerosos ensayos sobre la filosofía de la historia.

Voltaire, refutando el providencialismo, cae en otro extremo cuando atribuye al azar el origen de los acontecimientos históricos.

Herder, considerado como fundador de la filosofía de la historia, es de los primeros en atribuirle determinismo, cuando sienta esta nueva concepción: "Toda la historia de la humanidad es una *pura historia natural* de las fuerzas humanas, de acciones e inclinaciones que dependen de los tiempos y lugares" (**Ideas sobre la filosofía de la historia**). Recordemos una vez más que para entonces las ciencias naturales eran simplemente *historia*, mera descripción de cuerpos y fenómenos.

Al lado del fatalismo de la naturaleza, crecen otros fatalismos, como el del clima de Montesquieu, o el de las razas defendido por Laboulaye y Renán, o el del medio expuesto por Mougelle en el sentido de que la riqueza del suelo es la única causa del progreso de la humanidad.

Otro posición mejor fundamentada es la de Carlos Marx, quien sostiene que el móvil más profundo de la historia es el modo de organización de los intereses económicos, o sea, que el factor económico es el verdadero causante de los fenómenos históricos.

De esta manera han llegado a polarizarse dos grandes campos de tendencias interpretativas de la historia: a) la *idealista* que

postula que la humanidad se mueve y evoluciona acuciada por un ideal de derecho, de justicia innatos en el hombre o simplemente por la voluntad divina, y b) la *materialista económica* según la cual el hombre no extrae de su cerebro ninguna idea preformada de justicia sino que al revés refleja en sí las relaciones económicas de producción.

En los siguientes párrafos, el gran compañero y protector de Karl Marx, Federico Engels, explica en clara síntesis la nueva interpretación:

“Para la concepción filosófica que llamamos determinismo, la idea es producto del medio o del ser pensante evolucionado, de manera que el hombre rara vez puede decirse que sea dueño absoluto de su pensamiento.

“Para el determinismo económico, sistema de investigación filosófica, social e histórica, el modo de producción determina generalmente las condiciones de desarrollo de la vida y de la sociedad, en todos sus aspectos morales, políticos, sociales y religiosos.

“La concepción materialista de la historia parte de la tesis de que la producción, y con ella el intercambio de lo producido, es la base de todo orden social.

“Según eso, las últimas causas de todos los cambios sociales y de todas las revoluciones políticas no deben buscarse en la idea que los hombres se forjen de la verdad eterna ni de la eterna justicia, sino en las transformaciones operadas en el régimen de producción e intercambio.

“Hablando en otros términos, no han de ir a buscarse a la filosofía sino a la economía de la época de que se trata” (14).

El materialismo histórico no es sino la aplicación de los principios del materialismo dialéctico al estudio e interpretación de los cambios sociales, de la historia. Marx y Engels llegan a él por la observación de los hechos coexistentes en un determinado período que guardan íntimas conexiones e interdependencia por su propia naturaleza y libres de influjo sobrenatural.

Sin negar ni desconocer que el desarrollo social está condi-



cionado por factores como el medio geográfico, la población y otros, afirman que, en último análisis, es el modo de producción la verdadera causa determinante de la historia. "La producción de los medios de existencia materiales e inmediatos, así como el grado del desarrollo económico de una etapa dada, de un pueblo o de un período determinado, constituyen la base sobre la cual se desarrollan las instituciones sociales del derecho, el arte y hasta los conceptos religiosos, y por lo cual éstos deben ser, por consiguiente, explicados, y no al revés como ha sucedido hasta ahora"

Conforme a la dialéctica materialista, Marx y Engels llegan a la afirmación de que el desarrollo histórico está determinado por la contradicción y la lucha de clases. En su célebre *Manifiesto comunista* dicen: "La historia de toda sociedad hasta nuestros días —mejor dicho la "historia escrita"— no ha sido sino la historia de la lucha de clases. Hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, nobles y siervos, maestros artesanos y compañeros, en una palabra opresores y oprimidos, en lucha constante mantuvieron una guerra ininterrumpida, ya abierta, ya disimulada; una guerra que terminó siempre, bien por una transformación revolucionaria de la sociedad, bien por la destrucción de las dos clases antagónicas". De donde resulta que la lucha de clases no es otra cosa que la expresión de la contradicción existente entre las fuerzas productoras y las relaciones de producción.

El proceso de la lucha de clases marca la dirección de la historia. La clase social que ha dirigido y controlado a las sociedades mediante el aparato del Estado ha generado una nueva clase antagónica que tarde o temprano ha vencido a su progenitora tomando a su vez el poder y originando nuevas luchas en las que hegelianamente las tesis, las antítesis y la síntesis se han sucedido en ciclos fáciles de observarse en el acontecer histórico. Los esclavos del Imperio Romano, los siervos del feudalismo y los proletarios de la sociedad capitalista son los fermentos de lucha que, de acuerdo con Marx, conducirán a la larga al desaparecimiento del Estado por innecesario. Mas, tal cosa no significará que la histo-

ria haya terminado. Es Mao Tse Tung quien hace ver que aún con la toma del poder por la clase trabajadora continúan las contradicciones, los conflictos, en un período de lucha que puede durar cientos de años, como lo asegura en uno de sus estudios sobre *la teoría de las contradicciones*. Esta posición que hay quienes la presentan como un golpe contra el marxismo, mejor analizada, no es sino su afirmación, ya que admite el seguimiento del proceso espiral de lucha de los contrarios.

Copiosa literatura ha circulado en pro y en contra del marxismo en general y del materialismo histórico en particular. Las más de las veces las discusiones han partido de absolutismos que no se encuentran en los textos originales de Marx ni de Engels. Es lo mismo que ha ocurrido con Darwin, con Freud, con Pavlov a quienes se ha atacado más por lo que no dijeron que por lo que en realidad afirmaron. También el materialismo histórico ha tenido discípulos extremistas y absolutistas como es el caso del materialismo económico que pretende que "la economía es la *única fuerza que impulsa la evolución social*", posición extrema expresamente condenada por los mismos creadores de la doctrina que asigna papel fundamental —pero no excluyente— al modo de producción en el proceso dialéctico de la historia. Oportuno es recordar que en una de las cartas de Engels se encuentra este pasaje contundente: "Según la concepción materialista de la historia, la producción y la reproducción de la vida material son, en *última instancia*, el momento determinante en la historia. Marx y yo nunca hemos pretendido otra cosa. Cuando se desnaturaliza esta proposición en esta forma: el momento económico es el *único* determinante, se transforma la proposición en una frase vacía de sentido, abstracta, absurda. La situación económica es la base, pero los diferentes momentos de la superestructura —formas políticas de la lucha de clases y sus resultados, constituciones impuestas por la clase victoriosa después de haber ganado la batalla, etc.—, formas jurídicas así como los reflejos de todas estas luchas reales en el cerebro de los que en ellas participan, teorías

políticas, jurídicas, filosóficas, concepciones religiosas y su desarrollo posterior en sistemas de dogmas, también influyen en la marcha de las luchas históricas y en muchos casos determinan, sobre todo, la *forma* de éstas. Todos estos momentos obran unos sobre otros y finalmente el movimiento económico concluye, necesariamente, por imponerse a través de la infinita multitud de azares”.

Algunos han intentado refundir —por cierto sin éxito— en una sola las concepciones idealista y materialista de la historia. Jean Jaures, célebre socialista y pacifista francés, en bullada controversia con Paul Lafargue, destacado marxista, se esfuerza por alcanzar una síntesis de las dos tendencias, que las declara complementarias. Se expresa así: “Al mismo tiempo que podéis explicar todos los fenómenos históricos por la pura evolución económica, podéis también explicarlos por el deseo inquieto, permanente, que la humanidad tiene de una forma superior de existencia” (15).

El siguiente pronunciamiento de Julián Marías, pensador nada sospechoso de marxismo, en su ensayo *El futuro de la libertad*, estimamos un tributo de valor otorgado a la concepción histórica de Marx: “El que una doctrina tenga una dimensión de error, incluso decisivas dimensiones de error, no debe llevarnos a negar sus porciones, que pueden ser grandes, de verdad. Evidentemente, el haber llamado la atención sobre la tremenda importancia que tiene la realidad económica en el hombre y sobre el condicionamiento económico de la libertad concreta, es un extraordinario mérito de Karl Marx y de sus sucesores”.

Otro tanto decimos del gran escritor mexicano Alfonso Reyes, al reproducir este juicio que hallamos en su *Presentación de Grecia*: “No hace falta meterse en “ismos” comprometedores ni infeudarse en tal o cual secta para reconocer que el estudio histórico de los pueblos no es completo mientras se prescinda de su evolución económica y de las agencias económicas. El materialismo histórico sólo es falso cuando pretende ser una explicación to-

tal y exclusiva, reduciendo así a determinaciones exteriores lo mucho de invento, de libre y desinteresada iniciativa que caracteriza a la conducta humana, y todo eso que ha llamado Croce la *libertad* del acto histórico.

“Declarar, por ejemplo, marxista o siquiera precursor del marxismo a Benjamín Franklin, que no era más que una criatura predilecta del buen sentido, sería una verdadera monstruosidad. Y Franklin, con todo, en sus reflexiones teóricas lo mismo que en su estrategia política (no olvidemos que fue el negociador de su naciente república ante el rey de Francia), nunca perdía de vista el factor económico que motiva, junto a otros estímulos, las decisiones de los hombres. Así, acostumbra repetir que, “en estado de pobreza extrema, aún la honradez resulta difícil, y el moral vacío no puede mantenerse de pie”. Enseñanza de nuestro gran maestro Perogrullo, mucho más sabio de lo que suele concedérsele”.

Acerca de este tópico nos resta decir unas pocas palabras sobre el papel que desempeñan en la historia los grandes hombres. Igualmente en esta materia ha sido tergiversado el marxismo. No es verdad que se elimine, que desaparezca absolutamente el gran hombre, el máximo líder, el héroe admirado. Simplemente se lo reduce a sus justas dimensiones. No es el portento que lo hace todo, que nace de la nada y al que todos le siguen. No es el personaje deificado, deshumanizado y por tanto enteramente falso. Ni siquiera un superhombre. Es sencillamente un hombre destacado, producto de las circunstancias y del medio en que se ha criado, un conductor capaz de comprender la realidad y de utilizarla, es fruto emergido de las masas, que las entiende y las conduce en sus luchas. Mas, en ningún caso es insustituible.

Una vez más la palabra directa de los fundadores de la doctrina nos dará una versión exacta de sus ideas: “Que determinado gran hombre, y precisamente éste, aparezca en tal momento, en tal país, no es evidentemente sino puro azar. Mas, suprimámosle; hay demanda para su sustitución y esta sustitución se efectúa mal

que bien; pero, a la larga, no deja de efectuarse. Que el corso Napoleón haya sido precisamente el dictador militar que la República francesa, agotada por sus guerras, necesitase, no fue sino pura casualidad; pero que si hubiera faltado un Napoleón otro hubiera ocupado su lugar, se prueba por el hecho de que cada vez que el hombre ha sido necesario, se ha encontrado: César, Augusto, Cronwell, etc.”

Otra corroboración de que no obstante el desentronamiento de los grandes ídolos históricos, siempre se les concede alguna influencia, tenemos en el reconocimiento del papel que desempeñaron Lenin, Stalin y otros altos dirigentes que lo hacen expresamente historias escritas por rusos comunistas. Dentro de este mismo orden de argumentos se puede colocar la intensa querrela por abatir el culto de la personalidad que ha surgido en los grandes países marxistas.

## 5. Las ideas de Spengler

Por las muchas referencias que se hacen sobre las concepciones históricas de este notable pensador alemán, sería injusto prescindir de dar una ligera noción de ellas.

Oswald Spengler compara los pueblos y las culturas con los seres vivos en su proceso de desarrollo y, por esto, tendrían nacimiento, infancia, madurez, involución o decadencia y muerte.

Se ha criticado esta comparación aduciendo que muchos pueblos y culturas han desaparecido, pero no muerto físicamente, pues superviven en sus descendientes como es el caso de los romanos que perduran en los italianos, los griegos antiguos de los que proceden los griegos de hoy, la China antigua que revive en la China contemporánea. Sin embargo hay que pensar en que si se toma en cuenta los descendientes de las personas, bien se puede afirmar que tampoco mueren los individuos ya que los hijos son su prolongación. La verdad es que hombres y pueblos mueren.

Otra idea capital en cuanto a su filosofía de la historia es la recurrencia eterna que le permite hallar las leyes generales de la historia. Para Erich Kabler la teoría de Spengler es una mezcla de doctrinas y tendencias. "La historia se desmenuza en partes incoherentes, culturas distintas que se elevan y decaen como cualquier ser orgánico y que, al ascender y desplomarse, pasan por etapas definidas, comunes a todas ellas y por lo tanto explorables y predecibles como las regularidades físicas".

Una de las críticas más fuertes contra el valor científico de las concepciones spenglerianas es la de Tomás Mann, quien ha dicho que no son otra cosa que una "magnífica novela intelectual".

## 6. Toynbee, un revolucionario de la historia

Una revolución con trascendencia un tanto semejante a la que produjo la concepción materialista de la historia significa la magistral obra en 12 volúmenes *Estudio de la Historia* que, con brillantez y erudición extraordinarias, rompe los moldes clásicos y origina una nueva manera de desentrañar, agrupar y juzgar los acontecimientos del humano vivir, escrita por el reputado pensador inglés Arnold J. Toynbee.

Creemos que su aporte más novedoso y sustancial, entre muchos valiosos, es haber destruido la tradicional concepción nacionalista de los historiadores contemporáneos que toman cada nación como si fuese una "entidad independiente y autárquica" y que no es sólo un método sino que constituye "espíritu de nacionalidad" o en palabras de Toynbee, "el espíritu o tendencia que induce a la gente a sentir, actuar y pensar acerca de lo que es parte de una sociedad dada como si fuera el todo de una sociedad".

Idea capital de este renovador es que *las unidades inteligibles de estudio histórico no son naciones o períodos*, como comunmente se ha atribuido, sino *sociedades*. Por esto destina el primer volumen de su monumental obra, la *Introducción*, a desentrañar estos tres tópicos: la unidad del estudio histórico; el estudio compara-

tivo de las civilizaciones y la compatibilidad de las sociedades, en donde deja bien sentado que no hay unidad de civilización, esto es, que no es efectivo que la única civilización sea la nuestra.

Consecuente con su punto de vista de que las civilizaciones son el objeto de la historia, agrupa las naciones en conglomerados o sociedades más amplias llamadas *civilizaciones* en su lenguaje. Sus investigaciones las realiza en torno de ellas.

Las civilizaciones son diferentes de las sociedades primitivas, que son mucho más numerosas, aunque también más pequeñas que las primeras; además son relativamente recientes, pues la más antigua sólo data de hace seis mil años.

En su metodología histórica Toynbee procede retrospectivamente, pues parte de las sociedades existentes en la actualidad y se remonta a los primitivos orígenes en busca de las relaciones de "paternidad y filiación" que se manifiestan en ellas.

Los rastros, señales o fenómenos que permiten esta indagación son:

- a) Un *Estado universal*, como es el caso del Imperio Romano, que contrasta con la multiplicidad de pequeños Estados locales.
- b) Tiempos revueltos o de angustia que preceden al Estado Universal y al que sigue.
- c) Un interregno; en el que aparecen
- d) una iglesia y
- e) una invasión bárbara o *Volkerwanderung*, producto del proletariado externo.

El proletariado en concepto de Toynbee es un grupo marginal hasta cierto punto, ya que está *en*, pero no es *de* una sociedad determinada en un período determinado.

A través de este esquema o clave llega a particularizar o identificar las sociedades o civilizaciones, no todas las cuales han conseguido crecer. Varias de ellas, por ejemplo, los polinesios, los esquimales, los nómadas se han detenido; ha quedado truncado su proceso de desarrollo.

En nuestros días existen las siguientes civilizaciones perfectamente definidas:

1. la Cristiandad Occidental, en Europa y América;
2. la Cristiana Ortodoxa, en Europa Suroriental y Rusia;
3. la Islámica, en Africa Septentrional y Medio Oriente;
4. la Hindú, en India;
5. la del Lejano Oriente, regiones subtropical y templada entre la zona árida y el Pacífico.

Siguiendo un método empírico, el estudio comparativo de las civilizaciones, llega a individualizar 21 sociedades civilizadas:

1. *Minoica* que da origen a la
2. *Helénica* de la que se desprenden
3. la *Occidental Cristiana* y
4. la *Cristiana Ortodoxa* (la cual se puede descomponer en *Bizantina* y *Rusa*)
5. *Siriaca* que se descompone en
6. *Iránica* y
7. *Arábica*, que fusionadas dan lugar a la
8. *Islámica*
9. *Indica* que engendra
10. la *Hindú*
11. *Cultura Shang*, de la cual procede
12. la *Sínica* y de ésta
13. la de *Lejano Oriente* (en la que se puede distinguir dos ramas: la *China* y la *Coreana-Japonesa*)
14. *Sumérica* de la cual son sucesoras o descendientes
15. la *Hitita* y
16. la *Babilonia*, luego
17. la *Egipciaca*, y finalmente
18. la *Andina*
19. la *Yucateca*
20. la *Mexicana* y
21. la *Maya*



De estas 23 civilizaciones (contando las dos más que resultan de la descomposición de las culturas Cristiana Ortodoxa y la de Lejano Oriente), 16 son derivadas de otras pre-existentes. La Egipciaca, la Maya, la Andina son sin precedentes o antecesores.

No son las condiciones de facilidad de vida las que determinan o explican el génesis de las civilizaciones. Más bien lo son las más adversas y difíciles. Mejores estímulos son los países duros, el suelo nuevo, los golpes, las presiones y castigos.

Como no lo hace el contorno (condiciones fáciles y cómodas para la vida), tampoco la raza determina el origen de las civilizaciones. En efecto, dos civilizaciones han sido creadas por el concurso de tres razas; nueve por la mezcla de dos, y diez por el esfuerzo de una sola raza. De donde resulta que más de la mitad de las civilizaciones que hasta ahora han emergido son producto de una mezcla de razas.

El esquema por el que pasan las civilizaciones o sociedades según Toynbee se refleja desde el plan de su obra que aborda, después de una necesaria Introducción, los siguientes tópicos: Las génesis de las civilizaciones; los crecimientos de las civilizaciones; los colapsos de las civilizaciones; las desintegraciones de las sociedades; los Estados universales; las iglesias universales; las edades heroicas; los contactos de civilizaciones en el espacio; el contacto de las civilizaciones en el tiempo; la ley y la libertad en la historia; las perspectivas de la civilización occidental.

No todas las civilizaciones han alcanzado a crecer; son varias las que se han detenido sin llegar a un esplendor. Muchas mueren y las que no han muerto han sufrido colapso (excepto hasta este momento la nuestra). La naturaleza del colapso se caracteriza por "fracaso de la facultad creadora en la minoría creadora, que se convierte entonces en una mera "minoría dominante"; retiro correspondiente de la adhesión y la mimesis, por parte de la mayoría; consiguiente pérdida de la unidad social en la sociedad en general". Mimesis es una especie de "entrenamiento", una imitación mecánica y superficial de los grandes e inspirados originales.

Como consecuencia del colapso puede sobrevenir la desintegración o la petrificación de las sociedades. Rasgo sobresaliente de la desintegración es el cisma social. No sigue un curso uniforme sino un ritmo alternado de caídas y recuperaciones. Señales de desintegración son la nivelación y la uniformidad. Pero para las culturas no rige necesariamente el proceso de vida y muerte que es fatal para Spengler. Una cultura puede perdurar sin decadencia. Según su concepción cristiana el acontecer depende de la libertad humana, pero Dios puede ayudar según sostiene el pensador inglés.

Su interpretación de la historia es algo así como una reflexión, un proceso de estímulo-reacción o como dice el mismo Toynbee: *challenge* (reto, desafío) - respuesta.

El principal móvil del acontecer histórico es "la autodeterminación del hombre y de los pueblos", no obstante lo cual pueden influir el azar y las circunstancias que se presentan en el curso de este acontecer.

Con la realización de su obra, en gran parte idealista, Toynbee demuestra la posibilidad de edificar la historia como unidad.

Juzgamos, por fin, de interés anotar que el desarrollo histórico de nuestra civilización comprende según el sabio inglés: *Occidental I* (Alta Edad Media) 675-1075; *Occidental II* (Baja Edad Media) 1075-1475; *Occidental III* (Moderna) 1475-1875, *Occidental IV* (Post Moderna) 1875-? (17).

## IV. GRANDES PROBLEMAS DE LA HISTORIA

Por la importancia que revisten para la educación, aunque en otras partes hemos tocado algunos de estos problemas fundamentales, no trepidamos en ocuparnos una vez más de algunos de ellos.

### 7. ¿Es la historia una ciencia?

Frente a los ultradeterministas que han asignado a la historia una función predictiva total, que juzgan que los acontecimientos históricos se repiten sin modificaciones sustanciales o casi sin ellas, que creen que hay leyes fijas y seguras que proceden de la observación y análisis causal de los sucesos de la evolución de la civilización y de las culturas, una nueva corriente niega a la historia su calidad de ciencia. Y no sólo esto, sino algo más grave, afirman que la historia carece de utilidad y han llegado a escribir libros, como René Sédillot, cuyo mismo título *L'Histoire n'a pas de sens* está demostrando la negación completa.

La solución que demos a la pregunta inicial de este párrafo depende del concepto que tengamos tanto de historia como de ciencia. Si la historia fuera mero cúmulo de datos (fechas, nombres, hazañas, etc.) no sería otra cosa que erudición intrascendente, pues si bien la erudición es condición requerida para construir historia, ella por sí sola no lo es y en tal circunstancia nada jus-

tificaría la denominación de ciencia. Pero la historia como lo hemos visto en otros lugares, a más que rememoración, recuperación (en cierta forma) e investigación del tiempo pasado, es un proceso de estructuración y ordenación que nos permite interpretaciones válidas, establecimiento de causas y efectos, de antecedentes y consecuentes; como interacción forzosa entre actualidad y conceptualidad no siquiera puede confundirse con la historiografía que no tiene exigencias científicas.

Los rígidos conceptos de la antigua lógica se han aflojado precisamente al impulso de la inmensa variedad de ciencias que surgen en forma incontrolada. Si en verdad toda ciencia trata de explicar los fenómenos señalando sus causas, no es más "el conocimiento de las cosas por sus causas", desde cuando se admite la existencia de ciencias únicamente descriptivas. La historia, tiene algo más a su favor: pese a su índole profundamente descriptiva, busca también relaciones de causalidad, las halla y se sirve de métodos rigurosamente científicos, pues no sólo el experimento es método de validez científica.

Además, según el más moderno concepto, a la ciencia se la define como "un sistema de conocimientos ciertos o probables, metódicamente fundamentados y sistemáticamente dispuestos según los grupos naturales de objetos" (Labourie y Becher). Los conocimientos históricos son ciertos o probables, se han fundado metódicamente y constituyen un sistema, o sea, reúnen los requisitos de la definición. Ante esto carecen de fuerza los argumentos de Rickert quien dice que mientras la ciencia concierne a lo general, la historia tan sólo a lo individual y particular, o los de Karl Popper quien en su obra *La Pobreza del Historicismo* acopia objeciones contra el carácter científico de la historia como ser: imposibilidad de experimento y de cuantificación (no todas las ciencias son experimentales ni cuantitativas aunque aspiren a ello); insuficiencia de explicación causal (hay ciencias meramente descriptivas y la historia ha descubierto muchas causas de determi-

nados acontecimientos); impredecibilidad (muchas ciencias sin dejar de serlo se resienten también de esta deficiencia).

El negativismo de Popper avanza a rechazar la existencia de una historia de la humanidad. No la habría sino del poder político y "sólo un número indefinido de historias de todas suertes de aspectos de la vida humana". No hay ni puede haber, dice, una historia concreta del género humano. De haberla tendría que incluir la historia de todos los hombres, "pues no hay ningún hombre más importante que ningún otro".

Erich Kabler refuta tales afirmaciones de esta manera: "Cuando consideramos la historia de la humanidad como un todo, hay eras, sucesos, pueblos más influyentes que otros; hay —y no por accidente— ciertos pueblos, personalidades, procesos, que en ciertos tiempos y lugares pasan al centro de los acontecimientos y determinan de modo conspicuo las corrientes de la época". De donde extrae esta conclusión: "No obstante "los matices sutiles de la individualidad", "el vigor creador... la espléndida variedad del espíritu humano", "el reino de los hechos... infinitamente rico", sostengo que hay un orden definido que prevalece en la historia humana, un orden de un tipo especial y pluridimensional. Y el orden es el primer requisito previo del sentido" (18).

Siguiendo el criterio de los adversarios de la historia como ciencia, tendríamos que llegar a que tampoco son ciencias la zoología ni la botánica, ya que sus objetos de estudio, animales y plantas, son también elementos singulares<sup>s</sup> y diferentes cada uno de todos los demás. Es sabido que en la naturaleza no hay las entidades taxonómicas, que son pura creación del hombre. No existen especies, géneros, familias, órdenes ni ninguna otra de las agrupaciones de la sistemática. Sólo hay individuos, ninguno de los cuales es idéntico a otro. No siquiera es posible encontrar dos hojas absolutamente iguales por extraordinario que sea su parecido. Y sin embargo el desarrollo inmenso y la existencia de estas dos ciencias no han sido puestos en duda por nadie. Menos aún sería ciencia la psicología, para los criterios absolutistas. ¿Por qué

se ha de exigir a la historia la identidad de los acontecimientos y hechos que estudia? Esto es desconocer el grado creciente de complejidad y la gradación bien establecida y demostrada por Comte en su jerarquía de las ciencias.

Nuevamente recurrimos a Kabler para reproducir estos conceptos: "Este desenvolvimiento central, multifacético, como lo indica "mi historia de la historia", da testimonio de una coherencia definida. Y lo que en el dominio de la historia puede considerarse el modo de orden equivalente a las leyes científicas de la naturaleza es lo que llamaría yo el *rigor de la coherencia*. La coherencia histórica no consiste en simple causación, y así la cuestión fundamental de la ciencia —*por qué* algo es o acontece— no se aplica a la historia. La cuestión histórica es *cómo* aconteció. Cuando en la historia nos ponemos a preguntar "por qué", nos abruman tantas causas— múltiples, de muchos niveles, insondables— que la causalidad se deslíe en la condicionalidad, una condicionalidad que no tiene fin" (19).

Nos parece ésta una respuesta muy acertada a quienes niegan que la historia sea una ciencia, por el prurito de querer someter a un mismo y solo molde toda la inmensa variedad de ciencias que ha creado el hombre.

El problema de la causalidad en el sentido de especificidad ya no es sostenible. Sea cualquiera el fenómeno histórico que estudiemos es fácil hallar una serie sucesiva o concomitante de causas, ninguna de las cuales por sí sola determina la producción del acontecimiento. Siempre se presenta un *complejo de causas*, que lejos de mostrarse aisladas constituyen un engranaje tan profunda y profusamente interrelacionadas que ha permitido decir que todo es causado por todo. La convergencia de las causas que procediendo de remotos orígenes repercuten en los hechos presentes hace que la historia —en cualquier momento o aspecto que se la estudie— sea siempre continua y coherente.

Es otra vez Erich Kabler de quien nos servimos para sostener que "No hay irrupción cataclísmica en la historia que no haya

crecido subterráneamente, durante largo tiempo, en etapas muy bien conocidas, discernibles. Cada una de las revoluciones occidentales —la inglesa, la francesa, la americana, la rusa— no fue sino resultado final de preparativos múltiples y coherentes, claramente demostrables, procedentes algunos de un pasado penumbroso” (20).

La concatenación de los sucesos históricos es tan general y positiva que no podemos concebir un hecho que se presente a la manera de las mutaciones biológicas sin antecedentes de ninguna clase, aunque aparentemente y de momento tenga las características de subitáneo y sorpresivo. Las mismas mutaciones tampoco, bien analizadas, las podemos juzgar sin causa o razón. Lo que hay es que no las conocemos, que no las hemos podido precisar aún.

Otro argumento que se ha opuesto a la historia como ciencia es que no puede ser sometida a experimentación, dada la dificultad o imposibilidad de que el hecho histórico sea aislado y reproducido exactamente en las mismas condiciones o factores —menos el sometido a estudio— en que originariamente se presentó. En realidad existen estos dos grandes obstáculos no sólo para la historia sino para una inmensa porción de las ciencias sociales. Pero aquí hemos de repetir lo que ya lo hemos precisado: no toda ciencia es experimental. Las matemáticas, la filosofía, disciplinas a las que nadie niega el carácter de científicas tampoco son experimentales y muchas de las indudablemente experimentales no lo son en todo su contenido sino en mínima parte. Tal es el caso de la psicología.

Por otra parte, bien vale meditar sobre esta respuesta que da el académico francés André Maurois: “Sé bien que se dirá: “Pero una doctrina política difícilmente puede ser sometida a experimentación”. Y responderé a mi vez: “Sobre muchos puntos, la historia constituye la experiencia. En otros (el dinero, la naturaleza de los impuestos, la organización de empresas) la experimentación es posible. Lo que es importante es que todos acepten el método”.

En realidad ningún acontecimiento histórico se ha repetido exactamente. La historia se produce en el tiempo y ningún fragmento de tiempo histórico es igual a otro. De consiguiente, no hay posibilidad de experimentación. Pero insistimos en que no toda ciencia es experimental.

Nos parece una exageración la de Jacobo Burckhardt al decir que la historia es la más incientífica de todas las ciencias.

## 8. El determinismo histórico

El determinismo histórico no es sino un aspecto del problema global de mayor magnitud y que afecta a toda la gama del saber científico. Para resolverlo hace falta una revisión general aunque breve. Lo esencial de esta concepción es que un elemento dado está condicionado por otros, mediante una conexión necesaria, fatal. La complejidad del problema es tal que Mach sostiene que es igualmente imposible probar su vigencia como refutarla.

La idea de una ley natural, de una legalidad no interrumpida de los acontecimientos naturales pertenece en primer término a Demócrito. De su concepción de que todo el mundo sensible está constituido por átomos, o sea, innumerables corpúsculos indivisibles que se mueven en el espacio vacío siguiendo rigurosamente un conjunto de leyes mecánicas se llegó mucho más tarde a la idea más amplia y clara de la legalidad en la naturaleza. Los planetas y sus satélites, según lo han establecido los astrónomos, forman un sistema dentro del que se mueven de acuerdo tan estricto a determinadas leyes que la predictibilidad de su situación, los eclipses, etc. son de exactitud matemática. Descartes extiende más aún la órbita del determinismo al decir que los animales son ante todo mecanismos sujetos a leyes tan necesarias como las de los sistemas planetarios; pero que por su enorme complejidad no es posible calcular ni predecir sus movimientos. El hombre había quedado excluido de la idea de Descartes; pero Lamettrie no vacila en considerar también al hombre como una máquina, fundan-



do así una verdadera filosofía materialista, cuyo contenido lo resume el profesor Pascual Jordán de la Universidad de Hamburgo: "El acontecimiento natural íntegro tiene lugar conforme a una predeterminación inalterable de necesidad mecánica, de modo que toda la naturaleza es en cierta forma un mecanismo de relojería gigantesco. También el hombre es una máquina o la pieza de una máquina, en tanto forma parte de la gran máquina de la naturaleza" (21).

Esta manera de concebir al mundo y al hombre tomó cuerpo y fue afirmándose con muchísimos descubrimientos científico-naturales ninguno de los cuales la contradecía. Pero con el advenimiento del Siglo XX y con el de la llamada Física Moderna se ha demostrado la existencia real y se ha desentrañado la estructura de los átomos, que ya no son los elementos más simples sino compuestos de corpúsculos elementales como el electrón, el protón y el neutrón, los cuales se comportan no con la precisión del determinismo materialista sino de acuerdo con leyes estadísticas. Dicho esto con un ejemplo que clarifique el concepto: se puede predecir con precisión matemática dentro de cuanto tiempo un miligramo de radio quedará reducido a un 30%; pero nadie puede calcular cuándo desaparecerá un determinado átomo de este preparado de radio. Con palabras del físico atómico ya mencionado: "Es cierto que en una colección gigantesca de átomos de radio se encuentra necesariamente predeterminado el término medio de la caducidad de los átomos, pero esta ley es sólo estadística y como tal no permite ninguna constatación para un caso particular. En el estado actual de la ciencia "no hay ninguna legalidad natural que permita predeterminar los procesos de la naturaleza hasta en sus últimas finezas. Estas se hallan limitadas únicamente por leyes estadísticas sin que puedan predeterminarse en los casos particulares" (22).

Estas sorprendentes conclusiones de la física atómica actual no destruyen en su totalidad el determinismo científico; tan sólo lo limitan, lo convierten en buena parte en probabilismo.

Aplicado esto a la historia tenemos que es absurdo exigirle predictibilidad y determinismo en sus últimos detalles. Las sociedades humanas son el objeto de estudio de la historia, pues es ciencia de los hombres en cuanto actúan en sociedad y sobre el fundamento del pasado. Los hombres son como los átomos y sus corpúsculos elementales. Sus acciones y movimientos, con mucha mayor razón que el resto de los seres de la naturaleza se rigen por el probabilismo, por las leyes estadísticas. Hay, pues, un cierto determinismo histórico, pero en ningún caso absoluto, sino bastante limitado.

Justo es este juicio de Naublanc: "El porvenir humano sólo puede ser previsto dentro de límites bastante estrechos y Marx jamás pensó en fijar de antemano todo el devenir de las sociedades futuras. Este devenir es libre, es decir, es obra de los hombres, de su voluntad guiada por la razón" (23).

Hemos de apartarnos de los extremos. La historia no es ciencia que nos permita asegurar cuándo y cómo se han de verificar los acontecimientos, ni qué personas serán los actores en los sucesos futuros; pero menos aún puede reducirse a la mecánica faena de acumular datos; su tarea es principalmente interpretar los acontecimientos, descubrir las relaciones de causa y efecto, hallar la estructuración orgánica, pues mientras no se llega a la "síntesis histórica" en realidad no hay historia. Y para lograr esto no basta la aplicación de un método. El llamado método o procedimiento crítico, del cual, por cierto, no se puede prescindir, es insuficiente. La cabal verificación e interpretación, el establecimiento de las relaciones causales demanda el concurso de numerosos auxiliares como la geografía, la antropología, la lingüística, la estadística, la tecnología, la psicología, etc.

Bien lo caracteriza Karl Jasper: "Es nuevo en la historia la *precisión de los métodos de investigación* y la consideración de la realidad histórica *por todos los lados imaginables*, el sentido para el entrelazamiento infinitamente complicado de los factores causales, para la objetivación en categorías completamente distintas

de las causales, en estructuras morfológicas, en leyes de sentido, en formas típicas ideales" (24).

Como en muchas otras materias el genio claro y severamente reflexivo de Bertrand Russell arriba a conclusiones de fácil aceptación: "La perspectiva de la historia nos habilita para ver más claramente qué eventos y qué clase de actividades tienen importancia permanente". Muy acertado es también este otro pensamiento: "La historia es invaluable en cuanto a incrementar nuestro conocimiento de la naturaleza humana, porque muestra como la gente puede esperar conducirse en nuevas situaciones" (25).

No dejaremos de referirnos a este propósito y enunciar brevísimamente una nueva doctrina que tiende a proporcionar una solución valedera al discutido problema del determinismo y el libre albedrío.

Muy ilustrativo y orientador por sus consecuencias es revisar el camino de la física en cuanto a la rigidez de sus leyes. El conocimiento de la estructura del átomo representó la primera ruptura del rigor absolutista de la mecánica de Newton que, con el surgimiento de la hipótesis de los cuanta, en 1900, da lugar a una nueva mecánica, la cuántica que, según expresión de Max Born "aún se basa por sistema en el cálculo de probabilidades únicamente".

Pero hay algo más que esto —que ya es mucho— la idea de "complementaridad" introducida por Niels Bohr y elevada por él mismo a un plano filosófico. Parte de la existencia de hechos o fenómenos (luz, rayos catódicos) que conforme el método de observación que se emplee, se pueden interpretar de diferentes maneras sin que haya contradicción, puesto que ambas concepciones están protegidas por una teoría matemática correcta; "se trata de aspectos diferentes que no se contradicen, sino que se complementan".

Muy valiosa la idea en el campo de la física; pero Bohr no la abandona ahí, sino que la aplica al problema de la antinomia de la necesidad y la libertad en el ámbito de la acción humana.

Por un lado la conducta está condicionada por la naturaleza, por sus leyes, o sea, hay un determinismo en el actuar y por otro lado, el hombre tiene opiniones propias, decide libremente sobre lo que le conviene o no hacer. Para Bohr tampoco aquí habría contradicción sino simplemente "complementaridad", puesto que ambas concepciones de la vida hallan justificación y se complementan antes que excluirse.

Siguiendo este orden de ideas Max Born comenta: "Estoy convencido de que Bohr está en lo cierto, y por ello no vacilo en considerar sujetos a leyes ciertos procesos ocurridos en la historia de la humanidad y, sin embargo, en hablar simultáneamente de responsabilidad y culpa".

Esta ingeniosa concepción parece salvar el abismo entre determinismo y libertad de acción del hombre.

## 9. Factores modeladores de la historia

No hace falta que nos refiramos en detalle a la más antigua concepción, la enunciada y defendida por el famoso Obispo Jacobo Benigno Bossuet en su célebre *Discurso sobre la Historia Universal*. Su doctrina —ya la hemos tocado— del Plan providencial, llamado también fatalismo católico consiste en atribuir, como única causa para el desarrollo de los acontecimientos humanos, la voluntad de Dios que actúa mediante un plan que los hombres están destinados a ejecutarlo. Este plan divino busca la redención del hombre, caído en pecado desde cuando Adán lo infringió. De acuerdo con esta idea, Bossuet distingue sólo dos grandes períodos históricos unidos por la venida del Mesías: el primero precede al advenimiento de Jesús; el segundo se inicia con su vida. Su doctrina se puede sintetizar empleando sus propias palabras: "Dios ha querido que el curso de las cosas humanas tuviese su continuidad y sus proporciones... Y como en todos los negocios hay lo que los prepara, lo que determina a emprenderlos, y lo que los hace llegar a buen fin; la verdadera ciencia de la historia hace

advertir en cada tiempo esas secretas disposiciones que han preparado los grandes cambios y las circunstancias importantes que les han dado ocasión para realizarse" (26).

Después se han ensayado teorías que atribuyen a diferentes factores un papel preponderante si no exclusivo en la realización y desarrollo de los acontecimientos humanos. Aún Hegel que analiza reflexivamente el influjo de las condiciones naturales, en un gran capítulo que titula el fundamento geográfico de la historia universal no deja de incurrir en generalizaciones cuya negación o exageración han sido más tarde puestos en evidencia. A este género pertenecen juicios como que la zona templada es la única propicia como asiento de la historia. O que "Un estado europeo no puede ser verdaderamente un Estado europeo sino cuando está al borde del mar". ¿No son acaso Estados europeos y muy desarrollados Suiza, Checoslovaquia, Austria, Hungría? O que "el Africa no puede tener historia propiamente dicha. Lo que se produce no es más que una serie de accidentes, de hechos sorprendentes". O que las mesetas fluviales son los centros de civilización y peor aún que existan razas ineptas para un desarrollo histórico.

Julián Huxley en su ensayo sobre *El Clima y la Historia Humana* está más en lo correcto al escribir: "El pensamiento y la vida social del hombre están contruídos sobre su vida económica, mas esta a su vez, descansa sobre cimientos biológicos. El clima y la geología deciden entre ellos dónde hay que encontrar las materias primas para la industria humana, dónde pueden establecerse manufacturas; y el clima decide dónde han de soltarse los principales resortes de la energía humana. Los cambios de clima causan migraciones, y las migraciones ocasionan no sólo guerras sino la fertilizadora mezcla de ideas necesaria para un rápido adelanto de la civilización. La enfermedad y la higiene desempeñan un papel igualmente importante" (27).

Por su condición de biólogo, en relación con este problema

humano, Huxley estudia también la influencia del clima y del suelo en la vida de los animales.

Su posición nos parece ajena a los absolutismos y su criterio establece una balanceada acción de los diferentes factores en el génesis y evolución de las sociedades civilizadas.

## 10. El papel de los grandes hombres

Nuevamente las posiciones extremas. Los historiadores tradicionalistas para quienes el héroe, el gran personaje lo es todo: el autor y actor indispensable de los acontecimientos, sin el cual estos jamás se producirían, por una parte. Por otra, los ultramarxistas para los cuales el individuo desaparece en absoluto, por grande que nos parezca su influencia en su medio y en su época. Una tercera posición, intermedia, la entrevió Montesquieu en su *Espíritu de las Leyes*, a comienzos del Siglo XVIII, sin llegar a la concepción marxista. Se expresa así: "Hay en cada nación un espíritu general sobre el que se funda el poder; cuando éste choca con ese espíritu, se hiere a sí mismo y tiene que detenerse". Las grandes personalidades y los héroes están dominados por este espíritu general. Hay una causalidad histórica superior que mueve a los hombres. Los héroes y las grandes personalidades creen que conducen la historia; pero no es así, pues son ellos los conducidos.

Si analizamos los grandes hechos de la historia podremos observar sin dificultad que ni el gran hombre sin buen número de seguidores puede lograr gran cosa en la marcha de la historia, ni tampoco es factible a la masa alcanzarlo sin el auxilio del líder. Las dos fuerzas se complementan y muy difícil y excepcionalmente pueden obrar solas. Es menester conocer los pueblos y los hombres para comprender a cabalidad el acaecer histórico. Ni sólo el héroe, el gran estadista, el gran conductor, ni sólo la masa. Una y otra se entrecruzan en su acción. Cada colectividad tiene uno o más líderes y asimismo ni siquiera es concebible un líder

sin secuaces, sin masa, sin pueblo. La historia no puede basarse en lo que ahora diríamos culto de la personalidad ni tampoco en su desconocimiento absoluto. Debe apartarse de ambos polos para no caer en error. Equivocados estuvieron todos los que vaticinaban que la revolución bolchevique y las Repúblicas Soviéticas Socialistas Rusas se acabarían primero con la muerte de Lenin y luego con la de Stalin e igualmente los que creen que la revolución de 1917 se produjo por obra exclusiva de las masas de campesinos, soldados y obreros.

Los historiadores prudentes investigan la acción de la colectividad y también la de los grandes conductores ya sean filósofos, estadistas, caudillos militares, etc. Posición equilibrada es la de, por ejemplo, Tristán Marof, historiador y literato boliviano y la de uno de sus críticos que refiriéndose a una de las obras de Navarro (Marof es su pseudónimo) dice: "Hay también la descripción magistral de muchas figuras de la historia nacional. Pero tal obra no es la exaltación de individualidades milagrosas, sino que Marof, tal vez sin proponérselo, describe sus personajes, en contacto estrecho con el medio en que actuaron y vivieron, de tal manera que ni los personajes se abstraen del pueblo, ni las masas devoran a los personajes".

Inmoderado es este consejo de Emilio Meyerson: "Los grandes hombres no han sido más que los instrumentos ciegos, inconscientes de los designios a que servían, a tal grado que se debería relatar la historia del mundo sin nombres propios" (28).

