

# PERSPECTIVAS

Revista trimestral  
de educación comparada

Numero ciento seis  
106

Aprender a convivir gracias a la  
enseñanza de la historia  
y de la geografía

Vol.XXVIII, n°2, de junio de 1998

---

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

# PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

---

*Perspectivas* se publica también en las lenguas siguientes:

ARABE

**مستقبلات**

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINO

**教育展望**

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

FRANCES

**PERSPECTIVES**

revue trimestrielle d'éducation comparée

ISSN: 0304-3045

INGLES

**PROSPECTS**

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

RUSO

**перспективы**

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Los precios y las condiciones de suscripción a *Perspectivas* figuran en el formulario que encontrará al final de este número. Para las ediciones en las diferentes lenguas, envíe el formulario de suscripción:

- al agente de ventas de las publicaciones de la UNESCO en su país (véase la lista de agentes al final de este número);
- o bien al servicio de suscripciones de *Perspectivas*: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica).

# PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada  
Vol. XXVIII, n° 2, junio 1998

Editorial

195

## POSICIONES/CONTROVERSIAS

La enseñanza de los valores:  
la experiencia australiana

*Brian V. Hill* 199

## **DOSSIER: APRENDER A CONVIVIR GRACIAS A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y DE LA GEOGRAFIA**

### PRIMERA PARTE: DEBER, PODER Y QUERER CONVIVIR

La educación para las nuevas ciudadanía mediante la  
enseñanza de la historia y la geografía: enfoque teórico *Antoine Bailly* 223

El mundo y el territorio: la historia y la geografía  
para aprender a convivir *Yves André* 231

Del deber al querer:  
la convivencia en el Líbano *Abdelkrim Mouzoune* 237

La identidad centroamericana y la enseñanza de  
la historia y la geografía *Mario Lungo* 253

La enseñanza de la geografía en la escuela primaria: un medio  
de integración social. El caso del cantón de Ginebra *Bernard Huber* 269

La historia y la geografía al servicio de la convivencia  
en Sudáfrica *Bernard Ducret* 281

Enseñanza de la geografía e ideología en Inglaterra y Gales *Norman Graves* 293

La enseñanza de la geografía y su difusión en Portugal *Sérgio Claudino* 303

### SEGUNDA PARTE: LAS REPRESENTACIONES DE MAESTROS Y ALUMNOS

Las representaciones espaciales  
de los territorios y del mundo *Yves André y Antoine Bailly* 311

Las representaciones socioespaciales  
de los libaneses y los salvadoreños *Abdelkrim y Nadia Mouzoune* 317

Las representaciones del mundo  
en la República Checa *Yves André y Zuzana Wienerova* 335

### TERCERA PARTE: HACIA NUEVAS FORMAS DE CIUDADANIA

Lo que no debemos enseñar en geografía *Robert Ferras* 345

Comunidad, democracia local y ciudadanía *Allen J. Scott* 359

## PERFILES DE EDUCADORES

Clarence Edward Beeby (1902-1998)

*W. L. Renwick* 367

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores, y no necesariamente la de la UNESCO o de la redacción. Las denominaciones empleadas en *Perspectivas* y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la Secretaría de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Se ruega dirigir toda correspondencia relativa al contenido de la revista *Perspectivas* a la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.

Para mayor información sobre la Oficina Internacional de Educación, sus programas, actividades y publicaciones, véase la página principal de la OIE en Internet:  
<http://www.unicc.org/ibe>

Sírvase enviar la correspondencia concerniente a las suscripciones a: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica). E-mail: [jean.de.lannoy@infoboard.be](mailto:jean.de.lannoy@infoboard.be)  
(Ver el formulario al final de este volumen.)

Publicado en 1998 por  
la Organización de las Naciones Unidas  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura  
7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP (Francia)

Impreso por SADAG, Bellegarde (Francia)

ISSN: 0304-3053

© UNESCO:OIE 1998



---

# EDITORIAL

---

La enseñanza de la historia y de la geografía contribuye a la transmisión y a la construcción de la memoria, singular o plural, de una sociedad. Concebida para responder a una demanda social o pública, su contenido trata de inscribir al país en la historia y hacer legibles las representaciones de nosotros mismos (de nuestro país) y de los demás. Los manuales escolares traducen las demandas educativas y las representaciones socio-espaciales y espacio-temporales de los actores que las elaboran. Ahora bien, ¿en qué aprendizaje desemboca su contenido: aprender a ser, a hacer, a aprender, a convivir?

Hoy día, los discursos oficiales hablan de mundialización. Simultáneamente, aumentan las reivindicaciones nacionalistas y comunitarias. El particularismo, el deseo de identificación con valores de arraigo reaniman las pasiones, acentúan las disimetrías relacionales. Se plantean entonces las siguientes preguntas sobre el contenido de los manuales: ¿transmite una obligación, una posibilidad o una voluntad de convivir? ¿Difunde valores basados en los principios de conocimiento, de reconocimiento, de tolerancia, de entendimiento y de apertura? ¿Hay que adaptarlo a las incertidumbres del mundo actual que se mundializa, a los conflictos que se propagan, a una memoria colectiva llamada nacional, o a distintas identidades segmentadas, cruzadas, encajadas unas en otras?

En el *dossier* que presentamos en este número de *Perspectivas* hemos intentado responder a estas preguntas adoptando dos procedimientos.

El primero consiste en analizar los conocimientos explícitos transmitidos por los manuales de historia y de geografía de tal o cual país. Esos conocimientos estructurados, formalizados y normativos han permitido a los educandos adquirir nociones sobre la memoria colectiva de sus sociedades. Su objetivo es formar y aun crear ciudadanos apegados a una comunidad, un cantón, una nación, una amplia zona de identificación cultural, un subsistema mundo, o simplemente al mundo.

La diversidad de los contenidos en la enseñanza de la historia y de la geografía refleja la de los sistemas en los que se vive. Traduce también las maneras de ser, de hacer y de vivir. Por ello, puede ser un vector de socialización, de integración, de asimilación, de aprovechamiento compartido de lo que es común, de tolerancia, de

responsabilidad o, por el contrario, un factor de expresión de las identidades y, por lo tanto, de tensiones.

Sin embargo, a los conocimientos explícitos se añaden otras adquisiciones implícitas o extraescolares. En efecto, los educandos no son mentalidades huera. Acuden a la escuela con conocimientos implícitos, o mejor dicho espontáneos, esto es, adquiridos por interacción social cotidiana.

El segundo procedimiento consiste en examinar al educando como miembro subordinado a un grupo. Su función integradora tiende a reproducir a su vez los mitos fundadores, la memoria colectiva, las representaciones sociales, las creencias, los valores y las tradiciones del grupo para crear un individuo indiferenciado.

Los conocimientos implícitos y explícitos estructuran la mente de los alumnos e influyen en sus representaciones socio-espaciales. Permiten a docentes y alumnos identificar los objetos sociales fundamentales. No obstante, aunque la enseñanza institucional destaca las nociones de nación, de territorio nacional y de redes a escala mundial, la enseñanza implícita, por su parte, revela el regreso a valores étnico-comunitarios arraigados en el espacio local cerrado.

El *dossier* trata también de lo que se debe evitar enseñar, en particular en geografía, así como de la nueva noción de ciudadanía concebida no sólo como un derecho adquirido al nacer, sino también como un atributo civil que se obtiene por la residencia en un lugar determinado.

Sin embargo, en el marco del regionalismo y del mundialismo, cabe interrogarse sobre el devenir del sentido de la historia y de la geografía. ¿Qué cultura reconocer? ¿Con qué condición se puede coexistir con las demás culturas en un mundo que se mundializa? ¿Qué sentido se puede dar al encuentro con los demás? Los participantes en este *dossier* intentan responder a estas preguntas.

En esta entrega, dos artículos enmarcan el dossier. En el primero, Brian V. Hill sostiene que el largo periodo de neutralidad hacia la enseñanza de los valores observada por los gobiernos ha tenido un efecto negativo en la educación de los niños y aboga por una revisión de esta actitud en provecho del bien común.

Por último, tras haber conocido a principios de marzo el fallecimiento, a los noventa y seis años, de Clarence Beeby, que desempeñó un gran papel dentro y fuera de la Secretaría de la UNESCO desde sus orígenes hasta los años sesenta, la redacción se enorgullece de cerrar este número con el homenaje que rinde W.L. Renwick a la memoria de Beeby, ilustre encarnación del administrador concienzudo de la educación.

---

# POSICIONES/CONTROVERSIAS

---

# LA ENSEÑANZA

---

## DE LOS VALORES:

---

### LA EXPERIENCIA AUSTRALIANA

---

*Brian V. Hill*

---

Los geógrafos suelen polemizar amistosamente acerca de la condición de Australia: ¿es la isla más grande o el continente más pequeño del planeta Tierra? Se trata en todo caso de un país de tradición occidental situado en el área asiática, una economía industrializada inserta en lo que el Informe Brandt denominaba “el Sur”. Antes de la Segunda Guerra Mundial se decía, de forma tan habitual como inexacta, que era un país “británico al 98%” (un 92% hubiera estado más cerca de la realidad). En la actualidad constituye una de las sociedades más laicas del mundo, y en términos estadísticos también una de las más plurales, con más de un 30% de ciudadanos de origen no británico.

A pesar de su superficie, aproximadamente la misma que la de Estados Unidos, cinco sextas partes de su territorio albergan un desierto inhóspito, y el grueso de la población se concentra en la región litoral entre Brisbane y Adelaida. Las competencias en materia educativa se reparten (y debaten) entre los gobiernos estatales (es decir, regionales) y el Gobierno Federal. La mayoría de las escuelas (cerca de un

---

*Versión original: inglés*

*Brian V. Hill (Australia)*

Profesor de magisterio en la Universidad de Murdoch, Australia Occidental, desde su creación en 1974. Tras sus inicios como profesor de enseñanza secundaria, se graduó por las universidades de Australia Occidental, Sidney e Illinois, y dictó conferencias en numerosos países. En 1980 trabajó en la Universidad de Stanford gracias a una beca Fulbright para investigación de alto nivel. Sus intereses se centran en la ética y en la pedagogía de la moral, la política de la juventud y la enseñanza de la religión, temas sobre los que ha publicado más de doscientos artículos teóricos y capítulos de obras más extensas, además de diez libros, los más recientes de los cuales son: *Values education in Australian schools* [La enseñanza de los valores en las escuelas australianas] (1991); y *Teaching secondary social studies in a multicultural society* [La enseñanza secundaria de las ciencias sociales en una sociedad multicultural] (1994).

73%) dependen de las administraciones estatales, aunque últimamente arrecian las críticas del sector privado por la escasa calidad del servicio que dispensa el sector público.

Motivo especial de frustración es lo que *no* se está produciendo en el ámbito de la pedagogía de la enseñanza de los valores. El sector público sigue anclado a una arraigada tradición de supuesta neutralidad ética, aunque tampoco el sector privado exhiba un estado de cosas necesariamente más equilibrado, sobre todo en cuanto al cumplimiento de los objetivos de pluralismo y convivencia de todo Estado democrático. Dado que los problemas de esta índole distan de ser exclusivos de Australia, en este artículo propongo estudiarlos a título de ejemplo, esperando que su lectura resulte provechosa para los lectores de cualquier cultura.

En primer lugar, estableceré las coordenadas de la cuestión, pasando revista a la cadena de acontecimientos que ha dado origen a la actual laguna educativa en materia de valores morales. Examinaré después una serie de recientes y contradictorios mensajes políticos procedentes del ámbito federal para centrarme luego en dos proyectos de investigación que, con carácter privado, han intentado abrir camino en una nueva dirección. En ambos casos se trataba de dirigir un proceso de negociación entre partes discrepantes, cuyo colofón fueron sendos sistemas consensuados de valores morales con distintos grados de validez general. La última parte contiene una serie de reflexiones acerca de la prioridad y la viabilidad de tales iniciativas, tanto más importantes cuanto que los países incapaces de hallar respuestas convenientes y soluciones justas en el ámbito de la pedagogía de los valores habrán de enfrentarse a un panorama sombrío en el futuro. De hecho, cabe decir otro tanto al nivel mundial.

## Las cadenas del pasado

Todos somos producto de nuestro pasado y tendemos a aferrarnos a viejas costumbres, ignorantes en gran medida de nuestro cautiverio hasta que algún cambio externo, poniendo en tela de juicio nuestros valores, nos fuerza a considerar la situación bajo una luz distinta. Los sistemas escolares están especialmente expuestos al retraso cultural, pues el paradigma de la enseñanza nos acompaña desde la antigüedad y es extraordinariamente sólido, hasta el punto de inducirnos a pensar que la educación de masas siempre ha requerido y requerirá este tipo de rigidez institucional.

Sin embargo, pese a lo mucho que se ha hablado en todas las épocas del papel de la escuela como foro de transmisión de principios morales, su principal éxito se ha cifrado siempre en la transmisión de conocimientos y, más recientemente, en el estímulo de la capacidad cognitiva (véanse, por ejemplo, Hurn, 1978; Husén, 1979).

En cuanto a la enseñanza de los valores, se diría que las escuelas sólo han tenido éxito cuando se han dedicado a reproducir y reforzar los valores ya imperantes en el entorno social y familiar de los alumnos.

La oportunidad de revisar en profundidad el alcance y los límites de la escolaridad surgió cuando los países industrializados asumieron la responsabilidad bási-

ca de la enseñanza, para que ésta fuera para todos y no sólo para las elites privilegiadas. La retórica de la época invocaba la necesidad de contar con una ciudadanía activa para que la democracia funcionara. En realidad, el hecho de que las industrias precisaran de mano de obra alfabetizada tampoco fue completamente ajeno al proceso (Hill, 1976).

Las instituciones ya implantadas en el ámbito educativo – básicamente religiosas – tendieron a percibir el desarrollo de los sistemas públicos (esto es, nacionales o federales) como una amenaza para sus objetivos y sus valores. Los gobiernos occidentales se sintieron obligados a reafirmar al público su neutralidad, frente a visiones sectarias como las que encarnarían dichas instituciones. El Estado quería ante todo invertir en los conocimientos y cualidades necesarios para contar con una ciudadanía activa (y de paso con una mano de obra formada). Este argumento contenía en sí el germen de la decepción, en la medida en que su pretensión de neutralidad era falsa con respecto a valores más intrínsecos y fundamentales.

Tal fue precisamente la situación que se dio en Australia en el siglo XIX. La primera colonia, Sidney, había arrancado en 1788 sin que el gobierno dispensara educación de ningún tipo. Instituciones privadas y religiosas empezaron a fundar escuelas en zonas urbanas y rurales. Al cabo de cierto tiempo, las escuelas religiosas ya recibían subvenciones públicas. Además de tranquilizar la conciencia de los burócratas, aquel sistema minimizaba las inversiones que debía realizar el erario público. Sin embargo, la capacidad de las instituciones privadas para satisfacer la demanda educativa fue disminuyendo en proporción directa al aumento de población de los nuevos Estados. A la postre, ello obligó a los gobiernos a crear redes de escuelas públicas.

Inevitablemente, y dado que los gobiernos financiaban sus propias escuelas, el destino y el uso de las subvenciones que aún se otorgaban al sector privado empezaron a ser objeto de creciente atención. Surgieron controversias territoriales sobre el emplazamiento de las nuevas escuelas, aunque en general los protestantes tendían a descargarse de la responsabilidad de la educación y a dejarla en manos del Estado. En cambio, y coincidiendo con un marcado crecimiento de la población católica de Australia a mediados del siglo XIX, el número de escuelas del sector católico fue en aumento. La jerarquía eclesiástica determinaba sus orientaciones, muy en la línea de los sentimientos separatistas y antiliberales que reinaban por entonces en el Vaticano.

En última instancia, la virulencia de las disputas que surgieron entre los distintos sectores iba a inducir a los Estados a retirar las subvenciones a las escuelas privadas con objeto de destinar todos sus recursos a las administraciones gubernamentales de la educación (Austin, 1972).

En este clima de enfrentamiento ideológico, los sistemas públicos reaccionaron proclamándose neutrales respecto a las áreas de controversia sobre los valores. La ley prohibía a los profesores del Estado de Victoria, por ejemplo, enseñar o apoyar abiertamente cualquier opinión política, moral o religiosa. Esta regla seguía aún vigente hace apenas diez años.

El discurso oficial sostenía que las escuelas privadas *adoctrinaban* (porque

encarnaban una determinada visión del mundo), mientras que las escuelas públicas *educaban* (porque impartían conocimientos y materias objetivos). De hecho, es evidente que ningún currículo puede ser neutro (véase Hill, 1991, reimpreso en 1995), y el currículo de cada Estado tenía características específicas en cuanto a los valores morales que transmitía.

Aunque los católicos tenían razón en parte al quejarse de que las escuelas públicas fueran principalmente protestantes (Austin, 1972), contribuían también a alimentar un desdén generalizado por la religión como tal. Dado que el discurso de un sistema público supuestamente neutral no permitía abordar de forma abierta tales cuestiones, dicho sistema resultaba tan vulnerable como cualquier otro a la acusación de adoctrinamiento, en este caso por omisión.

## Problemas de posguerra

Así siguieron las cosas hasta que la Segunda Guerra Mundial obligó a Australia a realizar un profundo examen de conciencia. Cayeron bombas sobre Australia y sus ciudadanos combatieron en todos los grandes frentes de la guerra. Sabedor de lo vulnerable que había sido el país durante la guerra del Pacífico, el Gobierno Federal dio luz verde a un vasto programa de inmigración que no sólo acogió a muchos refugiados de los países europeos que habían quedado en la órbita soviética, sino que fomentó la inmigración de personas de otros países europeos y del Mediterráneo oriental. Gracias a ello, la población de siete millones de habitantes de antes de la guerra se había multiplicado por dos al cabo de treinta años.

Una notable prosperidad económica alimentó entonces el mito, en parte verdadero en aquel momento, de que Australia era la “tierra prometida” (Horne, 1964). Sin embargo, dependía demasiado de la elevada y continua demanda británica de lana, trigo y minerales en bruto. Por esta razón, cuando el Reino Unido se unió al Mercado Común Europeo se produjeron importantes reajustes en Australia.

Durante la recesión económica de finales de los ochenta, Australia, que había gozado de algo parecido al pleno empleo, llegó a tener tasas de desempleo de dos cifras. Los sucesivos Gobiernos Federales hicieron hincapié en la necesidad de una reestructuración económica que redujera la dependencia del país del sector primario y la industria manufacturera, y se dedicaron a construir mercados y ofrecer servicios de consultoría en toda el área occidental del Pacífico. Los debates sobre educación empezaron a teñirse de alusiones al uso de las escuelas “en aras del interés nacional” (Commonwealth Schools Commission, 1987).

La transformación de la mentalidad de los australianos fue mucho más lejos que la económica. La Segunda Guerra Mundial había llevado la influencia estadounidense hasta las costas de Australia. El fuerte consumismo material de la cultura americana, reforzado por las nuevas imágenes que introducía la televisión, sedujo a muchos australianos. El mismo espíritu llevó al Gobierno de Australia a apoyar a Estados Unidos en las guerras de Corea y Viet Nam. Recíprocamente, aunque en sentido contrario, las revueltas de los estudiantes americanos de los años sesenta, provocadas en parte por la guerra de Viet Nam y por la amenaza de una catástrofe

nuclear, despertaron simpatías y agitación en las universidades australianas. Desde ambos lados, en suma, se ponían en entredicho los valores tradicionales.

Los australianos, mientras tanto, empezaron a descubrir la presencia de sus convecinos indios y del Pacífico, hasta que en los años ochenta el Partido Laborista decidió por fin eliminar de su programa electoral un antiguo principio político de discriminación racial denominado comúnmente “Política blanca australiana”, que durante un siglo había impermeabilizado el país a la inmigración de no europeos.

Todos los partidos convinieron en mantener aquella política aperturista, que desde entonces ha facilitado la creación de lazos económicos más sólidos con países asiáticos industrializados o en vías de industrialización, desde Singapur hasta Japón. Por añadidura, una fuerte promoción de los servicios educativos ha llevado a miles de estudiantes asiáticos a las facultades australianas, al tiempo que se multiplicaban las alianzas empresariales internacionales y que el número de personas deseosas de obtener un permiso de residencia o la ciudadanía australiana (especialmente de origen indio, indonesio, malasio y de Singapur, además de numerosos refugiados de países como Camboya, China y Viet Nam) empezaba a hacerse notar (con cerca del 2%) sobre la composición étnica de Australia.

Por último, ha aparecido una nueva generación de adultos que difiere de todas las precedentes en varios aspectos de importancia. Hija de la permisiva generación de los sesenta, la primera generación nutrida con papilla televisiva ha gozado de una mejor enseñanza que sus predecesoras. De este grupo cabe decir, de manera muy general, que está bien informado pero que existencialmente navega a la deriva, que se ha educado a sí mismo y se deja seducir por anuncios publicitarios y espectáculos de rock, aunque es consciente de que esos mismos agentes lo están manipulando. Muchos de esos jóvenes adultos australianos reaccionan con ira – en ocasiones autodestructiva – a la incapacidad de sus mayores para ofrecer modelos de vida plausibles y dignos.

Paradójicamente, muchos miembros de la generación anterior están tomando conciencia del descontento y el nihilismo que embarga a los jóvenes de esa generación y están sacando de nuevo los valores morales a relucir. Pero les mueve menos la voluntad de ayudar a los jóvenes que el deseo de restablecer las formas de control social que hasta hace poco los mantuvieron en sus poltronas. Y esta opción no sólo es inviable, sino que actúa únicamente sobre los síntomas, dejando intactas las causas de fondo.

Con frecuencia se estima que la educación y a los cuerpos destinados a vigilar el cumplimiento de la ley son los principales factores de control social. Hoy en día, muchas administraciones de ámbito federal y estatal están estudiando posibles mecanismos para aplicar la ley y reducir la criminalidad, llegando a veces al extremo de sustraer fondos públicos destinados a los servicios sociales, sanitarios o educativos para poder financiar dichos mecanismos. El control de las armas de fuego, por ejemplo, es sin duda un recurso más cómodo que la prestación de más y mejores servicios a la juventud. Aunque la enseñanza sigue recibiendo un modesto apoyo, el discurso que domina el debate actual hace un mayor énfasis en el control social que en el desarrollo personal.



En pocas palabras, el tradicionalismo del “rincón soñoliento” que era Australia antes de la Segunda Guerra Mundial ha saltado en pedazos, víctima de profundas transformaciones. La amalgama de valores cristiano-helénicos que antaño proporcionaba un telón de fondo (básicamente implícito) a la vida colectiva ha cedido paso a una crisis de valores por la que asoman discordancias económicas, estratégicas, culturales, confesionales y generacionales. Urge pues iniciar un proceso abierto de negociaciones que determine el rumbo que habrá de seguir en un futuro el colectivo australiano. Un analista describió esta situación como una necesidad de “reinventar Australia” (Mackay, 1993).

## **Mensajes políticos contradictorios**

El papel de la enseñanza está llamado a ser fundamental en semejante empeño. Sin embargo, desde las esferas del Gobierno Federal relacionadas con el ámbito educativo se han enviado últimamente dos mensajes contradictorios. En primer lugar, a instancias del Ministro Federal de Educación, el Consejo de Educación de Australia [Australian Educational Council, AEC] elaboró un manifiesto de objetivos educativos nacionales al que siguió un currículo nacional. Aquel currículo, que se centraba en el desarrollo de la capacidad cognitiva, no trataba los problemas reales de la pedagogía de los valores. Por otro lado, en un ejercicio independiente, la Oficina del Primer Ministro convocó en 1994 a un “grupo de expertos” para que estudiara la cuestión de la educación cívica. El informe resultante se hacía eco de graves negligencias en la enseñanza de los valores cívicos. Pero vayamos por partes, pues cada uno de esos documentos merece comentarios distintos.

### **EL CURRÍCULO NACIONAL**

La idea de un currículo nacional ganó fuerza durante los años ochenta, cuando la necesidad de reestructurar la economía era uno de los grandes ejes de la doctrina del Gobierno Federal laborista y se creía en la educación como una de las posibles locomotoras de las transformaciones venideras. En Australia, sin embargo, el sistema escolar depende constitucionalmente de los Estados.

El AEC es un antiguo instrumento que permite a los ministros estatales de educación y sus altos funcionarios coordinar sus gestiones ante el Gobierno Federal para obtener fondos. Aprovechando que en la mayoría de los Estados había gobiernos laboristas de los cuales podía esperar apoyo, el Ministro Federal de Educación de aquella época, John Dawkins, maniobró para ganar poder en el seno del AEC, con la esperanza de conducir a los Estados hacia objetivos educativos de carácter más centralista.

La “Declaración Hobart” (Australian Schools Council, 1989) resultante incluía una gama de objetivos más generosa de lo que habría querido Dawkins. Sin embargo, también engendró una situación en la que el liderazgo educativo cobraba tintes mucho más políticos y en la que se consolidaba el discurso de la “coordinación” en aras del “interés nacional”. Parecidos cambios se estaban produciendo por aquel

entonces en el Reino Unido, aunque allí, paradójicamente, la fuerza motriz de las reformas era la “derecha” conservadora del gobierno Thatcher.

Después de aquello se elaboraron los contenidos curriculares de ocho “grandes áreas de aprendizaje” (“Key learning areas” – KLA), junto con los criterios por los que habría de regirse la evaluación de cada gran área. Al margen de las referencias a los valores morales contenidas en algunos currículos, los criterios de evaluación tendían sobre todo a especificar una serie de resultados concretos del aprendizaje, centrándose básicamente en la adquisición de capacidades cognitivas. Dadas las fundadas sospechas de que la “cola” evaluadora iba a menear al “perro” curricular, era inevitable que las posibles voces críticas se volcaran a examinar detenidamente los criterios de evaluación.

En líneas generales, aquéllos consistían en cerca de 860 informes de rendimiento de los alumnos o, dicho de otro modo, descripciones de las cualidades o aptitudes que el alumno debía desarrollar durante su aprendizaje. Estos informes estaban distribuidos en las ocho grandes áreas de aprendizaje y se clasificaban según ocho niveles que tenían en cuenta las diferencias correspondientes al nivel escolar del alumno. Más de dos quintas partes de los enunciados tenían por objeto las matemáticas. A modo de primera aproximación, el autor buscó en ellos ciertas palabras clave que pudieran indicar la atención que se prestaba a procesos ligados a la enseñanza de los valores o a los valores en sí mismos. El resultado aparece en la Figura 1.

Su observación resulta muy aleccionadora. Interpretándolos con la mayor generosidad posible, menos de sesenta enunciados distinguen explícitamente algún valor, la mayoría de ellos relacionados con criterios técnicos (o estéticos) o con el valor de fomentar un conocimiento crítico (cuyo interés, por supuesto, no discuto).

El área de “lenguas extranjeras” se interpreta estrictamente en términos de capacidad cognitiva, como si las lenguas estuvieran suspendidas en un espacio vacío y exento de valores. Las artes quedan reducidas a criterios estéticos, salvo en una alusión velada a la necesidad de estudiar la influencia de las artes en los “valores predominantes” (8.5, etc.). Entiéndase esta frase como se pueda, pues no consta más que su enunciado. En cuanto a las matemáticas, sólo uno de los más de doscientos enunciados referidos a ellas consiente en apuntar que, en el octavo nivel, se señalará a los alumnos una “relación existente entre las matemáticas y las circunstancias y valores sociales” (8.6), relación que queda de nuevo inexplicada.

Aunque cabría suponer que expresiones tales como “derechos humanos” o “valores fundamentales” constituyen importantes indicadores, cada uno aparece una sola vez, concretamente en los criterios para evaluar los “Estudios sobre sociedad y medio ambiente”. El enunciado 7.1a dice: “analizar críticamente la forma en que los valores fundamentales de la sociedad australiana se han conservado o modificado con el tiempo” (pág. 119).

La palabra “democracia” no aparece en *ninguno* de los criterios de evaluación, excepto en el enunciado 8.12, correspondiente de nuevo a “Estudios sobre sociedad y medio ambiente”, donde se utiliza su forma adjetivada: “evaluar la gestión de los recursos en términos de desarrollo ecológicamente sostenible, de justicia social y de hábitos democráticos”. Se trata del único criterio de evaluación que recoge de modo

FIGURA 1. Análisis semántico de los informes de rendimiento de los alumnos

	ARTES	INGLES	SALUD	LENGUAS EXTRANJ.	MATEMA- TICAS	CIENCIAS	SOCIEDAD Y MED. AMB.	TECNO- LOGIA
Creencias			7.1 8.1 4.2 5.14 7.13			8.17	4.5 5.8 7.8 8.7	
Compromiso	8.1b							
Respuesta crítica	7.4 7.9 7.14 7.19 7.23 8.4 8.9 8.14 8.19 8.23	6.4 7.5 8.1 8.5 8.10	8.4 8.5 8.5 6.7 7.7 8.7 8.9 8.10 8.13 7.14 8.14 7.15		8.23	8.1	7.1a	
Empatía								
Ética, otros			8.1 8.10 1.14 4.14 8.14			8.13 8.16	8.9	5.4 7.4
Evaluación (técnica) y estimación		6.4 8.4 7.8 7.12 8.8	7.2 8.2 6.3 7.3 8.4 5.5			3.16	7.5 8.5 8.6	1.4- 8.4 6.5 8.5 7.8 8.9
Evaluación (modo de vida)			8.6 8.9 8.10 4.12 5.12 6.12 8.12				8.14 8.9 8.10	
Interpretación (técnica, no respecto a otros valores)		1.7 4.6 3.5- 5.5 7.7 8.7 1.3- 4.3	4.6		5.7b 3D 5.11 6.11 5.23 2.27- 7.27	1.15	1.3- 8.3 5.3	
Justificar, justificación		4.5 7.5	7.14					6.2
Moral, moralidad			8.14				8.9	8.2
Religión, religiosidad								
Respuesta (personal)	1.4 1.9 1.14 1.19 1.23 <i>et al.</i>							
Responsabilidad (moral)			7.9 1.10 5.10			8.14 1.18- 8.18	3.14 4.9	
Derechos en la familia							3.1 4.9 7.9	
Reglas		2.14 4.14					1.14 2.14 4.14 1.18	
Valores (descriptivos)	8.4 8.9 8.14 8.19 2.23 8.5 8.10 8.15 8.20 8.24	8.6	4.2 2.14 6.14 3.15		8.6	8.17	1.1a.b 2.3 8.13 8.14 8.15 7.18 8.18 6.19 1.10	7.4 5.7 7.7 8.7 3.11
Valores (normativos- explícitos)			5.1 fomentar el desarrollo personal 5.5 forma física 4.6 fomentar el ocio, los deportes 7.10 Carta Ottawa	2.11 atención al medio ambiente y a la salud 5.11- 7.11 2.12 6.12 8.12 2.13 estimular la participación		8.5 reducir al derroche de energía 8.12 mejorar el aire, agua, etc. 1.18 cuidar los seres vivos 2.18 protección de la gente	1.6- 8.6 proteger los lugares 2.7 reconocer los logros 8.12 apoyo a la ecología, justicia social, vida democrática	3.2 conse- cuencias medio- ambientales. 5.2 como arriba

NOTA: Las cifras de las columnas corresponden a la numeración de los informes en el documento original. Este sistema de numeración empieza con una cifra de 1 a 8, que designa uno de ocho niveles escolares distribuidos durante el periodo completo de escolaridad obligatoria. En algunos casos se introducen dos números en una misma columna con el simple propósito de reducir el tamaño de cuadro. Un guión entre dos números (por ejemplo 1.4 - 8.4) indica que en cada uno de los niveles (entre 1 y 8 en el ejemplo) aparece una mención al factor en cuestión. Las letras que aparecen detrás de un número (por ejemplo 7.1a,b) indican que a veces la numeración original del documento divide la entrada de esa forma.

---

Fuente: Hill, 1996a.

---

explícito estos tres valores, a los que la documentación nacional explicativa concede sin embargo una gran importancia. Por otra parte, su utilidad real como valores fundamentales y una evaluación adecuada requerirían bastantes aclaraciones.

El corolario de lo que precede, como ya he expuesto en otra publicación, es que el currículo nacional, sibilino y tecnicista, *encierra* en realidad un determinado programa de valores. Este currículo sanciona la uniformidad académica y el conformismo político, y resulta tanto más adoctrinador cuanto que no permite que los postulados subyacentes afloren a la superficie y sufran un examen crítico (Hill, 1996a).

Pero cuando se hicieron realmente públicos los contenidos del currículo nacional, el panorama político de Australia se había modificado. En muchos Estados, los gobiernos laboristas habían sido reemplazados por gobiernos liberales, cuya tradicional hostilidad al centralismo se veía exacerbada por la permanencia en el poder federal de los laboristas. Reacios a aceptar que el currículo nacional fuera de algún modo obligatorio, varios Estados procedieron a formular sus propios informes curriculares, aunque en general se limitaron a introducir cambios de poco calado. La personalidad básica del currículo nacional permaneció intacta, como indican tanto la continuidad de las “grandes áreas de aprendizaje” como la aprobación de un número similar de informes de programas.

#### EL INFORME SOBRE EDUCACION CIVICA

Apenas impreso el currículo nacional, la Oficina del Primer Ministro, motivada por un conjunto de preocupaciones algo distinto (ligadas al carácter multicultural de Australia y a su papel en el área de influencia asiática), reunió a un pequeño “grupo de expertos” para estudiar la cuestión de la “educación cívica”. El informe de los expertos, *Whereas the people (...)* [Puesto que el pueblo (...)] (Civics Expert Group, 1993), definía la educación cívica como un proyecto inscrito en la enseñanza de los valores, y en ese contexto se entendía que los conocimientos y las aptitudes eran medios y no fines. El objetivo final, se decía, era una “ciudadanía activa”.

El informe lamentaba que la sociedad australiana hubiera rehusado el debate sobre la cuestión de los valores fundamentales, recurriendo pragmáticamente en su

lugar a lo que denominaba “la ética de la tolerancia y la diversidad” (pág. 15). El problema de tal actitud, como señalaba acertadamente el informe, era que “la *diferencia* puede revestir aquí la forma de demandas contradictorias por parte de personas que apenas creen en una ciudadanía común” [cursivas del autor].

## Reanudar el discurso

Afortunadamente, tras un largo “invierno” positivista, parece asomar en el horizonte la voluntad de introducir el debate sobre los valores en el discurso sobre lo social y lo educativo.

### NOVEDADES A NIVEL ESTATAL

Durante la última década, los ministros de educación de varios Estados han hecho tentativas para determinar los valores éticos y personales concretos que están ligados a nuestra forma democrática de vida. Dado que la tendencia ha consistido sobre todo en confeccionar listas de valores-conceptos, es posible dar cierto sentido al conjunto enumerando los puntos que todas las listas tienen en común, como muestra la Figura 2.

Lo que pone de manifiesto la figura es que el programa de los cursos de educación social en Australia Occidental fue el primero que elaboró una lista de valores. La mayor parte de éstos figuraba en sendos documentos publicados en 1989 por el Estado de Australia del Sur (*Our schools' values* [Los valores de nuestras escuelas]) y por Queensland (*Social education framework* [El marco de la educación social]). Otro hito en ese camino fue el folleto del Estado de Nueva Gales del Sur titulado *The values we teach* [Los valores que enseñamos], que clasificaba los valores en tres categorías (educativos, de relaciones personales y cívicos) y los relacionaba de manera expresa con el tipo de sociedad que Australia parecía haber engendrado. Un nuevo paso en la misma dirección, esta vez en Queensland, fue el proyecto de carta de valores incluido en el segundo capítulo del Informe Wiltshire (1994), que revisaba el currículo escolar en su totalidad.

Tales declaraciones contrastan con el carácter hueco del currículo nacional, en que los documentos estatales se inspiraron directamente. Había ahí un claro desajuste, del que al principio quiso prescindirse pero que en los dos últimos años ha llevado a varios Estados a emprender nuevas investigaciones para rescatar a los valores del ostracismo y elaborar en torno a este tema declaraciones sobre los valores que puedan incluirse en sus currículos.

Sin duda, ello puede atribuirse parcialmente al cambio de color político de esos Estados y a su voluntad de distanciarse del Gobierno Federal laborista (hasta 1997, cuando los liberales subieron al poder). Pero también cabe otorgar cierta influencia a las dos iniciativas que expongo a continuación.

FIGURA 2. Hacia una carta de valores en los Estados australianos

Valores	Estado Año	AO 1985	AM 1989	Qld 1991	NGS 1991	Qld 1994
Adaptabilidad		•	•	•	•	•
Respeto a la autoridad legítima					•	
Compasión		•				
Preocupación por el bienestar ajeno			•	•	•	•
Cooperación		•	•		•	•
Cooperación internacional					•	•
Creatividad						•
Pensamiento crítico						•
Aceptación de la diversidad de subgrupos culturales				•		•
Conservación del medio ambiente						•
Igualdad			•	•	•	
Principios éticos					•	
Excelencia		•			•	
Lugar de la familia en la sociedad					•	
Libertades, libertades individuales			•	•	•	
Honradez		•			•	•
Espíritu de iniciativa						•
Integridad		•				•
Inquietudes intelectuales						•
Justicia, equidad		•	•	•	•	•
Aprendizaje constante						•
Respeto a la vida		•				•
Solidaridad: escuela/hogar/comunidad						•
Resolución pacífica del conflicto		•	•		•	
Racionalidad, respeto por el razonamiento		•	•	•	•	
Responsabilidades sociales		•		•	•	•
Respeto de los derechos humanos		•		•	•	
Autoestima						•
Sensibilidad: física, estética, emocional, espiritual		•				
Protección de la Tierra y de sus recursos						•
Tolerancia		•			•	
Respeto y búsqueda de la verdad			•	•		•

Fuentes: Education Western Australia (WA), 1985; Education South Australia (SA), 1991; Education Queensland (QLD), 1989; Education New South Wales (NSW), 1991; Queensland Curriculum Review, 1994.

## EL ESTUDIO DE LA LIGA MUNDIAL PARA UNA NUEVA EDUCACION

La rama australiana de la World Education Fellowship (Liga Mundial para una Nueva Educación) llevó a cabo una investigación de cuyos resultados dio cuenta en el número de diciembre de 1992 de su revista *New horizons in education* (diciembre 1992 y *passim*; véase también Campbell, 1992). En ese estudio se solicitó a 125 intelectuales australianos entre los más innovadores que señalaran el rumbo que a su juicio debería seguir Australia en un futuro próximo. Recurriendo al método

Delphi de investigación (véase Linstone, 1975; O'Brien, 1978), el profesor Jack Campbell y sus colegas elaboraron después, previa consulta con el grupo, una declaración consensuada que contenía 22 objetivos. Cabe destacar que, aunque naturalmente la lista incluía objetivos económicos y sociales, en ella se otorgaba igual importancia a valores éticos de un tipo más trascendente.

Se solicitó después a algunos de los encuestados que mostraran de forma gráfica y esquemática cómo podían agruparse los 22 objetivos para que formaran un discurso general coherente y más expresivo. En la Figura 3 se presenta la contribución del autor. La imagen representa un movimiento ascendente de las prioridades, desde valores y facultades instrumentales hasta valores y creencias de índole más fundamental e íntima, pasando por el bien común. A partir de ahí, pues, habrán de clasificarse los objetivos de la educación según la medida en que estimulen aptitudes específicamente humanas y alienten un compromiso con el bien moral y social. No es éste el lugar adecuado para extenderse sobre este esquema ni detallar los argumentos que lo sustentan. Baste decir, simplemente, que intentaba demostrar cómo pueden ordenarse los valores – en lo que concierne tanto a los individuos como a la *polis* – en una especie de jerarquía ética. El autor señalaba también la futilidad de querer articular la educación cívica en torno a meras descripciones de procesos políticos e instituciones, pasando por alto las concepciones del mundo que tanto pueden significar para los subgrupos religiosos y étnicos que forman una sociedad.

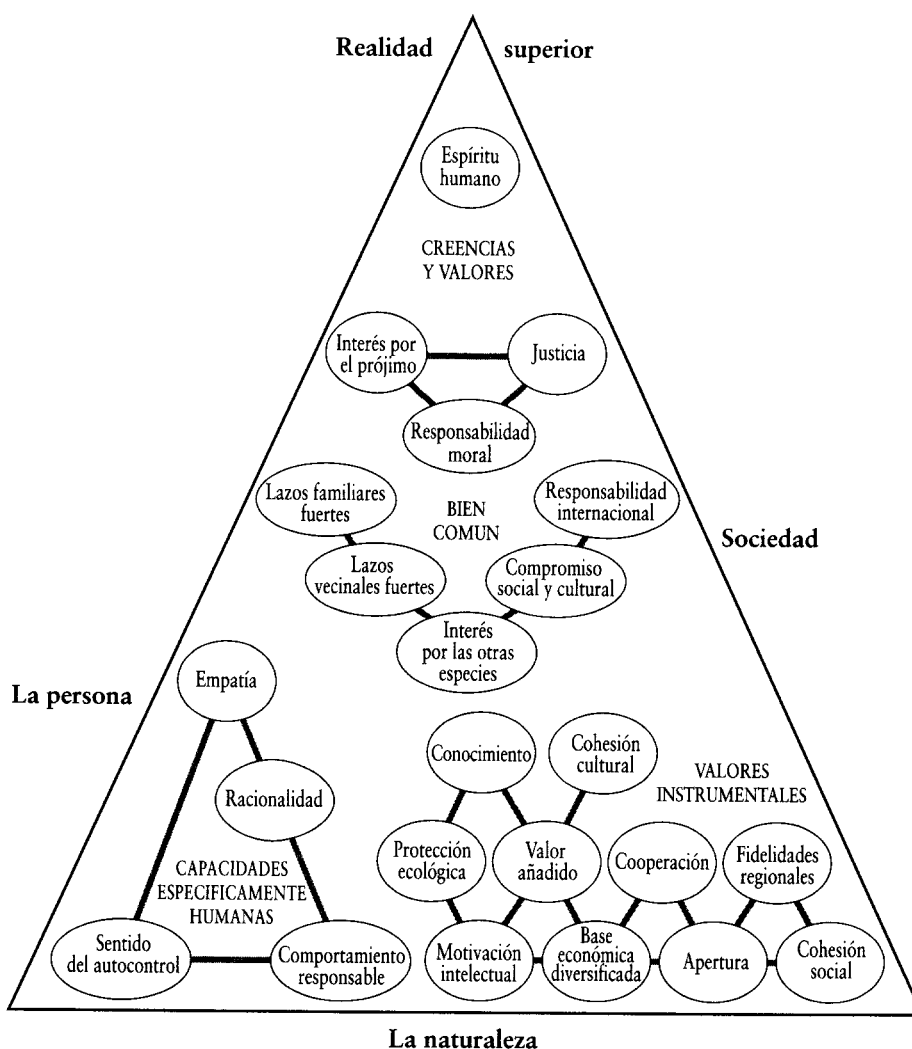
La mayoría de los interrogados en el curso de aquel estudio compartían la opinión del autor y situaban el potencial humano en el corazón del complejo de objetivos. Los conceptos que con más frecuencia aparecían ligados a esa imagen eran los de conocimiento, empatía, racionalidad, espiritualidad, autocontrol y responsabilidad moral. Estos elementos traducen la extendida creencia de que los seres humanos son centros de autoconciencia cuyas aspiraciones y aptitudes van mucho más allá de las estrictas necesidades de supervivencia física.

No estará de más mencionar que el trabajo de este grupo de la Liga Mundial tuvo por escenario el Estado de Queensland, donde pocos años antes el ya mencionado Informe Wiltshire recomendaba la elaboración a nivel estatal de una carta de valores (véase también la contribución del autor a dicho informe en Hill, 1994a). Dado su carácter novedoso en Australia, la puesta en práctica de esta parte del informe no ha concluido todavía.

#### EL SISTEMA DE LOS VALORES MINIMOS CONSENSUADOS

El segundo proyecto, que se llevó a cabo en Australia Occidental, fue el resultado de la insatisfacción reinante por las deficiencias que presentaban en este campo los criterios de evaluación del currículo nacional. El descontento se manifestó inicialmente en el sector de la enseñanza privada, cuando Tom Wallace logró reunir a un grupo de dirigentes de sistemas educativos anglicanos, católicos, islámicos y judíos. Aquel grupo consiguió obtener fondos a través del Programa Nacional de Desarrollo Profesional, instituido por el Gobierno Federal para facilitar la difusión del currículo nacional.

FIGURA 3. Veintidós objetivos para la sociedad australiana



Fuente: adaptación de un documento publicado inicialmente en Campbell, 1992, pág. 7.

A finales de 1994, el grupo emprendió una revisión del currículo nacional y del de Australia Occidental que corroboró las deficiencias de los criterios de evaluación de ambos documentos en lo tocante a los valores morales, como decíamos más arriba. Sus miembros consideraron necesario comprobar hasta qué punto coincidían o divergían sus puntos de vista. El resultado de ello fue lo que se denominó el “Sistema de valores mínimos consensuados”.

Tan importante como el producto final fue el procedimiento para llegar a él.



FIGURA 4. Valores fundamentales comunes

1. Filosofía de vida Afirmamos que Dios es el creador y sostén de todas las cosas.	2. Individuo Afirmamos que Dios nos creó a su imagen y que dependemos de Él.	3. Sociedad Afirmamos que estamos hechos para vivir en sociedad.	4. Naturaleza Afirmamos que Dios creó un mundo bueno del que tenemos que cuidar.
<p><b>1.11 Dios creador</b> <i>Dios creó el mundo y vela por su continuidad.</i></p> <p><b>1.12 Dios revelado</b> <i>La naturaleza y la voluntad de Dios se revelan a través de la naturaleza, la conciencia y la revelación profética.</i></p> <p><b>1.13 Religión</b> <i>La religión nace de la respuesta humana a Dios en la búsqueda del sentido de la vida.</i></p> <p><b>1.14 Espiritualidad</b> <i>El ser humano se siente algo más que un animal, y hay que animarlo a conservar sus experiencias de trascendencia e interrogarse sobre ellas.</i></p> <p><b>1.15 Vida eterna</b> <i>Declaramos creer que hay una vida después de la muerte física, y que en ella se tiene en cuenta nuestra vida anterior.</i></p>	<p><b>1.21 Naturaleza social</b> <i>Fuimos creados como criaturas sociales, y la plena realización de las facultades humanas requiere la dependencia recíproca y la superación del egoísmo.</i></p> <p><b>1.22 Unicidad del individuo</b> <i>Cada persona es distinta y hay que alentarla a desarrollar su autoestima y realizar plenamente el potencial que Dios ha puesto en ella.</i></p> <p><b>1.23 Disposición al aprendizaje</b> <i>Todo individuo debe estar continuamente abierto a la posibilidad de aprender de las tradiciones culturales y de las personas que no piensan como él.</i></p> <p><b>1.24 Compasión</b> <i>Todo individuo debe ser sensible al bienestar de otras personas y preocuparse por ellas.</i></p> <p><b>1.25 Responsabilidad</b> <i>Todo individuo tiene libre albedrío y debe aceptar por ello la responsabilidad personal de sus actos y de los efectos que éstos puedan tener sobre otras personas o sobre la naturaleza.</i></p> <p><b>1.26 Imperfección</b> <i>Todo individuo es imperfecto y falible, y merece gozar de la oportunidad de arrepentirse.</i></p>	<p><b>1.31 Autoridad</b> <i>Afirmamos la legitimidad de las estructuras de autoridad, la soberanía de la ley y el reconocimiento de los derechos humanos, de acuerdo con nuestro concepto de la ley de Dios.</i></p> <p><b>1.32 Moralidad</b> <i>Afirmamos que la dimensión moral de la vida emana de un sentido de responsabilidad personal por nuestros actos y relaciones, de acuerdo con los mandamientos de Dios.</i></p> <p><b>1.33 Familia</b> <i>Afirmamos la importancia primordial que reviste un entorno familiar estable, honrado y cariñoso.</i></p> <p><b>1.34 Vida colectiva</b> <i>Nos comprometemos a fomentar la solidaridad entre personas y la responsabilidad social.</i></p> <p><b>1.35 Diversidad</b> <i>Reconocemos la riqueza inherente a la diversidad de expresiones culturales, lo que es motivo de alegría en el contexto de una vida colectiva solidaria.</i></p> <p><b>1.36 Contribución</b> <i>La sociedad puede beneficiarse de la vida de cada individuo, y debe maximizar las posibilidades de que todas las personas contribuyan al bien común.</i></p> <p><b>1.37 Reconciliación</b> <i>Proclamamos la necesidad de reconciliación entre las personas en conflicto.</i></p>	<p><b>1.41 La naturaleza es buena</b> <i>El entorno natural es bueno y bello en sí mismo, y debemos respetarlo y apreciarlo porque es un don de Dios.</i></p> <p><b>1.42 Protección</b> <i>Nuestra relación con la naturaleza no es de dominadores ni de guardianes, sino de administradores, encargados de gestionarla en nombre de las generaciones venideras.</i></p> <p><b>1.43 Desarrollo</b> <i>El desarrollo es un buen ejercicio de administración, siempre y cuando preserve el equilibrio ecológico mediante políticas de preservación.</i></p> <p><b>1.44 Explotación</b> <i>Reconociendo que la depravación humana ha causado grandes daños al medio ambiente, aceptamos la singular responsabilidad de fomentar la restauración ecológica de dichas áreas.</i></p>

FIGURA 5. Valores democráticos comunes

1. Filosofía de vida	2. Individuo	3. Sociedad	4. Naturaleza
<p><b>2.11 Búsqueda del conocimiento</b> <i>Defendemos el derecho a la búsqueda del conocimiento, especialmente del que facilita la consecución de los demás objetivos que se valoran en este sistema.</i></p> <p><b>2.12 Búsqueda religiosa</b> <i>Aplaudimos y alentamos la búsqueda humana de un sentido trascendente de la vida.</i></p> <p><b>2.13 Libertad religiosa</b> <i>Proclamamos el derecho de los individuos a elegir y defender su propia concepción de la vida, respetando el derecho de los demás a hacer lo propio.</i></p> <p><b>2.14 Libertad de culto</b> <i>Proclamamos el derecho de todos los individuos a profesar o no profesar un culto libremente, según su conveniencia.</i></p>	<p><b>2.21 Igualdad</b> <i>Proclamamos la igualdad de valor y de derechos humanos entre todas las personas, con independencia de raza, sexo, aptitudes o creencias religiosas.</i></p> <p><b>2.22 Oportunidades</b> <i>Todo individuo merece la oportunidad de explorar y desarrollar sus cualidades únicas.</i></p> <p><b>2.23 Tolerancia</b> <i>Hay que animar a todas las personas a manifestar tolerancia para con los que tienen opiniones, caracteres u orígenes diferentes.</i></p> <p><b>2.24 Civismo</b> <i>Hay que alentar a todas las personas a contribuir a los servicios comunitarios de forma respetuosa y cívica.</i></p> <p><b>2.25 Caridad</b> <i>En especial, debe alentarse a las personas a expresar sentimientos caritativos y preocupación por todas las personas, sobre todo las más necesitadas.</i></p> <p><b>2.26 Responsabilidad y libertad</b> <i>Las personas deben ser libres para elegir su modo de vida, aunque deben asumir la responsabilidad de los efectos que tengan sus decisiones sobre la naturaleza o sus conciudadanos.</i></p>	<p><b>2.31 Justicia social</b> <i>Reconocemos el derecho de todas las personas a beneficiarse en una proporción justa de los recursos culturales y económicos de la sociedad democrática.</i></p> <p><b>2.32 Bien común</b> <i>Contraemos el compromiso de estudiar y promover el bien común, y de asegurar que se satisfacen las necesidades de cada uno sin vulnerar los derechos básicos de los demás.</i></p> <p><b>2.33 Participación</b> <i>En tanto que sociedad democrática, Australia debe alentar y formar a sus ciudadanos para que participen en la vida política.</i></p> <p><b>2.34 Multiculturalismo</b> <i>Acogemos con agrado la diversidad de contribuciones étnicas que una sociedad multicultural hace posibles, y alentamos su expresión de un modo respetuoso con el bien común.</i></p> <p><b>2.35 Bienestar</b> <i>La sociedad tiene la responsabilidad de ofrecer una red de seguridad a los afectados por una enfermedad, una minusvalía o el desempleo, para asegurarles un modo de vida digno.</i></p> <p><b>2.36 Reconciliación</b> <i>En cuanto a los conflictos personales o colectivos, declaramos nuestra preferencia por las estrategias de reconciliación antes que de coacción o enfrentamiento.</i></p>	<p><b>2.41 Protección del medio ambiente</b> <i>Afirmamos que la naturaleza es un placer y que es necesario preservar su diversidad y equilibrio.</i></p> <p><b>2.42 Desarrollo duradero</b> <i>Proclamamos la necesidad de seguir utilizando los recursos naturales para mantener la vida humana, siempre y cuando ello no comprometa la preservación a largo plazo.</i></p> <p><b>2.43 Regeneración</b> <i>Proclamamos la necesidad de regenerar los hábitats degradados por los abusos del hombre.</i></p> <p><b>2.44 Diversidad de especies</b> <i>Reconocemos la necesidad de detener la extinción de las especies que todavía sobreviven.</i></p>

FIGURA 6. Valores educativos comunes

1. Filosofía de vida	2. Individuo	3. Sociedad	4. Naturaleza
<p><b>3.11 Estudio de las concepciones del mundo</b> <i>Proclamamos la necesidad de dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para estudiar las concepciones del mundo (religiosas y laicas), especialmente las predominantes en su entorno social y escolar.</i></p> <p><b>3.12 Identidad personal</b> <i>Reconocemos la necesidad que todas las personas tienen de hallar su identidad, y alentamos la reflexión crítica sobre la construcción de un Yo en relación con el mundo natural y social.</i></p> <p><b>3.13 Familia</b> <i>Afirmamos la importancia primordial de la vida familiar y la responsabilidad de los padres para con el desarrollo educativo de sus hijos.</i></p> <p><b>3.14 Sistemas de valores</b> <i>Animamos a los alumnos a explorar el punto de vista moral y a construir un sistema de valores propio.</i></p> <p><b>3.15 Conocimiento</b> <i>Proclamamos el carácter provisional y limitado del conocimiento socialmente construido, y la necesidad de que los estudiantes sean conscientes de ello.</i></p>	<p><b>3.21 Acceso</b> <i>Afirmamos el derecho de todos los niños a acceder a los conocimientos de su tiempo en el nivel escolar adecuado.</i></p> <p><b>3.22 Diferencias individuales</b> <i>Afirmamos que tanto la concepción como la aplicación del currículo deben tener en cuenta la disposición y la capacidad del individuo para aprender.</i></p> <p><b>3.23 Estímulo e instrucción</b> <i>Valoramos el desarrollo del espíritu crítico, la imaginación creativa, las aptitudes técnicas, el don de gentes y las herramientas básicas de las diversas formas de búsqueda disciplinada.</i></p> <p><b>3.24 Ambiente educativo</b> <i>Queremos fomentar un ambiente educativo libre de elementos coactivos o adocrinantes, ya sea en la estructura explícita del currículo o en la implícita.</i></p>	<p><b>3.31 Espíritu crítico</b> <i>Alentamos el pensamiento crítico sobre el patrimonio cultural y las posturas y principios que subyacen a las tendencias sociales e institucionales actuales.</i></p> <p><b>3.32 Beneficios de la investigación</b> <i>Reconocemos la obligación social de apoyar las investigaciones que prometen mejorar la calidad de vida del ser humano, y de compartir sus beneficios de la manera más amplia posible.</i></p> <p><b>3.33 Dimensión moral</b> <i>Contraemos el compromiso de demostrar la existencia de una dimensión moral en cualquier tipo de conocimiento.</i></p> <p><b>3.34 La escuela como colectivo</b> <i>Entendemos la escuela como un colectivo donde no se niegan a nadie sus derechos y a todos se anima a participar en las decisiones relacionadas con la vida institucional de la escuela.</i></p> <p><b>3.35 Resolución de conflictos</b> <i>Aprobamos los medios pacíficos de resolución de conflictos tanto en el ámbito personal como en el social o el internacional.</i></p>	<p><b>3.41 Búsqueda de la verdad</b> <i>Reconocemos que el deseo del hombre de comprender las realidades del mundo social y natural es una búsqueda válida de la verdad en su unidad fundamental.</i></p> <p><b>3.42 Campos de conocimiento</b> <i>Aspiramos a promover la comprensión de todos los campos de la experiencia humana, especialmente la física, la intelectual, la estética, la social, la moral y la espiritual.</i></p> <p><b>3.43 Ciencia y principios morales</b> <i>Proclamamos tanto el valor como las limitaciones de los métodos experimentales de la ciencia, y su dependencia de los principios morales humanos.</i></p> <p><b>3.44 Responsabilidad ambiental</b> <i>Nos comprometemos a forjar un conocimiento admirativo del medio natural y a fomentar la búsqueda de formas duraderas de desarrollo y de utilización de los recursos.</i></p>

Guarda cierta similitud con la técnica Delphi empleada en Queensland, aunque es bastante menos ortodoxo. Se pidió a cada integrante del grupo que elaborara un documento en el que expusiera la lógica subyacente a su sistema de valores, y que indicara los valores democráticos que a su parecer emanaban de él. Hecho esto, un pequeño grupo de consultores, entre los que se contaba el autor de este artículo, buscó los elementos comunes y los agrupó en tres categorías, tal como muestran las

Figuras 4 a 6. Por último, se presentó de nuevo este esquema a los integrantes del consorcio para que lo pulieran.

Resultó especialmente alentador descubrir que, en cuanto quedó claro que se buscaban mínimos y no máximos vinculantes, el consenso no se hizo esperar. Los participantes querían asegurarse de que sus sistemas de valores de alcance más general no quedaban en entredicho, pero en realidad sólo se les consultaba para determinar en qué medida eran coincidentes sus sistemas y conceptualizar a partir de ahí el armazón moral de una sociedad democrática solidaria.

Aunque no se restó importancia a los desacuerdos, su discusión se dejó para más adelante mientras se elucidaban los puntos de acuerdo. Existía el riesgo de que el consenso resultara demasiado endeble como para fundamentar algún tipo de acción conjunta. De hecho, el fruto de aquel proceso fue un “mínimo” dotado de una impresionante robustez, como ponen de relieve las Figuras 4 a 6. Ello supuso un gran estímulo para otros muchos trabajos subsiguientes de elaboración de currículos.

Este proceso, así como la aplicación experimental de los informes sobre los resultados de los valores derivados del sistema de valores mínimos consensuados, están descritos y analizados con mayor detalle en otra publicación (véase Hill, 1997). Conviene señalar aquí que, en un principio, la sección titulada “Valores fundamentales” causó cierta preocupación en el sector público cuando quiso utilizarse el documento como borrador de trabajo. Algunos círculos cuyos componentes profesaban credos no teístas o actuaban como si así fuera en el ámbito público entendieron que sus manifestaciones teístas restaban utilidad al sistema. Dadas las circunstancias, cabría esperar que un documento de consenso fuera algo distinto, quizá menos ambicioso en cuanto a los valores fundamentales.