Esto en cuanto a la historia como tal y dicho muy brevemente; pero como instrumento educativo necesita también apartarse de los dos extremos. La gran dificultad está en saber dosificar atinadamente el estudio de los hombres como individuos y de los hombres como conjuntos o como pueblos; en descubrir la justa proporción de la influencia ejercida por cada uno de estos dos factores.

Indispensable es, por ejemplo, conocer la economía, las costumbres, el arte, la religión y más aspectos culturales de Grecia;

pero junto a esto habrá que estudiar también algunas de las grandes personalidades que se levantaron e imprimieron rumbos en ese pueblo, tales como Solón, Sócrates, Aristóteles, Fídias, etc. Así lo hacen los textos históricos escritos y usados en la Rusia Soviética, no obstante su marcada inspiración materialista histórica.

Quizá una comparación pueda aclarar más el punto que tratamos. Es ya un hecho establecido que el lenguaje, cualquiera que sea él, ha nacido y se ha constituido y desarrollado por el pueblo. Pero asimismo es verdad que los grandes escritores lo pulen, lo fijan y aún dan nobleza. A veces los escritores crean vocablos, giros, nuevas acepciones e influyen notablemente en la evolución del lenguaje. En otros términos, el lenguaje es un producto social, de masas; pero indudablemente es influido y modificado también por los grandes escritores. Así los acontecimientos históricos pertenecen al pueblo que es el actor principal; pero los grandes conductores, las grandes individualidades los canalizan y a veces obran como un motor. Existe una acción recíproca entre persona y pueblo o masa.

Con respecto a las grandes religiones, cuya influencia histórica es manifiesta, vale observar que han nacido por la obra de sus fundadores, quienes han necesitado para su difusión de cooperadores y prosélitos. Moisés y los demás autores del Antiguo Testamento fundan el judaísmo; Cristo y los apóstoles, el cristianismo; Zoroastro, Lao Tse, Confucio, Buda, Mahoma crean también sus sistemas religiosos y son seguidos por millones de creyentes o adictos.

## 11. Valor de la historia

Nada menos que Hegel, uno de los fundadores de la filosofía de la historia, llegó a decir: "La historia no ha enseñado más que una sola cosa que no le enseña nada a nadie". Por la lectura de sus obras creemos desentrañar el verdadero alcance de esta negación —aparentemente absoluta— al afirmar que acaso su sig-



nificado preciso sea que nadie aprovecha de las enseñanzas de la historia, lo que es algo diferente, pues en esta última forma no se niega el valor de la historia en sí misma, sino la aptitud o disposición del hombre para comparar bien las situaciones, pesar los factores que intervienen en cada caso, interpretar los hechos justamente y luego beneficiarse de los consejos que pueden fluir de una serie de acontecimientos. Al decir que nadie escarmienta en cabeza ajena no se está negando el valor de la experiencia, sino tan sólo reconociendo la incapacidad del hombre para actuar conforme a los resultados positivos o negativos que en circunstancias análogas han obtenido sus semejantes.

En el extremo opuesto, Paul Valery atribuye tal poder de influencia a la historia que la considera peligrosa. Por ejemplo, asegura que la humanidad habría salido ganando si hombres ambiciosos y sin escrúpulos no hubiesen leído la vida de César o la de Napoleón.

Más justo nos parece el juicio de Santayana de que quienes no aprenden historia están condenados a repetirla, con lo que quiere significar que la historia entraña una previsión para el futuro.

Esto nos conduce al problema de la predictibilidad en la historia que, como lo hemos visto, se roza con el de si la historia es una ciencia. Insistiremos un poco a este propósito. La historia tiene un objeto definido, sus adquisiciones son coherentes, obedecen a un sistema; sus investigaciones se someten al rigor científico y sus conclusiones están sujetas a comprobación amplia. Carece de métodos exclusivos, pero dispone de técnicas serias y propias. En ciertos casos avanza a dar explicaciones de causalidad y aún se han esbozado ciertas leyes, que no lo son en el sentido de generalidad, pero sí en el de causalidad y probabilidad. ¿Por qué la historia ha de tener leyes más inflexibles que otras ciencias, si en ella intervienen mayor número de variables? ¿Estaremos condenados a admitir que todos los sucesos humanos son obra de la casualidad, del azar? Pero ni el azar, ni el fatalismo son

posturas correctas, afirmadas en hechos o razonamientos incontrovertibles. Cada hecho histórico tiene una motivación efectiva. Lo cual implica sostener que la historia se repite. Sencillamente descubre y señala premisas, antecedentes indispensables para que se hayan producido los hechos, o sea, establece causas y explica el origen de los acontecimientos. No es una máquina electrónica, pero ilustra. No da normas absolutas ni las tiene, pero aconseja. De esta manera la historia tiene función de futuro. Renueva e indaga el pasado como antecedente del porvenir.

La historia es la psicología en acción y como tal debe presentar los hechos y los hombres tales cuales son, a más de establecer las relaciones de interdependencia. No es el arte de predecir el futuro; pero sí orienta dentro de una órbita de probabilidades lo que podría acontecer sobre la base del análisis de los factores que condicionan situaciones similares. Aunque no con determinismo riguroso es indudable que ofrece una guía sobre lo que puede sobrevenir. No es del todo aventurado aconsejar lo que sea más previsible, lo más conveniente de hacerse o lo que se debe evitar en vista de la similitud de factores. La historia no se repite; un mismo suceso no acaece dos veces. Las situaciones pueden ser muy parecidas, pero no son las mismas al menos en su conjunto. No obstante todo lo cual es factible sacar inferencias con cierto grado de verosimilitud. Es algo así como el sistema de las encuestas Gallup y otras semejantes que no vaticinan deterministamente lo que va a suceder, pero que arrojan fuerte luz de probabilidad y de acierto.

No hay dos seres idénticos en la naturaleza, pero tal cosa no obsta para que se hagan descripciones generales, agrupamientos, clasificaciones.

No se puede predecir el futuro, sin un límite de incertidumbre; pero sí podemos prever soluciones probables en los hechos sociales, con tanta mayor probabilidad de certeza mientras mayor sea el caudal de hechos que sepamos, mientras mejor los conozcamos y mientras mejor sea el criterio con que los interpretemos.

Sobre la premisa de la imposibilidad de predecir el futuro se ha afirmado que la historia no es lección que mejore la humanidad. Nosotros, en cambio, creemos que sí proporciona excelentes lecciones. Muy distinto es que no sepamos aprovecharlas. Aquí interviene la educación, entre uno de cuyos propósitos u objetivos debe estar el de acondicionar al hombre para que sea capaz de utilizar las lecciones de la historia.

Los tiranos y los déspotas tienen centenares de lecciones que vaticinan en alto porcentaje la suerte que tarde o temprano les espera; pero las desechan creyendo que su caso es único sin paralelo. Sin embargo siempre caen por una rigurosa e ineludible ley de que la opresión no puede tener éxito total y permanente. El mal, la autocracia, la tiranía pueden triunfar hasta cierto punto, pero más tarde o más temprano sobreviene el colapso. Esto nos lo dice la historia de todos los pueblos y de todos los tiempos. Prudente es apreciar la lección. No exijamos a la historia más de lo que puede dar y es mucho que sea capaz de proporcionar consejos con fuerte grado de probabilidad.

## 12. Las lecciones de la historia

Aún bajo el supuesto de que la historia no tenga leyes es constante que nos ofrece enseñanzas, que nos da lecciones, no importa si las sabemos aprovechar o no. Por esto hallamos falsa y contradictoria la repetida apreciación de Hegel: "La experiencia y la historia nos enseñan que los pueblos ni los gobernante jamás han aprendido nada de la historia, que ellos jamás han obrado siguiendo las máximas que se ha podido extraer". Al propio tiempo es fácil ver cómo el mismo Hegel formula una proposición extraída de la historia.

Es efectivo por otra parte lo que el gran filósofo agrega: "Cada época, cada pueblo se encuentra en condiciones tan particulares, forma una situación tan particular que es solamente en función de esta situación única que él se debe decidir: los grandes

caracteres son precisamente aquellos que, cada vez, han encontrado la solución apropiada" ... "Ningún caso se parece exactamente a otro. Su parecido fortuito no autoriza para creer que lo que ha estado bien en un caso podría estarlo igualmente en otro" (29).

Esto no obstante nuestro criterio es que bien vale examinar la historia y seguir sus enseñanzas, siempre que medie un certero y exhaustivo análisis de todas las circunstancias presentes. Los acontecimientos históricos son originados por un juego de múltiples fuerzas que operan en distintas direcciones. La mayor intensidad con que aparece un factor ya presente en otra situación semejante, como también una o más fuerzas nuevas indudablemente cambian la resultante, modifican el efecto histórico, de la misma manera como se integran en física varias fuerzas en el polígono funicular.

Prudente es apartarse de dos falacias en que suelen incurrir los estudiosos de la historia que se adhieren indiscriminadamente a sus resultados: Creer que porque una cosa sucedió una o más veces necesariamente habrá de repetirse en situación análoga, como lo opuesto o sea estar persuadidos de que lo que no ha acaecido nunca jamás podrá ocurrir.

El profesor Edward Carr sienta este principio con el que podemos convenir sin objeción de peso: "Nada en la historia es inevitable excepto en el sentido formal de que, para haber ocurrido de otra manera las causas antecedentes tendrían que haber sido diferentes" (30).

Es la razón por la que consideramos exagerados estos pensamientos de Voltaire: Tanto cuando dice que "La ciencia de la historia no es más que la de la inconstancia, y lo único que sabemos con certeza es que todo es incierto", como cuando concluye: "Todo este mundo antiguo es tan diferente del nuestro que no podemos extraer de él ninguna regla para la conducta actual".

No serán reglas, leyes, pero sí al menos enseñanzas, ejemplos que ilustran y ayudan a decidir la voluntad. Hegel que, como

hemos visto, cree también en las profundas diferencias de los casos aparentemente semejantes y que, de consiguiente, tampoco admite las leyes de la historia, sin embargo no deja de atribuirle valor moralizador. He aquí sus palabras: "Es el momento de evocar las reflexiones morales que se introducen en la historia: de su conocimiento se cree poder extraer una enseñanza moral y a menudo es en vista de tal beneficio que se ha emprendido el trabajo histórico. Si es verdad que los buenos ejemplos elevan el alma, en particular la de la juventud, y deberían ser utilizados por la educación moral de los niños, los destinos de los pueblos y de los Estados, sus intereses, sus condiciones y sus complicaciones constituyen no obstante un dominio totalmente diferente que el de la moral. Los métodos morales son más simples; para tal enseñanza la historia bíblica es vastamente suficiente. Pero las abstracciones moralizantes de los historiadores no sirven para nada" (31).

Un filósofo de nuestros días que a la vez es un notable historiador, Will Durant, después de escribir en asocio de Ariel Durant sus diez magníficos tomos denominados *The Story of Civilization*, como lógica consecuencia los ha hecho seguir de un juicioso análisis filosófico, que eso es su reciente obra *The Lessons of History*. Comienzan estos autores por preguntar al lector de su voluminosa revisión de la historia: "Ha derivado Ud. de la historia un esclarecimiento de nuestra presente condición, alguna guía para nuestros juicios y políticas, alguna protección contra las repulsas de sorpresa o las vicisitudes de cambio? Ha encontrado Ud. tal regularidad en la secuencia de los acontecimientos pasados que le permitan predecir las acciones futuras de la humanidad o el destino de los Estados? Es posible, después de todo, que la "historia no tenga sentido", que nada nos enseñe, y que el inmenso pasado sea solamente el tedioso ensayo de las equivocaciones que el futuro está destinado a cometer en un escenario y en una escala mayores?" (32).

Admitiendo que no todo el pasado es conocido y que lo que

se sabe en gran parte es dudoso y a veces distorsionado por prejuicios, que además encierra una parte de fantasía y que la aceleración progresiva de los cambios dificulta la elaboración e interpretación de los contenidos, niega a la historia el carácter de ciencia. Para Durant es un arte, porque establece un orden significativo dentro del caos de los materiales de que dispone y también una filosofía en cuanto busca perspectiva y claridad.

Sin embargo, pese a sus serias objeciones, no se inhibe de averiguar y presentar las conclusiones arriesgadas que en su concepto nos brinda la historia en cuanto a la naturaleza, conducta y perspectivas del hombre en sus diferentes aspectos.

No podemos seguirle en el desarrollo completo de sus inferencias, ni hace falta para nuestros propósitos; pero sí expondremos algunas que las estimamos de interés.

La primera de todas es que la geología y las condiciones climáticas ejercen influencia en la producción y en el desarrollo de los acontecimientos y que aunque carezca del valor de ley es verdad que la influencia de los factores geográficos disminuye conforme crece la tecnología.

Considera que la historia es en cierto modo un fragmento de la biología, puesto que la vida humana es sólo una parte de la vida en general e infiere que las principales lecciones que nos da la historia en este campo son: que la vida es lucha conforme a la demostración darwiniana; que la vida es selección, en lo que sigue también de cerca a Darwin; que la vida es procreación, en lo que tampoco se aparta de las concepciones científicas del evolucionismo, y finalmente, que cuando el incremento de la población rompe el equilibrio, pronto es restaurado por la hambruna, la peste y la guerra y en nuestros días también mediante los contraceptivos.

El estudio de la historia desde el punto de vista racial nos conduce a comprobar que la civilización nace y se desenvuelve con absoluta prescindencia de la pigmentación de la piel, pues no son

las razas las que hacen la civilización, que es producto de la cooperación de todos o casi todos los pueblos.

Los cambios que se han producido en el hombre son más bien sociales que biológicos. Con todo no son muy grandes las alteraciones manifiestas en la conducta de la humanidad. En el orden moral se descubre que si bien hay cambios de los códigos de moralidad, también es efectivo que tienen algo de universalidad, y en todo caso que son necesarios. La conclusión de la historia en cuanto a religión es que tiene muchas vidas y una tendencia a renacer.

Otra lección de la historia de acuerdo con Will Durant es que la paz es muy difícil de mantenerse y que su preservación sólo puede conseguirse por equilibrio de poderes o por una supremacía reconocida.

Las lecciones de mayor importancia quizá se encuentran en el campo de la economía, de donde resulta aceptable el pensamiento de Marx de que "la historia es la economía en acción" como igualmente que las instituciones políticas y religiosas, las creaciones culturales, todo el vivir de los pueblos tiene sus raíces y sus móviles en las realidades económicas. De una manera o de otra, con un nombre o con varios diferentes, con mayor o menor extensión y fuerza, la historia nos muestra que el socialismo ha hecho su aparición desde los más remotos tiempos. Brotes de socialismo se han manifestado, asegura Durant, en Sumeria, Babilonia, China, Imperio Incásico, etc.

Conclusión importante es asimismo que si la historia se repite sólo lo hace en un bosquejo general. No hay la eterna recurrencia de que hablaba Nietzsche. Es indudable que nacerán nuevas civilizaciones, nuevos Estados; pero no podemos decir cuándo, ni en qué lugar. Tampoco hay duda de que el progreso existe; pero no podemos garantizar que sea continuo en todos los casos ni universal.

## V. ESTRUCTURAS DE LA HISTORIA

### 13. Las fuentes de la historia

Lo esencial para un historiador, a más de estar dotado de un criterio selectivo muy justo, de cierto don para sospechar el error, la falsificación y la mentira es disponer de abundantes fuentes, establecer y mantener contacto con ellas.

El profesor de historia en la educación media no requiere ser historiador, en el sentido de que sea él mismo un investigador, un descubridor de nuevos documentos y fuentes, un creador de historia. Sin embargo tampoco basta con que sepa historia y sea capaz de interpretarla bien. Como fundamento para su trabajo didáctico precisa estar en posesión del método histórico y de sus técnicas y además estar en capacidad de manejar y aprovechar las fuentes históricas.

Esta necesidad justifica que dediquemos aquí unas líneas al asunto de las fuentes. "Llamamos fuentes —dice Kirn— a todos los textos, objetos o hechos de los cuales se puede obtener algún conocimiento del pasado" (33). Con lo cual tenemos que prácticamente todo es fuente: libros, periódicos, cartas, memoriales, escritos de toda clase; leyendas, tradiciones, cuentos; ruinas, monumentos, lápidas, inscripciones, utensilios, restos funerarios, etc. Esto nos sitúa ante la paradoja de que en un mundo en donde hay millones y millones de escritos y artefactos que por sí mismos



constituyen fuentes, sólo una mínima parte se pueda utilizar, y lo que es más sensible, que frente a la abundancia de fuentes exista carencia de ellas en tanta mayor cantidad mientras más nos remontamos en el desarrollo de las civilizaciones.

Algunas fuentes son tan valiosas, complicadas y dependientes de métodos y técnicas particulares que —además por su propio contenido— han llegado a constituirse en ciencias especiales. Ni es posible ni hace falta que el profesor las domine en sus detalles. No es menester ni posible que a la vez sea arqueólogo, paleógrafo, numismático, heráldico y cuantas otras cosas más; pero sí creemos que debe tener una idea exacta de lo que son las fuentes de la historia, cuál es su valor y sus limitaciones, cuáles deben ser los criterios de valoración; cómo se las ha de manejar y qué uso se puede hacer de ellas. Esto porque más de una vez él mismo se ha de encontrar ante nuevas fuentes que necesita apreciar; porque muchas fuentes tendrá que examinar en unión de sus alumnos, y además para que esté en aptitud de proporcionar alguna orientación a aquellos estudiantes que muestren aficiones de historiadores. Ahora que modernas técnicas como la del Carbono 14 permiten mayor aproximación en el cómputo de los años de los hallazgos es indispensable que el profesor tenga alguna información acerca de ellas.

*Arqueología y prehistoria* guardan tan estrechas relaciones que muchas veces se identifican sus contenidos y en todo caso son difíciles de delimitarse. Hay quienes definen la arqueología como la ciencia que se ocupa de todo lo referente a las artes y monumentos de la antigüedad. Lo impreciso de esta definición radica en la indeterminación de lo que ha de entenderse por antigüedad. Desde un punto de vista práctico, pero no técnico, la arqueología sería el estudio de los restos culturales obtenidos principalmente por medio de excavaciones. La prehistoria sería "la parte de la arqueología que estudia todo lo relativo al período anterior a la existencia de documentos históricos". Según este criterio la pre-

sencia o ausencia de la escritura sería el elemento distintivo entre la historia misma y la arqueología y la prehistoria.

Para nuestros propósitos juzgamos aceptables las caracterizaciones que se desprenden de estos conceptos emitidos por especialistas en cada una de las dos ciencias y según los cuales "la arqueología es una ciencia histórica que trata, por medio de los restos materiales de una cultura, de entenderla en su amplia acepción" (34). El concepto de prehistoria lo tomamos de Grahame Clark, quien establece así las diferencias entre historia y prehistoria, aunque sin delimitar lo arqueológico de lo prehistórico: "El género de informaciones sobre el pasado prehistórico que suministra la arqueología es muy diferente del que se obtiene de los documentos escritos, puesto que, mientras el historiador tiene la posibilidad de penetrar en los motivos y escogimientos de los individuos, el prehistoriador debe en general contentarse con conocer o investigar la suerte o destino de las comunidades o clases y debe ocuparse más a menudo de las tendencias que de los acontecimientos" (35). Hay además diferencia de técnicas y métodos.

Quiero confesar que subsiste algo de confusión, no obstante lo cual el lector habrá adquirido alguna idea sobre lo que es prehistoria y lo que es arqueología, aunque en realidad no aparezcan bien deslindadas.

La dificultad se ahonda con la introducción de otro término igualmente de uso frecuente, *proto-historia* que se define como "el período histórico en que faltan la cronología y los documentos". Como los documentos son escritos y como en la prehistoria tampoco hay documentos ni cronología, inferimos que son una misma cosa, o que se ocupan de un mismo período.

El análisis de la estructura etimológica de los dos términos complica más el problema. En efecto, prehistoria significa lo anterior a la historia y protohistoria la primera historia, o sea que el primer término ubica la materia objeto del estudio fuera de la historia, mientras el segundo la incluye en la historia, como su principio o enunciación. Por tanto según el partido que tomemos

en esta dilucidación, el estudio de los restos de culturas pasadas para unos es historia y para otros no lo es. Aumenta la oscuridad ante el hecho de que en ciertos casos coexisten los restos arqueológicos con uno o pocos documentos, esto es, con fuentes escritas.

No intentamos precisar el alcance ni el contenido exacto de estos términos, ni en nuestro caso hace falta. Lo esencial es que no se establezca una brecha en el estudio de la evolución humana, entre el conocimiento científico biológico y el conocimiento científico antropológico o el propiamente histórico, todos los cuales constituyen un proceso unitario continuo.

Provisionalmente pueden aceptarse estos conceptos:

Prehistoria es la ciencia que trata de los sucesos del mundo y del hombre con anterioridad a todo documento de carácter histórico.

Protohistoria es un período histórico en que a falta de documentos y cronología, se elaboran el relato y la interpretación basándose en tradiciones, inferencias, etc.

Didácticamente hemos de recomendar que los estudios se inicien con lo esencial de las dos ciencias anteriores a la historia propiamente tal, a fin de que los alumnos se den cuenta cabal del proceso evolutivo de la humanidad. O que se lo haga después; pero en todo caso que se ofrezca algún conocimiento al respecto.

Otras ciencias auxiliares que interesa conocer al historiador son la *paleografía* y la *diplomática*. De la primera se ha dicho que es la teoría del desarrollo de la historia de la escritura, aunque en éste como en muchos casos se restringe el campo a la escritura occidental.

Una inmensa porción de la historia de nuestro continente se halla en libros antiguos manuscritos o impresos y por tanto el conocimiento de la paleografía (escritura antigua) es fundamental para el profesor de historia de América.

Con ella la diplomática, o sea, la ciencia que versa sobre los diplomas o documentos solemnes, ayuda al estudio y a la investigación histórica. Kim restringe el significado de documento a

“aquellos escritos que contienen el concierto legal de un negocio o sirven de testimonio de actos de esa especie, acompañados de los correspondientes medios de autenticación” (36).

De valor reconocido para la construcción de la historia son también la *cronología* (ciencia del tiempo), la *geografía histórica*, la *genealogía* (estudio de la serie de progenitores de un individuo), la *numismática* (estudio de las monedas), la *sigilografía* o *esfragística* (tratado de los sellos antiguos), la *heráldica* (estudio de los blasones o escudos de armas), la *epigrafía* (estudio de las inscripciones); la *filatelia*, (estampillas postales).

La historia necesita utilizar, entre muchos otros recursos, la tradición, los restos, la lingüística y en general todo estudio que ayude a conocer e interpretar la vida social de otras épocas.

Para una historia general de la cultura se utilizan también como fuentes, las historias de aspectos parciales tales como historia de la ciencia, historia del arte, historia de las religiones, historia de la economía, historia de la política, historia de la filosofía, historia de la literatura, etc.

#### 14, Aspectos en que se divide la historia

Sin perjuicio de la concepción unitaria de la historia, esto es, de la existencia de un proceso continuo en el tiempo y de relaciones extensivas en el espacio, la división con fines didácticos es no sólo posible sino también necesaria. Se la ha hecho siempre siguiendo tres criterios:

- a) El *geográfico* o de extensión que la puede circunscribir a cualquier sector pequeño o grande de la tierra, como la historia de una ciudad, digamos de Buenos Aires; o de un país, por ejemplo, Paraguay; de un continente, como sería de América, o del globo en su totalidad, la historia universal.
- b) Por la *materia* puede establecerse tantas o más historias como disciplinas científicas, técnicas, artísticas, etc. se han idea-

do: historia de la filosofía, de la química, de la biología, de la medicina, del derecho, de la economía, de la educación, de la literatura, de la música, de la milicia, de la escritura, de la siderúrgica, de la agricultura, de la arquitectura, etc. Cualquiera elemento o integrante de una cultura, por pequeño y particular que sea, puede ser objeto de la historia. Así tenemos historia de la navegación, del vestido, del trineo, del coche a motor, del libro, del piano, de las monedas, de las estampillas, etc.

- c) En cuanto al *tiempo*, tomando como hitos divisorios acontecimientos a los que se atribuye excepcional importancia, se establecen épocas ya dentro de la historia universal o de cualquiera de las historias fraccionadas o particularizadas.

Las divisiones de aspecto cultural se utilizan en establecimientos técnicos, por ejemplo, la historia de la música en los conservatorios; de las artes, en una escuela de bellas artes; de la educación en escuelas normales y de ciencias de la educación, por el particular interés y especial provecho que reportan sus estudios a grupos especializados.

Asimismo en la escuela primaria moderna, donde se ha adoptado el sistema Decroly u otros semejantes como el de complejos, se emplean unidades especiales como por ejemplo, historia del transporte, historia del alumbrado, historia del vestido, etc.

El colegio de nivel medio sigue la división en épocas, ya sea para la historia patria o para la universal. Tocante a esta última es común a prácticamente todo el orbe la tradicional división de la historia en antigua, media, moderna y contemporánea. Tiene su origen en la historia de la Iglesia hecha en el Siglo XVII y toma como puntos divisorios grandes acontecimientos como la caída del Imperio Romano o la Revolución Francesa.

No está mal esta división cuando se limita a diferenciar etapas; pero cuando se aventura a fijar años y peor aún fechas es a todas luces arbitraria, pues el proceso histórico es progresivo, evo-

lutivo, sin solución de continuidad. La toma de la Bastilla, por ejemplo, es un acto que emocionó a las masas y que significó un duro golpe para la monarquía; pero con toda su trascendencia histórica, el 14 de julio es apenas uno de una serie de importantísimos acontecimientos que son los que caracterizan una época. Además éste ni ningún hecho histórico se han producido inesperadamente, en una fecha dada sin antecedentes. Al contrario, todos han requerido un proceso más o menos largo de preparación.

Son muchos los criterios que se han propuesto para dividir las épocas de la historia universal. Entre ellos tenemos:

- a) El progreso técnico revelado en el uso de piedra o metal, razón por la que se habla de edad de piedra, edad de bronce, edad del hierro, edad del acero.
- b) El estatus de la clase trabajadora en el que se distinguen un sistema gentilicio (asiático), servidumbre o esclavitud (griego y romano), feudal (edad media), capitalista (edad moderna).
- c) El perfeccionamiento de los métodos de comunicación humana: período antiguo (invención del alfabeto); período medio (invención de la imprenta: 1440); período moderno, de la radio, la televisión, el cine y las grabadoras.
- d) El desplazamiento del comercio de la civilización del Mediterráneo al Atlántico (por el año 1500).

No juzgamos que sea buen criterio escoger un solo factor por extraordinario o influyente que parezca o que sea en realidad. La desintegración del átomo es algo de valor incomparable y de enorme trascendencia; pero junto a él hay otros factores asimismo importantísimos en la historia de las sociedades humanas, por ejemplo la Revolución Rusa de 1917 o el lanzamiento del *sputnik*.

Si aconsejamos como la mejor la historia de la cultura y si la cultura es un conjunto de muchas y variadas actividades, habrá que establecer las divisiones en función del progreso social ínte-

gro, del conjunto de hechos que determinan una cultura en un período dado.

Cualquiera que sea el factor o el conjunto de factores característicos de un período o época histórica creemos que debe eliminarse la tendencia a fijar hitos en fechas y años determinados.

No obstante la genialidad innegable de Schopenhauer no podemos aceptar su idea de que sólo hay dos historias: la de las artes, que constituyen "creación del intelecto"; y la política, que es "suma de voluntad, entusiasmo y angustia", ni aún forzando la amplitud de los conceptos artes y política, pues en todo caso quedarían marginados otros aspectos básicos de la cultura.

En textos soviéticos de historia universal destinados a colegios medios —que en general coinciden con la división cuadrupartita en antigua, media, de los tiempos modernos y contemporánea— encontramos este mismo criterio. Así, por ejemplo Kosminsky (Historia de la Edad Media) solamente dice: "El Imperio Romano de Occidente cayó a fines del Siglo V". El mismo establece en otra parte, "con la revolución burguesa en Inglaterra (1640-1660) comienza un nuevo período en la historia de la humanidad: los tiempos modernos". Igualmente Efimov (Historia de los Tiempos Modernos) comienza su manual afirmando: "La Revolución burguesa de Francia inaugura el período del triunfo y del afianzamiento del capitalismo". La historia contemporánea se abre para los historiadores soviéticos, entre ellos Jvostov y Zubok, con la presencia de la clase obrera en el poder, o sea con el episodio revolucionario de la Comuna de París.

De consiguiente; en síntesis, vemos que no se señala fecha exacta sino un magno acontecimiento para separar una etapa histórica de otra.

La división del proceso histórico que es una, en cuanto a que todos los sucesos aparecen concatenados por continuidad o por vecindad influyendo recíprocamente unos en otros es ventajosa; pero a condición de que no se la presente con acantilados que no se puede traspasar, sino como elementos de un todo.

El historiador hispano José Pijoán en su *Historia del Mundo* organiza su relato con estas reparticiones: a) El estudio de las razas humanas y sus migraciones a través del orbe, al que precede una descripción de la evolución de nuestro planeta, asunto que en realidad no incumbe a la historia social; b) Las civilizaciones griega y romana clásicas, sus contactos con el Oriente Cercano y los comienzos de la organización política de los grupos raciales como ciudad y como nación; c) La difusión de las cuatro grandes religiones: confucianismo, budismo, cristianismo y mahometismo y descripción histórica de los pueblos europeos y asiáticos durante la Edad Media; d) El Renacimiento, la Reforma, la Contrarreforma, el Siglo de las Luces y la Revolución Francesa, juntamente con los grandes inventos, descubrimientos y la renovación del pensamiento científico; e) La historia de Europa y de América a partir del industrialismo moderno que se inicia a mediados del siglo pasado.

Los ejemplos que acabamos de presentar demuestran que la historia difiere considerablemente de la cronología y que es la historia y no la cronología el verdadero instrumento de educación.

## 15. Estructura de la historia universal

Desde muy antiguo, aunque siguiendo diferentes orientaciones, el hombre ha buscado y ha formulado concepciones unitarias de los acontecimientos históricos como es la idea primitiva de que Dios dirigía todas las decisiones políticas, como lo aseguraron San Agustín y Hegel.

Otros han creído hallar ciclos culturales de vida independiente, sin relaciones ni influencia mutua, aunque pueda a veces suscitarse encuentros, interferencias y aún perturbaciones como lo cree Spengler, quien distingue ocho de estos cuerpos históricos con una duración de mil años y que fatalmente tienen que acabarse.

Para Toynbee estos ciclos son 21 y su duración es indeterminada.



nada. Obedecen en cada caso a un proceso necesario, en el que obra igualmente la libre decisión del hombre.

Una tercera posición, la de Weber, rechaza la unidad de la historia como también el principio de la dispersión en culturas separadas. "Sin embargo de hecho resulta —comenta Jaspers— a la postre la figura de un proceso histórico universal que se articula en culturas primarias más antiguas, culturas secundarias de primero y segundo grado hasta llegar a la historia del expansivo Occidente desde el año 1500" (37).

De todas maneras es efectivo que la historia universal se ensancha en horizonte espacial y en limitación temporal desde el momento en que la historia engloba a todos los hombres del planeta.

Karl Jasper, el filósofo existencialista, crea una nueva teoría que da un origen y una meta, y con esto una estructura, a la historia. Es la que bautiza de *tiempo-eje* que debe encontrarse por métodos empíricos a fin de que adquiera validez general.

El eje de la historia es el "proceso espiritual acontecido entre los años 800 a 200" antes de Cristo, por lo que su centro lo ubica hacia el año 500. ¿De dónde obtiene las bases para esta premisa? Del análisis de la historia que demuestra que durante esa época sucedieron en regiones del mundo incomunicadas entre sí apreciable cantidad de hechos extraordinarios. Por primera vez hay filósofos y florece el pensamiento especulativo. En China, entre muchos otros, Confucio y Lao-tse; en India, Buda y los Upamischadas; en Irán, Zarathustra; en Palestina, Isaías, Jeremías y otros profetas; en Grecia, Heráclito, Platón. Usando las propias palabras de Jaspers: "De la concepción del tiempo-eje se derivan las cuestiones y los criterios para toda la evolución precedente y posterior. Las grandes culturas anteriores pierden su configuración; los pueblos que las sostenían desaparecen de la vista al quedar incluidos en el movimiento del tiempo-eje. Los pueblos prehistóricos siguen siendo prehistóricos hasta que son absorbidos por el movimiento histórico emanado del tiempo-eje, o en otro

caso, se extinguen. El tiempo-eje se asimila todo lo demás. De él recibe la historia universal la única estructura y unidad que se mantiene firme o se ha mantenido hasta ahora" (38).

Como sólo queremos presentar esta concepción de Jaspers nos limitamos a enunciar las objeciones que se han levantado, sin defenderlas ni tampoco referirnos a la réplica del autor: a) que lo común de los hechos aducidos es sólo aparente; b) que el tiempo-eje es simplemente un resultado de un juicio de valor y en ningún caso un hecho; c) que el paralelismo observado carece de valor histórico.

Veamos ahora el esquema de la historia universal que con carácter estrictamente unitario construye Jaspers.

Cuatro puntos de partida han generado cuatro grandes períodos que, por esto, se asientan en una nueva base:

*Primero:* Prehistoria en que se produce la evolución biológica del hombre, su tránsito de ser animal a hombre verdadero, esto es, su humanización y luego su evolución histórica en la cual las conquistas esenciales serían: el uso del fuego y de las herramientas, la adquisición del lenguaje, la creación de modos de represión, como los tabús; la formación de grupos y comunidades; la vida mediante mitos.

*Segundo:* Fundación de las grandes culturas más antiguas. Varios miles de años antes de Cristo emergen las viejas grandes culturas en Mesopotamia, Egipto, India y a orillas del Hoang-ho, que semejan islas de luz a través del globo terráqueo en que se ha diseminado la humanidad. Otra rama de pueblos primitivos emergentes de la prehistoria es la de los mexicanos y peruanos y otros ya extinguidos.

*Tercero:* Como ya se ha dicho antes entre los 800 y 200 precedentes a la era cristiana nace el Tiempo-eje, como producto de las viejas culturas, ya sea en ellas mismas o en su ámbito, en tres lugares separados: Oriente (que incluye también Occidente), India y China. Es "la fundamentación espiritual de la humanidad".

*Cuarto:* El mundo europeo desde fines de la Edad Media

desarrolla la ciencia moderna, de la que a fines del Siglo XVIII surge la Edad Técnica y Científica que para Jaspers, material y espiritualmente, es el primer acontecimiento verdaderamente nuevo a partir del tiempo-eje. La humanidad se encuentra en este crisol en estado de fusión. En la cumbre y correspondiendo al momento en que vivimos se hallan las culturas americanas, europeas, rusas, islámicas, indias, chinas, negras y otras.

Sintetizando, el esquema de la historia universal atraviesa por tres fases consecutivas: a) Prehistoria, período larguísimo de cientos de milenios en que el hombre llega a ser tal y adquiere conciencia de su peculiaridad; b) La historia, que comprende los acontecimientos de cinco mil años en que surgen las grandes culturas antiguas y sus derivaciones, y c) La historia mundial, verdadera historia universal, debida a la unidad que se produce en el planeta que se inicia en nuestro siglo aunque sus antecedentes comienzan en la época de los descubrimientos. Esta tercera fase es esencialmente futuro. La unidad del mundo, la historia de la humanidad "única" sólo tiene lugar gracias a la técnica que ha facilitado la rapidez en las comunicaciones.

## 16. La Historia de la Humanidad de UNESCO

Una de las actividades culturales de mayor significación emprendida por la UNESCO —aunque de ella poco se ha hablado— es la elaboración de una magna historia del desarrollo científico y cultural de la humanidad que fue acometida por su primer Director General, el sabio inglés Julián Huxley.

En 1946 hacía esta declaración que hoy ha logrado fiel cumplimiento: "La tarea esencial del humanismo de hoy será contribuir a la redacción de una historia del desenvolvimiento del espíritu humano y de sus conquistas culturales. Una obra de esta clase reclama la colaboración de críticos de arte y de artistas lo mismo que la de historiadores del arte, de etnógrafos y de espe-

cialistas del estudio comparado de las religiones, la de los teólogos y arqueólogos como también la de literatos, poetas y escritores e igualmente la de profesores de literatura. Exige que los historiadores le aporten una ayuda entusiasta.

“El desarrollo cultural de Oriente deberá tener aquí un lugar igual al de Occidente. La Unesco podrá aportar su contribución a esta obra gracias a la multiplicidad de sus intereses favoreciendo el encuentro de los hombres que, en los diferentes países, serán llamados a colaborar a esta empresa gigantesca”.

Con este propósito se fundó (1951) una Comisión Internacional en la que han colaborado especialistas destacados de todas las regiones ya en la redacción misma de los documentos preliminares ya en la revisión de los originales y finalmente, en la adopción del texto definitivo.

La obra entraña una positiva y profunda revolución en la manera de concebir la historia y puede considerarse la fuente más importante para el profesor de enseñanza media y superior. Si bien constituye una espléndida guía y magnífico acervo de informaciones para conformar unidades de enseñanza, no puede adoptarse como pauta para la formulación de un programa para el ciclo medio por su estructura especializada. Pero repetimos este nuevo planteamiento de los sucesos de la humanidad, comprensivo de todos los elementos de cultura, es una excelente fuente de consulta para el profesorado.

Se han publicado o están en proceso de impresión ediciones en una decena de los principales idiomas, entre ellos francés, inglés, ruso y castellano. La edición francesa quizá es la mejor y contiene adiciones gráficas y literarias. Consta de 6 tomos, repartidos en 9 volúmenes con un total de 5.000 páginas, cuadros sinópticos, mapas, dibujos, fotografías y documentos originales. La edición española está planeada para 6 volúmenes de alrededor de 1.000 páginas cada uno.

El contenido de los diferentes tomos es el siguiente:

- Tomo I. PREHISTORIA. La aparición del hombre y las primeras sociedades humanas.
- Tomo II. LA ANTIGUEDAD. De los primeros alfabetos a los clásicos griegos y romanos.
- Tomo III. LA EDAD MEDIA. Las grandes migraciones y el ascenso de las civilizaciones.
- Tomo IV. 1300-1775. Los comienzos del mundo moderno y el advenimiento de las "luces".
- Tomo V. SIGLO XIX. La expansión de las civilizaciones técnicas de las sociedades tradicionales.
- Tomo VI. SIGLO XX. Anatomía del mundo en que vivimos.

Para dar una idea de la nueva manera de tratar la historia reproducimos en forma sucinta el contenido del sexto y último tomo denominado *El SIGLO XX*:

*Introducción: El Siglo XX como un período de la historia mundial*

*Parte I: Desenvolvimiento y aplicación del conocimiento científico*

El nuevo pensamiento científico y su impacto

Matemáticas y lógica

La elaboración de las ciencias físicas

Producción industrial

Transporte

Comunicaciones

Medios de destrucción

Desarrollo de las ciencias biológicas

Alimento y agricultura

Salud y población

Aproximación científica a la conducta humana y a las relaciones humanas.

El hogar. El ambiente.

Tratamiento y prevención del derrumbamiento social y la provisión de servicios sociales.

*Parte II: La transformación de las sociedades*

Principales cambios en conceptos e ideas

Instituciones económicas

Instituciones sociales

Instituciones políticas

Instituciones militares

Religión

Educación

*Parte III: Auto-imagen y aspiraciones de los pueblos del mundo*

Auto-imagen y aspiraciones de las naciones

Impulsos hacia la integridad y el reconocimiento cultural

Impulsos hacia la libertad individual y la dignidad humana

*Parte IV: Expresión*

Tendencias en la literatura y las artes en las áreas culturales occidentales.

Desarrollo de la literatura y las artes orientales

Conclusión: El modelo cambiante de la vida de la humanidad

Bibliografía selecta.

## VI. PROBLEMAS DE LA HISTORIA COMO INSTRUMENTO DE EDUCACION

### 17. Fines de la historia y de su enseñanza

La finalidad de la historia guarda íntima relación con el concepto que se tenga de ella a tal punto que aquella (la finalidad) es consecuencia lógica de éste (el concepto). Asimismo la finalidad y objetivos que se persiguen educativamente dependen en mucho de la teleología de la historia misma como ciencia o disciplina del saber.

Por todo esto ya no es atinado concebir como objetivo de la enseñanza de la historia en ninguno de los niveles de la educación formar un inventario de los grandes hechos de la humanidad.

He aquí las finalidades que consideramos esenciales:

1. La historia, como las ciencias de la naturaleza, satisface ante todo la natural curiosidad del hombre, quien siempre ha estado y se mantendrá interesado por conocer el medio que le rodea, sus antecedentes y su origen.
2. La estructura del mundo actual es consecuencia directa, producto lógico de los acontecimientos pasados. Los hechos con los cuales nos encontramos en la hora presente tienen su causa y explicación en los precedentes. La historia, se ha dicho, es una psicología colectiva, da a conocer la vida de los pueblos, el des-

arrollo material y moral de la humanidad, muestra los cambios que han experimentado las sociedades, hace ver la marcha o camino que ha recorrido la humanidad. Todo esto nos permite comprender mejor el mundo social de hoy, la herencia cultural y la interdependencia de los pueblos.

Xénopol en su *Teoría de la Historia* hace ver que "cada período tiene sus raíces en el anterior; la explicación completa del estado de la humanidad, de una institución, de un pueblo tal y cómo se encuentra en un momento dado, sólo puede darla la cadena completa de los estados anteriores".

3. La historia, al presentar la vida integral de la humanidad, pone de manifiesto la relatividad de los hechos, la constante transformación de las cosas, la inmensa variedad de culturas, la diversidad de medios que ha utilizado el hombre para conseguir el progreso; hace entender lo absurdo de las luchas por intransigencias religiosas y políticas; conduce a la amplitud de criterio y estimula la práctica de la tolerancia.

4. La historia reúne, selecciona, verifica y coordina un conjunto de conocimientos de un mismo orden; examina las variaciones y la repetición de los hechos; analiza y sintetiza; estudia la causalidad de las culturas; intenta formular leyes. Sin llegar al determinismo y dentro del probabilismo que lo sustituye, se esfuerza por darnos la imagen previsible del mañana. El mundo ha sido, es y será mezcla de tradición y de progreso. El hombre a la vez que se halla sumergido en el pasado, lo que fue, se proyecta al porvenir, lo que será. Aspira a predecir el futuro, naturalmente dentro de ciertos límites. Por esto la historia en un sentido es una experiencia anticipada que puede orientar la conducta, estimulando la acción o provocando inhibiciones, en razón de las posibles consecuencias que acarrearán los hechos.

5. Muchas transformaciones en la personalidad se atribuyen a la historia por moralistas y educadores. Se asegura que su estudio sirve para la formación de sentimientos y del carácter; que proporciona "imparcialidad, lealtad, modestia, culto de la ver-



dad, espíritu de trabajo y de sacrificio, entusiasmo por todos los ideales más nobles de la existencia”, como afirma un programa para colegios. Sin embargo, lo cierto es que nada de esto se ha demostrado y que conforme a las enseñanzas psicológicas sobre transferencia del aprendizaje tales supuestas adquisiciones o modificaciones de conducta son muy poco o nada probables de lograrse por este medio.

Con la enseñanza de la historia en los colegios se pretende alcanzar lo siguiente:

1. Encontrar la explicación de la vida presente por el conocimiento de la sucesión concatenada de acontecimientos pasados. Ante las incitaciones constantes de los sucesos del presente es indispensable que el individuo esté en condiciones de saber descubrir sus relaciones de causalidad con los de otros tiempos.

No es un objetivo la adquisición de conocimientos de carácter histórico; pero sí constituyen éstos un medio requerido para que situándose en la época presente se comprenda el progreso humano, se incorpore a él y se sienta la necesidad de impulsarlo en la medida de las posibilidades de cada uno.

Por tanto los conocimientos históricos son útiles y necesarios; pero su adquisición no es ni puede ser finalidad de la enseñanza. Bien lo dicen Bining and Bining: “El conocimiento y la comprensión exactos contribuyen directamente al progreso social porque son necesarios para pensar claro y tener cautela en el juicio. El buen ciudadano debe adquirir determinada suma de información real, pues sin hechos es imposible pensar y sin pensamiento muchos problemas de la civilización moderna no pueden reponerse. El conocimiento puede proporcionar también una base para la simpatía y la comprensión necesarias al trato social y la solidaridad humana”.

2. Hacer comprender que ni los hombres ni los pueblos viven aislados sino más bien en estrecha compenetración, la que es indispensable para el incremento y progreso de las culturas. Ac-

tualmente los llamados pueblos desarrollados y subdesarrollados comprenden mejor que nunca la interdependencia que afecta a todos los pueblos y lo que es más significativo la necesidad de ayuda.

Consecuencia de esta nueva concepción es que la enseñanza de la historia debe servir a finalidades internacionales, cosa que en nada afecta al nacionalismo legítimo que no desaparece sino que se robustece más y se cimenta mejor al sustituirse el principio de competencia por el de cooperación que considera al mundo como una gran comunidad.

3. Favorecer la formación de ideales y la capacidad para valorar éticamente las acciones humanas, para lo cual estimulará la solidaridad, la tolerancia, la mutua apreciación de valores de diferentes culturas. Junto a esto ofrecerá ejemplos de acciones dignas de imitarse y pondrá de relieve las situaciones que conviene evitar.

Se esforzará por imbuir en el espíritu de cada estudiante los ideales de paz como la mejor base para el desarrollo social y mejoramiento de pueblos e individuos, poniendo en vigencia las premisas sobre las que se edificó la Organización Educativa, Científica y Cultural de las Naciones Unidas (UNESCO) y en particular la primera que dice: "Desde que las guerras comienzan en las mentes de los hombres, es en las mentes de los hombres donde deben construirse las defensas de la paz".

4. Conseguir la comprensión del desarrollo cultural como un todo unitario aunque diversificado en sus expresiones. Los hechos no se producen al acaso ni esporádicamente. Forman una unidad, guardan relaciones de causa y efecto, de antecedente y consecuente. Si la humanidad es un todo genético y social, su historia no puede ser menos. La historia tiene su lógica. El estudiante debe ejercitarse en la habilidad de pensar históricamente, de utilizar un criterio histórico para juzgar los acontecimientos.

5. Intensificar y racionalizar el amor patrio por el conocimiento de la evolución histórica del propio país y de los demás, por el análisis severo y objetivo de los grandes hechos. Adquirir un

civismo conciente que le permita reconocer los defectos y necesidades del propio país no para menospreciarlo, sino precisamente para corregirlos y atenderlas. Quererlo no obstante sus deficiencias, pero trabajar para remediarlas y para engrandecer el país.

## 18. Principios que deben orientar la enseñanza de la historia.

### 1. *La historia es un proceso dinámico provisto de significado.*

Ya no es concebible como mera relación de hechos ni en un sentido estático. Todo lo contrario, puede observarse un acuerdo completo en cuanto a la dinamicidad de la historia, ya que entraña un proceso de continuo cambio. La divergencia surge más bien con respecto al modo de verificarse el cambio, si simplemente es evolucionista como pretende la minoría o revolucionario como lo sostienen otros. Por nuestra parte aceptamos ambas posibilidades, pues si en verdad y de una manera general el mundo ha ido modificándose paulatinamente, por grados, no deja de ser cierto también que como las mutaciones en lo biológico, se han producido transformaciones violentas, bruscas que han acelerado el progreso social, esto es, han actuado fuerzas revolucionarias.

Que el proceso histórico tiene un significado se ha de entender como que es coherente, que los fenómenos y acontecimientos guardan unidad. En todo caso, tanto en los cambios evolutivos como en los revolucionarios hay siempre continuidad en el desarrollo histórico, pues por muy contradictorios que aparezcan no existe jamás un verdadero hiato, de la misma manera que la vida biológica no admite pausa o suspensión.

Conviene advertir que no todo cambio ya sea evolutivo o revolucionario lleva consigo progreso y que éste no tiene carácter de inevitable. Hay transformaciones, aún en las de gran magnitud, como es el caso del nazismo, que han significado indudable retroceso.

2. *La verdadera historia es un proceso unitario del desarrollo cultural de los pueblos y de la humanidad, en el cual el factor económico tiene especial importancia.* En otro lugar hemos puesto de relieve que el concepto sociológico de cultura abarca todo medio de manifestarse la actividad humana y por ende, el pensamiento, las creaciones, los quehaceres, las tradiciones, en suma, las costumbres, las creencias, la ciencia, el arte, la religión, las producciones técnicas, el lenguaje, las instituciones sociales, jurídicas, económicas, etc. de los pueblos.

En el estudio de la historia, de consiguiente, se deberá tomar en cuenta todos estos variados aspectos con un sentido armónico de interrelación de unos con otros. El mero hecho de que en el colegio se estudie historia de la filosofía, historia de la literatura, en cursos independientes de la historia general no satisface esta exigencia, pues por un lado lo más común es que se prescindiera de la historia del arte y más aún de la ciencia y de la técnica y por otro, que tales estudios se los realice en forma disgregada e inconexa que oculta las influencias multilaterales o recíprocas que ejercen las diferentes manifestaciones de la cultura. Lo que nosotros aconsejamos es la fusión de las historias parciales en unidades culturales orgánicas y completas. Sin embargo aclaramos que esta presentación global y sin fragmentaciones artificiales no es óbice para que en cursos optativos o de especialización se ofrezcan también visiones circunscritas a un campo o área cultural, desde luego, cuidando de enmarcarlas en el todo unitario al cual pertenecen. Nuestra recomendación se refiere a los cursos comunes o básicos de historia.

Aunque no se admita o no sea posible destacar en la escuela primaria la extraordinaria importancia del factor económico, en el colegio sí lo es y ya se dispone de suficientes materiales e informaciones que permiten acometer con éxito el estudio de los problemas económicos, los cuales, además, se ha comprobado que son de interés del adolescente como claramente comprensibles en este estadio del desarrollo del individuo. La necesidad de mate-

rias primas, la lucha por alcanzar y extender los mercados, el desarrollo de los medios de comunicación, la lucha de clases, etc. no pueden caer en la negligencia del profesor por pereza o por miedo de sustituir los viejos y anticuados textos por los contruidos con espíritu moderno.

Sin embargo a pretexto del marxismo, pero de marxismo mal digerido, no caiga el profesor en el vicio opuesto de enseñar una historia exclusivamente económica, descartando otros factores indudablemente coadyuvantes y que no pueden ser menospreciados, ejemplos de los cuales tenemos en el nacimiento y propagación de ideas y sistemas religiosos; en los avances científicos representados por descubrimientos y nuevas concepciones científicas.

3. *La historia no está hecha, hace falta mucha investigación.* La historia es un permanente proceso de reconstrucción. Si bien para los efectos y alcances de su estudio en el colegio o plantel de educación media hay historia acaso más que suficiente, por lo que el problema más que descubrimiento de nuevos hechos y materiales es de acertada selección del caudal existente, en realidad no se ha escrito la historia definitiva de la humanidad, de ningún pueblo, ni de ningún aspecto cultural. Cada día se hace y se rehace más historia y nunca será factible lograr la última y decisiva historia, no sólo porque cada nuevo día tiene nuevos acontecimientos, por lo cual la historia seguirá creciendo mientras sobreviva la humanidad, sino también —y no es cosa menos importante— porque constantemente se está dando con nuevos hallazgos, nuevos descubrimientos, nuevos documentos que amplían y modifican los conocimientos y las interpretaciones históricas. Un ejemplo entre muchos, la Edad Media, ese controvertido período de 10 ó 12 siglos se halla en frecuente proceso de revisión. Ni tan sólo hay acuerdo en cuanto a su extensión, pues mientras unos le hacen llegar hasta el Siglo XV (caída del Imperio Romano de Oriente), otros lo prolongan hasta el XVIII (Revolución francesa). En lo que concierne a su significado, por mucho tiempo se la tuvo

como un período de oscurantismo, carente de progreso científico, impregnado de fanatismo, por lo que muchos lo conocen todavía como la Edad de las Tinieblas. Pero ahora también hay varios empeñados en quitarle el desprestigio y menosprecio con que se la ha mantenido conduciéndola al extremo opuesto, como lo revela reciente obra de Gustavo Cohen, publicada por la editorial Gallimard de París con el título de *La gran claridad de la Edad Media* en la que se habla de la reivindicación que se pretende alcanzar y en la que se acopian datos sobre inventos técnicos, progresos científicos, avances artísticos con los que quieren borrar los juicios adversos para este período. Claro es que no perdurarán ni uno ni otro criterio extremista y que quizá la verdad esté en un punto medio. Nuevas investigaciones y nuevas interpretaciones seguirán acumulándose y se acercarán a la verdad.

Consecuencia de lo dicho es que metódicamente hay que recurrir a la investigación como medio de aprender y de enseñar historia y no sólo de construirla. Cada alumno deberá ser adiestrado en la búsqueda, valoración e interpretación de documentos a fin de que cada cual se forme su propio juicio del devenir histórico y de que se mantenga apto para aceptar nuevas fuentes, nuevas interpretaciones, sin caer en la creencia de que la historia ha dicho su última palabra. En verdad la historia carece de límites. Crece adelante y hacia atrás. Se presenta en su estudio el problema de que de lo antiguo se ha perdido mucho, mientras de lo nuevo hay demasiado material.

4. *El hecho histórico es fundamentalmente verdadero e importante.* En una publicación de la UNESCO que sirvió de base para discusiones sobre la enseñanza de la historia en el Seminario Internacional reunido en Sévres en 1951, se lee esta definición: "Historia es un registro del pasado de un pueblo, basado en un examen crítico de documentos y otros hechos" (40). Dentro de ella va implícita la idea de veracidad, pues a eso nos conduce el examen crítico que comprende tanto la valoración de la exactitud

de los hechos cuanto su interpretación fiel y lógica. Lastimosamente esta segunda parte es muy difícil de lograrla y peca de subjetividad. No raras veces la presencia simultánea, algo concomitante o de simple precedencia de un hecho con respecto a otro, por más que ambos sean indiscutiblemente verdaderos incita a juzgar en una relación de causalidad que mejor examinada es inexistente. Tarea de rigor para un buen profesor de historia tiene que ser adiestrar a sus alumnos a una severa investigación de la verdad junto con un análisis exhaustivo de las circunstancias que agote hasta el máximo la posibilidad de incurrir en un error de interpretación. El caso más frecuente en contra de este principio se da en materias lingüísticas, por la funesta tendencia de atribuir valores decisivos y sacar conclusiones aventuradas del casual parecido de algunas palabras que nada tiene de genético ni de causal.

Surge aquí el problema de las tradiciones y leyendas y de su utilización en la enseñanza. A esto respondemos que ni las tradiciones ni las leyendas poseen garantías de autenticidad. Hay mucho de imaginación y de fábula en ellas. No obstante lo cual las creemos convenientes de emplearse en la enseñanza y en particular en los primeros ciclos. En cambio de la veracidad de que no puede menos que resentirse tienen el carácter de importancia de que debe estar revestido lo histórico. Tradiciones y leyendas forman parte nada despreciable de las diferentes culturas y ayudan a comprenderlas con mayor cabalidad. Por tanto no se las puede eliminar impunemente de la enseñanza de la historia, al menos cuando la concebimos como la marcha o proceso de desarrollo de la cultura. Pero será menester ser muy cuidadosos en conseguir que los alumnos comprendan bien que no se trata de sucesos acerca de cuya veracidad y en algunos casos ni siquiera verosimilitud se puede dudar, y de que atribuyan a leyendas y tradiciones su justo valor compenetrándose de su verdadero sentido. Hay autores que han atribuído extraordinario poder edu-

cativo a las leyendas y en relación con esto se ha aducido el gran éxito de las parábolas de Jesús.

5. *La historia es también un instrumento de educación.* Si la historia sirviera apenas para proporcionar información acerca del desarrollo de los pueblos bien valdría la pena conocerla para satisfacer la curiosidad natural propia del hombre. Pero la historia desempeña también un papel de elemento educador, aunque no son pocos los que han puesto en duda esta calidad.

Aunque distamos mucho de la doctrina socrática según la cual conocer el bien es practicarlo, no negamos en absoluto la influencia moralizadora de la historia. Su estudio nos pone al tanto de que el hombre como individuo y como pueblo o sociedad jamás ha vivido aislado. Los intercambios culturales de todo orden se reflejan a través del vivir histórico. Ya sea la ciencia, las artes, ya la literatura, la filosofía, la política o la técnica de un pueblo han ejercido influencia en los demás. Hoy más que nunca la interdependencia de las naciones es evidente. Se ha llegado ya a rechazar la distinción de culturas y pueblos superiores e inferiores en su totalidad, pues se ha visto que ninguna cultura es ciento por ciento original y que en todas ellas hay elementos buenos y elementos malos, por lo que mientras en unos aspectos se puede evidenciar la superioridad, en otros se manifiesta innegable inferioridad. Esto trae como consecuencia que el estudioso llegue al convencimiento del respeto que merecen todas las culturas y que la comprensión internacional se ahonde a través de los estudios históricos. A la luz de los resultados estériles en una parte y perniciosos en otra, que arroja el conocimiento de las guerras religiosas y de otro orden se llega a la conclusión inevitable de que la paz y la tolerancia son altamente beneficiosas y constructivas. La labor del profesor en este sentido debe enfocarse en el difícil problema de la selección de tópicos. No todo lo que ha ocurrido en el mundo es importante ni digno de recordarse. De la selección acertada de los temas o unidades y dentro de ellas las sub-



unidades dependerá en gran parte la eficacia de la historia como instrumento educativo como también la manera de tratarla mediante correlaciones y análisis de causas y efectos.

Recordando a los grandes pensadores hallamos que Hegel proclamó que "la única tarea de la historia es la pura comprensión de lo que ha sido y de lo que es, acontecimientos y acciones", aseveración que como se ve niega todo valor educativo a la historia. Frente a ella no son pocos los que le han concedido eficacia como instrumento de educación, entre ellos Platón que la recomendaba con finalidad moralizadora, pero limitándola sólo a "historias que ennoblezcan".

6. *La historia nacional es parte de la historia general o universal y no un todo independiente.* Atribuir a la historia nacional la categoría de entidad independiente, que principia y concluye en sí misma, equivaldría a desconocer o renegar de cuanto hemos enunciado anteriormente. Hemos admitido las interrelaciones de los pueblos y naciones, la acción recíproca que ejercen unos sobre otros, pues a ello nos llevan la filosofía, la sociología, la economía, etc., en suma, todas las ciencias sociales. Por tanto no es correcto eludir las consecuencias lógicas de este hecho: nuestro país cualquiera que sea, como todo otro país, está condicionado en su desarrollo al influjo de los demás en forma más o menos acentuada de acuerdo con la vecindad, origen etnológico, comunidad lingüística y sobre todo por la acción económica de los poderosos. En esta hora del mundo ya no son factibles los "espléndidos aislamientos" ni las autarquías económicas. No es realizable una historia circunscrita a lo acontecido en nuestro propio suelo con exclusión o prescindencia de lo internacional. En la historia ecuatoriana, por ejemplo, los primeros hechos de dimensión histórica guardan relación con lo internacional como es la conquista incásica. Luego viene la conquista hispánica; más tarde la ayuda inglesa y de otras naciones para la independencia. Obtenida ésta, la vida ecuatoriana entra de lleno en el plano de lo

mundial, en mayor o menor extensión o con claras variantes en cuanto a la hegemonía de los países que nos han subyugado económicamente.

Pretender hacer historia patria descartándola de la universal es no hacer historia o hacerla menos que a medias y es igualmente atentar contra uno de los grandes objetivos de la educación que es acondicionar al hombre para vivir dentro de la comunidad mundial.

Sin menoscabo de la verdad histórica ni del patriotismo tanto en la selección de las materias cuanto en su tratamiento se evitará todo cuanto hiera a otros pueblos, ahonde sus problemas y desdiga de la confraternidad que debe ser norma sagrada en el vivir de los pueblos.

7. *La historia no puede desligarse de la geografía.* Si acaso la geografía, en cierto modo, podría estudiarse como diríamos "pura", sin referencia al pasado, cosa que no estaría bien pero que cabe en el marco de lo posible, lo contrario, esto es, el estudio de la historia sin relación o base en la geografía es a todas luces imposible. Implicaría suponer y admitir que los hombres han vivido y los acontecimientos se han verificado únicamente en el tiempo, carentes de base terrenal de sustentación, suposición absurda por completo. La historia guarda relaciones con todos los campos del saber, como que todas las disciplinas, todo objeto de conocimiento tiene su desarrollo histórico; pero es inobjetable que es más estrecha la conexión entre historia y geografía que son quizá las ciencias más interdependientes e interrelacionadas. Ni siquiera a título de que la geografía se trató ya en un curso independiente y por más autónomas que se desee considerar a estas dos disciplinas, es indispensable que el estudio de cualquier asunto histórico vaya precedido del conocimiento suficiente de la geografía del lugar o lugares en los que se verifican los hechos, única manera de poder encontrar explicaciones e interpretaciones justas.

En otro capítulo analizaremos la conveniencia de la fusión de

historia y geografía para su tratamiento en los colegios; pero cualquiera que sea la solución a la que se arribe siempre habrá necesidad de conocer el teatro físico de los acontecimientos para su estudio.

### 19. El nacionalismo en la enseñanza de la historia

No empleamos aquí, ni podemos hacerlo, el término nacionalismo en la acepción doctrinaria de exaltación máxima de la personalidad de una nación, de la nefasta tendencia en la que desgraciadamente caen todos los imperialismos de juzgarse los amos del mundo y de tratar de imponer su filosofía y su modo de vida a los demás. Ningún Estado o nación tiene todas las excelencias ni ninguno acumula todos los defectos. En cada Estado, grande o pequeño, antiguo o nuevo se descubren virtudes y vicios. Todos son dignos de respeto y es absolutamente inadmisibles la hegemonía de cualquiera de ellos.

El nacionalismo aquí es simple calidad didáctica, actitud psicológica utilizable para mejor eficacia en el aprendizaje. Queremos significar que el nacionalismo —o lo nacional si se prefiere— es necesario como punto de partida, como elemento mejor conocido, como campo de aplicación de las materias de enseñanza.

Los pedagogos que han predicado el egocentrismo en la educación del niño no han defendido el egoísmo ni la supervaloración del yo, tanto sólo pretenden que el proceso educativo tenga su centro en cada personalidad en que se desarrolla. Análogamente, el nacionalismo en la educación y particularmente en la historia, aspira a que la enseñanza se imparta y el aprendizaje se adquiera centrándolo en el propio país, pero en un sentido completamente apartado del nacist o fascista. El nacionalismo lo tomamos como modalidad didáctica en que el estudio gira alrededor del país del cual forma parte el sujeto del aprendizaje, por ser el más conocido, el más necesario de conocerse, el que más ventajas ofrece, el que va a recibir el beneficio de las aplicaciones, y el medio en el cual va a habitar el educando.

En este momento del recorrido pedagógico ya es completamente admitido que es menester comenzar los estudios históricos por los patrios. Aún más el concepto alemán *heimatkunde*, comarca natal no es controvertido.

Sin embargo todavía en programas, textos y clases no se aplica estrictamente el punto de vista nacionalista que es también de integración e interrelación entre el propio país y los demás. No basta con colocar en el primer grado o ciclo de estudios el país natal; en el segundo el continente y por último el mundo. Hay que ir más allá, a dosificar la importancia de los países y de los acontecimientos del mundo exterior en función con su influencia y repercusión en el propio país. Por ejemplo la secesión de Panamá de Colombia es de más trascendencia para los sudamericanos que la guerra de secesión de los Estados Unidos como lo es también la segregación de Texas del territorio mexicano.

Además es necesario rever la manera de presentar los acontecimientos. Generalmente, casi siempre, han estado relatados con focalización en el país poderoso, conquistador o colonizador.

Con razón se reveló Kanyama Chiume, Ministro de Educación de Nyasaland al decir: "Antes que alcanzáramos nuestra independencia estaban enseñando a nuestros niños que Livingston descubrió Nyasaland. Qué tontera! Nosotros descubrimos a Livingston". En efecto, que Livingston descubrió Nyasaland es verdad para los ingleses y para los europeos que exploraron y colonizaron Africa; pero no lo es para los nyasalandeses que ya existían, cuyo país era una realidad antes de que apareciera Livingston y que al asomarse éste en su territorio fue él el descubierto.

Esta idea estuvo muy presente en mí cuando escribí mi *Historia del Ecuador* (primera edición en 1929). En la redacción de los dos volúmenes destinados a la enseñanza atendí preferentemente el punto de vista nacional, no sólo en cuanto a conceder la importancia especial que nos merecen los hechos y sus autores, sino también atendiendo en la narración de los sucesos al orden como se originaron en nuestro suelo y como se conocieron por nuestros antepasados.

Todas las historias, aún las hechas por ecuatorianos y destinadas a la enseñanza en nuestros colegios y escuelas, habían seguido el punto de vista español y temido romper el estricto orden cronológico o la rutina de empezar a referir el descubrimiento y la conquista, a partir de la salida de Colón del Puerto de Palos, para una vez relatadas las peripecias de los distintos viajes, ocuparse de la llegada de los españoles a tierras ecuatorianas. Fiel a mi propósito de *nacionalizar la enseñanza de la historia nacional*, cosa que no obstante el pleonasma de la frase y del concepto, no se ha hecho (escribí en la Advertencia de la primera edición), he optado, como es lógico y justo para ecuatorianos, por ver la mejor manera de identificarnos con nuestros aborígenes, poner a vivir al niño ecuatoriano la vida y el suelo de los Incas, antecesores genuinos, autóctonos —en cierta forma— antes que la de los españoles que, con su valor, hazañas, proezas y otras cualidades, son más bien invasores que vinieron a ultrajar nuestra soberanía. Primero se habla de lo que ocurrió en el país, después del asomo de los españoles, *sin siquiera* indicar su nacionalidad ni nombres (que no podían ser conocidos por nuestros antepasados) por las costas de Esmeraldas y Manabí, de sus exploraciones al Sur y de sus conquistas de Túmbez y Puná; para sólo entonces referirnos a los antecedentes de la conquista y el descubrimiento.

Cuando Huayna Cápac recibió la noticia de la aparición de unos extranjeros por las costas de su imperio, cuando Atahualpa se entrevistó con los invasores en Cajamarca, estos personajes ni ninguno de nuestros antecesores podían saber una palabra sobre Colón, ni de sus viajes, ni de los reyes de España, ni siquiera de la existencia de otras tierras, ni de otros hombres distintos de los suyos. El mundo español les fue descubriendo después: de él tuvieron noticias una vez que Bartolomé Ruiz, Francisco Pizarro, Sebastián de Belalcázar, etc. pisaron nuestro suelo y les hicieron conocer su historia.

Había, pues, que abandonar el aspecto español de la historia y escribirla para ecuatorianos.

Esto mismo acontece en lo referente al advenimiento de los Incas a nuestro territorio. En los comienzos de la vida de nuestro país, los ecuatorianos son los indígenas de las parcialidades que habitaban nuestra sierra y nuestra costa; mientras los Incas son los extranjeros. Desde este punto de mira, no es que los Incas parten de su gran imperio, llegan a tierras ecuatorianas, encuentran unos cuantos pueblos y los subyugan. Nuestra verdad es otra: los aborígenes de las serranías y del litoral son sorprendidos con la llegada de un pueblo extranjero cuyo poderío, lenguaje, costumbres, etc. no sospechaban antes de conocerlos.

A este criterio obedecen varias alteraciones cronológicas que es menester hacer en el orden consagrado por la universalidad de los escritores.

Por todo esto, entre muchas otras razones, cada país requiere sus propios libros de texto aún para materias que podrían parecer que son las mismas; por ejemplo historia de América. La presentación de ésta para los argentinos o chilenos es muy diferente de la que corresponde a mexicanos, centroamericanos o grancolombianos.

Tal el sentido del sano nacionalismo en la historia, en nada opuesto a la solidaridad y comprensión internacionales.

## **20. Lo político y lo bélico en la historia**

Podemos dar por desaparecida la tendencia que consideraba lo esencial o único digno de figurar en la historia los sucesos de orden político o militar. Ni en la elaboración de la historia misma ni en los programas con finalidad educativa puede concentrar toda la atención ni parte principal de ella esta doble clase de elementos tan íntimamente unidos.

¿Será justa acaso la corriente opuesta de quienes excluyen totalmente de la historia lo político y lo bélico?

No creemos que sea correcto inclinarse ante este otro extremismo. Indudablemente lo político es un factor que imprime po-

der de acción en los organismos estatales. En la actualidad no hay lugar del mundo ni grupo humano que no guarde dependencia con respecto a algún Estado. Del inmenso Continente Africano han emergido decenas de Estados soberanos y a través del globo terráqueo por fortuna se va restringiendo en notables proporciones la existencia de colonias o territorios dependientes; pero aún en este caso es evidente que las mismas zonas sometidas forman parte de un Estado. De consiguiente, la humanidad íntegramente está subordinada a la marcha política de alguno del más de centenar de Estados hoy existentes; es más, todos los pueblos viven políticamente, hasta aquellos que están luchando por su independencia. Lo político es una realidad en el estudio de las agrupaciones humanas y constituye un factor cultural. Se infiere, pues, que no es dable ignorar el hecho político. La educación cívica, aspecto de la educación general e integral, del que no prescinde ya ningún currículum ni programa, es cabalmente, en gran parte, educación política.

Naturalmente el contenido de lo político debe diferir esencialmente de la forma como se lo ha venido tratando tradicionalmente. No nos interesa en esta hora del mundo la serie de dinastías ni la biografía de cada uno, ni siquiera de los principales monarcas, como tampoco en los regímenes republicanos el enlistado de presidentes o dictadores, ni menos la narración minuciosa de los cuartelazos. La acumulación erudita de datos genealógicos en que se agota el tronco de la progenie y las ramas de los colaterales no es historia ni es lo interesante dentro del campo político. En cambio son de incuestionable importancia y por tanto necesitan ser tratados dentro del estudio de la historia los grandes movimientos y revoluciones político-sociales y económicos que han transformado la estructura de los pueblos orientando su desarrollo por nuevos derroteros. En el ámbito de la historia universal no se puede prescindir, por ejemplo, de las grandes revoluciones inglesa, francesa, rusa, china, cubana a las que forzosamente se concederá un tratamiento que permita un cabal conocimiento de

antecedentes, contenido y consecuencias. Olvidar estas fases de la historia política es tan erróneo como entretenerse en genealogías.

En lo nacional, ningún país podrá dejar de lado en su historia las luchas por su emancipación y otros movimientos de similar valor como la Revolución Mexicana de 1910 o en el Ecuador el advenimiento del liberalismo al poder en 1895.

Cuidado especialísimo merecerá la selección y determinación de los hechos políticos que no pueden ser ignorados en los diferentes niveles de enseñanza de la historia.

Con las guerras ya sean nacionales o internacionales sucede otro tanto. No todas las guerras han de ser olvidadas ni todas son dignas de recordación. También aquí es menester usar el más sano criterio para escoger las poquísimas contiendas bélicas de las cuales hay necesidad de tratar. Para ejemplificar solamente en la época contemporánea, creemos que las consecuencias y las causas de las cuatro grandes guerras mundiales que se han desatado en este siglo son de tal magnitud que constituiría grave equivocación no ocuparse seriamente de ellas. Nos referimos a la conflagración mundial de 1914, la llamada Segunda Guerra Mundial de 1938, la Guerra de Corea y la actual de Vietnam.

En todo caso su estudio diferirá profundamente del clásico. No son de auténtico ni primordial valor histórico los generales, mariscales y almirantes que comandaron las fuerzas, ni los movimientos estratégicos de los grandes jefes, ni las hazañas circunstanciales ni otros detalles de esta laya. Lo de rigor aquí es desentrañar los móviles que determinaron cada *casus belli* y las transformaciones que trajeron al mundo o a los países comprometidos en ellas.



## VII. COMO ENSEÑAR HISTORIA

### 21. Formas para la enseñanza de historia

Las diferentes didácticas especiales de la historia hablan de métodos; sin embargo preferimos usar la expresión modos o formas, reservando la palabra método para las grandes direcciones o marcha general: la inductiva y la deductiva.

a. *Forma cronológica directa.* Es la más antigua y común que consiste en remontarse a los acontecimientos más antiguos para, a partir de ellos y en orden estricto de sucesión en el tiempo, ir presentando el desarrollo histórico. Parece la más fácil, por la simple razón de que de esta manera se han escrito la casi totalidad de libros de historia nacional o universal. Se comienza por los pueblos primitivos y sobre el conocimiento de ellos se va edificando la historia para llegar en último término al período contemporáneo.

En apariencia esta marcha se ciñe al consejo didáctico de partir de lo fácil a lo difícil, pues indudablemente las sociedades o culturas primitivas son mucho menos complicadas que las estructuradas a lo largo de centenares o millares de años. Sin embargo mucho más comprensibles para un estudiante son el pueblo al cual pertenece, la cultura dentro de la cual vive, las instituciones de que forma parte y con las cuales está en contacto diario, de

donde resulta que es más fácil —psicológicamente— de comprender la cultura contemporánea que no las remotas y primitivas. Además de esta manera se parte de lo conocido hacia lo desconocido que es también principio didáctico y de mejor validez que el de lo fácil a lo difícil que se presta al equívoco de lo lógico en detrimento de lo psicológico. La gran dificultad está únicamente en arreglar los programas y los textos en forma inversa a la que tienen en la actualidad.

b. *Forma retrospectiva.* Es completamente contraria a la forma anterior, pues toma los acontecimientos en la época en que el estudiante es actor o al menos testigo y va investigando y descubriendo los antecedentes inmediatos hasta remontarse a los mismos orígenes.

Basta reflexionar sobre la manera como todos los hombres se han ido interesando por la historia y reconstruyéndola como también sobre la forma como adquirimos conocimientos sobre la vida de una persona para convencerse de la naturalidad de este modo.

No es frecuente, sino bastante raro, que alguien comience por leer una historia de un pueblo y que después se interese por conocerlo. El proceso psicológico opera al revés: conocemos un pueblo, una persona y sólo entonces nos nace la curiosidad, la preocupación de saber también algo de sus antecedentes y orígenes. La genuina motivación existe en las sociedades a las que pertenecemos, en que vivimos y que por tanto en algún modo las conocemos. Aún para motivar el estudio de culturas antiguas es preciso servirse de elementos actuales, por ejemplo, de restos, utensilios, objetos que se han conservado, llegan a nosotros y nos inducen a rastrear sus antecedentes. Una carreta halada por bueyes es sencillísima frente a un automóvil; pero para un niño de nuestro tiempo y de nuestras ciudades el automóvil le es mucho más inteligible. El piano contemporáneo nos conduce al clavicordio, al cémbalo o la espineta que no a la inversa dentro del plano del interés. Asimismo mucho más fácil será hallar un piano, exa-

minarlo y comprenderlo que conseguir un clavicordio y familiarizarse con él.

En un orden más elevado, más comprensibles y familiares son la estructura y las funciones del municipio de la circunscripción en que vivimos que el cabildo colonial. Quizá nunca ocurrirá que alguien que encuentre en un libro la descripción de un cabildo antiguo busque su desarrollo progresivo, pues no podrá prever si lo tuvo o se estancó; pero quien conoce y estudia el municipio moderno fácilmente se interesará por descubrir sus orígenes y llegar a aquel cabildo predecesor. La técnica metodológica de Toynbee para sus estudios de las civilizaciones es cabalmente ésta.

Entre los escasísimos autores que se han atrevido a escribir historia en forma retrospectiva o como alguien la ha llamado "anticonológica" tenemos a Karl Lowith quien en su importante obra "El sentido de la historia" procede de delante hacia atrás. "Empieza con Burckhardt (muerto en 1897); sigue con Hegel, Proudhon y Marx; pasa de Comte a Condorcet, a Turgot, Voltaire y Vico; salta de Bossuet a De Fiore, a San Agustín; llega a Orosio, y cierra con la Biblia judía, o sea con los tiempos primitivos".

c. *La forma ocasional* consiste en aprovechar las oportunidades de la vida diaria: una fiesta patria, un aniversario, un descubrimiento, una película, una representación teatral, un libro, la visita a un museo o lugar histórico, la reunión de un congreso, la llegada de un especialista, una excursión, un viaje, en fin, tantas circunstancias imprevistas, a veces repentinas, para dar una lección y realizar un aprendizaje sobre un determinado asunto.

Se comprende que esta forma es únicamente complementaria de otra sistemática, en cualquier sentido que se la presente, pues siempre serán insuficientes las ocasiones para llegar a una comprensión global, además de que permiten muy escasa selección y de que en su mayor parte las oportunidades son imprevistas e inaprovechables.

La forma ocasional es utilizable, pero sin perjuicio y antes

bien como complemento de la sistemática, pues ayudará notablemente al conocimiento y mejor comprensión de ciertos tópicos.

d. *La forma generacional* difundida en el mundo hispánico por Ortega y Gasset con el nombre de método, que también aquí lo rechazamos por las razones aludidas al principio, no ha dejado de tener sus seguidores aunque no numerosos.

Introduce como criterio de división en el proceso histórico el concepto "generación", o sea, en sus propias palabras explicativas: "una zona de quince años durante la cual cierta forma de vida estuvo en vigencia", de donde resulta que las unidades históricas dentro de una época dada se suceden en períodos de quince años. El mismo Ortega y Gasset justifica de esta manera la regularidad periódica. El hombre, elemento fundamental en la historia —dice— atraviesa en su vida por cinco etapas o períodos de quince años que son:

Niñez	de 1 a 15 años.	Es la edad sin historia o pre-histórica.
Juventud	" 15 a 30 "	Edad de contacto con la historia, la historia viene al individuo desde afuera.
Iniciación	" 30 a 45 "	Edad del ingreso a la historia, el hombre actúa en la historia y lucha por imponer nuevas ideas.
Predominio	" 45 a 60 "	Edad de la gestión histórica; el hombre defiende los conceptos que ha logrado imponer y que son combatidos por la nueva generación.
Vejez	" 60 a 75 "	Edad de la supervivencia histórica. El hombre aporta su experiencia como testigo de una situación precedente.

Sin desconocer que muchos han aceptado este criterio de sistematización o división histórica considerándolo acertado, nosotros lo consideramos completamente arbitrario. Aunque mejor fundado en hechos fisiológicos, lo es también el sistema septenial de Hipócrates, pues en la observación práctica del desarrollo humano dista mucho de ser exacto y generalísimo que la dentición se produzca a los 7 años, la emisión espermática a los 14, la aparición de la barba a los 21, el crecimiento completo a los 28, más aún la edad adulta a los 49 años y la vejez a los 56. La verdad biológica es que en la naturaleza no hay límites matemáticos y que la maduración física, intelectual, emocional, etc. varía con los individuos.

Volviendo al cuadro de clasificación generacional preguntamos ¿Qué razón efectiva hay para afirmar que sólo de 30 a 45 años empieza el hombre a actuar en la historia? La participación de los jóvenes y aún de los recién salidos de la adolescencia en la vida pública se torna cada día más intensa y extensa. Un contemporáneo, digamos universitario, de 20 ó 25 años lucha bravíamente por imponer sus ideales, sus puntos de vista; es ciertamente un individuo que está en plena iniciación orteguiana, pero según el concepto y doctrina generacional, debería estar entre los 30 a 45 años! En el otro extremo tampoco es exacto que los sexagenarios se conviertan en testigos pasivos de los acontecimientos. Son numerosos los casos, especialmente en grandes estadistas, pensadores, sabios, etc. que han traspasado los 60 y los 70 años y que mantienen pujante su "gestión histórica". Los hechos de los grandes hombres rebasan estos límites artificiosos con harta frecuencia.

El sistema o forma generacional de tratar la historia resulta bastante imaginativo y carente de basamento científico. No creemos que deba emplearse como medio corriente y normal de enseñanza; pero sí nos parece que es susceptible de aplicación ocasional, como medio de dar variedad al proceder didáctico.

Para ponerlo en ejecución el mecanismo recomendado es:

- 1º Escoger un período de indudable transformación histórica;
- 2º Determinar y aislar la generación decisiva del período;
- 3º Descubrir y precisar el personaje más representativo del período por la novedad y el contenido de su generación;
- 4º Fijar el principio y el fin de la generación decisiva tomando como centro el año cronológico en que el gran personaje cumple 30 años. El principio, por tanto, será 7 años antes y el término 7 años después de aquel en que la personalidad cumple tenía 30 de edad.

Ejemplo de la historia del Ecuador:

Generación decisiva: la alfarista

Personaje prominente: Eloy Alfaro

Año en que el hombre cumple treinta años: 1872. (Alfaro nació en 1842).

Extensión de la generación: 1865-1880.

e. *Forma biográfica.* Es la forma en que se trata la historia en torno de los grandes personajes, los que se consideran más significativos e influyentes en los diferentes períodos. Generalmente es una concepción providencialista y carismática que ignora el papel de las masas, el rol de la cultura, la unidad esencial de lo propiamente histórico. En veces reviste la forma de crónicas o memorias. Ejemplo de este modo de estructurar la historia es el seguido en general por Federico González Suárez en su *Historia General de la República del Ecuador*.

Basta que transcribamos los títulos de los capítulos del libro IV, *La Colonia*, para tener una idea exacta de esta forma historiográfica. Helos aquí:

- I. Restablecimiento de la Real Audiencia
- II. El Presidente Don Dionisio de Alcedo y Herrera
- III. El Presidente Don José de Araujo y Río

- IV. Los Presidentes Don Fernando Félix Sánchez de Orellana y Don Juan Pío Montúfar, Marqués de Selva Alegre.
- V. El Presidente Don José Diguja
- VI. El Presidente Don José García de León y Pizarro
- VII. Los Presidentes Don Juan José de Villalengua y Don Juan Antonio Mon y Vejar.
- VIII. El Presidente Don Luis Muñoz de Guzmán
- IX. El Presidente Luis Héctor Barón de Carondelet
- X. Estado social de la colonia en el Siglo XVIII
- XI. Estado moral de la colonia en el Siglo XVIII.

La causa que ha originado que la inmensa generalidad de historias, en particular de las repúblicas americanas, se haya escrito y se continúe escribiendo tomando como eje o centro a los presidentes y dictadores, podemos hallar en el culto a los héroes, a los caudillos y al predominio de lo político. Son excepcionales los autores que se han sustraído a esta influencia.

Las biografías no son en mérito de verdad historias; son elementos para la historia, complementos e ilustraciones para la historia. Lombardo Radice condena como error didáctico la historia enseñada por episodios separados y por biografías. Argumenta así: "Quizá estas narraciones sean historia en la mente del maestro que las refiere; pero en la mente del escolar no serán sino cuentecillos como otros cualquiera. Es el *conjunto* lo que puede conferirles valor histórico; el poder y saber colocarse en la serie histórica poniendo en conexión un acontecimiento con los otros, intuyendo a la vez que el episodio, la época en que acontece y sus caracteres esenciales" (41).

Lo dicho no obsta para que la biografía sea una espléndida ayuda para la enseñanza y sí justificamos que se la emplee como auxiliar en la enseñanza media de la historia. El aspecto literario, el gozo estético, la viveza y el arte del relato suplirán en un primer momento lo que falte de historia en su concepción más refinada. La historia nació como relatos más o menos biográficos

y por otra parte no es posible en un primer estadio psicológico de la historia presentarla en su forma mejor elaborada, crítica, científica y filosófica. Lo conveniente es saber redactar biografías y saber hacer uso de ellas. El simple rechazo es negativismo y peca contra el interés que muestran los niños por las biografías bien tratadas, esto es, adecuadas a la psicología infantil. El empleo de las biografías no impide que simultáneamente o con posterioridad se empleen historias de aspectos culturales, ambas como iniciación a la historia misma.

Estos pensamientos de André Maurois dan justa solución al problema:

“La iniciación en la historia debe comenzar por las biografías. El lector corriente se interesa en los individuos antes que en los hechos. Busca en la vida de otros hombres el reflejo de la suya. Al constatar que hasta los más grandes tienen comienzos difíciles tienen horas de desaliento, sufren infortunios sentimentales, cobra aliento. Cuando ve que tras las grandes tempestades el barco que llega finalmente a puerto seguro, que el alma halla una tardía felicidad en la serenidad de la edad madura, aprende una grande y útil lección. De todas las historias, las biografías son las que unen lo mejor de los gozos de lo romántico con los de la credibilidad”.

En suma, el juicio más equilibrado admite el empleo de las biografías, no como método exclusivo o fundamental, pero sí como apreciable auxiliar complementario.

f. *Forma cultural.* Las más modernas historias, como las de Toynbee y la redactada por el Comité de la Unesco, han adoptado la modalidad de presentar el proceso histórico sirviéndose de la diferenciación de culturas. El estudio por culturas nos parece el mejor, pues la humanidad no es otra cosa que un agregado de historias varias coexistentes y otras en relación de precedencia. Las dificultades son dos: saber precisar con exactitud los contor-



nos de cada cultura y luego acertar en elegir los tipos de cultura que han de estudiarse en los diferentes cursos de historia.

## 22. La nueva historia

El movimiento de las "nuevas matemáticas", ya bastante extendido ejerce influencia saludable en otras esferas de la enseñanza a más de la propia. Ya se habla y se ensaya lo que se está llamando la "nueva historia" que en verdad no es una nueva historia, sino más bien una nueva forma de enseñar esta asignatura.

La Universidad de Princeton ha organizado un seminario en 1967, con la participación de profesores de New Jersey, New York y Pennsylvania, al que se lo acompañó de clases de demostración a fin de impulsar la enseñanza de la historia renovada.

La nueva forma de enseñar pone más énfasis en los modos de pensar que en los hechos. No pretende presentar a los estudiantes las interpretaciones acabadas y más precisas de los acontecimientos. En vez de esto los invita a controvertirlos y los guía para que puedan alcanzar conclusiones por ellos mismos.

Conforme lo expone el profesor Robert Lively, Director del Instituto de Historia del Colegio Secundario de Princeton que conduce el ensayo, no hay razón para que estudiantes que leen fluidamente a Camus y a Sartre en su lengua original no puedan encarar obras fundamentales de historia en vez de pálidas selecciones. Los textos corrientes demasiado superficiales y fofos se encuentran en conflicto con lo que los jóvenes observan y experimentan por sí propios. Las clases no pueden seguir consistiendo en tomar apuntes sin sentido y en desatinados monólogos de profesores, quienes se hallan atados a textos por la sola razón de que no tienen otras obras que leer. Por esto los defensores del experimento aconsejan que se arrojen a un lado los textos y que se comience el uso de fuentes de valor.