La respuesta inmediata a esa objeción, sin embargo, fue que la inclusión de tales afirmaciones en el documento era un reconocimiento interno al meritorio consenso que habían alcanzado los integrantes – todos teístas – de aquel consorcio concreto, incluso en el espinoso terreno de los valores fundamentales. Aunque es probable que las negociaciones entre un grupo más heterogéneo de participantes no pudieran llegar tan lejos, se señaló la importancia de que cada cual tome conciencia de sus compromisos fundamentales y la conveniencia de hacer esfuerzos en ese sentido, dejando claro que por lo pronto se trataba de progresar lo más posible en la definición de valores democráticos y educativos generales. No es necesario que cada cual esté de acuerdo con la totalidad antes de suscribir – y poner en práctica – una parte.

Una segunda consecuencia de lo que precede es que, en la misma línea de mi comentario anterior, el valor de semejante ejercicio reside tanto, si no más, en el *proceso* como en el producto final. Por esta razón, casi cabría alegrarse de la presencia de cabos sueltos, pues ello demuestra que el proceso debe continuar. Buscar un documento perfecto, y por ende estático, sería malentender la naturaleza del ejercicio. Aunque desde luego los participantes en cualquier proceso de esta índole deben perseguir una declaración lo más clara y coherente posible, cerrar las puertas a futuras revisiones sería contravenir el espíritu de la empresa.

En realidad, para que ulteriores generaciones de participantes se sientan atados a una carta democrática, para que la sientan suya, es imprescindible invitarlas a revisar y perfeccionar lo que formularon sus predecesores. Aceptar tal cosa no equivale a presuponer que los cambios hayan de ser drásticos: en realidad, es poco probable que los requisitos básicos de la justicia y la solidaridad en una democracia plural se modifiquen sustancialmente. Ni el relativismo ni el universalismo son axiomas necesarios para este ejercicio: sólo lo es la voluntad de negociar en busca del bien común. Lo más probable es que las eventuales revisiones se redujeran a pulir un documento parecido, en lo esencial, a sus antecesores. Pero lo importante es que ello daría a los revisores cierto sentimiento de paternidad con respecto al resultado final.

### **¿Cuál es el futuro de tales iniciativas?**

Como decíamos en la introducción, hasta hoy no ha sido raro que los responsables de la educación pública de los países occidentales se resistieran a introducir valores concretos, más allá de los estrictamente académicos o técnicos, en los currículos. Al mismo tiempo, dichos países, como todos los países en vías de modernización, albergan una población cada vez más heterogénea desde el punto de vista étnico y religioso, y ello les sitúa en la urgente tesitura de tener que redefinir el sistema de valores que rige su vida pública. Algunas sociedades, menos habituadas a formas democráticas de gobierno, suelen exhibir una mayor propensión a utilizar la educación pública para fomentar valores hegemónicos, aunque por la misma razón vacilan a la hora de revisarlos.

Del ejemplo australiano se desprenden dos interrogantes emparentados: 1) ¿Es posible negociar un sistema de valores de forma que resulte aceptable por todas las partes?; y (2) ¿Es posible elaborar un programa revisado de pedagogía de los valores que evite caer en el dogmatismo?

#### **LA BUSQUEDA DEL BIEN COMUN**

En cuanto al primer interrogante, es preciso resucitar un concepto que el discurso pluralista había condenado al olvido: el de “bien común”. Pese al resurgir del nacionalismo y el fundamentalismo religioso en muchas partes del mundo, la tendencia global apunta a sociedades cada vez más abiertas y plurales. Personas de muchas religiones y etnias distintas tienen que aprender a convivir. En las sociedades modernas, atravesadas por tecnologías de vanguardia, las personas llevan vidas tan entrelazadas las unas con las otras que no podrían contentarse con una noción mezquina de sociedad que la definiera como un simple conjunto de islotes exclusivos que sólo se relacionan, obligados por las circunstancias, a nivel económico y técnico.

Es necesario un concepto de bien común que instrumente esas interacciones a un nivel más colectivo y propicie iniciativas conjuntas y diálogos desinhibidos sobre las cosas que cada uno valora. Los experimentos aquí descritos, especialmente el proyecto del Estado de Australia Occidental, esbozan un camino para ampliar las

áreas de posible acuerdo sin por ello privatizar ni poner en tela de juicio las respectivas creencias fundamentales que albergan a la vez muchos de sus subgrupos.

Por ahora sólo cabe describir el proyecto de Australia Occidental como un experimento que no ha fracasado. También ha despertado un considerable interés en otros Estados y su desarrollo ha proseguido a partir del sistema de valores mínimos consensuados. Se han introducido numerosos informes sobre el resultado de los valores que complementan (por lo menos en lo que al sector privado se refiere) a los informes que acompañan al nuevo currículo. Se han elaborado asimismo diversos lotes de cuadernos didácticos para facilitar la tarea del profesor. En cierta medida, pues, se ha puesto en funcionamiento la idea de bien común.

#### EL RESBALADIZO TERRENO PEDAGÓGICO

En semejante contexto, ¿qué significa hablar de la enseñanza de los valores? Históricamente, el método educativo utilizado para transmitir valores siempre ha sido autoritario y profesoral, basado en el supuesto de que la escuela existía para promover un credo oficial con el que todos los ciudadanos habían de comulgar. En muchos sistemas educativos públicos de Occidente, la era de la pretendida enseñanza éticamente neutra no alteró los rasgos sustanciales de este planteamiento, dado que el currículo seguía conteniendo ciertos valores implícitos que el estudiante, falto de estímulos e instrumentos adecuados, rara vez podía reconocer como tales, y aún menos cuestionar.

La última moda consiste en discutir sobre una serie de valores consensuados que representen una visión negociada del bien común. Nada nuevo, a fin de cuentas: todavía es posible interpretar que ello avala un modo autoritario de transmisión de los valores. En otras publicaciones he intentado presentar y defender dos métodos de enseñanza que parten de una óptica más educativa.

En primer lugar, he defendido la idea (Hill, 1992) de que hay un valor concreto que debe figurar en todo proyecto de pedagogía de los valores realmente *democrático*. Se trata de la creación de una conciencia crítica que permita a los alumnos cuestionar incluso los valores democráticos que se les proponen. Éste es el cerrojo de seguridad que impedirá a la enseñanza caer en el adoctrinamiento.

Aunque ello no es condición suficiente para la existencia de una enseñanza democrática, sí es una condición necesaria. La otra condición necesaria, que equilibra la anterior, es que se explique al alumno el consenso predominante acerca del bien común. Ello le da una idea de las visiones del mundo más extendidas en su comunidad y no le deja solo ante la tarea de “inventar la rueda” (véase Hill, 1996b). En un libro sobre la enseñanza de las ciencias sociales (Hill, 1994b), postulo que estas dos condiciones reunidas constituyen un intento de estimular la “adhesión crítica”, en contraste con las limitaciones de los programas concebidos con el único fin de transmitir o describir valores o iniciar a los procesos cognitivos.

El segundo procedimiento por el que he abogado (por ejemplo, y con especial referencia al delicado tema de los estudios religiosos, véase Hill, 1995) consiste en calificar oficialmente al alumno evaluando su capacidad, no sus actitudes morales.

Intentando usurpar su derecho a tomar decisiones meditadas sobre los valores por los que habrá de regirse, corremos el riesgo de engendrar rebeldes o incluso tullidos morales, en lugar de ciudadanos responsables. Nuestra labor consiste en procurar los conocimientos básicos y alimentar la capacidad de discernir y fundamentar los valores, lo que a la postre hará posible que el alumno tome sus decisiones ateniéndose a los criterios más oportunos y humanos. La escuela no puede hacer más; ni, éticamente, debe intentarlo.

## Referencias

- Austin, A.G. 1972. *Australian education 1788-1900: Church, state and public education in colonial Australia* [La enseñanza en Australia, 1788-1900: Iglesia, Estado y enseñanza pública en la Australia colonial]. 3ª ed. Melbourne, Pitman.
- Australian Schools Council. 1989. *Report to the Minister for Employment Education and Training on national goals for schooling* [Informe al Ministro de Empleo, Educación y Formación sobre los objetivos nacionales de la escolaridad]. Canberra, Servicio Editorial del Gobierno de Australia.
- Campbell, W.J.; McMeniman, M.M.; Baikaloff, N. 1992. *Visions of a future Australian society: towards an educational curriculum for 2000 AD and beyond* [Imágenes de una futura sociedad australiana: hacia un currículo educativo para el año 2.000 y posteriores]. Brisbane, Consejo Consultivo Ministerial sobre el Currículo.
- Civics Expert Group. 1993. *Whereas the people (...) Civics and citizenship education* [Puesto que el pueblo (...) La educación cívica y la formación para la ciudadanía]. Canberra, Servicio Editorial del Gobierno de Australia.
- Commonwealth Schools Commission. 1987. *In the national interest: secondary education and youth policy in Australia* [En aras del interés nacional: enseñanza secundaria y política de juventud en Australia]. Canberra, Comisión Escolar del Commonwealth.
- Education N.S.W., Department of School. 1991. *The values we teach* [Los valores que enseñamos]. Edición revisada. Sidney, Ministerio de Educación Escolar de Nueva Gales del Sur.
- Education Queensland, Department of. 1989. *P-10 Social education framework* [El sistema de enseñanza de las ciencias sociales, P-10]. Brisbane, Ministerio de Educación de Queensland.
- Education South Australia, Department of. 1991. *Common knowledge, 8-10* [Conocimiento común, 8-10]. Adelaida, Ministerio de Educación de Australia del Sur.
- Education Western Australia, Department of. 1985. *Social studies K-10 syllabus* [El programa de estudios de ciencias sociales K-10]. Edición revisada. Perth, Curriculum Branch.
- Hill, B.V. 1976. *Inaugural lecture: pawn or paragon? Tensions in formal education* [Conferencia inaugural: ¿instrumento o paradigma? Tensiones en la enseñanza oficial]. Perth, Universidad de Murdoch.
- . 1991. *Values education in Australian schools* [La enseñanza de los valores en las escuelas australianas]. Melbourne, Consejo Australiano para la Investigación en Educación.
- . 1992. Setting educational goals for the future [Establecer objetivos educativos para el futuro]. *New horizons in education* (Flagstaff Hill, Australia Meridional), n° 87, diciembre, págs. 40-57.
- . 1994a. An education of value: towards a value framework for the school curriculum

- [Una educación de valor: hacia un sistema de valores para el currículo escolar]. En: Review Queensland Curriculum (comp.). *Shaping the future: report of the review of the Queensland school curriculum 1994*, n° 3, págs. 233-276. Brisbane, Gobierno de Queensland.
- . 1994b. *Teaching secondary social studies in a multicultural society* [La enseñanza secundaria de las ciencias sociales en una sociedad multicultural]. Melbourne, Longman Cheshire.
- . 1995. Is formal assessment of religious education ethical? [¿Es ética la evaluación oficial de la educación religiosa?]. *Salt* (Asociación de Profesores de Alberta), vol. 16, n° 1, verano, págs. 32-39.
- . 1996a. Do we have a national curriculum of value? [¿Tenemos un currículo nacional de valor?]. *Newsletter of the Victorian Chapter of the Australian College of Education* (Melbourne).
- . 1996b. Designing values curriculum [La elaboración de un currículo de valores]. En: *Conference Papers: Students, schools and values: Exploring values outcomes for schools in the 21st century* [Ponencias: estudiantes, escuelas y valores: investigación sobre los resultados de los valores para las escuelas del siglo XXI]. Perth, Asociación de Escuelas Independientes de Australia Occidental.
- . 1998. Seeking a value consensus for education [La búsqueda de un consenso sobre los valores en la enseñanza]. En: Mogdil, C.; Mogdil, S. (comps.). Londres, Cassell.
- Horne, D. 1964. *The lucky country: Australia in the sixties* [El país afortunado: Australia en los sesenta]. Ringwood, Victoria, Penguin.
- Hurn, C.J. 1978. *The limits and possibilities of schooling* [Los límites y las posibilidades de la escolarización]. Boston, Massachusetts, Allyn & Bacon.
- Husén, T. 1979. *The school in question: a comparative study of the school and its future in western societies* [La escuela en entredicho: estudio comparativo de la escuela y su porvenir en sociedades occidentales]. Oxford, Oxford University Press.
- Liga Mundial para una Nueva Educación, Australia. 1992. *New horizons in education* (Flagstaff Hill, Australia Meridional), n° 87, diciembre.
- Linstone, H.A.; Murray, T. (comps.). 1975. *The Delphi method: techniques and applications* [El método Delphi: técnicas y aplicaciones]. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley.
- Mackay, H. 1993. *Reinventing Australia: the mind and mood of Australia in the 90s* [Reinventar Australia: pensamiento y espíritu de Australia en los noventa]. Sydney, Angus & Robertson.
- O'Brien, P.W. 1978. The Delphi Technique: a review of research [La técnica Delphi: panorámica de la investigación]. *South Australian Journal of Education Research* (Adelaida), n° 1, págs. 57-75.
- Queensland Curriculum Review. 1994. *Shaping the future: report of the review of the Queensland school curriculum 1994* [Forjar el futuro: informe sobre la revisión del currículo escolar de Queensland 1994]. Brisbane, Gobierno de Queensland.
- Australia Occidental. Cross-Sectoral Consortium. 1995. *Minimum values framework* [El marco de valores mínimos]. Perth, National Professional Development Programme Values Review Project.



---

# ***DOSSIER***

## **APRENDER A CONVIVIR GRACIAS A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y DE LA GEOGRAFIA**

**PRIMERA PARTE:  
DEBER, PODER  
Y QUERER CONVIVIR**

---

DEBER, PODER Y QUERER CONVIVIR

---

LA EDUCACION PARA

---

LAS NUEVAS CIUDADANIAS

---

MEDIANTE LA HISTORIA Y

---

LA GEOGRAFIA:

---

ENFOQUE TEORICO

---

*Antoine Bailly*

---

### **Escuela y sociedad**

La escuela es una institución que construye un orden en los saberes para transmitirlos a las generaciones futuras, basándose en valores reconocidos como legítimos. La legitimidad de toda disciplina enseñada, como la historia y la geografía, es tanto mayor cuanto que ocupa el lugar central de un proyecto de sociedad transmitido por la escuela. Pero esos proyectos, lejos de ser inmutables, evolucionan de modo

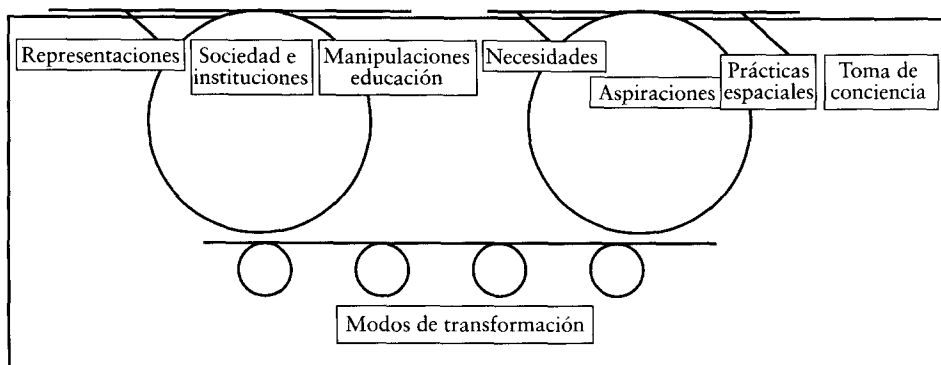
---

*Versión original: francés*

*Antoine Bailly (Suiza)*

Profesor en la facultad de ciencias económicas y sociales de la Universidad de Ginebra, Presidente de honor de la Association de science régionale de langue française. Entre sus principales publicaciones mencionaremos: *Comprendre et maîtriser l'espace: introduction à la géographie humaine* [Comprender y dominar el espacio: introducción a la geografía humana] (5ª ed., 1995), *La géographie du bien-être* [La geografía del bienestar] (1981), *La perception de l'espace urbain* [La percepción del espacio urbano] (1977), *L'organisation urbaine* [La organización urbana] (1978). Editor de obras sobre geografía de la salud, geografía de las representaciones y geografía humanista. Director del volumen dedicado a los Estados Unidos (junto con G. Dorel) de la *Géographie universelle* [Geografía universal].

FIGURA 1. Proceso de institucionalización-desinstitucionalización



Tres dimensiones:

1. Sociedad y sus instituciones:	entorno	
	• historia	
	• población	educación t1
	• economía	
	saber	
	• culturas	
	• ideologías dominantes	
	• instituciones	
	• espacios vividos	
2. Espacio vivido:	prácticas espaciales	
	• modos de vida	representaciones t2
	• valores	
	aspiraciones	
	• representaciones	
	• necesidades	
3. Transformación:	toma de conciencia de las	
	• contradicciones	
	• oposiciones-conflictos	educación t3
	transformaciones y acciones	

constante con arreglo a las ideologías dominantes. La jerarquía de valores se modifica y algunos de ellos pierden, con el tiempo, parte de su legitimidad. Esta serie de mutaciones se suele percibir como una crisis y una descomposición del orden antiguo. Sin embargo, denota también la aparición de nuevos valores que replantean la función de las disciplinas legítimas dentro de la sociedad.

Como el de toda disciplina, el sentido de la historia y de la geografía evoluciona. En geografía, los valores experimentan un proceso de “institucionalización-desinstitucionalización”.

Durante la fase “institucional”, la sociedad establece unos tipos de enseñanza que deben hacer frente a la realidad cotidiana mediante la vivencia de los alumnos. En determinados periodos surgen divergencias entre “educación” y “representaciones de los alumnos”. Debido a la conciencia de esas divergencias entre los saberes adquiridos por la educación y los saberes vividos, la enseñanza deja de responder a las expectativas y a las necesidades de los alumnos. Comienza entonces una fase de mutación que puede conducir a nuevos proyectos pedagógicos e institucionales.

El modelo de transformación representado en la Figura 1 de modo circular ilustra cómo se crea la educación mediante una serie de manipulaciones científicas y profesionales, cómo ésta se enfrenta al espacio vivido y a las representaciones de los alumnos, así como a la demanda de la sociedad y de sus instituciones. En función de las prácticas espaciales de los alumnos, de sus aspiraciones y sus necesidades, se crea entre la fase 1 (t1) y la fase 2 (t2) una conciencia de la pertinencia de la enseñanza o de las divergencias entre “saber sabio” y “saberes vividos”. Gracias a la conciencia de la aparición de las contradicciones, de las oposiciones y de los posibles conflictos, en la fase 3 (t3) se produce una transformación del sistema de educación y una modificación de los proyectos pedagógicos.

La evolución de los valores afecta particularmente a disciplinas como la historia y la geografía. Después de haber sido los garantes del conocimiento del mundo (cosmografía, cartografía) y de su evolución, se convirtieron en ciencias de los inventarios geográficos (población, recursos) e históricos (puntos de referencia en el tiempo, fechas simbólicas) antes de integrarse en el siglo XIX en la esfera de las reflexiones científicas del Siglo de las Luces. Los grandes valores del descubrimiento del mundo y del naturalismo son reemplazados por los de la nación, la región y luego por los referentes a espacios diversificados de lo local a lo mundial, para adaptarse a los nuevos proyectos económicos, sociales y culturales. Por consiguiente, para definir los objetivos de la historia y de la geografía, es importante conocer su función en los proyectos de sociedad y la evolución de su pertinencia.

## **Ojeada a la evolución del pensamiento en historia y en geografía desde fines del siglo XIX**

Se suele reconocer la importancia fundamental de los modelos naturalistas en la aparición de la historia y de la geografía a fines del siglo XIX, bajo la influencia del pensamiento darwiniano. Para Stoddart (1996) esta influencia se organiza en tres elementos:

- el cambio en el tiempo;
- el concepto de organización de la sociedad;
- la lucha por la vida.

A ellos se añade lógicamente la noción de progreso, presente en la obra fundamental de Darwin, *El origen de las especies* (1859). Toda una cosmología del equilibrio dinámico, una visión orgánica de la historia y de la geografía caracterizarán las obras más destacadas y los manuales de ambas disciplinas, que muestran la evolución de las sociedades en sus medios de vida y las dificultades de las prácticas humanas.

En los trabajos de Ratzel, que influyen considerablemente en la enseñanza de la historia y de la geografía, la noción de medio natural es determinante para comprender cómo organizan los pueblos su hábitat, sus actividades y aun su cultura. El Estado arraiga en el suelo y sus partes vitales dependen de las potencialidades de ese medio. Esta concepción de ambas disciplinas, que en el siglo XX se caricaturizará para transmitir las ideas del pangermanismo, permite la enseñanza de la historia natural y de la legitimidad del Estado. No resulta sorprendente, por lo tanto, observar que las sociedades que se organizan en Estados-naciones favorecen la enseñanza de esas dos disciplinas. En la escuela, en adelante obligatoria, la historia y la geografía constituyen disciplinas centrales y en el momento de las derrotas, por ejemplo para Francia en 1871, se imputan las responsabilidades a las carencias de la enseñanza de esas dos disciplinas.

Por ello, desde fines del siglo XIX se refuerza el nuevo paradigma patriótico. El patriotismo disciplinario de los manuales refleja la omnipresencia del fenómeno colonial y del nacionalismo. El patrimonio afectivo de la colectividad, que le sirve de conciencia y aun de superyó, se caracteriza por un doble concepto de nación y de colonización. La historia y la geografía oficiales se basan en esta escuela de pensamiento fascinada por la aparición de los Estados-naciones y el progreso de la civilización que el colonialismo aportó al mundo. Ambas disciplinas arraigan en ese contexto social y proponen perspectivas basadas en el papel de la nación.

Ya sea en Alemania, donde la nación se basa en una cultura étnica, o en Francia, donde está basada, desde Vidal de la Blache, en la diversidad de regiones que comparten un ideal nacional, la escuela transmite la primacía del Estado con su identidad y sus límites. Ambas disciplinas valoran el nuevo Estado en sus fronteras para darle credibilidad y legitimarlo. Ese Estado-nación, elemento central del proyecto de ciudadanía, arraiga en el concepto de derecho por el suelo, que confiere un destino común a los ciudadanos nacidos en ese Estado. El ensanchamiento colonial brinda la posibilidad de transmitir este proyecto a los territorios recién colonizados para inscribirlos en la periferia del Estado-nación y reforzar así su potencia económica y política en el mundo.

Estas evoluciones en la concepción de la enseñanza no cuestionan los fundamentos naturalistas, pero ponen de manifiesto nuevas lógicas. “La invención es lo que hace que el conocimiento tenga una historia” (Schlanger, 1983). Por ejemplo, la actividad de producción de la Escuela francesa de historia y de geografía desemboca en nuevas verdades sobre las regiones francesas dentro del Estado francés que influyen en la naturaleza de los objetivos de las disciplinas.

La regulación social se organiza dentro de cada Estado. En caso de crisis, éste establece políticas económicas y monetarias destinadas a proteger a sus ciudadanos. Se enseña la manera en que las nuevas regulaciones (keynesianas, por ejemplo) confieren una legitimidad a las grandes potencias, a cada Estado, según el bloque ideológico al que pertenezcan. Se enseña la historia y la geografía de un mundo de grandes naciones que dominan a las más pequeñas y a sus colonias. Las divisiones del mundo jamás habían expresado tan claramente los procesos de producción social y de conciencia de la identidad. La Segunda Guerra Mundial, resultado de las tensiones entre conjuntos de grandes potencias, será el punto culminante de ese movimiento de pensamiento que continuará, durante la “guerra fría”, hasta los años cincuenta.

Pero con la aparición de una visión del mundo dominada por dos grandes potencias, los Estados Unidos y la URSS, aparecen otros dos conceptos: el de los bloques antagónicos y, a la inversa, el de la red que permite los intercambios de informaciones, de personas y de bienes en el sistema-mundo. El desarrollo de estas redes modifica las relaciones con el tiempo y el espacio: la historia y la geografía viven la época de la aceleración de los desplazamientos, de la movilidad de las personas, los servicios y los bienes. Esta evolución incita a algunos autores a anunciar el fin de la geografía y de la historia y el establecimiento de un nuevo orden mundial, en un planeta sin fronteras, como si se pudieran borrar los “territorios” junto con sus historias, sus culturas y sus límites.

Para mantener su estructura y su poder, numerosas instituciones, entre ellas los Estados, las regiones y hasta las comunidades supranacionales o locales, necesitan apoyarse en el espacio y su estructuración en redes. El Estado moderno se caracteriza por la afirmación del poder sobre un territorio; cada ciudadano, portador de una parcela de ese poder, puede votar y ser elegido en ese espacio. Y el derecho sólo se puede ejercer si el Estado conoce a sus ciudadanos y si éstos le permiten funcionar pagando impuestos y tasas. La ciudadanía moderna se relaciona con unas estructuraciones en redes bien definidas que transcriben la historia y la geografía. Con la creación de nuevas redes, sin embargo, los interfaces redes-superficies se multiplican en territorios a escalas geográficas diversas, circunstancia que esas dos disciplinas no pueden ignorar. Sin embargo, las articulaciones entre redes y superficies no se conocen bien todavía. ¿Propician el mantenimiento del Estado-nación, por afán de protección o, por el contrario, llevan a una concepción más amplia, esto es, a la pertenencia a espacios supranacionales? ¿Crean las redes vínculos entre los niveles de la región, el Estado y el sistema-mundo? Estas preguntas son importantes para comprender la aparición de nuevas ciudadanía y la manera en que los actores nacionales utilizan los dispositivos institucionales, que han desarrollado y codificado, para preservar sus territorios. Todos esos elementos actúan como reveladores de las tensiones entre redes y estructuras, que la historia y la geografía habrán de transcribir. En otro nivel, cabe preguntarse si el “retorno a lo local” y a los valores comunitarios no se opone a las redes a escala mundial: por un lado un sistema fluido mundial, por otro un sistema espacial arraigado en el territorio y basado en valores locales.

## De lo local a lo mundial

Como escribe Michel Serres, “nuestra relación con el mundo ha cambiado. Antes era local-local, mientras que ahora es local-mundial”. La globalización nos hace descubrir una nueva ciudadanía: la de un mundo que se puede ver a través de las imágenes de los satélites, de un mundo de la velocidad y del desplazamiento, de un mundo unido para tratar los problemas del desarrollo sostenible.

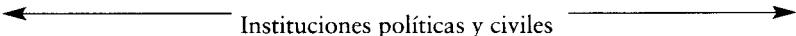
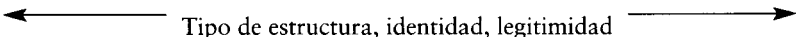
Lo local, en cambio, se suele resumir al yo, a la individualidad, lo que explica la dificultad de mantener las ciudadanía regionales como valores. Globalización y fragmentación son los términos de una nueva dialéctica entre lo general y lo particular. No podemos contentarnos ya con una visión localista, pues el mundo está presente por todas partes, como tampoco podemos, so pretexto de mundialismo, simplificar ciegamente nuestra concepción del mundo. La ciudadanía, transmitida por la historia y la geografía, ya no puede ser exclusivamente la del Estado-nación. Por otra parte, el Estado-providencia está perdiendo fuerza y el valor de referencia de la política de los Estados es con frecuencia el libre cambio, expresión del liberalismo económico. Su apertura progresiva, a raíz de una serie de acuerdos internacionales (Bretton-Woods, creación del Fondo Monetario Internacional, acuerdos del G7, G8, de la OMC, etc.), ilustra una nueva visión del sistema-mundo con sus interdependencias y sus nuevas reglas de funcionamiento. Aparecen nuevas instituciones, presentadas y validadas por la enseñanza, en el contexto de un mundo cada vez más regulado por la lógicas económicas. Pero en la época en que la validación de ese sistema-mundo entra en los programas, surgen demandas de nuevas divisiones del mundo basadas en ideologías regionalistas e inspiradas a menudo en la historia de los pueblos. El tiempo de las arquitecturas regionales aparece correlativamente al establecimiento del sistema-mundo. Aparecen nuevos sistemas de ciudadanía basados en ventajas locales y una nueva gobernabilidad a escala local. ¿Se trata de un modelo transitorio o de una conciencia duradera? La cuestión de las divisiones infranacionales y de los problemas geopolíticos resultantes ocupa un lugar central en los debates en numerosos países, debates que se traducen ya en la enseñanza.

Hoy día, la movilidad se ha generalizado: movilidad de los hombres, las informaciones, los bienes y los servicios. Esto explica la idea de la globalización, opuesta al arraigo territorial; explica también el concepto de ciudadanía fluida, relacionado con la residencia y no con el nacimiento. Sin embargo, en este mundo en movimiento, la realidad de la residencia no desaparece: los marcos de vida son más evolutivos, pero en esas localizaciones cambiantes el hombre adquiere nuevos conocimientos. El migrante volverá a descubrir en cada medio un pasado, una memoria colectiva. La conciencia por el descubrimiento del lugar reemplazará la conciencia del lugar, generando nuevas formas de ciudadanía que la historia y la geografía habrán de integrar paulatinamente.

Éste es, pues, el cambio de valores y de divisiones del mundo. ¿Qué tipo de estructura enseñar y según qué coherencias? ¿A qué ciudadanía dar preferencia y a qué escalas? La regulación evolutiva del mundo ilustra la sustitución de los siste-

mas de referencia y los cambios institucionales. Del Estado natural al Estado-nación, a las comunidades supranacionales, al sistema-mundo y a los nuevos regionalismos, la arquitectura del mundo se ha modificado profundamente. La enseñanza de la historia y de la geografía también. Planteemos, por lo tanto, estas grandes preguntas: ¿qué historia y qué geografía han de enseñarse en el siglo XXI? ¿cómo construir la ciudadanía de hoy y a qué escala?

FIGURA 2. Construir las ciudadanías del siglo XXI. ¿A qué escala?

Comunidades regionales	Estados-naciones	Comunidades supranacionales	Sistema-mundo
 <p>Instituciones políticas y civiles</p>			
 <p>Tipo de estructura, identidad, legitimidad Para quién, para qué, para hacer qué</p>			

## Referencias

- Darwin, C. 1859. *L'origine des espèces* [El origen de las especies]. París, Maspero (reed. 1980).
- Kuhn, T. 1962. *La structure des révolutions scientifiques* [La estructura de las revoluciones científicas]. París, Flammarion (reed. 1970).
- Ratzel, F. 1891. *Anthropogéographie* [Antropogeografía]. Stuttgart, Engelhorn.
- Schlanger, J. 1983. *L'invention intellectuelle* [La invención intelectual]. París, Fayard.
- Stoddart, D. 1966. Darwin's impact on geography [La influencia de Darwin en la geografía]. *Annals of the Association of American Geographers*, n° 56, págs. 683-698.



---

DEBER, PODER Y QUERER CONVIVIR

---

---

**EL MUNDO Y EL TERRITORIO:  
LA HISTORIA Y LA GEOGRAFIA  
PARA APRENDER A CONVIVIR**

---

*Yves André*

---

El aprendizaje de la historia y la geografía, presente en diversos grados en los distintos sistemas de enseñanza obligatoria, responde a tres objetivos que se suceden, se enlazan o se superponen, en función de las épocas y los países. Se trata en primer lugar de forjar una identidad nacional o comunitaria. Otra meta consiste en facilitar una integración en espacios más amplios, situarse respecto de los países vecinos y el mundo. Por último, una tercera intención es transmitir valores éticos y cívicos, explícitos o implícitos. Estas tres funciones fundamentan la legitimidad de la historia y la geografía en la escuela.

Interrogarse acerca de la capacidad de esta enseñanza de promover la facultad de convivir en un mundo cada vez más interdependiente equivale a plantear la pregunta de la significación de esa enseñanza para las naciones, los Estados o los grupos sociales que la practican. Frente a la globalización y a los nuevos regionalismos que surgen simultáneamente, ¿cuál pasa a ser el sentido de la enseñanza de la historia y la geografía? ¿Cómo puede ser posible un encuentro entre sociedades distintas, y cómo pueden éstas convivir?

---

*Versión original: francés*

*Yves André (Francia)*

Catedrático de geografía, titular de un doctorado, profesor en el liceo Berthollet de Annecy. Sus investigaciones versan sobre las representaciones espaciales y la enseñanza de la geografía. Ha dirigido numerosas actividades de formación relacionadas con la enseñanza secundaria en Francia y en Ginebra. Autor de una obra, *Enseigner les représentations spatiales* [Enseñar las representaciones espaciales], publicada en 1998 por la editorial Anthropos de París.

Para responder a ese desafío, la historia y la geografía deben superar los objetivos originales, a fin de propiciar ese encuentro y darle un significado, basado en el conocimiento de los demás y el respeto de las culturas.

## **¿Qué significa la enseñanza de la historia y la geografía?**

El significado de la enseñanza de la historia y la geografía no es un dato estable en el tiempo ni único en el espacio. Se adapta constantemente a los cambios de los contextos políticos y sociales, así como a las exigencias de cada país, para responder a las nuevas necesidades que surgen y apoyarse así en una legitimidad renovada. No obstante, más allá de esta multiplicidad de significados, la enseñanza de la historia y la geografía parece responder a tres funciones: la obligación de conferir identidad, el deber de integración y la transmisión de valores.

## **Una función que fomenta la identidad**

La escuela es el lugar donde se aprende la representación del territorio nacional:

Se deplora continuamente que nuestros hijos no conozcan suficientemente su país: si lo conocieran mejor, se dice con razón, lo amarían aún más y podrían servirlo todavía mejor. Pero nuestros maestros saben lo difícil que es dar al niño una idea clara de la patria, o más simplemente de su territorio y sus recursos. Para el alumno, la patria sólo representa una cosa abstracta a la que, con más frecuencia de lo que se supone, puede permanecer extraño durante un periodo bastante largo de su vida. Para interesarlo, es preciso presentar a la patria como algo visible y vivo (Bruno, 1877, pág. 4).

La lectura de *Le tour de France par deux enfants* [La vuelta a Francia de dos niños], obra publicada en 1877, y el aprendizaje del mapa mural han sido los símbolos de una geografía cuyo objeto es legitimar un espacio delimitado. Por consiguiente, esta enseñanza de la geografía transmite, de modo implícito más que explícito, la idea de una identidad de sustancia entre el territorio y los seres humanos (Guérin, 1991). Esta legitimación espacial resulta a un tiempo histórica (el patrimonio), “geográfica” (las fronteras naturales), y económica (el territorio se materializa en las estadísticas, las clasificaciones y los historiales). Así pues, la geografía produce un discurso egocéntrico que sugiere el amor por el país, hace hincapié en las dimensiones geopolíticas (que se manifiestan en las metáforas bélicas o deportivas) y genera una cultura colectiva.

La historia cumple la misma función. En efecto, controlar el pasado ayuda a hacer lo propio con el presente y a legitimar las dominaciones y los cuestionamientos. Periódicamente, se ha puesto la historia al servicio de los objetivos políticos y de las reivindicaciones sociales. Son las estructuras dominantes (Estados, iglesias, intereses privados) las que dirigen y financian la enseñanza, los medios de edición y reproducción, imponiendo permanentemente la sombra de una historia oficial o “políticamente correcta”.

Marc Ferro (1981) señala, no obstante, que en cada nación se superponen varias historias. En primer lugar, la que se presenta en la escuela, historia institucional que expresa o legitima una política, una ideología o un régimen. Según las épocas y los lugares, está más o menos sometida a la crítica científica. Es de algún modo la historia vista y proyectada “desde arriba”. A ella se yuxtapone a veces una “contra-historia institucional”, historia reprimida que surge en todo lugar en que un grupo social se siente dominado, explotado o negado (chicanos, habitantes de Quebec, pueblos colonizados, etc.). Estas dos historias están vueltas hacia las fronteras externas de la comunidad, a la que definen respecto de las demás.

Un tercer discurso histórico se suma a los anteriores: el que transmite una historia “desde abajo”, la que se cuenta en el hogar y constituye la memoria de las sociedades, y que se confunde a veces con la “contra-historia institucional”. Esta historia encerrada en sí misma se construye oralmente. No tiene historiadores, no está consignada en manuales ni en publicaciones oficiales. Es preciso ir a buscarla en los textos “ordinarios”, los discursos y los relatos. Esta historia informal es uno de los componentes de las representaciones sociales. Por consiguiente, no es objeto de crítica y oscila entre mito e historia, narraciones y representaciones.

Marc Ferro subraya que la historia, independientemente de su cometido científico, ejerce así una doble función terapéutica y militante. Así es como en la escuela, la historia y la geografía aparecen divididas entre su planteamiento científico y las necesidades sociales y políticas. En definitiva, sin embargo, su contribución a la representación de los demás es esencial: “No nos engañemos: la imagen que tenemos de los otros pueblos, o de nosotros mismos, está asociada a la historia que nos contaron cuando éramos niños, y que deja su huella en nosotros durante toda la vida” (Ferro, 1981, pág. 7).

## Una función integradora

Toda enseñanza tiende también a la apertura e invita a conocer a los demás. Es universalista y, por esa razón, trasciende la función de conferir identidad. Contribuye a situar a cada uno de nosotros en relación con los demás. No obstante, esa apertura tropieza rápidamente con la siguiente dificultad: ¿cómo seguir siendo uno mismo y practicar la tolerancia respecto de las demás civilizaciones? En efecto, el descubrimiento de la pluralidad de las culturas jamás es un ejercicio inofensivo. El riesgo es convertirse en uno más entre los demás o, peor aún, disolverse en la cultura ajena. El peligro es que, a final de cuentas, no queden más que los demás (Ricœur, 1955). Por esa razón, esta apertura se funda en una paradoja: los pueblos desean conocer a los demás en la medida en que se representan a sí mismos en el centro del mundo.

Esta integración, es decir, el conocimiento de los demás, se vuelve aún más difícil si se deja de lado el modelo de los espacios “delimitados” en el que se ha mantenido hasta el presente la enseñanza de la historia y la geografía. Es lo que sucede en Europa:

En términos de espacio, Europa no existe. No se inscribe en las tierras [...] Europa es una noción geográfica sin frontera con el Asia y una noción histórica con fronteras cambiantes [...]. Conceptualizar Europa significa conceptualizar la identidad de la no identidad (Morin, 1987, págs. 26-27).

Otro tanto ocurre con la globalización: “La humanidad, considerada como un cuerpo único, entra en una civilización planetaria única que representa a un tiempo un progreso colosal para todos y una tarea abrumadora de supervivencia y adaptación del patrimonio cultural a este nuevo marco” (Ricœur, 1955, pág. 286). Estos nuevos marcos informales plantean el problema de la existencia y la supervivencia de las culturas y las identidades sociales. ¿Es necesario entonces, para inscribirse en el mundo, abandonar lo que compone la razón de ser de un pueblo?

## **La transmisión de los valores**

La enseñanza de la historia y la geografía también cumple la función de transmitir los valores. Pero, ¿es legítimo enseñar los valores? Se podría aducir con toda razón que es éste un ámbito subjetivo, reservado, y que con esa enseñanza se vulneran las elecciones personales, cuando la función de la escuela es ante todo enseñar a conocer y a hacer. Sin embargo, la respuesta es positiva, pues la historia y la geografía deben contribuir a la educación de la conciencia moral, y ayudar a los individuos a conocer el contrato social que los une a la sociedad. Asimismo, la escuela ha de enseñar a ser (Delors, 1996). Esta enseñanza de los valores ocupa un lugar cada vez más importante y es objeto de numerosos debates públicos y científicos en torno al tema de la “educación para la ciudadanía”.

La historia y la geografía también deben aportar a los alumnos una dimensión ética. En efecto, todos los valores no son equivalentes y, frente a la vacilación, no es normal permanecer indiferente o neutral. No se trata de adoctrinar, sino de ilustrar. Entre esos valores, adherimos a los de la democracia: el reconocimiento de los derechos del individuo, que prevalece sobre la razón de Estado, la libertad, el laicismo (libertad de conciencia y de religión) y la solidaridad. Por consiguiente, el territorio escolar se convierte en un mundo protegido al servicio de la democracia. Sin embargo, el conocimiento de los demás y, por ende, el respeto y la aceptación de la diferencia que requiere, puede conducir a desestabilizar o cuestionar esos valores: “¿Qué sucede con mis valores cuando comprendo los de los demás pueblos? La comprensión es una aventura temible en la que todos los patrimonios culturales corren el riesgo de zozobrar en un sincretismo indefinido.” (Ricœur, 1955, pág. 299).

## **Historia, geografía y globalización**

Así pues, los cambios que se están produciendo desestabilizan de manera sensible y duradera las tres funciones de la enseñanza de la historia y la geografía. ¿Qué ocurre con el significado de esa enseñanza frente a la globalización? ¿Debe abandonar la idea de nación, de comunidad, y promover una ciudadanía “liberal”, de tipo eco-

nómico, correspondiente a una organización técnica del mundo? Frente a la aparición de nuevos regionalismos, ¿cómo puede facilitar un encuentro entre diversas culturas, y cómo puede enseñar la convivencia?

¿Cuáles son pues las condiciones necesarias para que una sociedad pueda seguir existiendo, y cómo puede contribuir a ello la enseñanza de la historia y la geografía? Paul Ricœur nos explica que: “Solamente una cultura viva, a un tiempo fiel a sus orígenes y en estado de creatividad [...], es capaz de soportar el encuentro con las demás culturas, y no sólo soportarlo, sino dar un sentido a ese encuentro” (Ricœur, 1955, pág. 299). Una sociedad sólo puede seguir viviendo si se recrea sin cesar arraigándose en el núcleo central de su patrimonio cultural. Pero no basta con entender este patrimonio a un nivel racional y reflexivo, como el de la literatura escrita o del pensamiento elaborado. Es preciso buscar en un nivel inferior los valores propios de un pueblo que traducen “las expectativas concretas frente a la vida, en la medida en que constituyen un sistema” (Ricœur, 1955, pág. 294). Por consiguiente, es menester descubrir e interpretar las imágenes y los símbolos de una sociedad y de un territorio, es decir, sus representaciones sociales y espaciales, transmitidas dentro del grupo y recuperadas por cada habitante.

Se adivina entonces la nueva función de la historia y la geografía: desde luego, se trata de transmitir una cultura capaz de integrar la racionalidad científica que acompaña a la civilización universal mundial, y de la que no hay que separarse. Pero otra finalidad es facilitar el encuentro con las demás culturas, poder darle un sentido y enseñar así la convivencia. El logro de esos objetivos requiere, sin embargo, nuevas modalidades de esa enseñanza. Es preciso hacer comprender que el territorio y el planeta son mundos de representaciones, que no existe una realidad objetiva fuera de nuestras construcciones intelectuales: “La geografía es un conocimiento (representación elaborada por los geógrafos) del conocimiento (de los modos en que las sociedades y las personas transcriben en imágenes sus experiencias del entorno)” (Bailly, 1991, pág. 21).

Es preciso inducir a los alumnos a concebir el universo familiar como una construcción cargada de subjetividad y de símbolos. En efecto, la toma de conciencia de las representaciones que el ser humano se hace del mundo y de su territorio le permite comprender mejor un mundo complejo. La función de la enseñanza consistirá en asegurar una configuración científica de las representaciones del territorio, de la vida cotidiana y de su adecuación a la globalización. Permite dar sentido, con un planteamiento crítico y en todos los niveles, a los espacios que nos engloban (André, 1998). Así se construye una enseñanza sobre el mundo que sienta las bases de la continuidad del territorio respecto del sistema-mundo, así es como resulta aceptable el extranjero, naturalmente irreductible a uno mismo, pero tan próximo en su alteridad.

## Referencias

André, Y. 1998. *Enseigner les représentations spatiales* [Enseñar las representaciones espaciales]. París, Anthropos.

- Bailly, A. *et al.* 1991. *Les concepts de la géographie humaine* [Los conceptos de la geografía humana]. 2ª ed. París, Masson.
- Bruno, G. 1877. *Le tour de France par deux enfants* [La vuelta a Francia de dos niños]. París, Belin.
- Delors, J. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid, UNESCO/Santillana. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.)
- Ferro, M. 1981. *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier* [Cómo se cuenta la historia a los niños en todo el mundo]. París, Payot.
- Guérin, J-P. 1991. Enseigner l'Europe [Enseñar Europa]. *En*: Cham's. *Enseigner la géographie en Europe*. París, Anthropos, Reclus.
- Morin, E. 1987. *Penser l'Europe* [Conceptualizar Europa]. París, Gallimard.
- Ricœur, P. 1955. *Histoire et vérité* [Historia y verdad]. París, Le Seuil.

---

DEBER, PODER Y QUERER CONVIVIR

---

---

**DEL DEBER AL QUERER:**

---

**LA CONVIVENCIA**

---

**EN EL LIBANO**

---

*Abdelkrim Mouzoune*

---

### **Introducción**

La historia reciente de la sociedad libanesa lleva la huella de innumerables guerras nacionales, regionales e internacionales. Actualmente, esta sociedad intenta reconstruirse y olvidar los 16 años de guerra inter e intracomunitaria, a pesar de la asimetría que aún caracteriza las relaciones entre sus diferentes componentes. Este esfuerzo de reconstrucción social se inscribe en un doble contexto: en primer lugar, un contexto nacional, caracterizado por la necesidad de identificarse con una comunidad o con un territorio donde sentar raíces, una realidad exacerbada por el fenómeno comunitario; y luego, un contexto supranacional, donde las tendencias a la regionalización, a la mundialización y la globalización van de la mano con fenómenos de exclusión y de aumento de las desigualdades en los países menos desarrollados donde subsisten los conflictos tribales, étnicos y religiosos.

Este doble contexto, hecho de tensiones, nos lleva a preguntarnos sobre los jóvenes libaneses en la actualidad. ¿Se trata de ciudadanos de su comunidad y de su correlato territorial, – barrio, ciudad o región –, es decir, ciudadanos que se identi-

---

*Versión original: francés*

*Abdelkrim Mouzoune (Marruecos)*

Licenciado en economía y doctor en geografía por la Universidad de Ginebra. Colaborador científico del Departamento de Geografía de Ginebra. Sus principales investigaciones y publicaciones versan sobre los conflictos urbanos. Es autor de una investigación que se publicará próximamente sobre la experiencia de las guerras y las transformaciones del espacio que ha vivido Beirut.

fican sólidamente con un espacio comunitario constituido por diversas pertenencias (religiosas, políticas, étnicas)? ¿O se trata sencillamente de ciudadanos del Líbano no marcados por el sello de la identidad comunitaria? En ambos casos, ¿observamos una voluntad de convivir en la distancia o en la proximidad unos con otros? ¿Se puede decir que la enseñanza de la historia y la geografía difunde valores fundados en los principios de conocimiento, reconocimiento, tolerancia, comprensión y apertura hacia lo diverso?

Nuestro ensayo se basa en tres conceptos fundamentales: deber, poder, querer, todos articulados en torno a la idea de “convivir”. Por lo tanto, intentaremos comprender, mediante el estudio de los textos de historia y geografía, cómo gestiona el Estado “el deber de la convivencia” como algo diferente del “poder y querer convivir”, que han manifestado los profesores y sus alumnos en reiteradas ocasiones.

### **El deber de la convivencia: por la creación de un *homo libanicus***

Los textos de historia y de geografía siguen siendo el soporte de transmisión de la realidad social, económica, política, institucional, cultural, religiosa y geográfica de un país. En el caso del Líbano, estos textos son tan numerosos como diversos. Esto se debe al sistema de enseñanza mixta, en virtud del artículo 10° de la Constitución, que rige en escuelas públicas y privadas. Por lo tanto, en materia de enseñanza, la responsabilidad se reparte entre el Ministerio de Educación y las comunidades religiosas. El primero establece las normas nacionales de educación y define los programas escolares, los horarios y el “carácter nacional” de los exámenes. A las segundas incumben la creación y el funcionamiento de sus escuelas. También están habilitadas para contratar y pagar a su personal. Además, las comunidades religiosas deciden los métodos pedagógicos y la formación docente, eligen los textos y son responsables de la elaboración de su contenido.

El contenido de los textos de historia y geografía responde a dos demandas: una, comunitaria, que enseña la heterogeneidad de la sociedad libanesa, sus características identitarias y las relaciones asimétricas entre sus diferentes componentes sociales; la otra, del Estado, cuyo objetivo es la reproducción, a través de un sistema de educación coercitivo, de una sociedad no comunitaria caracterizada por la primacía del proyecto colectivo sobre el desarrollo del individuo (Durkheim, 1992). Esta diversidad de los textos ha dificultado nuestra elección de los soportes comunitariamente “neutros” que queremos analizar. Después de numerosas investigaciones, hemos optado por analizar tres textos oficiales en lengua árabe: *La historia* (Salem y Kachmar, 1995) del tercer curso de enseñanza primaria, *La geografía* (Albaba Châabane *et al.*, 1996) correspondiente al quinto curso de primaria, y *El método claro en historia y geografía*, destinado a los alumnos de segundo curso de secundaria.

Con estos tres soportes, hemos intentado estudiar los conocimientos que teóricamente comparten todos los libaneses, es decir, aquellos que están vinculados a



una “educación ciudadana” cuyo objetivo consiste en formar homogéneamente a los alumnos para que se sientan ciudadanos de pleno derecho del Líbano, y no ciudadanos libaneses totalmente diferenciados de otros ciudadanos libaneses. Sin embargo, ¿podría esta formación homogénea disolver las identidades comunitarias para fundirlas en una sola, más ciudadana, y capaz de promover la convivencia? Si la respuesta es afirmativa, ¿cómo? ¿Convivir es un ideal que deben realizar sólo los libaneses, o también es compartido por las poblaciones de otros países?

#### LOS VALORES NACIONALES DE LA CONVIVENCIA

La enseñanza de la historia y la geografía entraña un doble arraigo: uno en el tiempo, y el otro en el espacio. Los dos articulan un discurso del Estado destinado a exaltar el sentimiento de pertenencia al espacio que constituye el territorio nacional. Sin embargo, ambas disciplinas tienen objetivos diferentes, pero no opuestos. La historia sigue una lógica y un sentido que constituyen el principio de selección de los hechos y de los acontecimientos. En el caso del Líbano, comienza con la disolución del imperio Otomano y la creación de un Estado bajo mandato francés, que luego se reanimará cuando los libaneses comiencen la lucha por su emancipación, lucha que desemboca en la independencia y en el nacimiento de la nación libanesa, dotada de un territorio con fronteras bien delimitadas.

Esta nación es un país cuya lengua oficial es el árabe y donde coexisten, iguales y libres, todos los libaneses. Se trata de una convivencia que se funda en la lengua, poderoso vector de unificación y de identificación, y garante de la especificidad cultural del país. Los otros principios, libertad, igualdad, fraternidad, coexistencia, sirven para demostrar que la nación encarna un “ideal” de diversidad y de tolerancia que se vive en el territorio nacional, donde el Estado ejerce su soberanía. Este territorio se descompone en espacios vividos, es decir, en espacios para convivir, a menudo, con modos de vida y de ser específicos, sobre todo en las localidades rurales donde los ámbitos de relación están definidos por lazos de solidaridad muy estrechos, a la vez primarios (lazos de parentesco) y secundarios (lazos de vecindad, de convivencia, y del clan).

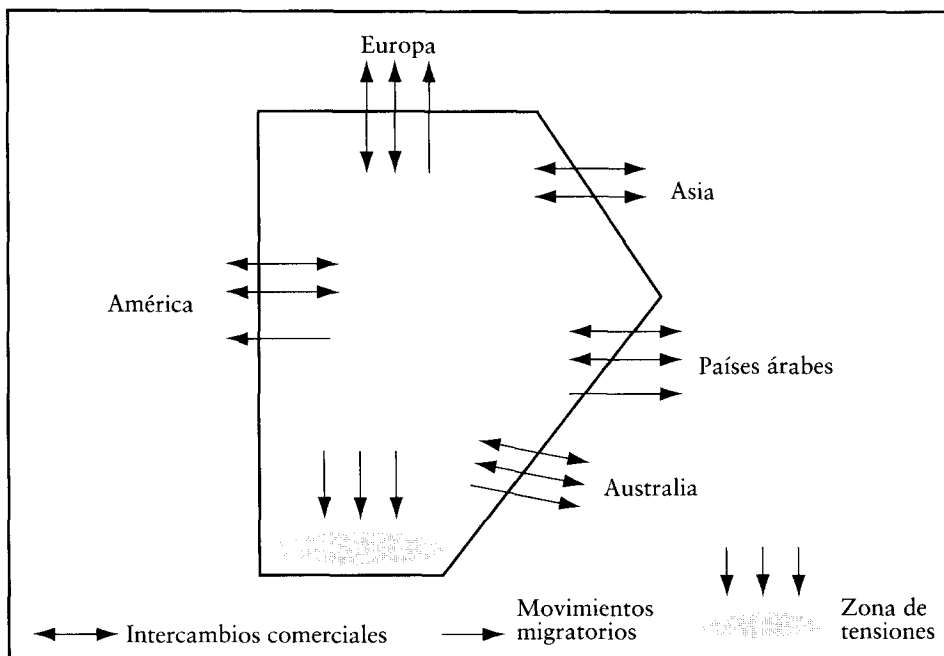
Por lo tanto, el Líbano se presenta como una nación única e indivisible, compuesta de espacios de convivencia en clara proximidad, donde la diferencia en las prácticas territoriales no es negativa, puesto que enriquece el mosaico social del país. Cada espacio de convivencia es una red estructurada, organizada a la vez por el Estado, a partir de la capital, Beirut, y mediante redes de poder familiares o clánicas que garantizan su pertenencia al territorio nacional. La escala geográfica de estos espacios es, a partir de ahora, diferente, porque pasamos de las pequeñas localidades rurales a las grandes ciudades y departamentos.

El Líbano es una nación con fronteras bien definidas. Estos límites constituyen espacios de transgresiones y agresiones. En el primer caso, favorece el tránsito de las personas (emigración e inmigración) y de bienes (intercambios comerciales). En el segundo caso, son sinónimo de conflictos, especialmente con Israel. Al delimitar las fronteras del Líbano, se da una dimensión territorial al reforzamiento del

sentimiento nacional y se fomenta el amor por el país. Esto también significa que hay una convivencia en el interior de un espacio finito, presentado con atributos que permiten que se le ame como a una persona, según una fórmula empleada por Guérin (1991). A este carácter finito del espacio se agrega la homogeneidad cultural, fundamento del sentimiento de pertenencia a la nación. Es una manera de afirmar la existencia de una identidad sustancial entre el espacio finito y sus habitantes (Vidal de la Blache, 1927-1948). En ese caso, la nación sirve de pretexto para legitimar el deber de la convivencia que desea el Estado. Por consiguiente, deslegitima toda veleidad regionalista, sinónimo de manifestación de identidades comunitarias y de constitución de sus referentes territoriales (pueblos, ciudades, regiones) socialmente estancos, lo cual significa la antinación.

Más allá de las fronteras nacionales, el resto del mundo se considera un vasto espacio heterogéneo, jerarquizado y conflictivo, con el cual el Líbano mantiene relaciones. Éstas son culturales cuando se trata de los países árabes vecinos, económicas con la Unión Europea, América del Norte, los países árabes y Asia oriental, y migratorias con los países del Golfo, de América y de Europa. Sin embargo, si bien los textos de geografía insisten en los intercambios y los contactos con el extranjero, los de historia destacan los conflictos entre el Líbano e Israel.

FIGURA 1. Representaciones de los contactos en los textos de historia y geografía



En un capítulo dedicado a la cuestión palestina, el libro de texto de Haoui y Khalil (págs. 99-108) comienza presentando el sionismo como “un movimiento político racista bajo cuyas concepciones religiosas se oculta una vocación universal”, y que “parte de pretensiones históricas con el fin de realizar sus objetivos expansio-

nistas”. Según los autores, Theodor Herzl unificó las filas del movimiento sionista, reunió a los judíos, y organizó el “retorno a y la colonización de la tierra prometida (Palestina)”. También implantó “colonias agrícolas con el fin de garantizar su subsistencia”. Estas colonias se han ampliado mediante diversos procedimientos, pero fundamentalmente mediante “las olas de expulsión masiva de palestinos, que, por lo mismo, se han convertido en un pueblo de refugiados”.

En el texto también se atribuye a los sionistas el debilitamiento de la economía del Líbano, la destrucción de su infraestructura básica, el control de las principales fuentes de agua orientadas hacia Israel (por ejemplo, el lago de Hasbani), la ocupación de la región de Litani para beneficiarse de las aguas del lago y la destrucción de su especificidad comunitaria basada en la coexistencia entre musulmanes y cristianos. “Las veleidades sionistas también se han proyectado sobre otros países árabes”, como Jordania (ocupación de la Cisjordania), Siria (ocupación y luego anexión de las alturas del Golán) y Egipto (ocupación del Sinaí, actualmente desalojado). La historia de las relaciones entre israelíes y árabes, tal como está descrita en estos textos, está plagada de conflictos, guerras, conquistas, y dominaciones donde el individuo se identifica con la “tierra venerada”. La resistencia en aras de la emancipación y la independencia es la referencia esencial que da un sentido a todos los problemas de la región, y a la vez los contextualiza.

La historia y la geografía, más allá de los conocimientos que difunden, producen un sentido, oculto o aparente, que debemos abordar para entender cabalmente el deber de la convivencia que el Estado proyecta sobre una sociedad libanesa tan múltiple como segmentada.

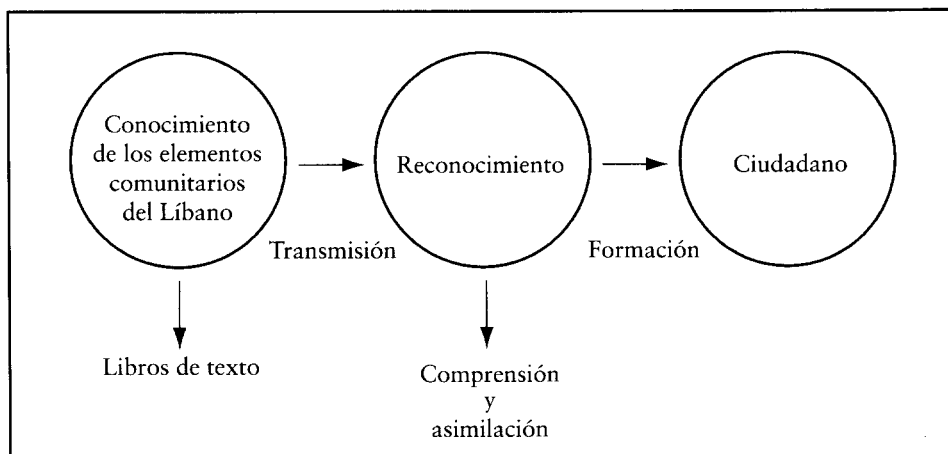
#### EL SENTIDO OCULTO DE LA CIUDADANÍA LIBANESA

El contenido de los textos institucionales de historia y geografía difunde un discurso uniforme sobre el Líbano heterogéneo. Para responder a la demanda del Estado, este discurso se apoya sobre un sistema de referencias y de fuentes centralizadas con el fin de “crear un ciudadano libanés sin memoria comunitaria”. Ésta ha sido reemplazada por una memoria institucional, materializada en un discurso histórico-geográfico que confunde las dos caras del tiempo: el tiempo del mito de la historia de la nación libanesa no segmentada y el tiempo de la historia real del Líbano plural y conflictivo.