En el ensayo que se realiza se han empleado obras tales como *The Autobiography of Malcolm X*, *The Fire Next Time* de James

Baldwin, *The Manual of the President 1960* por Teodoro H. White y además periódicos. Los alumnos se reúnen semanalmente una hora para discutir, por ejemplo, *The American Presidency* (La Presidencia de los Estados Unidos) que es uno de los temas del curso. El estudiante es estimulado a alcanzar una conclusión por sí mismo, a efectuar críticas de sus lecturas y a confrontar estas lecturas con las propias observaciones y experiencias.

No se ha llegado todavía a resultados decisivos, pero los profesores que han intervenido en los seminarios y en las clases de demostración han sentido que las discusiones son vivas y fructíferas y que, aunque acaso no todos los estudiantes hayan logrado una comprensión completa, a menudo han parecido entusiastas y estimulados con esta forma de trabajo.

Edwin Fenton ha hecho una notable contribución al progreso de la enseñanza de ciencias sociales, historia en particular, con la publicación de su obra "*Teaching the New Social Studies in Secondary Schools. An Inductive Approach* (New York, 1966). Sugiere muy aceptables modificaciones en cuanto a objetivos, estructura de programas, métodos y formas de enseñanza.

Según este autor las metas específicas que deben seguirse con el estudio de las ciencias sociales, como materia de educación general serían:

- a) enseñar al estudiante a reconocer y definir asuntos referentes a conflictos humanos;
- b) enseñar al estudiante a definir varias alternativas posibles para regular los asuntos humanos desde el punto de vista de distintas teorías, en lo que concierne a cuestiones específicamente políticas o sociales;
- c) enseñar al estudiante a realizar pronósticos razonables en cuanto a las consecuencias de diversas disyuntivas para regular los asuntos humanos.

Los métodos empleados "deben favorecer el desarrollo de des-

trezas de indagación que permitan al alumno solucionar los problemas y enriquecer su acervo de conocimientos en diversos campos”.

El descubrimiento, en consecuencia, es la forma principal de aprendizaje, lo que entraña, por una parte continua evaluación de las informaciones en cuanto a su significado y confiabilidad y por otra, utilización o aplicación adecuada de la información adquirida en nuevos problemas y situaciones.

En el empleo de este procedimiento, como discusión dirigida, al maestro le corresponde la triple tarea de planificar el ambiente, estimular la investigación por parte de los alumnos y conducir la discusión.

De un centenar de ensayos que se efectúan en torno al nuevo tratamiento de la historia en los establecimientos primarios y secundarios seleccionamos algunos que sugieren el empleo del método heurístico o científico que no es en todas sus partes el mismo que el de las llamadas ciencias exactas. Lo capital es que los estudiantes se adiestren en descubrir por sí mismos qué es la historia, que experimenten cómo el historiador recoge la información, formula hipótesis y procura demostrarlas.

En una ocasión se empleó un artículo denominado *El enigma de la lápida de Kensington* como instrumento para determinar la autenticidad de una inscripción grabada en tal lápida. En nuestro país podría estudiarse la autenticidad de las afirmaciones del Padre Velasco en cuanto a los *Schyris*.

Tópico elegido para analizar la relatividad del valor de los informes fue la *Insurrección húngara*, de hace algunos años contra el régimen comunista. Se utilizó tanto un artículo tomado de la revista “TIME” de New York, como las impresiones de origen ruso proporcionadas en una información radial “*Un turista soviético en Budapest*”. Se analizó cada una de las versiones para determinar los hechos concordantes y los disidentes a fin de establecer la verdad y exactitud de los hechos. Un estudio similar podría hacerse entre nosotros mediante biografías de Alfaro o

García Moreno, escritas por partidarios y enemigos de los dos estadistas.

Una tercera clase de las ejemplificadas por Fenster tiene por objetivo establecer las causas de la *Reforma*. La técnica se redujo a lograr que los estudiantes buscaran las respuestas más acertadas a las siguientes preguntas que formula Carl G. Gustavson y que comprenden los posibles factores causales de mayor importancia:

“1) ¿Cuál fue la causa inmediata del evento? 2) ¿Existían antecedentes de agitación en favor de los principios que triunfaron durante este episodio? 3) ¿Había personalidades envueltas en una u otra parte, cuyas fuerzas o debilidades determinaron las consecuencias de la lucha? 4) ¿Hubo ideas nuevas y pujantes que estimularon la lealtad de un número considerable de personas? 5) ¿Qué partido tomaron en el asunto los grupos económicos? 6) ¿Existieron fuerzas religiosas activas? 7) ¿Hubo algún desarrollo técnico que influyó en la situación? 8) ¿Pueden explicarse los eventos parcialmente por el robustecimiento o debilitamiento de alguna institución? 9) ¿Constituyó el ambiente físico por sí mismo un factor de la situación?”.

En el Ecuador se podría analizar las causas que permitieron el advenimiento del régimen liberal.

Un ejemplo más se nos ofrece para estudiar la lucha de clases en la sociedad en la consideración del significado que tiene el *Manifiesto Comunista* de Marx y Engels para los rusos soviéticos y la *Declaración de la Independencia Americana* para los Estados Unidos.

Una buena adaptación a nuestro medio sería el análisis comparativo también del *Manifiesto Comunista* y la parte dogmática de la Constitución Política Ecuatoriana.

En este mismo lugar queremos referirnos a una práctica en la enseñanza de la historia que necesita rectificarse: el olvido ya deliberado, ya inconsciente que se hace de la cultura y aporta-

ciones del grupo negro en la historia. En verdad en los mismos Estados Unidos, segregacionistas raciales, en las últimas décadas se ha publicado por lo menos una docena de excelentes libros como "El Negro en la Historia Americana", "El Negro en nuestra historia" y otros; sin embargo igualmente es verdad que en las historias generales se prescinde en absoluto de incluir referencias a la contribución de los grupos y altas personalidades de raza negra.

Junto a muchos otros ejemplos, las historias ignoran acaso deliberadamente que hubo negros que acompañaron a Colón, Cortés y otros descubridores y conquistadores; que 5.000 negros ayudaron a la revolución americana combatiendo en importantes batallas; que en numerosos casos se produjeron levantamientos de negros en plantaciones y barcos esclavistas, en vez de la completa docilidad con que se los presenta como aceptando a regañadientes su liberación; que muchos inventos de importancia son debidos a negros. ¿Se menciona en alguna historia escrita por blancos que en el Siglo XV el Reino de Songhay en el Africa Occidental contaba con una Universidad en Timbuktu, en la cual cursaban cirugía, leyes y literatura no sólo africanos sino también europeos y asiáticos? ¿O que este país había desarrollado ya un sistema bancario y que disponía de un completo Código de Legislación?

Un connotado escritor y profesor de historia, William Loren Katz, quien ha llamado la atención sobre las distorsiones históricas se expresa así: "Lo que realmente necesitamos, desde los primeros grados a través del colegio y aún en el nivel de post graduados es preparación para la vida en una sociedad multirracial".

### **23. Instrumentos para la enseñanza de la historia**

Son abundantes y de distinto orden los instrumentos o recursos auxiliares de que dispone el profesor para la enseñanza de la historia. Aunque en realidad muchas, si no todas las fuentes de

la historia, pueden utilizarse según las circunstancias como medios para vitalizar la enseñanza, no pueden confundirse con éstos que no ayudan a construir la historia sino simplemente a aclararla, hacerla más viva con finalidades didácticas.

Consecuentemente podemos decir que en principio todas las fuentes de la historia son eficaces instrumentos para su enseñanza. El problema radica en saber cuáles se han de usar en cada caso y en extraer el mayor provecho posible.

Por cuanto en cierta manera el estudiante debe también reconstruir la historia, debe estar en condiciones de descubrir documentos, analizar fuentes, criticar los hechos, hallar las interpretaciones más justas.

En lo que concierne a la historia nacional es evidente que ningún país carece de esta clase de materiales, en mayor o menor escala, por lo que su uso es una exigencia imprescindible para el profesor en el grado máximo compatible con las posibilidades del plantel y las limitaciones propias de las finalidades educativas. Jamás puede excusarse que un profesor no realice visitas con sus alumnos a monumentos, arcos, columnas, templos, tumbas, pirámides, en suma, toda clase de construcciones y edificios que se mantengan como restos o conmemoraciones del pasado. Se leerá el texto de las lápidas, placas y toda clase de inscripciones colocadas en ellas y se tomará nota de lo más interesante por cada alumno. Las visitas a los museos completan este medio exploratorio, pues permiten observar retratos de personajes históricos, muebles y utensilios de diferentes épocas y culturas, pinturas, medallas, en suma todos los restos materiales o reconstrucciones de un pueblo o de un período.

Habrà también que poner en contacto al estudiante de historia con documentos escritos tales como tratados, actas notariales, procesos, diplomas, cartas, cronologías, anales, memorias, biografías, obras filosóficas, literarias, artísticas, jurídicas, económicas, etc. Lejos de nuestra intención significar que el estudiante ha de dedicar todo ni la mayor parte de su tiempo a esta clase

de exámenes e investigaciones. Se comprende que su uso ha de ser prudencial, en vista de que hay también otras áreas de actividades y de que no se está formando especialistas.

Contemporáneamente el profesor tiene a su disposición novedosos recursos que unidos a los más o menos tradicionales aseguran una enseñanza de mayor rendimiento. El alto valor de todos ellos no supera la actividad propia puesta en juego por el alumno. De aquí el extraordinario valor de que los estudiantes construyan maquetas que representen parajes, escenas, ruinas, monumentos, etc.; mapas con los itinerarios de viajes de indudable significado como los de Colón, Magallanes, Pizarro, Vasco de Gama; reproducción de modelos de embarcaciones, muñecos con vestidos típicos, cuadros sinópticos; cuadros de cortes transversales para establecer las relaciones cronológicas; álbumes con recortes de láminas y artículos de interés histórico tomados de revistas y periódicos; dibujos decorativos empleando elementos culturales de diferentes pueblos, etc.

La institución educativa por su parte a más del museo deberá contar con salas especiales para historia, las que periódicamente se arreglarán y decorarán para exhibir un período histórico, un acontecimiento notable, etc. No podrá faltar una buena biblioteca con libros auxiliares ni colecciones de láminas para proyecciones opacas, de transparencias seleccionadas sobre todo para ilustrar el progreso de las artes; discos musicales con piezas y canciones de diferentes épocas. Acaso no será factible que posean películas en propiedad, ni hace falta, pero se las podrá adquirir en préstamo o en alquiler.

Son imponderables los beneficios que reportan los viajes y las visitas a escenarios históricos como también a museos especializados, sobre todo cuando se han construido con sentido educativo. Lastimosamente el subido costo que entrañan estos recursos limitan su frecuente utilización. Son muy meritorios cuantos esfuerzos y sacrificios se hagan para aprovecharlos.

Dentro del país, y mientras más pequeño sea, más fácil será

que cada escuela y colegio organice excursiones de estudio histórico por lo menos en el último año de estudios. Si los medios económicos permiten viajes al exterior, tanto mejor. Por muchas que sean las lecturas, las láminas, las películas, las transmisiones de televisión, etc. nada puede sustituir a la contemplación personal y directa de los grandes monumentos —en su sentido más lato— históricos. No hay mejor lección que la que se recibe por ejemplo en las mismas gradas del Coliseo romano o en las callejuelas de Pompeya y Herculano.

Nada iguala tampoco a un museo funcional, educativo y moderno como los maravillosos con que cuenta México. Si las visitas a las pirámides de Teotihuacán y otros lugares de riqueza arqueológica son de un inmenso valor instructivo, igualmente lo son las que se hace al Museo de la Revolución y al Museo Antropológico de la ciudad de México, diseñados para proporcionar la enseñanza más clara, precisa e intuitiva de los grandes momentos de la historia mexicana.

Hemos recorrido muchos museos de Europa y de América; pero nada supera ni iguala a los edificados por Jaime Torres Bodet en la capital azteca. La sala o hemicycle de orientación con que empieza el Museo Antropológico es un conjunto de preciosas maquetas a escala que visualizan en forma insuperable las ciudades, monumentos y más aspectos de la civilización azteca, mediante espléndida maquinaria de rotación y juegos de luces que enfocan los detalles sobre los cuales se requiere concentrar la atención mientras una cinta sonora explica con claridad y concisión los objetos expuestos. Estimamos que la mejor enseñanza que se puede recibir acerca de los orígenes de la historia mexicana es una detenida visita a este museo.

#### 24. Los textos de historia

Mientras imperaba la enseñanza memorística, el papel de los textos, en particular de historia, era extraordinario. Primera fi-



nalidad pretendida por esta asignatura en colegios y escuelas era formar el patriotismo. Ahora bien, como el patriotismo se concebía menos como amor al propio suelo que como odio al extranjero, más aún tratándose de los vecinos, se comprende que los textos de enseñanza se redactasen con espíritu xenófobo y que imbuyesen sentimientos agresivos y belicosos a los estudiantes.

Hablamos en pretérito, no porque esta modalidad guerrera haya sido superada definitivamente, sino con un afán de vigorizar la tendencia pacifista de comunión internacional que por lo menos entre los educadores se ha hecho carne.

No han faltado en todos los tiempos pensadores que hayan abogado por la confraternidad universal y hayan condenado el chauvinismo y el militarismo en la historia; pero acaso el punto de partida de este movimiento por su carácter de generalidad y por la eficacia obtenida podemos fijarlo en la I Conferencia Internacional de Enseñanza de la Historia reunida en La Haya en 1932. En ella se dio uno de los pasos más trascendentales cuando historiadores y profesores alemanes y franceses convinieron en revisar los textos de historia de los dos países e intercambiarse la lista de pasajes o grupos de hechos que en su opinión debían rectificarse o eliminarse de los textos usados en los respectivos países en un mutuo afán de destruir prejuicios y borrar expresiones de odio o menosprecio de los pueblos. A fines de 1935 se constituyó la comisión que elaboró una acta de los acuerdos tomados que llegaron a sumar 40 y de las reservas formuladas por las partes. Por el último de los acuerdos los miembros de la comisión que la integraron altas personalidades de Alemania y Francia se comprometieron a publicar y divulgar las resoluciones aprobadas; a desplegar toda su influencia para que los acuerdos se cumplan en la redacción de manuales, en la enseñanza y en todas las publicaciones relativas a la cultura de primero y segundo grado, y por último a comunicarse mutuamente todas las informaciones relacionadas con los acuerdos. En 1937 tanto en Francia como en Alemania se pu-

blicaron ampliamente estos documentos para conocimiento y práctica de los educadores.

Posteriormente se han realizado nuevos esfuerzos en este sentido en muchos países y es la UNESCO el organismo que más ha trabajado en beneficio de la comprensión internacional y de la depuración de los textos de cuanto contribuye a enconar y deteriorar las relaciones de los pueblos.

El libro de texto es conveniente, útil y hasta necesario, pero no indispensable, ni lo más importante para la enseñanza de historia. Es un simple auxiliar, uno de los tantos instrumentos de que puede echar mano el profesor. Bien señala su papel el educador Lombardo Radice: "El libro de texto para la enseñanza de la historia debiera ser, mejor que otro alguno, una **ordenada** colección de los elementos auxiliares que suelen calificarse de intuitivos; documentación sobre lo que el maestro haya de decir; cuadros que representan costumbres, escenas de la vida diaria, episodios históricos salientes; diseños geográficos, etc.". Aunque escribe pensando en la escuela primaria, en buena parte es aplicable también a la secundaria.

A más de proporcionar documentación e ilustraciones el libro de texto o de trabajo servirá para que los alumnos repasen, recuerden, precisen, mediten y amplíen lo que ya aprendieron con el profesor en clase. Se puede por cierto aprender algo nuevo; pero error gravísimo es querer que sólo se aprenda en él.

Fuera de las exigencias de tipo general comunes a cualquier texto de enseñanza, los destinados a la historia tienen algunas propias de la asignatura y otras que sin perder su generalidad requieren de mayor énfasis o adaptación particular.

Han de ser adecuados al grado de madurez de los alumnos que los van a usar a fin de que su utilidad y comprensión sean máximas. Conviene asimismo que armonicen con el desenvolvimiento pedagógico del país y del tiempo en que se van a usar, sin que esto obste para que tengan avances que hagan progresar la cultura educativa. Un exagerado progresismo que olvide la calidad de los

maestros y la realidad educativa puede inutilizar un magnífico texto. Mientras la gran mayoría de los planteles no marchen en la vanguardia pedagógica, un texto escrito con ideas y modalidades ultraístas significaría más bien, añadir una dificultad más a las muchas que tiene que vencer el maestro de tipo medio. El educador destacado, con suficiente información pedagógica y con fuerte acervo experimental didáctico podrá obtener mayor provecho de un texto elevándose por sobre sus deficiencias. Por ejemplo, hemos recomendado el sistema retrospectivo en la enseñanza y está muy bien que se redacten libros de historia en esta forma para ilustración del maestro; pero mientras no se cambien los programas y mejore la preparación del magisterio un texto redactado en esta forma no tendría consumo.

No hace falta insistir más sobre el punto de vista nacional en la enseñanza de la historia. Propiciamos el nacionalismo como método de trabajo; mas no como filosofía de agresión. Esta clase de libros debe estar exenta de cualquier elemento que pudiera contribuir a amenguar o contrariar la confraternidad internacional. Lo correcto será buscar y utilizar conexiones entre los hechos de la historia patria y los acontecimientos de los países vecinos y los de cualquier ótro.

Mucho juzgan que al escribir un texto de historia se debe ensalzar las acciones nobles y vituperar expresamente las malas. Nuestra opinión es que, en cuanto se pueda, hay que prescindir de elogios y oprobios. Naturalmente no se podrá eliminar los juicios personales; pero el libro será objetivo y neutral. Mejor que calificar hechos y personas es que cada niño y adolescente se acostumbre a juzgar por sí mismo. Si un suceso por la forma como se produjo, las razones que lo provocaron y los detalles que lo acompañaron se presenta como bueno, está demás decirles a los estudiantes que es bueno. Esto en caso de un juicio acertado. De ser falso, por más declaraciones que haga el profesor, el muchacho juzgará malo lo que las circunstancias lo presentan así. El texto debe exponer los hechos en su más plena veracidad; pero el profesor en el

tratamiento, al analizar las causas que los originaron, la forma como se verificaron y las consecuencias que se derivaron, hará reflexionar y juzgar a sus alumnos, y serán éstos quienes darán el calificativo que les merezca cada acción estudiada.

Indispensable que al redactar textos de historia se dejen de lado pasiones, egoísmos, sectas y partidos, para mirar los sucesos y los hombres a la sola luz de la verdad y con la más amplia tolerancia.

La escuela y el colegio requieren mantenerse en un ambiente de razón. Cada niño, cada adolescente es una personalidad que merece respeto, que tiene derecho a desenvolverse libremente y a llegar a ser lo que le dicten sus propios sentimientos, su propia razón. La escuela no ha de invadir el santuario de la individualidad para catequizar en un sentido o en ótro. En la historia se habla de religión, de partidos políticos, de algunos problemas sociales pues son fenómenos de la vida real que necesitan conocerse y comprenderse; pero se los presentará con hidalguía, en la forma como lo definen sus propios hombres, sus propias doctrinas y programas.

Los libros de texto pueden contener detalles y datos sin más objeto que ilustrar y aclarar los asuntos, pero de ninguna manera deben memorizarse. Los datos numéricos, las fechas son útiles, pero sólo como auxiliares al buen entendimiento de los sucesos en cuanto a su magnitud y a su situación en el tiempo. La cronología es un gran recurso para el encadenamiento de los hechos, para establecer relaciones de antecedentes y consecuentes. Otro tanto cabe decir de la estadística. Los cuadros servirán para realizar cálculos, obtener apreciaciones, construir gráficos, etc. El texto debe contener igualmente abundancia de mapas, diagramas, ilustraciones, etc.

Para el juzgamiento y buen uso de un texto conviene tener presente que no encierra todo lo que necesita conocer el alumno y asimismo que no todo lo que contiene precisa recordarlo. El texto no es la vitamina o píldora cuya fórmula matemáticamente determinada y pesada se da al sujeto para instruirlo. Hay que repe-

tirlo hasta el cansancio: es un simple auxiliar, uno de los tantos medios de que puede echar mano el maestro para ayudarse. Más aún, el uso conjunto y simultáneo de otros libros de texto o de consulta será siempre de provecho.

No es un molde ni un clisé que se brinda al maestro. Por ningún motivo el profesor ha de limitarse a repetir el contenido exacto de los diversos temas del texto. Este no da la lección hecha, estereotipada ni al profesor ni al alumno. Uno y otro precisan trabajar, aumentar noticias, enmendar y desechar datos y circunstancias que sólo han servido para dar luz, color y viso a los acontecimientos. El profesor obviamente debe conocer todos los textos que use y otros más. Es necesario que los conozca; pero que no crea que en ellos ha de encontrar toda la sabiduría, que ha de ser su única bibliografía histórica, su único manantial de inspiración para sus clases.

Difícil es precisar ni apenas en términos generales los momentos en que ha de emplearse el libro. Su uso, en unas ocasiones, puede ser anterior a la lección, como cuando se requiere de ciertos datos previos; puede ser en el momento mismo de la lección, cuando se necesita alguna consulta, o posterior a este proceso, cuando sea forzoso ampliar, precisar o refrescar las nociones adquiridas. No podemos dar una regla fija. La habilidad y el arte del profesor, unidos a su experiencia, le indicarán cuándo y cómo ha de emplear el texto. Lo único que cabe afirmar y recomendar es que se ingenie la manera de hacer uso del texto en la forma más variada para evitar la rutina, la mecanización, la monotonía y la rigidez de su empleo.

## **25. Las biografías, las leyendas y las anécdotas**

Algo hemos dicho sobre las biografías; pero necesitamos volvernos a ocupar de ellas. Cualquiera que sea el valor que atribuyamos al individuo como agente o factor de la historia, la vida de las personalidades más notables o de otra manera, su biografía,

desempeña un importante papel en la enseñanza. Desde un punto de vista didáctico, como lecturas auxiliares son valiosas, en particular, las que se han escrito con criterio y técnica modernos, o sea, fusionando la presentación de la figura histórica con la imagen real del medio y la época en que actuó. Un buen ejemplo de esta clase de biografías es **Diego Velásquez y su siglo**, obra de Karl Justi.

Si son autobiografías, no obstante el peligro de la parcialidad que puede acompañarlas, en cambio tienen la gran virtud de ofrecer datos de primera mano, más completos y con mejor posibilidad de interpretación.

Las biografías noveladas de ninguna manera pueden servir como fuente, por la tremenda dificultad de aislar lo indudablemente real y verídico de lo imaginativo. Por esto André Maurois rechaza la dualidad de estas obras, pues según él piensa no hay historias ni biografías novelescas. Lo que existen son o historias o biografías o novelas, mas no mixtificaciones de estas entidades. Sin embargo este mismo académico no condena el factor estético en la elaboración de historias y biografías. Argumenta así: "El deber de un pintor de retratos es doble: debe pintar con un parecido fiel y debe hacer un cuadro bello. De la misma manera, el historiador y el biógrafo tienen un doble deber: el de ser fieles al documento, que es su modelo, y el de darle vida, es decir, un trabajo artístico".

También con la función de ayudar al conocimiento de la historia, por la vivacidad extraordinaria que adquieren los hechos, a más de su valor artístico, creemos en la utilidad de las biografías noveladas, a condición de respetar la verdad histórica y de no extralimitar la fantasía. Biografías como las de Emil Ludwig, Stefan Zweig o Salvador de Madariaga o como entre nosotros las de Alfredo Pareja que al elemento artístico añaden preocupación y respeto por la verdad, no sólo no son desechables sino que constituyen poderosos auxiliares a la comprensión histórica por parte de los estudiantes.

La leyenda, el mito ni la anécdota no son en realidad historia; pero sí ingredientes que le dan sabor y amenidad. Se ha observado con razón que lo fabuloso se mezcla con frecuencia a lo verdaderamente histórico con mayor fuerza mientras más remoto es el tiempo en que se verificaron los sucesos. Por esto la necesidad de la crítica y de la filosofía. No es que antes de Voltaire, Montesquieu ni Leibniz a quien se tiene como fundador de la crítica histórica, nadie haya analizado concienzudamente los problemas de la historia; pero es a partir de los escritos de estos filósofos que adquiere sistema y organicidad.

La leyenda y el mito han de presentarse en su carácter de tales, según lo hemos dicho antes, para evitar cualquier engaño; pero constituyen elemento educativo. La mitología incluso es una disciplina que se ocupa de los dioses y héroes fabulosos de la antigüedad y que ilustra sobre las costumbres, ideas, etc., de los pueblos.

La anécdota que es una narración breve de algún suceso particular, episódico de los personajes notables merece consideraciones especiales. De histórico sólo tiene la veracidad, pues la anécdota en general tiene pruebas de autenticidad (la caída de las manzanas en la vida de Newton, la del árbol de Washington) o siquiera de fuerte posibilidad (Galileo no pronunció la conocida expresión **eppur si muove** que tanto se le atribuye, pero es verosímil que haya podido decirla y de todas maneras muestra el temple de su carácter). Sin embargo no puede desestimarse porque en pocas palabras caracteriza un hombre o una situación y los hace más inteligibles que lo harían largos discursos. Además, las anécdotas tienen la virtud de dar amenidad a los relatos. Siempre que no se abuse de ellas, que sean bien traídas y de máxima verosimilitud, no tememos recomendar su empleo en la enseñanza, como un recurso esclarecedor.

Emil Ludwig las defiende así: "La historia suele dar desdeñosamente de lado tales episodios, tildándolos de simples anécdotas, mientras que a otros les presta calurosa acogida, arropándolos

en la campanuda denominación de mitos o leyendas. Sin embargo, es precisamente la anécdota lo que mejor define un carácter. Pero, al igual que un puerto de la alta montaña, divídense aquí las aguas y fluyen por dos valles completamente distintos: el de la historia y el de la poesía”.

“Por el contrario, a cualquier escritor le mortifica el descubrimiento tardío de una anécdota interesante y verídica, como a mí me ha ocurrido con una de Napoleón y Chateaubriand que me contaron en París y con otras entre Napoleón y Schwarzenberg que recogí en Viena. ¡Con lo que hubiera lucido como botones de muestra del carácter del emperador!” (42).

## 26. Una experiencia sugestiva

En Chile desde hace poco más de un tercio de siglo se ensayan en forma científica nuevos procedimientos y técnicas de enseñanza. Con este propósito se fundó el Liceo Experimental “Manuel de Salas”, dependiente de la Universidad de Chile. Entre otras contribuciones a la investigación didáctica en la educación media se cuentan las efectuadas en la enseñanza de la historia que vamos a exponer con el propósito de que sirvan de inspiración a nuestros educadores.

El mencionado liceo ha confeccionado una serie de publicaciones tales como cuadernos de estudios sociales, cuadernos de trabajo de estudios sociales, documentos y materiales para el estudio de la historia de la antigüedad, o la historia de Europa Contemporánea, etc. La responsabilidad principal de estas ediciones ha correspondido a la profesora Olga Poblete de Espinosa que por muchos años fue Jefe del Departamento de Estudios Sociales del Liceo y con la cual han colaborado otros competentes pedagogos. Bien valdría hacer un examen detallado de estos volúmenes; pero nos vemos constreñidos a presentar una breve descripción de algunos de ellos que pueden servir de ejemplo y estímulo para que otros profesores de otros medios realicen obras semejantes.



En el libro **Documentos para el estudio de la Historia de la Antigüedad** su autora Olga Pobléte nos advierte: "El uso del documento en el estudio de la historia debe ser emprendido como diálogo permanente. El libre discurrir es esencial, pero al modo socrático, en dialéctica constante que enriquezca el pensamiento, ahonde en el proceso de revelación de sí mismo y de comprensión de los demás, ahuyente el temor a derribar los errores y busque con audacia el esclarecimiento de la verdad.

"Una enseñanza en actitud de permanente descubrimiento y de estimación del acto humano, donde sea que él se dé —tiempo, lugar, cultura o nación—, contribuiría positivamente a despejar para la humanidad contemporánea el camino hacia nuevas y anheladas realizaciones".

En este libro hay documentos completos o fragmentarios de especial interés y significado acerca de Egipto, Mesopotamia, Fenicia, Imperio Persa, Israel, China, India, Grecia y la Epoca helénística.

Por ejemplo de Israel se reproducen selecciones del Código de la Alianza (Exodo), Los Proverbios, Los Profetas de los siglos VIII (Isaías, Miqueas) y VI, Salmos, Una parábola de Jesús. Cada selección va seguida de un cuestionario que debe ser satisfecho por el estudiante. El que sigue a los Salmos contiene estas proposiciones:

- "— Opine sobre el valor literario del Salmo.
- ¿Con qué atributos se presenta aquí el Creador?
- Identifique estos atributos con las que han sido las preocupaciones diarias del hombre de aquel tiempo y sociedad.
- ¿Cuál aparece por sobre todas, como su cualidad sobresaliente?
- Compare este texto con el Himno Egipcio de Amenofis IV al Disco Solar".

Para el estudio de la India se recopilan los siguientes documentos:

Los Vedas. Himno al Sol  
Los Vedas. A Indra  
Los Vedas. A Purusha  
La leyenda del diluvio  
Upanishads. El Karman  
Budha. Del justo medio  
Los diez mandamientos de Budha  
Asoka. Edicto XIII  
Poesía. Descripción de la primavera.

El cuestionario que sigue a Los Diez Mandamientos de Budha dice:

- “— ¿Qué juicio general le merecen estas diez reglas del budismo?  
— Júzguelas dentro de las ideas generales de la doctrina budista.  
— Compárelas con el pensamiento cristiano”.

Varios mapas, fotografías de objetos de cerámica, monumentos, obras de arte, etc. ilustran los textos.

Los **Materiales para el estudio de la Historia Europea Contemporánea** comprenden cinco partes: Esquema de problemas. Selección de Documentos, Cuadros cronológicos, Cuadros estadísticos y Bibliografía.

Damos una idea de cada una de ellas.

Entre los problemas figuran: 1. La caída del antiguo régimen y la Revolución Francesa; 2. La hegemonía de Francia bajo el Imperio Napoleónico; 3. La Restauración y los movimientos liberales; 4. Los ideales nacionales; 5. La revolución industrial; 6. La expansión colonial; 7. Hacia la democracia; 8. La paz armada; 9. El desarrollo cultural, y 10 Los cambios más recientes.

Dentro de los documentos y comentarios tenemos transcripciones variadas. A propósito de los problemas de la revolución industrial y del pensamiento económico y social se ha escogido párrafos de Goethe, Saint, Simón, Burke, Hegel, Marx, Engels, Mal-

thus, León XIII y Pío XI a más de una breve explicación de la teoría marxista.

En cuanto a informaciones estadísticas encontramos cuadros sobre la población del mundo, proceso de industrialización, crecimiento industrial de los Estados Unidos, producción de carbón, acero, etc., expansión colonial.

De los cuadros cronológicos y otras referencias, ofrecemos el de la

## PINTURA

Los románticos: DELACROIX  
COROT

El Realismo: DAUMIER  
MILLET

El Impresionismo: MONET  
RENOIR  
DEGAS

Post Impresionismo: CEZANNE  
GAUGUIN  
VAN GOGH

El **Cuaderno de Estudios Sociales** para el primer año de humanidades comprende pocas unidades, tan sólo tres. Cada una de ellas consta de: a. una introducción, b. objetivos, c. esquema de materias, d. desarrollo. Va acompañada de mapas, croquis y otras ilustraciones como también de materiales de consulta y lecturas, con una bibliografía adecuada.

En el desarrollo al que se llama también asimilación, se indica todas las actividades que debe ejecutar el estudiante, entre las

que figuran: entrevistas, periódico mural, excursiones, visitas, debates, mapas, dramatizaciones, ejercitaciones, trabajos de redacción, sugerencias sobre iniciativas personales del alumno, lectura de textos y de trozos de materiales de consulta seleccionados. Se procura de esta manera poner en ejecución la educación activa.

## B. LA GEOGRAFIA

### VIII. SIGNIFICADO Y EVOLUCION DE LA GEOGRAFIA

#### 27. La geografía y su importancia

El hombre primitivo, en razón de sus necesidades de agua, alimentos, morada y protección, debió ser forzosamente nómada. No es posible concebirlo sedentario, pues la quietud lo hubiese llevado a la muerte. Cuando pasó a la etapa del cultivo de plantas y crianza de animales hubo de afincarse también por necesidad; pero no por esto se asentó inamoviblemente. Edificó sus viviendas, cercó sus chacras y dehesas; pero no dejó de viajar en busca de caza, de pesca, de otros alimentos, a veces de agua y más recursos. Nunca permaneció adherido a un lugar determinado. El mismo avance de la civilización que implica asentamiento de ciudades y pueblos entraña al mismo tiempo intensa movilidad para el abastecimiento de la población que nunca puede lograrse dentro de una circunscripción reducida. El intercambio de productos y la elaboración de muchos de ellos trajeron el comercio y la industria que aumentaron los viajes con lo que nació la geografía.

Quizá por todo lo dicho puede llegarse a la conclusión de que

ésta es la más antigua de las ciencias. La inspección de los alrededores, la apertura de trochas y senderos, el conocimiento de nuevos lugares, el descubrimiento de nuevos recursos, no obstante su falta de sistema y método, constituyen los preliminares del conocimiento geográfico que pronto fue enriqueciéndose y transformándose.

Comienza por descripciones de viajes más o menos fabulosos como las de Tales de Mileto o las narraciones un tanto más geográficas de Hecateo. Con Aristóteles adquiere carácter ecuménico (de ecumeno, tierra habitable), claro está circunscrito a lo que se conocía y tenía por tal entonces. Eratóstenes y Estrabón la inician como ciencia, por cierto no desprovista de leyendas y fábulas. Hacia el siglo XV con la traducción de Ptolomeo (que vivió en el siglo II) deviene matemática o astronómica. En el siglo XVII ya es también ciencia físico-matemática. Dos sabios contemporáneos, ambos alemanes, Karl Ritter (1779-1859) y Alexander von Humboldt (1769-1859) son los fundadores de la geografía acreedora al calificativo de científica, especialmente el primero con su famosa **Geografía General Comparada o Estudio de la Tierra en sus relaciones con la naturaleza y con la historia del hombre para servir de base a la enseñanza de las ciencias físicas e históricas**, título bastante largo pero que da exacta idea de su contenido. A Humboldt se debe **Cosmos, ensayo de una descripción física del mundo**, magistral obra que encierra prácticamente el saber de la época en cuanto al Universo y al planeta Tierra, como también acerca del mar, de la atmósfera y de los seres que la habitan. Ambos sabios tienen también el mérito de haber fundado las primeras sociedades geográficas en el mundo. El doctor C. Troll ha dicho de este par de notables científicos: "Nosotros, los geógrafos, celebramos a Alejandro de Humboldt como el investigador universal de la naturaleza, y a su contemporáneo Carlos Ritter como el fundador del método geográfico cultural, y a ambos como venturosa constelación bifronte en el firmamento de la ciencia".

En nuestros días se halla establecido que la geografía es cien-

cia de la naturaleza, no obstante los estrechos ligámenes que hemos indicado con las ciencias sociales y lo es en particular desde el punto de vista del método. Estudia el globo terrestre en sus relaciones con las demás ciencias de la naturaleza y la sociedad humana. Se ha dicho también que es el conocimiento sintético "de las leyes físicas que rigen nuestra esfera y las relaciones entre los seres vivientes que la pueblan".

Ritter "vincula de tal suerte el hombre a cada hecho natural que un determinismo científico puede descubrirse a través de sus más leves investigaciones".

La geografía da a conocer el globo terráqueo, no como un cuerpo inerte, ni como mera descripción, sino para explicar el por qué o causa de los fenómenos actuales. Describe y da razón de los hechos, los conecta entre sí formando una unidad entre lo físico y lo humano. En este sentido es ciencia de coordinación entre las ciencias de la naturaleza y las sociales. Gracias a ella adquieren coherencia y unidad conocimientos tan distintos como los astronómicos, geológicos, biológicos, etnográficos, sociológicos, políticos y económicos. Por esto De Martone escribe: "La geografía moderna se afirma en el sentido de la ciencia de los fenómenos físicos, biológicos y sociales, considerados en su distribución sobre la superficie del globo en sus causas y relaciones recíprocas".

Lo característico, específico o peculiar de la geografía, lo que la distingue de las demás disciplinas científicas es que estudia la localización o distribución de los fenómenos físicos, biológicos y sociales en su forma activa, de constante transformación, razón por la cual el estudio científico se extiende a considerar no sólo la ubicación sino también sus causas y las consecuencias que se derivan de ellas.

Rechazamos, por tanto, la afirmación del cartógrafo Close quien sostiene que la geografía no es una ciencia independiente, sino un conjunto de conocimientos prestados a otras ciencias.

La geografía, por otra parte, estudia la acción recíproca del

hombre sobre la naturaleza y viceversa, puesto que es ciencia de las relaciones existentes entre la naturaleza y el hombre.

Su campo de acción, aunque circunscrito a la tierra como fuente creadora, impulsora y dotada de gran poder transformador, es sin embargo amplísimo y de tal magnitud que a más de servirse de varias ciencias auxiliares, la geografía comprende múltiples ciencias, algunas de las cuales se mantienen vinculadas constituyendo simplemente partes del estudio; otras nacidas de ella se han independizado y evolucionado hasta constituir entidades que han alcanzado sustantividad propia. Es ahora muy difícil precisar en qué medida y hasta dónde es efectivo que cierta materia es un mero capítulo de la geografía o una ciencia sólidamente constituida y emancipada. Por fortuna para los fines educativos este problema carece de importancia, ya que en todo caso lo más recomendable es el estudio globalizado.

La forma externa de la tierra, su estructura y evolución geológica, sus relaciones con el sistema planetario al cual pertenece, son problemas que Dryer agrupa con la denominación de geomorfología; al mismo tiempo que la meteorología, la oceanografía y la sismología en la geofisiología; como están en la biogeografía, la fitogeografía, la zoogeografía y la antropogeografía. Mas aquí no concluye todo, pues la geopolítica, diferenciándose de la geografía política, ha tomado un gran desarrollo, mientras la estadística y la economía penetran cada vez con mayor fuerza, sin haber amenguado por esto el valor de la concepción naturalista de la geografía, que no anula ni desconoce el factor sociológico, tendencia mixta que fue defendida en primer término por Peschel, profesor de Leipzig.

La relación más íntima es la existente entre historia y geografía, que ha dado origen a la tendencia a fusionar los dos estudios en la escuela y el colegio. Muy recientemente los geógrafos más que los pedagogos desean reivindicar la independencia de la geografía y abogan por su estudio separado por lo menos en el nivel medio. No dejaremos para más tarde destacar que en cualquier



caso la enseñanza de esta disciplina deberá fundamentarse en la innegable conexión que ha mantenido siempre con la historia, que ha creado la fórmula de Reclus ahora tan trillada de que la historia es la geografía en el tiempo, mientras la geografía es la historia en el espacio.

Los fines que se persigue en la enseñanza de las dos ciencias coinciden en general aunque haya divergencia de detalle. En historia cuando se describe un paisaje, un escenario para enmarcar un acontecimiento y situarlo se está haciendo geografía aunque no se quiera; de la misma manera cuando se investiga y expone la cultura y su desarrollo en un lugar determinado en realidad se está escribiendo un segmento o capítulo de historia.

Didácticamente las relaciones son y tienen que ser muy estrechas, puesto que se pretende finalidades educativas. No conocemos pensador de nota que niegue la interdependencia que guardan estas dos disciplinas, ni educador que rechace totalmente su tratamiento conexo por grande que sea el grado de individualización que se las atribuya. Significativo es el hecho de que existen universidades como la inglesa de Lancaster en donde se estudia la geografía en conjunto con geología, ciencias biológicas y ramas afines.

Creemos en la importancia de la historia y de su conocimiento para la vida de un hombre culto; sin embargo no trepidamos en reconocer que el valor de la geografía y de su estudio es superior. Requeridos a optar exclusivamente por una de las dos, nos inclinariamos por la geografía.

Es dudoso o por lo menos exagerado el aserto de Eloy Bullón de que la geografía "influye nada menos que en el mejoramiento espiritual del linaje humano"; pero es muy aceptable la confianza que se pone en el conocimiento y comprensión de los pueblos como base para la consecución de la paz. Bien enseñada la geografía ayuda a este propósito, no obstante lo cual es mayormente verdadero que los países imperialistas se han servido del conoci-

miento de nuevos pueblos y territorios para colonizarlos, explotarlos y esclavizarlos en su provecho.

Desde el punto de vista utilitario, en cambio, hay seguridad y evidencia de que la extensión e intensificación de los conocimientos geográficos han contribuido poderosamente al progreso social y económico. El comercio, la minería, la agricultura, la industria se han desenvuelto gracias a la geografía. Por desgracia esta misma ciencia ha servido como uno de los factores decisivos en las contiendas bélicas, como que los ejércitos de casi todos los Estados modernos han establecido, para satisfacer sus necesidades, Institutos Geográficos Militares que seguramente contribuyen también al mejor conocimiento de los países y de su desarrollo cultural. Las relaciones internacionales tan trascendentes en la época actual y la economía tienen asimismo su gran soporte en los estudios geográficos.

Como consecuencia de lo dicho hoy día hay consenso general en cuanto a la utilidad de enseñar geografía en los niveles primario, medio y superior.

El grado de progreso de la ciencia geográfica, lejos de unificar su concepto, ha originado diversidad de orientaciones. La dificultad de definirla ha inhibido a muchos geógrafos de hacerlo y esta misma dificultad ha repercutido en su enseñanza que —como lo puntaliza el profesor Pinchemel del Instituto Geográfico de la Universidad de Lille— oscila entre dos polos: a) un conjunto de conocimientos que tratan de presentar un panorama completo de un continente, de un Estado o de una región, tendencia más frecuente en la enseñanza elemental y b) una serie de iniciaciones en disciplinas especializadas, como climatología, botánica, demografía, economía política, sociología, generalizada en la enseñanza media. El nombrado profesor rechaza las dos direcciones, la primera porque llega a convertirse en inventario de montañas, ríos, productos, Estados, etc., y la segunda porque desarticula la unidad del contenido o hecho geográfico.

Sugiere que el espíritu geográfico se mantiene y estimula por medio de tres tipos que son:

a. **La geografía como síntesis** que tiene por objeto dar a los alumnos un conocimiento completo y equilibrado de una región o de un hecho geográfico general, para conseguir lo cual el profesor debe analizar globalmente todos los aspectos, todas las facetas, de manera que den una visión tan completa como posible. Además debe examinar "los diversos fenómenos encontrados en un espacio o presentes en la superficie del globo, sus características, las causas de su localización y de su extensión, su evolución en el espacio y en el tiempo, sus consecuencias de todo orden". Pondrá de manifiesto que cada hecho geográfico no es el resultado de una causa única, sino de una serie de factores, y les hará comprender la complejidad de los hechos al parecer muy simples, las relaciones existentes entre ellos y por sobre todo la interdependencia que hay entre los hechos naturales y los humanos. Pero lo esencial de esta orientación o tipo sintético consiste en que el tratamiento geográfico tenga un fin preciso, que es tanto la descripción como la explicación de los paisajes de los diversos medios geográficos.

El tratamiento del Japón, por ejemplo, conforme a la orientación sintética de la enseñanza deberá hacer hincapié en que este país es: a) un archipiélago extendido, b) con una situación excepcional, c) que se extiende sobre dos zonas climáticas privilegiadas, d) que sus islas son montañosas de relieve demigajado, e) que se hallan superpobladas, y f) que es un país de gran pujanza económica.

b. **La geografía como estudio de las relaciones espaciales de los fenómenos.** En la enseñanza de la geografía es menester presentar en cuantas ocasiones sean del caso los dos aspectos complementarios que la constituyen, a saber: a) la localización y b) la diferenciación del espacio terrestre. Para que la geografía no resulte abstracta o irreal todos sus fenómenos deben ser delimitados y

localizados unos en relación de otros, para cuyo objeto los croquis y mapas son auxiliares indispensables. Mas no basta la mera situación de los hechos; hace falta relacionarlos con sus causas naturales, humanas y económicas.

Será asimismo conveniente estudiar la coexistencia de fenómenos diferentes en un mismo lugar sin descuidar sus relaciones causales. Habrá, además, que familiarizar a los jóvenes con estas dos nociones importantes: a) la complejidad y la flexibilidad de las relaciones entre los medios naturales y los grupos humanos, y b) la diversidad del mundo.

### c. **La geografía como ciencia de la organización del espacio.**

La geografía, se ha dicho, es la ciencia de los paisajes, pero no hay que concebirla como mera descripción de éstos, sino también con su explicación y lo que es más considerando cada paisaje en su dinamicidad y cambio, pues "expresa una **cierta organización del espacio**: organización espontánea o dirigida, consciente o inconsciente". El paisaje dirigido, al que se llama humanizado, es "la expresión visible, geográfica, de una civilización, de toda la vida económica y social". Cada paisaje natural ha debido cambiar sujetándose a las necesidades del hombre que ha abierto canales, volado montañas, desviado cursos de ríos, construido ciudades y medios variados de comunicación, talado bosques, cultivado plantas y poblado de animales distintos de los aborígenes. La agricultura, la industria, la minería, la técnica, las contiendas bélicas transforman constantemente el paisaje.

El profesor Pinchemel que explica estas concepciones concluye recomendando que la enseñanza de la geografía se inspire siempre en estos cuatro principios fundamentales:

a) La geografía se preocupa esencialmente de los fenómenos visibles y de los no visibles únicamente en cuanto ayudan a comprender o explicar los primeros. Entre los no visibles figuran los factores psicológicos, políticos y religiosos.

b) La geografía tiene cuidado constante por la localización y la extensión de los fenómenos que estudia. Su tarea es reducir el mundo a cartas o mapas y luego explicar los problemas que surgen de la localización.

c) La geografía pone cuidado especial en el estudio de las relaciones entre los fenómenos, las influencias recíprocas entre las condiciones naturales y los grupos humanos.

d) La geografía debe aparecer tal cual es, o sea, una ciencia actual, práctica y aplicada.

## 28. Evolución de la ciencia geográfica

No es nuestro pensamiento que en la enseñanza de una ciencia haya de seguirse cada uno de los pasos de su historia; pero sí cremos que el conocimiento de ésta brinda muy aprovechables orientaciones para la elaboración didáctica. Así justificamos la utilidad de este recuerdo.

Indudablemente todo pueblo por primitivo que sea conoce su propia localidad, por lo cual la primera geografía es la de la comarca natal. La geografía como conocimiento de regiones extranjeras sigue el mismo proceso de expansión de la civilización. El mundo en su más remota antigüedad, —dentro de la órbita occidental a la que pertenecemos— para caldeos, hebreos y egipcios no se extendió más allá del golfo de Persia y del desierto de Egipto. Los fenicios, grandes navegantes y mercaderes, lo extendieron hasta Gibraltar, el **No más allá** que significaban las columnas de Hércules y tal vez hasta las Islas Británicas y Casitéridas. Con los griegos se amplió el mundo, pues incluía todos los pueblos europeos y nor-africanos del Mediterráneo, el Asia Menor, la India y la región del mar Negro, como se ve en el mapa de Hecateus del siglo V antes de Cristo, que después del de Anaximandro es el más antiguo que se conoce. Herodoto es el primero en hacer descripciones científicas de la tierra en general. Un contemporáneo de Jesucristo, Estrabón, ha recibido con justicia el nombre de padre de la geo-

grafía, pues en 17 libros escribió un tratado sistemático y filosófico en que ya distinguía las tres ramas geográficas: matemática, física y política, que han imperado durante mucho tiempo. No menos importante es Ptolomeo, geógrafo y astrónomo que concibió la esfericidad de la Tierra, pero que le atribuyó la función de centro del universo, idea que prevaleció por 14 siglos. Los romanos, pueblo conquistador, se internaron en Europa hacia el norte y hacia el oriente, realizaron exploraciones y construyeron magníficos caminos y mapas con fines imperialistas y comerciales.

Necesidades de comercio, migración y colonización fueron los factores que impulsaron las grandes exploraciones verificadas en la Edad Media. Posteriormente y junto a ellas actúa también el fervor religioso por difundir la fe cristiana y la mahometana. Sólo en tiempos muy avanzados se suma la investigación científica como causa motora de grandes expediciones que trajeron un inmenso acervo al conocimiento geográfico.

Las excursiones de los mongoles procedentes del Asia Septentrional y Central, las de los vikingos, germanos y otros bárbaros a las zonas europeas; la toma de posesión de Asia Menor, África y España por los árabes, y las repetidas cruzadas a Tierra Santa o Palestina en poder de los moros, a la vez que promovieron el comercio contribuyeron a la ampliación del saber geográfico. A lo que hay que añadir la obra de viajeros y comerciantes como Marco Polo que alcanzaron a visitar la corte de Catay o China, las Islas de las Especies y aún el antiguo Cipango (Japón), estableciendo rutas terrestres y marítimas hacia el Oriente de donde traían mercaderías novedosas y fantásticas. Los descubrimientos de los genoveses, venecianos y portugueses dieron gran empuje a la geografía. La captura de Constantinopla en 1453 y de Alejandría por los turcos significó el cierre de las tradicionales rutas de comercio que habían estado monopolizadas por Italia y pocos pueblos más. Había necesidad de encontrar nuevas vías y así se generó el llamado período de los descubrimientos que abarca el siglo XV y principios del XVI. Portugueses y españoles se disputan

el mar y las nuevas tierras que logran descubrir Colón, Vasco de Gama, Alvarez Cabral... Entre otros muchos sobresalen en importancia el viaje de circunnavegación del Africa, los de descubrimiento y colonización de América, el viaje de Magallanes alrededor del mundo, que significa la prueba experimental de la redondez de la tierra. Menos trascendencia tuvieron los viajes y hallazgos de los noruegos en los siglos X y XI; pero no se puede olvidar que descubrieron Islandia, Groenlandia y aun parte de Norte América.

Muy poco antes del descubrimiento de América, Copérnico, en 1473, revolucionó y echó abajo la teoría geocéntrica, sustituyéndola por la que ahora es aceptada universalmente o sea por la heliocéntrica, esto es, que la tierra y los demás planetas giran alrededor del sol. También enseñó que nuestro planeta gira además en torno de su propio eje (rotación). Coincide el año del descubrimiento de América, 1492, con la construcción del primer globo geográfico terrestre efectuada por Martín Behaim en Nürenberg.

En el siglo XVIII se inician los viajes estrictamente científicos, sin finalidades comerciales. James Cook los realiza de 1770 a 1776. A más de descubrir Nueva Zelanda y otras islas del Pacífico, rodeó el Continente Australiano que, si bien lo habían tocado más de dos siglos antes los españoles, permanecía inexplorado, no se conocía su carácter insular y se lo tenía como algo fabuloso en las cercanías del Polo Sur del cual tomó su nombre.

Nuevas exploraciones se adentraron en el Continente Africano en el siglo XIX. Las observaciones de Mungo Park, Livingston y Stanley trajeron nuevos acopios científicos.

Por otra parte, en este mismo siglo Vitus Behring, Nordenskiöld y Collison toman interés por las regiones polares. Ya a comienzos del en que vivimos Robert Peary encuentra el Polo Norte en medio del Océano Artico y muy poco después Roald Amundsen llega al Polo Sur en el continente Antártico.

Ahora quedan, si las hay, muy pocas regiones por explorar en el interior de los grandes continentes. En todo caso se puede sos-

tener que el mundo terrestre en su totalidad está conocido e investigado por medios científicos, a tal punto que la insaciable curiosidad humana conduce a las exploraciones espaciales a la Luna, a Marte y quien sabe a donde más.

Paralelamente a las ganancias geográficas obtenidas por el descubrimiento de territorios, la ciencia geográfica ha progresado en los aspectos matemáticos, astronómicos y en la interpretación y determinación de la causalidad de los fenómenos geológicos, oceanográficos, como también en meteorología, sismología y geofisiografía.

Los tratados de geografía hacen también apreciables progresos. Lo legendario va cediendo el campo a lo científico. Un diccionario geográfico que gozó de fama en el siglo XVIII, mientras se refiere a las geografías bíblica, sagrada, política y fabulosa no nombra siquiera a la física. Pero ya comienzan a aparecer obras del valor de la **Geographia Generalis** de Varenius que es una geografía física general con calidad científica, pues usa el método comparativo y establece relaciones de causalidad. En el mismo siglo XVIII se publica una obra valiosa de Büsching denominada **Nueva Descripción de la Tierra**, con la cual se puede decir quedó fundada la geografía política. De esta misma centuria data la anexión de la estadística a la geografía gracias a los levantamientos de censos que ordenaban varios Estados.

Ya hemos mencionado que en la primera mitad del XIX Ritter y Humboldt contribuyen poderosamente al asentamiento de la ciencia geográfica, el primero poniendo énfasis en la parte histórica, mientras el segundo lo hacía fundamentándola en las ciencias naturales. Poco más tarde Peschel amalgamó las dos tendencias en su obra **Historia de la Geografía hasta Humboldt y Ritter**.





Del estudio de la historia de la geografía se desprenden las siguientes consecuencias de orden didáctico:

a. Todo conocimiento geográfico parte de la comarca natal. Esto justifica que en igual forma hay que proceder para enseñar geografía: el lugar natal, el propio país.

b. El conocimiento se extiende a los países vecinos y sólo al último se alcanza las regiones remotas. En este proceso interviene el aspecto económico, la necesidad de obtener materias primas y objetos elaborados en otras regiones; la necesidad de establecer nuevas rutas de abastecimiento. Este mismo camino debe recorrer la enseñanza geográfica.

c. Los grandes viajes por tierra y por mar han sido las principales fuentes para el conocimiento geográfico. Debe por tanto utilizarse en cuanto sean posibles las excursiones y viajes siquiera a los lugares circunvecinos y a los países cercanos.

d. Desde la antigüedad remota los mapas han estado unidos a la geografía. No obstante imperfecciones propias de un escaso desarrollo científico se han utilizado ventajosamente. La denominación "geografía" dada en griego desde los tiempos de Aristóteles significó lo que ahora llamamos "geodesia", o sea, la ciencia que trata de determinar la forma y dimensiones del globo terrestre como también de construir los respectivos mapas. Este hecho nos ilustra en la conveniencia didáctica de utilizar los mapas, tanto como interpretación cuanto en su construcción misma, desde cuando se empieza a enseñar geografía. Al comienzo serán diseños un tanto imprecisos y con poca exactitud, sin embargo de lo cual constituirán valioso auxiliar.

e. La preferencia de los estudios geográficos ha oscilado a través de la historia entre la geografía física y la política, en dos

põsiciones antagónicas, contrarias. Hoy la síntesis engloba la parte científica natural con la social. La enseñanza de la geografía debe enfocarse en ambos sentidos: el hombre como agente modificador del medio y como sujeto que a su vez se halla influido por éste.

f. Con simultaneidad han ido desarrollándose los distintos aspectos o divisiones de la geografía. Si bien ha llegado a constituirse una geografía física con cierta autonomía y existe asimismo una geología autónoma, formas que pueden mantenerse diferenciadas para un estudio en la etapa universitaria, creemos que en la media no es aconsejable el estudio independiente de las dos ramas. Los fenómenos propios de ellas deben abordarse en el colegio englobados con la geografía regional conforme vaya presentándose la oportunidad, y poniendo en ellos mayor o menor acento según la importancia de la región para el estudiante. Es indudable que no en todas partes tienen el mismo interés la aurora boreal, el volcanismo, los sismos, etc.

g. La geografía económica ha adquirido extraordinaria estima en el mundo moderno. Por consiguiente, la enseñanza ha de tomar nota de esta circunstancia y ha de enfatizar el tratamiento de los fenómenos económicos.

## **29. Desarrollo de la enseñanza de la geografía**

Antes de Comenio, quiero decir hasta el siglo XVII, no se encuentra algo digno de llamarse método para la enseñanza de la geografía, no obstante los grandes progresos alcanzados por la ciencia misma, pues entonces los intereses escolares se centraban en lo religioso y lo lingüístico. Durante la Edad Media no hubo otra enseñanza geográfica que alguna que otra referencia que permitían la astronomía, la geometría, la historia y aun la religión. En 1671 el gran humanista Juan Amos Comenio, urgió la incorporación de los estudios realistas, entre ellos la geografía, en los plan-

teles de educación comenzando por la escuela primaria. Son éstas sus palabras: "Debe enseñarse lo más importante de la cosmografía, de la bóveda celeste, de la Tierra dentro del sistema, de los océanos y ríos, de los continentes, los principales Estados de Europa, de sus ciudades y preferentemente lo de la patria con sus ciudades, montañas y ríos". Su fervor por la enseñanza de la geografía le llevó a formular esta utópica regla: "La escuela latina debiera hacer de los niños astrónomos y geógrafos que tengan grabados en su cerebro los mapas de la tierra con su mares, islas, ríos y Estados". Ideas muy notables de Comenio son también el uso de láminas (escribió el **Orbis Sensualium Pictus**), el tratamiento de la geografía patria y la iniciación de lo que los alemanes designarían más tarde con el término **Heimatkunde** (estudio de la comarca natal). En su obra **La Escuela Materna** insta a que los niños conozcan las salas donde habitan, luego el patio, jardín o huerto y demás dependencias que rodean la casa. Más adelante visitarán las calles y plazas y comprenderán la categoría del pueblo natal (si es aldea, villa o ciudad).

Reyher de Gotha agrega principios de organización social y política y recomienda las excursiones geográficas.

Francke, Bock y otros pietistas introdujeron la geografía como ramo independiente en los grados superiores de la escuela, correspondientes al colegio actual. Se la estudiaba auxiliándose de mapas, tales como los del Atlas de Hübner. Francke empleó las excursiones; hacía leer a los alumnos noticias y les obligaba a ubicar en el mapa los lugares mencionados.

Hubo de pasar un siglo desde Comenio para que surgiera otra personalidad genial que señalara nuevos derroteros a la enseñanza de la geografía. Es el filósofo ginebrino Juan Jacobo Rousseau quien contribuye a hacer del siglo XVIII el más revolucionario en cuanto a esta enseñanza. Recomienda el empleo de la observación como primera cosa. Sólo después debe hacerse el croquis de los puntos estudiados "para aprender como se hacen los mapas y lo que significan". El aprendizaje de listas de nombres geográficos y

la mera copia de mapas que había recomendado Francke fueron condenados por Rousseau.

Salvo algunas ideas buenas aunque teóricas, como que debe partirse de los alrededores (país natal) para pasar a los países extranjeros, camino sintético, y el haber llamado la atención hacia las conexiones causales naturales, como también hacia la influencia mutua de los fenómenos geográficos, el aporte de Pestalozzi en cuanto al estudio de geografía es más bien negativo, pues en la práctica hacía memorizar a sus alumnos listas alfabéticas de ciudades muchas de ellas carentes de importancia.

En el siglo XIX Hugh Murray en Inglaterra y Conrad Malte-Brun son los propugnadores del movimiento tendiente a correlacionar la geografía con las nuevas ciencias geología, meteorología, zoología y botánica.

No está demás repetir los grandes aportes que trajeron Ritter y Humboldt quienes dejan bien afirmada la categoría científica de los estudios geográficos, reforzando el primero las relaciones con la historia, mientras el segundo los asienta en las ciencias naturales. Ratzel, seguidor de Ritter, a más de vigorizar la tendencia hacia lo humano, destaca el valor estético de la geografía.

Contemporáneamente se ha logrado general asentimiento en cuanto al estudio causal y correlacionado. Hay oscilación en el énfasis concedido a la naturaleza física o al ser humano, entre la interpretación humanística y la física; pero nadie repudia ninguno de los dos aspectos. La nueva geografía adquiere carácter dinámico y científico; rastrea en el pasado para encontrar explicaciones de los fenómenos presentes, trata de asegurar ciertas predicciones.

La polémica se enfoca ahora hacia la autonomía de la geografía o su casi fusión con la historia. En Chile, que suele encabezar movimientos pedagógicos progresistas, triunfa por ahora la tendencia globalizadora, mientras las reuniones de geógrafos se pronuncian por la independencia absoluta.

Sergio Sepúlveda informante en la reunión regional de geó-

grafos sobre las condiciones prevalecientes y problemas básicos de la enseñanza de la geografía en Chile se expresa de la siguiente manera: "La geografía, ligada estrechamente a la disciplina histórica hasta el punto que se confunden en una sola asignatura, se enseña en todos los liceos y colegios de enseñanza media del país". (44)

En el Uruguay los planes auspiciaban la tendencia separatista; pero la reforma de la enseñanza secundaria de 1963 cambia las cosas. El informante a la misma reunión Dr. Ignacio Martínez dice: "En este plan la enseñanza de la geografía pierde la autonomía de que gozaba respecto de la historia en el plan de 1941 y los anteriores, pues era tradicional en la enseñanza media de nuestro país". Según este informante la causa es el predominio de los profesores de historia y la ausencia de los de geografía en la entidad que confeccionó el plan.

La obra *L'Enseignement de la géographie* publicada en tres idiomas por la UNESCO se inclina por la autonomía y ejerce mucho peso en la opinión de los pedagogos.

## IX. BASES FUNDAMENALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

### 30. Fines de la enseñanza geográfica

En nuestros tiempos ya no se puede enseñar una ciencia porque sí, o porque se ha venido haciéndolo desde mucho tiempo atrás. Ahora la inclusión de una disciplina en un curriculum o hasta de un tópico en los programas es fruto de un análisis razonado de finalidades y propósitos u objetivos, de los que aún se ha legado a abusar.

¿Por qué se enseña geografía en los colegios? A continuación veremos las respuestas que parecen más válidas, que se inspiran en las modernas concepciones de la geografía, tales como estudio unitario de los fenómenos de orden físico, biológico y social en cuanto a su localización o repartición en la superficie terrestre, comprendiendo su causalidad y su relaciones recíprocas.

El Simposio Argentino para la enseñanza de geografía reunido en Buenos Aires en mayo de 1968, con respecto al propósito de la enseñanza de geografía en el ciclo medio, arribó a la siguiente conclusión, que en forma sintética expresa la teleología del estudio:

“Que la geografía tiene gran valor como disciplina de educación y de cultura; ejercita todas las aptitudes del intelecto, y en especial el juicio y el razonamiento, estimula la memoria y las facultades de observación, reflexión y comparación, enseña a des-

cribir correctamente con el uso de la terminología adecuada; favorece la adquisición del espíritu de orden y de método, despierta la imaginación representativa y afina la sensibilidad estética, satisface el deseo del hombre por conocer mejor la comarca, el país y el mundo en que vive, despierta el interés por la consideración de los proyectos que favorecen el desarrollo social y económico, y debe cumplir un destacado papel moral al hacer más comprensibles los problemas que afligen a la humanidad. Constituye un elemento fundamental en la formación de la conciencia nacional de los ciudadanos.

“Que la geografía como disciplina de enseñanza debe ser esencialmente explicativa y basarse primero en la observación (directa o indirecta) y luego en la explicación para llegar por último a la síntesis referida a los complejos espaciales.

“Que en todo su proceso educativo debe haber una participación activa de profesor y alumno”.

Los dos últimos párrafos caen dentro de las recomendaciones didácticas, pero los reproducimos aquí por hallarse incluidos en las recomendaciones del simposio.

Igual relieve, aunque con mayor alcance, revistió la Reunión regional de geógrafos para el mejoramiento de la enseñanza de geografía en América Latina que tuvo lugar en Santiago de Chile de mayo a junio de 1967 bajo el patrocinio de la Unión Geográfica Internacional, la UNESCO y la Universidad de Chile.

Teniendo en mientes la América Latina acordaron que el objetivo central de la enseñanza de la geografía es: “Cooperar al desarrollo integral y equilibrado de la personalidad del alumno, al mismo tiempo que incrementar su acervo cultural e iniciarlo en el desarrollo del pensamiento científico”, cosa que encierra los siguientes aspectos:

a) Estudio de las relaciones entre el hombre latinoamericano y su medio;

b) Comprensión inteligente de la interacción que existe entre los elementos naturales y los culturales, y

c) Desarrollo de las habilidades que permitan aplicar el conocimiento geográfico a la solución de los problemas vitales y actuales de América Latina, de la región y del país al que pertenece el estudiante.

Después señalan doce objetivos específicos que debe lograr el alumno mediante el estudio de la geografía, los cuales recogemos a continuación, en forma un tanto sintética con respecto a la aprobada en el simposio, a causa de su extensión:

1. Adquirir conceptos claros y precisos de los hechos geográficos y de sus interrelaciones, así como de sus variaciones espaciales y temporales.

2. Asimilar un conocimiento cabal de la localización, naturaleza y distribución de los rasgos físicos y humanos que son significativos para la comprensión de las relaciones geográficas.

3. Incorporar la certidumbre de que el saber geográfico constituye un sistema lógico, concreto y actual, una información científica que facilita el comportamiento diario.

4. Desarrollar el sentido de observación y la capacidad de análisis.

5. Desarrollar el razonamiento reflexivo y comparativo con el objeto de percibir y distinguir las diferencias, analogías y conexiones así como la mutua dependencia económica, cultural y tecnológica entre los pueblos.

6. Adquirir y desarrollar habilidades, capacidades y destrezas que permitan comprender; construir y utilizar eficientemente cartas, mapas, gráficos, esquemas, diagramas y otras formas de representación.

7. Comprender, observar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar con espíritu geográfico descripciones, interpretaciones y explicaciones, a través de lecturas, audiciones, etc.



8. Reconocer y apreciar el sentido y valor de las formas de trabajo productivo y creador que desarrolla el hombre.

9.. Tomar conciencia del respeto y tolerancia mutuas que se deben entre sí las distintas naciones.

10. Admitir, difundir y vitalizar la convicción de que la geografía facilita fundamentalmente la comprensión y la solidaridad entre los pueblos.

11. Comprender la necesidad de una política eficaz de acondicionamiento del espacio, adoptando una actitud activa frente a la valorización de los recursos naturales, y comprender asimismo la necesidad de su explotación racional en beneficio de las generaciones actuales y venideras.

12. Desarrollar intereses, una actitud de simpatía y una disposición a actuar solidariamente frente a los problemas, realizaciones y posible desarrollo futuro de una integración latinoamericana, así como valorar objetivamente la labor y asistencia de organismos internacionales.

Por nuestra parte, juzgamos de utilidad condensar en unos pocos los fines que deben perseguirse con la enseñanza de la geografía.

Comenzamos por advertir que sin negar la probabilidad de que en un grado mayor o menor el estudio científico de la geografía contribuye a la formación de la personalidad, iniciando al alumno en cierta forma en los métodos científicos, poco énfasis ponemos en los beneficios de orden estrictamente psicológico, a causa de que las conclusiones a las que han llegado los experimentos sobre transferencia del aprendizaje no son todavía lo suficiente concordantes entre sí, por lo que están afectados de limitaciones y relatividad en su valor.

En cambio, mayor seguridad de afirmación ofrece este otro orden de finalidades que pueden conseguirse con una adecuada enseñanza de la geografía:

1. Conocimiento razonado, explicado o causal de las interrelaciones recíprocas del hombre con el medio en que habita en

la extensión en que afecta la localización de los fenómenos, satisfaciendo así la necesidad psíquica del adolescente. Debe hacerse hincapié en que tan verdadero es que el ambiente físico afecta al hombre como que éste es capaz de modificar el medio.

2. Contribuir a la formación de un patriotismo equilibrado y sano compatible con una amplia solidaridad internacional y humana. El conocimiento exacto del propio país y de los demás, bien conducido, favorece la comprensión y la cooperación internacionales, y fortifica un vasto espíritu de tolerancia hacia los sistemas de gobierno, religiones, costumbres, estructuras económicas y prácticas diferentes a las nuestras imperantes en otros pueblos. Debe el alumno llegar a sentirse ligado espiritualmente a otros pueblos, a otros hombres.

3. Utilización de las conquistas científicas y técnicas de otros pueblos y culturas y modificación de la propia conducta por el buen aprovechamiento de los conocimientos adquiridos.

4. Mejoramiento de la estructura social, política y económica del propio país, sirviéndose del ejemplo o ensayo exitoso en otros pueblos. El estudio de la geografía es una fuerza que impulsa al acrecentamiento del bienestar colectivo.

5. Satisfacer el goce estético mediante una adecuada apreciación de los paisajes y fenómenos geográficos, estimulando a la vez el amor a la naturaleza, el gozo en la contemplación de las bellezas naturales.

6. Ejercitar la observación, la imaginación, la comparación y la reflexión en forma que permitan introducir al alumno en el uso de métodos científicos y que lo hagan apto para formular juicios científicos cada vez que sea necesario.

### **31. Principios del método geográfico**

La geografía es seguramente uno de los ramos escolares que mejor y más rápidamente ha evolucionado en cuanto a su concepción y finalidades como también en la técnica de su tratamiento.

En esta obra han colaborado geógrafos eminentes y pedagogos de nota.

Uno de los fecundos resultados de esta empresa de reconstrucción científico-educativa es la determinación de los principios científicos del método geográfico debida a importantes tratadistas modernos como Heffner, Wagner, De Martonne, Vidal de Lablache, Dantón Cereceda.

A los cuatro principios fundamentales de estos hombres de ciencia, o sea, a los principios de extensión, de causalidad, de coordinación y de conexión, nos parece conveniente añadir el de evolución.

1. **Principio de extensión.** "El método geográfico consiste en determinar la extensión de los fenómenos en la superficie del globo". Desde Ritter se ha atribuído especial importancia a la localización. Muchas ciencias coinciden con la geografía en el estudio de unos mismos fenómenos, pero a cada uno de sus cultores preocupa el mismo hecho desde distintos aspectos, del que entraña la situación del fenómeno en la superficie de la tierra. Lo esencial para el geógrafo es la distribución que se observa en el planeta de los fenómenos físicos, geológicos, botánicos, zoológicos, antropológicos, económicos, sociales, etc. Así, mientras el botánico y el zoólogo investigan la morfología y fisiología de plantas y animales; el geógrafo, estudiando también las plantas y animales, inquiere y determina las zonas o áreas de dispersión ocupadas por los diferentes organismos, en ramas especiales de su estudio, como son la geografía botánica y la zoológica.

Según lo expresa el profesor Luis Puga, "el punto de vista geográfico puede precisarse diciendo que el geógrafo encara los fenómenos desde el punto de vista de su extensión y de sus reacciones recíprocas". Y el mejor medio de realizar esto son las cartas o mapas que tienen la ventaja de presentar con precisión y de un vistazo todo aquello que la descripción exigiría muchas páginas sin lograr mayor exactitud. Se concluye, por tanto, que la presenta-

ción cartográfica, sin ser excluyente, es característica propia de la geografía. No puede, pues, haber una buena enseñanza de este ramo con prescindencia de croquis, planos y cartas geográficas.

**2. Principio de causalidad.** “En el examen de un fenómeno hay que remontarse siempre al estudio de las causas que determinan su extensión e investigar sus consecuencias”. Con la introducción de este principio, debido fundamentalmente a Humboldt, se destruye completamente el antiguo concepto de geografía concretado en la falsa definición según la cual la geografía es la descripción de la superficie de la tierra. El conocimiento humano adquiere la calidad de científico, en rigor, tan sólo desde el momento en que llega a interpretarse los hechos por sus causas. Así las ciencias biológicas no fueron propiamente ciencias mientras respondían a la clásica concepción de historia natural. Si en verdad hay ciencias descriptivas no son de mayor jerarquía y aspiran a convertirse en explicativas. Hay quien ha definido la geografía como “el estudio de las reacciones humanas ante los límites terrestres”. Esta definición da más vida, dinamismo y permite ver bien el significado de la relación de causa y efecto. Por ejemplo en Gran Bretaña y otros países decrece la agricultura, porque aumenta el industrialismo. En la enseñanza antes que la descripción de cuadros está el inquirir sobre la relación de causalidad de los hechos.

Buscando en cada fenómeno las relaciones de causalidad, descubriendo los antecedentes y consecuentes de los fenómenos geográficos, el estudio no sólo resulta más provechoso, sino que adquiere también una viveza tal que logra despertar más profundo interés en los estudiantes. Es inmensa la diferencia que media entre un aprendizaje estático, de mera palabrería narrativa y un estudio dinámico, serio y lógico. Con la mera descripción de un territorio, poco, demasiado poco se gana, en cambio es incalculable el valor que adquiere el estudio cuando se procura, además, rastrear su formación o historia geológica, como medio de hallar una

interpretación racional y fundamentada de su conformación actual. Todo lo cual se relleva más cuando se avanza a descubrir las consecuencias de los hechos investigados. Poniendo un ejemplo, no basta la construcción de un mapa en el que se precise la distribución en el globo, de los cereales, del ganado vacuno, de una raza humana determinada o de un fenómeno social como el lenguaje, la religión, etc. Preciso es detenerse a averiguar las causas de su extensión y las consecuencias de su distribución y propagación.

**3. Principio de coordinación.** "El estudio geográfico de un fenómeno presupone la constante preocupación de los fenómenos análogos que pueden manifestarse en otros puntos del globo". Este principio, debido también a Humboldt, concede valor de preferencia a la general sobre lo local. La ciencia en su afán de llegar a generalizaciones más amplias no tendría pleno desarrollo en el campo geográfico, si no tendiera a buscar explicaciones generales para una misma clase de fenómenos de presentación dispersa sobre la tierra. Una causa aparentemente satisfactoria que interpreta un hecho aislado puede no serlo para la generalidad de los hechos similares. La ciencia no satisface sus propósitos y exigencias si no contempla los problemas globalmente considerados. A la geografía le corresponde buscar lo que hay de unidad en los fenómenos que le incumben. Las explicaciones restringidas a una localidad no pueden gozar de absoluta confianza, por más visos de verdad que ofrezcan, pues no han considerado las otras localidades de cuyo estudio surgen dificultades que impiden aceptar la explicación dada. Examinadas en conjunto, comparadas unas con otras, puede llegarse a ratificar las interpretaciones provisionales derivadas del conocimiento parcial.

Naturalmente esto requiere un saber amplio, un conocimiento intenso del mundo como lo tuvo Humboldt por sus numerosos viajes a través de los continentes.

Buscando la coordinación entre los distintos hechos geográficos, habrá que estudiar por ejemplo los fiordos patagónicos en ínti-

ma relación con las costas escandinavas, lo que permitirá notar cómo "sus particularidades se explican por los principios generales de la evolución de las formas litorales". Los desiertos de Piura y Atacama se interpretarán vinculándolos a los asiáticos y africanos; la Hoya Amazónica presentaráse más clara a la luz del estudio de la península Indostánica; las mesetas mexicanas comparadas con las de España, Tibet, etc. Mediante la aplicación de este principio se logra fusionar la geografía local con la general.

**4. Principio de conexión.** "El trabajo geográfico consiste en considerar los fenómenos de la superficie terrestre, no en sí mismos, sino en su dependencia recíproca". Se admite como definición de geografía que es la ciencia de la naturaleza que estudia el globo terrestre en sus relaciones con las demás ciencias de la naturaleza y de la sociedad, o como dice De Martonne: "La geografía moderna se afirma en el sentido de la ciencia de los fenómenos físicos, biológicos y sociales, considerados en su distribución sobre la superficie del globo, en sus causas y relaciones recíprocas." "Esto nos conduce a la evidencia de lo indispensable que es estudiar los hechos geográficos conexiónados no sólo con los análogos del mismo orden, sino también referidos a las otras ciencias, lo cual dicho como norma didáctica sería: "En la enseñanza de la geografía el maestro procurará: a) fijar el punto de la tierra donde el fenómeno se produce; b) buscar el lazo que correlaciona los diferentes elementos que intervienen en la producción de dicho fenómeno".

El relieve terrestre, por ejemplo, es producido por los agentes erosivos externos, pero también por las fuerzas orogénicas internas. La atmósfera influye en las transformaciones de la corteza terrestre y de las aguas marinas, y cada una de éstas, a su vez, influye también sobre los otros elementos.

De la zona y de la altura depende el clima, del clima, la vegetación, de estos factores reunidos, la fauna, y todas estas causas coaligadas determinan la presencia del hombre sobre cierto sector del planeta. Esta misma concatenación muéstrase en el aspec-

to geográfico humano: terreno, clima, población, etnografía, cultura, civilización. Con gran fundamento afirmó Ritter: "El objeto de la geografía no es la descripción del mundo aisladamente considerado sino su relación con el hombre y su actividad".

**5. Principio de evolución. En la geografía impera el cambio en todos los órdenes de fenómenos; es ciencia viviente en constante evolución.** Nada más funesto que considerar la geografía estática, inmutable. Muy al contrario, cambia constantemente, y así lo que geográficamente es verdad en un momento no lo es en otro, muy en especial en lo que tiene atingencia con la geografía humana. Antiguamente, por ejemplo, el caucho se obtenía casi en su totalidad haciendo incisiones en árboles silvestres del Brasil, ahora hay cultivos de especies caucheras en Brasil y otras regiones y además existe el caucho sintético. Aláskas que antiguamente significó oro, pasó a producir cobre y luego ha continuado su proceso de diversificación. El Imperio Alemán y el de los Zares han desaparecido para dar lugar a las Repúblicas Alemanas y a los Soviets Rusos. Ni aún los mares, lagos, ríos, etc., dejan de modificarse, aunque con menos celeridad y por lo común casi imperceptiblemente. Conocido es el caso del puerto de Ostia.

Por ser la geografía física la menos mutable, ha de inferirse la exclusividad que algunos pretenden para su enseñanza? De ninguna manera. Hay que enseñar los fenómenos geográficos en su totalidad, haciendo resaltar su relativismo, su cambio, para lo cual es necesario mantener los conocimientos actualizados.

Una enseñanza bien impartida empleará problemas y hará que actúe el pensamiento reflexivo de los alumnos, pero tampoco rechazará los datos útiles, por muy mutables que sean.

## X. PRINCIPALES PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFIA

### 32. Autonomía de la disciplina geográfica

De la misma manera como el espacio y el tiempo son dos entes diversos pero correlacionados en la forma más íntima ya que todo cuanto es o cuanto puede acaecer está condicionado a ellos, la historia y la geografía son inseparables. Todos los hechos geográficos cuyo carácter esencial es la localización, suceden irremediablemente a través del tiempo y asimismo los fenómenos históricos no obstante su temporalidad se ubican, tienen su asiento forzosamente en algún lugar de la tierra.

Por otra parte, se ha comparado los dos elementos que constituyen un país, o sea, territorio y población. Al territorio en razón de que sus transformaciones son lentas comparadas con la vida del hombre se le atribuye una estabilidad relativa que representa el espacio. La población, dinámica por excelencia, representa la variabilidad, esto es, el tiempo.

En las primeras etapas de la evolución humana no se dispuso de medios eficaces para computar el tiempo y por esto o no se le dio importancia o los cálculos son inexactos y la cronología imprecisa. La historia y la geografía se mantuvieron casi fusionadas; pero su creciente desarrollo, los grandes descubrimientos, el acumulo de investigaciones disolvieron esta alianza en el campo cientí-



fico y surgió una geografía emancipada de la historia a la vez que ésta también tomó su curso propio.

Es la ruta que han seguido todas las ciencias, por lo cual el conocimiento se ha comparado y representado por un tronco gigantesco del cual se desprenden numerosísimas ramas todas las cuales al principio están amalgamadas.

Tanto o más clara es la diferencia que existe entre botánica y zoología, álgebra y geometría, etc., que la que hay entre historia y geografía. Sin embargo la tendencia pedagógica moderna casi no contrarrestada es considerar unitariamente cada grupo de estas ciencias hermanas. Los biotopos satisfacen en forma amplia la necesidad de estudiar en conjunto plantas y animales. Asimismo álgebra y geometría se enseñan como una unidad en matemáticas modernas.

Pero en cuanto a geografía e historia las cosas van por otro camino. Antes de que se haya generalizado el estudio combinado de estas dos disciplinas se acentúa el afán de independizarlas.

¿Es didácticamente conveniente la separación absoluta? Si lo es ¿podrá o deberá aplicarse en todos los ciclos de enseñanza?

En un plano científico —haciendo abstracción de lo psicológico y pedagógico— no hay duda de que tanto la geografía como la historia han logrado un progreso y una diferenciación fácilmente observables. No es posible negar ni discutir siquiera la autonomía de estas disciplinas: la lógica y el inmenso desarrollo diversificado apoyan esta separación.

Mas el debate no puede centrarse en la teoría de las ciencias. Como educativamente no se trata de la ciencia en sí misma sino de su enseñanza, de su utilización como instrumento de formación humana, son la psicología y la didáctica las que han de decidir.

Sin caer en extremismos sostenemos: a) que por lo menos en el ciclo primario, esto es, en el período de la niñez debe mantenerse la enseñanza globalizada; b) que quizá convenga también esta

misma unión en los primeros años del colegio, y c) que la individualización o presentación de la geografía como disciplina autónoma es ya necesaria en los últimos años del ciclo medio. Creemos que esta solución guarda más conformidad con las concepciones y desarrollo actuales de la psicología y la didáctica.

No es para extrañar la tendencia a la independización, pues el especialista siempre mira la materia, la disciplina científica y es celoso de su especialidad. El educador, en cambio, mira el conjunto, se preocupará más del sujeto de la educación que de los instrumentos o medios de que se ha de servir para su propósito fundamental, la formación de la personalidad. Merecedora de recuerdo a este respecto es la actitud del eminente geógrafo francés Vidal de la Blache que no menospreció lo pedagógico. A él se debe un magnífico ensayo sobre **La geografía en la escuela primaria**. Creyó tanto en la compenetración de lo geográfico con lo histórico que al escribir su magistral obra **Tableau géographique de la France** tuvo siempre cuidado de armonizar los dos elementos dando lugar así a una exacta visión de su país.

A otros les aqueja la aprensión de que en la geografía se infiltran conocimientos extraños, propios de otras ciencias. Por nuestra parte, sólo diremos que no vemos con malos ojos los intentos globalizadores que son más genuinamente educativos que los afa-nes delimitatorios de parcelas.

Es ilustrativo destacar que aunque la gran mayoría si no todos los participantes de la Reunión de Santiago de Chile (29 de mayo a 5 de junio de 1967) "para el **mejoramiento de la enseñanza de la geografía** en la América Latina" fueron distinguidos profesores, éstos subestimaron su calidad de educadores y prefirieron la de geógrafos, como que se la denominó "Reunión regional de Geógrafos", lo cual explica la formulación de las recomendaciones que comentamos.

En el Informe del Subcomité Tema 3 encontramos lo siguiente:

“6.5 Considerando que la enseñanza de la geografía tiene como uno de sus objetivos principales dar al estudiante un panorama del mundo moderno a partir de la integración con el medio en que vive y que es indispensable para la formación integral del futuro ciudadano.

“Recomienda que sea enseñada como asignatura autónoma en los últimos años del ciclo primario y la totalidad del secundario, debiendo ocupar en este último una proporción adecuada de las horas semanales disponibles”.

Además en el Informe final hay esto:

“2.6 Recomendar que en los planes de estudio de la enseñanza media se respete a la geografía su carácter de disciplina autónoma y un lugar acorde con sus cualidades formativas, de manera que figure en todos los cursos y se le asigne un horario equivalente al de la historia”. (45)

Sobre este mismo problema el Simposio Argentino de Buenos Aires (24 a 27 de mayo) declara:

“Que debe figurar (la geografía) en el curriculum de la enseñanza media como disciplina autónoma, fundamental e insustituible”.

Y también:

“Que siendo una conquista irreversible la autonomía de la geografía dentro del plan (de estudios), debe ser mantenida frente a proyectos de indiferenciación o englobamiento con otras asignaturas”.

En realidad no son muchos ni muy fundamentados los argumentos que se esgrimen en favor de la total autonomía en la enseñanza de la geografía. Lo más frecuente y que hallamos también en el Informe Final de la Reunión de Geógrafos de Santiago de Chile es: "subordinación bastante frecuente o falta de autonomía frente a la historia"; "discontinuidad de los cursos de geografía en todos los niveles de la enseñanza media"; "insuficiencia del horario de geografía".

Estas deficiencias son efectivas, pero no abogan o al menos no se ve de qué manera lo hacen por la autonomía de la geografía en su enseñanza. Perfectamente se las puede subsanar dentro de un sistema globalizado o correlacionado. Fácil es dentro de él aumentar suficientemente el número de horas, extenderse a todos los años el estudio de la geografía y por fin concederle el mismo valor jerárquico que se otorga a la historia.

Cierto complejo de inferioridad que muestran los educadores frente a los científicos, como que la educación no fuera también una ciencia de alta jerarquía; el criterio de hacer primar lo lógico sobre lo psicológico en asuntos educativos y didácticos, la mucha mayor facilidad para el profesor que ofrece el tratamiento aislado de asignaturas; el trabajo que significa confeccionar programas unitarios o concentrados de materias son los principales factores que dan primacía a la tendencia hacia la individualización y atomización de asignaturas.

En cuanto a lo **irreversible** de la autonomía de la geografía dentro de un plan, sólo objetaremos que en materia didáctica quizá nada es irreversible, como lo prueba el hecho de que muchas inclinaciones, recomendaciones y aun "principios" que han sido desplazados con intención definitiva, han vuelto a estar en boga al cabo de algunos años.

Nos parece exagerado el celo de los participantes en el Simposio Argentino para la enseñanza de la geografía en cuanto condena "la existencia de un profesor común de varias asignaturas", creyendo salvaguardar así la autonomía de la geografía, pues aun-

que se opte por la separación de historia y geografía en los estudios, siempre habrá necesidad de establecer correlaciones para cuyo propósito nada es mejor que un mismo profesor tenga la responsabilidad de grupos de materias afines.

Discrepamos abiertamente de esta declaración: "Que en un sistema educativo de indiferenciación científica, la geografía correría el riesgo de perder su carácter de dominio autónomo del saber, y la consecuencia sería la desaparición en el currículum de la importante porción de la realidad universal que constituye el dominio de la geografía".

Negamos este razonamiento, porque en el proceso de educación la finalidad es formar al hombre y no someterlo al estudio de ninguna clase de ciencias. El propósito deseado es contribuir a la construcción de la personalidad, mientras las ciencias, las artes y las técnicas no son sino medios de lograrlo. Esto mismo es válido con respecto al currículum, que tampoco es fin sino simple medio. El camino de la ciencia es uno; el de la educación otro, aunque en lo esencial no sean discrepantes.