Los textos oficiales pretenden ser factores de unidad nacional. Al hacer esto, difunden un deber de la convivencia que desplaza toda referencia a las comunidades religiosas que constituyen el Líbano (los adjetivos “musulmán” o “cristiano” aparecen dos veces en el texto *El método claro en historia y geografía*). Una formación homogénea crea un *homo libanicus* que genera este ciudadano “pulido” perteneciente a la nación libanesa. Sin embargo, la eliminación de los elementos que constituyen la esencia del Líbano, que incluso son los que le dan sentido, (a saber, las comunidades) no es fortuita. Se trata de un procedimiento deliberado cuyo fin es transformar el territorio del Líbano en el soporte del deber de la convivencia de una población que posee una sola identidad: la libanesa.

Mediante esta eliminación, los textos transmiten la idea de que no existe en el país más que un sistema social global, cuando en realidad existen varios, segmentados, cuya suma constituye el Líbano. Esto quiere decir que la ciudadanía libanesa, tal como está definida en los libros de texto, es artificial y está fabricada a partir del modelo de representaciones colectivas del territorio como fijación de los vínculos con la nación, y no como un factor simbólico de la diferencia. Se aniquila todo sentimiento de pertenencia a una comunidad y, con ello, los aspectos que constituyen la experiencia del territorio y el espacio, portadora de sentido. ¿Acaso ser ciudadano libanés no pasa por el reconocimiento de los diferentes componentes comunitarios del Líbano y, por lo tanto, por querer convivir en la diferencia? Esto sólo es posible si los textos de historia y geografía transmiten los conocimientos apropiados sobre la sociedad libanesa.

FIGURA 2. Proceso de transición a la ciudadanía libanesa



La transición al “ciudadano real” no significa un antagonismo entre las comunidades y el Estado, sino más bien una alianza entre interacciones y heterogeneidades, alianza que acaba con su sistema de equivalentes generalizados en el ámbito de los valores, del sentido y de los afectos.

En lo relativo a la frontera, primero está representada en los textos de geografía como un lugar de transgresiones, es decir, de flujo de las personas (migraciones) y de las mercancías (intercambios comerciales); después, figura como foco de agresiones en las tensas relaciones entre Líbano e Israel. A este último se le cita bajo esta apelación sólo cuando se trata de relatar las agresiones que ha cometido en territorio libanés. En otras circunstancias, la palabra “Israel” ha sido reemplazada por Palestina. La frontera sur del Líbano aísla. No separa de la proximidad sino que la aleja. Esta frontera se ha visto modificada de tal manera que sería adecuado calificarla de “franja pionera” al servicio de Israel (Guichonnet y Raffestin 1974), que la desplaza cada vez que su “seguridad” se ve amenazada. Así, el hecho de dejar al otro incapacitado para provocar daños, establecido sobre la idea de domi-

nación y de poder, acaba matando el intercambio y los contactos fecundos. Además de su doble función de lugar de intercambio y de tensiones, la frontera distingue entre los hermanos (los países árabes vecinos), los amigos (los países occidentales), y los enemigos (Israel). Este papel jerarquiza las relaciones, que van de la integración a la evitación, y también estructura las redes económicas y migratorias.

La voluntad de convivir no se construye a partir de la eliminación de lo diverso y de lo heterogéneo sino, al contrario, a partir de su conocimiento y su reconocimiento. La misión de transparencia que debe reflejarse en los textos de historia y geografía a propósito de cuáles son las entidades que constituyen el Líbano (territorio, soberanía del Estado, población de componentes comunitarios diversificados) es reemplazada por la idea de un país aparentemente homogéneo, unido y uniforme. Incluso se oculta la guerra inter e intracomunitaria de 16 años de duración. En este caso, no podemos dejar de preguntarnos sobre esta ciudadanía ficticia creada bajo el signo de la urgencia con el fin de luchar contra las identificaciones comunitarias asentadas en los territorios del Líbano. A falta de una transparencia real sobre cómo vivir en la diferencia, los profesores que sean capaces intentarán colmar las lagunas de los libros de texto y los alumnos tendrán que apoyarse en los conocimientos adquiridos a través de la interacción social. Ahora bien, ¿qué tipo de convivencia conformarán estos saberes que transmiten los profesores y las adquisiciones de la interacción entre alumnos?

## **La convivencia: del sentido de lo transmitido al sentido de lo adquirido**

Los profesores de historia y geografía intentan inculcar a sus alumnos valores que les permitan convivir en la diferencia, pero no en la indiferencia. Para esto, ¿tienen en cuenta a la vez el contenido de los textos y los conocimientos adquiridos por los alumnos en su vida cotidiana? ¿Cómo enseñan los profesores estos valores y cómo los asimilan y los reproducen los alumnos? Responder a estas preguntas significa restituir al aprendizaje su doble vertiente: una objetiva, es decir “dar a conocer”, y una subjetiva, “adquirir el conocimiento” (Gouzien, 1991, pág. 26).

### **PARA PODER CONVIVIR: ENCUESTA ENTRE LOS PROFESORES DE HISTORIA Y DE GEOGRAFÍA**

Realizamos una encuesta entre los profesores de historia y de geografía con el fin de definir los valores de convivencia contenidos en los libros de texto y la manera de transmitirlos a los alumnos, adaptándolos o no a la evolución actual del mundo. La función del profesor es dar un sentido a lo que el alumno tiene que aprender. En este caso, se trata del sentido atribuido a los valores de convivencia que contienen los libros de texto.

Los libros de texto de historia y de geografía, considerados por los profesores como instrumentos didácticos básicos, y a menudo fuentes únicas de referencia para los alumnos, insisten en la noción de identidad cultural del Líbano, una identidad

que se inscribe en el mundo árabe. La cultura está fijada por la lengua en la que se expresan los ámbitos de relación, con lo cual se garantiza la formación de la identidad y la experiencia vivida en el espacio nacional, en otros lugares llamado “país”. Los profesores definen este último como:

- una concentración de habitantes más pequeña que la ciudad pero más grande que el pueblo. A menudo, es más grande que la ciudad y el pueblo;
- una concentración de habitantes que poseen, todos y cada uno, su modo de vida y su posición social. Estos habitantes establecen entre ellos relaciones primarias (relaciones familiares) sumamente estrechas debido a la pequeña superficie del territorio en el que viven. Además, tienen múltiples pertenencias (comunitarias, étnicas) y una vida social y cultural específica;
- un departamento, una circunscripción o un centro turístico;
- un conjunto de territorios que constituyen el país o la patria.

Los profesores han definido el país, *al balad*, en árabe, de diversas maneras, puesto que se trata de un término polisémico. Para los libaneses, puede significar el centro de la ciudad, la circunscripción, el departamento, los centros turísticos, el lugar de arraigo, como el pueblo, donde viven individuos que tienen vínculos de parentesco muy estrechos. Finalmente, puede designar una concentración de habitantes de múltiples pertenencias, con una vida social y cultural específica. Sólo un profesor tenía una perspectiva más global del país, puesto que lo definía a partir de la patria. Los profesores de historia y de geografía demuestran con esta diversidad conceptual que su problema de escala con respecto al país está en función de la manera en que lo perciben. De esta manera, el país puede ser uno o varios espacios vividos, simplemente un lugar de arraigo o un agregado de convivencias articuladas unas en otras. Esto explica, por otro lado, el énfasis de los programas de historia y geografía en la noción de identidad cultural, y el interés de los alumnos, que se centra en la región y en su corolario, la comunidad, ¿Acaso podemos hablar de regiones homogéneas en términos comunitarios y de una sociedad plural, compartimentada? Sin embargo, aunque en los libros de texto hay pocas referencias a la composición de la sociedad libanesa en grupos con religiones y lenguas diferentes, al contrario, los profesores se manifiestan unánimemente en relación a la presencia de estos diferentes grupos en el Líbano. Precisemos que sólo la tercera parte de ellos reconoce la existencia de grupos que hablan otras lenguas diferentes del árabe o que pertenecen a diversas nacionalidades, excepto los armenios y los kurdos nacionalizados, es decir, que se han fundido en un todo heterogéneo, aunque concentrados en barrios específicos. A pesar de esta heterogeneidad social, los programas de historia y de geografía destacan sólo la identidad nacional, con el fin de que los alumnos se sientan ciudadanos de la nación libanesa, una e indivisible. Sin embargo, en sus clases los profesores comentan los olvidos de los textos, es decir, la mención de las identidades que caracterizan a la sociedad libanesa. De ahí el paso de una identidad nacional con la que deben identificarse, o al menos a la que deben adherirse todos los alumnos, a identidades segmentadas que sirven de referencia, de refugio o de manifestación de la diferencia.

*El sentido de los conceptos y los valores enseñados en historia y geografía*

Los programas de historia y de geografía también abordan las nociones de frontera, conflicto, identidad cultural y migraciones. En geografía, el concepto de frontera está omnipresente. Antes de enseñar los países a los alumnos, se delimitan sus fronteras. En historia, por el contrario, la frontera es instrumentalizada. Se la considera como “el órgano periférico del Estado” que determina el campo del ejercicio de su soberanía, y como un factor de tensiones, incluso de guerras entre los países. De esta manera, los conflictos entre árabes se explican en términos de reivindicación territorial, y, por lo tanto de impugnación del principio de intangibilidad de las fronteras heredadas de la colonización. La guerra en el sur del Líbano se considera como la consecuencia de la usurpación del territorio libanés por parte de Israel. En resumen, las fronteras y los conflictos son nociones relacionadas, pero tratadas de diversas maneras en los textos. Si bien unas explican a los otros, no los determinan. Además, constituyen obstáculos a la convivencia con los países vecinos. La identidad cultural se evoca tanto en los textos de historia como de geografía. La primera explica cómo ciertos pueblos reivindican la especificidad de su lengua, de su religión y de sus tradiciones, ya sea para adquirir su derecho a la autonomía o a la independencia, ya sea para reclamarles más libertad en el campo político y en la práctica de la fe. Los programas de geografía suelen destacar el mosaico étnico comunitario de los distintos países y sus fundamentos: lenguas, religiones, tradiciones, modos de vida. La perspectiva adoptada en el estudio de las identidades culturales reviste características antropológicas, tecnológicas y etnográficas que valoran la diversidad de las situaciones (por ejemplo, el estatuto de las minorías). Permite hacer comprender a los alumnos la riqueza cultural de ciertas poblaciones y con ello demostrarnos que viven en un mundo multicultural donde la desigualdad entre las culturas se desvanece en beneficio de la simple diversidad.

La noción de migración evoca la idea de búsqueda de trabajo, de mejores salarios y de conocimientos. Este movimiento se enfoca de diversas maneras. En efecto, cuando implica éxodo rural, se lo percibe negativamente, porque se considera a los inmigrantes rurales como personas que se integran en la sociedad de acogida con muchos problemas, incluso que no se integran. Las razones se invocan en los estereotipos que se difunden sobre estos emigrantes: pobreza, analfabetismo, práctica de un modo de vida rural en un contexto urbano, predominio de la solidaridad primaria y secundaria, familias numerosas y ampliadas, dificultad de asimilar el individualismo y las relaciones sociales mercantilistas que caracterizan la vida de las ciudades. Al contrario, se valora a quienes emigran al exterior. En general son jóvenes que buscan mejores condiciones de vida y educación. No se mencionan sus agobiantes condiciones de vida y de trabajo, ni las dificultades de inserción con que se enfrentarán en la sociedad de acogida. Así, se les presenta como un elemento que favorece la convivencia en un ambiente de tolerancia y respeto mutuo.

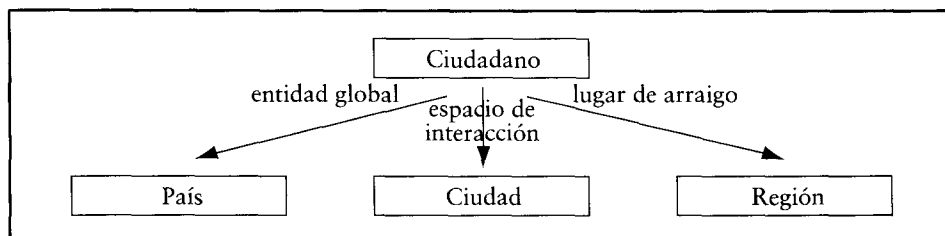
Las nociones de frontera, de conflicto, de identidad cultural y de migración difunden implícitamente valores como el poderío, la defensa del territorio y de la identidad, el progreso, la riqueza cultural, el enriquecimiento, pero rara vez la con-

vivencia en paz. Esto nos lleva a preguntarnos sobre el contenido de los programas de historia y geografía: ¿responde a objetivos precisos? ¿Lo respetan los profesores? Si no, ¿qué modificaciones proponen éstos?

*La mirada de los profesores sobre el contenido  
de la enseñanza de historia y geografía*

Según los profesores, la historia y la geografía preparan a los alumnos a convertirse en ciudadanos de sus países, de sus ciudades y de sus regiones, en ese orden. Esta triple identificación ciudadana expresa una jerarquía en el sentimiento de ser y de pertenecer a espacios vividos, que significan a la vez lugares de arraigo y de pertenencia. Sin embargo, ¿qué es una identidad si no se define a partir de un territorio? La pertenencia territorial es esencial. Permite estructurar espacialmente los elementos de la identidad (memoria colectiva, cultura, mitos fundadores comunes, etc.) porque se convierte en su referente, aunque con el riesgo de fundar una unidad territorial clásica incapaz de generar una verdadera conciencia nacional.

FIGURA 3. Proceso de la ciudadanía en los alumnos según los profesores



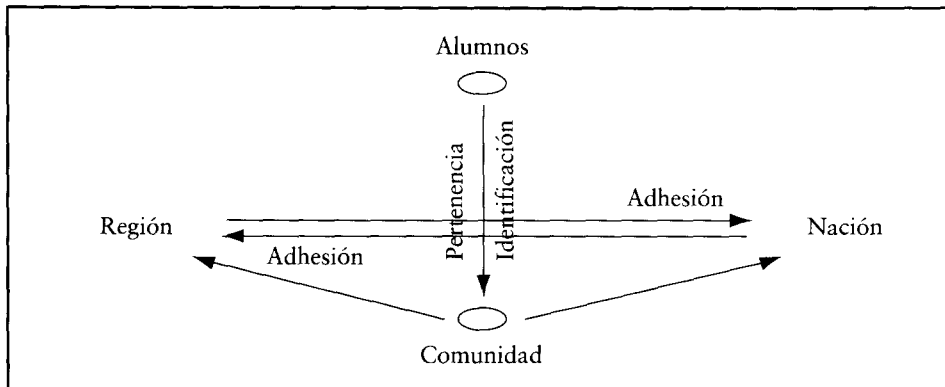
Por un lado, este tipo de identificación se puede explicar por el contenido de estas disciplinas, que permite a los alumnos conocer mejor estos lugares, a pesar del flujo de informaciones sobre su continente y el mundo. Por otra parte, el interés de los alumnos se proyecta esencialmente en los conceptos de región y de comunidad.

La región (*al-mantakat*) interesa más a los alumnos. Constituye para ellos un espacio vivido, porque significa a la vez su zona de residencia, el barrio de su ciudad y la zona rural de la que provienen. La región es sinónimo de raíces, de manifestación del sentimiento “local” marcado por la oposición, la separación y la singularidad. Después de la región está la comunidad, con la que se identifican las dos terceras partes de los alumnos, mucho más que con la nación. La comunidad estructura, organiza a los individuos que se adhieren a ella y el espacio-región en el que viven. Por lo tanto, les imprime una identidad basada en el sentimiento de pertenencia a un grupo homogéneo.

Los programas de historia y geografía enseñan un deber de convivencia en el Líbano ocultando toda referencia a los particularismos y a la heterogeneidad que caracterizan a la sociedad libanesa. Según los profesores, es importante inculcar en los alumnos un poder convivir en la diferencia, porque los alumnos son conscien-



FIGURA 4. Sentido y grado de pertenencia entre los alumnos



tes de la diversidad de sus países en términos de las comunidades y de las tensiones entre ellas. Mientras los textos, apoyados por los profesores, no les enseñen las razones de las guerras que han sacudido al Líbano, ni la persistencia de la asimetría de las relaciones, no se sentirán preparados para convivir con otros pueblos. Esto explica la falta de interés con respecto a todo lo que sea multiculturalismo o cosmopolitismo. Por consiguiente, ¿qué debemos enseñar para estimular la convivencia? ¿Cómo y por qué hacerlo? Éstas son las preguntas que deberían plantear los profesores a los alumnos antes de establecer un decálogo de conceptos y de temas de la asignatura. Para esbozar una respuesta a estas interrogantes, llevamos a cabo una encuesta entre los alumnos.

#### CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS Y ESPECIFICIDADES DE LA VOLUNTAD DE CONVIVIR DE LOS ALUMNOS

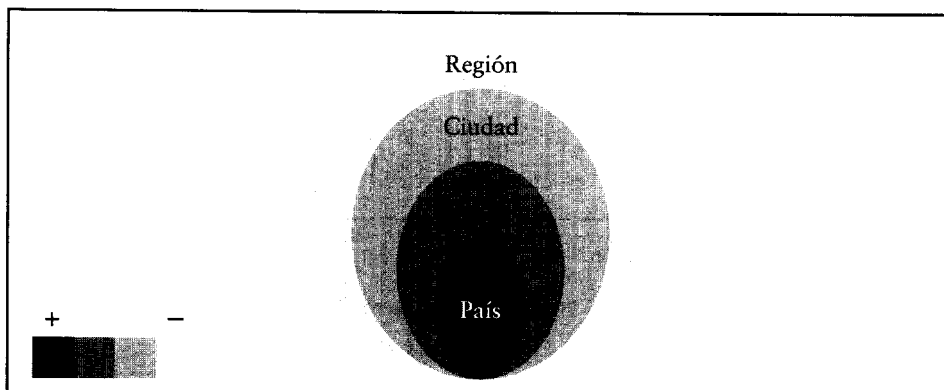
El universo de nuestra encuesta fueron los alumnos del primer ciclo de instituto entre 12 y 14 años, que respondieron a un cuestionario cerrado. El escrutinio de los resultados se llevó a cabo sobre la base de dos categorías principales: la primera tiene que ver con los conocimientos que el alumno tiene de las diferentes escalas geográficas, desde la ciudad hasta el mundo; la segunda destaca el sentimiento de pertenencia, a la vez geográfico y social.

##### *La escala geográfica del conocimiento del mundo*

Los alumnos piensan que los programas de historia y de geografía les han permitido conocer mejor, primero su país, y luego el mundo, antes que la ciudad y la región.

Se estudia el país en sus fronteras geográficas, su especificidad climática, su estructura geológica, sus recursos naturales, su sistema productivo, su modelo económico, sus relaciones con el resto del mundo, su historia, especialmente desde el periodo del Mandato francés hasta el actual conflicto con Israel. Los alumnos demos-

FIGURA 5. Escala geográfica del conocimiento territorial de los alumnos



traron tener un nivel satisfactorio en materia de economía del Líbano. En efecto, todos describieron el sistema capitalista y el liberalismo que caracterizan las esferas de producción y de los intercambios en el Líbano, sobre todo el sector de servicios, con ejemplos sobre las actividades comerciales y bancarias que ellos consideraban “generadoras de riqueza, progreso y prosperidad”.

Los alumnos conocen bien la historia del Líbano (denominado “moderno” en los textos, a pesar de la guerra civil de 1975-1990). Pueden definir los acontecimientos que han marcado la historia de su país: la lucha por la independencia y sus líderes, la instauración de un régimen parlamentario democrático (según la propia terminología de los alumnos), las relaciones del Líbano con los países árabes y las grandes potencias mundiales, su evolución regional en el marco del conflicto árabe-israelí. No se mencionan las diferentes comunidades que componen la sociedad libanesa. El conocimiento global del Líbano no podría ocultar los conocimientos sobre la ciudad y las regiones. El primero ha sido bien asimilado en el plano económico, sobre todo en la ciudad de Beirut, debido a la importancia de su actividad en este ámbito; en cuanto al segundo, lo sitúan geográficamente, y lo clasifican económicamente en función del tipo de producción, agrícola o industrial; también destacan las cualidades de su clima y las de sus lugares turísticos.

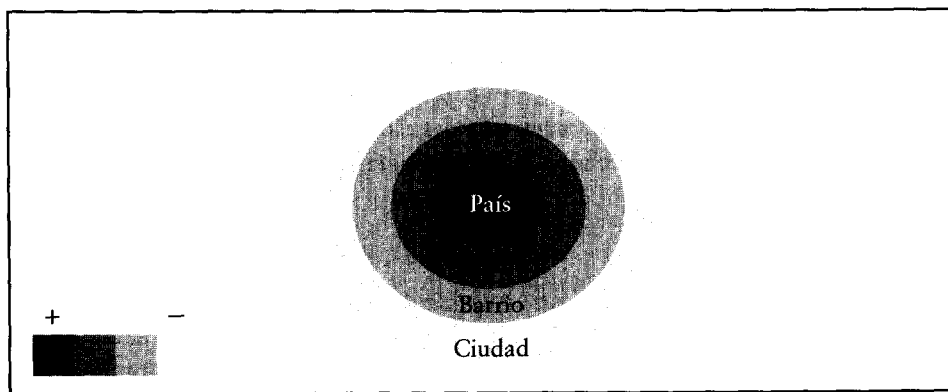
Por otro lado, más de la mitad de los alumnos desean conocer el mundo. Ahora bien, se trata de tres mundos diferentes: el mundo árabe (Siria, Egipto, Arabia Saudita, Jordania y Palestina) el mundo occidental (Estados Unidos, Francia y Canadá) y el mundo comunista (Rusia, aún llamada Unión Soviética, y China). De esta clasificación se desprende que la noción de mundo se funda en el paradigma de la proximidad cultural y económica. Así como los alumnos perciben el mundo árabe y el mundo occidental como cercanos, el primero en el plano cultural y el segundo en el de los intercambios económicos, perciben el mundo comunista como lejano y conflictivo, en especial la ex Unión soviética. Además, las razones por las que existe el conocimiento de los países que componen estos mundos son de índole económica

en lo que concierne a Arabia Saudita, Estados Unidos, Canadá y Francia; de índole migratoria cuando se trata de países que acogen a los emigrantes libaneses (Arabia Saudita, Estados Unidos, Canadá y Francia) o de los cuales el Líbano acoge a inmigrantes, como Siria y Palestina; son de índole cultural porque están vinculadas a ciertos países árabes como Egipto, Jordania, Palestina y Siria; finalmente, son de índole religiosa, lo cual explica el estudio de diversos países árabes como Argelia, Marruecos, Sudán, etc. Sin embargo, ¿significa el hecho de conocer su ciudad, su región o su país que ellos les pertenecen?

### *La jerarquía de la pertenencia espacial*

La mayoría de los alumnos declara pertenecer a un Líbano caracterizado por la diversidad religiosa y la práctica de una lengua común, el árabe, verdadero vector de unificación a escala nacional. Si sólo existe una nación, la libanesa, ésta se proyecta en numerosas comunidades, cada una dotada de una identidad que se apoya en su especificidad cultural, su memoria colectiva, su modo de vida y sus propias tradiciones. He ahí los ingredientes de una nación plural, fragmentaria, presa fácil de las tensiones y de los desgarros intercomunitarios que amenazan su perdurabilidad. Entre los alumnos, ser libanés sólo tiene sentido si hay una pertenencia a espacios específicos de su experiencia, como el país, la región, el barrio o la ciudad, antes que el mundo, cuya pertenencia sigue siendo virtual, es decir, mediatizada por los libros y los medios de comunicación.

FIGURA 6. Jerarquía de la pertenencia espacial entre los alumnos



Esta jerarquía espacial de la pertenencia refleja la consustancialidad entre identidad comunitaria y territorio. Encierra al individuo en círculos concéntricos con límites (sobre todo simbólicos) muy visibles. En el primer círculo está representado el país, entidad englobadora, al que sigue la región. Para los alumnos y los profesores, ésta sigue siendo una noción vinculada a un sector de la ciudad, a una localidad o un pueblo. Es un espacio a la vez vivido y de arraigo que marca la correlación entre la pertenencia a un grupo que profesa la misma religión y su lugar de localización. Observemos que ciertos alumnos nacidos en Beirut, pero cuyos padres

son de origen rural, se referían, al evocar la región, a dos espacios de arraigo: el de los padres, es decir, el pueblo de origen, y el suyo, es decir, el lugar de residencia en la ciudad donde existe una homogeneidad comunitaria. El tercer círculo representa el barrio. El alumno siente que pertenece al barrio puesto que éste constituye un espacio complementario de homogeneidad, incluso de singularidad comunitaria. Por otro lado, los alumnos vinculan su pertenencia a un grupo de su religión al espacio urbano en el que reside. Esta relación genera una nueva identidad de barrio donde se imbrican los lazos familiares, de clan y de vecindad, lazos organizados por una fuerza local tradicional político-religiosa. Un grado relativamente importante de pertenencia se sitúa en el cuarto círculo. Se trata de la ciudad, el lugar donde se expresa la identidad de las comunidades fundadas en la memoria compartida, tanto religiosa como profana. La importancia de la memoria es considerable, porque ésta no es sólo compartir el recuerdo de los acontecimientos excepcionales, favorables o catastróficos, sino también el apoyo a la reivindicación de derechos políticos de la comunidad. Para los alumnos, pertenecer a la ciudad significa implícitamente la pertenencia común a este espacio y el distanciamiento compartido con las demás comunidades que en él conviven. Los alumnos siempre se sienten pertenecientes a la vez a grupos que hablan la misma lengua, tienen la misma religión y la misma nacionalidad. A cada nivel de pertenencia corresponde un referente territorial que la geografía se encarga de grabar en la mente.

En la transmisión de los conocimientos en historia y geografía, la escuela, gracias a los profesores, ha permitido a los alumnos conocer sus ciudades y sus regiones, el Líbano y ciertos países del mundo. Sin embargo, en esta transmisión de conocimientos se injertan valores extraescolares, como la pertenencia comunitaria. Éstos emanan de los padres, de los vecinos, de todas las personas que se comunican con los alumnos. Por consiguiente, éstos llegan a la escuela con un conjunto de conocimientos sobre su sociedad, incluso sobre el mundo. Esto explica las escalas identitarias cada vez más manifiestas, reflejo del desplazamiento de la sociedad libanesa hacia el comunitarismo y el rechazo de lo heterogéneo.

## Conclusión

De nuestro análisis de los textos de historia y geografía, y de las encuestas efectuadas entre los profesores y los alumnos libaneses, se desprende que la convivencia nunca se decreta desde arriba. Cuando el Estado intenta imponer un deber de convivencia en la uniformidad para crear ciudadanos que carezcan de memoria comunitaria, choca contra el deseo de convivir de los alumnos respetando las identidades constitutivas de la sociedad libanesa. Los alumnos no son mentalidades vacías, que pueden ser modeladas por la enseñanza impartida. Llegan a la escuela con conocimientos implícitos, espontáneos, es decir, adquiridos en la integración social cotidiana, y que complementan con conocimientos explícitos impartidos en la escuela.

Gracias a los conocimientos implícitos, se dan cuenta de que su país no es homogéneo ni pacífico en términos comunitarios. Al contrario, su arquitectura social

es tan compleja como conflictiva. Lo otro, lo heterogéneo, suele ser objeto de rechazo y prohibición. El deseo de convivir de los alumnos se construye en círculos concéntricos el más cercano de los cuales es su comunidad (lo homogéneo). A medida que se alejan de ésta, el mundo empieza a ser menos conocido. Con respecto a éste, manifiestan un rechazo. Cada núcleo tiene un correlato territorial que puede ser el barrio, el pueblo, la localidad, la ciudad o la región. Por lo tanto, corresponde a uno o varios eslabones organizados por redes animadas por relaciones muy estrechas: la "socialidad".

Con respecto a los profesores, éstos se encuentran en la encrucijada que implica optar por transmitir el contenido de los programas de historia y geografía sin modificarlos o aportar las precisiones necesarias, adaptándolos así a las expectativas de sus alumnos en relación a su sentimiento de pertenencia a un barrio, una región, una ciudad, al país y al mundo. Así, fomentan un poder convivir fundado en la coexistencia, la tolerancia y el respeto de las diferencias. Para esto, piensan que es necesario actualizar los conocimientos explícitos con el fin de permitirles, como a los alumnos, identificar lo esencial de los objetos sociales, ya sean ideas, creencias, necesidades de pertenencia o de identificación. A su vez, se deben corregir los conocimientos implícitos para que puedan transmitir una cultura de paz y de apertura al otro. Este proyecto de educación pluricultural y humanista pertenece a un proyecto difícilmente realizable en una sociedad libanesa plural, que la unidad orgánica exalta pero no concretiza, y a la que la diversidad atormenta pero no domina. En su seno, los conocimientos implícitos impregnan a los alumnos mucho más que los explícitos. ¿Cómo actuar para restablecer cierto equilibrio entre ambos? Tarea difícil en un país donde los colegios públicos y privados pueden transmitir el contenido de los programas que deseen, o más bien el contenido que quisieran transmitir las autoridades político-religiosas que los han elaborado. Esto constituye un dilema y un desafío para el sistema oficial de enseñanza en el Líbano, aún reticente ante la divulgación de una ciudadanía libanesa abierta, múltiple y multiforme.

Ante esta reticencia, los sistemas de educación oficiosos, también llamados comunitarios, ya han comenzado a inculcar, desde el estallido de las guerras en el Líbano en 1975, los valores expresivos de una ciudadanía libanesa comunitarista que responde a la demanda de una sociedad donde la lógica de los lazos comunitarios se apoya en las redes de la solidaridad mecánica. Así, el Líbano se ha convertido progresivamente en un conjunto donde la convivencia se da en la distancia, la diferencia y la indiferencia.

## Referencias

- Albaba Châabane, M. *et al.* 1996. *La géographie* [La geografía]. Beirut, Centre pédagogique de recherches et de développement.
- Durkheim, E. 1992. *Éducation et sociologie* [Educación y sociología]. París, Presses universitaires de France.
- Gouzien, J.-L. 1991. *La variété des façons d'apprendre* [La variedad de formas de aprender]. París, Mesonance, Éditions universitaires.

- Guérin, J.-P. 1991. *Enseigner l'Europe* [Enseñar sobre Europa]. París, Anthropos/Gip Reclus. (Ver pág. 13.)
- Guichonnet, P.; Raffestin, C. 1974. *Géographie des frontières* [Geografía de las fronteras]. París, Presses universitaires de France. (Ver págs. 65-81.)
- Haoui, A.; Khalil, C.I. 1996. *La méthode claire en histoire et en géographie* [El método claro en historia y en geografía]. Beirut, Dar Barakat.
- Salem, H.; Kachmar, R. 1995. *L'histoire* [La historia]. Beirut, Centre pédagogique de recherches et de développement.
- Vidal de La Blache, P. 1927-1948. *Géographie universelle* [Geografía universal]. París, A. Colin.

---

DEBER, PODER Y QUERER CONVIVIR

---

---

# LA IDENTIDAD CENTROAMERICANA

---

## Y LA ENSEÑANZA

---

### DE LA HISTORIA Y LA GEOGRAFIA<sup>1</sup>

---

*Mario Lungo*

---

#### **Introducción**

La identidad centroamericana se presenta como un patrimonio histórico y cultural común sobre el cual se ha construido una conciencia de las similitudes y diferencias entre los pueblos de la región.

Esta conciencia constituye una realidad representada y vivida de distintas maneras. Para unos se perfila la idea de un proyecto socioeconómico integracionista en el mediano o largo plazo; para otros el concepto adquiere una fuerza insospechada, cuando en contacto con otras realidades sociales y culturales se reconocen como ciudadanos de una región del mundo, propiciando solidaridades, fidelidades, donde las diferencias se vuelven relativas y empiezan a perder significado.

En este sentido, la identidad centroamericana, en un constante intercambio con las identidades nacionales, es un factor clave para que los pueblos centroamericanos puedan vivir juntos e impulsar un desarrollo socialmente sostenible para una región que ha experimentado largos momentos de conflictos.

En el permanente proceso de construcción de esta identidad, la educación, y especialmente la enseñanza de la historia y la geografía, desempeñan un papel fun-

---

*Versión original: español*

*Mario Lungo (El Salvador)*

Profesor en la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de San Salvador. Investigador en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Entre 1986 y 1991, fue Director del Programa Centromericano de Postgrado, de la Confederación de Universidades Centromericanas (CSUCA).

damental. Al transmitir determinadas concepciones sobre la región centroamericana en su conjunto, y sobre cada uno de los países en particular, va contribuyendo a forjar percepciones y aspiraciones en los futuros adultos.

Este artículo explora el papel de la enseñanza de la historia y la geografía en la conformación de la identidad centroamericana en tres países de la región: El Salvador, Guatemala y Costa Rica, y se apoya en los resultados de la investigación “Aprender a vivir juntos”, coordinada por la OIE/UNESCO y el Departamento de Geografía de la Universidad de Ginebra.

## **La identidad centroamericana**

En el habla cotidiana y en algunos textos escolares, Centroamérica es tratada de diferentes maneras. A veces se refiere a una unidad sociopolítica que incluye a los cinco países que tienen una historia común: Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica. Otras veces a estos países mencionados se agrega Panamá y Belice. Esto último adquiere mayor validez en el ámbito de la economía y la política internacional.

Tres cuestiones subyacen en el contradictorio proceso de constitución de la identidad centroamericana: los intentos frustrados de crear una sola nación formada por los países del istmo centroamericano; su posición geográfica que le asigna una peculiar característica geopolítica; y la diversidad étnica de su población.

## **Los hechos históricos**

Existen raíces comunes en la medida en que el istmo fue poblado principalmente por grupos mayas y aztecas antes de la llegada de los españoles (Carmack, 1993); por otro lado, la colonización española, al crear la Capitanía General de Guatemala impulsó en la región el mismo patrón institucional, económico y social.

La independencia de Centroamérica fue un corolario de la mexicana lograda en 1821. Antes, los movimientos que se habían producido en la región no pasaron de ser luchas por intereses locales. En junio de 1823 se constituyó la Federación de Estados Centroamericanos. Tres guerras se desarrollaron sin éxito para defender la Federación entre 1826 y 1839, bajo el liderazgo del General Francisco Morazán, proyecto que estaba condenado al fracaso al estar basado en una sociedad y una economía altamente fragmentadas. A partir de este último año se sucede un período de anarquía que sólo finalizará con la constitución de los Estados nacionales, proceso que se desarrolló fundamentalmente durante los últimos cincuenta años del siglo XIX. El impulso de estos proyectos nacionales se dio con la inserción en la economía mundial, a través del café y el banano, siendo El Salvador y Costa Rica los primeros países en lograr la consolidación de sus Estados nacionales (Fonseca, 1996).

Posteriormente hubo dos intentos fallidos de reconstruir la unidad de Centroamérica. Uno en 1898, compartido por Nicaragua, Honduras y El Salvador, cuando se constituyeron los Estados Unidos de Centro América. El otro fue impulsado en 1920 por el Partido Unionista Centroamericano. De nuevo, estos dos inten-



tos no descansaban en bases reales, y habrá que esperar hasta la década de los sesenta para que se promueva otro intento unificador, limitado esta vez a la integración económica.

Surge así el Mercado Común Centroamericano, MERCOMUN, proceso que se inició en 1961 con el apoyo de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), proyecto que privilegiaba el intercambio comercial. El MERCOMUN mostró paulatinamente sus limitaciones hasta su práctica disolución en 1969 (Guerra-Borges, 1993). La crisis económica de la década posterior y las guerras vividas en los países centroamericanos en los años ochenta hicieron desaparecer prácticamente los afanes integracionistas; pero nuevamente en la última década del siglo, y esta vez al calor de las actuales tendencias globalizadoras, se retoma el proceso de integración, a cargo actualmente del Sistema de Integración Centroamericana (SICA), mientras se instauran reuniones periódicas de los Presidentes de cada país, quienes llegan a proponer una estrategia centroamericana de desarrollo sostenible (SICA, 1994).

## La geopolítica

Además de su historia común, la posición geográfica de los países centroamericanos otorga un papel geopolítico a la región que ha provocado continuas intervenciones extranjeras. La primera fue la formación de los Protectorados Británicos, Blufields, en Nicaragua y Belice en el Mar Caribe, que se remonta a la disputa por la supremacía en el mismo de las potencias coloniales durante los siglos XVII y XVIII. Gran Bretaña obligó a Guatemala a fines del siglo XIX a reconocer su dominio sobre Belice, y éste se independizó a finales de la década de los setenta. Blufields fue recuperado por Nicaragua a finales del siglo XIX, aunque en la actualidad sigue constituyendo una zona que presenta problemas de integración social y política.

Posteriormente, la búsqueda de un paso entre el Océano Pacífico y el Mar Caribe provocó una serie de intervenciones: la invasión de Nicaragua y de Centroamérica por William Walker en 1856; la ocupación de Nicaragua por los Estados Unidos, bajo pretexto de defender los intereses norteamericanos frente una política nacionalista, desde finales del siglo XIX hasta la tercera década del siglo XX; y la invasión de Panamá en 1989.

A partir de la segunda mitad de este siglo, las intervenciones norteamericanas, exceptuando la de Panamá, cambian de carácter para asumir modalidades menos directas. Una de ellas fue la intervención en Guatemala contra el presidente Jacobo Arbenz en 1954. Posteriormente, en los años ochenta en Nicaragua y El Salvador, la injerencia se produjo de una manera progresiva y en ambos casos se trató de conflictos bélicos prolongados de carácter interno. En el primer país se promovió un bloqueo económico y una guerra contra el régimen sandinista, mientras que en El Salvador se fomentó una guerra contrainsurgente que concluyó en una solución negociada (Figueroa Ibarra, 1993).

## La población

La idea de nación en Centroamérica se forjó sobre el predominio de una cultura criolla y mestiza de la que quedaban descartadas las culturas indígenas. Esto generó conflictos en algunos países, como Guatemala y Nicaragua.

En Guatemala, a pesar de ser predominantemente indígena, no han existido políticas destinadas a esta población, por lo que estamos en presencia de una clara subordinación de la mayoría. Esto explica que a fines de los sesenta la guerrilla lograra incorporar en sus filas a una parte de la población indígena y que entre sus reivindicaciones figuraran cuestiones étnicas. Desde esos años, la represión contra los indígenas y la migración masiva a México han venido constituyendo una nueva amenaza para la integración cultural de este país.

El pueblo de Guatemala se está movilizándolo y sabe con qué fuerzas cuenta para construir un futuro digno. Se prepara para sembrar el futuro, para librarse de sus atavismos, para redescubrirse a sí mismo, en suma, para construir un país con una auténtica identidad nacional.

Combinando todos los matices ladinos, garífunas e indígenas del mosaico étnico de Guatemala debemos entrelazar cantidad de colores, sin entrar en contradicción, sin que sean grotescos y antagónicos, dándoles brillo y una calidad superior, como saben tejer nuestros artesanos. Un guipil genialmente integrado, una ofrenda a la humanidad (Rigoberta Menchú, discurso pronunciado en el acto de entrega del Premio Nobel de la Paz).

Nicaragua, el otro caso, presenta un conjunto de minorías culturales. En la costa del Caribe hay una diversidad de grupos étnicos: indígenas, negros, mulatos y garífunas. En 1983, los contrarrevolucionarios lograron el apoyo político de las comunidades de esta región. El gobierno sandinista intentó acabar con la raíz étnica del conflicto reconociendo la autonomía de la Zona Atlántica en 1987.

Finalmente, en los años noventa emerge con gran fuerza un fenómeno que tendrá, a partir de esta época, una profunda incidencia en las identidades nacionales y centroamericanas: la migración internacional. Efectivamente, la amplitud y complejidad de este fenómeno van introduciendo nuevas percepciones y aspiraciones que trascienden las fronteras nacionales y los ámbitos demográficos, económicos y sociales locales, insertándose profundamente en la cultura de los pueblos centroamericanos (Lungo y Castillo, 1996).

En este contexto, la problemática de la identidad centroamericana se trata de manera diferenciada en los textos de historia y geografía. Examinemos, antes de analizar su contenido, la cobertura y aplicación en los tres países estudiados.

## Los manuales de historia y geografía

Los textos analizados corresponden a los niveles de enseñanza primaria y secundaria, que son equivalentes en los países seleccionados. En el caso de Guatemala, el sistema educativo está dividido en tres ciclos de enseñanza: fundamental (del par-

vulario al 3<sup>er</sup> grado), primaria (del 4° al 6° grado), y básica (del 1° al 3°). En El Salvador, los nueve grados constituyen la educación básica, con un primer y un segundo ciclo que incluyen del primero al sexto grado y un tercer ciclo, del 7° a 9°. En Costa Rica, la primaria cubre del 1° a 6° grado y la secundaria abarca del 1° al 3°.

#### EL SALVADOR

En el estudio de este caso se tomó como referencia la colección CIPOTES, textos oficiales producto de la Reforma Educativa de los años noventa. Tiene una cobertura nacional en los ciclos I y II de la educación primaria, donde la educación pública es predominante (89% de la población matriculada). Los textos que regían la educación básica hasta antes de la Reforma Educativa no llegaron a proporcionar una visión sistemática de la historia del país. Esto era reflejo de la falta de integración social y de la polarización que ha caracterizado a la sociedad salvadoreña durante los últimos cuarenta años.

Anteriormente, la elaboración de textos había sido una tarea de los maestros sin mayores apoyos, ya que en las universidades del país no se pueden cursar aún estudios de historia, geografía ni antropología. En la década de los ochenta, gracias a los fondos del Banco Mundial, se creó el Plan Nacional del Libro, destinado a elaborar textos para las materias fundamentales: lenguaje, matemáticas, estudios sociales y ciencias naturales, para el primer y segundo ciclos de enseñanza primaria. Durante este período se constituyó un equipo de profesores que se especializaron en el campo editorial a través de cursos, asesorías y periodos de formación en el extranjero. Este equipo elaboró los textos de la colección “Plana Libre”, con una oficina responsable de este trabajo ante el Ministerio de Educación. Sus materiales no desarrollaron una visión histórica del país; no obstante, figuraban en ellos explicaciones sobre la pobreza, los derechos y los deberes ciudadanos. En 1991 se suspendió la distribución de estos textos. Esta decisión tenía algunas razones de fondo.

Durante este período se adoptó el programa de ajuste estructural de la economía y se inició la reforma del Estado. Como consecuencia, se incrementaron las dificultades que hasta entonces afectaban al sistema educativo: baja calidad y escasa cobertura, al tiempo que la educación comenzaba a considerarse como una solución a los problemas de pobreza en el país.

La firma de los Acuerdos de Paz y los retos de la reconstrucción y modernización del país contribuyeron también al desarrollo de un consenso sobre la necesidad de cambios en el sistema educativo. Diversos organismos internacionales apoyaron la inversión en esta área, y ésta fue la tendencia dominante en los años siguientes de cara a la modernización del Estado y a los programas “Una Cultura de Paz” en los años posteriores a 1992.

La colección CIPOTES fue elaborada con el apoyo de la cooperación estadounidense (33 millones de dólares para el período de 1990-1997), a través del programa Solidificación del Alcance Básico de la Educación (SABE), que abarcó la revi-

sión curricular de los dos primeros ciclos de la educación básica. En el área de las ciencias sociales trabajaron consultores internacionales, coordinados por una comisión constituida por técnicos nacionales. Como no hubo mayor participación de instituciones de la sociedad civil, para algunos sectores de maestros los textos son adaptaciones de experiencias realizadas en el extranjero.

La enseñanza privada tiene la obligación de orientarse por los programas oficiales y goza de la libertad de utilizar los textos oficiales u otros que se adquieren en el mercado de libros. El gran valor de los materiales de la Reforma Educativa, Colección CIPOTES, Historia de El Salvador I y II, es que proporcionan una visión oficial de la historia del país, lo que constituye una novedad, ya que nunca antes se había realizado tal esfuerzo.

Los materiales contribuyen al reconocimiento y respeto de la diversidad, a la tolerancia y a la convivencia de los distintos grupos sociales. Éste es el punto fuerte de la colección CIPOTES, pero existen otros débiles en el área de la cultura e identidad nacional y regional, como lo confirman algunos técnicos entrevistados que participaron en la elaboración y revisión de los materiales.

#### GUATEMALA

En Guatemala el sector público carece de libros de texto; la educación en los últimos veinte años ha estado en manos de editoriales privadas, nacionales y extranjeras.

En este país existe una importante tradición académica en el campo de la historia y la antropología, lo que ha permitido que estas disciplinas hayan contribuido a la elaboración de textos escolares. Así, en la Escuela de Antropología e Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala y en la Universidad Rafael Landívar (del sector privado) se han desarrollado los estudios educativos y lingüísticos. Guatemala también ha sido estudiada de manera más o menos sistemática desde los años cuarenta por algunos especialistas extranjeros en el campo de la historia, la arqueología y la antropología.

Al igual que en la mayoría de los países centroamericanos, durante los años setenta se fomentó la elaboración de textos escolares en el sector público con fondos del programa ODECA-ROCAP. Posteriormente se hizo un nuevo esfuerzo en colaboración con el Banco Mundial y se creó una serie de textos para la enseñanza primaria que se distribuían en las escuelas urbanas y rurales.

Los maestros tienen que recurrir a los textos ofrecidos por las editoriales privadas, las cuales los revisan periódicamente, y estar al día en cuanto a las orientaciones de los programas educativos. La mayoría de las escuelas públicas carecen de biblioteca y otros recursos. Pero el problema principal de Guatemala es su carácter de país multiétnico y multilingüe, donde la mayoría de la población no habla el español como lengua materna.

La Universidad Rafael Landívar ha desarrollado un interesante proyecto de elaboración de materiales para la enseñanza bilingüe en diversos pueblos indígenas. Pese a su valor para el análisis de las cuestiones de etnicidad y relaciones interétni-

cas, no se analizaron debido a que no fue posible disponer de los textos en lengua autóctona traducidos al español. Esto indica que no existe un intercambio de contenidos entre los textos indígenas y los destinados a la población mestiza. En la actualidad se está elaborando, con fondos del Banco Mundial y de la UNESCO, un proyecto de textos destinados a la educación pública, que según las previsiones podrán ser distribuidos a finales de 1998.

Se escogió para el análisis la colección "Piedrasanta" para cubrir el estudio de contenido de los textos primaria y para analizar la enseñanza secundaria. Los textos "La sociedad y yo. Estudios sociales" de esta editorial se destinan a la formación en el área de historia y civismo. Como unidad, cada texto tiene una estructura en la que la información se encuentra ordenada de manera cronológica y por módulos, abarcando desde la prehistoria hasta el siglo XX. La información se presenta por niveles geográficos. En los primeros niveles el universo se limita a las fronteras de la nación; el siguiente nivel estudia a Guatemala en el entorno centroamericano; el siguiente está contextualizado dentro del continente americano; y por último, se ubica a Guatemala dentro del sistema mundial.

El proceso histórico que se expone desemboca en la muestra de los principales problemas que las actuales sociedades afrontan, particularmente se destacan los rubros de los derechos humanos, la democracia y cooperativismo y la ecología.

Los textos promueven la asociación, la agrupación a partir de intereses comunes. Asimismo, promueve la identidad nacional y regional e informa sobre los esfuerzos que hacen una serie de instituciones americanas, como la Organización de Estados Americanos, para afianzar la paz y solucionar conflictos en América y el mundo.

#### COSTA RICA

En este país existe una larga tradición en el desarrollo de textos escolares, en parte porque la educación ha sido una de las principales estrategias nacionales de desarrollo social y político desde finales de la década de los cuarenta.

Las dos universidades más importantes del país, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional de Heredia ofrecen las carreras de historia, geografía y antropología; las dos primeras han sido desarrolladas en el nivel de postgrado. Existe también un Instituto de Investigaciones Sociales que incorpora en sus programas permanentes la investigación en estas disciplinas.

El análisis se realizó con los textos oficiales de la serie "Hacia el siglo XXI" y los materiales editados por la editorial internacional Norma. Los textos oficiales fueron elaborados por un equipo de prestigiosos investigadores de la Universidad de Costa Rica en las áreas de historia y geografía, y financiados por un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo.

Hay un cierto contraste entre ambos materiales, tanto en su presentación como en su contenido. Hay más profundidad en los textos "Hacia el Siglo XXI" sobre todo en la exposición de los materiales y en la utilización de símbolos e imágenes de contenido histórico y social.

En el examen de los materiales pudo notarse una marcada división en el tratamiento de los materiales históricos, culturales, de identidad y cívicos. Durante la enseñanza primaria, éstos se presentan de manera esquemática y se nota un mayor énfasis y un tratamiento cuidadoso en los materiales cívicos. Se hace hincapié en la convivencia, en la tolerancia, en la aceptación de la diversidad y en el desarrollo ciudadano. Los valores democráticos se consideran de gran importancia en la identidad costarricense.

Los textos de secundaria desarrollan de manera más amplia y profunda los contenidos históricos y culturales, aunque sin descuidar el contenido cívico de la formación ciudadana. Esta tríada historia-cultura-civismo constituye el eje transversal de la información que se da sobre el país. Se insiste en el carácter democrático de los logros de la sociedad costarricense, en los procesos de construcción de la nación y en el modo en que esta característica se traduce en el ámbito político, económico y social, en los derechos humanos fundamentales de la primera, segunda y tercera generación, que los coloca en una posición de profundo respeto y reconocimiento de los logros sociales nacionales y de los alcanzados dentro del sistema mundial. Se trata de provocar una convicción de defensa de las garantías sociales y de los derechos humanos.

## El contenido de los textos

Es posible analizar los textos desde dos ejes ordenadores: Centroamérica y la nación. En ambos conceptos se integran y cobran significado los símbolos de identidad la tolerancia y la convivencia de los centroamericanos.

### EL SALVADOR

En los textos estudiados no se expone con claridad el concepto de Centroamérica. Cuando incluye temas relacionados con la geografía, la unidad de estudio son los siete países que forman el istmo; pero si son históricos o de identidad cultural, se refieren a los cinco países con raíces históricas similares.

En Centroamérica viven más de 30 millones de personas. La gran mayoría profesa el cristianismo en sus distintas modalidades. El idioma oficial de los centroamericanos es el español, exceptuando Belice, cuyo idioma oficial es el inglés. La forma de vivir, los productos básicos con que se alimentan, son muy similares y las costumbres y tradiciones vienen de las mismas raíces, enriquecidas con variantes locales.

Para beneficio de los pueblos centroamericanos, llegará el día en que desaparezcan las líneas fronterizas y con la fuerza de todos seremos una nación pujante y de gran desarrollo económico-social.

Belice y Panamá son parte de nuestra región y en la actualidad participan en el movimiento integracionista centroamericano (Ministerio de Educación de El Salvador. 1996. CIPOTES, n° 5).

Los textos consideran que tanto en la independencia como en la lucha por la uni-

dad centroamericana los salvadoreños siempre tuvieron un papel destacado. El general hondureño Francisco Morazán, héroe de las guerras a favor de la Federación, pidió que sus restos descansaran en El Salvador, reconociendo así el apoyo que encontró en ese país.

Según los textos, la defensa de la soberanía centroamericana contribuyó al fortalecimiento de la identidad regional. Los conflictos y las guerras de las últimas décadas se consideran como una respuesta a una situación de crisis provocada por la pobreza y la incapacidad de los gobiernos para enfrentarla. No se reconocen las causas estructurales de los problemas sociales ni la participación norteamericana en los conflictos, ni en Nicaragua ni en El Salvador.

En la lucha contra Walker surgen las figuras del General Salvadoreño Ramón Beloso, el costarricense Joaquín Mora, el guatemalteco Mariano Paredes, así como el General Hondureño Santos Guardiola (Ministerio de Educación de El Salvador. 1996. CIPOTES, n° 5).

Un nuevo esfuerzo de unión centroamericana se desarrolla a partir de la década de los cincuenta a través del Mercado Común Centroamericano. Sin embargo, el desarrollo no fue armónico hasta su disolución con motivo de la guerra entre El Salvador y Honduras en 1969. Sobre este punto no hay mayor información, como tampoco la hay sobre el diferendo territorial entre Guatemala y Belice, ni sobre los conflictos entre Nicaragua y Honduras con motivo de la guerra contrarrevolucionaria en la Nicaragua Sandinista. Se hace notar la importancia del desarrollo de nuevas formas de integración, como fue la iniciativa de 1993 con el Sistema de Integración Centroamericana.

Respecto a la nación, sus orígenes se ubican en las últimas décadas del siglo XIX, asociada al desarrollo de la economía del café. La cultura y la población de El Salvador son predominantemente mestizas, y se reconoce que existen fuertes lazos familiares con los hondureños. La sociedad salvadoreña es altamente desigual y la insatisfacción de los grupos sociales ha generado conflictividad, agitación y movimientos reivindicativos y bélicos. La guerra interna de los años ochenta mostró una sociedad altamente polarizada y desintegrada, y los textos señalan el papel internacional en el logro de una solución negociada al conflicto, considerando que los Acuerdos de Paz de 1992 constituyen un ejemplo para el mundo.

Ni vencedores ni vencidos.

“La guerra se volvió cruenta y no había señales de finalización. Sin embargo, desde que se inició la guerra, hubo grupos a favor del diálogo. De esta manera las fuerzas en conflicto y otros sectores mediadores iniciaron el proceso de diálogo por la paz” (Ministerio de Educación de El Salvador. 1996. CIPOTES, n° 6).

#### GUATEMALA

Centroamérica es presentada en los textos como una región compuesta por siete naciones que constituyen países independientes que han compartido culturas, con-

flictos, geografía y procesos políticos a lo largo de la historia, desde sus orígenes a la actualidad.

Durante la época prehispánica fue un territorio puente de comunicación para las migraciones del norte y del sur, fue una zona de transmisión cultural donde se establecieron diversas culturas (*La Sociedad y Yo*, n° 4).

La independencia con respecto a España es tratada como un proceso regional en el que el movimiento de San Salvador tuvo un papel precursor. Al iniciar la independencia, Centroamérica se enfrentó a la invasión del filibustero William Walker a raíz del intento de construcción de un canal interoceánico en Nicaragua.

Olvidando rencillas y rencores, en un hermoso gesto de hermandad, los demás países centroamericanos se unieron y le declararon la guerra a Walker. Cada país envió un fuerte ejército auxiliar a los patriotas nicaragüenses. A este movimiento se le llamó Guerra Nacional de Centroamérica. Al final de esta guerra se había demostrado que a pesar de las diferencias políticas, era capaz de unirse y luchar contra los invasores (*La Sociedad y Yo*, n° 4).

En algunos conflictos nacionales, los otros países centroamericanos han apoyado el fin de las hostilidades. Los esfuerzos realizados han sido reconocidos por la comunidad internacional, que ha otorgado sendos premios Nobel de la Paz al ex presidente de Costa Rica, Oscar Arias, y a la líder indígena Rigoberta Menchú.

Se considera que Centroamérica es el quinto pulmón del mundo. De ahí que se considere que los centroamericanos tienen la gran responsabilidad ante el mundo de preservar su medio ambiente para que no se siga deteriorando y contribuya a la supervivencia del mundo.

La geografía física del istmo, junto con el trabajo y el esfuerzo de sus habitantes, pueden ser la base de la grandeza de esta región de América, ¡somos 7 países y un destino! (*La Sociedad y Yo*, n° 4).

También promueven la idea de que el futuro centroamericano puede llegar a ser el de una sola nación. Es obvio que los textos guatemaltecos desarrollan un discurso en el cual se trata de articular la idea de una Centroamérica con historia y futuro común.

Se concibe a Guatemala como una nación multiétnica, pluricultural y multilingüe. Coexisten 24 lenguas derivadas de un tronco común, que conviven en la amplia diversidad natural y cultural que caracteriza al país. El encuentro de las dos culturas dio origen a una cultura mestiza. Se reconoce la discriminación en que viven los indígenas y se considera valiosa su cultura.

Las culturas de los pueblos no desaparecen, sólo se transforman. Los Mayas no desaparecieron, sólo transformaron su cultura. Los indígenas guatemaltecos actuales son descendientes de los Mayas (*La Sociedad y Yo*, n° 5).



## COSTA RICA

Centroamérica es tratada en forma amplia en los textos destinados a la enseñanza primaria, y en forma más minuciosa en los destinados a la secundaria. Se considera que este concepto tiene diversas connotaciones: una de tipo histórico que incluye las repúblicas que alcanzaron la independencia de España en 1821 y otra de tipo geográfico que tiene dos alcances: América Media, que abarca desde el sur de México hasta la depresión del río Atrato de Colombia y las islas de las Antillas, y América Central Ístmica, que incluye los siete países de la región. En el texto ubica a Costa Rica en esta última región.

De los acontecimientos históricos que comparten los centroamericanos: la colonización española, la independencia y la guerra contra los filibusteros, donde Costa Rica tuvo una participación destacada. Esta guerra les unió a Centroamérica, pero también permitió al país unificarse internamente, añadiéndose a otros procesos en la formación de su nacionalidad.

Conviene señalar que uno de los monumentos más importantes del país está dedicado a la gesta contra Walker, y en él se muestra al filibustero derrotado por cinco jóvenes (las repúblicas centroamericanas). El monumento fue inaugurado en 1895. Este episodio de importancia regional ha sido un elemento destinado a fortalecer la identidad nacional.

En los años 1856 y 1857, Costa Rica tuvo que enfrentar el conflicto centroamericano causado por William Walker. Walker se propuso implantar primero en Nicaragua y luego en Centroamérica toda (*five or none*) un régimen esclavista sustentado en el modelo del sur de los Estados Unidos (*Norma* n° 7).

Costa Rica es concebida como una nación rica en recursos naturales debido a la variedad de microclimas existentes en el país, lo que ha sido explotado en la agricultura y el turismo. Tiene un importante patrimonio natural y está comprometida en la conservación del medio ambiente. Un 21% del territorio nacional forma parte de las áreas de conservación. La economía se basa en el cultivo del café y la producción de bananos.

El último de estos cultivos ha provocado múltiples cambios en la sociedad costarricense. Entre ellos se destacan los cambios demográficos. Inmigrantes de origen chino y negros procedentes de Jamaica se establecieron en el país. Éste fue el origen del carácter pluricultural de Costa Rica. No obstante, la historia de la discriminación hacia estas minorías no se oculta y se resalta el aporte de estos grupos a la formación de la identidad nacional.