Por otra parte habría que aducir que dentro de la misma esfera científica hay fuerte propensión a constituir nuevas ciencias que fusionan en la medida de lo necesario dos ciencias independientes, sin peligro alguno de que éstas puedan desaparecer o sufrir menoscabo. La físico-química, la bio-química, la psico-química, ciencia en gestación, la astro-física, etc., jamás anularán a la física, la química, la biología, ni la psicología puras.

### **33. Carácter monístico de la geografía**

Al eminente profesor canadiense Benoit Brouillette, presidente de la Comisión de la enseñanza de la geografía de Unión Geográfica Internacional, pertenece el siguiente párrafo: "Todo el que reflexione sobre la orientación actual de la enseñanza reconocerá que la geografía, bien comprendida, es una de las disciplinas fundamentales. Consciente o inconscientemente, todos aplicamos la

geografía en nuestra vida diaria. Los modos de vida constituyen una adaptación más o menos perfecta del hombre a las condiciones del medio ambiente. La geografía, ciencia de la tierra, es precisamente la disciplina que tiene por finalidad estudiar el suelo, el subsuelo, las aguas, el clima, la flora y la fauna; prever, en la medida de lo posible, cómo puede el hombre utilizar para su sustento los elementos naturales, y explicar cómo ha conseguido inventar las técnicas que le han permitido satisfacer, en primer término, sus necesidades esenciales —alimento, calor, defensa, vestido— y después las demás necesidades que se han multiplicado a medida que progresaban las diversas civilizaciones. Para analizar y comprender los complejos fenómenos de que es testigo, el hombre moderno tiene que utilizar los conocimientos de varias disciplinas, pero sólo la geografía, situada entre las ciencias naturales y humanas, puede darle una síntesis válida, una visión de conjunto satisfactoria para quien no sea especialista” (46).

En esta transcripción encontramos admirablemente presentada la complejidad de fenómenos que comprende la geografía, a la vez que la índole sintética de esta disciplina.

Es indudable que hacia ella convergen quizá más que en cualquier otro caso mayor número de ciencias, por su misma naturaleza de eslabón entre los fenómenos naturales y los hechos sociales.

La universalidad y variedad de su contenido se ponen mejor de manifiesto al considerar las partes que la integran. Deslindando la geografía regional de la general, en la segunda el profesor Omer Tulippe de la Universidad de Lieja, distingue dos grandes ramas con varias subdivisiones como se ve en el cuadro de a continuación:

#### A. Geografía física general:

- a. Geografía matemática
- b. Geografía climática

- c. Geografía morfológica
- d. Biogeografía.

B. Geografía humana general:

- a. Geografía antropológica
- b. Geografía etnográfica
- c. Geografía humana
- d. Geografía económica
- e. Geografía política

En modo alguno esta compleja y vasta agrupación de conocimientos pertenecientes a diferentes ciencias significa invadir campos extraños, ya que la geografía sólo se ocupa de la ubicación de los fenómenos propios de las diferentes ciencias que entraña el cuadro precedente, respetándolas en absoluto en todo cuanto es materia de su incumbencia. Lejos de perjudicar, este estudio interdisciplinario favorece una mejor comprensión de los hechos y ayuda a una visión sintética y unitaria de todo aquello que sin la geografía aparecería desperdigado.

Estamos en completo acuerdo con la conclusión del Simposio de Buenos Aires que dice de la geografía: "Que es una ciencia monística, de unidad claramente definida y coherente, que se concreta cuando realiza el estudio y diferenciación de los 'complejos especiales'."

No creemos en el riesgo de que la geografía vaya a perder su clara condición de ciencia monística y autónoma; ni tampoco que haya educador serio e ilustrado que la vaya a concebir como un mero agregado de partes o hechos, sin conexión, sin trabazón, sin causalidad. Cualquiera que sea el partido que se adopte en cuanto a la **autonomía** de la enseñanza, jamás podrá haber duda de su carácter **monístico**, con sujeción al cual deberá realizarse su enseñanza.

La diversificación de las ciencias es consecuencia natural de

su crecimiento incontrolado con el gran acopio de investigaciones que se hacen en nuestro tiempo. También sigue el curso de la evolución normal de la evolución científica la inclinación a constituir ciencias mixtas. En ambos casos subsisten las ciencias madres, las ciencias independientes. La entomología, la ornitología, la herpetología, la malacología, etc., por mucho que se desarrollen, no anularán la zoología como ciencia del conjunto.

Debido a esto no compartimos con la resolución 2.20 de los Votos y recomendaciones de la Reunión Regional de Geógrafos de Santiago de Chile que lanza una voz de alarma contra la **geociencia** en estos términos:

“Ante el desarrollo de una disciplina denominada ‘Ciencia de la Tierra’ o ‘Geociencia’ y su posible aplicación en escala continental, se recomienda que las instituciones de planificación educativa consideren negativa la existencia de la misma y peligrosa para la unidad y carácter humanístico de la geografía”. Más equilibrada es la posición del Simposio Argentino que afirma: “Que la geografía no tiende a separarse de las ciencias naturales, y su vinculación con las ciencias sociales debe ser igualmente estrecha, ya que la tendencia actual se orienta hacia la consideración del hombre como centro de la preocupación geográfica”.

#### 34. La comarca natal

El interés que adquieren los alumnos y el provecho que pueden obtener del estudio de una asignatura depende en gran parte de la forma como se lo inicie.

¿Qué entusiasmo podía despertar ni qué eficacia podía esperarse en aquellos tiempos no muy lejanos en que a los niños de primer grado (entonces clase sexta) de escuela primaria no bien habían aprendido a leer se les hacía memorizar un folletucho con el nombre de **Ejercicios sobre el Mapamundi** que empezaba por preguntar y definir ¿Qué es geografía? y luego catequísticamente seguía preguntando: ¿Qué es mapamundi?, ¿Cómo está dividido el mun-



do en la carta?, ¿Qué quiere decir hemisferio?, ¿Cómo se llama el hemisferio de la derecha?, ¿Y el de la izquierda?

En la misma forma de comprimidos geográficos continuaban otras mini-lecciones sobre las líneas del mapamundi, los puntos cardinales, los continentes, las partes del mundo, las naciones de América, de Europa, de Asia, de Africa y de Oceanía. Concluía el textito con listas sintéticas de islas y archipiélagos, penínsulas, montañas, volcanes, cabos, istmos, océanos, mares, golfos, estrechos, lagos, lagunas y ríos en la misma ordenación con que enunciamos aquí.

Mas no se crea que esto ocurría apenas en nuestros países subdesarrollados, entonces mucho más que ahora. De la misma ciudad de París, del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas se importaba textitos que muy poco, demasiado poco, superaban a los criollos. La **Geografía Universal y General de América** contaba con unas cuantas páginas más, pero no se apartaba de la forma catequística, de los contenidos en píldoras ni del método analítico que partía de la tierra como un todo y la iba dividiendo y subdividiendo hasta llegar a la enumeración de los distintos accidentes geográficos. El progreso consistía en que incluía preguntas sobre aspectos humanos: población, razas, naciones y ciudades principales, civilización, religión y lenguas. Exacta idea de como eran estos textos da la siguiente información. Después de definir longitud, latitud y de indicar las cinco zonas que forman los trópicos y los círculos polares, se formulan esta pregunta y esta respuesta que debía recitar el alumno de no más de ocho años: "¿Qué revelan estas maravillas del Universo? Las maravillas del Universo están publicando la Omnipotencia, Sabiduría y Providencia de su Divino Autor".

No se distinguía una palabra, menos una frase y peor una lección destinadas al país natal. Había que esperar los grados superiores para ocuparse de la Geografía Patria, sirviéndose de folletos semejantes.

Sin embargo siglos antes Juan Amos Comenio había enseñá-

do que la geografía debía empezarse por la sala y las demás piezas y dependencias de la casa, huerto o jardín y sus alrededores. A continuación las calles y plazas y luego el pueblo natal. Otro tanto hizo Rousseau; pero hay que esperar hasta Ritter para que la geografía patria sea una ciencia. Henning, uno de sus discípulos, en su **Guía para una enseñanza metodológica de la geografía** escribe estas palabras: "Todo hombre debe empezar sus conocimientos geográficos con la observación y el reconocimiento de la parte de la tierra que encierra su horizonte". Nace en Alemania la expresión **Heimats - kunde** (de **Heimats**, patria o comarca natal y **Kunde** estudio), concepto que implica una verdadera revolución en la enseñanza de la geografía y que ha ido precisándose y afirmándose hasta que ahora es universalmente aceptado. Comprende, según lo definió Schalz, el trozo de tierra con sus relaciones naturales y sociales en las que el niño ha recibido las primeras impresiones, lo que personalmente ha experimentado o vivido tanto en lo que se refiere a la naturaleza como a la vida social.

Lo precedente es de incumbencia propia de la escuela primaria, pero no puede ser olvidado al referirnos al colegio secundario que es su continuación, o sea el segundo ciclo el cual ha de cimentar su didáctica en el anterior.

Dentro de la observación diaria se nota con increíble frecuencia el caso de los bachilleres y, en menos escala que no deja de distinguirse, de universitarios a quienes el plano de una ciudad les dice tan poco que no pueden moverse sólo con el auxilio de este precioso instrumento. Mientras tanto el incremento del automovilismo obliga a que todo conductor sea capaz de guiarse por planos y mapas. Ante esta tremenda realidad, tomando en consideración que el estudio de la geografía en la escuela es mucho más deficiente aún, y que quienes ingresan a la educación media tienen una edad aproximada de 12 años, no vacilamos en proponer que el estudio geográfico en el colegio comience —así sea como un repaso o revisión rápida o como materia nueva para muchos— con la propia ciudad, con la especial preocupación de lograr que los mucha-

chos sepan manejar e interpretar su plano y hasta construirlo. De todas maneras será un trabajo útil y agradable que ocupará poco tiempo, tal vez un mes. Sobre esta base inicial vendrá la geografía patria, partiendo íntegramente de la región en donde esté ubicado el establecimiento educativo, esto es, un tratamiento extensivo en torno de este eje del conocimiento geográfico. De juzgarse necesario al final de los cursos, previamente al bachillerato puede hacerse un estudio más intensivo y científico de la geografía del propio país.

### 35. La geografía regional

La geografía no ha podido todavía fijar su vocabulario, deficiencia que es causa de dificultades, polémicas y errores. Hace falta precisar y unificar su terminología a fin de que todas las denominaciones esenciales tengan un mismo sentido para todos los que las emplean. Sucede que hasta unas mismas personas usan unos mismos términos con diferente significado.

Algo de esto ocurre con la palabra **regional**.

El Simposio de Buenos Aires recomienda:

“Que se encare de inmediato la modificación de los programas actuales de geografía de todos los cursos, en especial de los de geografía de la República Argentina, para introducir, en la medida conveniente el plan regional. Tal modificación no debe excluir el tratamiento de ciertos temas del programa según el plan sistemático, esto también con referencia al programa de geografía de la República Argentina, en cuanto el estudio de los hechos en masa’ sea indispensable para el conocimiento de aspectos básicos de la Nación, como es, por ejemplo, todo cuanto atañe a la unidad política, demográfica, cultural y económica del país”.

“Que se siga el plan regional en el estudio de los espacios geográficos de gran subdivisión política”.

“Que se organicen cursos especiales de capacitación en geografía regional”.

El contexto de estas recomendaciones y más aún el subtítulo que las precede: "III ¿Geografía sistemática o geográfica regional en la enseñanza media?" permite inferir que se establece una división un tanto arbitraria ya que en realidad no hay estas dos geografías, sino más bien dos maneras o métodos de estudiar una misma ciencia.

Más aceptables nos parece la distinción de Philippe Pinchemel en su estudio **L'Organization de l'enseignement de la Géographie**: a) **Geografía general** que estudia los fenómenos geográficos y físicos y humanos, como tales, por ejemplo el medio local; los medios y paisajes naturales (forestales, desérticos, montañosos, etc.); la población humana y las zonas de civilización, la valoración del espacio por el hombre (creación de oasis, utilización de recursos minerales); las ciencias y las industrias (formación de ciudades); la vida económica del mundo (vías de comunicación), países productores y consumidores). No toma en cuenta límites naturales ni políticos. b) **Geografía regional**, subdividida en cuatro secciones; local y regional, nacional, del continente. (47).

Mejor todavía estimamos el planteamiento de M. R. Ficheux en **L'enseignement de la Géographie, quelques conseils et suggestions**. Lo 'regional, la "región" no es otra geografía, ni otra parte, es simplemente una de las maneras de encarar la realidad geográfica. Esta forma, la regional —que no geografía— es "el estudio de un espacio terrestre bien delimitado" desde algún ángulo al que se desee conceder especial atención. Hay regiones naturales cuyo basamento es ante todo físico (relieve, clima) y otras en que predominan los factores humanos (lingüísticos, étnicos, religiosos). Mme. Lefèvre va un poco más adelante al decir que la geografía regional es ni más ni menos que "el concepto último de la ciencia de la tierra". (48)

Por tanto no habría divergencia entre el concepto común de región y el concepto geográfico, pues uno y otro son una sección territorial determinada por caracteres de un mismo orden: físico, etnológico, económico, político, etc.

Queremos llamar la atención hacia la conveniencia de emplear el estudio o tratamiento regional de la geografía —entendida la región en la forma más o menos clásica, como circunscripción territorial provista de unidad en atención a ciertos factores comunes o muy semejantes—. Deberá partirse de la región en la cual vive el estudiante e ir ampliando el conocimiento de las regiones vecinas y a las lejanas que reporten indudable interés para el alumno, Por ser la base principal se preferirán las regiones naturales sin perjuicio de estudiar también las regiones antropogeográficas que convenga en casos particulares.

En armonía con las nuevas orientaciones en la Reunión de geógrafos de Santiago de Chile se formularon recomendaciones como las que transcribimos:

“2.7 Recomendar que en los programas de los centros de enseñanza media se incluyan, debidamente graduadas, tanto la geografía general, como la geografía nacional y la geografía regional”.

“2.9 Recomendar la incorporación de contenidos que permitan el conocimiento geográfico adecuado de regiones y países de otros continentes, como medio de facilitar su comprensión y estimular la hermandad entre las naciones”.

Vale también citar un segmento del “Informe sobre las condiciones y necesidades de la enseñanza de la geografía en México” presentado a la reunión. Helo aquí:

“3. **El estudio de temas de geografía regional en las escuelas de nivel medio de la enseñanza.** Desde hace muchos años se ha venido sosteniendo el punto de vista de que los programas de geografía en México adolecen del grave defecto de que omiten o relegan a un plano secundario los temas de geografía regional

“El último Congreso de Geografía insistió también en la necesidad de que se amplíen los temas referentes a la enseñanza de la geografía regional, ya que ésta, como se ha venido considerando en algunos programas, es complemento indispensable de la geografía física y de la geografía humana. De acuerdo con este punto de vista los temas de geografía regional deben ampliarse, tanto en los cursos de geografía física como de geografía humana.

“En la geografía física deben incluirse los temas sobre dimensiones, relieve, hidrografía, clima y vegetación, por continentes. En la geografía humana debe incorporarse una parte referente a la división política, población, capitales y algunos aspectos económicos de gran significación también por continentes”. (49)

En suma podemos decir que hay tendencia fuertemente orientada en el sentido de conceder particular importancia a la geografía regional ya como opuesta a la sistemática en general o ya como estudio de territorios seccionales que se presentan como unidades, sea de orden físico o de orden humano.

Por desgracia, hasta ahora no se ha llegado a establecer una nomenclatura diferencial que circunscriba el contenido de geografía regional conforme al clásico concepto especial de región, que siempre es necesario utilizar o al más moderno y amplio, según el cual aquélla establece las bases para la planificación del mejor aprovechamiento de los recursos naturales y humanos, como también para una adecuada organización del espacio y del medio geográfico en general en beneficio del hombre.

Didácticamente esta distinción es de alta importancia, pues en el tratamiento de la geografía a menudo nos vemos urgidos a emplear la expresión regional en sus dos acepciones, la antigua y la moderna. Convendría, pues, acordar una manera uniforme y precisa cómo ha de denominarse y qué ha de entenderse en cada caso.

Proponemos, como lo hacemos aquí, no como solución última y definitiva, sino meramente con carácter provisional mientras se acuerde una terminología que elimine toda ambigüedad, hablar de geografía regional cuando queramos referirnos al concepto primitivo de región, como división natural, y emplear la expresión forma regional en el caso del concepto moderno de señalamiento artificial elaborado por el hombre para poner de relieve ciertos factores que son de interés especial para un fin determinado.

Los geógrafos de nuestros días consideran que en la geografía regional el elemento distintivo básico no es un factor natural sino el hombre mismo en su relación con el ambiente, por lo que lo más importante para el estudio antes que la región ofrecida por la naturaleza, es la creada y organizada por el hombre, conforme a sus necesidades socio culturales y de desarrollo. Consecuentemente modernos geógrafos hablan de regiones homogéneas, desarrolladas, subdesarrolladas, programadas, etc., que son muy poco o nada congruentes con las regiones naturales tradicionales.

Aplicando este criterio a la geografía ecuatoriana y con respecto a la planificación para el desarrollo se han insinuado para la zona o región natural de la Costa o Litoral, las siguientes:

- a) región periférica (llanura): norte y oriente de la provincia de Esmeraldas
- b) región periférica (sucesión de pequeños valles): sur occidental de Esmeraldas, Manabí, Guayas y El Oro.
- c) región núcleo (llanura): oriente de Manabí, Guayas, El Oro y toda la provincia de Los Ríos.

Para aspectos administrativos y económicos es altamente ventajosa esta regionalización. ¿Hasta dónde es recomendable el empleo de esta nueva agrupación de elementos geográficos para la escuela y el colegio de nivel medio? No es fácil ni prudente resolver la cuestión sin mayor estudio. Nos parece indispensable que para un pronunciamiento certero se realicen previamente ensayos confiables y una valoración justa de los resultados.

## XI. TECNICA DE LA ENSEÑANZA

### 36. Selección de contenidos

Si sólo se toma en cuenta el criterio del profesor o del especialista, nada es más fácil que escoger las materias que han de conformar un programa; pero si se ha de atender, como es de rigor hacerlo, a la evolución psíquica del educando, a sus intereses, a sus propias necesidades y a las de la sociedad a la cual pertenece, la complejidad del problema es grande.

En ninguna materia con mayor razón que en geografía es imposible elaborar programas universales. Más bien es verdadero lo opuesto, o sea, que cada lugar geográfico requiere su propio programa, cuando menos para la etapa inicial y para la dosificación de la importancia correlativa de las regiones.

En cambio, es posible y conveniente señalar algunos principios o normas que pueden orientar en cada caso particular el acierto en la selección de contenidos que si por un lado han de tener valor formativo, por otro deberán ser utilitarios.

Las directivas más generales que servirán para seleccionar contenidos deben dimanar de:

- a. La patria, sus intereses y relaciones con el resto del mundo.
- b. La valoración de los fenómenos geográfico-naturales y su grado de influencia en la vida del hombre.



c. Los países que han alcanzado el mayor grado de civilización y los paisajes que ayudan a entender razonadamente los diferentes tipos de cultura.

d. La actualidad e importancia de algunos problemas capitales para el progreso y desarrollo del país: explosión demográfica, el crecimiento canceroso de las ciudades y sus consecuencias; la contaminación del aire y de las aguas, la deficiencia hidráulica, la conservación y buen uso de los recursos naturales; la integración económica de países de determinadas zonas, la distribución de la tierra, la exploración submarina, los vuelos interplanetarios, etc.

Por su contenido pedagógico de indudable valor reproducimos íntegramente las recomendaciones de la Reunión Regional de Geógrafos de Santiago con respecto a la construcción de programas. Dicen así:

“Todo buen programa de geografía debe:

- a. Ser un reflejo de los intereses, valores e ideales prevalecientes en la comunidad social;
- b. Ajustarse a las exigencias de la vida moderna;
- c. Interpretar las aspiraciones de la juventud,
- d. Prestar atención a las diferencias individuales;
- e. Estar inspirado en la psicología educacional contemporánea;
- f. Basarse en los modernos principios del proceso de enseñanza-aprendizaje;
- g. Traducir objetivos valiosos desde un punto de vista científico, cultural y pedagógico;
- h. Reflejar las tendencias actuales de la geografía.

“Debe además:

- i. Ser flexible, dinámico y variado, de modo que pueda consultar los intereses y tendencias regionales de los geógrafos y otros especialistas, intereses locales de grupos de la sociedad, así como los intereses personales de alumnos y profesores;
- j. Estar correlacionado con otras asignaturas o materias del plan de estudios, a fin de canalizar la atención y las actividades de los

alumnos en un determinado sentido y explorar con mayor profundidad el medio y la cultura ambientes;

k. Presentar un avance progresivo en la complejidad de los hechos y las situaciones geográficas, sea en el campo de la geografía general, o en el de la geografía regional;

l. Incluir la planificación de actividades complementarias de la labor estrictamente sistemática (trabajos prácticos, excursiones, visitas, etc.);

m. Tener una adecuada distribución de las diversas ramas del estudio geográfico, pasando sucesivamente de la geografía física y humana general a la geografía regional;

n. Ser global en el sentido de considerar la totalidad del planeta, pero al mismo tiempo selectivo, para dar oportunidad a alumnos y profesores de estudiar áreas o regiones características o de interés especial en cada continente;

o. Dar la adecuada importancia a la geografía nacional y latinoamericana, cualquiera que sea la organización de la escuela secundaria o su extensión en años de estudio".

Por su claridad y acierto no requieren de ningún comentario.

Los estudios científicos sobre planes y programas de enseñanza destacan generalmente el valor del análisis de actividades como base requerida para la elaboración del aquéllos; sin embargo por la premura con que se organizan las comisiones y la manera de trabajar de éstas, jamás se procede a un análisis científico de actividades que revelaría el grado de interés y de utilidad que tiene al menos cada unidad y cada subunidad para los distintos integrantes de la comunidad. Nadie duda, por ejemplo, de que la geografía es de enorme utilidad e interés para actividades como las de estadistas, administradores, economistas, legisladores, militares, ingenieros, pilotos, chóferes, empresarios de transporte, comerciantes, industriales, agricultores, obreros, educadores, misioneros, periodistas, profesionales de otros medios de información, productores de películas, artistas, turistas, lectores de periódicos, receptores de noticias, etc., e igualmente para el hombre común,

cualquiera que sea su género de vida, pero carecemos en absoluto de información acerca del grado en que la geografía es indispensable a cada uno de ellos y menos aún conocemos qué aspectos, qué tópicos les son necesarios. Cuando la elaboración de planes y programas de estudio deje de ser resultado de fervores reformistas súbitos o intermitentes y se constituyan organismos técnicos y capacitados también para la investigación, sólo ahí será factible que los programas cuenten con contenidos bien seleccionados y cuantificados. Mientras esto no se haga se mantendrán la improvisación y el tanteo que en definitiva significan inmensas pérdidas de tiempo y de energías, estudio de cosas inútiles y prescindencia de otras necesarísimas.

Una posible distribución general de la materia geográfica en sus líneas más grandes y sobre la base de que se la estudie en los seis años del colegio, para un país latinoamericano pequeño como Paraguay, Uruguay, Ecuador y los centros americanos sería:

Plan para colegios organizados en dos ciclos: uno básico de 4 años y otro diferenciado de 2:

- I año El propio país
- II „ La región a la que pertenece y el Continente Americano
- III „ Europa
- IV „ Asia, Africa y Oceanía
- V „ El propio país y América con énfasis en lo económico y en lo físico matemático.
- VI „ El resto del mundo con énfasis en lo económico y en lo físico matemático.

Plan para colegios que no tienen ciclos:

- I año El propio país y la región a la que pertenece
- II „ El Continente Americano
- III „ Europa
- IV „ Asia

- V „ Africa y Oceanía
- VI „ El mundo, partiendo del propio país con énfasis en él y acentuando en todo el tratamiento los aspectos económicos y físico-matemático.

La intensidad del tratamiento geográfico guardará relación directa con la vecindad y el grado de vinculación de los demás países y regiones con el propio.

La distribución precedente implica acceder al afán de independizar la enseñanza de geografía de la historia. Esto no obstante, para evitar la proliferación de asignaturas diversas que destruyen todo intento globalizador creemos que en ésta enseñanza debe hacerse caso omiso de la distinción científica en geografía física y humana o cualquiera otra. Es obvio decir que no se trata de omitir el importantísimo estudio de los fenómenos físicos sino simplemente de fusionarlos e incluirlos en la geografía regional con oportunidad del lugar en que se presenten. Es notorio que este criterio se aparta de lo estrictamente lógico, en cambio, es más pedagógico, más didáctico, más psicológico.

### **37. Actualización de conocimientos**

La ciencia moderna en todas sus ramas crece sin cesar y a pasos acelerados. La geografía está entre las que mayor desarrollo y cambios experimenta. La actualización de conocimientos, necesaria en todas las disciplinas del curriculum de la educación media, es más apremiante en esta ciencia.

El siglo pasado más que ningún otro ha presenciado los cambios geográficos más numerosos y significativos en sus aspectos físicos, sociales, políticos y económicos. La acción del hombre sobre la naturaleza y el ambiente se ha intensificado en forma prodigiosa. La técnica acumulada y casi omnipotente ha permitido las más increíbles transformaciones.

Se han creado ciudades y centros industriales y científicos en

la gélida estepa de Siberia; se han transformado en campos de cultivo zonas áridas de Israel, el desierto de Sahara es foco de producción y riqueza. Inmensas represas como las del Dnieper y de Asuán cambian la fisonomía de los valles e incrementan la fertilidad de las regiones aledañas. Un enorme continente sometido al coloniaje, Africa, ha recobrado su independencia casi en su totalidad y su mapa político es un mosaico con docenas de nuevos Estados soberanos. Se han industrializado países predominantemente agrícolas. Han nacido varios y potentes Estados socialistas que ocupan alrededor de la tercera parte del globo. Han proliferado los Estados independientes en tal número que ya exceden de la centena, contándose entre ellos algunos con unos pocos miles de habitantes y escasos kilómetros cuadrados de superficie. Ha surgido de la nada en el corazón de la colosal república del Brasil una capital planeada, la más moderna y exótica de cuantas existen, Brasilia. Son tantos los cambios de todo orden que ha experimentado el mundo en sus seis costados que la geografía de hoy es sumamente diferente de la de comienzos de siglo. A esta maravillosa transformación han contribuido los fantásticos avances de la técnica que todo lo ha revolucionado. Ferrocarriles y automóviles, barcos atómicos y aviones supersónicos permiten viajar a velocidades no imaginadas hace pocas décadas. Un avión puede ahora dar la vuelta alrededor del planeta en menos tiempo que el que éste se demora en su movimiento rotatorio. La fisión del átomo ha tornado factibles empresas que demandan extraordinaria cantidad de energía y que dan otro rostro a la tierra. Las devastadoras guerras de estos tiempos: las dos mundiales y las no menos espantosas de Corea y Vietnam con implacables bombardeos y devoradoras llamas de napalm, han modificado la fisonomía de extensas regiones. No pasa año en los tiempos que corren sin que se produzcan uno o más acontecimientos de insospechadas magnitud y consecuencias. ¿Puede el profesor creer que alguna vez ha terminado su aprendizaje de geografía? Rápidamente van quedando obsoletos estadísticas, datos, informaciones de viajeros, exploradores y cien-

tíficos. Quien desee ser profesor de geografía no puede menos que permanecer alerta a la rectificación y renovación de su materia, a riesgo de presentarse inactual, rezagado y por ende ineficaz en sus propósitos.

Las novedades que se producen a diario en las naciones deben ser aprovechadas como incentivos o motivaciones para el aprendizaje geográfico. En análoga forma, el desarrollo y modificación de las relaciones internacionales deberán ser también utilizados en su debida oportunidad.

Además las nuevas investigaciones, los nuevos descubrimientos, la necesidad de mejorar y renovar los conocimientos aconsejan que los profesores de geografía dispongan constantemente de un sistema bien concebido de actualización científica en su materia. Seminarios y cursillos son un excelente medio.

### **38. Los esquemas o lecciones modelos**

Lo mismo que en historia, también en geografía nos abstengamos de ofrecer esquemas o modelos didácticos para uso del profesor limitándonos a dar algunas soluciones a problemas principales cuyo examen ayudará a que el profesor reflexione por sí mismo y se decida en un sentido u otro siguiendo su propia óptica de las informaciones que reciba y de lo que sus propios pensamientos le incentiven.

Las lecciones llamadas modelos puede decirse que siempre parten de suposiciones verdaderas sólo en apariencia, de situaciones muy alejadas de la realidad ya que quien las redacta arregla a su entera satisfacción los esquemas sin que nadie lo contradiga, objeto ni le haga insinuación de ninguna clase. A más de resultar demasiado ideales tienen el inconveniente de que muchos las toman como clisés a los cuales se apegan con demasía, de donde se origina un procedimiento didáctico estereotipado, mecanizado.

Nos parece mejor respetar la iniciativa del profesor para que éste con estudio y conocimiento de cada situación en particular

planifique su lección o unidad y luego la realice ante sus alumnos.

Sin embargo para quienes se interesen por esta clase de muestras o patrones hay varios libros que pueden satisfacerlos. Al efecto, mencionamos la **Didáctica de la Historia** de Jesús Mastache Román que hace un desarrollo minucioso de 8 unidades sobre el tratamiento de la historia. **La enseñanza de la geografía** de la colección UNESCO sobre programas y métodos de enseñanza, obra escrita por Benoit Brouillette, y otros colaboradores como Brown, Graves, Hanaire, Pinchemel, Sporck y Tulippe, tiene muy buenos ejemplos suministrados por notables profesores a través del mundo que ilustran muy atinadamente la enseñanza de diferentes tópicos como el Japón, el Perú, país típico de los Andes; la distribución de precipitaciones en el mundo, una población de Africa del Norte, la actividad volcánica; el ejemplo de las islas Filipinas, etc.

### 39. La observación

Como ciencia de la naturaleza, sin dejar de ser social, tiene su fundamento básico en la observación. Por esta razón debe procederse de la misma manera en su enseñanza.

Se distingue dos clase de observación: la **directa** que es la que realiza el alumno poniéndose en contacto inmediato con la zona o fenómeno geográfico que se desea estudiar, por ejemplo, un valle, una cordillera, un archipiélago, un centro minero, una zona agropecuaria, y la **indirecta**, en la cual las impresiones se reciben utilizando representaciones de diferente grado, maquetas, películas, fotografías, láminas, globos, mapas, etc.

No puede discutirse que la observación directa es la más conveniente desde todo punto, ya que la mejor representación es incapaz de suplir al elemento natural viviente que ni aun con los prodigiosos progresos de las técnicas audiovisuales puede captarlo ni sustituirlo en todos su componentes, a más de las inexactitu-

des que forzosamente sobrevienen al representar la estructura tridimensional en superficie bidimensional.

Lo sensible es que hasta los colegios más ricos están constreñidos en cuanto a posibilidades de presentación directa que demandan costos ingentes y excesivo tiempo. La enseñanza de la geografía en forma directa está, por tanto, condenada a circunscribirse a raros casos, a pequeñas zonas, a escasos fenómenos en su inmensa mayoría dentro del suelo patrio y apenas por excepción fuera de él.

Lo que sí induce a error es la actitud que supervaloriza la forma de observación directa creyéndola suficiente y que en consecuencia desestima para estas circunstancias las representaciones y la observación indirecta. Una apreciación equilibrada de estas dos fuentes de conocimiento hará ver que el material llamado de segunda mano constituye un auxiliar muy provechoso en la enseñanza, pues, agrupando zonas, prescindiendo de detalles, acentuando otros de especial importancia complementa las impresiones. Sin menoscabo de la enorme superioridad de la observación directa, a la cual hay que acudir en tanto en cuanto sea posible, es muy recomendable hacer seguir y en ocasiones aún preceder el material representativo para una cabal comprensión de lo que se pretende enseñar.

Según Norman J. Graves el trabajo sobre el terreno o al aire libre que debe efectuarse en la máxima extensión comprende tres etapas:

- a. Observación de lo que se tiene ante la vista.
- b. Traslado de lo observado a mapas o a representaciones en un cuaderno de trabajo.
- c. Interpretación de lo que se ha consignado en el cuaderno de trabajo.

El mismo profesor de la Universidad de Liverpool hace presente que no se debe creer que un mismo método o procedimiento sea aplicable a cualquiera situación. A más de considerar las posibilidades de observación directa o indirecta es indispensable



atender al grado de capacidad mental de los alumnos. Consecuentemente con este consejo establece la siguiente distinción que se aviene mejor a los niveles de aptitud en cuanto al estudio de la geografía:

a. Con los alumnos mejor dotados se seguirá un procedimiento que combine los hechos con la técnica y la explicación de las relaciones geográficas. Asimismo se les suministrará conocimientos de un grado superior que les permita un mejor entendimiento de la materia aprendida.

b. Con el grupo de los menos dotados que, por esta misma circunstancia, se interesan menos por los asuntos abstractos, se pondrá mayor énfasis en las actividades mismas antes que en las abstracciones. Por esto, sin olvidar que es una finalidad de la enseñanza adiestrar a los alumnos en el pensamiento propio, con el grupo de los menos inteligentes se procurará dar mayor atención a los trabajos prácticos, tales como trazar gráficas, diseñar croquis, elaborar mapas, construir maquetas. El exceso de abstracciones antes que serles beneficioso les descorazonará.

Como medio de que la observación directa tenga efectividad, las excursiones son indispensables, pues la sala de clases en geografía no permite la observación directa, como tampoco es factible dentro de ella localizar los hechos y fenómenos —esencia de lo geográfico— sino en forma muy limitada e indirecta. De aquí que se haya dicho que la excursión geográfica es la introducción concreta al estudio de la geografía en general. Únicamente al aire libre se puede dar una real lección sobre los puntos cardinales, eje de toda enseñanza geográfica. No sólo los aspectos físicos reclaman el uso frecuente de las excursiones. También favorecen la indagación de los aspectos sociales o de la comunidad, tales como la vivienda, la población, la vida agrícola, las industrias y oficios, el comercio, la vida recreativa, el transporte, etc.

Los educadores no niegan el valor de las excursiones y viajes didácticos; pero no los practican porque entrañan mucho tiempo y mayores responsabilidades que la lección dada en el recinto de

la escuela. Otro obstáculo es el costo del transporte y más gastos que se originan cuando la excursión emplea un día o más. Hay también la increíble razón de que el profesor secundario a menudo se avergüenza de salir con su alumnos y de acompañarles en las indagaciones.

Existe un óbice más para las excursiones y para los viajes a lugares distantes y es que no pocas veces degeneran en meros paseos de recreo, pues no se los suele preparar, ni dirigir adecuadamente las observaciones. En tales circunstancias resultan inútiles y son una pérdida de tiempo.

Una excursión provechosa desde el punto de vista educativo debe ser bien planeada con la suficiente antelación, de manera que el profesor sepa exactamente a dónde lleva a sus alumnos, qué finalidades concretas persigue y qué observaciones e investigaciones precisas han de realizarse y qué beneficios se alcanzarán.

El paso siguiente será preparar psicológicamente a los alumnos a fin de que haya una motivación adecuada, metas fijas por alcanzar, medios idóneos para efectuar provechosamente la investigación proyectada y disposición favorable para las observaciones.

Ya en el terreno el profesor actuará con mayor actividad que en la misma clase, pues, para eficacia de la excursión, las observaciones deben ser dirigidas por él en toda su extensión. Además cuidará de que se tomen notas, apuntes, gráficos, dibujos, fotografías, en suma que, por lo costoso y difícil de este recurso, muy rara vez practicado, se provean todos los detalles para el mayor éxito.

Por último, de regreso en la clase se hará la recolección y ordenamiento de todo lo observado y se llegará, previa discusión y las consiguientes rectificaciones, a las conclusiones de valor didáctico que justifiquen el tiempo empleado.

Si no se cumplen en lo esencial estos pasos o fases, la excursión no será geográfica y no tendrá más valor que el de un paseo de distracción.

En las excursiones o viajes a otras ciudades o países se hará

constar en el plan de su ejecución, visitas a museos de arte, historia, arqueología y ciencias, jardines zoológicos y botánicos; monumentos, templos, edificios públicos y privados de especial importancia, lugares típicos de la región, en fin cuanto pueda proporcionar un conocimiento educativamente útil.

#### 40. La cartografía

Los mapas son instrumentos o medios de enseñanza, calidad con la que contribuyen a facilitar la intuición en varias, si no en todas las materias o asignaturas, ya que en cualquier estudio la localización desempeña un papel de interés. Los mapas históricos, lingüísticos, sociológicos, zoológicos, botánicos etc. mejoran y precisan la explicación de fenómenos tales como la difusión de una religión, de una lengua, los centros desde los cuales se dispersó la especie humana de acuerdo con los fósiles encontrados, etc.

Tratándose de fenómenos geográficos son mucho más que esto. Podemos decir que son consustanciales con ellos. Mientras los descubrimientos geográficos no se cristalizan en mapas habrá turismo, exploración, relatos vividos de expediciones, todo lo que se quiera, pero no existe ciencia geográfica. Esto explica por qué la cartografía es tan antigua y por qué hay mapas desde cinco o seis siglos antes de Cristo. La primera carta geográfica del mundo es la de Anaximandro que vivió de 610 a 571 antes de Cristo. El mapa más antiguo que ha quedado es el de Hecateus, 500 años antes de Jesucristo. Es significativo el hecho de que los romanos, primero dispusieron de mapas y relatos de las tierras que conquistaban y que no se preocuparon de escribir una geografía sistemática.

El proceso sistemático de confeccionar mapas, exactos en la medida de lo posible, ha originado una nueva disciplina, la cartografía, que se la define como la ciencia que se ocupa del estudio y de la representación de la superficie terrestre mediante mapas. Este proceso ha ido complicándose conforme se ha ido conquis-

tando aproximaciones cada vez más estrechas a la exactitud, gracias a la inclusión de nuevas técnicas. Ahora comprende un conjunto de operaciones matemáticas y de ciencias como la geodesia, la astronomía, la topografía, la fotogrametría, el dibujo cartográfico y un conjunto de labores indispensables para la impresión y reproducción de las cartas.

El valor de la cartografía ha crecido tanto que prácticamente no hay país de mediano desarrollo que no haya fundado un Instituto Geográfico, generalmente a cargo de militares especializados, y que sea un ideal común a todos los pueblos disponer de una carta geográfica de su territorio levantada con sujeción a las técnicas más modernas.

¿Hasta dónde tiene la cartografía cabida en el colegio de educación media? Nuestra admiración y entusiasmo por esta ciencia no nos obligan a pretender que cada aspirante a bachiller deba ser un cartógrafo. Ni es su misión ni es factible que lo sea por la cantidad de tiempo y la amplitud de conocimientos matemáticos que requiere.

No por esto se ha de prescindir por completo de la cartografía. En la escuela y el colegio la cartografía tan sólo serán un instrumento indispensable, sí, para la interpretación de la geografía regional. Bastará, por tanto, la comprensión —esto sí clara y exacta— el dominio podemos decir de los elementos esenciales para interpretar un mapa y para construirlo en sus líneas generales. Muchas veces bastará la habilidad para hacer buenos bosquejos. El simple dibujo de mapas, que no una esmerada cartografía, será suficiente para propósitos educativos y de cultura general. Pero, por la mayor frecuencia de uso y por la creciente necesidad, sí creemos en la conveniencia de que se capacite al adolescente para construir planos.

Una recomendación importante: por muy intenso que se quiera hacer el estudio de la cartografía en el colegio, que en ningún caso se lo convierta en asignatura independiente.

#### 41. Medios o instrumentos

Los extraordinarios desarrollos alcanzados por la cinematografía, la televisión y las artes gráficas en general, junto con la expansión del turismo hacen que en nuestros días la enseñanza de la geografía disponga de la más variada y abundante cantidad de material a poco o a ningún costo.

Un factor que coadyuva con gran fuerza a un buen tratamiento de la geografía es la posesión de una **sala especial** destinada exclusivamente a esta enseñanza, y en la cual a más de las mesas o pupitres para los alumnos, se disponga de lugares y equipos adecuados para exhibición de películas y diapositivas, mesas de observación, mesas para modelado, tableros, pizarrones, globos, mapas, especímenes de objetos típicos de diferentes países y en fin de todo cuanto puede influir en el mejor estudio de un fenómeno o región geográficos.

La importancia es tal que Tom W. Brown ha escrito un estudio en que explica todo lo relativo a una moderna sala de geografía ayudándose de planos y diseños. La Reunión de Geógrafos de Chile "recomienda que en los planes de los nuevos edificios escolares se considere la inclusión de una sala especial de geografía". El Simposio de Argentina concuerda con este propósito y recomienda la instalación de gabinetes de geografía a cargo de ayudantes, y que mientras esto sea factible se procure "la transformación de aulas en gabinetes de geografía con las mínimas providencias indispensables".

En la sala de geografía y si no la hay en uno de los corredores principales del colegio deben instalarse una **vitrina** y una **cartelera** para la exposición constantemente renovada de láminas, mapas, postales, recortes de periódicos y revistas, productos, muñecas con trajes típicos, en suma cuantos artículos y objetos atraigan la atención de los jóvenes por su actualidad o rareza. No debe descuidarse la renovación periódica de las exposiciones que no deben durar más de una o dos semanas para que no pierdan interés y para dar

cabida a materiales más recientes. Mejor que una sola vitrina y cartelera serán dos, una para la geografía nacional y otra para la americana y universal.

Mucho se recomienda no sólo para la geografía, sino también en otras áreas como los idiomas extranjeros, que el profesor fomenta el **intercambio de correspondencia** dentro y fuera del país; pero muy poco se lo practica. Por cierto es una ayuda ocasional y nada sistemática, lo cual no obsta para producir beneficiosos aprendizajes a través de narraciones sobre costumbres, clima, grandes acontecimientos, etc., y mediante el envío de postales, fotografías, estampillas, monedas, recortes de periódicos, revistas y tantos otros objetos. Esta actividad necesita ser estimulada y más aún orientada por el educador para que produzca los mejores resultados. Con los alumnos especialmente interesados se fundará clubes para el estudio intensivo y particularizado de temas geográficos.

También en el campo de lo asistemático, pero digno de utilizarse por lo valioso que resulta, cae la recolección de **guías de turismo, almanaques**, anuncios de empresas de aviación, de transporte marítimo y terrestre, que tanto circulan en la actualidad.

Muy fructíferos efectos se logra con la formación, mantenimiento e incremento del **museo geográfico** en donde se recojen y conservan bien clasificados múltiples objetos de procedencia de todos los países que sea posible. Sirviéndose de él cuando se estudie una región determinada se examinarán las colecciones de monedas, sellos de correo, banderas, escudos, himnos patrios, canciones populares, periódicos, muñecas con trajes típicos, cuadros de costumbres, retratos de personajes, panoramas, vistas de montañas, ríos, ciudades, vías de comunicación, asientos mineros e industriales, etc., maquetas y reproducciones hechas en el taller del plantel, discos y grabaciones que ilustren la música de otros países, etc.

Actividad agradable y que reporta ventajas instructivas y

educativas es formar **álbumes** de mapas, planos, postales, recortes de periódicos, etc.

Estamos persuadidos de que todo el material y equipo mencionado anteriormente, incluyendo la adaptación de una sala modesta, se puede lograr en cualquier establecimiento, pues no demanda sino pequeños gastos al alcance de los mismos alumnos, a condición de que haya un profesor entusiasta y trabajador que encamine su labor un poco más allá de las horas de clases.

Para no pecar de utópicos no aconsejamos que cada colegio esté provisto de un **proyector cinematográfico** ni de **películas**. Este material es muy costoso para establecimientos de economía demasiado débil. Lo conveniente es que el Estado mantenga uno o pocos centros —de acuerdo con sus posibilidades y la cantidad y ubicación de los planteles— desde los cuales se distribuya en calidad de préstamo y conforme a un plan elaborado cada año, las películas de valor geográfico y las colecciones de diapositivas de acuerdo con las solicitudes que se le formulen. Para exhibirlas una o pocas veces al año no hace falta que se tenga en propiedad un material tan caro. Basta con que se disponga constantemente de un **episcopio**, aparato con el que se puede proyectar imágenes opacas de libros, revistas, dibujos, etc., esto es, un material prácticamente ilimitado y casi sin ningún gasto.

No puede faltar tampoco una **mapoteca** con una buena y moderna colección de planos de ciudades, mapas, atlas, globos, cartulinas trabajadas por los mismos alumnos que reproduzcan perfiles de relieves, cortes longitudinales y transversales de secciones geográficas, cuadros estadísticos, etc. Junto a ella una **biblioteca** seleccionada de obras sobre geografía, relatos de viajes, novelas con descripciones de parajes, obras literarias representativas de algunas culturas, textos y obras de consulta; libros que den a conocer aspectos de diferentes países, etc.

Complemento de estos dos servicios son **carpetas o ficheros** de dos clases de contenidos:

a. Los relativos a países, en donde se mantendrá actualizados da-

tos sobre superficie, población, límites, recursos naturales, elementos geográficos de notable importancia, referencias bibliográficas para lecturas complementarias, material de observación, etc.

b. Los relativos a fenómenos geográficos generales de orden físico y social, tales como productos naturales e industrializados con su localización, vías aéreas, marítimas, ferroviarias, distribución de la población de acuerdo con divisiones políticas, lenguaje, religión, etc.; nacimiento y difusión de escuelas de pintura, escultura, música, literatura, filosofía, etc.

No se exagera al decir que la geografía es la asignatura escolar que, en cualquiera de sus niveles, tiene a su servicio el mayor número de recursos. Esta misma circunstancia obliga a que se los emplee con la mayor discreción. Lo primero de todo será no prescindir ni abusar de los numerosos instrumentos o medios intuitivos. Tan defectuoso como no hacer uso de ningún material intuitivo es el recargo de ellos. Son innumerables las láminas que se puede exhibir con un proyector opaco sobre cada tópico de la geografía. Más dificultad hay en saber seleccionar lo adecuado, lo querido, que en encontrar material que es abundantísimo. Unos pocos cuadros, fotografías o proyecciones bien escogidos y buenos mapas hechos con criterio didáctico son suficientes en general. Evítese caer en el vicio de reducir todo el proceso geográfico educativo a la exposición sobrecargada de láminas, etc. Con el uso abusivo desaparece el aspecto científico que ineludiblemente corresponde a la geografía en la educación secundaria. El trabajo de síntesis y la abstracción son necesarios y hay que concederles en la lección la parte importante que les corresponde. Ni pura intuición ni pura abstracción.

La **actividad** tiene que jugar su papel también en la educación media. No la puede descartar el profesor de colegio y antes bien debe esforzarse por hacerla vivir en cuanto pueda. El **dibujo** y el **taller de trabajos** son los grandes auxiliares. Sin ellos es reducido el campo de la actividad. Cada alumno deberá tener persistentemente en uso un **cuaderno** de trabajos prácticos, en el que cons-



truirá los mapas requeridos con relativa exactitud según su grado de desarrollo y dibujará cortes, perfiles, estereogramas, resolverá problemas, etc. Ponderando el valor del dibujo como instrumento para el aprendizaje de la geografía un metodólogo ha dicho: "Todo es dibujable, desde las teorías cosmológicas hasta la evolución de los lechos fluviales; desde la formación de una montaña hasta la influencia que ella ejerce en la distribución de la población circunvecina". Esto no ha de interpretarse como que el adolescente haya de llevarse dibujando todo el día. Es el uso prudential lo más indicado y es preciso evitar la exageración de la misma manera que en el manejo de materiales.

Los **mapas en relieve** casi no se producen con fines comerciales. Es menester que los construyan los mismos estudiantes como tarea de conjunto, utilizando una escala no muy reducida. Según las posibilidades pueden hacerse de materiales plásticos que no favorecen la proporción exacta de todos los detalles o con hojas de cartón cuyo espesor representa una determinada altura y a las que se recorta siguiendo la curva de nivel que se desea reproducir.

Unos pocos **aparatos** como termómetros de máxima y mínima, barómetros, pluviómetros, etc., serán manejados por los alumnos, quienes recogerán los datos periódicamente y los reducirán a cartas de temperatura, presión, lluvias, etc.

Una última indicación: cuando hablamos de actividad no la identificamos con trabajo manual; hay también **actividad intelectual** y ésta tiene mucha cabida en la enseñanza de la geografía. Por lo tanto, el profesor la ha de emplear a menudo, por ejemplo, en la resolución de problemas sobre base de datos y conceptos geográficos.

## C. LA EDUCACION CIVICA Y SOCIO - ECONOMICA

### XII EDUCACION PARA EL CIVISMO

#### 42. Ideas básicas

Hemos visto que hay una marcada tendencia separatista especialmente de la geografía con respecto al conjunto de ciencias sociales. Por esto nos parece muy quimérica —no obstante su excelencia— la idea de Jacques Bousquet de “Reunir todas las enseñanzas históricas, la geografía, la instrucción cívica, en la sociología” (50).

Dentro de un plano de realidad actual tan sólo aspiramos a una integración siquiera parcial de tanto material desperdigado. Por cierto, la unidad ha de ser orgánica y no ha de consistir en la simple unión de contenidos dispersos mediante la grapa, con que se cose el folleto del programa, como aquél del Ecuador de 1948 en que se dio el título de educación social a capítulos independientes de moral, urbanidad, educación cívica y hasta higiene.

No creemos que la higiene, cuando menos en la educación media, pueda estar ubicada en el grupo de las ciencias sociales, sino mejor en el de las naturales cuya aplicación directa es.

Tampoco desdeñamos la urbanidad; pero no juzgamos que sea asunto que haya de tratarse como asignatura independiente. Sus enseñanzas y en particular su prácticas —que son lo esencial— han de fluir del contenido íntegro de las ciencias sociales, lo mismo que la higiene ha de ser la conclusión lógica del aprendizaje de las biológicas. Ni una ni otra poseen razón suficiente de índole educativa para constituir disciplinas aisladas.

En lo que respecta a la moral, como estudio de la conducta ideal, cuyos problemas son de indudable médula filosófica, como los de la esencia, origen y fuerza obligatoria de lo ético y otros de orden más práctico como la justicia, la honradez, la responsabilidad, la veracidad, etc., estimamos que se ubican mejor, sin que dejemos de reconocer su valor social, en el grupo o campo de las disciplinas filosóficas.

La educación cívica, con esta u otra denominación, no es una ciencia, sino más bien una gran **unidad didáctica** con finalidades y contenido educativo. En el terreno de la lógica, hay el derecho político, administrativo, constitucional, etc., y puede haber, si se quiere, una ciencia de la ciudadanía, que sería una disciplina artificial; pero educativamente no reconocemos autonomía a esta rama que engloba mucho más que lo político, más que lo relativo a la patria y a la participación en sus problemas, y que necesita desenvolverse y tratarse vinculada a los demás países del mundo, dosificando atinadamente el nacionalismo en lo que tiene de constructivo y edificante con el universalismo que es de rigor en la vida moderna. Lo que en realidad se persigue ahora es formar el buen ciudadano apto para convivir armónica y cooperativamente con los ciudadanos de otros países.

El antiguo nombre de instrucción cívica ha perdido ya su razón de ser, desde el hecho que la finalidad de incluirla en el currículum del colegio es contribuir al cultivo y desarrollo del intelecto, de los sentimientos y de la conducta social y, sólo secundariamente y como mero instrumento, proporcionar ciertos conocimientos útiles al alumno.

Quizá; la expresión más adecuada que engloba las finalidades formativas y los aspectos instructivos requeridos sea **educación cívica y socio-económica**; pero no hacemos cuestión de nombres. Lo capital es que se forme al ciudadano que a la vez lo sea de su propio país y del mundo, doble aspiración que supone a más del aspecto pragmático, estudio no únicamente de las estructuras políticas, sino también de las sociales, jurídicas y económicas en cuanto se precisen para la clara y exacta comprensión de los problemas patrios y mundiales en cuyas soluciones tendrá que obrar más tarde. Sin duda la base sustantiva será un buen conocimiento geográfico e histórico, por lo cual, si la enseñanza se realiza en parcelas independientes, siempre habrá que vincularla estrechamente a estas dos disciplinas que son base imprescindible del vivir cívico, social y económico.

Mayor importancia aún tiene el aspecto de la actividad que debe caracterizar a esta fase de la educación, quizá más que a otras. Desproporcionado es el valor de la formación de hábitos de buena ciudadanía comparado con una erudición en cualquier grado de profundidad sobre lo que es gobierno, sus funciones, los derechos del hombre, etc. Un programa de estos estudios carente de actividades cívicas que deben ser realizadas por el estudiante para ejercitarle en las que más tarde desempeñará en la vida pública, pierde su eficacia. Hay también una vida cívica en el colegio y en ella tendrá que participar el adolescente. Convendrá, pues, convencerlo de que ya es ciudadano activo y no simplemente potencial. Le faltan unos pocos años para ser elector; pero antes necesita estar capacitado —si se le da una buena educación— para servir a su comunidad, para interesarse en los problemas de su país y para participar en alguna medida en el gobierno mismo del plantel del que forma parte. Una buena didáctica considerará al estudiante como un ciudadano que ya tiene intereses y ciertas responsabilidades en la vida de la comunidad y deberá, por tanto, suministrarle los medios de que los satisfaga.

Esta finalidad se cumple a través de investigaciones que deberán realizar los miembros de una clase, individual y colectivamente, para conocer bien la comunidad a la que pertenece, la magnitud de sus problemas y de sus necesidades y luego después ejecutar una intensa acción social. El conocimiento con cierta profundidad del medio en que vivimos es esencial para mejorarlo y entusiasmarse por el vencimiento de sus problemas.

El problema de la organización de los estudios, necesita tener como bases fundamentales, antes que los contenidos mismos las finalidades que se propone y las actividades efectivas que se derivarán de ellos, a fin de que no sea una enseñanza muerta, teórica, ineficaz.

Entre sus finalidades tenemos ante todo lograr que el educando adquiera una idea consciente de la patria que le estimule a amarla y respetarla, para lo cual es menester un conocimiento de su geografía, de su historia, de su sociología y de su economía. Luego tenemos la preparación para la vida ciudadana, lo que supone un conocimiento de sus problemas y el análisis de sus posibles soluciones, que lo capacita para una vida cívica consciente; la adquisición de sentimientos de solidaridad social, local, nacional e internacional; la comprensión y ejercicio de derechos y deberes que permita, ya sea como gobernante o como gobernado, respetar a los demás y cumplir todas las obligaciones cívico sociales que son inherentes a un vivir democrático integral.

Esto supone que en la programación han de ocupar lugar eminente las actividades que inicien y desarrollen el vivir democrático pleno. Como ejemplos de éstas, comunes en mayor o menor extensión, a escuelas y colegios, indicamos: visitas a sesiones de organismos políticos, como municipio, consejo provincial, cámaras legislativas; visitas a juzgados, locales sedes de sindicatos y partidos políticos, oficinas de correos y otros servicios públicos; cooperación a actividades y servicios públicos como aseo, ornato, tránsito; establecimiento de sociedades y cooperativas en donde se viva la democracia; elaboración y realización de proyectos para

mejorar la comunidad en que se vive; etc. A más de estas y otras prácticas se organizarán debates sobre tópicos como los siguientes: Democracia y dictadura, gobierno presidencial o parlamentario; democracia representativa o qué otro sistema; sistema unicameral o bicameral, sufragio directo o indirecto; derecho a sufragio de los analfabetos, etc.

#### 43. Organización de los estudios

Hemos aconsejado el tratamiento global de las ciencias sociales, cosa que ya sabemos tiene fuertes resistencias. Sea que se adopte esta forma o la de asignaturas disgregadas, lo más indicado es que la educación cívica se extienda sin interrupción a través de los seis años del colegio y que cuando menos como tal mantenga su unidad, aprovechando naturalmente el curso de otras ramas cuyos contenidos son indispensables para una buena formación cívica.

Es de mencionarse que la Carta Política Ecuatoriana en su artículo 36 prescribe: "En todos los niveles de la educación se atenderá primordialmente a la formación moral y cívica de los alumnos"; pero tal mandato no se cumple con estrictez.

El estudio de la comunidad local (municipio), ampliado progresivamente a la regional (consejo provincial), nacional (Estado) y universal, (Naciones Unidas) puede servir de eje central para la organización de los contenidos que deberán centrarse en el análisis de las instituciones familiares, políticas, jurídicas, económicas, educacionales e internacionales y en el de los problemas que se desprenden de ellas. Hay elementos o nociones necesarias de conocerse procedentes en primer lugar de la Constitución Política del Estado y luego de algunas ramas del derecho, tales como civil, de menores, del trabajo, hacendario, etc.

No por esto se las enseñará con criterio ni formalidades jurídicas, pues no se tiene por fin formar abogados, sino ciudadanos bien instruidos en sus derechos y obligaciones y en la organización

y funcionamiento de las principales instituciones del propio país. La suma de estos contenidos ha de constituir un todo didáctico coherente, del cual, por su especial valía y por su más nutrida materia digna de conocerse por un bachiller, puede desprenderse la economía política, para un estudio un tanto independiente.

En el proceder didáctico se habrá de cuidar de no caer en una presentación técnica formalista de artículos de leyes ni reglas sistematizadas en códigos. En vez de esto, el estudio de las respectivas instituciones será el núcleo en torno del cual se abordará la materia legal que tenga atigencia. Por ejemplo, a propósito de la familia, como institución básica, vendrá con acierto el análisis de las regulaciones contenidas en la Constitución (Cap. III, título IV de la del Estado Ecuatoriano), en el Código Civil (Libro de las personas, lo referente al matrimonio y a los hijos), Código de menores, etc.

Otra unidad se constituirá con el trabajo y el seguro social comprendiendo un fondo sociológico y en conexión con las garantías constitucionales sobre esta materia (Cap. VI, título IV de la Constitución). lo esencial del Código del Trabajo, lo pertinente del seguro social obligatorio.

También es unidad importante la elaborada en torno a los contratos en general, siendo de rigor el estudio de los de inquilinato, de trabajo y de compra-venta. A propósito de esta materia, el profesor chileno Amador Alcayaga escribe: "Al pasar los contratos, se entiende que en general y en especial, sólo aquéllos que tengan para el niño un interés más o menos próximo. ¿Se contentará el profesor con aludir a las modalidades de esa fuente de obligaciones, a los requisitos de su existencia, a los vínculos de derecho que establecen, sin hacer hincapié en que ellos deben entenderse de buena fe, en que es indigno el hombre que, aprovechándose de una duda de interpretación, elude sus compromisos y en que los hombres honrados satisfacen no sólo sus obligaciones civiles, sino también las naturales, no obstante no dan derecho

para exigir su cumplimiento, y hasta las que implican un simple lazo moral?" (51).

En cuanto a economía política convendrá que se conozcan por el joven los problemas relacionados con la producción de bienes, la producción mercantil y sus contradicciones, el dinero y el crédito, el capital y la plusvalía, el salario, el valor y el precio, la circulación y el consumo, las tasas, los impuestos, el presupuesto del Estado; capitalismo, imperialismo, fascismo, cooperativismo, socialismo.

No se dejará de considerar en cada país sus problemas muy especiales y propios. En el Ecuador, por ejemplo, el problema del indio, el agrario, el control de la natalidad, el analfabetismo, el irrespeto a la ley, etc.

Una unidad de extraordinario interés es la correspondiente a cuestiones internacionales de tanta magnitud como el pacifismo y el armamentismo; la libre determinación de los pueblos y la no intervención; las presiones económicas, la colonización cultural, etc. Pueden servir de lazo de unión las Naciones Unidas y algunos de sus organismos especializados, muy nombrados pero poco comprendidos; como también los derechos humanos.

El hombre del siglo XX no es únicamente ciudadano de su patria, lo es también y con simultaneidad ciudadano del mundo. Estos conceptos que aparecían contradictorios, polares, para el patriotismo estrecho de antaño, hoy son una entidad armónica dada el asombroso desarrollo de las relaciones internacionales y la creciente interdependencia de los Estados. Exceptuando para las mentes cerradas, nada obsta para que el joven ame a su patria al mismo tiempo que a la comunidad mundial. La ciudadanía universal antes que antitética es complementaria de la nacional. A este noble fin responde esta unidad que comprende un estudio de las Naciones Unidas con lo esencial de su estructura, funciones y logros alcanzados, como también estos mismos aspectos referentes a los más salientes organismos especializados desde el punto de vista educativo, como la OIT (Organización Internacional del Tra-



bajo), la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación), la OMS (Organización Mundial de la Salud) y la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura); el UNICEF.

Intima relación mantiene con este tópico la Declaración Universal de los Derechos del Hombre que debe estudiarse conjuntamente con la Organización de las Naciones Unidas, declaración en la que se destacan estos dos principios sobre los que debe enfocarse la atención: la igualdad de derechos y autodeterminación de los pueblos y la observancia de los derechos humanos y de las libertades fundamentales para todos. Bien viene un estudio comparativo con la vigencia de ellos y la legislación del propio país. Si hay ocasión propicia se puede hacer referencia a declaraciones complementarias como derecho de los niños, eliminación de la discriminación racial, independencia de los pueblos colonizados.

Un muy reciente libro publicado por la UNESCO, con el título de **Some suggestions on teaching about Human Rights** ofrece excelentes consejos y materiales para la efectividad de esta enseñanza, por lo que es de gran utilidad su lectura para los profesores de educación cívica.

Hemos optado por este ligero esbozo de ejemplificación en vez de programa —cosa que deliberadamente nos abstenemos de formularlo—, porque nada hay más peculiar y exclusivo de un país que su programa y texto de educación cívica, dados los grandes avances de la teoría o ciencia del Estado y la enorme diversidad de modalidades acogidas en la concreción misma de los principios e instituciones para cada Estado. Por mucho que se parezcan entre sí dos o más Estados, dos o más sistemas de legislación, lo efectivo es que tienen diferencias que reclaman estudio singularizado.

Las meras muestras de contenidos o unidades que pueden incluirse en un programa de educación cívico-socio-económico, ya sea integrada o correlacionada con otras disciplinas sociales, ya en forma independiente, comprueban la vasta complejidad de esta asignatura que es de las más nuevas y al parecer enciclopédica,

al menos dentro de una área de estudios. Enfatizamos nuevamente que no se intenta producir abogados ni economistas en embrión; pero menos aún toleramos que el adolescente abandone el colegio sin comprender sus calidades de ciudadano de la patria y del mundo; que salga de él ignorando sus derechos y deberes en cuanto miembro de una colectividad dinámica y viva; que conquiste el bachillerato desconociendo el planteo, discusión y solución de los complejos problemas socio-político-económicos de su patria y de la colectividad internacional. ¿Cómo puede suceder esto si en la prensa, en el partido, en el hogar, en la asociación profesional, en el lugar de su trabajo, en su vida diaria se está rozando con ellos y hasta siendo actor? Mucha selección, desecho de lo superfluo y erudito, poco tecnicismo y un estudio funcional y activo librarán del vicio enciclopedista que, en este caso, será peor que la ignorancia absoluta.

El aspecto más difícil del problema lo hallamos en la formación del profesor, que ha sido la más descuidada quizá entre todos los profesionales de la docencia. Es de responsabilidad de las escuelas de ciencias de la educación formar buenos profesores de educación cívica. Por razones no únicamente de afinidad de materias sino también de índole práctica, lo mejor nos parece que se prepare profesores conjuntos de filosofía y educación cívica. Mientras esto no sea así, no hallamos otro remedio que acudir a los abogados quienes al menos conocen la materia; pero a los cuales hay que aleccionar en psicología, pedagogía y didáctica, como único medio de que realicen una labor educativa eficiente.

#### **44. Un ensayo de educación para la democracia no evaluado todavía**

Es bien sabido que los gobernantes sea cualquiera el credo político que profesen se preocupan fundamentalmente de mantenerse en el poder y que como un recurso para conseguirlo propagan la doctrina que mejor satisface sus deseos y a veces también

sus ideales. No hay revolución política —en cualquier tiempo y país— que no haya acudido a la educación como instrumento para expandirla, sostenerla y asegurarla.

En Argentina, país que había alcanzado fama de raigambre democrática muy acentuada, el peronismo a poco de su ascenso al poder y con miras a su perpetuidad, impuso en todos los planteles de educación, oficiales y privados, el estudio de las asignaturas que llevaron por nombre **Doctrina nacional** y **Cultura ciudadana**, que no duraron lo suficiente para valorar el éxito del procedimiento.

Caído el peronismo, el nuevo gobierno suprimió de todos los planes de estudio las indicadas asignaturas, por cuanto, según dice el primero de los considerandos del decreto que crea la asignatura de **Educación Democrática**, su “único objeto consistía en apropiarse solapadamente de la voluntad de los estudiantes en beneficio de una orientación política partidaria, mediante el uso de falsas informaciones, la adulteración de los hechos históricos, la denigración del pasado argentino y la creación de odios, recelos y suspicacias”.

Con fecha 30 de diciembre de 1955 se creó una Comisión Nacional Honoraria que se la integró con prestigiosas personalidades y que se encargó de redactar los programas especiales de **educación democrática** que fueron aprobados por decreto ejecutivo de 22 de mayo de 1956, que comprendieron enseñanza primaria, escuelas de adultos, ciclo básico de colegios nacionales, liceos de señoritas, escuelas normales, escuelas industriales y escuelas de comercio. También se incluyó la nueva asignatura en “las escuelas e institutos para la formación y reclutamiento del personal militar superior y subalterno de las fuerzas armadas y liceos de su dependencia”. Se trata de un plan completo e integral de democratización de la República que, exceptuando las Universidades autónomas, abarca todos los ciclos de la enseñanza en todos sus grados, y que fue muy bien recibido por educadores, periodistas y por la intelectualidad en general.

El prestigioso filósofo argentino Francisco Romero comentó

en estos términos el advenimiento de la educación democrática en su patria: "Ya es un acierto la riqueza de contenidos, el vasto repertorio de temas, la abundancia de doctrina, que supera con mucho el esquematismo de los programas habituales. Por esa densidad es, según se lo mire, un programa y una síntesis o sucinto brevario de la enseñanza que se desea impartir.

"El acierto principal, sin embargo, se halla en la manera como ha sido concebida esa enseñanza. La democracia no es únicamente una determinada organización de Estado y un especial tipo de gobierno, sino ante todo un régimen de vida, que encuentra sin duda su expresión y sus instrumentos en las correspondientes formas estatales, pero que las desborda. La democracia, pues, no se practica sólo en la función política, sino en un conjunto de actitudes y comportamientos que abarcan la vida entera. La igualdad de derechos y deberes para todos los ciudadanos que supone la forma democrática de gobierno, carece de base y de sustancia si esa igualdad no rige efectivamente al mismo tiempo en todos los órdenes de la existencia colectiva.

"Restringida a lo político, la democracia es un formalismo, y hasta sería una contradicción si no va alimentada por convicciones y sentimientos operantes en las costumbres. Hay una concepción democrática de la convivencia basada en una concepción democrática del hombre mismo, de sus obligaciones y derechos, de su implantación moral y social: sobre este cimiento se edifica la democracia política. El programa redactado por la comisión atiende a todo eso con clarividencia y minuciosidad, sin descuidar los principios, pero insistiendo en las situaciones concretas, en las conexiones familiares, sociales e históricas; en las realidades de diverso radio dentro de las cuales funcionan los principios. La lección que se imparte es de valores y normas, pero se la vivifica con los hechos más representativos, los más aptos para animar y confirmar la verdad del precepto con la evidencia del ejemplo." (53)

Acerca de las finalidades perseguidas con esta nueva programación, es de recordar que el presidente de la comisión, Dr. San-

tiago Nudelman, respondiendo a una pregunta que se le formulara en un reportaje periodístico sobre las consecuencias inmediatas de la introducción de esta materia en la totalidad de planteles, las puntualizó así: "En primer término recuperar para la democracia el alma de los jóvenes que hubieran sido alcanzados por la dictadura totalitaria que cayó, y en segundo lugar, asegurar al servicio de las instituciones libres, la formación de un ciudadano consciente en el santo amor a la patria y de su tradición, que desde la raíz primigenia le habla de democracia. Esperamos también que esa educación sirva para que el país no pueda sufrir más, por desviación de ninguno de sus hijos, la contingencia de una nueva dictadura." (54)

Otro miembro de la comisión, el doctor Julio González Ira-main, en conferencia radial destinada a explicar la reforma profirió estas aceradas palabras: "Es siempre cierto y necesario lo de Sarmiento: 'EDUCAR AL SOBERANO'. Hemos sufrido más que en la carne en el espíritu, los más tremendos martirios y agravios inferidos a la cultura de la Nación y sus grandes figuras históricas y que en momentos de aguda exaltación demagógica de la tiranía derrocada por la democracia argentina, se sintetizaron en aquellos estribillos siempre repetidos: 'Haga patria, mate un estudiante', 'Alpargatas sí, libros no'. Si quienes así se expresaron tantas veces, lo hicieron porque piensan y creen de ese modo y no porque les obligaron, bien merecen ser calificados de **analfabetos en democracia** y no es raro que lo sean, desde que los haya aún entre académicos. Ellos son los que más necesitan la educación democrática de la nueva asignatura". (55)

Un antecedente más que merece recordarse y que lo encontramos en la exposición de motivos, es que los programas no persiguen la imposición dogmática de ideas, sino la formación de un juicio crítico con el cual cada joven esté en condiciones de valorizar los principios y de actuar conforme a los dictados de su propia conciencia.

Todos cifraron sus esperanzas en que esta nueva forma de

educación democrática hubiese sido un eficaz antídoto contra la imposición de nuevas dictaduras. Así, por ejemplo, el doctor Dell'Oro Maini, también miembro de la comisión redactora, declaró que los nuevos programas tenían "la función esencial de destruir hábitos que se han ido acumulando en la conciencia del pueblo inclinado a aceptar pasivamente el ejercicio de las funciones dictatoriales". (56)

¿En qué medida se han cumplido las expectativas? ¿Hasta dónde ha respondido la nueva asignatura a sus finalidades concretas? No es fácil hallar la respuesta a estas preguntas y por ello nos limitamos a apuntar dos hechos concretos. El 28 de junio de 1966, a muy pocos días de completarse un decenio de la implantación de los programas de **educación democrática**, un nuevo golpe militar derrocó el gobierno constitucional e instauró una nueva dictadura ante una sorprendente pasividad de las masas que, según interpretaron los órganos de publicidad de entonces, significaba tácita y general aceptación del nuevo orden.

A los tres años casi justos de este golpe, se producen nuevos acontecimientos que en frases de un comentarista de sucesos mundiales, se puede sintetizar así: "Buenos Aires. Bastaron dos semanas de una escalada vertiginosa de violencia y muerte para que fueran al suelo los supuestos del consenso público del gobierno del presidente Juan Carlos Onganía.

"Desde que estudiantes y policías comenzaron a cambiar pedradas y bastonazos en ciudades del interior hasta que se produjeron los estremecedores episodios de la ciudad de Córdoba, con el tronar de armas largas y bazucas militares, toda la población argentina tuvo la sensación de que se estaba produciendo en esos momentos algo como el estallido de una caldera largamente recalentada por la acumulación de pequeños y grandes agravios." (57)

¿El establecimiento de la nueva dictadura significó fracaso contundente de la **educación democrática**? ¿Los estallidos sangrientos de Resistencia, Corrientes, Rosario, Córdoba, Salta y otras ciudades protagonizados preferentemente por estudiantes, son la

fructificación de las enseñanzas ofrecidas con los nuevos programas? Todavía no se puede obtener respuestas definitivas ni certeras. Los acontecimientos tal vez no han llegado a su completo término.

En todo caso esta experiencia educativa es una espléndida lección que está en proceso evaluador.

#### 45. Principios que pueden orientar la educación cívica

1. **El civismo es pensamiento, emoción y más que todo actividad.** Una buena educación cívica ha de tener por meta la eficiencia social. Esta no se consigue con discursos declamatorios, rutinarios despliegues de banderas, ni ceremonias fetichistas como besos a la bandera, caídas de hinojos ante el pabellón ni juramentos formulistas de amor a la patria. El civismo es conciencia de que se pertenece a un país al cual se conoce, a cuyo progreso se contribuye y al cual se lo defiende por convicción; es sentimiento afectivo brotado de este conocimiento como del de su geografía, de su historia, de sus artes, de la convivencia diaria con sus instituciones y sus hombres; es adquisición de hábitos inquebrantables de honradez pública, servicio público, cooperación entusiasta a todo cuanto signifique progreso y bienestar general, respeto a la ley. Para conseguir esto es menester que el colegio sea en su totalidad cátedra permanente de civismo; pero no recitativa y memorística, sino de ejemplo vivo, de dinamismo productor, de democracia auténtica y actuante.

Esto obviamente no excluye el conocimiento y respeto de los símbolos patrios ni el estudio razonado y vivo de los textos constitucionales y legales. Nuestra intención es enfatizar la práctica frente a la teoría inerte, fría. Por lo cual recomendamos los procedimientos activos más necesarios aquí que en cualquier otro aspecto de la educación. Una buena manera de realizarlos es confiar a los alumnos misiones de responsabilidad; hacerlos participar en el gobierno del plantel; establecer asociaciones en que el ado-

lecente se inicie en una vida ciudadana positiva; instarlo a interesarse y cooperar en obras comunitarias de fuera del colegio.

Las otrora en boga repúblicas escolares deben ser rechazadas, porque sólo constituyen un artificio que caricaturiza o copia lo externo, la mera nomenclatura, lo paramental de la organización política, sin llegar a comprender ni menos a vivir lo que constituye la esencia del Estado o de un municipio.

**2. La educación cívica no debe conducir a estratificar la mente ni el progreso social, sino a hacerlos avanzar.** El concepto democracia, aunque con distinta acepción, es defendido y en cierta y limitada manera practicado puede decirse en todo el orbe. Hay la democracia política, la democracia social, la democracia económica integral que es la mejor.

Eduardo Benes, a raíz de la caída en las garras del naciismo de Checoeslovaquia, de la cual fue presidente, escribió un sustancioso libro **Democracia de Hoy y de Mañana** que lo concluye con estos dos párrafos:

“La presente crisis, en Europa y en el mundo, es la continuación de la eterna lucha por una mejor justicia, por una mejor vida, por una mejor existencia política, nacional, cultural, económica y social para el mayor número posible de individuos en el mayor número posible de países del mundo; la lucha por un arreglo pacífico de los intereses en conflicto; la lucha por un más largo período de paz y por mejores formas de colaboración entre los individuos en las más distintas naciones y entre las naciones y los Estados del mundo. **En una palabra, es la lucha por una sociedad mejor.**

“Este es el ideal de la democracia. Este ideal es algo tan elevado, tan valioso, tan digno, que vale la pena de ser creído y de ser vivido. **Vale la pena ser demócrata.**” (58)

Si analizamos igualmente las ventajas de la república, en especial, comparada con la monarquía, sin duda, hallaremos méritos para el sistema republicano. Sin embargo están muy lejos de la



perfección la democracia y el republicanismo. Ni una ni otro están exentos de defectos, de vicios, de corruptelas. Son, con todo, un ideal aceptable. Pero no con el carácter de definitivo e inmutable.

La mente humana ha de concebir y realizar en un futuro más o menos cercano algo superior. De consiguiente, no será una actitud justa la del profesor que impregne en el cerebro de sus alumnos la idea de que la democracia y la república constituyen la última meta del proceso social. Al contrario, la educación ha de formar espíritus abiertos, sin fanatismos ni sectarismos de ningún género; listos a recibir nuevos ideales, dispuestos siempre al mejoramiento y progreso sociales.

La adaptación al orden social no se ha de convertir en adhesión indiscriminada a él por oprobioso que sea. Todos sabemos que falta mucho de justicia, de bienestar para las mayorías y es indispensable que la sociedad evolucione. El nuevo ciudadano no sólo debe hallarse dispuesto a recibir los cambios, sino también en capacidad de promoverlos, de ayudarlos. La finalidad cívica no ha de consistir en mantener un orden social opresor e injusto sino en aptitud y decisión para mejorarlo. El respeto y acatamiento a la ley es necesario, indispensable; pero no se ha de convertir en sumisión ciega, en pasividad y resignación. Indudablemente hay leyes malas y es menester reformarlas o abolirlas. El estudiante de educación cívica ha de luchar por ello, no por un prurito de abrogarlas, sino para conseguir su perfeccionamiento.

**3. El civismo es amor a la patria y también a la humanidad: la mejor forma de demostrarlo es la acción beneficiosa.** Ya lo hemos dicho, no puede haber contraposición entre el amor al propio país y un razonable amor al resto de la humanidad. El adolescente debe ser educado en esta doble aspiración. Principal consecuencia es el pacifismo que ya no es la palabra vedada, delictiva y provocadora de represalias como hasta hace poco. Hoy es prédica universal impulsada por los horrores de las últimas guerras. Hasta los imperialismos agresores la proclaman, por más que no la cumplan. El más eficaz medio de inculcarlo será haciendo efectivos en

el plantel la tolerancia, la convivencia interracial, el espíritu de solidaridad y cooperación, el imperio de la justicia y tantos otros ideales que necesitan ser vividos antes que pregonados. La historia y la geografía son ramos que, dando a conocer las diferencias culturales, contribuyen espléndidamente al desarrollo de estas virtudes cívicas.

Para fustigar el patriotismo palabrero y de oropel, enemigo del pacifismo y de la solidaridad internacional y recomendar en su lugar la acción viva, el pensador argentino Agustín Alvarez dijo: "El patriotismo de injerto en planta de adorno, en árbol de follaje y flores, no produce frutos, sino frases y entusiasmos: follaje y flores también".

**4. El mundo actual a la vez que social es jurídico y económico.** Este hecho nos obliga a que el civismo se consiga mediante el estudio integral y correlacionado de tales elementos. A más de analizar la realidad física y social, el educando se ha de penetrar de lo esencial en los órdenes jurídico y económico, lo que justifica ampliamente la introducción en esta área, de la economía política en sus instituciones y leyes esenciales como también de ese conjunto de normas jurídicas presentes y actuantes en la vida diaria, de necesidad y de utilidad para el hombre común, al que algunos llaman derecho usual.

Precaución de rigor es que no se obligue a memorizar artículos, que se haga desaparecer el caparazón de la técnica jurídica y que se dé vivencia real a los conocimientos de derecho que deban adquirirse. Hay medios prácticos y agradables de abordar estas enseñanzas y es obligación del profesor investigarlos y aplicarlos.

Entre otros recursos, se puede, por ejemplo, dramatizar un matrimonio o la celebración de un contrato de trabajo, etc., lo que demanda el estudio de las respectivas disposiciones legales.

**5. Hay que procurar la socialización de la clase.** El significado de socialización es hacer sentir a los jóvenes que viven en

una comunidad especial, que pertenecen a ella, que tienen que obrar como grupo, conociendo íntimamente la comunidad de que forman parte y las que le rodean y con las cuales mantienen vínculos; igualmente hacer comprender que no hay entes aislados ni vivir individualista, sino que es menester que cada uno sirva a los demás a medida de sus aptitudes.

El notable educador chileno Maximiliano Salas Marchán que tanto bregó por una acertada educación cívica, defendiéndola y propagándola en el libro y la prédica, a la vez que dándola vigencia positiva en la práctica diaria como director de la Escuela Normal Abelardo Núñez de Santiago de Chile, escribió cosas como las que transcribimos enseguida:

“La clase misma, cualquiera que sea la asignatura, contribuye a formar ciertas disposiciones de espíritu propicias a la ciudadanía siempre que pierda su aspecto de clase autocrática, con la autoridad imponente del profesor y la no menos imponente del texto que todo lo saben, y con la actitud pasiva de los niños que reciben dócilmente la herencia de cultura de los siglos que ellos les transmiten.

“La clase debe tener el aspecto de una **comunidad**, en que profesor y alumnos trabajan juntos, y en que, mientras más iniciativas desplieguen éstos, tanto más seguro es que desarrollen el juicio y aprendan a organizar sus conocimientos”. (59)

Una excelente práctica que sugerimos tanto para favorecer el espíritu de grupo, de unidad asociativa entre los alumnos del plantel, como para despertar y cultivar interés hacia los acontecimientos diarios del país y del mundo es reunir diariamente en asamblea a la totalidad de alumnos en los colegios con no exagerado número y divididos en dos o tres grupos en los muy poblados, para en un período no mayor de 15 minutos hacer, por el rector, un profesor o los propios alumnos, la lectura de alguna noticia de especial trascendencia para el país o de importancia mundial. A continuación se provocan comentarios de los mismos estudiantes, quienes, de esta manera, se sienten realmente elementos integrantes del país y preocupados por su suerte.

## NOTAS BIBLIOGRAFICAS

1. Goblot Edmond. EL SISTEMA DE LAS CIENCIAS. Pág. 166
2. Unesco. SOCIOLOGIE, PSICOLOGIE SOCIAL ET ANTHOPOLOGIE CULTURELLE. París. Pág. 109
3. Ibid. Pág. 111
4. Thompson Laura. HACIA UNA CIENCIA DEL HOMBRE. Págs. 271 y 274
5. Ottaway A. K. C. EDUCACION Y SOCIEDAD. Pág. 195
6. Ibid. Pág. 196
7. Flechtheim Ossip K. LA INVESTIGACION DEL FUTURO HOY: SUS VIAS Y POSIBILIDADES en Universitas Vol. VI N° 1, junio de 1968. Stuttgart. Pág. 23
8. Huxley Julián. EL HOMBRE ESTA SOLO. Pág. 250
9. Romero y Pucciarelli. LOGICA. Buenos Aires. Pág. 189
10. Hegel G. W. Friedrich, LA RAISON DANS L'HISTOIRE Introduction a la Philosophie de l'histoire. 1965. París. Págs. 23 a 40
10. (bis) Hegel G. W. Friedrich. THE PHILOSOPHY OF HISTORY. 1952. London. (También hemos consultado esta otra versión de la obra escrita en alemán).
11. Kabler Erich. ¿QUE ES LA HISTORIA? México. 1966. Pág. 30.
12. Ibid. Pág. 40
13. Ibid. Pág. 170
14. Daval y Guillemain. FILOSOFIA DE LAS CIENCIAS Pág. 308 (también: Engels ANTIDUHRING, Pág. 307)
15. Jaurés Jean y Lafargue Paul. IDEALISMO Y MATERIALISMO EN LA CONCEPCION DE LA HISTORIA. Controversia. Buenos Aires. 1960. Pág. 23
16. Kabler. Obra citada. Pág. 209

17. Toynbee, Arnold J. ESTUDIO DE LA HISTORIA. Buenos Aires 1959.  
Traducción de Luis Alberto Bixio
18. Kabler .Obra citada. Págs. 189 y 190
19. Ibid. Pág. 194
20. Ibid. Pág. 199
21. Jordán Pascual, Universitas Vol. VI Nº 3. Diciembre de 1963. Stuttgart.  
Pág. 250
22. Ibid. Pág. 254
23. Maublanc René. HEGEL Y MARX. En Método dialéctico y Ciencias  
Humanas, México. Pág. 61
24. Jaspers Karl. ORIGEN Y META DE LA HISTORIA. Pág. 341.
25. Russell Bertrand. UNDERSTANDING HISTORY. Págs. 55 y 25
26. Bossuet Jacobo Benigno. DISCOURS SUR L'HISTOIRE UNIVERSA-  
LLE. París 1879. Pág. 315
27. Huxley, Julián. Obra citada, ensayo EL CLIMA Y LA HISTORIA HU-  
MANA. Pág. 99
28. Meyerson Emilio. DE L'EXPLICATION DANS LES SCIENCES. París  
1927. Pág. 411
29. Hegel. Obra citada. Pág. 35
30. Carr, Edward WHAT IS HISTORY. New York. 1962. Pág. 124
31. Hegel. Obra citada. Pág. 34
32. Durant Will & Ariel. THE LESSONS OF HISTORY. Pág. 11
33. Kirn. INTRODUCCION A LA CIENCIA DE LA HISTORIA. México  
1961. Pág. 31
34. Bernal Ignacio. INTRODUCCION, A LA ARQUEOLOGIA. México. 1952.  
Pág. 19
35. Clark Grahame. LA PREHISTOIRE DE L'HUMANITE. París, 1962.  
Pág. 11
36. Obra citada. Pág. 44
37. Jaspers. Obra citada. Pág. 17
38. Ibid. Pág. 27
39. Bining & Bining. TEACHING THE SOCIAL STUDIES IN SECONDA-  
DARY SCHOLS. Pág. 38
40. Unesco. TOWARDS WORLD UNDERSTANDING. SOME SUGGES-  
TIONS ON THE TEACHING OF HISTORY
41. Lombardo Radice. LECCIONES DE DIDACTICA. Pág. 334
42. Ludwig Emil. AUTOBIOGRAFIA DE UN BIOGRAFO (memorias)  
Madrid. 1953. Pág. 250
43. Troll C. En BOLETIN DE INFORMACIONES CIENTIFICAS NACIONA-  
NALES 9 90. Mayo-diciembre de 1959. Pág. 233
44. Sepúlveda Sergio. En REUNION REGIONAL DE GEOGRAFOS PARA

MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN AMERICA LATINA, Informe. Pág. 50

45. Ibid
46. Unesco. LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA. Revista Analítica de Educación. Vol. XIII, Nº 1. Pág. 3
47. Pinchemel Philippe. L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE. Pág. 180
48. Ficheux M. R. L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE, QUELQUES CONSELS ET SUGESTIONS. París 1949.
49. Reunión Regional de Geógrafos de Santiago de Chile, ya citada. Pág. 37
50. Bousquet Jacques. ECONOMIA POLITICA DE LA EDUCACION. Madrid 1960. Pág. 240
51. Dirección General de Educación Secundaria de Chile. LA RENOVACION PEDAGOGICA Y EL LICEO. Santiago de Chile, 1930. Pág. 552.
52. Unesco. SOME SUGGESTIONS ON TEACHING ABOUT HUMAN RIGHTS. París, 1968
53. Ministerio de Educación y Justicia, República Argentina. PROGRAMAS DE EDUCACION DEMOCRATICA para los ciclos de enseñanza primaria, secundaria, normal, superior y técnica. Buenos Aires, 1956. Pág. 101
54. Ibid. Pág. 12
55. Ibid. Pág. 61
56. Ibid. Pág. 13
57. VISION. Vol. 36 Nº 13. México 20 de junio de 1969. Pág. 14
58. Benes Eduardo. DEMOCRACIA DE HOY Y DE MAÑANA. México, 1941. Pág. 209
59. Salas Marchán Maximiliano. TENDENCIAS DE LA EDUCACION NORTEAMERICANA. Santiago de Chile. Págs. 112 y 113

# **EL FUTURO DE LA EDUCACION**

**Por: Lcdo. Franklin Ramírez Pazmiño**

**Quito, Febrero de 1970.**

## I. INTRODUCCION

Hablar sobre el futuro de la educación equivale a interrogarse acerca del destino de la misma en un mundo en constante transición. La respuesta que demos a este problema, depende, en mucho, de la conciencia que tengamos sobre lo que es el mundo actual en sus dimensiones socio-económicas y científico-tecnológicas; ya que, la educación ha sido es y será una superestructura resultante del juego de diversas fuerzas internas que actúan en la sociedad en un momento histórico determinado; en otras palabras, la educación, como el derecho o el arte, no es sino el reflejo de lo que es una sociedad; por tanto, la educación del futuro o el futuro de la misma, estará condicionado a las mutaciones que se operen en la sociedad; en última instancia, es la estructura socio-económica y política la que orientará a la educación y no está a aquella.