Las luchas sociales en Costa Rica surgen ya en el primer cuarto del siglo xx: las huelgas de los trabajadores bananeros, la lucha por el voto femenino y el derecho de los negros a nacionalizarse constituyen elementos claves en la configuración de la identidad nacional. Otro factor esencial de esta identidad es la tradición civilista en Costa Rica vinculada a las garantías sociales. En el país se desarrolló una guerra civil que culminó con el triunfo de la socialdemocracia y la disolución del ejército en 1948.

En una emotiva ceremonia, José Figueres Ferrer derribó de un mazazo unas piedras de un torreón del Cuartel Bellavista, simbolizando con este acto que se acababa la era castrense y se iniciaba otra en la que la seguridad social y la educación serían las prioridades del gobierno costarricense (*Educación cívica*, n° 7).

En los textos se logra conjugar tres ejes por lo menos: historia, identidad nacional y cultural y formación ciudadana. La educación cívica es realizada cuidadosamente mediante una amplia información sobre los símbolos patrios, la cultura parlamentaria y electoral.

## **Conclusiones: la identidad centroamericana en cuestión**

Los textos son una muestra de las respuestas que los diferentes países están dando a las necesidades de integración social que enfrentan de cara a la globalización. En los tres se aprecian experiencias y dinámicas de trabajo diferentes: para los costarricenses, que tienen una trayectoria democrática, es fundamental la formación cívica, y con este propósito aparece un discurso histórico cuidadosamente construido. En los textos se reconocen las minorías y se recuperan las diferencias en función de un proyecto nacional, que se garantiza con el ejercicio de la democracia. Éste es el principal instrumento para la convivencia y la tolerancia.

En los textos salvadoreños se percibe un profundo interés por la historia, por explicar el por qué de la guerra y de los Acuerdos de Paz, y cómo estos últimos remiten a derechos y obligaciones cuyo cumplimiento permite la renovación de pactos de convivencia pacífica. Éste parece ser el camino encontrado por los salvadoreños para impulsar una era de tolerancia capaz de contrarrestar la tradicional polarización política. Los conflictos en este país han sido de índole clasista (Dunkerley, 1988), así que el respeto a la diversidad de expresiones políticas y la búsqueda de nuevas formas de participación se consideran fundamentales.

En el caso de Guatemala sólo conocemos la visión de la empresa privada, ya que los textos oficiales están actualmente en curso de elaboración. El final de la guerra ha llevado al reconocimiento de la exclusión en que han vivido los indígenas, que son mayoría en este país. En los textos examinados que habían sido elaborados antes del fin del conflicto se empieza a abordar la problemática étnica, hay un reconocimiento de los derechos humanos y más que en los de los otros dos países se hace un llamado a la conservación del medio ambiente. Habría que esperar los textos oficiales para ver cuál es la respuesta que da el Estado guatemalteco con respecto a los valores de convivencia y lucha por una paz duradera.

Algunos de los contenidos fundamentales de los textos analizados muestran que la geografía centroamericana es tratada parcialmente. Sólo se desarrolla en función de la variedad y complejidad del relieve, del clima y de su impacto en el medio ambiente y los recursos naturales, pero no se aborda el significado de la región desde el punto de vista geopolítico, aun cuando la historia de los países centroamericanos no se puede entender sin el análisis de este componente.

La preservación del medio ambiente es un tema que aparece tratado en los tres grupos de textos. En el caso de El Salvador es limitado a las medidas de conservación de suelos y reforestación, que son las soluciones inmediatas a un problema agudo y fundamental en un país que carece de políticas de preservación y protección en esta materia. En el caso de Guatemala y Costa Rica se insiste en la importancia de sus políticas, las cuales son vistas como una responsabilidad ante el mundo.

La población es tratada en los tres países como un problema. En Guatemala y El Salvador se tiende a magnificar debido a que ambos países muestran bajos índices de desarrollo humano y altas tasas de crecimiento. No así Costa Rica gracias a sus políticas, las cuales han promovido desde los años cincuenta una amplia cobertura en educación y salud.

En el caso de El Salvador se deduce claramente que el origen de los males (los conflictos, las guerras, las migraciones etc.), está en la superpoblación agudizada por la limitación territorial. Esto actúa como un velo que impide ver los problemas centrales, estructurales cuya discusión permitiría encontrar elementos de negociación y formas de convivencia y tolerancia. Los problemas de población en El Salvador deben afrontarse de una manera integral, profundizando el análisis para encontrar verdaderos caminos de solución.

Si bien este país es típicamente mestizo, los contrastes sociales entre clases y géneros son evidentes. Los textos abordan la temática del género en el discurso, aunque no profundizan en ella.

La migración es otro concepto que en El Salvador se impone como un tema que los textos han de tratar con profundidad, no sólo por su significado económico, sino también por el sociocultural (Zilbert, 1997). La cultura salvadoreña está cambiando dramáticamente, la transnacionalización está creando nuevos procesos que afectan a los grupos migrantes y a las comunidades que los expulsan. En ellos se opera una creación y recreación de nuevas identidades que han llegado a romper la cultura tradicional tanto en las ciudades como en el campo salvadoreño. Sin embargo, la migración se toca en los textos de una manera superficial. Es algo que no deja de sorprender en las zonas rurales, donde la cotidianidad muestra palmariamente los cambios que ésta provoca y frente a la cual las comunidades no tienen una respuesta que permita canalizar los aspectos negativos derivados (desintegración familiar, pandillas juveniles), enfatizando al mismo tiempo los logros derivados de la migración: mejores niveles de vida, aparición de organizaciones de nuevo tipo, etc.

En el caso de Guatemala, el tema de población no aborda suficientemente lo que significa ser un país pluriétnico y pluricultural. Al mismo tiempo que reconocen lo anterior, afirman que se trata de un país mestizo. Así planteadas las cosas, siguen reproduciendo una ambigüedad en la caracterización de la nación.

En los textos hay un esfuerzo por recoger la diversidad cultural en términos de referentes de la nacionalidad; sin embargo el análisis es limitado, ya que se tiende más bien a idealizar la temática, en la medida en que no se aborda la problemática social que de allí se deriva ni la situación de opresión de la mayoría indígena que reclama una política social del Estado más comprometida con estos grupos sociales. Existe un componente de género en los contenidos, sin llegar a profundizarlo.

Como en el caso salvadoreño, los textos de Guatemala tampoco tratan el problema de la migración y de las fronteras con México. Con respecto a la migración hacia Estados Unidos, se considera un problema en cuanto engendra para los nacionales problemas de discriminación en el país del Norte, pero no se analizan los cambios que está operando la migración en su dinámica sociocultural nacional y regional. Es posible que en la medida en que los textos recojan los Acuerdos de Paz y se desarrolle una visión oficial, el problema de la etnicidad se trate de una manera integral.

La población en Costa Rica es tratada aceptando la existencia de la diversidad racial y cultural, unificadas dentro de una cultura democrática que presupone una igualdad de oportunidades entre géneros, etnias y clases. Pese a ello, no se abordan los problemas sociales de algunas minorías subordinadas, como los indígenas y la población negra localizada en la costa Atlántica. En los textos tampoco se aborda la migración nicaragüense en el norte de Costa Rica. Como esta población está teniendo un fuerte impacto social y político desde la década de los ochenta, es un tema relevante para analizar y encontrar elementos de convivencia y tolerancia social.

La identidad centroamericana parece ser el concepto que todos reconocen y que incluye a los siete países del Istmo: Belice, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá. Pese a esta convicción, en los textos se desarrolla la historia de los cinco países centroamericanos, con escasa referencia a Belice y Panamá. El porcentaje de páginas dedicadas a ellos es insignificante, de tal manera que los estudiantes siguen formándose sin una idea integral del concepto que se les plantea como estratégico tanto desde el punto de vista económico como social y político.

Tanto en el caso costarricense como en el salvadoreño la historia es tratada de una manera sistemática. En el primer caso hay una articulación de la historia con otros contenidos cívicos y culturales, y esta capacidad tiene que ver con la larga trayectoria de inversión en una política educativa desde la década de los cincuenta. Se trata de un Estado que construyó su hegemonía sobre un proyecto de democracia que daba prioridad a la educación como base del desarrollo social y económico.

En el caso de El Salvador, aunque hay una exposición clara de la historia, no se aprecia su articulación con el componente cultural ni en el de identidad. La carencia de este componente debilita el impacto del manejo de la historia en la medida en que dificulta la síntesis y revalorización de los sucesos, el descubrimiento de la diversidad y la unidad expresada en los fenómenos históricos. Los derechos y los deberes ciudadanos también son tratados.

Guatemala también desarrolla un esfuerzo de sistematización histórica. Aunque no se recogen con amplitud los conflictos recientes, hay un énfasis en la información sobre los derechos y los deberes ciudadanos como elemento fundamental de la convivencia.

Ninguno de los tres países ofrece una visión del significado del intervencionismo norteamericano en sus propias realidades ni de los sucesos en el ámbito regional, excepto cuando todos se refieren a la derrota del filibustero William Walker el

siglo pasado. No se recogen las constantes luchas por la soberanía ni el impacto de este intervencionismo en su presente y futuro como naciones o como región.

El papel que desempeña la noción de identidad centroamericana para que los pueblos de esta región puedan vivir juntos y llevar a la realidad ideas como la plasmada en la Alianza Centroamericana para el Desarrollo Sostenible es ciertamente importante. La historia y la geografía revelan aquí su indudable dimensión en el largo camino de construcción de Centroamérica (Granados, 1985).

## Nota

1. América Rodríguez colaboró en la redacción de este artículo.

## Referencias

- Carmack, R. 1993. *Perspectivas sobre la historia antigua de Centroamérica*. En: *Historia General de Centroamérica*, tomo 1. Madrid, Unión Europea-Sociedad Estatal Quinto Centenario-FLACSO.
- Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. 1996. *Estudios Sociales*, Serie "Hacia el siglo XXI". San José.
- Dunkerley, J. 1988. *Power in the Isthmus* [Poder en el istmo]. Madrid, Sociedad Estatal Quinto Centenario-FLACSO.
- El Salvador. Ministerio de Educación. 1994. *Historia de El Salvador*, tomos I y II. San Salvador.
- El Salvador. Ministerio de Educación. 1996. *Estudios Sociales*, Colección CIPOTES 1, 2, 3, 4, 5 y 6. San Salvador.
- Figueroa Ibarra, C. 1993. Centroamérica: entre la crisis y la esperanza. En: *Historia General de Centroamérica*, tomo VI. Madrid, Unión Europea - Sociedad Estatal Quinto Centenario - FLACSO.
- Fonseca, E. 1996. *Centroamérica, su historia*, FLACSO-EDUCA, San José.
- Granados, C. 1985. Hacia una definición de Centroamérica. En: *Anuario de Estudios de Centroamérica*, vol. 11. San José, Universidad de Costa Rica.
- Guerra-Borges, A. 1993. El desarrollo económico. En: *Historia General de Centroamérica*, tomo V. Madrid, Unión Europea-Sociedad Estatal Quinto Centenario-FLACSO.
- Lungo, M.; Castillo, M. A. 1996. *La migración internacional en Centroamérica*. Guatemala. UNICEF.
- Sistema de Integración Centroamericano (SICA). 1994. *Alianza Centroamericana para el Desarrollo Sostenible*. San Salvador.
- Zilbert, E. 1997. La reubicación de la cultura en la migración internacional salvadoreña. En: *Migración internacional y desarrollo*. San Salvador, FUNDE.

---

DEBER, PODER Y QUERER CONVIVIR

---

---

**LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA**

---

**EN LA ESCUELA PRIMARIA :**

---

**UN MEDIO DE INTEGRACION SOCIAL.**

---

**EL CASO DEL CANTON DE GINEBRA**

---

*Bernard Huber*

---

**Una preocupación recurrente**

En un trabajo dedicado a un tema próximo al nuestro, publicado por la UNESCO en 1949, los autores decían:

El niño experimenta a muy temprana edad el deseo y la necesidad de “evadirse”; podríamos decir que en él existe un instinto. Tiene curiosidad por conocerlo todo: ¿Quién no ha sentido fascinación siendo niño ante un atlas abierto y no ha recorrido con el dedo las superficies coloreadas, esbozando con ese gesto una primera exploración? Desde luego, el niño imagina el mundo según su fantasía. Su apetito de lo nuevo, e incluso de lo maravilloso, no tiene límites. Suele cansar a sus mayores con sus “¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde? y ¿cuándo?”. Escucha

---

*Versión original: francés*

*Bernard Huber (Suiza)*

Maestro de enseñanza primaria. En 1994, presentó en la Universidad de Ginebra su tesis de doctorado sobre la enseñanza de la geografía en la enseñanza primaria en la Suiza de lengua francesa. Actualmente es profesor de didáctica de la geografía en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de esta universidad. Sus artículos más recientes versan principalmente sobre la historia de la enseñanza de la geografía (en *Geographica helvetica*, abril de 1997; y en *Mappemonde*, de próxima publicación). Bernard Huber es bibliófilo y posee una importante colección de libros infantiles antiguos (de los siglos XVII al XIX), principalmente de carácter geográfico. También ha llevado a cabo investigaciones en el campo de la historia de la literatura geográfica para la juventud.

boquiabierto los más hermosos cuentos de hadas. Incluso posee aquel don sublime de desplegarse según sus relatos y lecturas y volverse sucesivamente explorador, iroquí, trampero, jefe indio o colono en caravana. Como Alí Babá, le gustaría recorrer los países encantados sobre una alfombra mágica. ¿Cómo no aprovechar esta disposición del espíritu, entusiasta y crédula? ¿Cómo no reforzar esta tendencia y orientar hábil y prudentemente a los niños hacia un primer contacto con los otros países y pueblos de la tierra? (UNESCO, 1949, pág. 15).

En esta investigación, los autores hablan de inculcar un “sentido de lo mundial” en el niño, y modelar el futuro “ciudadano del mundo”. Desean que comprenda que pertenece a la gran comunidad humana y que esto entraña responsabilidades y deberes. En las páginas que siguen, quisiéramos subrayar el hecho de que, por ajena que pueda haber sido para algunos<sup>1</sup>, en diversas épocas y en diferentes países, esta preocupación tan actual es, de hecho, antigua. La enseñanza de la geografía ha estado siempre vinculada al viejo concepto de “patria”. Con la excepción de Comenio, sólo recientemente se la ha relacionado con el concepto de “internacionalismo”. El autor de la *Grande didactique* firma históricamente la primera obra en que se sugiere la enseñanza de la geografía para los pequeños de ambos sexos. Para él, que padeció los horrores de la Guerra de los Treinta Años, la enseñanza en general, y la de la geografía en particular, deberían concebirse como “... un medio adecuado para elevar la condición humana, para ennoblecerla y hacerla más feliz, para acercar y reconciliar a los pueblos, elevándose por encima de las luchas de partidos, religiones y nacionalidades” (Guex, 1906, pág. 169).

Por el contrario, Rousseau, en sus *Considerations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée*. [Consideraciones sobre el gobierno de Polonia y su proyectada reforma], se manifiesta claramente sobre el carácter nacional que debe tener la enseñanza en su conjunto. Según él, por ningún motivo debe dejarse al libre arbitrio de los profesores la materia, el orden y la forma de los estudios. Una ley nacional debe regirlos. En cuanto a los profesores, nada de sacerdotes ni de extranjeros: “No deben tener más profesores que los polacos...” (Rousseau, 1975, pág. 352), dice. En cuanto a la enseñanza de la geografía:

Al abrir los ojos, un niño debe ver la patria, y hasta la muerte no debe ver otra cosa. Cualquier republicano auténtico ha mamado con la leche de su madre el amor a su patria, es decir, a las leyes y la libertad. Este amor conforma toda su existencia. No ve sino la patria, y sólo vive para ella. En cuanto se encuentra solo, ya no es nadie: si pierde su patria, deja de existir, y si no está muerto, su condición es aún peor (Rousseau, 1975, pág. 352).

A propósito de los niños polacos, dice: “Quiero que cuando aprendan a leer, lean cosas acerca de su país, que a los diez años conozcan todo lo relativo a la producción, a los doce, todas las provincias, todos los caminos, todas las ciudades” (Rousseau, 1975, pág. 352). Una formación de ciudadanos buenos y obedientes, tal el papel que, en esta obra, Rousseau asigna a la enseñanza de la geografía. Candaux dice que esta finalidad nacionalista estaba de moda en el siglo XVIII. En efecto, en aquel siglo se elaboró, en materia de educación como en materia política, un valor, el de la nación. El grado de asociación del concepto de “patria” en la enseñanza de

la geografía varía a lo largo del tiempo. Esta variación depende esencialmente de los contextos políticos, económicos y sociales. De ahí se sigue que la variación del grado de asociación de su corolario, el concepto de “internacionalismo”, con esta enseñanza, también fluctúa. Sin embargo, conviene señalar que un alto grado de asociación entre el primer concepto y la enseñanza de esta disciplina no significa, *ipso facto*, una debilidad de los lazos que unen el segundo concepto a la enseñanza. Es evidente que lo inverso es igualmente verdadero.

### Los planes de estudios y los textos escolares de antaño

Por encima de cualquier libro de texto escolar están los planes de estudio. Éstos emanan, a su vez, de las sucesivas leyes de instrucción pública, que reflejan las expectativas de la sociedad. Ahora bien, en Ginebra esta sociedad tiene una composición múltiple. En efecto, por diversas razones (políticas, económicas, sobre todo relacionadas con su condición de ciudad internacional), Ginebra ha acogido, desde hace tiempo, a numerosos extranjeros. Por lo tanto, sus establecimientos de enseñanza pública son cosmopolitas. En los planes de estudios ginebrinos del siglo XIX aún no aparecía la idea de una enseñanza de la geografía como medio de integración social. Estos documentos oficiales no se pronuncian sobre este tema, pero los textos teóricos, publicados principalmente en la prensa pedagógica de la suiza de habla francesa, y los manuales de geografía del ginebrino Rosier lo abordan ampliamente desde finales del siglo XIX.

W. ROSIER

Arquetipo del político ginebrino progresista de aquella época, responsable del Departamento de Enseñanza Pública, profesor universitario, este hombre es uno de los principales pedagogos suizos francófonos de este período. Sus ideales afloran con gran claridad en numerosos escritos pedagógicos:

Es necesario que la escuela enseñe la colaboración, la solidaridad, que desarrolle la tolerancia [...], que sitúe el interés de la colectividad por encima del interés del individuo (Rosier, citado por Terrier, 1930, pág. 6).

Numerosos artículos de Rosier evocan el papel moral que asigna a la enseñanza de la geografía. Una de las actitudes que, según él, ésta debe inculcar en el niño es el patriotismo reflexivo. Si bien se adhiere a este concepto de “patriotismo”, por el contrario aborrece el “chovinismo”. La enseñanza moderna, dice, “... debe contribuir a formar el verdadero ciudadano, al patriota convencido, con un gran horizonte intelectual y un juicio entendido” (Rosier, 1894, pág. 119).

El ciudadano que desea formar este autor deberá amar a su patria sin caer por ello en el carácter cerril del chovinista. Deberá mantener un espíritu abierto al mundo y a los otros pueblos. Este ciudadano, sus conciudadanos y su país desempeñan un



papel en la escena internacional. De la misma manera, los individuos, los otros pueblos y los diferentes Estados, desempeñan el suyo. Estas influencias recíprocas (políticas, económicas, científicas, culturales, etc.) son favorables al conjunto de la humanidad. En ellas se basa el progreso. De esta gran apertura de espíritu debe nacer un espíritu de tolerancia proporcional. La enseñanza de la geografía permite precisamente adquirir este espíritu mediante el conocimiento de otras costumbres, otras creencias y modos de organización política. De esta manera, los prejuicios se desvanecerán.

Si bien este pedagogo evoca (las líneas precedentes lo demuestran) la interdependencia espacial de los seres humanos, también destaca la interdependencia temporal que los vincula, puesto que insiste, refiriéndose a las sucesivas generaciones, en los vínculos que las unen entre ellas. En este sentido, y hablando del alumno, dice: “hay que hacerle entender la solidaridad estrecha que une a todos los seres pensantes, de la deuda que contrae cada día con la comunidad humana al utilizar el capital acumulado por una larga serie de generaciones y que se denomina civilización” (Rosier, 1897, pág. 479).

Podríamos abordar con el alumno contemporáneo la deuda de la que habla este autor, tratando los graves problemas, a menudo sin solución para la ciencia y la técnica actual, de la contaminación, de la no eliminación de los residuos radioactivos, de la deforestación, etc. Estos problemas de gran envergadura, cuya solución ha sido aplazada por la razón evocada más arriba, ¿no podrían ser un vínculo entre las generaciones?

Los libros de texto de Rosier, reeditados y reelaborados en múltiples ocasiones, fueron considerados obsoletos y retirados a partir de los años cincuenta. Les sucederían las obras de Uldry y de Rebeaud.

#### EMERGENCIA DEL CONCEPTO DE SOLIDARIDAD EN LOS PLANES DE ESTUDIOS

Habría que esperar hasta el Plan de estudios de 1942 para que, implícitamente, se manifestara la conciencia de la importancia de la enseñanza de la geografía como medio de integración social. En efecto, este documento dice: “Finalmente, es deseable desarrollar la correspondencia intercomunal para el grado inferior, intercantonal para el grado intermedio, internacional, para el grado superior (Departamento de Instrucción Pública, 1942, pág. 49).

En 1957, el Departamento de Instrucción Pública dio a conocer un nuevo programa. La lectura de este documento es interesante para el tema que tratamos. En la parte dedicada a los objetivos y métodos de la enseñanza primaria, se habla de la comprensión y la solidaridad que debe reinar entre los ciudadanos y entre los pueblos (pág. 10). El capítulo dedicado a la enseñanza de la geografía comienza con un epígrafe tomado al geógrafo francés Sorre:

El gran beneficio de los estudios geográficos es que desarrollan tres disposiciones en quienes se dedican a ellos: el sentimiento de la complejidad del mundo, el gusto por la vida en per-

petua evolución y el sentido profundo de la unidad humana. (Sorre, citado por el Departamento de Instrucción Pública, 1957, pág. 95).

Más abajo, leemos que la enseñanza de la geografía...

arroja luz sobre la interdependencia y la solidaridad de nuestros municipios y nuestros cantones. Gracias al conocimiento que aporta de los países y los pueblos de la tierra, contribuye a crear un espíritu de comprensión internacional (Departamento de Instrucción Pública, 1957, pág. 95).

Mientras que Rosier, gracias a sus escritos, gozaba de una notoriedad que trascendía ampliamente las fronteras del cantón de Ginebra, e incluso de Suiza (estaba personalmente en contacto con el geógrafo francés Reclus), Uldry y Rebeaud desempeñaron un papel más local. Fueron autores menos prolíficos y resulta difícil conocer sus ideas sobre el tema que nos ocupa. Dicho esto, después de entrevistarnos en varias ocasiones con Uldry, a quien debemos el manual de geografía local *Au pays genevois*, podemos afirmar que este pedagogo, que ejerció importantes funciones en el seno de la escuela ginebrina, estaba imbuido de las ideas que defiende la UNESCO. Para ésta, como para los pedagogos ginebrinos que evocamos aquí, pensar geográficamente significa pensar universalmente, abandonar el horizonte local en el que se ha confinado al niño. En otras palabras, significa hacerle tomar conciencia de que él también, al igual que la comunidad a la que pertenece, sólo constituye un pequeño fragmento de una comunidad más amplia. La enseñanza de la geografía debe contribuir precisamente a rechazar este nacionalismo estrecho que en ocasiones la ha nutrido.

Para ellos, la enseñanza de la geografía debe resaltar aquello que une a los hombres por encima de lo que los distingue. Esta disciplina debe participar en la toma de conciencia de que existe una estrecha interacción entre los pueblos y las naciones. Esta interdependencia es sobre todo política (el papel de un país como Suiza en una Europa en construcción, en el campo de la política de transportes, por ejemplo), económica (desplazamiento de las empresas del mundo desarrollado hacia el mundo menos desarrollado), y cultural (adopción por los jóvenes occidentales de costumbres y culturas no europeas: comida rápida, modas de la indumentaria y la música, etc.).

### **¿Aislamiento o apertura?**

Encerrarse en sí mismo, para los individuos como para las naciones, no es un buen augurio para el futuro. De manera general, y con la excepción de algunos destinos particulares, el hombre no está hecho para vivir como un ermitaño, sino para vivir en sociedad. Extrapolando, podemos decir que una nación que vive sin contacto con la comunidad de naciones se atrofiará.

En el pasado, algunos geógrafos deterministas llegaban a atribuir la lentitud del desarrollo de ciertas regiones o de ciertos continentes al carácter macizo de su

relieve (África). Al contrario, según ellos, las regiones con una orografía irregular, como Europa, se desarrollaron precisamente porque el perfil recortado de sus costas favorecía los intercambios entre los hombres. Fundamentalmente por esta razón, la cuenca mediterránea, cuya forma irregular salta a la vista, habría conocido desde siempre un desarrollo sostenido en todos los aspectos. Lo mismo podría aplicarse a las ciudades de la Hansa, en torno al mar Báltico.

Para ilustrar esta idea de “aislamiento”, y su carácter nefasto, abundan los ejemplos en la actualidad. Los regímenes dictatoriales que durante decenios han regido los destinos de Albania, Portugal o Corea del Norte, para citar sólo unos ejemplos, cerraron estos países, herméticamente en algunos casos y, en diversos grados, consiguieron escapar a la influencia extranjera. La situación actual de esos países es harto conocida. Para el primero, el caos. El segundo sigue siendo uno de los países más pobres de Europa. En cuanto a Corea del Norte, está padeciendo una hambruna que no se consigue eliminar sin ayuda extranjera que, por lo demás, se acepta a regañadientes.

El hombre esta enraizado en una tierra y siente apego por ella. Después de una larga ausencia, le agrada volver a ella. Este apego, que es fundamentalmente sano, y que algunos llaman patriotismo, no está en contradicción con el hecho de apreciar la alteridad. “No podemos ir hacia el otro sin saber quiénes somos” dice un político suizo (Biéler, citado por Ricci Lempen, 1998, pág. 22). Conocer al otro, confrontar sus ideas y las nuestras, comparar usos y costumbres es una actividad enriquecedora. Aquí también los ejemplos abundan. Los hugonotes, expulsados de Francia tras la revocación del edicto de Nantes, aportaron a Ginebra sus conocimientos, sobre todo en el campo de la relojería. Más cerca de nosotros, algunos inmigrantes italianos de los años cincuenta y sesenta dejaron su huella en Ginebra creando las principales empresas de obras públicas. En una palabra, para los autores que abordamos, la enseñanza de la geografía debe inculcar en el niño el respeto por la persona que, por cualquier razón, es diferente de él.

## **La influencia de los nuevos medios de comunicación en la enseñanza de la geografía**

Al contrario de la situación que reinaba antaño, cuando sólo les concernían las cuestiones relativas a su entorno próximo, los jóvenes, usuarios de los nuevos medios de comunicación, ya no pueden escapar a las informaciones relativas a acontecimientos lejanos en cuanto a distancia física. La enseñanza de la geografía en la escuela primaria debe tener en cuenta esta nueva realidad. Así, el análisis de un objeto geográfico debería abordarse simultáneamente a múltiples escalas, desde la más grande hasta la más pequeña.

Los hechos relevantes de la actualidad, que los niños viven gracias a los medios de comunicación, no son abstractos. Se traducen materialmente en su vida cotidiana. La situación caótica que reina en los Balcanes, por ejemplo, tiene una incidencia directa en su vida: la presencia de compañeros bosnios o kosovares en sus colegios.

## LA XENOFOBIA, UN CONCEPTO IGNORADO POR EL NIÑO

Una larga experiencia de la enseñanza primaria en Ginebra nos ha enseñado que los niños apenas se fijan (si es que se fijan) en las diferencias de origen y cultura. Para ellos, un compañero es un compañero. El hecho de que provenga de aquí o de allá no les preocupa. No conocen la xenofobia. Ésta vendrá, a veces, más tarde, y será necesario prevenirla. Por muy paralizados que se encuentren por el plan de estudios, los maestros de primaria en Ginebra pueden encontrar ocasiones, a veces informales, para abordar con sus alumnos el tema que aquí nos ocupa. Este documento oficial, por otro lado, lo estimula a ello. Pensamos, por ejemplo, en la organización de las fiestas escolares inspiradas en un tema geográfico integrador: las especialidades culinarias de las diversas naciones representadas en ese establecimiento escolar. De una manifestación de este tipo pueden surgir numerosas líneas de reflexión.

### Los planes de estudios y los textos escolares recientes

Aunque los textos de Uldry y de Rebeaud permanecieron vigentes hasta comienzos de los años ochenta, los planes de estudios cambiaron más rápidamente. En efecto, en 1972 se adoptó un programa nuevo válido hasta el cuarto curso de enseñanza primaria. En el capítulo de la geografía, leemos que la enseñanza de esta disciplina tiene como objetivo fundamental “despertar el interés activo por los modos de existencia y las condiciones de vida de otras comunidades y, con ello, contribuir a crear una mejor comprensión entre los pueblos” (Oficina de Lengua Francesa de los Servicios Cantonales de Publicaciones y Material Escolar, 1972, pág. CE 7)<sup>2</sup>.

En 1979 se introdujo un plan de estudios para el quinto y sexto curso de enseñanza primaria (Oficina de Lengua Francesa de los Servicios Cantonales de Publicaciones y Material Escolar). En él se dice que, de manera general, el estudio del medio ambiente, del que la geografía forma parte, debe permitir al niño: matizar sus apreciaciones escuchando otros puntos de vista; establecer un sistema de valores en el que el sentido de la responsabilidad conduce al respeto y, si fuera necesario, a la defensa del medio ambiente natural y humano; y comprender mejor los problemas y los comportamientos de otras comunidades.

### El plan de estudios y los textos escolares actuales

El plan de estudios para la geografía actualmente vigente en la enseñanza primaria en Ginebra se titula “Educación para el medio ambiente, Plan de estudios”. Los textos relativos a esta disciplina han sido elaborados por Primatesta. La lectura de estos documentos oficiales nos demuestra que el concepto de “saber”, *lato sensu*, comporta tres facetas. Dos de ellas, los “saberes”, *stricto sensu*, y los “conocimientos expertos”, figuran explícitamente en el programa actual. La tercera, que corresponde en cierto sentido a lo que algunos llaman “saber ser”, sólo es implícita.

## G. PRIMATESTA

Las numerosas entrevistas que hemos tenido con Primatesta nos indican que este autor prefiere de lejos el concepto de “educación para la tolerancia” al de “saber ser”. En efecto, no se estima habilitado para decir cómo debe “ser” un individuo en la sociedad, o cómo debe comportarse. Primatesta otorga una gran importancia a la “educación para la tolerancia” en la enseñanza de la geografía. Encontramos esta idea, entre otras, en *Alpes et Jura, livret du maître* (pág. 3). Primatesta formula de la siguiente manera este marco tridimensional de la enseñanza de la geografía: “El dominio de estos instrumentos intelectuales y los conocimientos adquiridos en la educación para el medio ambiente contribuyen a la educación del ciudadano del futuro.” (Departamento de Instrucción Pública, 1991, pág. 1). En otras palabras, la suma de los “conocimientos expertos” (el dominio de estos instrumentos “intelectuales”) y los “saberes” *strictu sensu* (“los conocimientos adquiridos en la educación para el medio ambiente”) corresponden al “saber ser” de unos, a la “educación para la tolerancia” de otros (la “educación del ciudadano del futuro”), que es el “objetivo de la enseñanza.” (Mérenne-Schoumaker, 1986, pág. 187). La geografía, dice Primatesta, debe “ayudar al niño a integrarse en la comunidad, a situarse en el medio que lo rodea, a comprender mejor los comportamientos de las diversas comunidades que viven en su país y en otros lugares del mundo” (Primatesta, 1986, pág. 3).

Esta cita es importante. En efecto, significa que la enseñanza de la geografía debe contribuir a que el niño sea tolerante con otros, que comprenda, por ejemplo, las dificultades de integración de algunos compañeros extranjeros, pero debe ofrecerle, simultáneamente, la posibilidad de integrarse él también, de manera armónica, en su entorno espacial y humano. Sólo pueden ser tolerantes con el otro los individuos que están bien integrados. Gracias a esta integración, que se lleva a cabo fundamentalmente mediante un aprendizaje de este entorno, “el niño aprenderá progresivamente a conocer y a comprender su entorno, a respetar y a encontrar su lugar” (Departamento de Instrucción Pública, 1991, pág. 1).

DIFERENTES PUNTOS DE VISTA  
SOBRE UN MISMO OBJETO DE OBSERVACION

Todos tenemos nuestra propia percepción del espacio. Mientras llevaba a cabo una investigación en un parvulario sobre la representación de la clase en ciertos niños, una maestra constata que, para una de las pequeñas, la clase se limita a una muñeca de trapo instalada sobre un armario. Nada de paredes, ni ventanas, ni puertas. ¡Una muñeca! Para otra alumna, esta misma clase consiste únicamente en el “rincón del lenguaje”, el lugar donde la maestra reúne a los niños para realizar actividades comunes. Otro niño tiene una visión más “objetiva” de la clase. Dibuja los muros, las ventanas y las puertas. Una vez acabados, a estos trabajos, impregnados para nosotros, los adultos, de una gran subjetividad, seguirán ejercicios de estructuración que afinan objetivamente la primera percepción. A lo largo de estos ejer-

cicios, la maestra debe resaltar el hecho de que no hay puntos de vista erróneos. Sólo hay perspectivas diferentes. Este tipo de enfoque relativiza la perspectiva de cada cual. Es precisamente la confrontación de las perspectivas la que deberá producir el enriquecimiento intelectual, consecuencia pedagógica de este método. La consecuencia moral será la adquisición progresiva de un espíritu de tolerancia. Ahora bien, como decíamos antes, esta adquisición es precisamente uno de los objetivos declarados de la educación para el medio ambiente, tal como se concibe en el cantón de Ginebra. ¿Acaso la condición de ciudadanos responsables no forma parte de este aprendizaje? Ante opiniones diferentes a la suya, el niño, más tarde adolescente y adulto, deberá estar bien equipado para formular un juicio crítico sobre cualquier cosa. Esta diversidad de puntos de vista aparecerá de manera clara cuando el adolescente, a lo largo de sus estudios de geografía, se encuentre ante mapas elaborados a partir de proyecciones diferentes. La subjetividad del cartógrafo está ahí, salta a la vista:

Los problemas de proyección, es decir, del sistema geométrico de correspondencias que permite pasar del elipsoide terrestre al mapa plano, son, en este sentido, especialmente interesantes. Para el autor, se trata de utilizar la proyección que mejor exprese sus ideas y sirva a sus objetivos. Casi invisible cuando se trabaja a gran escala, la elección de una proyección se vuelve sumamente significativa a pequeña escala. Así, por ejemplo, debemos ser conscientes de las deformaciones que producen los mapas tradicionales del mundo, centrados en el meridiano de Greenwich, y establecidos según la célebre proyección de Mercator. En ellos, por un lado, se ignora el hecho de que el océano Pacífico es cinco veces más grande que el Atlántico y, por otro, las regiones polares están exageradas hasta tal punto que se disimula que Groenlandia es, en realidad, más pequeña que Arabia. Es evidente que los cartógrafos juegan con estas deformaciones. Gracias a ellas, resaltan hábilmente un aspecto específico de la región que representan. Así, en una metáfora bastante sencilla, el cartógrafo podrá demostrar a los escolares que Francia está “en el corazón” (es decir, en el centro del círculo... trazado en torno a ella) (Caron, 1987-1988, pág. 110).

Monmonnier estudió esta interesante cuestión de las “mentiras” que difunden ciertos mapas. Deja al desnudo los fundamentos de estas mistificaciones. Analiza los procedimientos utilizados para burlar al usuario. El cartógrafo que quiere subrayar la importancia de Francia en el mundo situará este país en el centro del mapa. En China, será seguramente el Estado chino el que ocupará este lugar “privilegiado”. Todos los países, finalmente, pueden reivindicar legítimamente esta posición en el centro del mapa.

De lo dicho se desprende que conviene proyectar sobre las cosas una mirada crítica y comprender las diferentes facetas de un mismo problema. En otras palabras, saber buscar la objetividad. Éstos son elementos esenciales de la “educación para la tolerancia” a la que Primates alude tan a menudo. Educada con este espíritu, cualquier persona debería ser capaz de resaltar los diferentes aspectos de un problema, eminentemente geográfico, como el que nos explica el *Journal de Genève*:

Aborígenes contra el níquel: los trabajos de perforación de una mina de níquel comenzaron

el fin de semana pasado en un lugar reivindicado por los aborígenes del desierto de Australia occidental, antes de que éstos, que se oponen al proyecto, hubiesen tenido la posibilidad de defenderse con procedimientos legales. La compañía Dominion Mining, de Perth, confirmó el lunes que durante el sábado y el domingo habían realizado siete perforaciones de sondeo a título de estudio de viabilidad. Los abogados de los aborígenes, agrupados en el movimiento Ngalia Heritage Group, anuncian que el martes solicitarán al Tribunal Supremo de Australia occidental que declare la suspensión de los trabajos en Yakabinaie, a 700 kilómetros al noreste de Perth. Según los aborígenes, las obras dañarán lugares de gran trascendencia pertenecientes a su antigua cultura, basada en una estrecha relación espiritual con la tierra de sus ancestros (1991, pág. 44, sin firma).

Si el adulto que lee un artículo de este tipo consigue entender el punto de vista de los aborígenes australianos, es decir, el porqué de los vínculos que los unen a la tierra, la enseñanza de la geografía habrá logrado uno de sus fines más nobles: la comprensión mutua entre los pueblos.

En *Le Moyen-Pays, livret du maître* (pág. 3), Primatesta afina su visión de las cosas diciendo básicamente que la geografía permite definir la posición relativa de los objetos en un espacio estructurado de manera espacio-temporal, descentrarse y ponerse en el lugar del otro observador para describir y situar los elementos de dicho espacio..., disponer ciertos elementos según un plan de conjunto, aprender a tener en cuenta los ejes de las coordenadas naturales horizontal y vertical y de otros datos, arbitrarios o referenciales (camino, arroyos, etc.) y, sobre todo, diferenciar entre los diversos planos de un mismo paisaje. Es evidente que con este tipo de óptica pedagógica (descentrarse y ponerse en el lugar de otros observadores), la enseñanza de la geografía permitirá al niño “comprender y aceptar las diferencias entre los espacios vitales, ya sea a escala mundial o a escala de su país o región [...], y gestionar su espacio vital y [...] respetar el de los demás” (Mérenne-Schoumaker, 1986, pág. 187) y tal vez logre que ejerza en su entorno una acción positiva, por modesta que ésta sea.

## Relativizar

El niño debe aprender progresivamente a relativizar. La enseñanza de la geografía puede contribuir precisamente a ello. En otras palabras, y para concluir, conviene que el niño comprenda que “nuestra tierra” no es el centro del mundo, y que este planeta está constituido por diferentes “tierras” (Primatesta, 1986, pág. 2).

## Notas

1. La enseñanza de la geografía ha podido revestirse, en efecto, de un carácter patriotero, incluso revanchista. Dos ejemplos, sacados de los textos de geografía usados en Francia apoyarán nuestras afirmaciones: “En las universidades, a las que acuden numerosos estudiantes, enseñan sabios de primera línea, la mayoría de ellos arrogantes, apasionados, muy hostiles a Francia. Por lo tanto, nuestros rivales son temibles. Sin embargo, reconociendo su valor científico, es esencial señalar que a sus grandes hombres pode-

- mos oponer nombres tan ilustres y descubrimientos de un alcance superior" (Eysséric, 1898, pág. 135) "Alemania albergaba grandes y ambiciosos objetivos, y su imperialismo era muy inquietante antes de la guerra. Soñaba con un pangermanismo que abarcaría en su dominio a todos los países que, según Alemania, pertenecen a la raza germánica: Holanda, Bélgica, Suiza, Austria [...]. Alemania parecía un enorme taller y un enorme cuartel, sosteniendo en una mano el instrumento que crea y en la otra el arma que amenaza y mata, aspirando a dominar Europa y el mundo. Todas esas ambiciones fueron derrotadas en la guerra que Alemania había desatado para realizarlas." (Baudrillard y Le Léap, 1923, pág. 89).
2. En este plan de estudios, al igual que en el de 1979, no se hace mención alguna del lugar de edición. Además, la paginación no sigue los cánones habituales.

## Referencias

- Baudrillard, J.; Le Léap, H. 1923. *Géographie générale; les cinq parties du monde: La France. métropole et colonies* [Geografía general; las cinco partes del mundo: Francia, la metrópolis y las colonias]. París, Delagrave. 176 págs.
- Candaux, E. 1930. *La fonction sociale de l'éducation* [La función social de la educación]. Lausana, Suiza, Payot. 152 págs.
- Caron, R. 1987-1988. Les cartographes ont toujours décidé pour vous ce que vous devez savoir du monde, leur pouvoir est immense. Vous n'y prêtez pas attention. Vous avez tort [Los cartógrafos siempre han decidido en su lugar lo que debe usted hacer, su poder es inmenso. Si esto no le importa, se equivoca]. *Le temps stratégique* (Ginebra, Suiza), invierno, págs. 107-114.
- Département d'instruction publique, 1942. Plan d'études de l'école primaire (1<sup>re</sup>-6<sup>e</sup> années) [Plan de estudios de la enseñanza primaria (1<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup> curso)]. Ginebra, Suiza. 104 págs.
- . 1957. *Plan d'études de l'enseignement primaire*. [Plan de estudios de la enseñanza primaria]. Ginebra, Suiza. 176 págs.
- . 1991. *Education à l'environnement, plan d'études* [Educación medioambiental. Plan de estudios]. Ginebra, Suiza. 10 págs.
- Eysséric, J. 1898. *Nouvelle géographie générale* [Nueva geografía general]. París, Delagrave. 224 págs.
- Guex, F. 1906. *Histoire de l'instruction et de l'éducation* [Historia de la enseñanza y la educación]. Lausana, Suiza, Payot. 736 págs.
- Huber, B. 1994. Géographie et enseignement primaire: "induction" ou "déduction"? Pérennité d'une question méthodologique [Geografía y enseñanza primaria: ¿"inducción" o "deducción"? La perenne pregunta metodológica]. Ginebra, Suiza. 331 págs. (Tesis doctoral de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Ginebra.)
- Mérenne-Schoumaker, B. 1986. Les trois dimensions de l'enseignement de la géographie [Las tres dimensiones de la enseñanza de la geografía]. *Revue de géographie de Lyon*, (Lyon, Francia), n<sup>o</sup> 2, págs. 183-188.
- Monmonier, M. 1993. *Comment faire mentir les cartes: du mauvais usage de la géographie* [Cómo hacer mentir a los mapas; el mal uso de la geografía]. París, Flammarion. 233 págs.
- Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaire. 1972. *Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande* [Plan de estudios para la enseñanza primaria de la Suiza de habla francesa]. S.l. Paginación irregular.



- . 1979. *Plan d'études pour les classes de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> de Suisse romande* [Plan de estudios para 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> curso en la Suiza francófona]. S.l. Paginación irregular.
- Primatesta, G. 1984. *Paysages genevois* [Paisajes ginebrinos]. Neuchâtel, Suiza, Delachaux et Niestlé. 160 págs.
- . 1985. *Le Moyen-Pays* [El País del Medio]. Neuchâtel, Suiza, Delachaux et Niestlé. 160 págs.
- . 1986. *Le Moyen-Pays, livret du maître* [El País del Medio, el libro del maestro]. Neuchâtel, Suiza, Delachaux et Niestlé. 32 págs.
- . 1988. *Alpes et Jura* [Los Alpes y el Jura]. Neuchâtel, Suiza, Delachaux et Niestlé. 176 págs.
- . 1990. *Alpes et Jura, livret du maître* [Los Alpes y el Jura: libro del maestro]. Neuchâtel, Suiza, Delachaux et Niestlé. 32 págs.
- Rebeaud, H. 1972. *Géographie de la Suisse* [Geografía de Suiza]. Lausana, Suiza, Payot. 178 págs.
- República y Cantón de Ginebra. 1923. *Programme de l'enseignement dans les écoles primaires* [Programa de enseñanza en las escuelas primarias]. Ginebra, Suiza. 47 págs. (Plan de estudios.)
- Ricci Lempen, S. 1998. Philippe Biéler et le bicentenaire [Philippe Biéler y el bicentenario]. *Le Courrier* (Ginebra, Suiza), 24 y 25 de enero, pág. 22.
- Rosier, W. 1894. Le rôle intellectuel et moral de la géographie [El papel moral e intelectual de la geografía]. *L'Éducateur* (Ginebra, Suiza), n<sup>o</sup> 8, págs. 118- 120.
- . 1897. Quelques réflexions sur l'enseignement de la géographie à l'école primaire [Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía en la escuela primaria]. *L'école* (Lausana, Suiza), n<sup>o</sup> 23. págs. 477-483.
- Rousseau, J.J. 1975. *Du Contrat social et autres œuvres politiques* [Del contrato social y otras obras políticas]. París, Garnier. 507 págs.
- Sin firma. 1991. Aborigènes contre nickel [Aborígenes contra el níquel]. *Journal de Genève* (Ginebra, Suiza), 17 de septiembre, pág. 44.
- Terrier, C. 1930. Hommage à la mémoire de William Rosier, professeur à l'Université de Genève, ancien conseiller d'État [Homenaje a la memoria de William Rosier, profesor de la Universidad de Ginebra y ex Consejero de Estado]. *Bulletin de l'Institut national genevois* (Ginebra, Suiza), t. XLVIII. 18 págs.
- Uldry, R. 1954. *Au pays genevois* [En el país ginebrino]. Ginebra, Suiza. Département de l'instruction publique. 95 págs.
- UNESCO, Departamento de Educación. 1949. *Vers la compréhension internationale. L'enseignement de la géographie, quelques conseils et suggestions* [Hacia la comprensión internacional. La enseñanza de la geografía, consejos y sugerencias]. París. 78 págs.

---

DEBER, PODER Y QUERER CONVIVIR

---

---

# LA HISTORIA Y LA GEOGRAFIA

---

## AL SERVICIO DE LA CONVIVENCIA

---

### EN SUDAFRICA

---

*Bernard Ducret*

---

#### **Historia y geografía, y política de *apartheid***

Resulta delicado abordar el estudio de los conceptos difundidos por los manuales de historia y de geografía utilizados en la República de Sudáfrica sin recordar ciertas referencias al papel que desempeñaron bajo el antiguo régimen del *apartheid*. Esta política, cuyos primeros textos legislativos se remontan a 1908, se afirma de manera rigurosa, clara y ordenada en 1948 (Davenport, 1987; Marks y Trapido, 1987). Las diferentes ciencias aportan sus respectivas contribuciones para legitimar el racismo de Estado. El papel asignado a la historia consistió en demostrar que los afrikaners fueron los primeros habitantes del sur de África, lo cual les otorgaba el derecho a defenderse contra los invasores negros.

La historia de la región es, antes que nada, la historia de las diferentes etnias que poblaron sucesivamente el país. Los primeros en llegar a la región fueron los khoisans, no emparentados con los negros y presentes en África oriental y austral desde hace diez a veinte mil años. Entre el siglo V y el siglo IX, los primeros negros (agricultores) se instalan en el norte del Transvaal. Entre el siglo XI y el XV se ven invadidos por nuevas poblaciones que practican la

---

*Versión original: francés*

*Bernard Ducret (Francia)*

Doctor en Letras por la Universidad de Lille-III. Profesor de esa misma universidad. Ha colaborado con el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (París) en un estudio sobre la "formación permanente de los docentes en la didáctica de la historia y la geografía", y ha participado en la redacción de numerosos textos escolares. Partidario de una pedagogía que utilice las representaciones sociales e individuales.

ganadería y que son los antepasados directos de los actuales negros de la República de Sudáfrica. Al sur del río Orange y del río Kei, los blancos precedieron a los negros y los primeros encuentros entre ambos frentes de ganaderos no tuvieron lugar hasta el siglo XVII, a varios cientos de kilómetros al norte de El Cabo. [...] A partir de 1835 los boers cruzan el río Orange y se instalan en tierras generalmente desocupadas desde las matanzas que Mzililkazi y sus ndebele-matabele llevaron a cabo entre 1824 y 1835. Las caravanas atraviesan los vastos territorios desalojados de sus poblaciones, y los pioneros creen haber llegado la Tierra Prometida que Dios había destinado a los afrikaners, puesto que ellos eran el Pueblo elegido (Lugan, 1986).

No viene al caso abordar las contradicciones que permiten afirmar que los neerlandeses fueron los primeros en llegar a la ciudad de El Cabo, si consideramos que los khoisans estuvieron allí desde hace veinte mil años (Riglet, 1987); pero sí constataremos la celebración de otro mito fundacional de la nación afrikaner: el Gran Trek. La migración de los pioneros o *voortrekkers*, que abandonaron el Natal para establecerse en las planicies austeras del Veld, se encuentra en la base de todas las creencias, mitos y dogmas que constituyen el marco ideológico del *apartheid*. También constituye el origen de un doble conflicto territorial: por un lado, entre las poblaciones autóctonas y los afrikaners; y por otro, entre éstos y los británicos para apoderarse de las minas de oro durante la Guerra de los Boers. Por lo tanto, en Sudáfrica la cuestión del control del espacio y, por lo tanto, de la función de la geografía, fue planteada muy tempranamente. La política de segregación racial, con la legislación de tenencia de la tierra que la acompañaba, agudizó aún más el problema. Entre 1960 y 1983, más de tres millones de personas fueron desplazadas para hacer cumplir la ley sobre las zonas de residencia. La creación de *homelands* y de Estados nominalmente independientes, como el Bophuthatswana, el Venda y el Transkei, constituyó la consagración territorial implacable del *apartheid* (Soppelsa, 1981). Por lo tanto, el papel de la enseñanza de la historia y la geografía se encuentra en la base misma de la política de segregación social vigente en el pasado.

## La situación escolar en la República de Sudáfrica

Se trata de una situación que ha sido exhaustivamente descrita (Fraser, 1996). Nos limitaremos a recordar algunos datos. La lucha contra el *apartheid* también se generó en las escuelas consideradas vectores del colonialismo. El debate cristalizó sobre todo en torno al problema de las lenguas de enseñanza, que ignoraban las lenguas locales y privilegiaban el afrikaans, y sobre los contenidos demasiado eurocéntricos que ignoraban la historia de África. Los jóvenes no soportaron más la opresión de la autoridad escolar y, mediante la violencia, el sabotaje, los incendios y las tomas de rehenes quisieron hacer triunfar sus reivindicaciones en las escuelas (Green, 1991). Hostiles al sistema occidental, indiferentes a su propia cultura, constituyen bandas cuya socialización plantea graves problemas. Además, la infraestructura escolar destinada a los alumnos negros es inadecuada e insuficiente. La carencia de libros de texto, de aulas, de profesores cualificados, además de condiciones mate-

riales deplorables, han conducido a numerosos jóvenes a rechazar no sólo los programas y las escuelas, sino todo el sistema de educación. (Gilbert, 1982).

El profundo deterioro del sistema escolar y de la escolaridad de los jóvenes han sido temas que abordan informes elaborados por los dirigentes políticos de la población negra (*Discussion paper for the ANC on education policy*, 1991) [Documento de debate sobre la política educativa para el ANC, 1991] que confluyeron en una voluntad política (African National Congress, 1994; Sudáfrica, 1997) a partir del momento en que accedieron al poder. Más concretamente, el Ministro de Educación, Sibusiso Vengu, lanzó una nueva política educativa (Sudáfrica, 1997). Su contenido fue difundido ampliamente bajo el título de *Curriculum 2005* (Sudáfrica, 1997). El proyecto es muy ambicioso, ya que pretende elevar el nivel de la totalidad de la población, impulsar la formación permanente, consolidar las competencias mediante la acumulación de unidades de valor, instaurar el seguimiento continuo, transformar la pedagogía, dar autonomía a los establecimientos escolares, democratizar su gestión, etc. El *Curriculum 2005* vincula la enseñanza de la historia y la geografía a las ciencias humanas y sociales, que...

contribuyen a formar ciudadanos responsables en una sociedad democrática y culturalmente diversa en un mundo interdependiente. Deben prepararlos para formular criterios bien fundados y para actuar de manera adecuada en aras del desarrollo sostenible de la sociedad humana y del medio ambiente físico. Las ciencias humanas y sociales conciernen a las relaciones en el seno de la sociedad y entre ésta y su entorno. Estas interacciones son replanteadas en el tiempo y el espacio y abarcan aspectos sociales, políticos, económicos, medioambientales y espirituales. Desarrollan capacidades específicas y una percepción crítica de los modelos sociales y medioambientales, de los hechos y de su evolución a partir de investigaciones dirigidas y del establecimiento de relaciones entre diferentes perspectivas (Sudáfrica, 1997, pág. 27).

La justificación de esta enseñanza es claramente política: “El espíritu crítico, el pensamiento racional y una mejor comprensión (principios básicos del nuevo sistema de enseñanza) acabarán rápidamente con los estereotipos de clase, raza y sexo” (Sudáfrica, 1997, pág. 2). Es necesario “actuar para crear un sentimiento de pertenencia nacional a Sudáfrica en el seno de una solidaridad panafricana y mundial; individualizar al individuo en el aprendizaje colectivo y liberar las capacidades personales. La enseñanza y la formación deben prefigurar la liberación de los recursos humanos de Sudáfrica y servir de ejemplo estratégico con el fin de contrarrestar las injusticias del *apartheid*” (Sudáfrica, 1997, pág. 33). El objetivo final fijado por la South African Qualifications Authority (SAQA) no está definido en términos de conocimientos, sino como un saber ser: “comprender que el mundo es un entramado de sistemas imbricados. Esto significa que no existen soluciones aisladas a los problemas” (Sudáfrica, 1997 pág. 16). Esta nueva política de educación tiene sus raíces en el *ubuntu* (concepto local que podríamos traducir como el sentido de unidad y una clara conciencia de la responsabilidad social) y se asemeja a los trabajos sobre las relaciones entre grupos étnicos realizados en Estados Unidos (Klineberg, 1969).

Aunque, desde el final del *apartheid*, el gobierno de unidad nacional ha redefinido en profundidad los conceptos que establecen la enseñanza en Sudáfrica, por otro lado ha formulado escasas recomendaciones sobre el contenido real de los programas. En lo que concierne al objeto de nuestro estudio, los textos deben limitar la parte destinada a la detallada historia de los colonos blancos y, a partir de ahora, incluir la historia de los pueblos autóctonos precoloniales, los khoikhoi. Gracias a la inclusión de nuevos capítulos, se aborda el nacionalismo africano, el *apartheid* y la nueva Constitución. Se estudian una o más religiones bajo la condición de no violar las conciencias y de que el aprendizaje genere análisis y discusión.

## **Los conceptos difundidos por los textos de historia y geografía**

Este estudio se basa en la lectura de dos obras (Morrisson, 1995; Berens *et al.*, 1995). La obra de historia trata del Egipto antiguo, de las religiones, del comercio y de los viajes, así como de la región de El Cabo. El texto de geografía estudia los continentes, las asociaciones de países, la vida rural y urbana, la población, el comercio y los transportes, e intenta definir qué es un país. El análisis de los conceptos difundidos en estos dos libros destinados a alumnos del séptimo curso (entre diez y once años) permite observar dos finalidades: construir el futuro y saldar cuentas con el pasado.

### **Construir el futuro**

Para cerrar el periodo del *apartheid* e inculcar el retorno a valores democráticos, la historia y la geografía que se enseñan en Sudáfrica abordan los cuatro conceptos de comunidad, movilidad, territorio y nación, que forman la base de estas disciplinas. A menudo se tratan estos conceptos a partir de sus antítesis. El territorio que queremos que el joven alumno entienda no es finito: más que por una superficie, está definido por una red de flujos a escala planetaria; es un sistema-mundo. La comunidad no se funda en la etnicidad, en una pertenencia o una identidad, se funda en individuos. El valor comunitario esencial es la singularidad de individuos que confrontan sus puntos de vista para convertirse en ciudadanos.

#### **LA SINGULARIDAD**

Es el concepto que parece más frecuentemente difundido por las obras analizadas. Se reconoce a cada individuo como único y no se admiten las generalizaciones.

Las cosas no siempre fueron tan simples como nos parecen actualmente. Todos los colonos no fueron esclavistas (algunos combatieron por su abolición); todos los khoikhoi no lucharon contra los colonos (algunos lucharon junto a ellos); y los xhosas no siempre lucharon contra los colonos (en ocasiones los xhosas y los colonos trabajaron juntos) (Berens *et al.*, 1995, pág. 77).

El prurito de reconocer la especificidad de cada cual es más importante que el objetivo cognitivo de los capítulos. Así, el capítulo dedicado a las religiones no tiene pretensiones científicas en este sentido, sino que aprovecha la ocasión de abordar las grandes religiones practicadas en la República de Sudáfrica: el cristianismo, el Islam y el hinduismo.

#### LA CONFRONTACION

Este subconcepto está relacionado con el de movilidad. Pretende ser una yuxtaposición de diferencias y no un mero contacto, ni tampoco quiere ser un conflicto. Los autores saben que una insistencia excesiva en las singularidades individuales puede desembocar en una exacerbación de las diferencias. “Recordemos que nadie es jamás exactamente igual a otro. Entonces, resulta peligroso pensar que podemos saberlo todo estudiando un solo caso” (Morrisson, 1995). Con objeto de contrastar los puntos de vista y tener en cuenta los elementos implícitos, las obras recurren con mucha frecuencia al estudio de representaciones. A la pregunta “¿Qué sabe usted de Francia?”, la enumeración será: el coñac, el Concorde, el TGV (tren de alta velocidad), el rugby, el pan, los coches Renault y Peugeot, París, el perfume, la moda... El mismo ejercicio se lleva a cabo con la República de Sudáfrica, esta vez a partir de los dibujos de alumnos británicos. “¿Qué veis de falso? ¿De dónde vienen estas informaciones?” Volviendo al caso francés, hay que preguntarse sobre la pertinencia de la lista. “Debéis saber que la información se produce por diferentes razones. Así, los prospectos turísticos tienen que atraer a los visitantes. Jamás muestran el aspecto negativo del país. Por su parte, los periódicos se interesan en las cosas que no funcionan.” De la misma manera, más tarde, durante el estudio del Reino Unido, Taiwan y Alemania, el caso de Sudáfrica siempre se utilizará como paralelo para que el alumno pueda comparar ambas situaciones.