Si consideramos las grandes tendencias que configuran el modelo de la sociedad del futuro, no es difícil vislumbrar lo que será la sociedad del año 2.000 y los cambios correlativos, muchos de ellos, dramáticos, que deben operarse en los centros vitales de la educación, para que responda satisfactoriamente a los imperativos y demandas de aquel momento; así:

- 1.—Un mundo que instalará la **innovación como estilo de vida**, necesariamente desembocará en el tecnologismo; en ese instante, la educación no podrá abstraerse de aquel impacto so



pena de perecer. Una nueva tecnología de la enseñanza, de la que me ocuparé luego, permitirá arrancar a las masas hambrientas de saber, de su ignorancia y elevar cada vez más los niveles educativos de la población instruida.

- 2.—En un mundo que se inclina necesariamente a la socialización de bienes y servicios, no se tolerará una educación individualista, enajenante y orientada a satisfacer determinados intereses de clase.
- 3.—Un mundo que ha descubierto que la "unidad espacial de nuestro planeta" es una realidad tangible, donde el hombre cada vez se siente solidario, testigo y corresponsable del acontecer universal, deberá estructurar sistemas educativos abiertos, que provoquen la integración universal del hombre, como medio sincero para favorecer el reinado del espíritu.
- 4.—Un mundo que ha tomado conciencia de su "unidad humana fundamental" en el cual todos somos esencialmente los mismos, con necesidades materiales, biológicas y espirituales comunes, la educación deberá contribuir a abolir las barreras artificiales creadas por el racismo, la religión o la situación económica; deberá, igualmente, satisfacer las apetencias intelectuales de todos los hombres, sin más limitaciones que las derivadas de las propias diferencias individuales.
- 5.—En la sociedad de consumo, de opulencia y esplendor en la que vivirá un alto porcentaje de la población mundial; en esa sociedad que "sacia el estómago pero mata el espíritu", según certero diagnóstico de Marcuse, la educación debe aceptar valientemente el reto irreversible del desarrollo; para esto, la pedagogía de la angustia que hoy aprisiona a los sistemas educativos, como resultante de la angustia existencial colectiva que impera en la sociedad, debe transformarse en la pedagogo-

gía de la esperanza, del amor, como medio fundamental que coadyuve a que el hombre del futuro no sea víctima de su propia creación.

La filosofía que posiblemente orientará la sociedad tecnológica del mañana debe ser una que integre "el amor y la ciencia, en una política del hombre total, en una política multidimensional" (1) que salve a la sociedad unidimensional y exclusivista que tiende a consolidarse; entonces, el papel de la educación, inspirándose en esa filosofía, será más trascendental y de mayores responsabilidades, puesto que, entre sus finalidades figurarán: la de rescatar al hombre del automatismo que controlará su vida o evitar que éste caiga prisionero del rigor tecnológico. La educación, entonces, será indudablemente más científica, pero debe ser necesariamente humana, justamente para que el hombre que asuma el control, al comprender el significado humano de la técnica, imprima sentido humano a la vida.

## II.— CRISIS DE LA EDUCACION

Una forma de vislumbrar el futuro de la educación surge al analizar el fenómeno de la llamada "crisis de la educación".

Afirmar que la educación está en crisis no es nada nuevo; los sistemas educativos "como organismos vivos de la sociedad han estado y estarán siempre en crisis". Lo nuevo es haber tomado conciencia de esa crisis y habernos planteado soluciones para la superación de la misma. Si en algún sector de la sociedad se han realizado y se realizan esfuerzos nunca antes vistos ni pensados, es en el sector educativo. Un nuevo credo ha surgido, el credo en la educación. Quizá, en uno de los pocos asuntos que estamos de acuerdo todo el mundo es acerca de los beneficios de la educación. La educación es buena en sí misma. Nadie duda esta afirmación. Lástima que no aprovechamos de esta coyuntura humana, histórica y social, para hacer del mundo un hogar de paz. Sin em-

bargo, la crisis actual de la educación, como afirma Philip H. Coombs (2), difiere profundamente de la del pasado. Es una crisis mundial que afecta por igual a todos los países: ricos o pobres, nuevos o viejos.

¿Cómo se expresa esa crisis? Dónde radica la esencia de la crisis? En mayor o menor grado, esa crisis se presenta en los siguientes hechos:

### 1.—Desajustes cuanti-cualitativos entre la educación y la sociedad.

En las últimas décadas el mundo ha sido testigo de dos hechos fundamentales: la explosión demográfica y la explosión de conocimientos. Estos dos sucesos han conmovido desde las bases las estructuras de los sistemas educativos. La explosión demográfica ha repercutido en tal forma que ha provocado un verdadero estallido en los sistemas de enseñanza. Su capacidad de extensión ha sido rebasada en mucho por la marejada humana. La demanda social ha sido mayor que la oferta del sistema.

Los millones de educandos en edad escolar y los 460'000.000 de adultos analfabetos que pertenecen a los países miembros de NN. UU. y que se encuentran al margen del sistema educativo, constituyen la expresión más elocuente del problema y el desafío de los marginados ante las proclamas universales "del derecho a la educación".

La explosión de conocimientos, igualmente, ha impuesto la urgente necesidad de revisar la infraestructura escolar, como condición básica para responder al momento histórico. El hecho de que todos los pueblos del mundo se encuentren reformando sus sistemas de enseñanza, es prueba concluyente del impacto que la revolución científica ha creado en los sistemas educativos; sin embargo, qué lejana es la distancia que media entre las necesidades sociales y la producción escolar; es la distancia cualitativa que existe, justamente, entre el hecho de haberse operado en el seno

(3) de la sociedad una revolución científica y en los sistemas educativos, tímidas reformas.

Si la educación quiere convertirse en agente de provocación de movilidad económica, social y cultural de los pueblos, debe también realizar su propia revolución: a nivel de las estructuras, del contenido programático, de la tecnología de la enseñanza, etc., para ser consecuente con las aspiraciones sociales, competir, por igual, con otras empresas institucionales y, aún más, superar el abismo, el desfase existente entre escuela y sociedad, entre educación y desarrollo científico-tecnológico, entre educación y demandas sociales.

Desde este punto de vista, el futuro de la educación está condicionado a la forma cómo los pueblos encaren este reto; solución que no depende tan sólo de dinero, sino de pasión, de audacia en la concepción y ejecución de planes, de autoevaluación y modestia, de "ideas y coraje", en fin de espíritu de aventura.

## 2.—Recursos humanos y materiales insuficientes

Especialmente para las tres cuartas partes de la población mundial ubicada en el casillero del llamado "tercer mundo", las necesidades educativas son siempre mayores a los recursos disponibles. La crisis educativa, por tanto, es también crisis de hombres y de recursos económicos; resulta irónico que los sistemas educativos que han producido los hombres que han llegado a la luna, que han realizado la fisión del átomo o el trasplante del corazón, carezcan, precisamente, de personal docente calificado y lo que es más grave aún, de profesores de ciencias. Parecería como si el sistema educativo es víctima del menosprecio de su propio esfuerzo. La carencia de profesores de ciencias en el mundo, para todos los niveles, es nada menos que asombrosa y espectacular. Bajo estas condiciones, ¿cómo adaptar la educación al constante desarrollo científico-tecnológico, si se carece del elemento humano fundamental, responsable de hacer realidad el enlace evolución científica-enseñanza?

Paralelamente a la carencia de profesores, los sistemas educativos sienten el peso de la falta de recursos económicos que no les permite llevar a cabo sus programas.

La Teoría del Desarrollo se ha esforzado por demostrarnos que invertir en educación, es decir, invertir en la formación de hombres, constituye el prerrequisito fundamental para el desarrollo. Hoy sabemos del efecto directo de la misma en el incremento de la renta individual y nacional, conocemos que la inversión realizada en el sector educativo produce altas tasas de retorno a los inversionistas; sin embargo de las demostraciones anteriores, los gobiernos de la mayoría de los países del mundo no invierten lo suficiente en educación.

Cuando se comparan los presupuestos de educación o salud con los de la defensa nacional, resultan irrisorias las proclamas de paz o los convenios de integración cultural. ¿Cómo podemos educar para la paz, cuando sabemos que en el fondo vivimos una espantosa guerra fría? ¿Cómo podemos hacer realidad el derecho a la educación de todos los hombres, cuando la prioridad presupuestaria se dedica para el resguardo de las amenazas constantes? Parece que en el mundo hay miedo y que en el fondo estamos empeñados en ganar la batalla de la muerte, antes que la batalla de la liberación del espíritu, de la desnutrición, del hambre, de la miseria que corroen la entraña de los pueblos. No se explica cómo, un mundo que ha logrado las hazañas más espectaculares, mantenga 460'000.000 de analfabetos, millones de niños desnutridos, muerte por inanición o por enfermedades prevenibles y, en cambio, se destinen fondos a la compra de armamento bélico.

Sería insensatez de mi parte no reconocer los esfuerzos que han realizado y realizan los pueblos en beneficio de la educación. En la última década y solamente en los países de América Latina, los presupuestos educativos se doblaron, hasta tal punto que la Reunión sobre Financiamiento de la Educación, realizada en Chile en 1966, estimó que nuestros pueblos, en la próxima década, no podrán seguir invirtiendo en educación, al mismo ritmo que en la

anterior. Paradójicamente, la inversión en educación no ha logrado sacar el máximo provecho. Desde el punto de vista financiero, el sistema educativo resultó "deficientemente administrado". La inversión realizada no está en relación con la producción. Prueba de lo enunciado es el rendimiento del sistema educativo latinoamericano; así, en 1966, de 1.000 alumnos inscritos en el primer año de enseñanza primaria, 95 llegaron al último; de esos, 15 al último año de enseñanza secundaria y apenas 1 al sexto de universidad. Bajo esas condiciones, es evidente juzgar a nuestros sistemas educativos como improductivos y onerosos. Con sobrada razón, Lourié, experto de UNESCO en financiamiento de la educación encuentra que en América Latina "el 72% de los presupuestos en educación están destinados a estudios que no se completan nunca". Una empresa particular, de cualquier tipo, con esa producción y a ese costo, quebraría inmediatamente.

La baja producción de nuestro sistema educativo, no solamente obedece a causas de índole pedagógica. La escuela no es la culpable de todos sus males. La esencia de la crisis educativa es más honda. Es crisis social. ¿Cómo puede retener la escuela a un niño que al mismo tiempo que estudia constituye mano de obra? ¿Cómo exigir rendimiento a un organismo subalimentado? Desde este punto de vista, igualmente, el futuro de la educación depende del grado de transformación socio-económica que se opere en el interior de cada sociedad. El poder de la educación es limitado. Ella despliega toda su potencialidad creadora y transformadora del espíritu, promueve el cambio y auspicia el desarrollo, sobre la base de que paralelamente se satisfagan necesidades primarias fundamentales. Con sobrada razón, el ya nombrado Dr. Coombs afirma que "la educación no es la responsable de los males del mundo, como tampoco es su cúralotodo; a lo más, lo que tiene la educación es cierta magia, cierto prestigio, cierta fe", que lamentablemente no los sabemos sacar partido.

### 3. Resistencia al cambio

Si la crisis de la educación se asienta en las raíces de la crisis que vive la sociedad, no es menos cierto que en el interior de la misma se operan profundas contradicciones. La educación vive su propia crisis, ocasionada primordialmente por su asombrosa incapacidad para adaptarse al cambio. Heredera como es de un inmenso prestigio, los tabúes pedagógicos pululan en su seno. Quiénes miramos el problema educativo con mente fría, corremos el riesgo de convertirnos en profanadores de causas nobles. Sin embargo, creo que la denuncia sincera, honesta, apasionada, científica en lo posible, contribuirá a dar a la educación su función humana y social.

Jacques Bousquet, en su libro *el Problema Político-Económico de la Educación* (3) afirma que "el primer paso para una racionalización de la educación en el porvenir es analizar con sangre fría la irracionalidad de la educación presente". La educación, continúa Bousquet, al tener como función principal la de transmitir la tradición, tiende, naturalmente a la rutina. Confunde fácilmente las tradiciones que debe transmitir y sus propias costumbres pedagógicas, perpetuándolas unas, al igual que las otras; así por ejemplo, mientras científicos de la talla de Longevin y Wallon demuestran que el "equilibrio físico y mental de los alumnos está seriamente amenazado, si se excede de 15 horas semanales de trabajo"; la escuela, en el mundo, continúa imponiendo 30 horas o más de trabajo; mientras la psicología y la pedagogía nos hablan del aprender haciendo, del aprender por experiencias, del aprender por ensayos y errores, el verbalismo intrascendente hace su agosto; mientras se proclama que hay que enlazar la educación a la vida y al medio del niño, la escuela continúa encerrada en la "celda monacal del proceso educativo"; mientras se hace necesario incorporar nuevas materias y necesario quitar otras en los planes de estudio, justamente para adaptar la educación al desarrollo científico-técnico contemporáneo, se proclaman de temerarias,

de revolucionarias ciertas "reformitas"; mientras asistimos al desgaste constante de conocimientos como producto del inagotable enriquecimiento de nuevas verdades, continuamos enseñando asuntos de archivos de biblioteca.

La resistencia que hoy mismo tiene la introducción de la temática moderna, o la fusión de la cultura general y trabajo, son pruebas elocuentes del lento caminar de los sistemas de enseñanza. Los ritos, las ceremonias que informan el acto pedagógico, son detalles que nos causarían risa si no estaríamos convencidos que la educación es algo muy serio.

Demistificar la educación actual, lo cual no es tarea fácil, ya que demanda espíritu de investigación, de análisis, de demostración, de aplicación de técnicas, es condición fundamental para que la educación del futuro encuentre su verdadera ruta: una más flexible que le permita adaptarse y evolucionar. Philip Coombs, lamentándose por la "inercia de los sistemas educativos", por la pereza a la adaptación a los tiempos modernos dice "parece que educar a una nación y mantener su sistema educativo al ritmo de los tiempos, es algo muchas veces más difícil que poner un hombre en la luna".

Una tarea inmensa de planificación constante, de autoevaluación, de mirarse hondo hacia sí mismo y hacia el exterior, salvará los escollos existentes. Lo anterior señala que la educación del futuro será esencialmente planificada, es decir, pensada. La improvisación, el azar, el dejar hacer y el dejar pasar, riñen con el futuro de la educación.

#### 4. La revuelta estudiantil

Otro síntoma característico de los tiempos actuales y que en mayor o en menor grado demuestra la crisis del sistema educativo es el fenómeno de la revuelta estudiantil.

"La rebelión de los estudiantes no constituye un fenómeno aislado, es un ejemplo y un síntoma particularmente alarmante de



la inquietud de la juventud frente a una sociedad que parece incapaz de darle un lugar conveniente" (4). Lucha generacional dicen unos. Enfrentamiento de valores, con riesgo de romper la continuidad histórica, dicen otros. Las causas son múltiples y escapan a este estudio. Dejemos que sociólogos, políticos y educadores nos den más luces. Lo cierto es que todo el mundo confronta este problema. En los pueblos altamente desarrollados los estudiantes protestan contra la sociedad de consumo o de esquemas pre-establecidos, contra la sociedad "carnívora" y automatizada al máximo. Reclaman simplemente la humanización de la técnica. Se mofan de la moral, del sexo y de la cultura burguesa para quienes ella es la "inversión de la vida". Protestan contra el sistema educativo selectivo y alienante. Unas veces la protesta es pasiva, silenciosa pero hiriente, de rechazo total contra el sistema, como el fenómeno "hippy" que asume una actitud y un estilo de vida diferente a lo considerado intocable. Otras veces es dramática, hasta el punto de hacer tambalear a gobiernos sólidamente conformados. De la burda incomprensión de la sociedad adulta son testigos el Barrio Latino de París y la Plaza de las Tres Culturas de México. Epílogo trágico, sangriento, que tal vez sea una advertencia...

En los países en vías de desarrollo, los estudiantes se presentan como los portaestandartes de la liberación de los pueblos. Su slogan "luchar y estudiar" tienen hondo significado social.

Gracias a su propia condición de élites culturales y a los grandes efectos que tienen los medios de comunicación colectiva, los estudiantes poseen mayores oportunidades de pensar críticamente, de identificar y clarificar los problemas del mundo contemporáneo; tienen, indiscutiblemente, mayor conciencia histórica y compromiso social que la generalidad de las masas. Los planteamientos en cuanto a reforma de la enseñanza efectuados durante los acontecimientos de Mayo, en París; por los estudiantes, son dignos de la meditación más seria ¿qué reclamaron? una auténtica democratización de la enseñanza; un cambio de estructura del sis-

tema y del contenido programático, de tal manera que transforme aquella universidad de corte medieval, aristocratizante y de élite, en una universidad más abierta; reclaman mayor número de becas, y, lo que es más, exigen participar "en la formación que ellos reciben". Esta es, al decir de Bousquet, la reivindicación fundamental y que de alguna manera contiene las demás.

Cuando los estudiantes hablan así, de manera "insolente", radical y franca, cuando se permiten bajar los tabúes pedagógicos a niveles humanos, los afectados y privilegiados, los monopolizadores de la cultura, sienten que se derrumban los sagrados estamentos del sistema. En el fondo, lo que sienten, no es otra cosa que el derrumbe de su propio privilegio.

Al demandar cambios profundos en la estructura del sistema educativo francés, "sistema constitucionalmente antidemocrático", como lo demuestran Bourdier y Passeron (5), estos tenían razón. Una sociedad que presume de democrática, no debe estar organizada, en criterio de José Luis Aranguren, "según formas ocultas de desigualdad que no son sólo institucionalmente universitarias, sino estrictamente intelectuales (en apariencia). Los que triunfan, sin recomendaciones de ninguna clase, en las pruebas universitarias, es de presumirse —se piensa— que sean los mejores. Pero da la casualidad de que, en su mayoría, proceden de las clases superiores. En qué consiste realmente esta "casualidad?". El mismo Aranguren responde: "La situación de inferioridad socio-económica determina, por lo tanto, la inferioridad cultural, enmascarada como puramente "intelectual"; de ahí que, en el fondo, lo que se realiza en éste y otros sistemas educativos de clase, es la "elección de los elegidos", en feliz expresión de los franceses Bourdier y Passeron.

Las grandes desigualdades sociales que se encuentran en el interior del sistema, especialmente a nivel universitario, comprendemos mejor, cuando Raymond Poignat (6), coautor del cuarto y quinto plan de enseñanzas francesa indica que: en 1953, la tasa de

ingreso de los hijos de familia de profesionales liberales, representaba entre el 50 o 60% del grupo considerado, en tanto que en el de los hijos de agricultores, asalariados agrícolas y obreros de industrias, representaba, apenas, el 0.9%, el 0,26% y el 0,29%, respectivamente. Fácilmente se comprende la situación entre la "igualdad de oportunidades educativas" de que habla la Constitución Francesa del año 1946, con la realidad estadística.

Es evidente, como lo afirma el mismo Poignat, que en el nivel superior, a partir de la Segunda Guerra Mundial, se nota un cambio en la composición de la matrícula por categoría social ;pero que, la igualdad de oportunidades está muy lejos de cumplirse; así, en 1963, las oportunidades de ingreso al nivel superior varían a grosso modo, del 1 al 3% para los hijos de trabajadores, al 60% para los "hijos de papá".

Un estudio realizado por alumnos de la universidad de Lovaina, en la católica Bélgica, demuestra, igualmente, que la enseñanza en este país es eminentemente selectiva de acuerdo al origen social de los estudiantes. En un violento artículo titulado "La Selección de los Tontos", los universitarios nos hacen conocer que en 1969, del 45% de alumnos repetidores en el nivel primario, las tres cuartas partes correspondían a hijos de trabajadores y agricultores; que sobre 100 hijos de trabajadores, 4 ingresaban a la universidad; por contraste, sobre 100 hijos de los cuadros dirigentes, 64 ingresaban al nivel superior. El sistema educativo, concluyen los estudiantes belgas, está concebido de tal manera que sólo aquellos que han adquirido la cultura tradicional —bachillerato en Humanidades Clásicas—, los favorecidos para pagarse el alto costo de los estudios, son los que culminan con la respectiva carrera.

Cuando los estudiantes demuestran con investigaciones estas realidades, cuando encuentran que la estructura social de clase que vivimos determina la concepción y estructura de clase del sistema educativo, los adultos, engañándonos a nosotros mismos, tra-

tamos de ver en ello una simple actitud de rebeldía e inconformismo muy propias de la juventud. No queremos comprender que la "rebelión estudiantil revela una crisis mucho más profunda: una crisis de la educación en el sentido más amplio del término, es decir, una crisis del sistema de transmisión de la misma sociedad, no de tal o de cual sociedad, sino de toda la sociedad. Nos han demostrado que la sociedad humana, en esta segunda mitad del siglo 20, es mucho más frágil de lo que pensábamos. Nos advierten que nuestra educación no está adaptada al ritmo de la sociedad y que ella debe, en consecuencia, ser repensada a fondo". No queremos aprovechar, como dice el profesor Bousquet, la ocasión para el diálogo, para la reflexión y análisis conjunto de los problemas.

A esta altura del estudio, ya disponemos de elementos de juicio para extraer algunas conclusiones generales; así:

- 1.—El futuro de la educación depende de la estructura socio-económica política que mantengan los pueblos.
- 2.—La crisis de la educación debemos encontrarla en el seno de la sociedad y juzgarla dentro del contexto histórico global, para plantearnos reformas educativas ajustadas a la realidad.
- 3.—El análisis crítico de la situación de la educación y el planteamiento de alternativas para su solución, constituyen una forma, empírica desde luego, que permite vislumbrar el futuro de la educación, los cambios que deben operarse y las necesidades que deben satisfacer.

### **III.—EL FUTURO DE LA EDUCACION A NIVEL DE ESTRUCTURAS, CONTENIDO Y TECNICAS DE ENSEÑANZA**

Indudablemente que la educación del futuro será diferente tanto para aquellos países que han alcanzado altos niveles de vida, como para aquéllos que han iniciado la fase de despegue.

Las diferencias más notables seguirán ubicándose en los aspectos cuantitativos y cualitativos, como en los de orden social y económico; así por ejemplo, mientras los países desarrollados finalizarán el siglo 20 con una escolarización secundaria, superior al 100% en la respectiva población en edad escolar, pocos países del "tercer mundo", juzgando con optimismo, alcanzarán una educación primaria, universal y gratuita y, en el nivel medio, los porcentajes de escolarización oscilarán entre el 45 o 50%. Mientras aquellos países habrán introducido la educación por medio de satélite y la televisión será un recurso fundamental de la misma, las máquinas de enseñanza y la enseñanza programada, permitirán una educación más individualizada, graduada, de alta calidad y científica, nuestros países, recién contarán con personal docente altamente calificado e incorporarán a un alto porcentaje de su población activa analfabeta en los beneficios de la educación.

En sociedades que ya institucionalizaron la innovación como clave de su desarrollo, se institucionalizará, así mismo, la educación permanente para toda su población activa y para todas las categorías y niveles profesionales. Para la propia supervivencia de la sociedad industrial, los técnicos, en sus distintos niveles, deberán aceptar esa innovación, estar dispuestos al cambio de ocupación, ya que, la seguridad del trabajo no será sinónimo de estabilidad, sino lo contrario, ésta será consecuencia de la capacidad de seguir el ritmo marcado por la evolución científico-tecnológica y económica. Bajo esta perspectiva, la educación permanente surge de manera necesaria. Nuestros pueblos, al paso que vamos, recientemente, estarán sacudiéndose de los prejuicios y despertando al cambio.

Pese a las grandes diferencias anotadas, en uno y otro caso, es posible encontrar determinadas tendencias, particularmente a nivel de las técnicas de enseñanza. No podremos, ni debemos escapar a la nueva tecnología educativa que se expande rápidamente por el mundo.

La única manera técnica de vislumbrar el futuro de la sociedad y por ende de la educación, es enmarcando su análisis dentro de una visión prospectiva. La Técnica de la prospectiva o arte de la conjetura, como lo llama Jouvenal, permite imaginar racionalmente cuáles podrían ser los problemas, las situaciones y las necesidades de la sociedad en un futuro lejano. La prospectiva, hay que destacarlo, no pretende hacer planes para el año 2.000, ni tampoco predecir el futuro, sino tan sólo reducir el margen de incertidumbre y distinguir "entre los futuros posibles, los futuros más probables o los menos improbables" (7). La prospectiva no es predicción, sino previsión. Esta previsión permite vislumbrar el futuro deseable. El futuro no es inevitable, nos dicen los prospectivistas, se puede dominarle, a "condición de tomar conciencia y de trabajar en su construcción". La prospectiva, si bien no es una ciencia exacta, es una tecnología. En su trabajo utiliza técnicas muy diversas; proyecciones, probabilidades, encuestas contradictorias continuas, etc. La "simulación", es su técnica de base.

Es realmente asombroso que la educación, cuyos efectos son a largo plazo, no haya aún introducido la prospectiva como técnica de trabajo, cuando desde hace 20 años se la aplica en todos los campos de la actividad humana (política, tecnológica, armada, relaciones exteriores, etc). Tener una idea del arquetipo de hombre que deseamos formar en las próximas generaciones, "simulando" posibles y diferentes situaciones en el futuro, es hasta cierto punto, pensar en la continuidad de la sociedad, hecho que pertenece a la esencia misma de la educación.

Jacques Bousquet en su conceptuoso artículo: "Los dos polos del planteamiento de la educación: Prospectiva a largo plazo y programación de la acción inmediata", estima que para ser correcto un estudio prospectivo del desarrollo de la educación, debe determinarse sucesivamente:

- a) El desarrollo general posible y probable en la época considerada (año 2.000 p.e.); este estudio abarca el desarrollo científico, tecnológico, social, político y cultural.

- b) Lo conveniente y lo no conveniente dentro de lo probable y lo posible del año 2.000.
- c) La educación posible en la situación actual; y,
- d) La educación deseable para llegar, en los límites de las posibilidades educativas (c), el desarrollo general conveniente (b) habida cuenta de la situación probable (a).

La imagen que nos ofrecen los prospectivistas del desarrollo de la sociedad del siglo 21 es "alucinante" e igualmente alucinantes, los medios e instrumentos de que dispondrá la educación del futuro.

La comunicación por satélite permitirá unir los continentes. En poco tiempo asistiremos a la ruptura total de la distancia. La transmisión intercontinental de programas de televisión educativa será cosa común y corriente. La producción en masa, característica fundamental del desarrollo, permitirá el consumo de masas. El televisor ya no será un lujo sino una necesidad. La escuela penetrará directamente al hogar —esto ya ocurre incluso en nuestros países— por tanto, se podrá recibir enseñanza completa desde la casa.

Todo hace pensar que el mundo será una gran escuela con la institucionalización de la cátedra espacial. El efecto multiplicador de la enseñanza será incalculable.

La enseñanza programada, "contribuirá a adaptar el ritmo de adquisición de conocimientos a la personalidad del alumno"; las máquinas de enseñar, hoy tan costosas, mañana las dispondrá cada escuela; la radio, el magnetófono adquirirán carta de ciudadanía pedagógica en la escuela del futuro.

Bajo estas condiciones, es indudable que todo el andamiaje de la infraestructura educativa tomará nuevas e incalculables dimensiones.

¿La sociedad del futuro y la educación del mañana, están seriamente amenazadas por el imperio del automatismo y de la máquina? ¿El profesor Robot, será el profesor del mañana? Gastón Berger, creador del prospectivismo, nos consuela, cuando dice: "En la sociedad del futuro la inteligencia jugará un papel capital. Librémonos de una vez de la idea de que el mundo de mañana será un mundo de hombres máquinas. El mundo de mañana será un mundo de cerebros. Será un mundo en el cual la inteligencia constituirá el factor más indispensable"; por tanto, preocupación fundamental de la educación del presente es contribuir al máximo desarrollo de la inteligencia.

Lo anterior demanda concebir sistemas educativos con ese propósito. Una nueva actitud pedagógica. Una conciencia clara del mundo de mañana para no dejarnos sorprender por los acontecimientos que se aproximan y que, indudablemente, ocasionarán una inversión en la teleología educativa.

### **La educación del futuro a nivel de las estructuras**

Los planteamientos de reforma educativa preconizados en los últimos años nos hacen pensar que, a nivel de las estructuras, los sistemas de enseñanza mantendrán, sobre la base de una educación primaria cada vez más prolongada, un ciclo o tronco común de cultura general y cierta formación práctica que permita la orientación vocacional posterior del estudiante; y, un ciclo diversificado de especialización con una estructura flexible que simultáneamente y cada curso, prepare, tanto para el mundo del trabajo como para la continuación de estudios posteriores.

Un fuerte acento en la preparación científica, sin descuidar la formación humana del estudiante que coadyuva en la comprensión racional de un mundo cada vez más científico y tecnológico y predisponga el espíritu para la readaptación periódica del oficio u ocupación, será el distintivo de la educación sistemática del si-



glo XXI. La tendencia anterior se manifiesta, igualmente, en la reforma universitaria.

En cuanto a la educación post-escolar, cada vez se expande la orientación de la EDUCACION PERMANENTE. Principios sólidamente establecidos fundamentan su presencia. La educación del hombre no tiene por qué terminar al fin de la edad escolar, sino comprender la duración de la vida. La explosión constante de conocimientos obliga una constante reactualización. El "aprender a desaprender" para luego reaprender, a la vez que constituye una actitud de modestia y humildad del hombre frente al torrente de saber que se destruye y renace constantemente, permitirá que éste sea siempre hombre actual y se adapte a los cambios, a veces drásticos, que se operarán en su actividad.

Con mucha razón, Paul Legrand, en su artículo "La Significación de la Educación Permanente" dice; "no se puede razonablemente hablar de una edad de la educación; la educación es, en efecto, una manera de vivir, una manera de estar en el mundo y, más específicamente, una manera de estar despierto en el mundo". Crear la predisposición para "estar atento" en el mundo, es otro principio básico de la educación permanente.

Países como Bélgica, Estados Unidos, Rusia, Francia, ya han institucionalizado la Educación Permanente. Las limitaciones de este trabajo me impiden hablar de esta novísima y apasionante concepción educativa para adultos. Solamente dejaré señalado que junto a la educación permanente nace con toda su fuerza científica una nueva pedagogía y metodología de la enseñanza. Sus repercusiones son de tal magnitud que precisarán una nueva organización del sistema educativo, ya que, si se admite que el hombre puede y debe instruirse y formarse durante toda su vida, "ciertas funciones de las instituciones de enseñanza para niños y adolescentes deben ser radicalmente modificadas" (8). La Educación Permanente reconcilia la educación escolar y extraescolar artificialmente separadas hasta ahora y las integra en un esfuerzo de apreciación global de los problemas educativos".

## La educación del futuro a nivel de los contenidos

El clásico problema pedagógico **qué enseñar** a la niñez y a la juventud para su desempeño en un tipo de sociedad que será radicalmente diferente a la nuestra y, en un momento en que todas las áreas del saber sufren constantes mutaciones, cobra particular interés y actualidad pedagógicas.

Conrad van der Bruggen (9) en su artículo "La Enseñanza en una Sociedad Tecnológica", luego de criticar los "programas demenciales" que se aplican en el mundo, se plantea el siguiente interrogante ¿Qué contenidos, es decir, qué conocimientos y aptitudes se deben desarrollar en función de los imperativos propios de la sociedad tecnológica? En cuanto a la **formación intelectual** estima que las Matemáticas, "instrumento indispensable en la vida cotidiana, lenguaje universal de la ciencia, medio de gimnasia intelectual"; la iniciación en los métodos científicos de trabajo, la observación y la utilización sistemática de los sentidos, especialmente de la vista, tendrán capital importancia.

En lo relacionado a los conocimientos por darse en los niveles primario y medio, éstos deben estructurarse en tal forma que permitan al estudiante "conocer y comprender el mundo que le rodea, al igual que saber situarse en relación con ese mundo". Desde este punto de vista, el estudio de las Ciencias Naturales, la Física, la Química, la Biología, el estudio del Hombre y de la Sociedad, serán imprescindibles.

El papel tradicional de la enseñanza, es decir, el de transmisora de la herencia cultural de un pueblo y de la humanidad, más determinados conocimientos de base, siempre será necesario impartirlo pero encarándolo de una manera más modesta; por ejemplo, no se puede transmitir todo el inapreciable fondo de cultura universal como un conjunto acabado y perfecto. Se debe transmitir lo más permanente, aquello que en la aventura de la historia identifica a hombres, pueblos y culturas, Lo importante es lograr

que el joven estudiante se integre en la evolución histórica. No hay contradicción alguna entre el papel conservador de la escuela y las nuevas funciones que cada vez toma la misma. Sumida en el pasado y proyectada hacia el futuro la educación cumple su función vital: dar continuidad y sentido histórico a la sociedad.

### **La nueva tecnología de la enseñanza**

El impacto de mayor magnitud que sufrirá la escuela del mañana como producto del desarrollo tecnológico, se sitúa a nivel de los instrumentos de que se dispondrá para la enseñanza. Hoy mismo, las instituciones docentes ya cuentan con las llamadas ayudas audiovisuales, auxiliares valiosos que contribuyen a hacer realidad la tan pregonada y siempre mal aplicada "escuela activa". Sin embargo, lo que se avecina es más revolucionario, con mayor respaldo científico, dado el sorprendente desarrollo de la psicología del aprendizaje, de la dinámica de grupo y de la microsociología.

Enseñanza programada y máquinas de enseñar, televisión educativa abierta o en circuito cerrado, cine educativo, microfilms, etc., son recursos de enseñanza que al mismo tiempo que permiten enfrentar el desafío histórico provocado por las dos explosiones, contribuirán a proporcionar cada vez más y mejor educación.

Las nuevas técnicas de la enseñanza por una parte y la educación permanente por otra, nos advierten que la educación no es monopolio exclusivo de la escuela; y que, al integrarse todas las disponibilidades educativas que ofrece la sociedad, con las de la enseñanza, estamos sentando las bases de la nueva sociedad, en la que ésta será verdaderamente la gran escuela abierta del futuro.

## BIBLIOGRAFIA

- 1 MORIN, Edgar "Introduction á une politique de l'homme". Edit. du Seuil, 1965.
- 2 COOMBS, Philip "La Crise Mondiale de L'Education". Presses Universitaires de France, Paris, 1968.
- 3 BOUSQUET, Jacques "El Problema Político-Económico de la Educación", Gráficas Benzal, Madrid, 1960.
- 4 BOUSQUET, Jacques "La revolté des étudiants", Revue international des sciences sociales (Vol. XIX, Nº 3), París 1967.
- 5 BOURDIER Y PASSERON "LOS ESTUDIANTES Y LA CULTURA", Edit., Labor s. a. Barcelona 1967.
- 6 POIGNAT, Raymond "Les aspects sociaux de l'enseignement dans les pays industrialisés", UNESCO, IIPE, Nº 31, París 1968
- 7 UNESCO, "La planification de l'education, Bilan, problemes et perspectives", París 1968.
- 8 BOUSQUET, Jacques "Los dos polos del planeamiento de la educación: Prospectiva a largo plazo y programación de la Acción inmediata", CROMICA DE UNESCO, París, 1969.
- 9 SARTIN, P. "Les cadres et l'intelligence", Edit. Tardy, Belgique, 1968.
- 10 LEGRAND, Paul, "Les significations de l'education permanente", UNESCO, Bulletin Nº 3, París 1970.
- 11 VAN DER BRUGGEN, Conrad, "L'Enseignement dans une societe technologique", Revue Générale belge, janv 1969.
- 12 MICHAEL, Donald, "U. S. A. 1985".
- 13 SKINNER, B. F. "La revolution scientifique de l'enseignement", Edit. Charles Dessart, Bruxelles, 1968.
- 14 HARTUNG, Henry, "Pour une education permanente", Edit. Fayard, París 1968.

# INDICE

Págs.

## Emilio Uzcátegui.— PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Presentación ..... 3

### I LAS CIENCIAS SOCIALES

1. Delimitación de su contenido ..... 6

#### A. LA HISTORIA

##### II EVOLUCION DE LA HISTORIA

2. Proceso evolutivo y clases de historia ..... 21

##### III CONCEPCIONES DE LA HISTORIA

3. Primeras formas de conceptuarse ..... 30  
4. Concepción materialista de la historia ..... 35 x  
5. Las ideas de Spengler ..... 42  
6. Toynbee, un revolucionario de la historia ..... 43

##### IV GRANDES PROBLEMAS DE LA HISTORIA

7. ¿Es la historia una ciencia? ..... 48  
8. El determinismo histórico ..... 53  
9. Factores modeladores de la historia ..... 57  
10. El papel de los grandes hombres ..... 59  
11. Valor de la historia ..... 61  
12. Las lecciones de la historia ..... 64

**V ESTRUCTURA DE LA HISTORIA**

13. Las fuentes de la historia .....	69
14. Aspectos en que se divide la historia .....	73
15. Estructura de la historia universal .....	77
16. La Historia de la Humanidad de UNESCO .....	80

**VI PROBLEMAS DE LA HISTORIA COMO INSTRUMENTO DE EDUCACION**

17. Fines de la historia y de su enseñanza .....	84
18. Principios que deben orientar la enseñanza de la historia .....	88
19. El nacionalismo en la enseñanza de la historia .....	96
20. Lo político y lo bélico en la historia .....	99

**VII COMO ENSEÑAR HISTORIA**

21. Formas para la enseñanza de la historia .....	102
22. La nueva historia .....	110
23. Instrumentos para la enseñanza de la historia .....	114
24. Los textos de historia .....	117
25. Las biografías, las leyendas y las anécdotas .....	122
26. Una experiencia sugestiva .....	125

**B. LA GEOGRAFIA**

**VIII SIGNIFICADO Y EVOLUCION DE LA GEOGRAFIA**

27. La geografía y su importancia .....	130
28. Evolución de la ciencia geográfica .....	138
29. Desarrollo de la enseñanza de la geografía .....	143

**IX BASES FUNDAMENTALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA**

30. Fines de la enseñanza geográfica .....	147
31. Principios del método geográfico .....	151

**X PRINCIPALES PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA**

32. Autonomía de la disciplina geográfica .....	157
33. Carácter monístico de la geografía .....	162
34. La comarca natal .....	165
35. La geografía regional .....	168

**XI TÉCNICA DE LA ENSEÑANZA**

36. Selección de contenidos .....	173
37. Actualización de conocimientos .....	177
38. Los esquemas o lecciones modelos .....	179
39. La observación .....	180
40. La cartografía .....	184
41. Medios o instrumentos .....	186

**C. LA EDUCACION CIVICA Y SOCIO-ECONOMICA**

**XII EDUCACION PARA EL CIVISMO**

42. Ideas básicas .....	191
43. Organización de los estudios .....	195
44. Un ensayo de educación para la democracia no evaluado todavía ....	199
45. Principios que pueden orientar la educación cívica .....	204
Notas bibliográficas .....	209



**Ramírez, Franklin.—EL FUTURO DE LA EDUCACION**

Introducción .....	215
Crisis de la educación .....	217
El futuro de la educación a nivel de estructuras, contenido y técnicas de enseñanza .....	227
Bibliografía .....	235

# CORRECCION DE ERRORES

GEOFILIA (Cartas sobre ciencias) por Plutarco Carbo

(Publicada en el N° 62 de Revista Ecuatoriana de Educación)

## LOCALIZACION

## DICE

## DEBE DECIR

Pág. 56, penúltimo renglón, 2ª palabra .....

han sido

han sido usadas

Pág. 67, 20º renglón, 4ª palabra .....

metales metaloides

metales y metaloides

Pág. 76, 34º renglón, 8ª palabra .....

elimin averrugas

elimina arrugas

Pág. 81, 19º renglón, 1ª palabra .....

Hal

Hay

Pág. 82, 10º renglón, 20º palabra .....

periferica

pirofórica

Pág. 85, 3er. renglón, última palabra .....

para

. Para

Pág. 99,, 26º renglón, 3ª palabra .....

carbono

carbonato,

Pág. 106, 15º-renglón, 4ª palabra .....

sulfatos

sulfato

Pág. 118, 24º renglón, 3ª palabra .....

informes de

informes acerca de

Pág. 124, 4º renglón, 4ª palabra .....

cuerpos se

cuerpos que se

Pág. 125, 8º renglón, 1ª palabra .....

FRANCO

FRANCIO

Pág. 128, 17º renglón, 2ª palabra .....

aleacionees

aleaciones

Pág. 131, último renglón, 10 palabra .....

poco

poco más

Pág. 132, 26º renglón, 1ª palabra .....

BERILO

BERILIO

Misma pág., 29º renglón, 1ª palabra .....

BERILIO

Berilo

Pág. 136, último renglón, 8ª palabra .....

reconocido

conocido

Pág. 137, 1er. renglón, 5ª palabra .....

blanco,

blanco-azulado

Pág. 143, 8º renglón, 5ª palabra .....

sulfato

sulfuro

Pág. 144, 30º renglón, 3ª palabra .....

sulfato

sulfuro

Pág. 148, 5º renglón, 3ª palabra .....

expresión

expresan

Pág. 149, 13º renglón, 1ª palabra .....

FLEMENTOS

ELEMENTOS

Pág. 152, 5º renglón, 1ª palabra .....

K.,

K., tiene propiedades que ningún otro las posse; con el increíble frío de esos grados K,

Pág. 158ª 11º renglón, 3ª palabra .....

contienen

contiene

Pág. 161, 8 renglón, 1ª palabra .....

el papel rojo se hace azul en contacto con el vinagre,

el papel rojo se hace azul en contacto con todos los compuestos básicos

Pág. 161, 19º renglón, 4ª palabra .....

extensa

externa





## A D V E R T E N C I A S

- La responsabilidad de los diferentes artículos corresponde exclusivamente a sus autores.
- La publicación de un artículo no implica solidaridad de la revista con las opiniones sustentadas.
- Los artículos y materiales publicados en la Revista Ecuatoriana de Educación pueden ser reproducidos libremente, sin más requisito que indicar su procedencia.
- De todo libro que se remita dos ejemplares a la revista se publicará una nota bibliográfica.

## G E R E N C I A

Todo lo concerniente a la marcha económica de la revista deberá tratarse con su gerente, señor Licenciado Aristóbulo Vásquez.

## M A T E R I A L D E L E C T U R A

- Los artículos y más materiales para publicarse en Revista Ecuatoriana de Educación deben enviarse al Director.
- Se invita a los educadores ecuatorianos a remitir sus colaboraciones sobre materias educativas.