Esta mirada transversal se utiliza de manera casi sistemática en historia. Durante el estudio de las Cruzadas, se ve a Saladino sucesivamente a partir de un texto franco y luego un texto fatimí. A una imagen de la decapitación de los francos sigue otra en que los francos decapitan a los musulmanes. A propósito de la conquista de la ciudad de Mombassa por Vasco de Gama, un ejercicio pregunta qué quiere decir “pillaje”, “saqueo”, “destrucción” para un soldado portugués y para un habitante de la ciudad. Durante el estudio del descubrimiento de América, el alumno debe escoger una consigna a favor o en contra de Cristóbal Colón. La yuxtaposición y la confrontación de los puntos de vista no es aleatoria, sino claramente explicada al niño: “Aquí hay dos imágenes (Moisés, en su cuna en el Nilo, Moisés y la zarza ardiente). Demuestra su importancia desde un punto de vista religioso [...] Ahora coméntalo desde una perspectiva histórica”. Finalmente, un elogio del contacto de las civilizaciones, de la confrontación controlada de las diferencias, viene por boca de Krotoa, una joven khoikhoi criada por los neerlandeses en El Cabo y que actuaba de intérprete vestida a la manera de los personajes de Vermeer.

## EL SISTEMA-MUNDO

En un sentido espacial, este elogio de la diferencia, esta confrontación de los puntos de vista despierta un interés por el ancho mundo y estimula a elaborar los elementos de un sistema-mundo. La intención es explícita, y el texto que sigue no es un fragmento de las directrices oficiales ni de obras destinadas a la formación docente. Es parte de la introducción de un capítulo de geografía destinado a niños de diez años.

Un niño que nazca hoy deberá afrontar casi cotidianamente en la edad adulta problemas de carácter mundial e interdependientes (donde cada elemento depende de otro), ya se trate de la paz, de los alimentos, de la calidad de vida o de la escasez de recursos naturales. Será a la vez actor y beneficiario o víctima de la trama sin límites del tejido universal. Podrá preguntarse: ¿por qué no me lo advirtieron?, ¿por qué no he tenido mejor información sobre el mundo?, ¿por qué mis profesores no me plantearon estas cuestiones y no me enseñaron a actuar como una persona que pertenece a la especie humana? (Morrisson, 1995, pág. 72).

Este ejercicio sistémico es utilizado casi constantemente. A veces, una serie de dibujos expone los efectos que tiene una sequía en Kenya sobre el precio del café en Sudáfrica. En otras ocasiones, una tira cómica evoca los vínculos entre la lluvia ácida, la legislación alemana a propósito de los embalajes y sus consecuencias para las exportaciones de fruta de Sudáfrica. El desarrollo de la ruta marítima que rodea África por El Cabo se contempla a partir de la construcción de un canal a miles de kilómetros de allí, de los conflictos políticos en Oriente Próximo, del tamaño de los navíos... La perspectiva de múltiples escalas también permite variar los puntos de vista: el desarrollo del comercio mundial del marfil diezma las manadas de elefantes del continente, pero la prohibición de dicho comercio hace que las reservas del país estén superpobladas y suprime beneficios para el país. Finalmente, se propone la construcción de un sistema con ayuda de Estados Unidos para fomentar la ganadería bovina en Botswana, el consumo de hamburguesas en Europa, la dependencia de los ganaderos de Botswana de los precios mundiales de la carne y el deterioro de la autosuficiencia alimentaria del país.

## LA CIUDADANIA

El respeto y el conocimiento de las particularidades individuales y la adopción de perspectivas para abordar sus relaciones recíprocas conducen a una historia y, sobre todo, a una geografía que no se centran en hechos, donde el autor tiene un papel privilegiado. El concepto de nación se construye en torno al concepto de ciudadanía. El objetivo consiste en hacer a los alumnos responsables y en formar a los ciudadanos del futuro. Los diferentes ejercicios rara vez implican preguntas cerradas con respuestas sugeridas por el documento. Al contrario, son objeto de debate y suelen estar relacionados con la experiencia de los alumnos, que deben implicarse en la investigación y dar muestras de su autonomía de pensamiento. Las simulaciones

son frecuentes, lo cual les obliga a hacer uso de la palabra ante toda la clase. “Imagina que estás en el lugar de...” “¿Cuál sería tu opinión sobre...?” De esta manera se aborda la reforma agraria, la ciudad, las centrales nucleares, las sanciones contra Sudáfrica en la época del *apartheid*: “A pesar de las sanciones de la ONU, algunos países (sobre todo nuestros vecinos) mantuvieron sus relaciones con Sudáfrica. ¿Por qué piensas que estos países actuaron de esta manera?”

El libre cambio se discute a partir de dos textos contradictorios. El estudio del Reino Unido comprende un debate sobre las octavillas electorales, el *Charter 88*, un proyecto de reforma constitucional, la Anti-nazi league... La ocasión se presta para verificar que lo más importante no es el aporte de conocimientos (en este caso las dos declaraciones políticas son marginales), sino la voluntad de hacer del alumno un protagonista y una persona responsable, y constatar que en la patria del parlamentarismo el combate contra el racismo y por la democracia también es un imperativo.

## Saldar las cuentas con el pasado

Esta preocupación está muy presente en los dos textos que hemos estudiado. Sin embargo, su ambición es algo menor, aunque más explícita. La nación, después de haber sido definida por la afirmación de los ciudadanos, es considerada a partir de la afirmación de un mito fundador: la resistencia permanente al colonialismo. El territorio, primero visto como un sistema de intercambios a escala planetaria, se concentra en la apropiación del suelo. La comunidad ya no es solamente la yuxtaposición de casos particulares, sino también la afirmación clara de una pertenencia a África y a los países menos desarrollados.

### LA PERTENENCIA AFRICANA

Una vez abolido el *apartheid*, se trata de demostrar que Sudáfrica es un país claramente africano. En geografía, los ejemplos provienen esencialmente de África de habla inglesa: Nigeria, Namibia, Botswana, Lesotho. El libro de historia dedica el 20% de sus páginas al Egipto antiguo, “reino africano”. “Es importante estudiar la civilización egipcia, puesto que es un elemento constitutivo de África, el continente donde vivimos.” A los khoikhoi se les dedica ocho páginas y a los xhosa dos. El texto también evoca la vida de varias figuras importantes. Algunas tienen una dimensión universal: Magallanes, el hombre que introdujo el sur de África en el circuito mundial, Abraham, Paul de Tarse, Mahoma y Ghandi para respetar la diversidad cultural y religiosa de la República de Sudáfrica. También encontramos dos personalidades africanas mucho menos conocidas: Cheikh Yusuf, el primer misionero musulmán en el Cabo, y Mansa Musa, gran viajero de Malí. Junto a una gran foto muy emotiva de una anciana san, hay un ejercicio: “Antes de que llegara el hombre blanco... redacta el fin de la historia que ha comenzado.” Esta reivindicación africana se inserta en la valorización de la arqueología local. Los sitios que sufrieron Mapungubwe y Zimbabwe reciben un largo tratamiento y numerosos comentarios:



Las ciudades africanas eran prósperas dos siglos antes de la llegada de Gama... A comienzos del siglo XIX, los primeros exploradores y viajeros europeos no creían que estas ciudades habían sido construidas por las poblaciones locales porque habían encontrado platos chinos y perlas de cristal entre las ruinas. Pretendieron entonces que las habían construido los conquistadores chinos, árabes o egipcios. Creían que otros pueblos habían conquistado la región antes. Aquello les daba tranquilidad de conciencia para colonizar y conquistar, a su vez, el país (Berens *et al.*, 1995, pág. 67).

La necesidad de valorar los propios orígenes puede tener tintes antioccidentales. Un ejercicio pide comparar la acogida grata y cálida que Mombassa ofreció a Ibn Battuta, viajero musulmán, y el saqueo de la ciudad por el portugués d'Almeida. También se valora la resistencia africana a la colonización y se la convierte en uno de los mitos fundadores de la nueva Sudáfrica. Al estudio de la institución de la esclavitud se le dedican tantas páginas como a las privaciones de los esclavos, a las insurrecciones y a los ataques de los xhosa contra los británicos. La prisión de la isla de Robben se evoca a través del encarcelamiento de los primeros musulmanes: “¿Quiénes fueron los primeros prisioneros? ¿Conoces a algún preso político encarcelado en Robben Island en una época reciente?”

#### LA PERTENENCIA A LOS PAISES MENOS DESARROLLADOS

El alumno, que ahora está centrado en el continente africano, tiene la oportunidad de ampliar sus horizontes en el marco del mundo en desarrollo. Por un lado, sólo se evoca a Estados Unidos de manera marginal y la utilización sistemática de la proyección cartográfica de Peters privilegia las regiones intertropicales. Por otro lado, se invita al niño a desglosar un dibujo que ilustra las condiciones desiguales de intercambio comercial. Esta nueva pertenencia se fomenta claramente a expensas de la noción de Tercer Mundo, cuya carga peyorativa es demasiado acusada.

La demostración de que Sudáfrica no es un país subdesarrollado, sino un país que también tiene aspectos del mundo desarrollado vuelve como una obsesión. El alumno debe confrontar el discurso de Diane (urbana, blanca, empleada) en su vida cotidiana, con el de Selina (rural, negra, campesina). A la yuxtaposición de los dos dibujos de paisaje tropical, el primero en la estación de lluvias, el segundo en plena estación seca, se añade una pregunta: “¿Te parece lógico dividir a los países en secos y húmedos?” El ejercicio implica el análisis del discurso evocado más arriba e ilustra bien este elogio de la singularidad, de la complejidad y del establecimiento de relaciones que postula el *Curriculum 2005*.

#### LA APROPIACION DEL SUELO

No se trata del concepto de territorio, del espacio apropiado, tan apreciado por los geógrafos, sino del acto de apropiación del espacio. El programa de historia aborda sobre todo el comercio medieval y las grandes religiones. Por lo tanto, es legítimo que la cartografía privilegie la cuenca mediterránea, y el Próximo y el Medio

Oriente. A gran escala, los mapas se interesan más por la región de El Cabo. En realidad, la localización no es muy importante. Lo que cuenta es el acto por el cual se toma posesión del suelo. Después de todas las arbitrariedades del *apartheid*, “un tema importante de la obra es cómo un pueblo pierde o se apropia de las tierras, y las consecuencias que esto tiene en su vida”. Este aspecto también ha sido abordado en geografía con un debate sobre la reforma agraria y una evocación de los resultados de la Conferencia sobre las tierras de Bloemenfontein, en 1994. Esta cuestión de la territorialización de una sociedad es recurrente: “Imagina que eres un israelita que acaba de instalarse en Caná. Escribe dos o tres razones que justifiquen tu alegría de encontrarte allí [...] Imagina que vives en Caná, redacta dos o tres razones que expliquen tu descontento al ver a nuevos colonos israelíes en tu país.” La llegada de los europeos a El Cabo y su penetración en el interior brinda la ocasión de relatar el despojo que sufrieron los khoikhoi, o los conflictos con los xhosas.

Al final del libro, un juego de estrategia opone a tres jugadores: un neerlandés, un británico y un xhosa. Cada uno debe colocar sus peones en un mapa que representa la provincia de El Cabo. El objetivo del juego consiste en dominar la región rodeando a los peones rivales. El baremo, la función del azar (sorteo a cara o cruz para las seis mangas del juego) dan unas posibilidades al jugador xhosa que son muy superiores a la realidad del pasado (el británico tiene 38% de posibilidades de vencer, y el neerlandés y el xhosa 31% cada uno). Un jugador xhosa astuto podría demostrar a la clase que la derrota contra el invasor blanco no era una fatalidad.

## Conclusión

Naturalmente, es demasiado temprano para formular un juicio sobre la utilización práctica de estos textos. Los principios del proyecto *Curriculum 2005* han sido ampliamente aprobados. “En ruptura radical con el pasado, el programa para la nueva escuela desea preparar a los alumnos a vivir en el mundo real, en lugar de enseñarles sólo el alfabeto, o a sumar y restar, y volver a las lecciones de historia o geografía ilustradas a partir de los textos” (Naidu, 1997).

Sin embargo, un cambio tan radical está vinculado a la voluntad y a la capacidad que tienen los profesores de ejecutarlo. El primer obstáculo es técnico y financiero: la aplicación del *Curriculum 2005* ha sido confiada a la administración provincial, poco organizada, los profesores están escasamente calificados, y los más experimentados abandonan el sistema. Las clases están sobrecargadas, otras ni siquiera sufren de la estrechez del aula porque se dan directamente al aire libre. Los textos escasean. “Desgraciadamente, las dificultades que sufre la educación son más graves de lo que el Ministerio de Educación quisiera hacernos creer, y existen pocos ejemplos más claros que el *Curriculum 2005* para desplegar las tumbonas a bordo del Titanic cuando que nos estamos acercando a los icebergs” (Ellis, 1997). Aunque se trata de graves obstáculos, la solución puede ser fácil siempre y cuando se cuente con los fondos necesarios.

Probablemente, la dificultad mayor habrá que buscarla en otro lugar. El éxito de esta reforma depende también (¿tal vez sobre todo?) de la acogida que tenga en

las diferentes categorías de población. Este proyecto podría enfrentarse a representaciones sociales fuertemente arraigadas. Ya se advirtió, desde el anuncio del proyecto, acerca de las reservas que manifestarían los alumnos y los profesores (Ramogale, 1997). Para volver a la problemática inicial sobre la cuestión del “aprender a convivir”, los libros de texto han asumido su *deber*, que ahora depende del *poder* de los profesores y del *querer* de los alumnos.

## Referencias

- African National Congress. 1994. *The reconstruction and development programme: a policy framework* [El programa de reconstrucción y de desarrollo: un marco político]. Johannesburg, Umanyano Publications.
- Berens, P. *et al.* 1995. *Making history. grade 7 standard 5* [Hacer historia en el séptimo grado]. Johannesburg, Heinemann Publisher.
- Davenport, T. R. H. 1987. *South Africa : a modern history* [Sudáfrica: historia moderna]. Londres, MacMillan Press.
- Discussion paper for the ANC on education policy* [Documento de debate para el ANC sobre la política educativa]. 1991. S. I, s. n.
- Ellis, M. 1997 *Government's education policy is built on sand* [La política educativa del gobierno está construida sobre la arena]. *South African Times*, 25 de marzo.
- Fraser, W. J.; Meier, C. 1996. Reflexiones sobre las causas y las manifestaciones de la violencia en las escuelas sudafricanas. *Perspectivas*, vol. XXVI, n° 2, (BIE/UNESCO, Ginebra), págs. 267-299.
- Gilbert, A. 1982. *A socio-psychological study of the unrest in African schools* [Estudio sociopsicológico sobre la inestabilidad en las escuelas africanas]. Kwa-Dlangezwa, University of Zululand, Centre for Research and Documentation. 57 págs.
- Green, M. 1991. The politics of education: South Africa's lost generation [La política educativa: la generación perdida en Sudáfrica]. *American enterprise* (Washington, DC), vol. 2, n° 3, págs. 12-15.
- Klineberg, O. 1969. Desconfiad de las imágenes preconcebidas. *El Correo de la UNESCO* (París), número especial, págs. 49-51.
- Lugan, B. 1986. *Histoire de l'Afrique du Sud* [Historia de Sudáfrica]. París, Perrin.
- Marks, S.; Trapido, S. 1987. *The politics of race, class and nationalism in 20th Century South Africa*. [La política de raza, clase y nacionalismo en el siglo xx en Sudáfrica] Londres, Longman.
- Morrisson, K. 1995. *Geography now. Grade 7* [La geografía hoy día: séptimo grado]. Johannesburg, Heinemann Publisher.
- Naidu, E. 1997. Teaching for the world [Enseñar para el mundo]. *Sowetan Times*, 25 de marzo.
- Ramogale. 1997. Teachers, pupils need to shape up [Docentes y alumnos necesitan estimulación]. *Sowetan Times*, 5 de marzo.
- Riglet, M. 1987. Afrique du Sud : la querelle du premier occupant [Sudáfrica: la querella del primer ocupador]. *L'Histoire* (París), n° 100, págs. 92-94.
- Soppelsa, J. 1981. L'Afrique du Sud à l'aube des années 1980 [Sudáfrica en el umbral de los años 1980]. *L'information géographique* (París), n° 4, págs. 145-153.
- Sudáfrica. Department of Education. 1995. *White paper about education* [Libro blanco sobre la educación]. Pretoria.

- Sudáfrica. Department of Education. 1997. *The SA school act* [La ley escolar de Sudáfrica]. Pretoria. 8 págs.
- . 1997. *Curriculum 2005: lifelong learning for the 21st century* [Currículo 2005: La educación permanente para el siglo XXI]. Pretoria. 45 págs.
- . 1997. *Curriculum 2005: lifelong learning for the 21st century : a user's guide* [Currículo 2005: la educación permanente para el siglo XXI: guía del usuario]. Pretoria. 33 págs.

---

DEBER, PODER Y QUERER CONVIVIR

---

ENSEÑANZA  
DE LA GEOGRAFIA  
E IDEOLOGIA  
EN INGLATERRA Y GALES

---

*Norman Graves*

---

## **Introducción**

En las últimas líneas de su obra *Les mythes fondateurs des sciences sociales* [Los mitos fundadores de las ciencias sociales], Paul Chaval decía:

No corresponde a las ciencias sociales pronunciarse sobre los principios que se asignan los hombres. Ésta es la labor de los moralistas. Ya es hora de que los investigadores se libren del lastre de las ideologías y se dediquen a la exploración de las cosas de este mundo (pág. 241).

Si entiendo bien lo que quería decir, por ideología entiende la representación de un sistema social, representación que trae aparejado un conjunto de valores y una cierta explicación de la forma en que funciona dicho sistema. Aunque a su juicio los investigadores deberían trascender las ideologías, Chaval no niega su influencia en la sociedad. En un párrafo anterior escribe: “La sociedad está formada por hombres [y también mujeres, me permito añadir] y refleja los principios que se asignan”

---

*Versión original: inglés*

*Norman Graves (Reino Unido)*

Profesor emérito de geografía en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Consultor de la UNESCO en asociación con la Unión Geográfica Internacional. Autor de numerosas obras sobre la enseñanza de la geografía, participa en la elaboración de programas y libros de texto y es un reconocido experto en su campo de investigación.

(*idem*). Desde esta perspectiva, me propongo analizar la enseñanza de la geografía en Inglaterra y Gales e intentar demostrar que esa enseñanza, de manera a veces abierta pero más a menudo solapadamente, se ha impregnado de principios ideológicos que han ido evolucionando con el tiempo, paralelamente a los cambios sufridos por la sociedad o por ciertos sectores de la sociedad. Y que la evolución de la geografía como campo de investigación o disciplina universitaria han tenido también su parte de influencia en la enseñanza de esta materia.

## Breve síntesis histórica

La enseñanza de la geografía en la educación secundaria británica se remonta en buena medida a principios del siglo XX. Tras desarrollarse durante los años treinta, cuarenta y cincuenta, floreció desde los sesenta hasta mediados de los ochenta. En el siglo XIX, la geografía era una materia impartida fundamentalmente en la escuela primaria, y como tal considerada indigna de figurar en los currículos de los elitistas “colegios privados”, virtualmente las únicas instituciones de enseñanza secundaria existentes por entonces. Pero los establecimientos de secundaria dependientes de las autoridades educativas locales, fundados tras la adopción de la Ley de Educación de 1902, integraron la geografía en sus currículos. Se trataba de la geografía regional siguiendo los principios del geógrafo francés Vidal de la Blache adaptados por Halford Mackinder y Andrew Herbertson (Graves, 1984). La influencia de las ideas de la época en aquella elección se deja sentir sobre todo en:

- una selección de países y regiones estudiados que concedía gran protagonismo al Imperio Británico;
- la aceptación de que las relaciones entre el Reino Unido y sus colonias eran de tipo jerárquico, y de que el papel preponderante correspondía a Gran Bretaña. En ocasiones de forma tácita y en otras, las más, de forma explícita, la misión civilizadora de los británicos salía siempre a relucir, por lo que el comercio no se consideraba más que un producto secundario de dicha misión. De cualquier forma, se entendía que los beneficios de tal comercio eran mutuos;
- por último, la geografía (como las otras materias) se consideraba un instrumento para inculcar los sentimientos patrióticos en los alumnos. El mapa del Imperio Británico estaba colgado a menudo en las paredes de las aulas.

Aún durante los años cuarenta, la geografía tendía a concebir el sistema económico como algo primigenio y estático, en modo alguno objeto de debate. Recuerdo el azoramiento de mi propio profesor de geografía cuando, en una clase sobre la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, un alumno de 16 años le preguntó acerca del sistema político y económico de ese país. Parecía que de repente le inquietaba el rumbo que pudiera tomar la discusión.

Dado que en aquel momento no existía un currículo de ámbito nacional (determinado por un organismo central), los programas concretos de la asignatura dependían de los profesores de geografía de cada escuela, y presentaban por ello una gran variedad. No obstante, la existencia de exámenes tendía a imponer una cierta uniformidad, sobre todo para los alumnos de entre 14 y 18 años. Los programas de los

exámenes, basados en la enseñanza que se impartía en las aulas, apenas sufrieron cambios durante muchos años. Entre 1950 y 1970, por ejemplo, los programas y las preguntas de los exámenes de geografía para los candidatos de 16 años que optaban al General Certificate of Education [título de fin de estudios secundarios] remitían esencialmente a la geografía regional, sin que durante dicho periodo se produjera ningún cambio de importancia. Semejante estancamiento no podía sino dañar la imagen de la geografía como instrumento para preparar a los jóvenes para un mundo que se transformaba con rapidez. Fue la influencia de algunos jóvenes geógrafos (Chorley y Haggett, 1965), combinada con la creación en los años sesenta del Schools Council for the Curriculum and Examinations lo que propició la aplicación experimental de nuevos currículos de geografía, como los de “Geografía para jóvenes en último año de estudios” o “Geografía 16-19”, así como la aparición de nuevos libros de texto (Everson y FitzGerald, 1969) que se adherían a la revolución conceptual (Davies, 1972) de aquellos años.

Se podría achacar al conservadurismo del profesorado aquellos veinte años de estancamiento que sufrió el currículo de geografía, pero sería una explicación muy superficial de la cuestión. Es preciso buscar las raíces de esa inercia en una sociedad a la que ha resultado muy difícil digerir las realidades económicas, sociales y políticas de la segunda mitad de siglo. Ya se trate de la adopción del sistema métrico, de los usos industriales obsoletos o de la actitud del país con respecto a una plena integración en la Comunidad Europea, esa sociedad siempre ha mostrado una clara reticencia (por no decir rechazo) a adoptar usos y puntos de vista que otros Estados habían juzgado convenientes mucho tiempo antes. Aún hoy, y aunque a finales de los ochenta y durante los noventa se ha producido una notable evolución, las vacilaciones británicas sobre la integración en la Unión Monetaria Europea son sintomáticas de una sociedad con grandes dificultades para replantearse su lugar en el mundo.

¿Puede atribuirse esta actitud a postulados ideológicos? Tengo mis dudas al respecto. Aunque tal podría ser el caso de algunos políticos, en lo que respecta al conjunto de la sociedad me inclino a pensar que este profundo conservadurismo tiene raíces psíquicas, a las que me referiré más adelante.

A partir de 1970, la enseñanza de la geografía en las escuelas experimentó una gradual transformación. La geografía regional fue objeto de un progresivo abandono y paulatinamente, al amparo de la revolución conceptual que se fraguó en el ámbito de la investigación, fue cediendo paso a la geografía temática. De esta evolución de la geografía dieron fe, en las aulas y en los programas de examen, un mayor protagonismo de la geografía humana y una mengua relativa de la geografía física, fruto de un interés creciente por la geografía urbana y social, los problemas de los países en desarrollo y la dimensión geográfica de los problemas ambientales.

Es preciso señalar que, en aquella época, el Ministerio de Educación y Ciencia (órgano gubernamental responsable de la política educativa) carecía de competencia sobre los currículos, con excepción de la enseñanza religiosa. De ahí que la creación de nuevos programas para presentar a los distintos Consejos de Exámenes Escolares (School Examination Boards), fuera prerrogativa exclusiva de los comi-

tés de programas. Durante los años setenta, esos comités empezaron a poblarse de profesores y catedráticos relativamente jóvenes, partidarios de lo que entonces se denominaba la “nueva geografía”, que elaboraron nuevos programas acordes con sus ideas. Los cambios que se avecinaban eran el reflejo de una determinada postura ideológica.

Los profesores universitarios de aquella época habían leído una serie de obras, entre otras *Social justice and the city* [La justicia social y la ciudad] de David Harvey (1973), *Topophilia* [Topofilia] de Yi-Fu Tuan (1974), *Place and placelessness* [Lugar y falta de lugar] de Edward Relph (1976), *Human geography: a welfare approach* [Geografía humana: enfoque centrado en el bienestar] de David Smith (1977), *Geography and inequality* [Geografía y desigualdad] de Brian Coates, Ronald Johnston y Paul Knox (1977), y *Radical geography* [Geografía radical] de Richard Peet (1977). Aunque no todos los licenciados universitarios de los años setenta suscribían los postulados ideológicos de aquellos libros, muchos pensaban que la geografía debía contribuir a la lucha contra las desigualdades sociales y espaciales. Así, y aunque no adoptaran necesariamente un punto de vista estrictamente marxista, numerosos profesores de geografía simpatizaban con ideas de izquierdas.

¿Cómo se tradujeron en las aulas aquellas posturas ideológicas? A partir de 1975, los contenidos de la geografía que se enseñaba en la escuela empezaron a introducir un punto de vista crítico sobre la planificación urbana y la segregación social, las diferencias de empleo y de ingresos existentes entre el norte y el sur de Inglaterra y la desigualdad de oportunidades y de calidad de vida entre las personas de distintas zonas de un país o, de hecho, entre los habitantes del mundo desarrollado y los del mundo en desarrollo. El término “neocolonialismo” hizo su aparición en los programas de geografía. El proyecto “Geografía 16-19” del Consejo Escolar, concebido con la voluntad de elaborar currículos para los dos últimos años de enseñanza secundaria o postsecular, supuso un notable impulso a la aparición de una “geografía crítica”. Su programa para el examen de fin de estudios secundarios comprendía, para el nivel avanzado (A), cuatro temas fundamentales:

- la protección del medio ambiente;
- uso y abuso de los recursos naturales;
- problemas de alcance mundial;
- la gestión de medios humanos (Naish, Rawling y Hart, 1987).

No cabe duda de que este proyecto correspondía a las ideas de profesores y alumnos, pues las adhesiones al mismo no han dejado de aumentar desde el momento de su creación.

## **Revolución o regresión: la adopción del currículo nacional**

A partir de 1979, cuando el Partido Conservador llegó al poder de la mano de Margaret Thatcher, que conservaría hasta 1997, el Gobierno abrió un proceso de transformación del sistema educativo inglés. El tiempo iba a demostrar que se estaban gestando los cambios más profundos desde la Ley de Educación de 1944, acta



de fundación del sistema educativo inglés de la posguerra. Considerando que el Partido Conservador apuesta por la empresa privada y el individualismo, no deja de extrañar que aquel gobierno suprimiera la libertad de las escuelas para elegir su programa e instaurara un currículo nacional normalizado y dictado por el Ministerio de Educación y Ciencia. El objetivo inicial era que, durante el periodo de escolaridad obligatoria (de 5 a 16 años), las escuelas financiadas con fondos públicos (las privadas no estaban concernidas por esta disposición) impartieran un currículo de diez asignaturas, entre ellas la geografía, y que se evaluaran los progresos de los alumnos en esas materias al término de cada etapa (Key Stage), esto es: a los 7 años (Etapa 1), a los 11 (Etapa 2), a los 14 (Etapa 3) y a los 16 años (Etapa 4). La idea subyacente a este rígido sistema de control era que las escuelas no estaban cumpliendo su misión con respecto a la nación, sobre todo en lo relativo a los alumnos que no formaban parte de la elite intelectual. Esta deficiencia se achacaba a la incuria de los profesores, poco exigentes con respecto al trabajo de sus alumnos, lo que a su vez podía atribuirse a la “ideología progresista” de los formadores del personal docente, acusados de atender demasiado al desarrollo del niño en detrimento de la necesidad de impartirle conocimientos básicos (Graves, 1988). Los políticos de la “derecha radical” acusaban a los docentes de estar imbuidos de las ideas marxistas que les habían inculcado los sociólogos de la educación durante sus cursos de formación.

Sería demasiado largo describir aquí las diversas etapas que atravesó la elaboración del currículo nacional de geografía. Baste señalar que el currículo original de 1990 (que en ciertos aspectos representaba un retroceso a la mera descripción de lugares), al prescribir detalladamente los contenidos que debía impartir el profesor, resultó ser excesivamente denso, y por ello imposible de enseñar en su totalidad durante el tiempo disponible. De ahí que se creara un nuevo comité para estudiar otra vez la cuestión y que, en 1994, el Informe Dearing dictaminara que:

- había de reducir el volumen total de enseñanzas obligatorias;
- había que simplificar los programas de estudio, que darían mayor margen de maniobra a los profesores para que introdujeran su criterio profesional en la enseñanza (Dearing, 1994).

Se creó entonces un nuevo Grupo de Trabajo sobre la Geografía, encargado de redactar un proyecto de currículo de geografía revisado. Dicho grupo entregó sus resultados en 1995. Uno de los grandes cambios que había provocado la hipertrofia del anterior currículo fue la no obligatoriedad de la geografía en la Etapa 4. Por consiguiente, el nuevo currículo de geografía sólo establecía programas detallados de estudios para las Etapas 1, 2 y 3. Cada programa consta de tres partes (Ministerio de Educación, 1995):

- *conocimientos técnicos de geografía*: uso de la terminología adecuada, trabajo de campo, interpretación y elaboración de mapas, uso de fuentes de información secundarias, incluidas las nuevas tecnologías de la información, etc.
- *lugares*: en la Etapa 1, por ejemplo, se estudia la localidad donde está la escuela y una localidad sensiblemente distinta del Reino Unido o de Ultramar; en la Etapa 2 se estudia la localidad de la escuela, dos localidades del Reino Unido

y otra situada en África, Asia (salvo Japón) o América del Sur o Central (incluido el Caribe); y en la Etapa 3, dos países que no sean el Reino Unido y que se encuentren en fases de desarrollo significativamente distintas, uno de cada una de las dos listas siguientes: Australia y Nueva Zelanda, Europa, Japón, Norteamérica y Federación de Rusia, por un lado; y África, Asia (salvo Japón) y América del Sur o Central (incluido el Caribe), por el otro.

- *estudios temáticos*: los estudios de este tipo crecen en profundidad y número a medida que el alumno progresa desde la Etapa 1 hasta la 3. En la Etapa 3, por ejemplo, se estudian temas como procesos tectónicos y geomorfológicos, clima y climatología, ecosistemas, población, asentamientos humanos, actividades económicas, desarrollo y medio ambiente.

## Ideología y currículo nacional

A primera vista, el currículo de geografía de 1995 parece neutro en lo que respecta a cuestiones ideológicas. No contiene declaración alguna sobre los objetivos generales de la enseñanza de la geografía en la escuela. Es preciso deducir tales objetivos de los programas de estudios que figuran en la Ley de Educación de 1988 y de los ulteriores. La descripción de cada Etapa comienza con declaraciones sobre lo que “los alumnos deberían tener ocasión de aprender”, que puede resumirse como sigue (Ministerio de Educación, 1995):

- estudiar lugares y temas a diversas escalas;
- plantear preguntas del tipo: “¿qué es?”, “¿cómo es?”, “¿cómo ha llegado a ser lo que es?”, “¿cuáles son sus consecuencias?”;
- desarrollar las aptitudes necesarias para trabajar sobre el terreno y encontrar información pertinente a partir de fuentes documentales, cartográficas e informáticas;
- comprender y poder explicar procesos físicos y humanos y las relaciones entre ambos;
- plantearse cuestiones relativas a la interacción de los pueblos con su medio;
- comprender cómo se inscriben los lugares en un contexto global y cómo han creado las distintas regiones relaciones de interdependencia, viéndose así afectadas por procesos que ocurren en otras partes del mundo (Graves, 1997).

Nada se dice sobre las razones, el valor o la utilidad de perseguir tales objetivos a medio plazo, pues ello sería adentrarse en el terreno de las valoraciones. Pero uno de los objetivos fundamentales de las reformas del sistema educativo británico emprendidas desde 1979 es el de adaptar el proceso educativo a las necesidades económicas de la nación, como puede deducirse de una serie de indicios: la aparición de varias iniciativas de formación técnica y profesional (Technical and Vocational Initiatives) a partir de 1982; la creación de Institutos Tecnológicos Municipales (City Technology Colleges), el primero de los cuales abrió sus puertas en 1988; la creación de diplomas de formación profesional homologados por el Consejo Nacional de Formación Profesional (National Council for Vocational Education); y la recomendación del Informe Dearing (1994) de que las escuelas secundarias ofrezcan, en

los dos últimos años de escolaridad obligatoria, una rama de formación profesional paralela a la rama clásica. En el ámbito de la enseñanza superior se impulsó la presencia de la empresa en la universidad (aplicación de técnicas de gestión a la dirección de universidades; afán de hacerlas financieramente más autónomas; y voluntad de que sus ingresos dependieran de indicadores de eficacia). En el ámbito de la geografía, se creó el proyecto llamado “Geografía, escuelas e industria” para fomentar los vínculos entre la escuela y la empresa. Respecto a la formación de personal docente, otro proyecto, denominado “Elementos de economía e industria en la formación del profesorado”, incitaba a los profesores a introducir nociones de economía y conocimientos de sistemas industriales en la enseñanza. Por último, la decisión de hacer que cada establecimiento se gestionara a sí mismo y la de alentar a muchos de ellos a independizarse económicamente de las autoridades educativas locales constituyen sendos indicios de que la creación de una cultura de empresa era la ideología subyacente a todas esas acciones. En la reseña que hace Rex Walford de las deliberaciones del primer Grupo de Trabajo sobre Geografía (Walford, 1992) pueden hallarse elementos que corroboran esta afirmación.

Lo que está ausente del currículo de geografía también es revelador. Por ejemplo, en el documento *National curriculum in geography* [Currículo nacional de geografía] no hay más que dos referencias a la Unión Europea. En ambos casos se trata de una frase lacónica introducida en el capítulo de estudios temáticos para las Etapas 2 y 3, que dice así: “Entre los ámbitos de estudio deberán figurar el Reino Unido y la Unión Europea”. Difícilmente cabrá deducir de ahí que la construcción de la Unión Europea reviste una importancia capital, o que su desarrollo es una empresa digna de acometerse.

¿En qué medida refleja semejante laguna algún tipo de reserva ideológica respecto a la idea de una Europa integrada? Es obvio que los gobiernos conservadores de Margaret Thatcher y John Major tenían una actitud ambigua respecto al concepto mismo de Unión Europea. Aunque deseaban beneficiarse de las ventajas derivadas de un mercado único, eran reacios a aceptar los cambios constitucionales que implicaba el mercado único en forma de abandono de soberanía. Así, y aunque por un lado esos gobiernos hicieron mucho por acabar con algunos de los obsoletos sistemas industriales que obstaculizaban la modernización tecnológica de la industria y el comercio británicos, por el otro siguieron defendiendo un concepto de Estado soberano con moneda propia que en modo alguno casaba con la perspectiva de un gran mercado europeo sin barreras internas. La pretensión de conciliar posturas tan contradictorias dista mucho de la pureza ideológica. De ahí que los responsables de elaborar el proyecto de currículo nacional de geografía tuvieran que hallar un difícil compromiso entre lo que los profesores hubieran juzgado ideal y lo que el Secretario de Estado de Educación iba a encontrar aceptable. Así se explica la tibia y aséptica mención a la Unión Europea.

No obstante, ello no significa que la población en su conjunto suscriba sin reservas la idea de la Unión Europea. Como han descubierto los psicólogos, las actitudes evolucionan con relativa lentitud, y una población que durante siglos ha mantenido escaso contacto con el continente no puede renunciar con facilidad a sus rece-

los aislacionistas en favor de posturas más abiertas. De ahí mi afirmación anterior de que el problema no es exclusivamente ideológico, sino que tiene además un componente psicológico. Pero también eso está cambiando poco a poco, y tengo la certeza de que, siempre que no surjan graves inconvenientes con el “Euro” como moneda, el Reino Unido se convertirá en miembro de pleno derecho de la Unión Europea.

## Conclusión

Si la ideología es un conglomerado de ideas que representan los valores de la sociedad y explican su funcionamiento, parece obvio que esas ideas, en la medida en que sean también las del poder, influirán inevitablemente sobre los contenidos que imparte el sistema educativo. Tal vez ello no se admita abiertamente, aunque los regímenes totalitarios utilizan sin ambages el sistema educativo para reforzar un ideario único, es decir, el del poder. Para un régimen democrático, la salvación reside en el hecho de que los usuarios del sistema educativo puedan acceder a otras ideologías además de la dominante. Apenas cabe duda de que en el apogeo del Imperio Británico, e incluso durante su declive (en los años treinta y cuarenta), los currículos de geografía tendieron a subordinarse a la ideología dominante, por lo menos en Inglaterra y Gales, y hasta cierto punto en el resto del Reino Unido. Durante los años sesenta y setenta, dentro de un currículo de geografía que escapaba al control del poder central, apareció una ideología alternativa que tendía a poner el acento en los derechos de los menos privilegiados. En los años ochenta asistimos a una inversión de esa tendencia por obra y gracia de los que detentaban el poder político, aunque las razones esgrimidas para conseguir un mayor control sobre el currículo invocaran las necesidades económicas de la nación y el deseo de elevar el nivel de la enseñanza. Pero es evidente que el poder central entendía que la razón de ser de la enseñanza era la de promover una cultura de empresa. Ninguna ideología, sin embargo, es pura en la práctica. Cuando la cultura de empresa entró en contacto con la idea tan arraigada entre los británicos de la soberanía nacional, resultó difícil conciliarlas. Y ello tuvo su reflejo en la actitud neutra (por no decir negativa) del currículo nacional de geografía en lo concerniente a la Unión Europea.

## Referencias

- Chorley, R.; Haggett, P. (comps.). 1965. *Frontiers in geographical teaching* [Fronteras de la enseñanza de la geografía]. Londres, Methuen.
- Claval, P. 1980. *Les mythes fondateurs des sciences sociales* [Los mitos fundadores de las ciencias sociales]. París, Presses Universitaires de France, pág. 241.
- Coates, B.E; Johnston, R.J.; Knox, P.L. 1977. *Geography and inequality* [Geografía y desigualdad]. Oxford, Oxford University Press.
- Davies, W.K.D. (comp.). 1972. *The conceptual revolution in geography* [La revolución conceptual de la geografía]. Londres, University of London Press.
- Dearing, R. 1994. *The national curriculum and its assessment: final report* [El currículo nacional y su evaluación: informe definitivo]. Londres, HMSO.

- Everson, J.A.; FitzGerald, B.P. 1969. *Concepts in geography: settlement patterns* [Conceptos de geografía: modelos de asentamiento]. Harlow, Longmans, Green & Co.
- Graves, N.J. 1984. *Geography in education* [La geografía en la enseñanza] (3ª edición). Londres, Heinemann.
- . 1988. *The education crisis: which way now?* [La crisis de la educación: ¿adónde vamos ahora?]. Londres, Christopher Helm.
- . 1997. Geographical education in the 1990s [La enseñanza de la geografía en los noventa]. En: Tilbury, D.; Williams, M. (comps.). *Teaching and learning geography*. Londres, Routledge.
- Harvey, D. 1973. *Social justice and the city* [Justicia social y ciudad]. Londres, Arnold.
- Naish, M.; Rawling, E.; Hart, C. 1987. *Geography 16-19: the contribution of a curriculum project to 16-19 education* [Geografía 16-19: contribución de un proyecto de currículo a la educación entre los 16 y los 19]. Harlow, Longman.
- Peet, R. (comp.). 1977. *Radical geography* [Geografía radical]. Chicago, Maaroufa Press.
- Reino Unido. Department of Education. 1995. *Geography and the national curriculum* [La geografía y el currículo nacional]. Londres, HMSO.
- Relph, E. 1976. *Place and placelessness* [Lugar y falta de lugar]. Londres, Pion.
- Smith, D. 1977. *Human geography: a welfare approach* [Geografía humana: enfoque centrado en el bienestar]. Londres, Arnold.
- Tuan, Yi-Fu. 1974. *Topophilia* [Topofilia]. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Walford, R. 1992. Creating a national curriculum: a view from inside [La creación de un currículo nacional: vista desde dentro]. En: Hill, A.D. (comp.). *International perspectives on geographic*. Boulder, Colorado, Center for Geographic Education, University of Colorado.

---

DEBER, PODER Y QUERER CONVIVIR

---

---

**LA ENSEÑANZA**

---

**DE LA GEOGRAFIA Y**

---

**SU DIFUSION EN PORTUGAL**

---

*Sérgio Claudino*

---

**La formación del hombre nuevo liberal**

La enseñanza común de la geografía y la historia se estableció en 1835 y 1836, con motivo de las primeras reformas liberales de la enseñanza primaria y secundaria. En 1835, el gobierno pidió a un profesor de renombre que redactara manuales de instrucción cívica, moral y geografía para el ciclo primario, nivel de enseñanza al que se prestaba la mayor atención. En la reforma de 1837 se creó una disciplina titulada “Breves nociones de historia, geografía y constitución”. En ese momento la geografía se presentaba como una disciplina vinculada a la formación ideológica del nuevo hombre liberal. Esta función ideológica aparecía asimismo en el perfil de los autores de manuales escolares destinados a los diversos niveles de la enseñanza. Bernardino da Silva Carneiro, el autor más difundido durante el decenio de 1840, se dio por objetivo construir nuevas mentalidades: profesor de derecho en la Universidad de Coimbra, adepto a la causa liberal y diputado, da Silva Carneiro escribía sobre temas generales, con una preferencia por los compendios de moral.

En el marco de la reforma de la enseñanza secundaria de 1844 se estableció una disciplina titulada “Historia de la cronología y la geografía”, que se ocupaba

---

*Versión original: francés*

*Sérgio Claudino (Portugal)*

Profesor auxiliar en la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa, encargado de la formación inicial y permanente de los profesores de geografía. Es coordinador de un proyecto de enseñanza experimental de la geografía y actualmente lleva a cabo una investigación sobre las imágenes de Portugal en los textos escolares de geografía.

principalmente del aspecto comercial, como reflejo del progreso económico que experimentaba el continente europeo. La preocupación manifiesta en los manuales escolares era enseñar a los jóvenes ciudadanos el sistema político, las divisiones administrativas, militares y religiosas, los principales accidentes geográficos, los lugares y los pueblos de Portugal, es decir, transmitirles una geografía muy naturalista.

## **Victoria de la causa africana y apogeo de la geografía**

En 1860, la disciplina “Historia de la cronología y la geografía”, impartida en el segundo año de la enseñanza secundaria, tomó la denominación de “Historia y geografía”, especialmente las de Portugal y sus colonias, lo que reflejaba la creciente atención que suscitaban los territorios africanos dependientes, hecho confirmado por la reforma de 1863. Los profesores de enseñanza primaria y secundaria empezaban entonces a participar cada vez más en la redacción de manuales. Por otra parte, durante la reforma de 1880 se creó el grupo de profesores de “geografía e historia, legislación y filosofía”. En 1872 se imprimieron los primeros programas de “geografía, cronología e historia” para los institutos de enseñanza secundaria. Sin embargo, los textos de geografía eran deficientes y ponían de manifiesto la dificultad de adaptar los manuales a las preocupaciones políticas e intelectuales. Así pues, no es sorprendente que en 1876 el escritor Ramalho Ortigão formulara una crítica a los geógrafos nacionales, cuyo trabajo se limitaba a los programas de enseñanza de la geografía en los institutos (Ortigão, pág. 28), y que la Sociedad de Geografía de Lisboa (SGL) se quejara de que la enseñanza de la geografía ocupaba una parte ínfima en el programa escolar (Sociedad de Geografía de Lisboa, 1876, pág. 29).

Pese a estas críticas, Ortigão y sus homólogos intelectuales de la célebre “generación de los 7”, por una parte, y la SGL, por la otra, se interrogaban sobre la función de la nación. Los primeros, entre ellos el poeta Antero de Quental, comenzaron a interesarse por la geografía del centro de Europa, gracias al mejoramiento de las comunicaciones y de la información. Deseaban que Portugal se integrara en un proyecto de modernidad europea y valoraban el conocimiento físico de la tierra, tanto en el plano científico como en el de su creación y evolución. Los africanistas de la SGL, en cambio, preconizaban una geografía centrada en el imperio colonial portugués. Se esperaba que la enseñanza de la geografía sirviera para difundir información sobre los territorios africanos, y se dirigía a una población que prefería seguir emigrando hacia Brasil.

En esa época, la geografía se afirmaba en el plano institucional. En 1876 se creó la Comisión Central Permanente de Geografía en la SGL; uno de sus objetivos era promover la enseñanza de la geografía, incluso después que Portugal fuera excluido en 1884 de la Conferencia Geográfica de Bruselas sobre África. Un año más tarde, tras la organización de importantes expediciones geográficas al continente africano, Portugal participó en la Conferencia de Berlín, donde se produjo el reparto colonial de África. Dos años después, el gobierno estuvo en condiciones de presentar al

Parlamento portugués el “mapa rosa”, en el que se indicaban los territorios portugueses situados entre Angola y Mozambique.

Los programas de geografía reflejaban la influencia de las dos perspectivas, proeuropea y proafricana. Antes de 1884 predominaba la opción europea, basada en la comparación entre Portugal y los demás Estados de Europa. A partir del programa de 1886, establecido con ánimo conciliador por Manuel Ferreira-Deusdado, las referencias a Europa disminuyeron en beneficio de las que aludían a las provincias de ultramar. La reforma de 1888 representó la victoria completa de los africanistas; por primera vez, la enseñanza de la geografía era autónoma de la de la historia, siguiendo los deseos de la SGL. En 1889, se instauró un programa de geografía política en el que se hacía hincapié en la geografía de Portugal y sus colonias, tema sobre el que trataban las preguntas de examen. La enseñanza de la geografía alcanzó en ese momento su apogeo e incitó a conocidas personalidades a elaborar manuales escolares.

### **Una definición del territorio con fines propagandísticos**

El primer programa de geografía data de 1872. Por entonces los programas sólo se referían a Portugal, pero a partir de 1880 se incluyeron las colonias (en 1886 se hablaba de “colonización”), si bien esta designación sólo se utilizó oficialmente en 1914, en una ley orgánica de la administración financiera de las provincias de ultramar. En 1930 se publicó por primera vez el acta colonial que reemplazaba el capítulo de la Constitución de 1911 sobre las provincias de ultramar. Esta progresión de la ideología colonialista, que se plasmó en la Constitución de 1933, cobró forma en el programa de geografía de 1931, que adoptó las designaciones de Portugal continental, Portugal insular y Portugal de ultramar, y transmitía un mensaje político claro: todos los territorios bajo la soberanía nacional eran portugueses. En 1963, en plena guerra colonial en África, una ley utiliza la expresión de Portugal de Ultramar, designación escolar que sigue formando parte del discurso cotidiano de los portugueses.

### **La geografía al servicio de la causa colonial**

El estatuto de la enseñanza secundaria de 1947, que materializaba el proyecto educativo de un Estado nuevo en plena madurez política, realzaba la función de la geografía. Esta valorización se situaba en el contexto de la lucha contra el avance de las ideas anticolonialistas de posguerra. En los programas de 1948 se prestó más atención a la geografía de Portugal, se realizaron los aspectos económicos de las colonias y se hacía referencia al valor potencial del Imperio. Las autoridades educativas instauraron de manera durable el libro único y adoptaron un discurso dirigista para la enseñanza del imperio portugués.

Hay que obligar al alumno a comprometerse a tomar iniciativas, resolver las dificultades y



plantearse problemas a través de la formación de su intelecto, y no a través del prisma que le proporciona su profesor. Se evitarán en lo posible los resúmenes y, en cambio, se le suministrará una indicación de bibliografía, estadísticas, mapas y todos los elementos necesarios para el estudio y el examen de los problemas (decreto n° 37112 del 22 de octubre de 1948).

En el decenio de 1960, tras el comienzo de las guerras coloniales en Angola, Mozambique y Guinea, la enseñanza de la geografía se consolidó. Ello repercutió en la reforma del ciclo preparatorio de la enseñanza secundaria de 1968. En el decreto sobre la historia y la geografía de Portugal, se dice que:

Se debería sensibilizar y consolidar la conciencia de cada niño portugués para que conozca con exaltación la historia de su patria y comprenda más claramente el vastísimo territorio que abarca (Orden n° 23601 del 9 de septiembre de 1968).

Al renovarse la atención prestada a la enseñanza de la geografía, se produjo una actualización temática de los programas que, por primera vez, introdujeron referencias al espacio rural y urbano, las regiones industriales y las zonas turísticas.

## **La nueva identificación de los portugueses con su país y la enseñanza de Europa**

Tras la revolución del 25 de abril de 1974, se puso en entredicho la enseñanza de la geografía desde la perspectiva colonial, y se trató de sustituirla por la enseñanza sobre Portugal en sus nuevas dimensiones nacionales. El programa sobre Portugal de 1978 (aprobado en 1980) evitaba todo elemento que pudiera suscitar controversias, pasaba totalmente por alto la situación particular de Macao y Timor y omitía cualquier referencia al estatuto de las regiones autónomas de las Azores y Madeira. Mostraba una imagen de Portugal desde una perspectiva rural, con la que las nuevas generaciones no se identificaban fácilmente. Sólo en 1987 se abrió un debate público sobre una propuesta de reforma de la educación que correspondía a las nuevas circunstancias de integración de Portugal en la Comunidad Europea. El poder político estableció un nuevo objetivo para la geografía: lograr que los jóvenes portugueses se identificaran con la gran patria europea plurinacional, sin dejar de impartir por ello una enseñanza sobre Portugal en el último año del ciclo secundario.

De esta breve historia de la geografía se desprende que el lugar que ha ocupado esta asignatura en el sistema de enseñanza se ha basado más en su utilidad para el poder establecido que en su capacidad para afirmarse autónomamente, al servicio de la formación de los jóvenes. Quienes enseñan esta disciplina deben ser conscientes de este problema, pero parece que en la actualidad existen las condiciones para que la geografía adopte nuevas vías, más independientes del contexto político.

## **Referencias**

Ferreira-Deusdado, M.A. 1896. *A reforma do ensino secundário* [La reforma de la enseñanza secundaria]. Lisboa.

- Júnior, M.H. 1919. *A geografia no ensino secundário* [La geografía en la enseñanza secundaria]. Tipografia do Comércio, Lisboa.
- Machado, B. 1899. *O ensino primário e secundário* [La enseñanza primaria y secundaria]. Typografia França Amado, Coimbra.
- Ortigão, R. 1876. A instrução pública [La instrucción pública], *As Farpas*, tomo XV. Clássica Editora, Lisboa, págs. 23-78.
- Sociedade de Geografia de Lisboa. 1876. Relatório e programa de trabalhos, secção de geografia e estatística militar” [Informe y programa de trabajo: sección de geografía y de estadística militar]. *Boletim da Sociedade de geografia de Lisboa*, Lisboa, nº 1, Actas, págs. 28-31.

### Legislación escolar

**Decretos:** del 22 de diciembre de 1894; del 11 de agosto de 1835; del 15 de noviembre de 1836 (enseñanza primaria); del 17 de noviembre de 1836 (enseñanza secundaria); del 28 de septiembre de 1844; del 10 de abril de 1860; del 9 de septiembre de 1863; del 23 de septiembre de 1872; del 14 de junio de 1880; del 29 de julio de 1886; del 20 de octubre de 1888; del 3 de noviembre de 1905; nº 27085, del 14 de octubre de 1936; nº 4650, del 14 de julio de 1918; nº 18885, del 27 de septiembre de 1930 (decreto ley); nº 19244, del 16 de enero de 1931; nº 36507, del 17 de septiembre de 1947; nº 37112, del 22 de octubre de 1948.

**Orden:** nº 23601, del 9 de septiembre de 1968.

**Despacho:** SEE, del 7 de agosto de 1980.

### Legislación administrativa

Ley nº 278, del 15 de agosto de 1914

Decreto nº 18570 del 8 de julio de 1930

Ley nº 2119, del 24 de junio de 1963.

---

SEGUNDA PARTE:  
LAS REPRESENTACIONES  
DE MAESTROS Y ALUMNOS

---

LAS REPRESENTACIONES DE MAESTROS Y ALUMNOS

---

---

**LAS REPRESENTACIONES**

---

**ESPACIALES**

---

**DE LOS TERRITORIOS**

---

**Y DEL MUNDO**

---

*Yves André y Antoine Bailly*

---

¿Cuál es la naturaleza de las relaciones entre el habitante, el ciudadano, su país y el espacio de los demás? ¿Son razonadas estas relaciones con el territorio, o bien corresponden a vínculos inconscientes o reprimidos en la memoria de los pueblos? En suma, ¿cómo se construye el conocimiento del país propio y del de los demás? La enseñanza de la historia y la geografía contribuye ampliamente a esta búsqueda de identidad al proponer, de modo fundamentado, marcos políticos, sociales y espaciales. Según Jodelet, “Siempre necesitamos saber a qué atenernos con el mundo que nos rodea. Es imprescindible adaptarse a él, comportarse dentro de él, dominarlo física o intelectualmente, determinar y resolver los problemas que plantea. Ésa es la razón por la cual fabricamos representaciones” (1989, pág. 31).

Es comprensible el interés que reviste, para historiadores y geógrafos, el acceso al conocimiento de esas creaciones sociales e individuales, de esquemas pertinentes de lo real, en la medida en que permiten comprender mejor las lógicas, las imágenes, los símbolos y los valores que una sociedad asocia con su territorio y utiliza en su relación con los demás. Aprender a vivir juntos significa ante todo aprender a comprender al otro y sus representaciones espaciales.

### **Los procesos de creación de espacio**

Tras haber dado preferencia durante mucho tiempo a los modelos de sociedad, la

---

*Versión original: francés*

En las páginas 231 y 223 figuran sendas reseñas biográficas de los autores.

historia y la geografía se interesan ahora por los modelos del hombre. Este nuevo planteamiento, fundado en los actores (maestros, alumnos, etc.), sus experiencias, sus comportamientos y, por ende, su subjetividad, constituye una importante ruptura epistemológica, y supone el abandono de una tradición objetivista centrada en las clasificaciones y las estructuras, y para la cual el individuo sólo es *homo economicus*, *homo rationalis* u *homo roboticus*, modelos clásicos del ser humano.

Para comprender mejor las representaciones espaciales, la geografía estudia los procesos de invención de las divisiones del espacio y de valorización de la identidad. En efecto, éstos son el resultado de una suma de decisiones individuales (desde el responsable político hasta el consumidor que escoge su alojamiento) adoptadas en función de un sistema de representaciones. Dichas estructuras espaciales se han de interpretar como un equilibrio dinámico cuyas representaciones constituyen el motor.

Las representaciones espaciales corresponden al espacio vivido, practicado y percibido por los habitantes. Es un territorio, modelado por los seres humanos, que proyecta imágenes sobre ellos: “En este nivel es donde cobran sentido los conceptos de ‘lugar’ y ‘territorio’: el territorio, no es solamente una forma material de la organización social del espacio, sino que es también portador de ideologías y representaciones simbólicas pero también del inconsciente” (Bailly *et al.*, 1991, pág. 21). Confundir esos dos tipos de espacio, el que dimana de lo jurídico y lo económico y el territorio que nace del sentimiento de pertenencia a un grupo, equivale a introducir modelos funcionalistas reductores de la sociedad. Ahora bien, el espacio se convierte en territorio cuando está cargado de significado, y no un significado procedente “de arriba”, sino el que crean “desde abajo” las sociedades y los seres humanos que lo organizan y viven en él. Comprender los territorios significa descubrir su significado, o más bien los distintos significados que se pueden superponer o afrontar.

## Cuatro principios fundadores

Este planteamiento centrado en los actores se basa en cuatro principios fundadores:

1. Su objetivo es profundizar en las divisiones del mundo tradicional. Partiendo del postulado de que lo importante no es simplemente conocer la estructura del territorio sino también su elaboración, facilita el análisis de los procesos que conducen a las decisiones relativas al espacio adoptadas por los distintos grupos e individuos que componen la sociedad.
2. No se considera que el espacio es un simple soporte en el que se escribe la vida de la sociedad; es una producción de esa sociedad y forma parte de la que le es consustancial: no se puede concebir el espacio independientemente de los seres humanos que lo utilizan, lo acondicionan y viven en él.
3. Según este enfoque, el ser humano, como simple individuo o como individuo en sociedad, es un actor del espacio; a través de sus sentimientos, sus decisiones y sus actos, contribuye a modelar permanentemente los lugares. Es la introducción de la persona en el análisis científico.

4. Las prácticas espaciales son muy rara vez la expresión de una racionalidad económica perfecta y de una información completa, pues el conocimiento implícito o explícito del espacio es fundamentalmente subjetivo: entre el individuo y su medio se interpone la mediación de los procesos cognoscitivos. En resumen, lo que cuenta es el mundo tal como es percibido, juzgado, valorizado, interiorizado y reformulado por los actores y no el mundo tal como está institucionalizado.

## Un conocimiento del conocimiento

Pero es necesario comprender bien en qué consisten las representaciones espaciales y la manera en que circulan dentro de una sociedad. Las representaciones se analizan como procesos y como producto. En calidad de procesos, permiten entender las lógicas de los actores, esclarecer el juego de las aspiraciones individuales y de los sistemas de valores de los grupos sociales, en suma, revelar la vida de los territorios. Como producto, aportan la clave del funcionamiento de las evoluciones y transformaciones sociales y espaciales. Estas representaciones espaciales no son hechos brutos constitutivos de una “realidad”, sino una reconstrucción mental en cuatro niveles.

- Hay que comprenderlas como construcciones de la realidad (espacial) elaboradas por los actores. Esas representaciones pueden hacer que ocurra en la realidad aquello que enuncian, y producir esa realidad objetiva a la que algunos las oponen o, retomando la acertada fórmula de Bourdieu: “Las representaciones que los agentes sociales se hacen de las divisiones de la realidad contribuyen a la realidad de las divisiones” (Bourdieu, 1982, pág. 145). Por esa razón, el conocimiento de las representaciones puede convertirse en un objetivo crucial en la medida en que es posible influir en el mundo social actuando sobre el conocimiento que tienen los agentes de ese mundo.
- No son verdaderas ni falsas (en el sentido positivista); son más o menos pertinentes y se transforman o no en prácticas, en actos: “Hemos decidido estudiar ‘objetivamente’ la ‘subjetividad’ de los actores. Lo que dicen y repiten, los juicios que formulan no significan en modo alguno que sus declaraciones sean ‘verdaderas’, a la vez equitativas, justas y fundadas positivamente. Son simplemente las construcciones de la realidad elaboradas por los actores; pasan a ser ‘verdaderas’ porque se transforman en prácticas” (Dubet, 1991, pág. 16).
- Es preciso buscar esas representaciones en las producciones, los documentos y los discursos (espontáneos o provocados por cuestionarios, entrevistas o dibujos) de los actores. Pero sólo se aprehende una parte de ellas, forzosamente reducida, o su complejidad y sus contradicciones.
- Esas representaciones espaciales son producidas por quienes analizan las lógicas de los individuos. El investigador, y sólo él, es quien crea y enuncia el producto que se convierte en representación. Por consiguiente, hay que abandonar una idea ingenua, pero aún frecuente, según la cual las representaciones espaciales están cuidadosamente conservadas en la mente de los individuos, en

espera de su uso, y se pueden consultar como archivos. Así, la geografía “es un conocimiento (representación elaborada por los geógrafos) del conocimiento (del modo en que las sociedades y las personas transcriben en imágenes sus experiencias del entorno).” (Bailly *et al.*, 1991, pág. 21). Según este planteamiento, la historia es también un conocimiento del conocimiento de las prácticas en el tiempo de las sociedades, que son evolutivas, como todas las divisiones del mundo.

Entrar en este planteamiento no es evidente; el estudio de la subjetividad suscita incomprendiones y resistencias, como señala Bourdieu:

Los motivos del rechazo espontáneo de los “científicos” a los criterios “subjetivos” merecerían un análisis pormenorizado: uno de ellos es el realismo ingenuo que induce a ignorar todo aquello que no se puede señalar o tocar con el dedo; otro es el economismo, en virtud del cual no se reconocen otros determinantes de la acción social que no sean los que están visiblemente inscritos en las condiciones materiales de la existencia [...]; por último y sobre todo, interviene la cuestión de honor científico que incita a los observadores [...] a multiplicar los signos de la ruptura con las representaciones del sentido común y que los condena a un objetivismo reductor, perfectamente incapaz de integrar las realidades de las representaciones comunes en la representación científica de la realidad (Bourdieu, 1982, pág. 145).

## **De las representaciones personales a las representaciones culturales**

En un espacio y en un grupo determinados coexisten tres clases de representaciones, caracterizadas por su modo de producción, el número de usuarios y el tiempo que perduran (Sperber, 1989). Las representaciones personales son producidas por un individuo que es también su usuario. Se trata pues de representaciones mentales que traducen un proceso de conocimiento, puesto que conocer una cosa es asimilarla, esto es, proceder a una traducción y a una construcción de la realidad. Este proceso funciona permanentemente y constituye una verdadera conexión con el mundo exterior, en forma a veces activa, a veces latente. Si se comunica la representación mental, ésta se transforma en una representación pública que ha alcanzado un determinado grado de conceptualización. Esas representaciones circulan en el grupo social y varios usuarios pueden retomarlas. La producción y la utilización se efectúan por separado. Algunas son efímeras y desaparecen rápidamente, mientras que otras se conservan durante mucho tiempo y componen ese “saber” social que otros autores califican de sentido común.

Por último, si las representaciones están ampliamente distribuidas en un grupo social y subsisten en él en forma duradera, pasan a ser culturales y cada individuo se las apropia mentalmente. A veces se las asocia a las ideologías: “Los actores tienen una ideología. Se representan una situación, que es siempre un conjunto de relaciones sociales, desde su punto de vista, y reinterpretan como contexto de sus intenciones lo que en realidad es una relación de la que ellos mismos constituyen uno de los términos” (Touraine, 1973, pág. 332). Algunos actores pueden producir deli-

beradamente representaciones para influir en las representaciones existentes: son los grupos de presión y acción cuya finalidad es convertir en realidad lo que enuncian.

Esta producción permanente de representaciones hace que el grupo social disponga de miles de ellas, que circulan entre los individuos y conducen a cada cual a construir su visión mental del mundo. Sperber evoca a este respecto la imagen de una epidemiología de las representaciones, por analogía con la transmisión de enfermedades. Así, se puede aludir al estado endémico de algunas representaciones, o bien al carácter epidémico de otras.

Este análisis condujo a Sperber (1989, pág. 128) a distinguir dos campos de estudio:

- la explicación psicológica: auténtico estudio psicológico de los procesos de elaboración de las representaciones que anteceden al discurso.
- el estudio epidemiológico: análisis de la distribución de las representaciones en el grupo social.

Evidentemente, la historia y la geografía se centran en este segundo enfoque de las representaciones. Los hechos que esas disciplinas explican son distribuciones de representaciones. Por consiguiente, el concepto de representación espacial invita: “a analizar las imágenes espaciales de las que son portadores y transmisores los alumnos, los maestros y los investigadores [...]. Además, permite sensibilizar a alumnos y docentes a la diversidad de las representaciones espaciales que elaboran los individuos y grupos sociales que conviven en un mismo espacio” (Bailly y Debarbieux, 1991, pág. 157).

## Nuevos planteamientos educativos

Tomar conciencia de su propia pertenencia, aprender la del otro, conduce a superar el ámbito del conocimiento objetivo y racional. Los lazos históricos, emocionales y simbólicos explican el apego de los seres humanos a sus territorios. La historia y la geografía, que desempeñan un papel esencial en la formación, ya no pueden ahorrarse el conocimiento de las representaciones propias y del de las demás. Las representaciones se encuentran en todas partes: en los manuales, en las elecciones y los discursos de los docentes, en la mente de los alumnos y en el cuerpo social. Por esta razón, nuestro proyecto se articula en torno a dos objetivos fundamentales:

- comprender la función pedagógica de la historia y la geografía mediante el estudio de los conceptos transmitidos por los manuales de enseñanza primaria y secundaria;
- determinar las necesidades educativas merced a distintos análisis de las representaciones espaciales (análisis de textos, mapas mentales, investigación) de los alumnos y los maestros en tres países: el Líbano, la República Checa y El Salvador.

Los primeros resultados expuestos en los textos presentados a continuación demuestran que las representaciones espaciales constituyen un poderoso instrumento, una auténtica heurística para comprender las lógicas espaciales de los seres humanos y construir, más allá de una historia y una geografía estructurales, una historia y una



geografía de actores cuyos comportamientos complejos se explicitan. Aprender a convivir no es tarea fácil: la elaboración de nuevos planteamientos educativos, cuyo objetivo sea el conocimiento de su conocimiento y del de los demás, podrá contribuir a responder a las necesidades de esta sociedad del futuro que todos deberemos compartir.

### Referencias

- Bailly, A., *et al.* 1991, *Les concepts de la géographie humaine* [Los conceptos de la geografía humana]. París, Masson.
- Bailly, A.; Debarbieux, B. 1991. Géographie et représentations spatiales [Geografía y representaciones espaciales]. *En*: Bailly, A. *et al.* *Les concepts de la géographie humaine*. París, Masson.
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques* [Lo que significa hablar: la economía de los intercambios lingüísticos]. París, Fayard.
- Dubet, F. 1991. *Les lycéens* [Los alumnos de los liceos]. París, Le Seuil.
- Frémont, A. 1976. *La région, espace vécu* [La región, espacio vivido]. París, Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. *et al.* 1989. *Les représentations sociales* [Las representaciones sociales]. París, Presses universitaires de France.
- Sperber, D. 1989. L'étude anthropologique des représentations: problèmes et perspectives. [Estudio antropológico de las representaciones: problemas y perspectivas]. *En*: Jodelet, D. *Les représentations sociales*. París, Presses universitaires de France, págs. 115-130.
- Touraine, A. 1973. *Production de la société* [Producción de la sociedad]. París, Le Seuil.

---

LAS REPRESENTACIONES DE MAESTROS Y ALUMNOS

---

# LAS REPRESENTACIONES

---

## SOCIOESPACIALES

---

## DE LOS LIBANESES

---

## Y LOS SALVADOREÑOS

---

*Abdelkrim y Nadia Mouzoune*

---

### Introducción

Una representación es una creación individual y social de esquemas pertinentes de la realidad (Guérin y Gumuchian, 1985). El espacio real puede dar lugar a la elaboración de imágenes mentales múltiples inmersas en lo social, y algunas de las cuales pueden ser contradictorias. La pertinencia de estos esquemas no es inmutable y ha de considerarse con una perspectiva dinámica. En efecto, las representaciones de la realidad se elaboran a través de un proceso en el que intervienen las propias percepciones, la memoria, la experiencia, las opciones conscientes o inconscientes, y la pertenencia a un grupo social y cultural. Cabe señalar que la memoria ha de entenderse en el sentido que le da Tiberghien (1991), es decir, como la facultad que no sólo alberga el pasado de la cognición, sino también su presente y su futuro. De esos mecanismos de filtro nace el mapa mental que representa el espacio tal y como el individuo cree que es. Este mapa remite al conjunto de actividades cognitivas que permiten a cada persona seleccionar y manipular los datos relativos al entorno espa-

---

*Versión original: francés*

En la página 237 figura una reseña biográfica del primer autor.

*Nadia Mouzoune (Suiza)*

Licenciada en filosofía por la Universidad de Ginebra y autora de varias novelas cortas. En la actualidad, efectúa trabajos de investigación sobre filosofía política.

cial. Los mapas deformados que se producen de esta manera conducen a una visualización de las infravaloraciones o supervaloraciones de las distancias y espacios conocidos y recorridos, así como de los desconocidos y no recorridos.

Las representaciones mentales traducen una experiencia definida del individuo, localizada con precisión en el tiempo y el espacio. Se construyen en un momento determinado de su historia a partir de datos que extrae directamente de su entorno o bien de su imaginación, en la cual se mezclan el sueño, el deseo y la fantasía para formar una realidad espacial que no es tal. Eso demuestra que no hay realidad objetiva en el sentido absoluto de la palabra, como tampoco hay objetividad independiente de nuestras facultades de percepción. Al redefinir el mundo que nos rodea, nos redefinimos a nosotros mismos y viceversa (Skilomowski, citado por Gumuchian, 1989, pág. 30).

Aceptar un planteamiento del espacio que haga suyas las representaciones equivale a tomar en cuenta las prácticas y conocimientos del espacio. Por eso, en este estudio nos ha interesado tratar el enfoque mental del mundo de los profesores de geografía e historia y de sus alumnos en el Líbano y El Salvador. Se trata de poner de relieve la manera en que estas dos categorías de elaboradores del espacio se representan este espacio tan vasto y variado. ¿Lo representarán como un espacio para convivir, o, por el contrario, como un conglomerado de espacios de vida común encajados, delimitados y cerrados?

## **Las representaciones del mundo de los profesores y alumnos libaneses**

Después de 16 años de guerras intercomunitarias e intracomunitarias, la sociedad libanesa trata de reconstruirse y de crearse una imagen de su entorno próximo y lejano gracias a los conocimientos transmitidos por la escuela o adquiridos mediante la interacción social. Pedimos a profesores y alumnos que nos dibujasen un mapa mental del mundo. Era un modo de ver si sus imágenes reflejaban los conocimientos adquiridos, o si los metamorfoseaban en construcciones que combinaban las aspiraciones y sueños de sus autores.

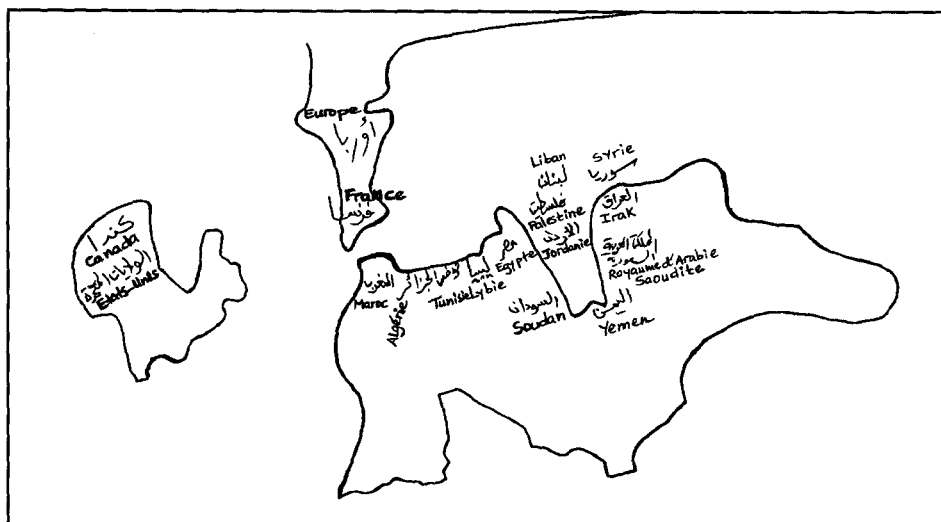
### **CONOCIMIENTOS Y REPRESENTACIONES DEL MUNDO POR PARTE DE LOS PROFESORES**

Los croquis obtenidos son todos legibles. Los hemos clasificado en función de los tipos de construcciones mentales efectuados, para tomar nota de las características comunes a todos sus autores, de las características relativas a algunos de ellos, y de las características propias de cada uno. Como los mapas reflejan los conocimientos de cada profesor, su clasificación permite ver tres categorías de representaciones: los mapas centrados en el mundo árabe, los mapas de las corrientes de intercambios económicos, y los mapas del mundo dividido en subsistemas.

*Las representaciones centradas en el mundo árabe*

En el 60% de los croquis, el mundo árabe está situado en el centro del planeta.

FIGURA 1. La construcción mental centrada en el mundo árabe



Los países árabes aparecen claramente resaltados. Su posición preponderante da la impresión de que son fuertes y dominantes. El autor del mapa trata de mostrar que la función de su croquis es manifestar lo visible y sugerir algo que va más allá de lo observable. Debe quedar claro que lo visible es la percepción de un mundo centrado en los países árabes (proximidad cultural), aunque haya una representación de algunos continentes centrada en los países enseñados a los alumnos: Francia, en Europa, y los Estados Unidos y el Canadá, en América. A este respecto, hay que señalar que los profesores suelen utilizar el término “América” para designar a los Estados Unidos. En este croquis, los elementos sugeridos más allá de lo visible son los siguientes:

- la miniaturización del mundo;
- la reducción del mundo a unos cuantos países pertenecientes al área cultural árabe, o bien conocidos por su condición de potencias mundiales (Estados Unidos, Francia);
- la extensión de la superficie del mundo árabe a Turquía;
- la falta de referencia a las fronteras que separan los países árabes – con esta supresión de límites, el autor del mapa trata de mostrar el mundo como si fuera una entidad unida, homogénea en el plano cultural y exenta de conflictos, cuando las fronteras constituyen un factor de agudas tensiones que generan guerras o bloquean las relaciones;
- la ausencia de los países musulmanes que no son árabes.

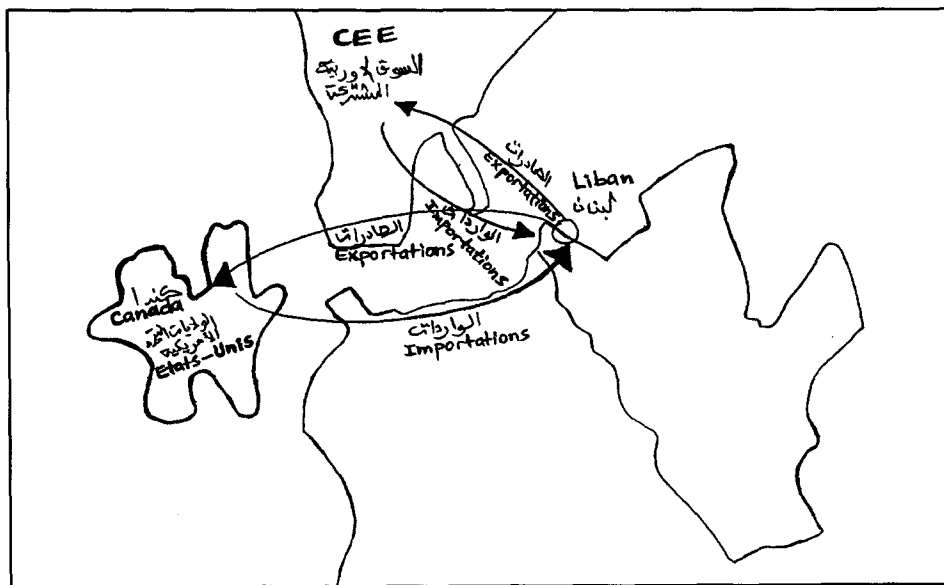
Hacer del mundo árabe el eje en torno al cual – y a partir del cual – se estructura y

organiza el planeta puede significar la capacidad del autor del croquis para representar su área de identificación cultural con componentes designados por su nombre, vinculados a referencias, y aparentemente dominantes, que relegan a las restantes partes del mundo a la mera condición de accesorios iconográficos de relleno. El hecho de representarse como el ombligo del mundo puede reflejar también la antigüedad del mundo árabe, al que se contempla como un espacio cuyos primeros habitantes crearon civilizaciones, ciudades y Estados que figuraban entre los más poderosos de la tierra. En definitiva, equivale en cierta medida a considerarse como la cuna de la historia.

### *Las representaciones de las corrientes de intercambios económicos*

El 25% de los profesores ha dibujado mapas en los que se describen tanto las corrientes económicas originadas en el Líbano como las orientadas hacia este país.

FIGURA 2. El mundo de los intercambios económicos



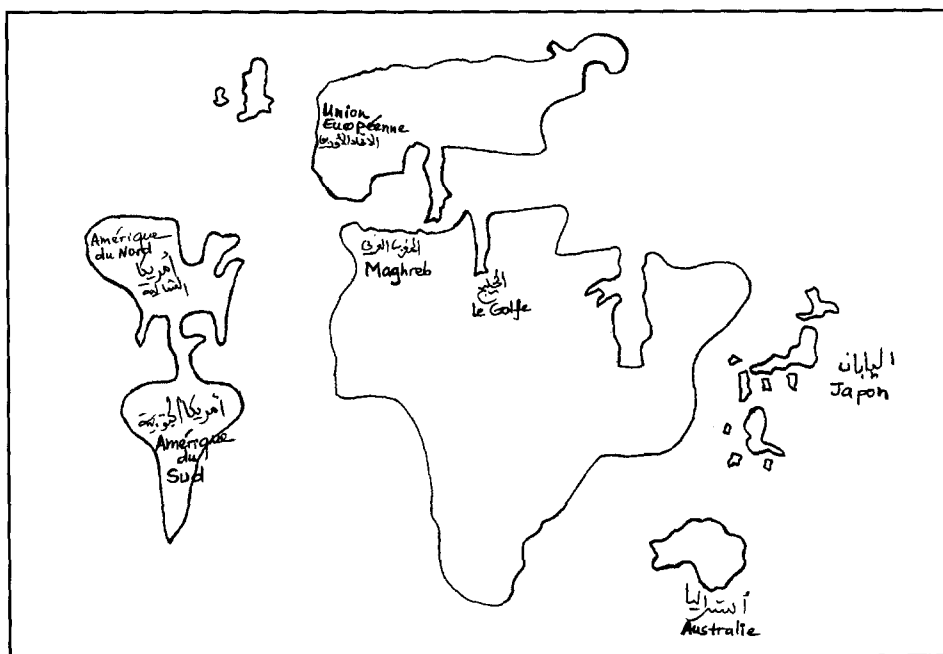
Se representan los países que mantienen relaciones económicas de importancia con el Líbano. Como la Unión Europea ocupa el primer puesto en los intercambios comerciales, ha sido colocada cerca del país del autor del mapa, lo cual refleja la reducción de las distancias de espacio y tiempo a causa de la rapidez de los medios de comunicación y del transporte de los productos libaneses hacia los países de la Unión, y viceversa. Asimismo, al Canadá y a los Estados Unidos de América se les representa tan cerca del Líbano que su situación es vecina de los países del Magreb, para los que no se especifican ni posiciones geográficas, ni perímetros, ni nombres. Se puede considerar que esos países son inexistentes a partir del momento en que son ignorados como el resto de los países de África y Asia.

Con este mapa, su autor intenta mostrar la integración económica del Líbano en dos sólidos núcleos regionales del espacio internacional: la Unión Europea – denominada todavía CEE – y América del Norte. En realidad, se trata de una asociación y de una interconexión de las infraestructuras de transporte, comercialización y distribución, que ponen de manifiesto la aceptación del Líbano dentro de algunas vastas zonas de libre cambio.

### *Los mapas del mundo dividido en subsistemas*

El 15% de los profesores ha dibujado croquis del mundo dividido en subsistemas abiertos sin mencionar para nada los países que los integran.

FIGURA 3. La representación del mundo en subsistemas abiertos



La representación del mundo como una red de subsistemas abiertos trae a la mente los conceptos de asimetría, polarización, jerarquía, dominación, dependencia, interdependencia, distribución desigual de los recursos humanos y naturales, y conflictos. A través de esta representación, podemos percibir el fenómeno ya sistemático del regionalismo actual, en el que los subsistemas de uniones regionales se enfrentan entre sí a causa de sus complicadísimas interpenetraciones. Esta visión del mundo como conjunto de subsistemas abiertos implica la noción de dinámica de integración de distintas economías nacionales, así como la continuidad del espacio mundial y los valores de coexistencia dentro de la diferencia. Nos hallamos ante un planteamiento global del mundo que elimina tensiones, conflictos, heterogeneidad

y falta de integración. Esta concepción pertenece más bien al ámbito de lo esperado y lo deseable que a la esfera de la realidad vivida y perceptible.

El hecho de no designar a los países que integran el mundo no significa en modo alguno que se ignore su situación geográfica, sino sencillamente que se percibe un mundo dividido en subsistemas abiertos sin fronteras ni límites. El hecho de designar a los países, situarlos y precisar sus límites, equivaldría a confinarlos en territorios cerrados que suelen ser sinónimos de disyunciones en el plano de las relaciones.

Hasta aquí hemos hablado de la capacidad de los profesores para representar el mundo a base de sus conocimientos, percepciones y aspiraciones. Ahora vamos a examinar qué elementos integran las representaciones mentales que sus alumnos tienen del mundo.

#### FORMAS GRAFICAS DE REPRESENTACION DEL MUNDO ENTRE LOS NIÑOS

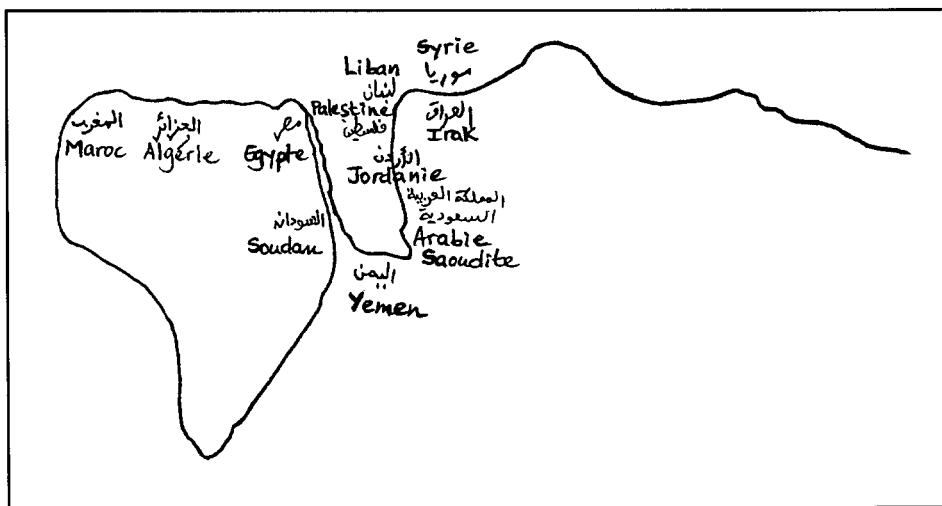
Los mapas del mundo elaborados por los alumnos son legibles. Su análisis ha permitido clasificarlos en cuatro categorías:

- el 35% representó al mundo árabe;
- el 30% resaltó el Líbano, América del Norte, Francia y el Reino Unido;
- el 25% dibujo al mundo árabe, América y Europa;
- el 10% se representó los países desarrollados y los que avanzan hacia el desarrollo.

#### *La representación del mundo familiar*

Por mundo familiar ha de entenderse el universo con el que los alumnos se sienten identificados culturalmente. Aquí se trata del mundo árabe, cuyos países están bien localizados.

FIGURA 4. Un universo conocido: el mundo árabe

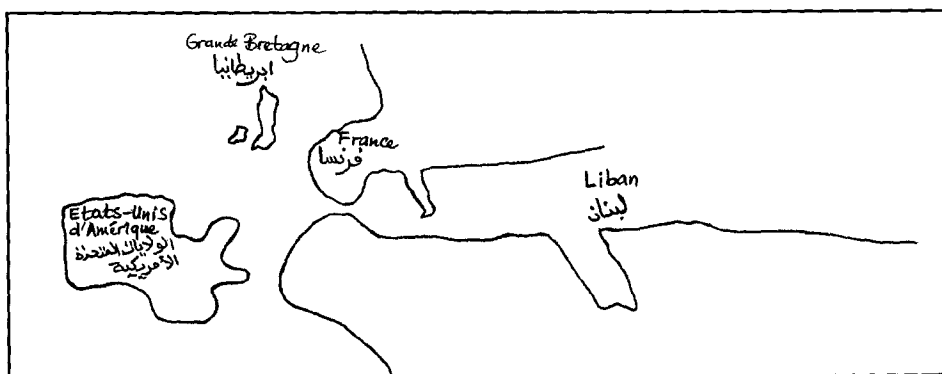


El mundo conocido se limita por consiguiente a 11 países árabes, que se designan por su nombre y se han dibujado en una especie de área espacial continua, sin fronteras, lo cual da una apariencia de inexistencia de conflictos. Todo lo representado implica un conocimiento por ósmosis, que se ve facilitada por la proximidad cultural y la existencia de una historia común con países como Siria, Jordania, Palestina e Irak. No obstante, de esta representación no se puede deducir que los alumnos creen que el mundo se reduce a los países árabes exclusivamente. El mundo es mucho más vasto, si se consideran las culturas numerosas y variadas que lo componen. El hecho de haber dibujado solamente el espacio árabe se debe al programa de geografía e historia que se impartió a los alumnos el año en que se efectuó la encuesta (1997). Por eso, el mapa mental sólo refleja los conocimientos adquiridos en el centro escolar secundario en un momento determinado. A este respecto, podemos decir que se trata de conocimientos “temporales”, es decir, dinámicos y evolutivos, porque cambian de un grado escolar a otro.

#### *El Líbano y el mundo en el espacio mental de los alumnos*

En este tipo de mapas mentales, los alumnos hacen que su país resalte. Aunque no es el centro del mundo, forma parte de un universo dividido en tres partes: el Líbano; América del Norte; Francia y el Reino Unido.

FIGURA 5. Mapa de los subsistemas del mundo



Los subsistemas del mundo representan:

- las culturas árabe, anglosajona y francesa;
- el intercambio y la interdependencia económica: el Líbano mantiene relaciones económicas de importancia con los países que componen esos subsistemas;
- el progreso tecnológico: América del Norte, Francia y el Reino Unido se consideran potencias tecnológicas que permiten que el Líbano se beneficie en ese ámbito;
- países que atraen a los emigrantes libaneses, especialmente los Estados Unidos y el Canadá.



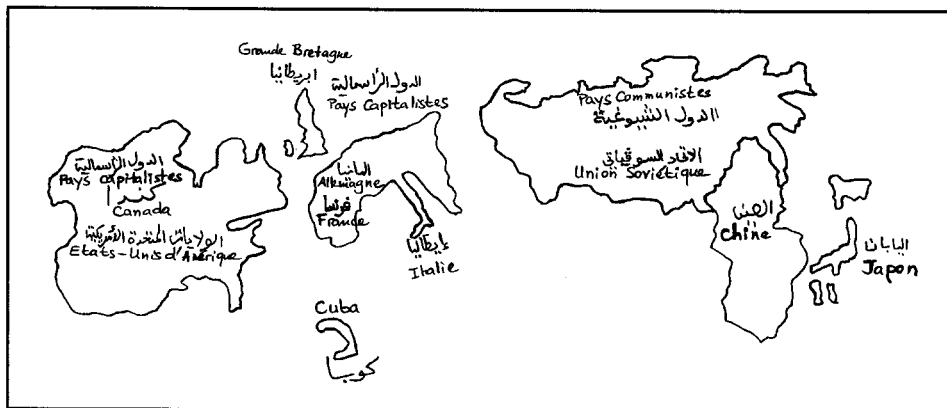


ignoren el África subsahariana y Australia porque no son estudiadas, Asia también se olvida a pesar de los capítulos dedicados en los manuales de historia y geografía al Japón, China y la India. Por consiguiente, el mundo no traspasa el umbral de lo conocido, lo familiar y lo aprendido. Fuera de esto, sólo hay mundos extranjeros, complejos y lejanos.

### *La representación del mundo en bloques ideológicos*

Algunos alumnos aprenden todavía que el mundo está dividido en países capitalistas y países socialistas o comunistas, de ahí que el mundo esté representado en bloques ideológicos opuestos.

FIGURA 7. La división del mundo en bloques ideológicos



Con respecto a este croquis, se imponen las cuatro observaciones siguientes:

- los países árabes están excluidos de la pertenencia a uno de los dos bloques, puesto que no aparecen dibujados;
- la percepción del mundo en función de los bloques persiste en los alumnos, y esto se debe al contenido de los cursos de geografía e historia que siguen propagando la idea de que todavía hay países socialistas o comunistas (la ex URSS – se la suele denominar Unión Soviética en los manuales –, China y Cuba) y países capitalistas (Estados Unidos, Canadá, Japón, Reino Unido, Francia, Alemania e Italia);
- los bloques se presentan de tal manera que su enfrentamiento es perceptible, es decir, con fronteras visibles y con una gran distancia que los separa – a través de los croquis puede verse efectivamente que los países de Europa Occidental y Oriental están separados y a gran distancia unos de otros, aunque en realidad estén muy próximos entre sí, pero la distancia de la representación no es geográfica, sino ideológica;
- los Estados Unidos, Japón, la ex URSS y China aparecen bien resaltados, porque a estos países se les considera potencias dentro de sus respectivos bloques.

En este mapa se traslucen claramente las siguientes nociones: conflictos entre Este

y Oeste, tensiones, disyunción, discontinuidad geográfica, reforzamiento de las fronteras, obstáculos para la circulación de las personas, y falta de cooperación. El muro entre los dos bloques todavía no ha caído en la mente de los alumnos. Además, en la enseñanza no se menciona a los países de Europa Central y Oriental. Los manuales se refieren a la ex URSS calificándola de “nación comunista” en estado de dislocación, a pesar de “su desarrollo económico y tecnológico”.

El análisis de los mapas elaborados por los profesores y alumnos libaneses pone de relieve la diferencia de percepciones sobre el objeto que se ha de dibujar. En efecto, las discrepancias entre los dibujos de los autores de los mapas estriban en: la posición central del mundo árabe, que es perceptible en los docentes y brilla por su ausencia entre los alumnos; la capacidad del profesorado y la correlativa falta de pericia de los alumnos para dibujar los cinco continentes; la aptitud de los profesores para representar las corrientes económicas entre el Líbano y sus clientes o proveedores; y la visión que tienen los alumnos de un mundo dividido en bloques ideológicos contrarios. Las dos categorías de representaciones valorizan las relaciones de intercambio del Líbano con sus socios occidentales y con el mundo árabe, al que se representa sin fronteras, es decir, como una área espacial continua.

## **La percepción y la representación del mundo por los profesores y alumnos de El Salvador**

Las representaciones del universo por los profesores y alumnos de El Salvador nos permitirán comprobar los conocimientos que tienen de él cada uno de sus autores, y la percepción de las formas del mundo y de la localización de sus continentes. Aunque la función de la percepción es importante en la elaboración de los mapas mentales, cabe preguntarse si éstos no representan esquemas modelados por las estructuras subliminales de quienes los elaboran, como señala Luhan (1973). De ser así, ¿nos encontraremos con croquis distintos tanto entre los profesores como entre los alumnos?

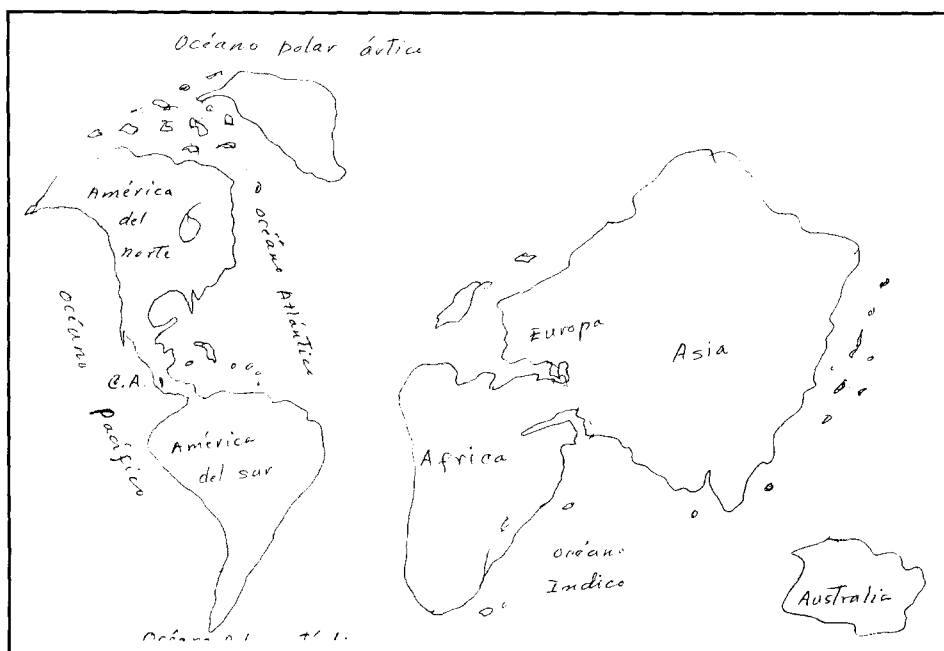
### **DEL MUNDO PERCIBIDO AL MUNDO REPRESENTADO POR LOS PROFESORES**

Hemos clasificado los mapas mentales de los profesores en tres categorías: el mapa de los continentes, el mapa del mundo con referencias y la representación del mundo triangular.

#### *El mapa de los continentes*

Los profesores dibujaron mapas clásicos del mundo dividido en cinco continentes: África, América, Asia, Australia y Europa, poniendo de relieve claramente la división del nuevo continente en América del Norte, Centroamérica y América del Sur.

FIGURA 8. Mapa de los continentes



Este tipo de mapa representa el mundo con tres esferas continuas que carecen de fronteras: la americana, la afroeuroasiática, y la australiana. La representación del continente americano es homogénea, y su construcción es acumulativa (agregado de subcontinentes) de acuerdo con un tipo formativo de conocimientos que está bien establecido. La segunda esfera engloba a África, Europa y Asia, y las integra en una vasta extensión mostrada como un espacio continuo y sin límites. Da la impresión de que esta esfera compacta sirve de contrapeso al continente americano, mientras que Australia queda relegada en la tercera esfera a la condición de un simple microcontinente, de tamaño insignificante si lo comparamos con los demás. De hecho, se puede decir que se trata de un mundo bipolar separado solamente por el Atlántico. Es un mundo que no está centrado en América ni tampoco en el bloque formado por África, Europa y Asia. Por último, hay que señalar que ni siquiera los países más grandes están localizados y que tampoco se mencionan sus nombres.

#### *El mapa del mundo con referencias*

Este mapa representa también al mundo dividido en dos grandes bloques: el primero formado por América, y el segundo por, África Europa y Asia.

América está representada sin referencias a los países que la componen. En cambio, aunque África carezca de referencias, Europa y Asia se destacan por la designación de algunos países como el Reino Unido, Grecia, Italia, la India y China. Podemos preguntarnos si esos países se mencionan porque se enseñan en clase, o

FIGURA 9. El mapa del mundo con referencias



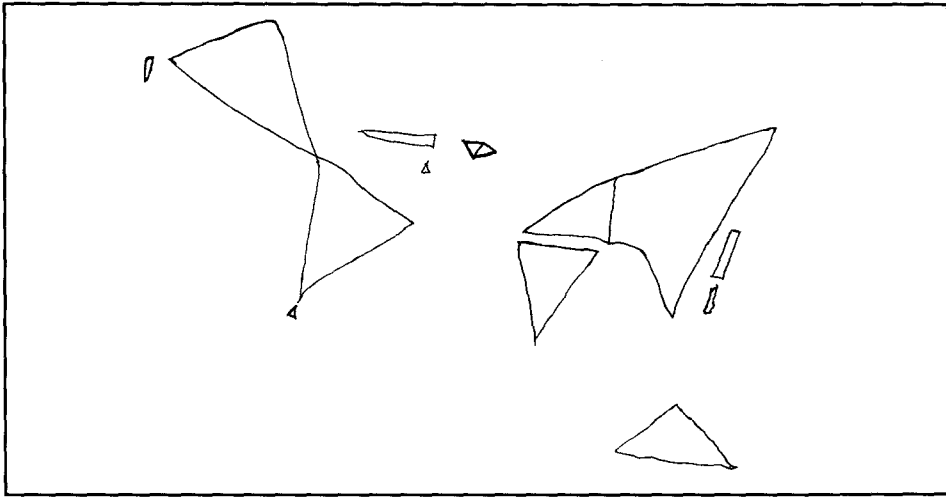
simplemente porque los profesores los conocen. Para el que realizó el mapa, los países árabes se limitan exclusivamente a la región del Cercano Oriente, lo cual muestra un desconocimiento de que se extienden por África del Norte. Además, América del Sur y África del Sur están dibujadas una junto a otra. Podemos preguntarnos si esta proximidad geográfica quiere poner de manifiesto los nexos seculares existentes entre los países que la componen. En efecto, en este croquis América del Sur está situada muy lejos de América del Norte en comparación con la proximidad de su situación con respecto a África del Sur. Por otro lado, Australia es un continente que se representa aparte, en la periferia del mundo.

### *La representación triangular del mundo*

Esta original representación es obra de un profesor y ha sido construida basándose en el modelo de los coremas elaborados por Brunet (1986). Según De Maximy (1995, pág. 121), el corema es una estilización del dibujo cartográfico – ya de por sí simplificado y codificado – cuya finalidad es grabar en la memoria de los lectores algunas ideas esenciales, a las que el rigor geográfico de referencia debe dar un peso consecuente e indiscutible. También presenta una especie de clave de lectura normalizada o de escritura nemocartográfica especialmente elaborada y perfeccionada, que recurre a la taxonomía y los pictogramas para sistematizar la lectura de espacios complejos cuyas características geográficas se combinan con las fuerzas socioeconómicas que los vitalizan y modifican a veces (De Maximy, 1995, pág. 123). En el corema dibujado predomina la forma geométrica triangular, que constituye la base del conjunto de la construcción.

El continente americano está representado por dos triángulos unidos por un vértice común que es Centroamérica. Europa da la impresión de estar absorbida por

FIGURA 10. Corema del mundo



las formas distorsionadas del gran continente asiático. África está separada de Europa y Asia, y tiene las mismas dimensiones que Europa y Australia. En esta carta se puede notar el efecto de “vecindad”, es decir, la gran proximidad topológica que existe entre África, Asia y Europa. Además, las líneas – especialmente las que desempeñan la función de fronteras – forman elementos de conexión que unen los extremos de cada continente. Las superficies están bien delimitadas y estructuran el espacio, al mismo tiempo que expresan su tamaño.

Los mapas mentales muestran que los profesores tienen un buen conocimiento general del mundo. También dan un sentido a los lugares en función de la proximidad o el distanciamiento, del tamaño grande o pequeño de los objetos espaciales dibujados. La ausencia de fronteras refleja la continuidad y apertura de los espacios. ¿Encontraremos todas estas virtudes iconográficas en los alumnos?

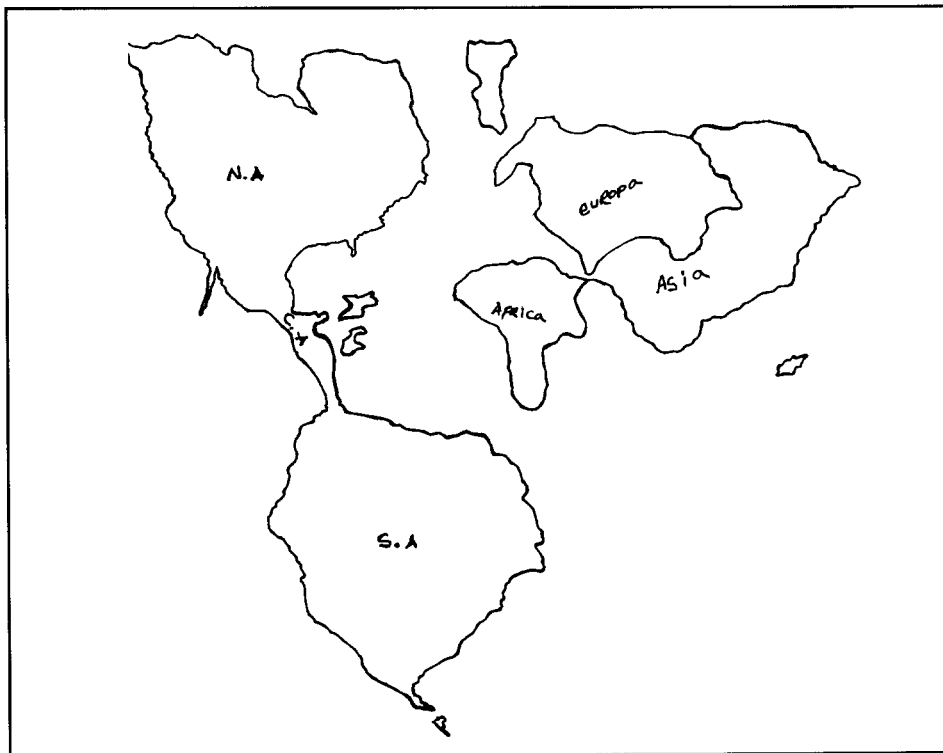
#### EL MUNDO PERCIBIDO Y EL MUNDO IMAGINADO POR LOS ALUMNOS SALVADOREÑOS

Al pedir a los alumnos que dibujasen un mapa del mundo, pretendíamos averiguar la manera en que percibían un espacio tan vasto y, por tanto, tratamos de que pusiesen de manifiesto los conocimientos adquiridos que influyen en su sistema de explicación del mundo. Logramos obtener representaciones valiosas, y tras analizarlas pudimos observar cuatro categorías de mapas del mundo: centrado en América; “egocentrado”; reducido a Centroamérica; y con los subsistemas mundiales.

##### *El mundo centrado en América*

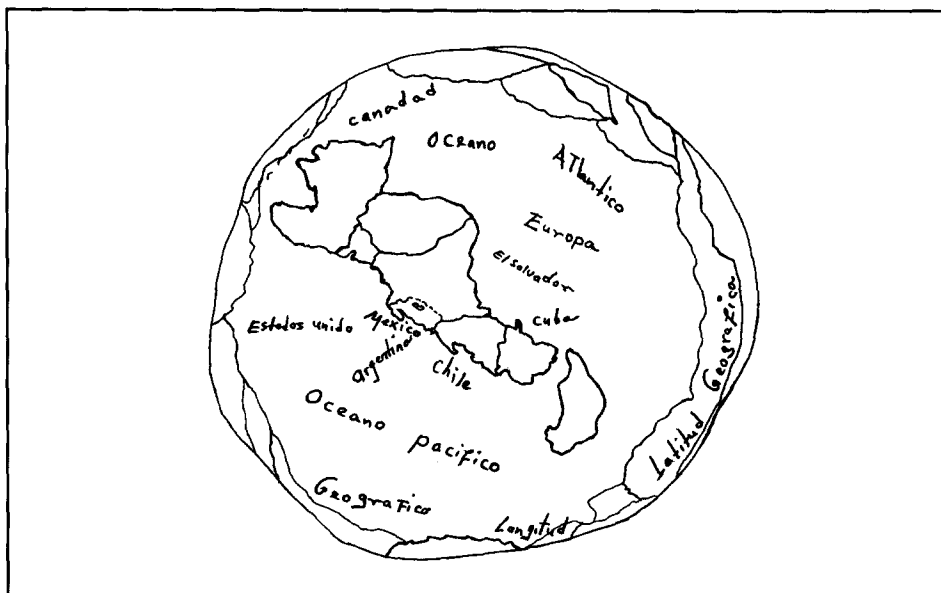
El continente americano, espacio de pertenencia e identificación, se representa como si fuera el centro del mundo con respecto a los demás continentes.

FIGURA 11. El mundo centrado en América



La distinción entre América del Norte, del Centro y del Sur se puede ver claramente, lo cual deja traslucir las diferencias existentes entre los países que integran el Nuevo Continente. A pesar de ello, se pone bien de manifiesto a América y se la supervalora. Su representación implica que es un continente poderoso y hegemónico, que domina al resto del mundo. En este mapa, el resto del mundo puede significar los residuos, la escoria, porque las dimensiones conjuntas de Europa, Asia y África son inferiores a las de América. En efecto, la superficie de África apenas es superior a la del Reino Unido, y el tamaño de Asia es tan reducido que da la impresión de haber sido tragada por el continente europeo, en el que ha quedado reducida a un espacio periférico con una frontera de separación discretamente trazada. En este conjunto de subsistemas mundiales, la localización y la dimensión de cada uno de ellos son un reflejo de la división del mundo en zonas centrales y periféricas. Al mismo tiempo que se considera a América como el centro del mundo, Norteamérica y Europa constituyen centros regionales con periferias bajo su dominación: Centroamérica y Sudamérica están sometidas a la América del Norte, y Asia y África al Viejo Continente. Sin embargo, a pesar de esta dicotomía, los subsistemas constituyen espacios abiertos y continuos que no están aislados, excepto el Reino Unido y Australia, que se consideran dos espacios lejanos y no parecen formar parte ni de Europa ni de América. Son dos entidades “autónomas” que

FIGURA 12. El globo “egocentrado”



difícilmente se pueden catalogar como periferias, especialmente el Reino Unido.

#### *El mapa del globo “egocentrado”*

El autor ha dibujado el globo centrado en el continente americano, haciendo abstracción del resto del mundo, del que tan sólo se menciona a Europa, aunque sin representarla.

Tal y como está representada en este croquis, América no sólo parece el continente dominante, sino que da la impresión de ser el único continente del mundo. Se mencionan países importantes como Estados Unidos, Canadá, México y Argentina, al lado de los cuales figuran otros más pequeños como El Salvador, Chile y Cuba. Este mapa refleja las adquisiciones de conocimientos del alumno y su visión del mundo, que se reduce a su propio continente rodeado de océanos y a una Europa cuya función es la de mero accesorio de relleno cartográfico. La asimilación de algunos componentes territoriales de su espacio de identificación, la ausencia de referencia por ignorancia, omisión, o supresión del espacio ajeno muestran que la esfera de la convivencia se limita a lo conocido, ese mundo finito cuya identidad se construye en torno a principios de vinculación, arraigo y adhesión. Además, el hecho de representar solamente el mundo al que uno mismo se considera perteneciente, viene a ser para el autor una manera de expresar su territorialidad vivida, contrapuesta a la exterioridad más o menos conocida. Los océanos Atlántico y Pacífico son fronteras que delimitan precisamente su interioridad.



FIGURA 13. El mundo reducido a Centroamérica



*El mapa del mundo es el mapa de América Central*

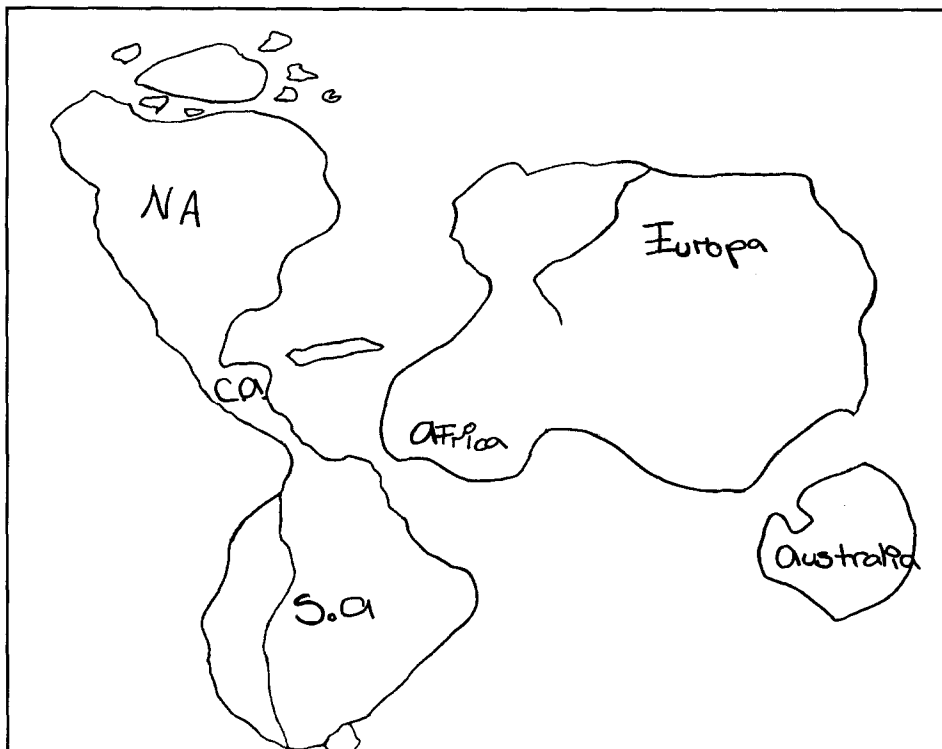
A menudo, el efecto de vecindad influye en la representación de un mapa geográfico. Aquí tenemos un ejemplo que ilustra la confusión del mundo con la región propia: Centroamérica.

El autor ha representado bien los países que integran Centroamérica, situándolos correctamente desde el punto de vista geográfico, nombrándolos y delimitándolos. El hecho de nombrar a los países tiene un significado. En efecto, implica una indicación geográfica y la identificación de un espacio con fronteras muy precisas, que se ponen de manifiesto porque nos informan de los límites de cada país, los cuales suelen ser fuentes de tensiones. Con este dibujo tenemos la impresión de estar en una región con espacios cerrados discontinuos, en los que el confinamiento ha sustituido a los conflictos. No obstante, se trata de un confinamiento que se considera positivo, porque las distintas entidades se identifican con una cultura común en el interior de espacios vivos yuxtapuestos, cuya suma forma la región centroamericana.

*El mapa de los subsistemas del mundo*

A menudo, el mundo se percibe como un conjunto de subsistemas cuyo tamaño determina su potencia.

FIGURA 14. Los subsistemas del mundo



El mundo se caracteriza por la existencia de dos grandes subsistemas. El primero es vasto y dominante tanto en su parte septentrional (América del Norte), como meridional (América del Sur). Ese sistema tiende a oponerse al segundo subsistema formado por África y Europa, si damos por sentado que no se menciona a Asia. Se impone la siguiente observación: se muestra a Europa cerca de América del Norte, mientras que África se sitúa en la vecindad de Centroamérica y América del Sur. ¿Significa esto que hay proximidad cultural y que las raíces de los norteamericanos están en Europa, mientras que las de los centroamericanos y sudamericanos se hallan en África? La distancia por la que ha optado el autor es cultural, y se acorta en función de las raíces que tienen los países en una de las dos partes del subsistema afroeuropeo. Esto podría ser una tentativa de querer fundamentar un deseo de convivencia basado en la legitimidad histórica y cultural. Se podría sacar la conclusión de que existe una adecuación entre esta legitimidad y las similitudes que se suelen calificar de concretas, es decir, físicas.

## Conclusión

Los mapas mentales nos han permitido entender que los conocimientos de sus autores se estructuran tras haber sido filtrados, seleccionados y situados. También refle-

jan un doble conocimiento: uno de índole espontánea y lleno de afectividad, aunque a menudo sea confuso; y otro de carácter escolar, formalizado y preciso. Por último, como dice Gumuchian (1989), constituyen un medio de expresión significativa que se puede formular de manera más espontánea y directa que la escritura.

Gracias a estos soportes, hemos podido comprobar que el mundo es vasto, complejo, discontinuo, cerrado y heterogéneo. Al parecer, el deseo de convivir con el Otro y con el Espacio Ajeno se limita a un país, una región o un continente. Los territorios son compactos, encajados y cerrados, y pueden ensancharse o estrecharse. El ensanchamiento representaría la apertura, la convivencia y la proximidad cultural, mientras que el estrechamiento reflejaría los conflictos.

Esta percepción y representación del mundo es una yuxtaposición de espacios vividos posibles, es decir, de la convivencia dentro de la semejanza. Lo idéntico reemplaza a lo diferente, y de ahí vienen esas redes territoriales en las que se da prioridad a lo próximo y conocido y se excluye lo lejano y desconocido, que son sinónimos de sospecha y desconfianza.

## Referencias

- André, Y. *et al.* 1989. *Représenter l'espace* [Representar el espacio]. París, Anthropos, pág. 155.
- Brunet, R. 1986. *Cartes, modèles et théorèmes* [Mapas, modelos y teoremas]. París, Mappemonde, n° 4, págs. 2-6.
- De Maximy, R. 1995. Chorème et chorématique [Corema y coremática]. *En: La cartographie en débat: représenter ou convaincre*. París, Editions Karthala et ORSTOM.
- Guérin, J-P; Gumuchian H. 1985. *Les représentations en actes* [Las representaciones en actos]. Grenoble, Institut de géographie alpine, págs. 94-104. (Actas del coloquio de Lescheraines.)
- Gumuchian H. 1989. *Les représentations en géographie: définitions, méthodes et outils* [Las representaciones en geografía]. París, Anthropos, pág. 39. (Actas del coloquio "Representar el espacio".)
- Luhan, M. 1973. *Du cliché à l'archétype: la foire du sens* [Del estereotipo al arquetipo]. Montreal, Hurtebise, H. M. H, pág. 60.
- Tiberghien, G. 1991. *Mémoire: forme de la cognition* [Memoria: forma de cognición]. Grenoble. Editions de la Société française de psychologie, págs. 5-9. (Actas del coloquio "Memoria y cognición", 4-5 de abril de 1991.)

---

LAS REPRESENTACIONES DE MAESTROS Y ALUMNOS

---

---

**LAS REPRESENTACIONES**

---

**DEL MUNDO**

---

**EN LA REPUBLICA CHECA**

---

*Yves André y Zuzana Wienerova*

---

El caso de la República Checa se diferencia sensiblemente de los ejemplos del Líbano y El Salvador, porque los discursos de los manuales de historia y geografía, así como los de los alumnos y profesores, son representativos de un Estado-nación con una sólida identidad. En efecto, en la República Checa la noción de ciudadanía está profundamente arraigada en el pasado y la nutre una larga continuidad histórica cuya fuerza implícita es particularmente intensa. En los manuales se pone de relieve la antigüedad (Gran Moravia en el siglo IX, y principado de Bohemia en el siglo X) y la permanencia de la nación, tanto cuando formó un Estado independiente como cuando estuvo sojuzgada (por ejemplo, durante el largo periodo de la dominación de los Habsburgo). Esta historia, hasta la independencia de 1918 y la separación de Eslovaquia en 1993, es la que cimenta verdaderamente la cohesión nacional.

### **La razón de los manuales**

Los manuales afirman también la pertenencia de la República Checa al espacio europeo occidental (el periodo 1947-1989 lo consideran como un paréntesis), y por ende la voluntad de vivir en paz con los países vecinos. Esta construcción de la toleran-

---

*Versión original: francés*

*Yves André (Francia)*

En la página 231 figura una reseña biográfica del autor.

*Zuzana Wienerova (República Checa)*

Doctora por la Universidad de Praga y profesora de historia en el instituto Jan-Neruda de Praga.

cia implica un conocimiento objetivo de los países con los que se tienen fronteras comunes.

Una cuestión muy importante es la de las relaciones con los poderosos vecinos alemanes y con la joven República de Eslovaquia. Los manuales establecen una distinción importante entre territorios, pueblos, actividades e influencias culturales que convierten a las relaciones mutuas en una fuente de riqueza, y las contingencias históricas y políticas que son causantes de rupturas y conflictos. Por ejemplo, con respecto a Alemania se dice:

Las relaciones con Alemania, el país vecino más grande, permanecen a lo largo de toda nuestra historia, desde los primeros príncipes de Premysl hasta nuestros días. Durante siglos vivimos en paz influyéndonos mutuamente, pero también guerreamos. Todavía hay gente que teme la potencia de Alemania, pero mientras la democracia gobierne en los dos países, no hay motivo alguno para no poder seguir conservando relaciones amistosas. (Pavel y Frantisek, 1993, pág. 46).

La llegada al poder de los nazis en Alemania representó un gran peligro para nuestra República. Hitler detestaba a Checoslovaquia y decidió destruirla; para ello, se aprovechó de la minoría alemana que se dejó tentar por la idea de un gran imperio alemán (Pavel y Frantisek, 1993, pág. 21).

El territorio alemán fue durante mucho tiempo el teatro de numerosos conflictos que con frecuencia pusieron en peligro al conjunto de Europa. Hoy en día, la imagen de Alemania es la de un Estado democrático y una potencia económica (Nakladatelstvi Ceske geograficke spolecnosti, 1994)

En el Mar del Norte, cerca de la desembocadura del río Elba, se halla situado el gran puerto fluvial de Hamburgo que es importante para nuestra República, porque desde él los barcos transportan mercancías hasta los puertos checos (Pavel y Frantisek, 1993, pág. 47).

La separación pacífica de Eslovaquia se presenta como un signo de madurez:

La mayoría de las naciones han deseado vivir en su propio Estado. Hasta los eslovacos han expresado ese deseo. [...] Checoslovaquia se dislocó el 1 de enero de 1993, creándose dos Estados independientes: la República Checa y la República de Eslovaquia. Para muchas personas acostumbradas a vivir en el Estado común, esta solución fue dolorosa, pero [...] podemos estar satisfechos de nuestra “separación pacífica” (Jiri, 1994, pág. 31).

Éste es el mensaje transmitido por los manuales: la razón vence al nacionalismo agresivo, a las pasiones y a la guerra. No se trata de eludir la historia para poder vivir con los vecinos olvidando el pasado; al revés, se trata de asumir el hecho de haber optado por una nueva relación pacífica, apoyándose en una fuerte identidad nacional y en una historia reivindicada, aunque haya sido dolorosa.

Por todo ello, se puede comprender por qué los profesores checos enseñan la historia y la geografía refiriéndose siempre al Estado (en sus múltiples sentidos de país, patria, nación y comunidad cultural) y a las fronteras (como causas de conflictos, o bien como interfaces de contacto e intercambios).

## De la identidad nacional al conocimiento del mundo

Por consiguiente, la historia y la geografía preparan ante todo a los alumnos para ser ciudadanos de su país y para conocerlo. Por eso, en los programas se hace hincapié en las nociones de frontera y conflicto, así como en las de patria, nación, comunidad e identidad cultural. La identidad nacional es por consiguiente un elemento primordial de la enseñanza. Los profesores encuestados coinciden en una definición homogénea del país caracterizada por las fronteras, la unidad y la soberanía, que constituyen un signo de cohesión de pensamiento y unidad de acción. Por el contrario, resulta significativo que las nociones y definiciones de región y ciudad sean más dispersas y yuxtapongan conceptos de índole jurídica, espacial, económica y demográfica. Es probable que la escasa mención que se hace a las escalas regionales y locales se deba a esto.

Además, esta enseñanza es una apertura hacia el conocimiento del continente, y por ende del mundo, ya que inscribe al país en estos espacios más vastos y transmite la idea de una identidad transnacional – en este caso, europea; pero más en el sentido de la cultura europea que de la Unión Europea – y una identidad mundial. Los tres países más estudiados son Alemania, Estados Unidos y Francia. Esto se debe a razones de índole política, económica y cultural. Todos estos países se presentan como vecinos, socios y amigos, y nunca como competidores o enemigos.

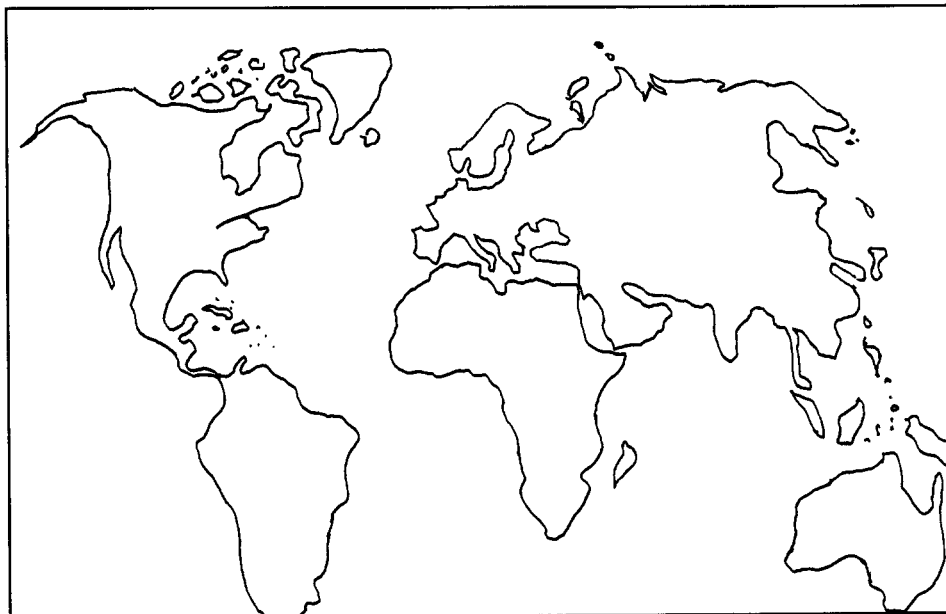
Cuando se les pregunta si es conveniente enseñar nuevos conceptos de historia y geografía, los profesores checos insisten en que es necesario profundizar el conocimiento del mundo como sistema espacial, tanto por lo que respecta a sus transformaciones (nuevas fronteras y nuevos Estados) como a su evolución (demografía, mutaciones o integristas religiosos) y sus crisis (conflictos, nacionalismos y racismos). Consideran que habría que hacer hincapié en la eliminación de la xenofobia y el aprendizaje de la tolerancia.

## En el centro del mundo

A eso se debe, probablemente, el hecho de que los mapas mentales del mundo dibujados por los alumnos reflejen una calidad formal del conocimiento con una presentación meticulosa y detallada.

La característica sorprendente de este dibujo del mundo es la homogeneidad de la serie. Se compone de mapas centrados en Europa que son geoméricamente correctos, excepto tres o cuatro dibujos con contornos algo más aproximados. Representan los continentes, sin trazado de fronteras ni denominación de los espacios. La disposición, centrada en Europa, refleja una visión adquirida desde la más temprana edad gracias a la familiarización con los mapas murales de las aulas y con los que se descifran en atlas o revistas. Esta costumbre de ver el mundo no deja de tener consecuencias sobre la representación que el alumno se hace del universo, ni sobre el lugar que ocupa en él. El alumno se encuentra implícitamente en el centro

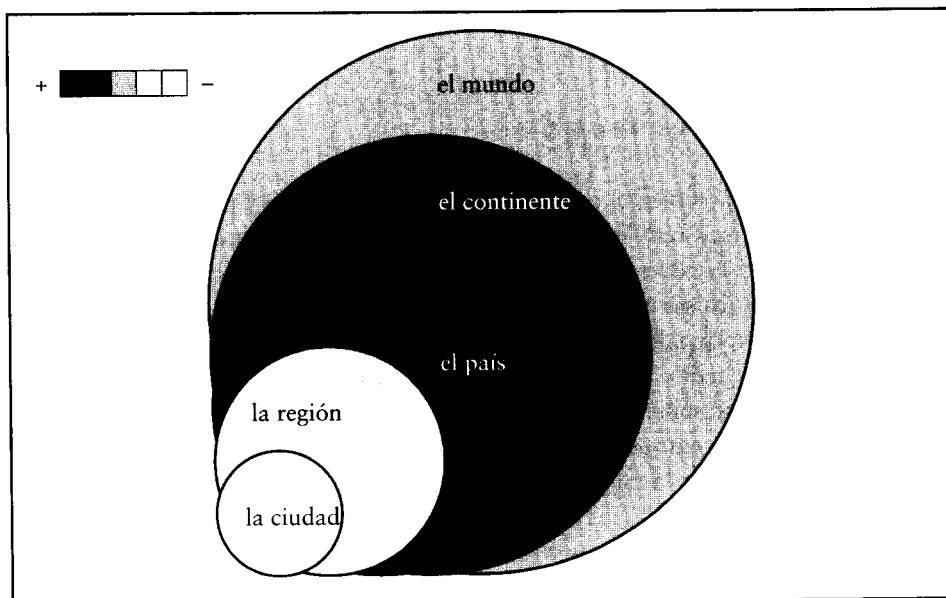
FIGURA 1. Mapa mental de un alumno checo (La pregunta era: "Dibuja el mundo")



del mundo y construye esa posición central en torno a su persona, su ciudad y su país.

La característica más sorprendente es la sencillez de estos dibujos. Sólo representan los contornos de los continentes, cuyas superficies están vacías y despojadas

FIGURA 2. Las lecciones de geografía e historia me han permitido conocer...



de cualquier presencia o actividad humana. No contienen ningún nombre, ningún signo simbólico y ninguna huella de afectividad que indiquen formas de apropiación o de estructuración del espacio; tampoco tienen trazados de fronteras o indicaciones de países completas o parciales, y no mencionan en absoluto a la República Checa. Resulta particularmente sorprendente la ausencia de la división Este-Oeste. Los alumnos borran esta discontinuidad territorial, aunque las generaciones que conocieron la “guerra fría” la tengan todavía muy presente en sus mentes. Se trata de representaciones de tipo técnico, que son producto de una geografía descriptiva consagrada a la localización. La prioridad del orden geométrico elimina la cuestión del sentido de los espacios.

## La permanencia de los estereotipos

Cuando se pide a los alumnos que “mencionen ejemplos de países estudiados...”, citan sobre todo dos países: Estados Unidos y Francia (lo cual se explica por el exceso de representación de los alumnos de clases bilingües franco-checas). A continuación vienen el Canadá, Grecia, Alemania, el Reino Unido y Eslovaquia. Por último, en una o dos ocasiones se mencionan Egipto, México, Rusia, Chile, Australia y la República Unida de Tanzania.

Las preguntas que tratan de circunscribir el sentido de estos espacios provocan la aparición del catálogo de estereotipos indestructibles: los restaurantes de tipo *fast food*, las hamburguesas, la Guerra de Secesión, los *hippies* y los “estúpidos” seriales de la televisión caracterizan a los Estados Unidos; la moda, la cocina, los vinos, los quesos, la Revolución de 1789 y Napoleón configuran la imagen de Francia; los lagos, bosques y osos distinguen al Canadá; la circulación de vehículos por la izquierda, la monarquía y Shakespeare designan al Reino Unido; las frutas y verduras, el mar y Homero, el sol y los turistas, personifican a Grecia. Asimismo, se repiten incansablemente las clásicas imágenes que marcan un territorio: la Estatua de la Libertad, la Torre Eiffel y los autobuses rojos de Londres.

Para los alumnos, las características definitorias de un país se estructuran en binomios de atracción-repulsión, en los que predominan los factores atractivos. Por ejemplo, se muestra a los Estados Unidos como un país de libertad y democracia, cuya fuerza estriba en su riqueza, su juventud y su composición multirracial, y se les presenta como una gran nación que es tierra de emigrantes y domina al mundo. No obstante, el racismo y el egoísmo representan un límite a la seducción norteamericana.

Francia resulta atractiva por sus monumentos, su cultura y su idioma, pero también por el desarrollo de su economía. Además, se considera que los franceses son simpáticos. No obstante, su patriotismo, y sobre todo su ignorancia de los demás países, provocan la irritación. A Alemania se la define como un país de Europa Central con una capacidad industrial y una potencia económica impresionantes, pero sigue llevando el fardo de las dos guerras mundiales. “Son nuestros vecinos y tenemos muchos problemas con ellos...”.

Los demás países suscitan menos comentarios y se perciben positivamente.

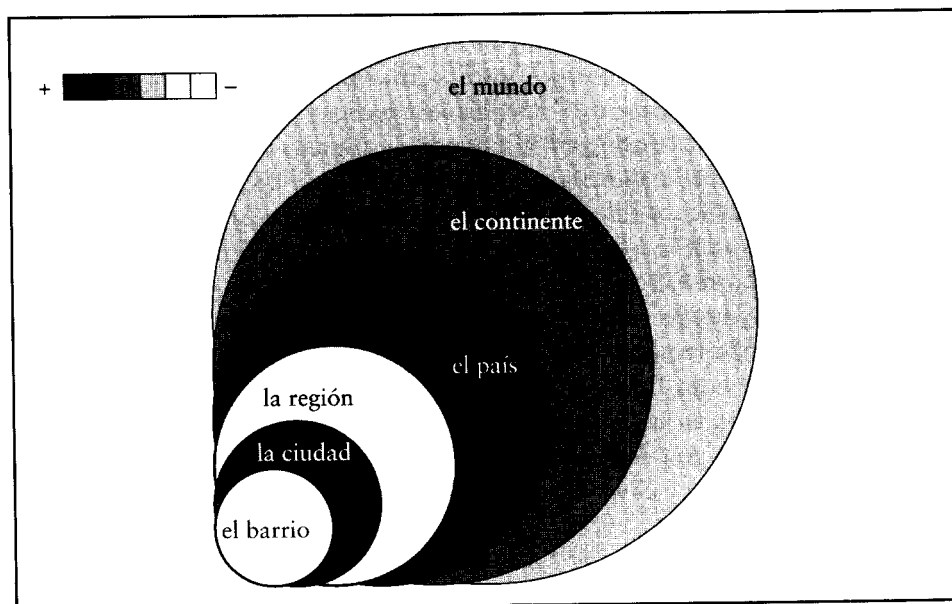


Cabe señalar una vez más el lugar especial que ocupa Eslovaquia, cuya situación política se califica de compleja y cuyos vínculos con la República Checa parecen ser todavía vivaces. “Hemos vivido juntos durante setenta y nueve años [...]. Formábamos la misma República [...]. Nuestras lenguas y culturas son muy semejantes...”

### **El sentimiento de pertenencia de los alumnos: ¿qué escala? ¿qué espacio?**

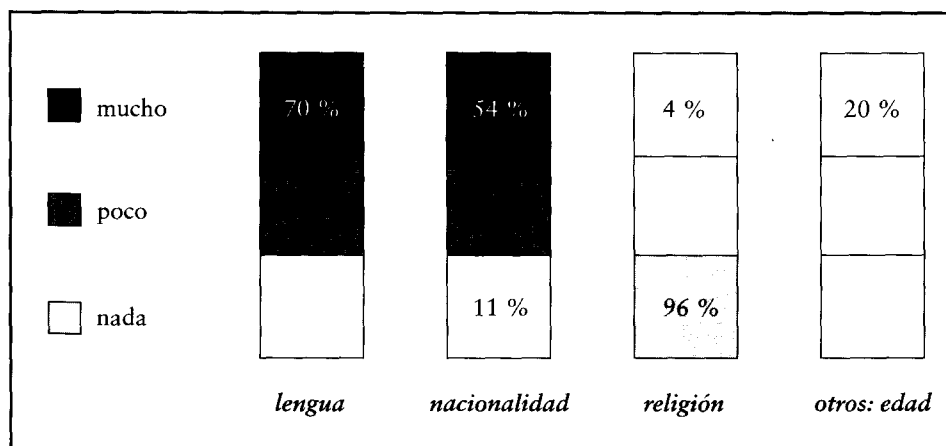
La función desempeñada conjuntamente por los manuales y los profesores explica que en las respuestas de los alumnos a los cuestionarios quede reflejada la gran importancia del país y de la pertenencia nacional. Los estudiantes dicen que los cursos de historia y geografía son los que les han permitido conocer mejor estos aspectos. Sus conocimientos se basan primero en su país, y luego se abren hacia espacios más vastos: el continente y el mundo, sucesivamente; en cambio, no se concede importancia a los espacios de dimensiones inferiores, como la región y la ciudad. Por consiguiente, la enseñanza parece dar prioridad a la apertura al exterior. El país es la escala que suscita en los alumnos un sentimiento más intenso de pertenencia. Su cohesión descansa esencialmente en la lengua y la nacionalidad (Figura 3).

FIGURA 3. El encajamiento de espacios de los alumnos de la República Checa



El peso de la religión parece que es casi inexistente en la formación del sentimiento de pertenencia. La sociedad checa se define como una sociedad laica semejante a la de otros países de Europa. En este país de fronteras recientes (datan de enero de 1993, cuando se “separó apaciblemente” de la República de Eslovaquia), la pertenencia se basa menos en el espacio que en una historia particularmente rica

FIGURA 4. Los criterios del sentimiento de pertenencia de los alumnos de la República Checa



y generadora de identificación. No obstante, es preciso señalar que Eslovaquia ocupa un lugar peculiar y suscita la nostalgia. “Habíamos vivido desde hacía mucho tiempo en una Federación...” Dentro de esta primera escala de intensa identificación podemos ver que se encaja una segunda: la de su vida cotidiana. En efecto, el sentimiento de pertenencia no se dirige hacia el continente o el mundo, sino hacia un espacio vivido más restringido, el de la ciudad, y más concretamente su ciudad: Praga (Figura 3). En otras palabras, si la enseñanza de la historia y la geografía se basa en el país para luego abrirse hacia el exterior, el sentimiento de pertenencia de los alumnos consiste más bien en un repliegue del país a la ciudad. En este hecho podemos percibir las bases de una contradicción en la enseñanza de la historia y la geografía. Al conocimiento objetivo del mundo, transmitido por los profesores, se oponen las prácticas y representaciones del espacio vivido. Naturalmente, parece legítimo que la escuela lleve a los alumnos a conocer los demás países y el mundo. No cabe duda de que éste es un objetivo cultural y científico primordial, y para los profesores es una misión fundamental. Así lo proclaman, al tiempo que muestran su adhesión a esta tarea. Por su parte, los alumnos estiman además que esos países se estudian esencialmente por motivos económicos (por ser grandes potencias), culturales (por ocupar un lugar importante en la literatura, la música, la pintura, etc.), o históricos, aunque en menor medida.

No obstante, el ejemplo checo plantea el interrogante de la escasa importancia que sorprendentemente se concede a los espacios cotidianos, a pesar de lo necesaria que es la apertura al mundo para la amplitud de miras y el entendimiento de los demás. Cabe preguntarse si las lecciones de historia y geografía no deberían permitir un mejor conocimiento del lugar donde se vive. En efecto, enfocar el trabajo hacia el plano local no impide que se cambie de escala, y además las problemáticas y los conceptos a los que se recurre son semejantes: frontera, identidad, conflicto, democracia, riqueza y pobreza. En suma, nos preguntamos si no hay un déficit de

enseñanza pertinente de los espacios cotidianos, en los que también es menester “aprender a convivir”.

## Referencias

- Frantisek, H. 1996. *Ceske dejiny z ptaci perpektivy* [La historia checa a vuelo de pájaro]. Praga, SPN.
- Jiri, J. 1994. *Dejepis-Nova doba III* [La historia en la época moderna - Ultimo año de enseñanza básica]. Praga, Prace SPL.
- Nakladatelstvi Ceske geograficke spolecnosti. 1994. *Regionalni zemepis III Europa* [La geografía regional: Europa]. Praga.
- Pavel, A.; Frantisek, H. 1993. *Vlastiveda pro 5. roc. ZS* [Quinto año de enseñanza básica]. Praga, Fortuna.

---

TERCERA PARTE:  
HACIA NUEVAS  
FORMAS DE CIUDADANIA

---

HACIA NUEVAS FORMAS DE CIUDADANIA

---

---

# LO QUE NO DEBEMOS ENSEÑAR EN GEOGRAFIA

---

*Robert Ferras*

---

Una educación para una nueva ciudadanía difundida a través de la historia y la geografía ofrece un campo de investigación muy amplio, y el interés del tema salta a la vista. Una vez señalada la importancia de esta realidad, tenemos que ser conscientes de ciertos límites o posibles fallos.

El primer peligro es el de atrincherarse en una perspectiva estrecha, sin superar las experiencias parciales propias de la enseñanza impartida en Francia. Segundo peligro: el tema de la “convivencia” parece pleno de generosidad y aperturas, de ahí el riesgo de proponer recetas milagrosas o entregarse a un sermoneo moralista o a un dogmatismo idealista. Tercer peligro: mantener posiciones propias del pasado, ya que todo va muy deprisa. Así, en 1997 surge un concepto nuevo, el de *insubordinación civil* a propósito de la integración de los inmigrantes en Francia.

## **Introducción en forma de anécdotas**

¿Podemos realmente hablar de anécdotas? El 25 de agosto de 1997, el semanario *Marianne* publicaba dos textos de unas pocas líneas cuya lectura es muy significativa:

---

*Versión original: francés*

*Robert Ferras (Francia)*

Director honorario del Instituto de Formación del Personal Docente de la Academia de Montpellier. Catedrático de geografía y doctor en letras. Ha publicado numerosos libros sobre los países mediterráneos (España y el Languedoc-Rosellón) y ha dirigido diversas obras y colecciones de geografía. Se interesa por la enseñanza de esta disciplina. Es vicepresidente del CAPES de historia y geografía, coautor de una obra de epistemología y colaborador de otra obra sobre los conceptos, ambas escritas en colaboración con Antoine Bailly.

Nuevo golpe contra los tradicionalistas ingleses: el nuevo Ministro de Deportes laborista parece plantearse la posibilidad de prohibir que se cante el himno nacional y se exhiban banderas en los campos de fútbol. “Estas prácticas, declaró el Ministro, parecen una extensión de la guerra y estimulan estallidos de nacionalismos.” (*Marianne*, pág. 14).

En estas líneas aparecen los términos: “nacional”, “nacionalismo”, “estallido” y “guerra”. Añadamos, en aras de la imparcialidad, “deportes” y “campo de fútbol”.

Segundo texto:

La prensa egipcia es casi unánime al considerar que la hipotética conquista de la princesa Diana por un hijo del país de los faraones es a la vez un restablecimiento justo de las cosas y una revancha contra los tres cuartos de siglo de imperialismo británico (*Marianne*, pág. 15).

Los términos significativos: “conquista”, “revancha”, “imperialismo”, se refieren a conflictos; “país de los faraones” e “imperialismo británico” se refieren a los nacionalismos.

¿Que tienen en común estas dos notas periodísticas puramente circunstanciales? Encontramos palabras clave que contradicen el tema de la “convivencia”, y van en el sentido de “-ismos”, como “nacionalismo” e “imperialismo”, y otros términos, como “poder” y “conflictos”. Hay innumerables recuadros de este tipo en la prensa. La pregunta que surge es: ¿cuál es su lugar, qué parte y peso tienen en los textos de historia y geografía de la educación cívica?

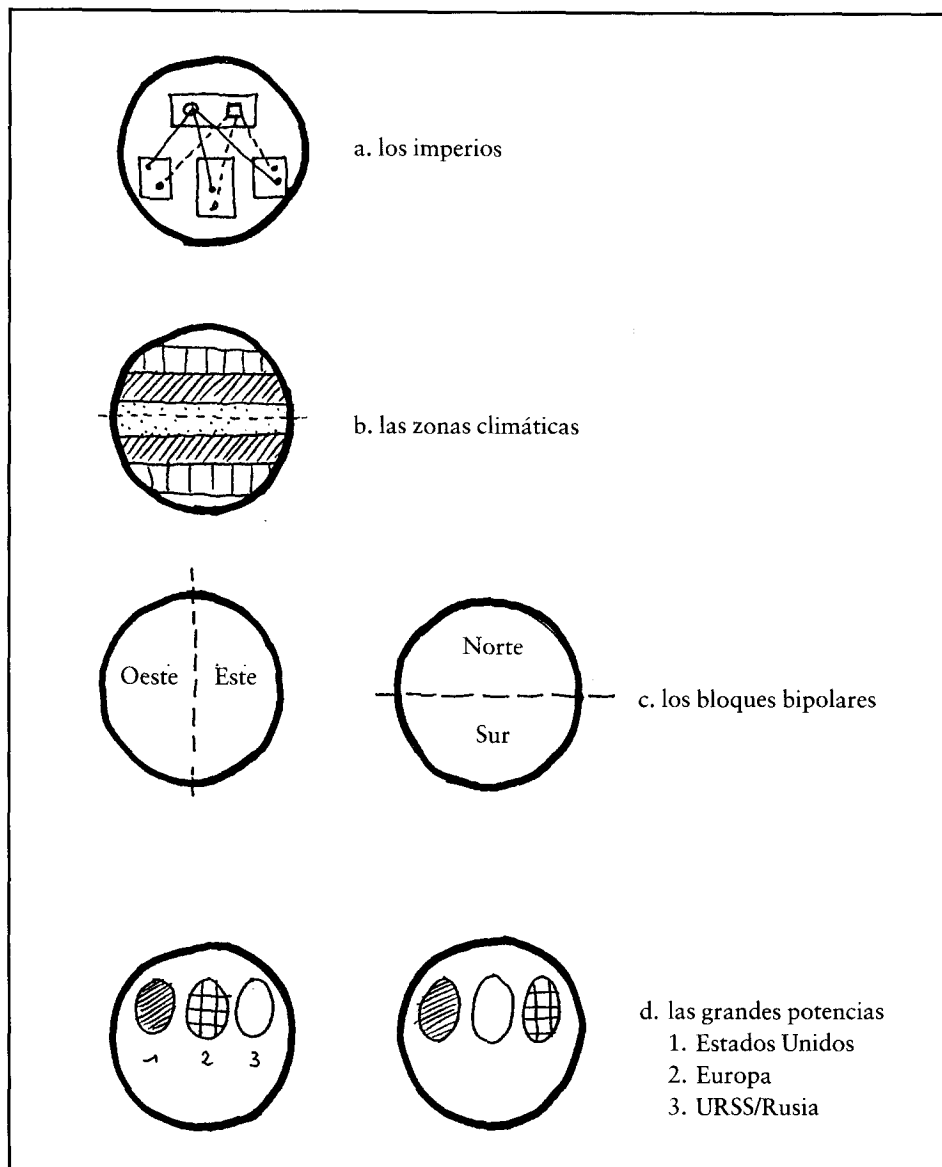
En diciembre de 1997 se celebró en Marsella, en torno a la Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale (DATAR) [Delegación de la Ordenación Territorial y de la Acción Regional], el Cuarto Encuentro de los Agentes de Desarrollo Local. Los grupos de reflexión fueron: “La ciudadanía, la inteligencia de los territorios y la cooperación»; “El espacio, patrimonio común de las dinámicas territoriales y la identidad”, etc. Estos enunciados abarcan conceptos eminentemente geográficos: “espacio”, “territorio”, mezclados con otros que se refieren a la “ciudadanía”, a la “cooperación”, y al “patrimonio”.

## **La educación para una nueva ciudadanía: límites y puntos muertos**

### **LA CONSTATACION DE UN FRACASO**

La educación para una nueva ciudadanía se encuentra en un punto muerto, después de aplicar diversos enfoques para tratar grandes conjuntos geográficos. Los programas lo demuestran: comenzamos con los imperios coloniales que coloreaban los mapas murales de la colección Vidal de la Blache. Siguieron los conjuntos climáticos, que parecían más “neutros”: países tropicales, países fríos, países templados, mundo mediterráneo; los bloques económicos, Este-Oeste y, más tarde, Norte-Sur, cuya dicotomía parecía tan cómoda; las grandes potencias, reducidas a dos, Estados Unidos y la Unión Soviética, o con Alemania y Japón.

FIGURA 1. Algunos grandes tipos de clasificación



Constatamos una incesante regresión en materia de programas de educación cívica. Los especialistas se vuelcan periódicamente sobre este tema como Penélope sobre su tela, en un incesante proceso de hacer y deshacer. Las referencias sistemáticas a la sociedad del momento sugieren la existencia de sucesivos ciclos desde el nacimiento de la geografía moderna que, en líneas generales, se remonta al periodo de la guerra franco-prusiana de 1870. En estos ciclos se exponen los conceptos, pero nunca se explicitan, como es el caso de territorio, nación, etnia, cultura, frontera...

En los libros de texto están las pruebas. Tal vez era el precio que había que pagar para abandonar el siglo XIX y penetrar en el modelo francés contemporáneo, centralizado y republicano.

Esto, que tiene un nombre y se denomina “educación cívica”, hace pensar en la tradición francesa de un horario programado para la educación del futuro ciudadano en el segundo grado y nos trae a la memoria las peores experiencias de enseñanza a juzgar por el contenido de ciertos programas: ¿cómo despertar el interés de los alumnos por la composición de la Cámara de Diputados, por los poderes del Senado o por la capacidad de intervención de un Consejo General?

#### ¿QUE DEBEMOS EVITAR EN GEOGRAFIA Y EN HISTORIA?

El hecho de haber escogido el título con la fórmula “lo que no debemos enseñar en geografía” tiene su importancia. Se pronuncia en contra de todos los “-ismos” que recuerdan las circulares del Departamento de Geografía de la Universidad de Ginebra: comunitarismo, etnicismo, nacionalismo “y otras formas de agrupación que pretenden impedir el contacto con los otros debido a su diferencia”.

### **El héroe nacional, parangón de virtud e imagen arquetípica**

Una de las fechas claves de los viejos textos de historia de Francia, y quizá incluso de los menos antiguos, es la de 732. “En el año 732, Charles Martel derrotó a los árabes en Poitiers” dice el relato de nuestra infancia. Charles Martel aparece como un héroe nacional en los textos publicados en “la capital”. Las gentes del sur de Francia saben otras cosas de él. Arrasó la ciudad de Maguelone, que jamás ha logrado recuperarse, y su sede episcopal fue trasladada a Montpellier; asoló la ciudad de Nîmes, cuya población se había concentrado en sus ruinas vacías como su último bastión. Y el Languedoc “salvado” por Martel mantenía excelentes relaciones con el mundo árabe que, aquí como en España, desarrolló las técnicas de irrigación, los intercambios comerciales y, más tarde, fomentó el desarrollo intelectual a través de la Universidad de Montpellier.

Segundo ejemplo, sin caer en el occitanismo: en el Languedoc, el buen rey San Luis, el rey de Vincennes y del roble bajo el cual administraba justicia, se llama sólo Luis IX. Su estatua, en Aigues-Mortes, donde se embarcó para las Cruzadas, suele ser pintarrajeada de rojo durante las manifestaciones regionalistas.

Atreviéndome a utilizar un juego de palabras muy malo, diríamos que en el sur de Francia Carlos Martel y San Luis son dos perfectas cabezas de turco para los militantes occitanos. Los héroes no son los mismos aquí y allá, y deberíamos recordarlo cuando enseñamos la historia y la educación cívica con ella asociada.

Veamos el caso de los héroes españoles durante la conquista de una América que se latinizaba. ¿Cómo se los presenta en los textos españoles, mexicanos o peruanos? Hernán Cortés en Cuba y en México, Cabeza de Vaca en Florida y en California antes de ser destituido de sus funciones de gobernador de Paraguay, los hermanos



Pizarro y la conquista del Perú. De la misma manera, el humorista de paso por Londres no dejaba de señalar que, al otro lado de la Mancha, todas nuestras derrotas eran celebradas como los momentos estelares de la historia, tanto en Trafalgar Square como en Waterloo Bridge.

¿Cómo abordar la historia de los grandes hombres, la geografía de las batallas? El “buen” profesor de educación cívica sería una especie de Sr. Jourdain que practicaría esta especialidad casi sin saberlo... y no le faltan oportunidades a lo largo del año, al precio de ciertas decisiones que debe tomar.

## La cuestión de Europa, a la orden del día

Hay numerosos textos que se prestan a comentarios:

### DOS CITAS

Ambas provienen de Duroselle:

1. Europa es un asunto reciente de una actualidad inmediata, en la óptica y la recta línea del memorándum Monnet del 3 de mayo de 1950, que, al dar luz verde al plan del carbón y el acero, afirmaba que “Europa nunca ha existido. No es la suma de las soberanías reunidas en un consejo lo que forja una identidad. Verdaderamente hay que crear Europa...”. Todo el juego posterior consiste a pretender progresivamente que Europa siempre ha existido y que se trata de reencontrarla. El mito de que Europa alimenta de sí misma, una vez establecido, se difunde, un mito que alimentan quienes piensan construirla.
2. Como siempre, junto a una parte de verdad irrefutable subsiste un rasgo de autocomplacencia que también hace de ella una falacia.  
Cuando me dicen que Europa es el país del derecho, pienso en lo arbitrario; que es el país de la dignidad, pienso en el racismo; el país de la razón, y pienso en el ensueño romántico. Y también encuentro justicia en Pennsylvania, dignidad humana entre los nacionalistas árabes, y la razón por doquier en el universo, si es verdad, como dice Descartes, que el sentido común es el bien mejor compartido del mundo (Duroselle, 1965).

### LOS TEXTOS RECIENTES

El análisis de los textos de educación cívica, de geografía y de historia nos permiten ver lo que se dice sobre Europa, sus esperanzas y sus avatares. No se trata de distribuir juicios de valor en forma de puntos favorables o puntos no favorables, sino de llamar la atención sobre la elección de los textos. ¿A qué se parece la Europa que proponemos a los niños a quienes queremos enseñar el concepto? De los textos consultados (seis, escogidos sin demasiada elaboración, sin que tengan valor de muestra, como un recorrido a través de los textos) surgen algunas enseñanzas.

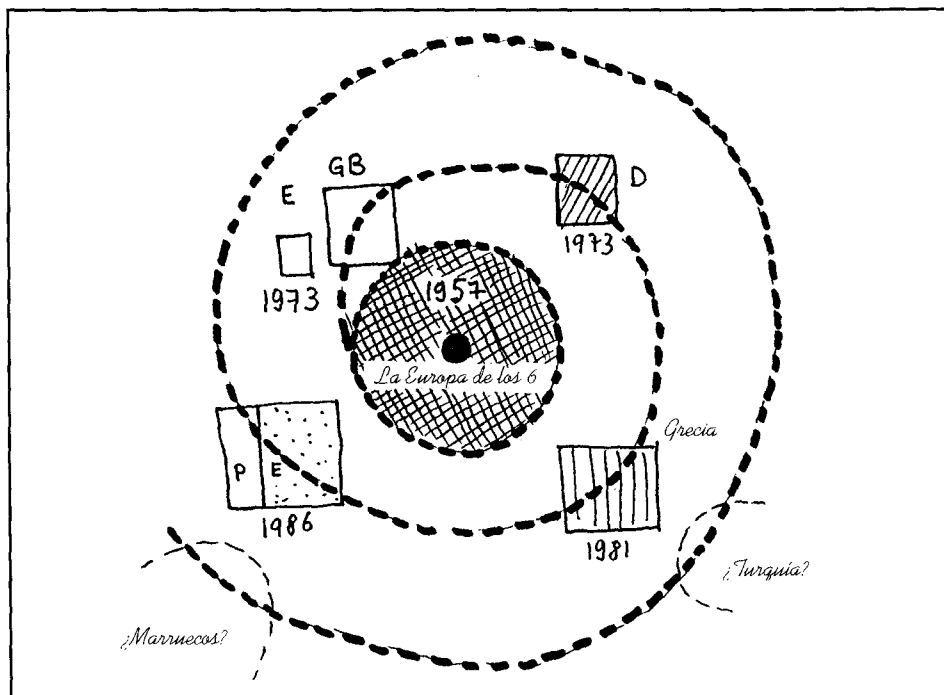
Nos olvidamos de precisar que Europa es una construcción, primero de la historia y luego de la mente humana, una entidad propuesta a partir de una realidad geográfica jamás delimitada pero sobre la cual pretendemos apoyarnos. En cada

etapa de su historia, Europa vuelve a definir su espacio: en Viena, Munich, Versalles, Berlín y Yalta. Un mapa constituye un interesante ejercicio de educación cívica, no sobre las sucesivas fronteras de los países (aunque en el caso de Polonia éstas son particularmente elocuentes), sino sobre los territorios engendrados y los protagonistas en presencia. Ya no hay una Europa del Este, tal vez no habrá otra Europa sino la que llega hasta los Urales, con lo cual la realidad encarnará la célebre fórmula. Europa se sume en una serie de desafíos y de expectativas para seguir ampliándose, y Turquía y Marruecos golpean a sus puertas después de que Grecia y España se han convertido en “europeos” sin dejar de ser “mediterráneos”.

El soporte cronológico es totalmente contemporáneo. No se suele evocar las fechas que precedieron la construcción de Europa. Paradoja: aun afirmando que Europa es una realidad reciente, se hace referencia a una continuidad europea desde la noche de los tiempos, como si este continente fuese un “dato geográfico”. Ciertos autores, por una u otra causa, no paran mientes a la hora de otorgar patente de europeísmo y hacen referencia a los yacimientos megalíticos o a las migraciones de la antigüedad.

¿Cuál sería el mapa mental acumulado del espacio europeo? No es sorprendente que el bloque de la CEE preceda por mucho “al resto de Europa”. Pesan los más grandes, en orden decreciente: la Europa de los Seis, seguida del Reino Unido y de los países mediterráneos, con lo cual se recupera la espiral del orden de ingreso. Se destacan los “países con más peso” sin que nos interroguemos para nada sobre las realidades geográficas del espacio europeo.

FIGURA 2. De la CEE a la UE: La espiral de la Europa en construcción 1957-1993



Se trata de un magnífico modelo que parte de un centro y que engloba progresivamente una periferia más lejana y más meridional, y también menos “europea”. Este modelo sencillo permite llamar la atención sobre una elección que tiene que ver con la pedagogía y con algo más profundo. En lugar de estudiar los Estados individualmente, se subraya la existencia una dinámica evidente, a saber, la ampliación de Europa hasta los países que esperan en sus márgenes.

#### LAS NUEVAS DINAMICAS

Bajo el doble efecto del progreso institucional y de la globalización, las fronteras habituales pierden su antigua realidad. Los 15 países miembros de la Unión Europea están obligados a transferir parte de su soberanía a una entidad supranacional, lo cual tiene consecuencias en el plano infranacional, que podríamos denominar, sin mayor complicación, las regiones. En el sistema de autonomías regionales de España, destaca el éxito de Cataluña (desde 1979) y las dificultades aún vigentes en el País Vasco. En Gran Bretaña, los escoceses y los galeses acaban de pronunciarse en referéndum a favor de la creación de parlamentos regionales dotados de poderes. En Italia, la Liga Lombarda reclama una Padania independiente. En Bélgica, se ha consumado la ruptura entre país flamenco y país valón. En Alemania, Baviera no deja de afirmar su personalidad geográfica desde la reunificación del país.

#### LOS SIMBOLOS

Hay que tenerlos en cuenta, al igual que la iconografía. La bandera hace pensar en el número 12 con la ventaja de la simetría, de todos los diseños posibles en forma de estrellas con fondo azul, composición ideal, “símbolo perenne de la perfección y la plenitud” (texto escolar, Colección Delagrave), que planteará a corto plazo el problema de la representación de los países recientemente admitidos, como sucede con la bandera de Estados Unidos, una bandera de geometría variable. Los “grandes hombres” de los textos son los padres fundadores: Schuman, Monnet, Adenauer, de Gasperi, Churchill, Spaak, Briand. La ilustración, ecléctica y esperada a la vez, confirma con creces el conformismo habitual.

#### LA IDENTIDAD

Al final, el término “Europa” abarca conceptos muy diferentes. Partimos de la famosa “realidad geográfica” no definida, una especie de dato irrefutable situado entre el Elba, el Ebro y el Danubio. Más que graves, los errores son cómicos. El año 814, el imperio de Carlomagno se centra en Aquisgrán. En su frontera Sur, el país Vasco, Navarra, Asturias, los reinos árabes y, desgraciadamente, una “ciudad”: Madrid... que no será fundada hasta varios siglos más tarde, y escogida como capital mucho después. En 1812, el Imperio Napoleónico, cuyos métodos para constituirse como tal ya conocemos, se instaura en Europa. En cierto sentido, se trata de un asunto familiar que jamás propugnó una idea de Europa, cualquiera que sea. Esa “realidad

geográfica” se apoya en una construcción que jamás existió pero que parece cobrar vida gracias a los “imperios”.

Y siguen los conceptos ideológicos de una civilización europea marcada por etapas: imperio romano, invasiones “bárbaras”, Edad Media, grandes descubrimientos, revolución industrial, según reza el esquema eurocentrista habitual elaborado a partir de fechas presentadas como “normalmente” europeas, pero a partir de un espacio que nunca es el mismo. Nunca incorporamos las iniciativas que, en el campo de la geografía podrían ser esclarecedoras, como las nociones de “fachada”, de “finisterre”, de cabeza de puente, de callejón sin salida, de apertura al Báltico, al Mediterráneo o al Atlántico, según las épocas. La ideología del progreso sustenta la enseñanza impartida en Francia: Europa “surge”, adquiere un “lugar preponderante”, marcha hacia “su apogeo”.

La geopolítica se apoya decididamente en una Europa dual: las democracias populares “en torno a la URSS” (¿posición espacial o adhesión consentida?) y la Europa libre al Oeste. Según Kundera (1983), el antiguo orden europeo se fundaba no en dos, sino en tres entidades: Europa occidental, Europa oriental y, la más compleja de las tres, aquella parte de Europa situada geográficamente en el centro, culturalmente en el Oeste y políticamente en el Este.

¿Cuáles son los valores comunes más allá de estas divisiones? El cristianismo, el latín, las universidades, la crítica racionalista, la libertad, los derechos humanos, la democracia, la ciencia, el liberalismo, la industrialización. Hacemos “como si” a partir de ellos pudiésemos fundar una “sensibilidad” europea. La idea sencilla (demasiado sencilla) de una Europa unida, armónica (a imagen de la bella Francia hexagonal, a la que incluye) capaz de superar las divisiones y los antagonismos no es tan evidente.

#### EJERCICIOS PRACTICOS PARA LOS ALUMNOS

A partir de esto, ¿qué ejercicios podemos plantear a los alumnos? Haciendo alarde de falta de inventiva, en los textos se les propone coleccionar imágenes, recortes de prensa, cronologías. Se clasifica a los Estados, se contabiliza. Se buscan los nombres. Se define. Se describe. Se recorta. Se elaboran carteles. Se debate. Se indaga en una multitud de ejercicios aplicables a otras materias, sin especificidad. Se elabora un vocabulario sin esperar la conceptualización, y se clasifica. Las dificultades son veladas, sólo cuenta el lugar, el rango, el peso, la dimensión. ¿Acaso la consigna “Europa, primera potencia comercial y segunda potencia industrial del mundo”, sería el germen de un nacionalismo europeo? Nos imaginamos el Renacimiento (o la continuación) de un eurocentrismo heredado del siglo XIX y de la aventura colonial, con todas las dificultades de integración planteadas por “los otros”. ¿Cómo sustraerse al discurso dominante que parece mostrar una Europa “ineluctable” para el futuro?

## Las lecciones antiguas de un texto de historia

En los años sesenta apareció un nuevo programa de historia, denominado “Civilizaciones”, para el fin de la secundaria. ¿De qué había que hablar? Por una vez, de una historia no relacionada con los acontecimientos. Por fin ve la luz una nueva generación de textos que destrona al Malet-Isaac, como la colección Girard de *Le monde contemporain*, titulada “Historia y civilizaciones” de Bordas (1962). El plan es sencillo, y se divide en dos partes: la historia de una guerra a la otra, 1914-1945, según los métodos de exposición habituales, y las grandes civilizaciones del mundo.

Una de las cosas interesantes es que se parte del concepto de civilización y se recuerda que la palabra proviene de *civis*, ciudadano, además de constatar que se puede escribir en plural, y descubrir que aquello contribuye a la formación cívica. El primer curso versaba sobre una simple letra, la letra “S”. Subsisten ciertos vicios en este nuevo enfoque, como la clasificación por grandes bloques, como en la geografía que trataba de la civilización occidental, del mundo socialista, de los océanos Pacífico e Índico, haciendo malabarismos de equilibrio entre los diferentes Estados estudiados. En esta lógica observamos grandes ausencias, entre ellas Australia. A través de estos programas nuevos, lo que se practicaba era la educación cívica sin mentarla. Era a la vez buena educación cívica y buena historia. Iniciarse en la historia de África a través de “Las señoritas de Aviñón”, de Picasso, en lugar de hacerlo a través de Stanley y Livingstone, puede parecer totalmente incongruente, pero “funciona”. Mucha tinta ha corrido sobre el aporte de las máscaras africanas a la pintura cubista, y aquél será un punto de referencia. Hablar del sur de Estados Unidos, no significa necesariamente comenzar por el relieve geográfico del Sur y seguir con el clima del Sur. También podemos escuchar a Armstrong o a Kid Ory, *Saint Louis Blues* o *Muskrat Ramble*. En ambos casos, nos situamos fuera de la materia del programa, a través de la pintura y la música, en el sentido de lo que esperan los alumnos, un poco de imágenes, un poco de sonido. Por lo mismo, la historia de los acontecimientos, con todas sus referencias cronológicas, o la geografía de los Estados con todas sus fronteras, no se prestan a la práctica de la educación cívica.

## Los registros de lo “cívico” en materia de geografía

He aquí algunas opciones que debemos evitar:

*Una geografía neutra.* La geografía no es neutra. Se impone un estudio sistemático de los textos y de su contenido ideológico. Existen unos protagonistas con sus estrategias. ¿Por qué no hablar de ello? Una geografía conceptual, que procura siempre precisar de qué habla, nunca es neutra. Citaremos sus marcos de reflexión y transmitiremos sus conceptos referencias. Por ejemplo, ¿qué escogemos para hablar de ciertos Estados de África: “países tropicales, Tercer Mundo, países menos desarrollados, países en vías de desarrollo”?

*No podemos seguir reflexionando en términos de bloques, de acuerdos entre gobiernos y de fronteras trazadas en los mapas.* Y no hay grandes potencias al estilo antiguo de los textos. ¿Qué lugar le adjudicamos a Rusia ahora? Resulta difícil aplicar las clasificaciones de los puntos cardinales, Este y Oeste, Norte y Sur, bloques aparentemente “sin historias” que perpetúan antiguas dominaciones.

*El método subyacente en muchos cursos es la geografía del récord.* Se habla de las montañas más altas, del caudal máximo de un río, del número de habitantes de una capital, de toneladas y de medidas hasta el infinito. Los Estados acaban en tablas de clasificación, es decir en competencias, en desafíos y en un esquema competitivo. Se estudian siempre las mismas grandes potencias: Rusia sigue en la lista, a Australia jamás se la cita, Canadá permanece a la sombra de Estados Unidos. Sólo cuenta la famosa “triada” de los libros de texto: Estados Unidos, los restos de la URSS y el Japón. La paradoja es que nunca se acaba de estudiar a Estados Unidos y al Japón, pero no se estudia la región del Pacífico bajo pretexto de que no se puede limitar a sólo un fragmento de Estados Unidos, por muy importante que éste sea. Las fronteras, sobre todo las de África, son objetos fabricados. No tienen nada que ver con las realidades etnoculturales, como sucede con las líneas rectas del golfo de Guinea.

*El panorama es más grave en el plano de la ideología, con todas las formas de nacionalismo, de etnocentrismo cultural, de “ombligismo”.* Pensemos en todos “los centros del Mundo” que tomaron el relevo del *omphalos* griego, la Babilonia de Mesopotamia, el Imperio del Medio en China, Delfos, La Meca o Jerusalén. Se destaca tal imperio y no tal otro: se reducen los imperios de Mesopotamia a zonas arqueológicas, y apenas se aborda la dinastía aqueménida que reinó entre Tracia y el Indo; o Alejandro, que reinó entre Macedonia y el Indo.

*La reproducción cotidiana de los etnotipos en la prensa.* El suizo, mercenario de toda la vida; el belga a través de sus chistes; el escocés, avaro como un auvernés; el español orgulloso sin que se sepa bien de qué, puesto que el término se aplica a otros etnotipos, el catalán del Norte, el castellano del centro, el andaluz del Sur. El corso es irremediabilmente indolente; el meridional, un especialista en siestas... Hay casos más graves, y otros ejemplos no se mencionan deliberadamente durante los periodos de intolerancia que vivimos.

*Estos conceptos son indisociables de la geografía de las representaciones, fundamental para denunciar los estragos de la mala educación cívica.* Esto pasa por el rechazo a ciertos mapas cuyo epicentro son los países que los difunden, todos esos imperios del medio. Se considera que Europa, el centro del mundo, es una cosa “normal”, como la erosión es propia de los países templados. Los planisferios políticos cortan el Pacífico en dos, una parte al oeste de las Américas, y una parte al este de Japón. A partir de ahí, ¿cómo reflexionar sobre los intercambios entre las dos fachadas oceánicas?

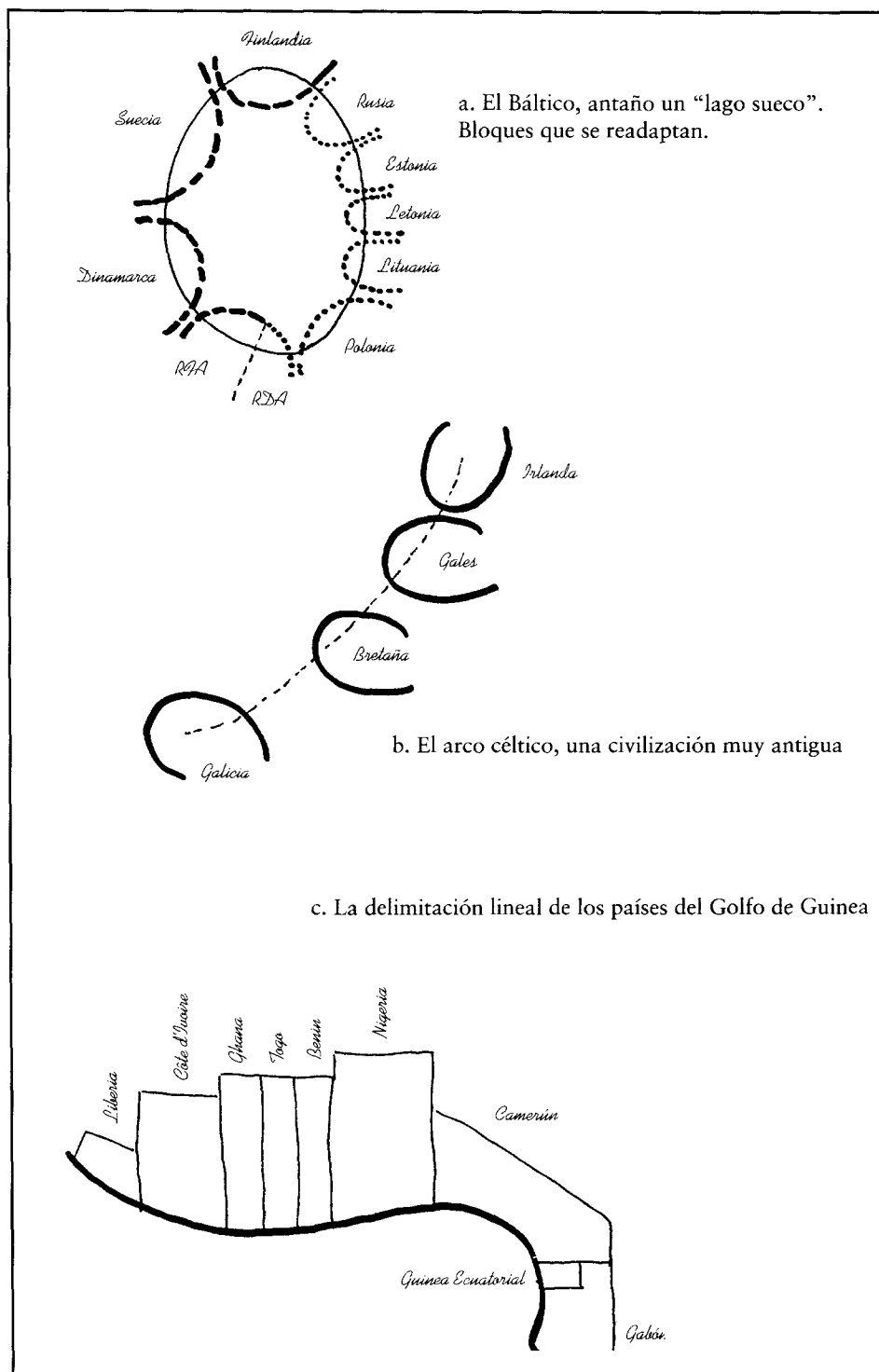
## ¿Qué hay de positivo?

Para contrarrestar estas tomas de posición hay que proponer alternativas, a título

de pistas para posibles discusiones. El uso de ciertos conceptos claramente explotados conduce necesariamente a una buena educación cívica.

- *Sistema-mundo*, con sus solidaridades, que también son estrategias y hay que desmontar los mecanismos que se reproducen en los acuerdos, las dinámicas y las herencias.
- *Territorio*, en el sentido más sencillo de espacio apropiado.
- *Identidad*, es un término más rico que frontera o nación, y no se trata únicamente de un maquillaje del vocabulario. Se hablará de la pertenencia, de las raíces para abordar el problema de los desarraigados.
- *Patrimonio*, debe tratarse con tacto, partiendo de la herencia familiar, el bien del padre, la patria, el patriota y el apátrida.
- *Justicia espacial*, concepto desarrollado por Reynaud (1981). Nos remite a los intentos de disminuir las desigualdades socio-espaciales. La ordenación y planificación del territorio abarca una buena parte de la geografía que se enseña en Francia: ya sea la Lorena desindustrializada o Córcega; el viejo Sur americano frente a la Megápolis, a los Grandes Lagos o a California; el noreste de Brasil frente al triángulo metropolitano; Italia, antiguamente del Norte y del Sur; Cataluña y Extremadura; China, Neuilly y Aubervilliers.
- *Espacios transnacionales*, cuya riqueza conocemos. Esbozaremos estas organizaciones que la historia, la geografía y la educación cívica devuelven a la vida, grandes conjuntos geográficos definidos por áreas culturales, construcciones históricas antiguas, medios geográficos específicos. Entre ellos, un conjunto alpino antaño inscrito en los programas bajo el título de: “las cumbres alpinas”, entre la cuenca del Danubio y la cuenca del Po, entre Grenoble y Viena. América Latina, que acoge un conjunto andino que va desde Colombia hasta Chile, pasando por Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina. Regiones geográficas funcionales muestran otras solidaridades, como el área del Pacífico. Estudiar la frontera del Sur significa comprender a la vez un poco de California y mucho de México en forma de interfaz, lo que no significa necesariamente conflicto o complementariedad, sino también intercambio. En los Pirineos hay un poco del País Vasco y de Cataluña a la vez, a ambos lados de la frontera de los ganaderos, tan discreta. El golfo de Guinea, África del Norte, o el cuerno de África existen. No hay un Mediterráneo sino cuatro cuartos, lo que ya es preferible a la lista de los veinte países ribereños. En la introducción a los volúmenes de la última *Géographie Universelle* (Belin-RECLUS), dedicada a Europa del Norte, hay abundantes enseñanzas sobre un Nörden, el sudeste asiático, o aquella Europa antiguamente denominada central u oriental.
- *La escala de identificación* debe privilegiarse como concepto eminentemente geográfico. Conocemos los defectos de cada uno de los niveles geográficos aplicados: el “municipio” que conduce al “parroquianismo”, por ejemplo. La unidad de vida más pequeña y las representaciones que ésta conlleva se encuentran en el primer nivel de una microgeografía de lo cotidiano: el barrio urbano, la calle, la aldea rural. A cada unidad se adscribe una representación. Así, a los países pequeños corresponde el localismo; a la pequeña ciudad, el chovi-

FIGURA 3. Otros conjuntos geográficos





nismo; a la gran ciudad, el imperialismo; a la región, el regionalismo, rara vez la regionalización (¿a qué corresponderán las “euro-regiones”, dos veces menos numerosas que las actuales?); a la nación, el nacionalismo.

## Conclusión

Todo ello implica otra forma de enseñanza, sin partir de lo concreto de la antigua geografía, sino de un concepto. De una manera u otra nos apoyaremos en lo concreto para dar contenido (y no para ilustrar) la demostración. Esto bastaría para mover ciertas pequeñas cosas, sin salirse del programa, sin pronunciarse contra los exámenes, sin agotar la atención de los alumnos con enumeraciones tediosas. Con menos de diez conceptos, todos ellos accesibles para los alumnos.

Los intentos de armonización entre naciones diferentes no son un fin en sí. Ya se ha intentado entre Francia y Alemania mediante asociaciones profesionales, a riesgo de caer en un texto único.

La educación cívica, normalmente reservada al profesor de historia y geografía (dentro de poco, a los filósofos) en los establecimientos de enseñanza, se sitúa mal con respecto a estas dos materias. Acaba apoyándose más de lo que debiera en la historia, o bien insuficientemente en la geografía. En el primer caso, ¿se tratará de romper un poco la austeridad de la especialidad sazónándola con algunos “acontecimientos” bien escogidos? Podríamos enseñar “la historia inmediata”, que, de hecho, es la actualidad geográfica. Tendría la ventaja de entrar en el discurso mediático a través de un instrumento inagotable, una fuente perfectamente accesible: los titulares de la prensa.

¿Es inmutable la formación del ciudadano? ¿O debe progresar, como la ciencia? ¿Tiene un solo sentido esta pregunta? La noción de progreso en términos de civismo no tiene sentido, o en cualquier caso es poco pertinente. La “geografía del bienestar” (Bailly, 1981) progresa, pero no se acompaña de una progresión del civismo. La alteridad debe situarse en primer plano y, al parecer, el futuro apunta hacia la construcción de una geociudadanía.

## Referencias

- Bailly, A. 1981, *La géographie du bien-être* [Le geografía del bienestar]. París, Presses universitaires de France.
- Duroselle, J.-B. 1965, *L'idée d'Europe dans l'histoire* [La idea de Europa en la historia]. París, Denoël.
- Kundera, M. 1983, Un Occident kidnappé, ou la tragédie de l'Europe centrale [Un Occidente secuestrado, o la tragedia de Europa Central]. *Le débat* (París, Gallimard).
- Reynaud, A. 1981. *Société, espace, justice* [Sociedad, espacio, justicia]. París, Presses universitaires de France.

---

HACIA NUEVAS FORMAS DE CIUDADANIA

---

**COMUNIDAD,  
DEMOCRACIA LOCAL  
Y CIUDADANIA<sup>1</sup>**

---

*Allen J. Scott*

---

Las regiones no son simples motores económicos, sino que además son comunidades, y estas dos dimensiones de la vida regional confluyen para desarrollar unas relaciones de interdependencia complejas y recurrentes. La cuestión del buen gobierno y la formulación de directrices políticas viene ligada a consideraciones más amplias, como la distribución de la renta o los objetivos sociales y culturales, que abarcan mucho más que la mera eficiencia económica. Esta forma de plantear los problemas lleva directamente a preguntarse cómo se configura el control social local y cuál es la naturaleza de las estructuras organizativas a través de las que se ejerce dicho control. En términos más amplios, se trata de saber qué implican y representan para la vida política regional en general los objetivos de la gestión que aquí se van a examinar.

Antes de intentar responder directamente a esta cuestión, hay que hacer una breve recapitulación de las acepciones en las que se puede denominar "comunidad" a una aglomeración de productores. En sentido estricto, toda aglomeración consiste, por un lado, en una amalgama de actividades económicas y de centros laborales, y por otro, en los trabajadores con las personas que tienen a su cargo. Las personas tienden a ser relativamente sedentarias (Frazer, 1996). Estas condiciones de

---

*Versión original: inglés*

*Allen J. Scott (Estados Unidos de América)*

Profesor en el Departamento de Política Pública y de Geografía de la Universidad de Los Ángeles (California). Sus temas de investigación son el desarrollo económico urbano y regional y las cuestiones las políticas conexas. Es autor de numerosos artículos y de varios libros, entre ellos el reciente *Regions and the world economy* [Las regiones y la economía mundial] (1998).

interdependencia económica y sedentarismo en una localidad pueden considerarse los mínimos requisitos materiales previos de la comunidad, aunque no respondan necesariamente en sí a ningún tipo de experiencia comunitaria como tal.

Dicho esto, al adquirir las comunidades – en este sentido mínimo – una envergadura histórica e ir consolidándose las relaciones sociales gracias a la proximidad espacial, es muy probable que algunos individuos lleguen a pensar que las raíces de su identidad social están allí donde viven y trabajan. Del mismo modo, las regiones marcadas por similitudes étnicas y lingüísticas, o por cualquier otra particularidad cultural que las diferencie de las demás, gozan de una identidad más sólida y de una mejor experiencia comunitaria. Por el contrario, la concesión de autonomía local a ciertos grupos culturales puede mitigar el sentimiento de discriminación y abandono administrativo que éstos sienten al verse sometidos a la autoridad de un Estado muy centralizado. A título de ejemplo citaremos los casos de Cataluña, el País Vasco, Bretaña, Escocia y Gales en la Unión Europea. Sin embargo, se impone una distinción entre el renacimiento de la política y la identidad regionales, tal y como se conciben en este análisis, y el regionalismo atávico que se observa en zonas de la ex URSS y Europa Oriental, que más bien parece ser la expresión que adoptan el odio y los agravios étnicos durante mucho tiempo reprimidos.

Hasta las regiones más homogéneas se encuentran en la práctica divididas de diversas formas en su interior y en ningún caso pueden proporcionar un marco exhaustivo de posibilidades comunitarias. En la sociedad actual, los individuos se inscriben en tramas de relaciones que en muchas ocasiones coinciden con el vecindario, la región o el Estado, pero que en otras obedecen a factores “no espaciales” (o que sólo son espaciales de modo contingente), como sucede con los grupos de feministas, físicos, navegantes, filatélicos, etc. Ya no resulta posible extrapolar la lógica del regionalismo contemporáneo a ciertos tipos de republicanismo cívico premoderno o de comunitarismo *tocquevilliano*, del mismo modo que no se puede utilizar el concepto de “ciudad-Estado” para designar las colectividades regionales que surgen a finales de este siglo por todo el planeta. Sin embargo y por lo que hemos expuesto, las regiones representan siempre comunidades de interés bien definidas y están como tales dotadas de una organización y una identidad política concretas.

Otro de los estímulos para la revitalización de la vida política en las regiones del nuevo mosaico mundial es que, a medida que éstas adquieran mayor capacidad colectiva de decisión y de acción, los conflictos se multiplicarán indefectiblemente, tanto en el ámbito interregional (por ejemplo, conflictos de intereses entre diversas autoridades regionales) como en el intrarregional (por ejemplo, desacuerdos sobre estrategias de desarrollo a largo plazo). Así, el grado de preocupación y de participación será en consecuencia mayor en las regiones más afectadas. Por lo demás, la misma extensión geográfica de las regiones, que las vincula estrechamente a los asuntos de la vida cotidiana del electorado, les confiere una proximidad y una pertinencia de las que carece hoy en día la política nacional.

En otros términos, una verdadera regionalización permite una forma de gobierno consecuente y adaptada a cada porción geográfica que resulta difícil de aplicar cuando el control lo ejerce un aparato estatal burocrático y centralizado. Asimismo,

permite una evaluación social de los aspectos más problemáticos de la vida económica y colectiva, que las vías de regulación menos directas no pueden solucionar con la misma eficacia. Por tanto, la regionalización es plenamente coherente con la tendencia actual a reactivar los principios democráticos en el mundo moderno y con la noción de democracia radical que propugna Mouffe, cuyo principal objetivo es la ampliación de los derechos, las libertades y las formas de igualdad que la democracia liberal propone hasta las capas más extremas de la sociedad (Mouffe, 1992, 1996). Quién mejor que las autoridades locales podría defender los derechos de las minorías lingüísticas y de los inmigrantes, asegurar la protección de quienes optan por un estilo de vida poco convencional o minoritario, o aumentar las posibilidades de acceso a la educación para los más desfavorecidos. Desde luego, no el Estado burocrático, y menos aún cuando se trata de detalles propios de la idiosincrasia local, necesitados de una atención que sólo una descentralización adecuada puede garantizar.

El problema que se plantea es que el regionalismo como tal no propicia necesariamente el compromiso democrático radical o el paradigma cívico que sustentan este concepto. La región, en sí y por sí misma, puede ser tanto caldo de cultivo de gobiernos elitistas y de políticas sociales regresivas, como cauce de democratización y de participación social. Aun así, en un mundo cuyos habitantes se ven reducidos al papel de meros espectadores de la política nacional, como afirman Holston y Appadurai, la región (o el lugar, como la denominan estos autores), considerada como unidad básica de afiliación social, ofrece un potencial de ciudadanía mucho más directa y personalizada (Holston y Appadurai, 1996). La política no es ya necesariamente un asunto interno del Estado tradicional (si alguna vez lo fue), sino que abarca también la gestión de los beneficios sociales y de las distintas identidades en todos los ámbitos, del regional al mundial. Es más, la ciudadanía en sentido estricto (esto es, como pertenencia oficial a un Estado soberano) es de por sí un principio universal que encubre en la práctica un sinfín de desigualdades y que impide abordar con ánimo crítico sus múltiples ramificaciones. Con esta exposición no se reclama ni se vaticina la deslocalización del poder político de las instancias supra-regionales (nacionales, multinacionales y mundiales). Muy al contrario. Precisamente estas instancias se ven confrontadas a numerosos conflictos políticos, que tienden a complicarse a escala multinacional y mundial, debido al agravamiento de las exigencias de la regulación económica y social en los ámbitos geográficos más amplios, así como en los más restringidos (Clarke, 1996). El único objetivo que persigo es reafirmar la idea de que la coyuntura actual ofrece múltiples oportunidades nuevas y potencialmente progresistas de la política a las regiones y de desarrollo de nuevas modalidades de compromiso político.

La creciente conciencia de la existencia de tales posibilidades (sobre todo en Europa, donde este tipo de cuestiones tienen un carácter particularmente inmediato) queda patente con la reanudación del debate sobre la vida regional y el compromiso político, junto con un interés creciente por el ejercicio de una democracia asociativa, por conducto de organizaciones de voluntarios y de autonomía (Amin y Thrift, 1995). Junto con estos debates ha habido varios intentos de redefinir el con-

cepto de ciudadanía, que en ningún caso debe limitarse al derecho que el Estado soberano legalmente otorga al nacer, sino que es también un atributo civil que se obtiene mediante la residencia en un lugar determinado, y que conlleva las obligaciones y los derechos específicos de ese lugar. Según este enfoque, se podría cambiar de ciudadanía repetidamente, en función de los desplazamientos de cada individuo a lo largo de su vida. Una de las repercusiones inmediatas de tal reforma sería el reconocimiento de los derechos electorales de los numerosos ciudadanos marginados que residen en las ciudades multiétnicas del mundo, lo que permitiría su participación en la vida política de la comunidad. En esta línea, sería incluso posible concebir una nueva dinámica social por la que los individuos se desplazarían de vez en cuando, según el modelo de Tiebout, no sólo en busca de mayores ingresos, sino también de un incremento de la riqueza que proporciona el intercambio social, político y cultural accesible en las diversas regiones del mundo (Tiebout, 1956).

En cualquier caso, el naciente mosaico de regiones constituye un terreno fértil para numerosos experimentos de creación de instituciones políticas locales y formas de convivencia social inéditas, así como de nuevos tipos de comunidad económica. La hipótesis de Putnam sobre la existencia de una correlación positiva entre las diversas formas de participación democrática local y de espíritu comunitario, por una parte, y el desarrollo económico por la otra (haciendo caso omiso de las críticas contra la ligereza con que ha derivado el dinamismo económico de la cultura cívica), resulta de gran interés en este contexto (Putnam, 1993). Aunque formulada y puesta a prueba de manera rudimentaria en su forma original, la hipótesis parece verdadera, no sólo porque una participación activa en los asuntos locales, ordenada en un contexto institucional que propicie el intercambio de información y los esfuerzos de colaboración, tiene más posibilidades de lograr resultados constructivos que la abstención o el retraimiento (como planteaba Hirschman ya en 1970, al contraponer la participación a la deserción – *voice versus exit* –), sino también porque la cooperación y la colaboración institucional constituyen factores esenciales de competitividad en las modernas economías regionales.

## Nota

1. Este artículo es un extracto del libro *Regions and World Economy* [Las regiones y la economía mundial] de A.J. Scott, 1998. El autor ha tenido la gentileza de permitarnos incluir el presente texto en esta edición de *Perspectivas*. El tema que aborda se inscribe perfectamente en nuestro estudio de la “convivencia” en un mundo caracterizado por la globalización de la economía, pero que al mismo tiempo vive conflictos tribales, comunitarios, étnicos y regionales. El artículo aborda, pues, la fragmentación de un mundo que se está escindiendo en un mosaico de regiones donde podrían desarrollarse nuevas instituciones políticas locales y otras manifestaciones de armonía social.

## Bibliografía

- Amin, A.; Thrift, N. 1995. Institutional issues for the European regions: from markets and plans to socio-economics and powers of association [Problemas institucionales para las

- regiones europeas: desde los planes y los mercados hasta las cuestiones socioeconómicas y las capacidades de asociación]. *Economy and society*, Londres, n° 24, págs. 41-66.
- Clarke, B. 1996. *Deep citizenship* [Ciudadanía profunda]. Londres, Piuto Press.
- Frazer, E. 1996. The value of locality [El valor de la región]. En: King, D.; Stocker, G. (comps.). *Rethinking local democracy*, págs. 89-110. Londres, Macmillan.
- García, S. 1996. Cities and citizenship [Ciudades y ciudadanía]. *International journal of urban and regional research* (Oxford, Reino Unido, n° 20, págs. 7-21.
- Goldberg, E. 1996. Thinking about how democracy works [Reflexiones sobre el funcionamiento de la democracia]. *Politics and society* (Thousand Oaks, California), n° 24, págs. 7-18.
- Grahl, J. 1996. Regional citizenship and macroeconomic constraints in the European Union [Ciudadanía regional y trabas macroeconómicas en la Unión Europea]. *International journal of urban and regional research* (Oxford, Reino Unido), n° 20, págs. 480-497.
- Hirschman, A. 1970. *Voice and loyalty: responses to decline in firms, organizations and States* [Voz y lealtad: por qué fracasan las empresas, las organizaciones y los Estados]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Hirst, P. 1994. *Associative democracy: new forms of economic and social governance* [Democracia asociativa: nuevas formas de gobierno económico y social]. Oxford, Polity Press.
- Holston, J.; Appadurai A. 1996. Cities and citizenship [Ciudades y ciudadanía]. *Public culture* (Chicago, Illinois), n° 19, págs. 187-204.
- Levi, M. 1996. Social and unsocial capital: a review essay of Robert Putnam's 'Making democracy work' [Capital social y asocial: comentarios sobre "Ejercer la democracia", de Robert Putnam]. *Politics and society* (Thousand Oaks, California), n° 24, págs. 45-53.
- Locke, R.M. 1996. The composite economy: local politics and industrial change in contemporary Italy [Economía compuesta: la política local y las transformaciones industriales de la Italia actual]. *Economy and society* (Londres), n° 25, págs. 483-510.
- Mouffe, C. 1992. Democratic citizenship and the political community [La ciudadanía democrática y la comunidad política]. En: Mouffe, C. (comp.). *Dimensions of radical democracy*. Londres, Verso.
- . 1996. Radical democracy or liberal democracy? [¿Democracia radical o democracia liberal?] En: Trend, D. (comp.). *Radical democracy: identity, citizenship and the State*. Nueva York, Routledge.
- Putnam, R. 1993. *Making democracy work: civic transactions in modern Italy* [Ejercer la democracia: transacciones cívicas en la Italia actual]. Princeton, Princeton University Press.
- Sabetti, F. Path dependency and civic culture: some lessons from Italy about interpreting social experiments [Dependencia y cultura cívica: algunas lecciones de Italia sobre la interpretación de los experimentos sociales]. *Politics and society* (Thousand Oaks, California), n° 24, págs. 19-44.
- Scott, A.J. 1996. High technology industrial development in the San Fernando Valley and Ventura County: observations on urban form [Desarrollo industrial de la alta tecnología en San Fernando Valley y Ventura County: observaciones sobre la forma urbana]. En: Scott, A.J.; Soja, E.W. (comps.). *The city: Los Angeles and urban theory at the end of the twentieth century*. Los Angeles, University of California Press, págs. 276-310.
- . 1998. *Regions and the world economy* [Las regiones y la economía mundial]. Oxford, Oxford University Press.

Tiebout, C.M. 1956. The pure theory of local expenditures [La teoría pura de los gastos locales]. *Journal of political economy* (Chicago, Illinois), n° 64, págs. 416-424.

---

**PERFILES  
DE EDUCADORES**

**CLARENCE EDWARD  
BEEBY**



---

# CLARENCE EDWARD BEEBY

---

(1902-1998)

---

W. L. Renwick

---

Clarence Edward Beeby – Beeb para sus amigos y colegas – nació en junio de 1902 en Leeds (condado de Yorkshire, Reino Unido), y a los cuatro años de edad emigró con su familia a Christchurch (Nueva Zelanda). Aunque Beeby llegó a ser uno de los más ilustres ciudadanos neozelandeses del siglo XX, siempre tuvo bien presente el legado de su tierra natal, el Yorkshire. Y a este legado solía atribuir algunas de las cualidades personales que marcaron su vida profesional: una gran capacidad de trabajo, una determinación y un espíritu de competencia unidos a un sentido práctico, la confianza en sí mismo, y la firme convicción de lo acertado de sus ideas y decisiones.

## Influencias en su formación

Por ser de complexión pequeña y delgada, a Beeby nunca le interesó mucho el deporte, pero destacó pronto por sus cualidades para el estudio. Fue uno de los alumnos más destacados de la Escuela Secundaria Masculina de Christchurch, y en 1923 obtuvo una licenciatura en filosofía con la calificación de sobresaliente en el Colegio Universitario Canterbury, siendo recompensado con una de las poquísimas becas existentes por aquel entonces para que los estudiantes neozelandeses postgraduados pudieran proseguir estudios en el extranjero. Sus aficiones eran sobre todo de índole intelectual: debates, actividades teatrales, y sesudas discusiones sobre la finalidad de la vida, amenizadas con travesuras estudiantiles que eran para él un medio

---

*Versión original: inglés*

*William Renwick (Nueva Zelanda)*

Entre 1975 y 1988, fue Director General de Educación de Nueva Zelanda. Autor de *Moving targets: six essays on education policy* [Blancos movedizos: seis ensayos sobre política educativa]. Desde 1988 ocupó el cargo de profesor e investigador honorario en el Centro de Investigaciones de Stout para el Estudio de la Cultura, la Historia y la Sociedad de Nueva Zelanda, dependiente de la Universidad Victoria de Wellington (Wellington, Nueva Zelanda).

de hacer alarde de ingenio. El hecho de que a los 16 o 17 años llegara a ser predicador seglar metodista es un testimonio de su precocidad intelectual.

Cuando inició sus estudios universitarios, Beeby pensó en hacerse jurista, pero cambió de idea y se orientó hacia la enseñanza por influencia de James Shelley, profesor principal de educación que en aquella época acababa de llegar a Canterbury. Shelley, que era inglés y había sido discípulo predilecto de J.J. Findlay en la Universidad de Manchester, se convirtió en la encarnación local del hombre renacentista por la amplitud de miras de su enseñanza y la universalidad de sus afinidades culturales. Para él, la educación era una actividad humana que lo invadía todo y estaba omnipresente en todas las estructuras sociales e institucionales, y que además proporcionaba a los individuos múltiples oportunidades para descubrir y cultivar capacidades susceptibles de enriquecer sus vidas. Sus discípulos, fascinados por su enseñanza, se sentían imbuidos de la misión de lograr el más completo desarrollo personal posible de los niños y adolescentes de Nueva Zelandia, y por ende un mayor progreso social y cultural de los ciudadanos del país. Bajo su dirección, Beeby y otros estudiantes suyos fueron los pioneros de importantes cambios educativos tanto en la capital como en la provincia, y posteriormente sería el propio Beeby el que iba a desempeñar un importante papel en la transformación de esas iniciativas provinciales en una política nacional.

Shelley fue un personaje carismático, pero las circunstancias se prestaban a la difusión de sus ideas. Su visión de la educación coincidía con el contenido de dos obras cuya lectura se recomendaba a todos los estudiantes de ciencias de la educación de los cuatro centros que componían la Universidad de Nueva Zelandia: *Education: its data and first principles* [Datos y primeros principios de la educación] de Percy Nunn, y *School and society* [Escuela y sociedad] de John Dewey. La elegante obra de Nunn, además de defender de manera implícita lo que se debe hacer para ayudar a los alumnos más capacitados, hacía hincapié en la primacía de la individualidad del ser humano y en la función de la educación para desarrollarla al máximo. En cambio, Dewey no daba prioridad a la individualidad, sino a la naturaleza de la experiencia que deben adquirir los niños en los establecimientos de educación formal e informal. Para él, los individuos y la sociedad no debían concebirse como entidades opuestas, sino como elementos interactivos. En su pensamiento, la educación en una sociedad democrática debía permitir que cada generación hiciese su aprendizaje de la vida en sociedad mediante la experiencia, y el resultado de ello sería que tanto el individuo como la sociedad evolucionarían positivamente. Casi todos los estudiantes que se consagraron a la profesión docente entre 1920 y 1950 habían leído o conocido indirectamente las obras de Dewey y Nunn, y por ello tenían una idea común sobre la finalidad de la educación en una democracia. Por eso, cuando Beeby empezó a formular sus ideas de reforma tanto en su primer cargo de director del Consejo de Nueva Zelandia para la Investigación Pedagógica (NZCER) como en sus posteriores funciones de Director General del sistema educativo nacional, pudo contar con un sólido respaldo por parte de todos los hombres y mujeres que ocupaban puestos influyentes en la estructura docente.

Los pocos estudiantes neozelandeses de la generación de Beeby que prosiguieron sus estudios hasta el doctorado solían irse al extranjero con destino a las universidades británicas principalmente, y llevaban por consiguiente una vida de expatriados. Beeby fue a Manchester, pero su centro de gravedad fue Londres, donde Charles Spearman supervisó su labor de investigación y le presentó a Cyril Burt, J.C. Flugel, y otros psicólogos que realizaban investigaciones en el campo de la inteligencia, las capacidades y las realizaciones humanas. También conoció a Köhler y Koffka, dos psicólogos alemanes que influirían en él con su teoría de la *Gestalt*.

## **Psicología aplicada e investigación pedagógica**

Beeby regresó al Colegio Universitario de Canterbury para enseñar psicología experimental en su departamento de filosofía y dirigir el laboratorio de psicología. Era una persona sociable, disfrutaba con los intercambios de ideas, y a pesar de que sus convicciones religiosas se habían desvanecido, su temperamento de misionero se manifestaba claramente en su determinación a aplicar los conocimientos de la psicología a las preocupaciones concretas del ser humano. En materia de investigación, se interesaba por la psicología industrial, la rehabilitación de los delincuentes juveniles, la orientación profesional y la utilización de los tests. En 1929 visitó los Estados Unidos y el Canadá, donde se entrevistó con Lewis Terman, autor del test de aptitudes intelectuales que había estado utilizando, así como con el criminólogo Sheldon Glueck y con Grace Fernald, que era una precursora en la investigación sobre la lectura correctiva. También conoció a Elton Mayo, cuyos trabajos en la fábrica de la empresa Western Electric en Hawthorne enriquecerían el vocabulario de las ciencias sociales. La orientación profesional de Beeby como especialista en psicología aplicada ya era evidente entonces. En efecto, por un lado estaba ejerciendo la docencia e investigando en un pequeño centro universitario alejado de las vanguardias intelectuales de Europa y los Estados Unidos, y por otro estaba estableciendo vínculos profesionales con destacadas personalidades de los campos de investigación que le interesaban.

El primer problema difícil de su carrera profesional se le planteó en 1934, cuando tuvo que optar entre dos puestos vacantes: el de catedrático de filosofía del Colegio Universitario de Canterbury y el de director del Consejo de Nueva Zelandia para la Investigación Pedagógica (NZCER) recientemente creado. Aunque la financiación de este segundo puesto sólo estaba prevista para un periodo de cinco años, Beeby optó por él y asumió el reto de crear un nuevo sistema que presentaba amplias posibilidades para la investigación pedagógica. En su condición de director de ese organismo, entabló relaciones de trabajo con la fundación filantrópica estadounidense Carnegie Corporation, que había financiado su creación. Sus relaciones con la fundación influirían en su posterior carrera profesional, proporcionándole un modelo de reforma de la enseñanza.

Los miembros del personal de la Carnegie Corporation y su red de expertos en numerosos ámbitos habían hecho de esta fundación un centro de intercambios de ideas e innovación. Sus becas para viajes de estudios permitieron que muchos

responsables del sector de la educación se familiarizasen con importantes innovaciones educativas de otros países. Al permitir que expertos procedentes de distintas partes del mundo trabajaran en colaboración con las personas encargadas de llevar a cabo innovaciones educativas en sus respectivos países, permitieron el establecimiento del sistema que más tarde se conocería con el nombre de formación de homólogos. Beeby sacó una experiencia beneficiosa de este tipo de cooperación durante los cuatro años que dirigió el NZCER, y la utilizó para hacer evolucionar el sistema educativo de Nueva Zelanda cuando ocupó las funciones de Director de Educación en 1940. Después de la Segunda Guerra Mundial, cuando desempeñaba el cargo de Subdirector General de Educación de la UNESCO en los primeros años de vida de la Organización, también introdujo en ésta los métodos de trabajo de la Carnegie Corporation.

## **Hacia la igualdad de oportunidades en la educación**

A finales de 1935, los neozelandeses eligieron un gobierno laborista por primera vez en su historia. La voluntad de este gobierno de reformar la educación se manifestó claramente cuando el viceprimer ministro Peter Fraser ocupó el puesto de ministro de educación e inició en el sistema nacional de enseñanza la reforma más exhaustiva de los últimos cincuenta años. En 1940, Fraser fue nombrado primer ministro, y bajo su mandato Nueva Zelandia pudo reivindicar el honor de ser el primer país que reconstruyó la instrucción pública con el objetivo de establecer la igualdad de oportunidades. A finales de la Segunda Guerra Mundial, cuando ese objetivo se convirtió en el tema principal de la educación en el mundo occidental, la reforma del sistema educativo neozelandés ya se hallaba muy adelantada.

En 1938 y 1940, Beeby fue nombrado sucesivamente subdirector y director de educación, y hasta su jubilación en 1960 desempeñó la función de asesor principal del gobierno en materia de educación. La combinación de la visión política de Fraser y de la autoridad profesional de Beeby fue un fenómeno único en la historia de la educación neozelandesa. Sin la voluntad de Fraser de suprimir la desigualdad en materia de educación, la reforma educativa supervisada por Beeby habría carecido de respaldo político. Y sin las excepcionales cualidades de Beeby, habría sido poco probable que los propósitos de reforma de Fraser se hubieran realizado tan concienzudamente.

Entre las múltiples razones del éxito de Beeby se puede mencionar su aguda inteligencia, su dominio de los temas tratados, su fe en lo que hacía, sus dotes de persuasión verbales y por escrito, su determinación para lograr lo que se proponía, su energía y su capacidad de resistencia. Tuvo también la suerte de que su cargo de Director de Educación le diera derecho a ser miembro del Senado de la Universidad de Nueva Zelandia, que era el órgano encargado de determinar la política de educación universitaria. Como el éxito en la realización de las reformas educativas del gobierno requería una estrecha cooperación entre ese órgano y el Departamento de Educación, Beeby con su anterior experiencia de profesor universitario se encontró

en una situación excepcional para lograr sus objetivos. Lo que le caracterizaba como administrador educacional de talento era su comprensión de lo que la educación debe significar no sólo en las escuelas y en las aulas, sino también en la vida cotidiana de los niños y adultos de ambos sexos. También le caracterizaron su capacidad para concebir un sistema de educación reformado como un sistema estructurado, así como su extraordinaria suerte para ser la persona adecuada en el lugar justo y el momento preciso, y seguirlo siendo durante el tiempo necesario para llevar a la práctica las ideas reformadoras de Fraser.

Una reforma integral de la educación es un proyecto a largo plazo que está sometido al riesgo de que se produzcan cambios políticos sobre los que carecen de control los administradores de la educación. Durante la ejecución de la reforma en Nueva Zelandia, hubo varios cambios de ministro y un cambio de gobierno cuando ésta se hallaba a medio camino. El hecho de que el programa de reformas de un gobierno de centro izquierda fuese aprobado por su sucesor de centro derecha constituyó una prueba de la confianza que los ministros de educación de ambos bandos políticos depositaban en el buen criterio de Beeby.

Muchos elementos de la política de reforma exigían la creación de nuevas instituciones y servicios educativos, y Beeby fue capaz de crearlos sin suscitar la oposición rutinaria de los que defendían intereses contrarios en el ámbito de la educación. El aumento de la tasa de nacimientos en la posguerra hizo necesaria la construcción de muchos centros de enseñanza nuevos. Así, se creó un nuevo tipo de centro escolar – la escuela secundaria polivalente –, a la que se dotó de personal para la aplicación de un nuevo plan de estudios de secundaria. Por otro lado, la mayor parte de la formación profesional postsecundaria no se había desarrollado todavía, y por consiguiente era un campo abierto a las innovaciones, sin que por ello se hiciera correr un peligro a la función de la universidad y de las escuelas normales. Las organizaciones benévolas que dispensaban educación de primera infancia y de adultos saludaron las iniciativas adoptadas por el gobierno en sus ámbitos respectivos y se mostraron sumamente dispuestas a cooperar. Por otro lado, el rejuvenecimiento del cuerpo docente hizo que éste apoyase vigorosamente una política que, en opinión de muchos de sus miembros, era adecuada para un sistema democrático. Naturalmente, también hubo oposición, pero Beeby estuvo a la altura de las circunstancias en su defensa del sistema. El movimiento en pro de una educación activa que tuvo lugar en Nueva Zelandia entre los años treinta y cincuenta, contrajo una importante deuda con muchos de los hombres y mujeres que participaron en él, pero sobre todo con Beeby.

## **La educación en los países del Tercer Mundo**

En 1945, las competencias de Beeby en su calidad de asesor principal del Gobierno en materia de educación se extendieron a la región del Pacífico Meridional, primero a Samoa Occidental, que era un territorio en fideicomiso de las Naciones Unidas, y luego al archipiélago de las Cook y a las islas Niue y Tokelau, que eran administradas por Nueva Zelandia y se preparaban para un régimen de autogobierno.

Después de haber evaluado el estado de la educación en esas islas, le preocupaba tener que proponer para ellas una política educativa que él mismo había condenado y que estaba tratando de reemplazar en Nueva Zelanda. En 1946, empezó una labor que con el tiempo se convertiría en una activa participación en los programas de educación de la UNESCO, y el enriquecimiento de sus conocimientos sobre la educación en los países en desarrollo le condujo a racionalizarlos con la elaboración de la teoría de las etapas de desarrollo de la educación.

En la primera Conferencia General de la UNESCO celebrada en 1946, Beeby causó sensación inmediatamente. Como se trataba probablemente del único dirigente de las delegaciones nacionales presentes que era especialista en educación y administrador del sistema educativo de un país, pudo hablar con la autoridad de su experiencia personal directa de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas y otras instituciones educativas, y al mismo tiempo intervenir sobre la problemática planteada por la reforma de un sistema educativo nacional. Primero fue elegido presidente del Comité de Verificación de Poderes, y luego de la Comisión del Programa, y sobresalió en sus funciones por su ingenio, sus dotes teatrales, y su capacidad para lograr que personas de distintas opiniones llegasen a conclusiones comunes. También desempeñó funciones importantes en los organismos internos de la UNESCO hasta mediados de los años sesenta, y la Organización le consultó regularmente por ser una de sus personalidades más veteranas hasta 1992, año en que cumplió noventa años.

A su jubilación, en 1960, Beeby fue nombrado embajador de Nueva Zelanda en Francia, lo cual le permitió seguir de cerca la labor de la Organización. Fue elegido miembro del Consejo Ejecutivo en 1960 y Presidente en 1963. También desempeñó un papel activo en los comienzos del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), el organismo de la UNESCO para la formación de los administradores de la educación de los países en desarrollo. Fue compilador de los 22 primeros títulos de la importante serie de publicaciones del IIPE titulada *Principios de planificación de la educación*. En el curso de su carrera profesional le fue ganando la pasión de la edición, y todos los autores de los textos que editó consideraron que su trato con él supuso para ellos una experiencia enriquecedora y estimulante a la vez. Su trabajo con el IIPE culminó con la dirección del simposio sobre la calidad de la educación y la redacción del correspondiente informe<sup>1</sup>.

A mediados de la década de los sesenta, los conocimientos de Beeby sobre el desarrollo de la educación no tenían equivalente. El concepto de desarrollo de la educación en los países del Tercer Mundo resultaba problemático, pero no en el sentido radical en que se iba a plantear e intensificar el debate sobre esta cuestión algo más tarde en esa misma década, sino a causa del abismo que mediaba entre los países del Tercer Mundo y las naciones industrializadas. Hasta bien entrados los años sesenta, el tema principal de muchos programas de desarrollo nacional en el Tercer Mundo seguía siendo la modernización bajo la influencia de las formas de desarrollo institucional occidentales. Gran parte de la aportación de los expertos a esos programas – la del propio Beeby fue un ejemplo típico – estaba muy arraigada en la experiencia histórica de los países occidentales de donde procedía. Muchos de los

dirigentes de los países en desarrollo habían sido educados en las antiguas metrópolis, y seguían tomando como modelo las instituciones y sistemas educativos de éstas para el desarrollo de sus propios Estados.

Los problemas de estos dirigentes eran enormes, y además se veían forzados por una gran sensación de urgencia. Esperaban que, en una década aproximadamente, iban a poder efectuar progresos educativos cuya realización había requerido un siglo o más en los países industrializados. El economista norteamericano W. W. Rostow había seducido la imaginación del público proponiendo un modelo de crecimiento económico en el que uno de los elementos esenciales era el “despegue” económico; y en los países en desarrollo la planificación nacional se consagró a crear las condiciones para provocarlo. En sus planes nacionales predominaban las previsiones de expansión cuantitativa, aunque eran países con infraestructuras educativas en el mejor de los casos modestas. Resultaron ser enormes las disparidades entre los costos proyectados para lograr la universalización de la enseñanza primaria y la capacidad de los países en desarrollo para financiarla o respaldarla. Se discutió ampliamente la posibilidad de evitar los altos costos que implicaba el empleo de una gran cantidad de maestros formados, recurriendo a la utilización de medios educativos como la televisión, la radio y la enseñanza programada.

Beeby era una persona muy versada en este tipo de planeamiento del desarrollo, y lo que le desconcertaba era que, al hacerse hincapié en el desarrollo cuantitativo, se considerase a la educación como un componente de la planificación nacional sin comprender realmente la dinámica interna que posee como parte integrante de la cultura. Beeby consideraba que una de las causas más importantes de esta actitud estribaba en la falta de un conjunto de textos que sirviera de orientación para las cuestiones educativas, y que pudiese ser utilizado por los planificadores de otras disciplinas cuando se enfrentaban con esas cuestiones durante la planificación y realización de los programas nacionales de desarrollo. A propósito de los especialistas en educación que, como él, estaban absorbidos por las políticas de planeamiento del desarrollo, decía que estaban tan atareados salvando almas que se habían olvidado de la teología.

## La calidad de la educación

Desde una comunicación efectuada en 1961 ante la Asociación Británica para el Progreso de la Ciencia hasta el intercambio de ideas con Gerard Guthrie publicado en la *Revista Internacional de Educación* en 1980, Beeby siempre trató lo que a su parecer era la cuestión teórica esencial del desarrollo educativo en los países del Tercer Mundo: ¿cómo lograr la realización de cambios que desemboquen en la mejora cualitativa de un sistema educativo? Una estancia en la Universidad de Harvard le permitió escribir en 1966 su obra más conocida: *The quality of education in developing countries* [La calidad de la educación en los países en desarrollo]<sup>3</sup>.

El contenido de esta obra es más limitado de lo que podría dar a entender el título, pues es preciso recordar que fue escrito a mediados de la década de los sesenta. En esa época, dos de los temas candentes eran la universalización de la enseñanza

primaria y la erradicación del analfabetismo de los adultos. A cualquier persona implicada en la empresa de alcanzar esos objetivos se la bombardeaba con datos estadísticos sobre los porcentajes de analfabetos y de niños que no recibían ninguna clase de enseñanza primaria, sobre la cantidad de docentes disponibles en determinados países y los porcentajes de los que habían recibido formación o no, sobre la demanda de maestros y las previsiones cifradas de los que serían necesarios para satisfacerla, etc. Beeby había sido administrador del sector educativo durante bastante tiempo como para no ignorar que ese tipo de información es totalmente necesaria para los planificadores, pero tampoco ignoraba que la calidad del rendimiento de un sistema educativo suscita otras muchas más cuestiones para las que es menester encontrar soluciones. Entre estas cuestiones, señaló que la calidad de los maestros de enseñanza primaria constituía el factor más importante para la realización de los objetivos de educación establecidos en los planes nacionales de desarrollo. Beeby puso entre paréntesis los demás factores educativos que pueden intervenir en el desarrollo de la infancia y se centró en la única institución educativa – la escuela primaria – que por aquel entonces constituía el motivo esencial de preocupación para los gobiernos del Tercer Mundo empeñados en la modernización. Estaba convencido de que éstos no podían seguir un camino más corto para mejorar la calidad de sus sistemas nacionales de educación.

Recurriendo a la experiencia histórica de los países industrializados desde principios del siglo XIX, expuso que, desde el punto de vista de la calidad de la educación alcanzada por sus maestros, todos ellos habían progresado siguiendo una serie de etapas. Gracias a su formación como psicólogo, las analogías con el ser humano le resultaban familiares; por eso la representación del desarrollo del sistema educativo no la tomó de Rostow – cuyos libros no había leído –, sino de G. Stanley Hall, un psicólogo de una generación anterior cuya obra había leído su durante sus años de estudiante.

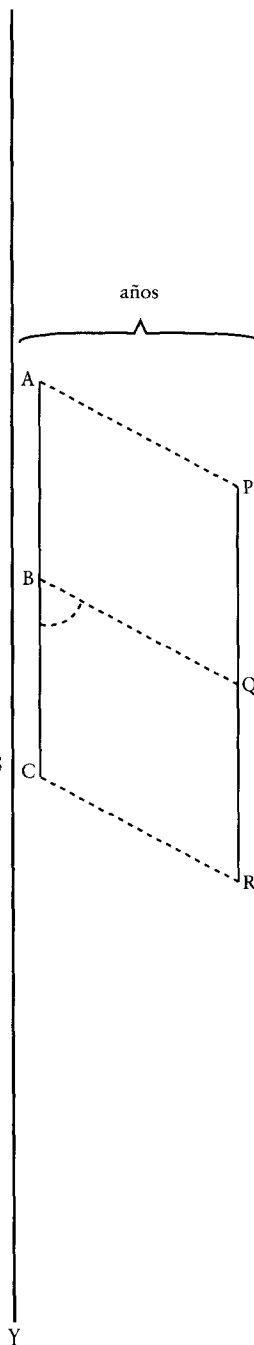
Beeby estableció cuatro etapas en el desarrollo de un sistema de enseñanza primaria, y asoció cada una de ellas a las diferencias existentes en la formación profesional de los maestros y a las características específicas de la enseñanza que profesaban.

FIGURA 1. Etapas de desarrollo de un sistema de enseñanza primaria

Etapas	Maestros	Características	Distribución de los maestros
I. Informalismo	Nivel de conocimientos insuficiente, falta de cualificación	No organizada; símbolos relativamente carentes de significado; contenido muy limitado de los temas (lectura, escritura, cálculo); normas muy bajas; la memorización es esencial.	X



II. Formal	Nivel de conocimientos Insuficiente, cualificaciones	Muy organizada; símbolos con sentido limitado; programa rígido; hincapié en la lectura, la escritura y la aritmética; métodos rígidos: "una sola vía correcta"; un solo libro de texto; exámenes externos; inspección acentuada; disciplina estricta y externa; memorización muy acentuada; no se tiene en cuenta la vida afectiva.
III. Transición	Mejor nivel de conocimientos, cualificaciones	Aproximadamente los mismos objetivos que en la etapa II, pero realizados con mayor eficiencia; mayor acento sobre el significado, aunque sigue siendo insuficiente; programas y libros de texto menos restrictivos, pero los maestros vacilan a la hora de hacer uso de una mayor libertad; el examen de fin de ciclo suele ser una traba a la experimentación; se hace poco en clase para satisfacer la vida afectiva y creativa de los niños.
IV. Significado	Buen nivel de conocimientos, Buenas cualificaciones	Se pone el acento en el significado y la comprensión; programas de enseñanza más amplios; variedad de contenido y métodos; satisfacción de las necesidades individuales; métodos activos, solución de problemas y creatividad; tests internos; disciplina flexible y positiva; vida emocional, estética e intelectual; estrechas relaciones con la comunidad; mejores locales y equipos básicos.



*Fuente:* C.E. Beeby, *The quality of education in developing countries* [La calidad de la educación en los países en desarrollo]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1966, pág. 72.

Para pasar de la descripción a la teoría, Beeby propuso dos hipótesis:

- A. Hay unas etapas en el desarrollo de la calidad de la mayor parte de los sistemas de enseñanza primaria, y cada etapa, con sus características peculiares, constituye el preludio necesario para pasar a la etapa siguiente.
- B. El paso de una etapa a otra está condicionado por los niveles de instrucción general y por la formación profesional de los maestros.

Como buen profesor de lógica que había sido en su tiempo, Beeby señaló que la hipótesis A puede ser verdadera y la B falsa, y que por lo tanto los cambios en la hipótesis B son causa necesaria pero insuficiente de un cambio en A.

De lo expuesto por Beeby en *The quality of education in developing countries* y en sus últimos escritos, se infiere claramente que su tesis de las etapas era una primera aproximación a la teoría del desarrollo de la educación. Esperaba que el hecho de situar las cuestiones de la calidad de la educación en el contexto de los planes y programas de desarrollo nacional, así como el de proponer un marco conceptual para el análisis de la evolución de la educación a lo largo del tiempo, incitaría a los investigadores de la economía y la educación a efectuar conjuntamente estudios empíricos para dilucidar los factores relacionados con la mejora de la calidad de la educación en los países en desarrollo. Pero su desilusión a este respecto fue muy grande. La falta de diálogo entre los expertos en educación y los economistas creó un abismo entre ellos que Beeby deseaba salvar, pero la compartimentación de las disciplinas era tal que los especialistas en educación y los economistas dedicados a los temas del desarrollo prosiguieron sus investigaciones cada cual por su lado. En una mordaz reseña crítica de su obra, John Vaisey dijo que no podía reconocer a ninguno de los economistas que había conocido en la caracterización que Beeby había hecho del “economista”. En cambio, los especialistas en educación se identificaron fácilmente con la imagen que daba de ellos<sup>3</sup>.

Su tesis de las etapas del desarrollo fue una audaz tentativa de elaborar un esquema explicativo que comprendiese tanto los sistemas de educación en desarrollo como los ya desarrollados. Sin embargo, era inevitable que esta tesis suscitara críticas por considerar que se trataba de un intento de generalización de casos particulares obtenidos en países muy diferentes que se hallaban en distintas etapas de desarrollo. Los expertos en educación de varios países en desarrollo utilizaron la teoría de las etapas como base para proyectos de investigación y consideraron que, con algunas salvedades, representaba un modelo de investigación útil<sup>4</sup>. Quince años después de la publicación de esta tesis, Gerald Guthrie la analizó detalladamente en *La revista internacional de educación*, y Beeby le respondió<sup>5</sup>. Fue un intercambio cortés de ideas entre ambos.

Guthrie sostenía que la teoría no podía constituir un modelo válido de investigación porque descansaba en un conjunto de valores no establecidos, y además porque las cuatro etapas no se diferenciaban suficientemente y no podían utilizarse como base válida para una investigación empírica. Beeby respondió a estas objeciones diciendo – con toda la razón, a mi juicio – que todo desarrollo de la educación es inevitable y justificadamente normativo, a partir del momento en que va dirigido al logro de objetivos. Este intercambio de ideas fue valioso porque esclareció

la dificultad de establecer por escrito criterios para efectuar una evaluación comparada de los sistemas de educación. Beeby convino en que algunas de las críticas de Guthrie acerca del lenguaje utilizado para describir las cuatro etapas eran acertadas, y admitió que su caracterización de las escuelas primarias en la cuarta etapa – la del significado – daba prioridad a sus propios valores “progresistas”, por lo cual propuso una nueva formulación para suprimirla.

Donde mayor repercusión tuvo *The quality of education in developing countries* fue en el sector de la educación, y más concretamente entre los especialistas en administración de la educación y los formadores de docentes y administradores de la educación en los países en desarrollo. En estos círculos, la obra de Beeby tuvo un verdadero impacto porque trataba temas prácticos que les interesaban mucho en un lenguaje comprensible para todos, y además porque los trataba con brillante claridad y con la autoridad que le confería su condición de administrador de la educación reputado en el plano internacional. Esta obra proporcionó sobre todo a esos círculos argumentos para propugnar en sus países una mayor dedicación a la formación profesional de los maestros de enseñanza primaria y a los servicios auxiliares. Por consiguiente, esta obra fue más un auxiliar pedagógico y una fuente de argumentación que un fermento de investigación destinado a justificar la teoría de Beeby.

En un sistema educativo, las cuestiones de calidad han de abordarse en múltiples niveles. A este respecto, todos los escritos de Beeby desde 1940 – el año en que era asesor principal del gobierno para las cuestiones relacionadas con el sistema de educación – se caracterizan por la capacidad de su autor para captar, articular y señalar con énfasis lo que debe hacerse en una circunstancia determinada para mejorar la calidad de un sistema. La experiencia también le hizo tomar conciencia de los múltiples factores que pueden frustrar los planes de reforma mejor preparados, y para ilustrar sus efectos prácticos recurrió con frecuencia a la imagen del paralelogramo de fuerzas. Beeby sostenía que la línea del progreso educativo pasaba por un lugar situado entre las fuerzas partidarias y adversarias de la reforma. Las personas ajenas a la profesión docente identificaban la resistencia a los cambios con un factor: el conservadurismo del profesorado. Beeby supo entender las razones de esa resistencia: escasa articulación de los objetivos de reforma; incompreensión y falta de confianza del profesorado respecto de lo que se esperaba de él; el hecho de que los docentes eran un producto del sistema en el que trabajaba; la circunstancia de que muchos de ellos habían pasado prácticamente toda su vida dentro de ese sistema; el aislamiento de los que trabajaban solos en sus respectivas clases; y la diversidad de la capacitación profesional entre los docentes.

En *The quality of education in developing countries*, la ilustración del paralelogramo de fuerzas se encuentra a la derecha del cuadro en el que Beeby expuso sus etapas de desarrollo (véase la Figura 1). Ese paralelogramo esquematiza la estrategia seguida por un administrador para mejorar la calidad de la educación dentro de un sistema. La línea vertical X-Y representa de arriba abajo el recorrido desde la etapa I hasta la etapa IV. Beeby señala que “en última instancia, la competencia del administrador que lleva a cabo la reforma estriba en su capacidad para influir en

los factores que determinan el cierre máximo del ángulo CBQ, al que podríamos llamar de manera un poco solemne “ángulo de la reforma”<sup>6</sup>.

En 1980, para Beeby era evidente que un examen retrospectivo de los problemas con que tropezaban los países en desarrollo mostraba que eran ya muy diferentes de los planteados a principios de los años sesenta. Para aquel entonces, la enseñanza secundaria había adquirido una prioridad que nunca había tenido antes. Algunas estrategias alternativas, como la del aprendizaje a lo largo de toda la vida, suscitaron nuevos interrogantes sobre los objetivos y las prioridades de la educación. La búsqueda de la calidad ya no se podía identificar con la calidad de los maestros de enseñanza primaria de un país. Y tampoco se podía esperar que la calidad de la enseñanza primaria en los países en desarrollo se pudiese evaluar utilizando una escala cognitiva unidimensional. En efecto, se estaba cuestionando mucho la aparente universalidad de los valores occidentales en materia de educación. Lo que no había sido objeto de un debate intenso a principios de los años sesenta, es decir, los valores religiosos, étnicos, culturales y comunitarios – que Beeby había admitido siempre, a pesar de haberlos puesto entre paréntesis en su presentación de la función institucional de la escuela primaria –, se convirtieron entonces en el tema principal de los debates educativos en los países desarrollados y subdesarrollados.

Dado que Beeby había presentado su tesis como una primera contribución a la elaboración de una teoría en la esfera del desarrollo de la educación, se esperaba que una gran parte de los debates que iba a suscitar se centrarían en el hecho de saber si era un modelo explicativo válido o no. Se prestó mucho menos interés a su hipótesis de que una etapa de desarrollo era el preludio necesario de la siguiente. Independientemente de que su tesis de las etapas sea útil para evaluar la calidad de los sistemas de educación, sigue en pie la cuestión de saber si un gobierno puede acelerar los procesos susceptibles de mejorar cualitativamente la educación. Ésta era la cuestión con la que se enfrentaban los gobiernos de distintos países cuando Beeby intervino en este a principios de los años sesenta, y aún sigue siendo la cuestión esencial del planeamiento de la educación tanto en los sistemas en desarrollo como en los desarrollados.

Beeby adoptó el principio de “demostración de la falsedad” de Karl Popper y expuso que para que su tesis fuese refutada, o por lo menos considerablemente modificada, bastaría con que se diese una sola excepción de un país en desarrollo que, saltando una etapa, consiguiese llevar a sus maestros hasta el nivel IV (el del significado). Hay una excelente razón que explica por qué no se ha producido esa excepción, y por qué no es probable que se produzca en un futuro previsible. Una característica típica de todos los sistemas públicos de educación formal estriba en su organización de tipo artesanal. El principal recurso de los docentes es su pericia profesional, lo que hace de ellos maestros artesanos que utilizan las herramientas de que disponen para enseñar lo que deben aprender sus alumnos. La enseñanza requiere una alta intensidad de mano de obra, y en todos los sistemas educativos las remuneraciones de los profesores constituyen la partida de gastos más importante, con gran diferencia respecto a los demás. Mientras el modelo imperante siga siendo así, la mejora cualitativa de un sistema de educación aumentará en proporciones muy

pequeñas, y seguirá siendo remota la perspectiva de saltarse etapas o de lograr que todos los alumnos accedan rápidamente a un nivel establecido de antemano.

Toda la carrera docente y administrativa de Beeby se desarrolló según este modelo artesanal, y como era el que también habían adoptado forzosamente los países en desarrollo, nuestro hombre no se centró en el aprendizaje de los alumnos, sino más bien en la enseñanza de los maestros y en las clases, es decir, en el espacio educativo esencial de los sistemas de educación formal. Hubiera sido irrealista esperar que propusiese un modelo completamente nuevo, porque en su condición de administrador de la educación experimentado sabía perfectamente que tenía que habérselas con el universo de la educación en las condiciones en que se lo había encontrado. La hipótesis de Beeby seguirá sin verificarse hasta que no se cambie el paradigma de la enseñanza de los docentes por el del aprendizaje de los alumnos, y hasta que los gobiernos no tengan la capacidad – o la voluntad – para invertir un porcentaje mucho mayor de sus presupuestos de investigación y desarrollo en el aprendizaje de los alumnos y en los medios de ponerlo al alcance de todos ellos.

En cierto sentido se puede decir que la radio, la televisión y la enseñanza programada fueron las panaceas de los años sesenta, lo mismo que hoy en día lo son las posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, la diferencia esencial entre aquella época y la actual estriba en el hecho de que la tecnología de la información ofrece una auténtica posibilidad de que los sistemas de enseñanza se puedan reorganizar centrándose en el aprendizaje de los alumnos en vez de en el magisterio de los profesores. En efecto, esa tecnología integra la enseñanza en programas informáticos educativos, permite la individualización del aprendizaje al hacerlo interactivo, y además puede adaptarlo a la situación específica de los educandos. La futura reorganización exigirá una revolución en la concepción y financiación de los sistemas públicos de educación, que dejarán de ser artesanales para transformarse en empresas con un alto porcentaje de capital fijo, basadas en un saber profesional, teórico y práctico. A diferencia de los años sesenta, en la política de educación no tendrán que plantearse las cuestiones de cómo subsanar la falta de profesorado o apoyar su labor con asistencia pedagógica, sino más bien la de cómo utilizar la experiencia profesional de los docentes para crear material pedagógico perfeccionado y supervisar el aprendizaje de los alumnos dondequiera que se efectúe. Una de las máximas de Beeby era que la buena educación siempre resulta más costosa que la deficiente. La experiencia obtenida con los sistemas de educación en los treinta años transcurridos desde que publicó *The quality of education in developing countries* apunta sobre todo a la necesidad de establecer un modelo diferente – y de gastar más dinero, por consiguiente – para lograr un cambio planificado de la calidad de los sistemas de educación en beneficio de todos los educandos.

## La reflexión sobre la experiencia práctica

La vida de Beeby se caracterizó por la continua interacción entre la teoría y la práctica. En los años sesenta, setenta y ochenta fue asesor de distintos gobiernos y orga-

nismos internacionales para la realización de múltiples proyectos de desarrollo de la educación, lo que le permitió enriquecer sus ideas sobre la mejora cualitativa de los sistemas de educación. Su experiencia más notable fue la de asesorar al Gobierno de Indonesia para el planeamiento y realización de su segundo plan quinquenal de educación. El gobierno de este país había pedido a la Fundación Ford que efectuara una evaluación externa de la aplicación de dicho plan, y Beeby desempeñó un papel de primer plano en su concepción, planeamiento y realización. Esto le permitió centrarse en un nuevo proyecto de gran importancia práctica que requería una gran prudencia, ya que en aquellos tiempos no era nada corriente que un país en desarrollo se sometiese a una evaluación externa del rendimiento de su sistema de educación, ni tampoco que diera su acuerdo para publicar un informe con sus resultados.

El informe se publicó en 1979 y se tituló *The assesment of Indonesian education: a guide in planning* [La evaluación de la educación en Indonesia: orientaciones para el planeamiento]. A Beeby le preocuparon como siempre los resultados del plan en cuanto a la calidad, y el informe resultó ser un extenso comentario de las influencias recíprocas entre el contexto político del plan, los objetivos establecidos en él, y los múltiples factores que configuraron el resultado, es decir, la mejora de la calidad de la enseñanza primaria en Indonesia. La importancia de este informe radica en su especificidad. En efecto, toda reforma educativa es peculiar en función de la sociedad en que se aplica, de todas las limitaciones que en ese momento tiene su sistema de educación, y del contexto político específico. El informe fue redactado para los políticos y los administradores indonesios, pero tuvo una amplia repercusión en el mundo de los administradores de la educación, por constituir un caso de estudio de los temas que Beeby había abordado en líneas generales en *The quality of education in developing countries*.

En 1968, Beeby regresó a Nueva Zelanda y el NZCER puso a su disposición una oficina para que prosiguiera su labor. Fue un retorno a las raíces, incluso en el plano intelectual. Como en el caso de muchos otros hombres neozelandeses, su carrera profesional había sido posible gracias a las posibilidades que le brindó el sistema público de educación de su país. Cuando ejerció el cargo de Director de Educación, primero se implicó a fondo en la tarea de transformar la noción abstracta de igualdad de oportunidades en un objetivo real de la reforma de la educación, y después de la Segunda Guerra Mundial pudo contemplar a lo largo de su labor práctica cómo ese objetivo se convertía en un ideal para los planificadores de la educación. Beeby decidió analizar el significado de toda su experiencia anterior y plasmarlo en un libro.

La obra se publicó con el acertado título de *The biography of an idea* [La biografía de una idea], y aunque en buena parte era autobiográfica, se ajustaba perfectamente a la temática de Beeby. El libro empieza con un fascinante relato de cómo fue posible que un joven universitario capaz, impetuoso, y graduado con éxito en un sistema de educación pública competitivo y selectivo, llegara a ser responsable de una reforma de ese sistema encaminada a democratizar las oportunidades en materia de educación. A continuación, en el libro se expone de qué manera la idea

de la igualdad de oportunidades llegó a convertirse en una característica esencial de su pensamiento – y de la política educativa en Nueva Zelandia –, a pesar de toda su experiencia personal anterior; y también cómo fue acogida esa idea en los variadísimos contextos de los distintos países del Tercer Mundo en los que trabajó. Beeby efectúa además un análisis retrospectivo en su libro, haciendo un balance de su modo de entender esa idea a lo largo de dos décadas (1940-1960), cuando no existía ningún precedente y la idea no había sido objeto de ninguna experimentación.

Lo que trasluce en su libro, y lo que le da unidad al mismo tiempo, es su pasión por la explicación pedagógica y su determinación para abordar los problemas desde la raíz. Las cualidades de esta biografía suya son las mismas que le distinguieron como gran especialista nacional e internacional en temas de educación: una inteligencia penetrante que continuamente cuestionaba la realidad y su propia interpretación personal de ella; su capacidad para concebir políticas prácticas que plasmasen en la realidad ideas y convicciones abstractas; y sus dotes para comunicar a los demás su visión de las perspectivas futuras. Al leer su prosa lúcida y pulcramente redactada, comprendemos su capacidad para elaborar políticas, y lo que es igualmente importante, sus dotes para defenderlas.

Beeby también reflexionó sobre el carácter intencional de todo esfuerzo pedagógico. Al criticar la tesis de las etapas del crecimiento y calificarla de teleológica, Guthrie creía haber asestado un golpe mortal a la teoría de Beeby. Pero Beeby pensaba que los mitos de la educación son a los reformadores del sistema educativo lo que los paradigmas son a los científicos. A este respecto, dijo lo siguiente:

[Los grandes mitos de la educación] se imponen porque son declaraciones de intenciones, y porque hay pocas cosas importantes que se puedan decir sobre la educación sin una base teleológica. Las teorías de la educación que trascienden los meros dispositivos técnicos nunca están exentas de valores. El factor intencional, a menudo reforzado por un sentimiento profundo, confiere una significación y una tenacidad peculiares al mito de la educación. He llegado a creer que el mito dominante representa para el educador lo mismo que el paradigma para el científico. Para aquellos que lo aceptan, el mito les ofrece la unidad que proporciona un designio común, la creencia compartida en objetivos definidos con amplitud, y un consenso provisional y tácito para poner entre paréntesis la incredulidad, ya que por definición un mito no puede ser plenamente verdad. En una profesión en la que el escepticismo resulta tan necesario como la fe, no es fácil asentar un mito. Sólo es posible cuando éste expresa en el ámbito de la educación objetivos sociales ampliamente aceptados por la comunidad, porque no es una prerrogativa de la profesión docente construir enteramente nuevos mitos<sup>7</sup>.

Cuando celebró sus noventa años, Beeby también cumplió setenta años de dedicación activa a la innovación pedagógica, y hacía ya mucho tiempo que se había convertido en un mito de la educación<sup>8</sup>. Con motivo de su aniversario se publicó un fascículo con artículos en su honor, se celebró un seminario internacional, se organizaron numerosos actos y ceremonias de homenaje, y hombres y mujeres de los cuatro rincones del mundo le enviaron mensajes de gratitud y elogio. Así finalizó la vida pública de un hombre que, como administrador de la educación, fue un compendio de inteligencia y virtudes profesionales.

## Notas

1. Phillip Coombs, Recalling the origins of UNESCO's International Institute For Educational Planning [Recuerdos de los principios del Instituto Internacional de Planemiento de la Educación de la UNESCO], en: *The Beeby fascicles*, n° 1, págs. 50-51; Jacques Hallak, "Educational planning today", *ibíd.*, n° 6, págs. 10 y 21-22.
2. C.E. Beeby, *The quality of education in developing countries* [La calidad de la educación en los países en desarrollo], Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1966, pág. 72.
3. J.E. Vaisey, reseña sobre The quality of education in developing countries, *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 36, n° 4, 1966, págs. 533-536.
4. J.M. Barrington, The teacher and the stages of growth of educational development [El docente y las etapas de crecimiento del desarrollo de la educación], *British journal of teacher education* (Reino Unido), vol. 6, n° 2, 1980, págs. 100-114.
5. Gerard Guthrie, Stages of educational development: Beeby revisited [Etapas del desarrollo de la educación: Beeby revisitado], *International review of education* (Hamburgo, IUE), vol. 26, n° 4, 1980, págs. 411-438 y 445-459; C.E. Beeby, Reply to Gerard Guthrie [Réplica a Gerard Guthrie], págs. 439-444, y The thesis of stages fourteen years later [La tesis de las etapas catorce años después], págs. 451-474.
6. C.E. Beeby, *The quality of education in developing countries* [La calidad de la educación en los países en desarrollo], *op. cit.*, pág. 74.
7. C.E. Beeby, Introducción a W.L. Renwick, *Moving targets: six essays on education policy* [Blancos movedizos: seis ensayos sobre política educativa], 1986, pág. xliii.
8. Beeby poseía los siguientes títulos y distinciones académicas: licenciado en filosofía por la Universidad de Nueva Zelandia, con la calificación de sobresaliente; doctor en filosofía por la Universidad de Manchester; doctor *honoris causa* por las universidades de Otago, Canterbury, y Victoria de Wellington. Entre las distinciones profesionales de que fue objeto, cabe mencionar la medalla Mackie por los distinguidos servicios prestados a la educación en Australia y Nueva Zelandia, la medalla de la UNESCO "Rutas de la seda" (1992), y el título de Miembro Extranjero Asociado de la Academia Nacional de Educación de los Estados Unidos de América. Asimismo, fue nombrado Compañero de la Orden de St Michel y St George y miembro de la Orden de Nueva Zelandia, máxima recompensa pública del país. A esa orden pertenecen tan sólo veinte personas, y Beeby era miembro desde su fundación.

## Bibliografía escogida

- Beeby, C.E. (comp.). 1969. Qualitative aspects of educational planning [Aspectos cualitativos de la planificación de la educación]. París, UNESCO, IIEP.
- . 1966. *The quality of education in developing countries* [La calidad de la educación en los países en desarrollo]. Cambridge, Massachusetts, Harvard.
- . 1979. *Assessment of Indonesian education. A guide in planning* [Evaluación de la educación en Indonesia: guía para la planificación]. Wellington, New Zealand Council for Educational Research.
- . The thesis of stages fourteen years later [La tesis de las etapas catorce años después]. *International review of education* (Hamburgo, IUE), vol. 26, n° 4, págs. 451-474.



- . 1992. *The biography of an idea: Beeby on education* [Biografía de una idea: Beeby sobre la educación]. Wellington. New Zealand Council for Educational Research.
- Pickens, K.; Shipley, C. 1992. Select bibliography of C.E. Beeby [Biografía escogida de C.E. Beeby]. *En: The Beeby fascicles*, n° 6, págs. 25-39.
- Renwick, W.L. 1992. Portrait of a reforming director [Retrato de un director reformador]. *En: The Beeby fascicles*, n° 1, págs. 3-29.

Para suscribirse a  
**PERSPECTIVAS**  
la revista trimestral de educación comparada

Rellene este formulario y envíelo por correo o por fax a:

**Jean De Lannoy, Servicio de suscripciones UNESCO, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica)**

Tel.: (32) 2 538 43 08; Fax: (32) 2 538 08 41.

Correo electrónico: [jean.de.lannoy@infoboard.be](mailto:jean.de.lannoy@infoboard.be);

Internet: <http://www.jean-de-lannoy.be>

Deseo suscribirme a *Perspectivas*, revista trimestral de educación comparada de la UNESCO.

*Versión lingüística (elija la casilla adecuada):*

☐ Edición española      ☐ Edición inglesa      ☐ Edición francesa

*Tarifas anuales de suscripción (elija la casilla adecuada):*

☐ Particulares e instituciones de países desarrollados,

**180 francos franceses** (un número: 60 FF)

☐ Particulares e instituciones de los países en desarrollo,

**90 francos franceses** (un número: 30 FF)

Adjunto la suma correspondiente en forma de:

☐ un cheque en francos franceses de un banco domiciliado en Francia a la orden de "DE LANNOY — Abonnements UNESCO";

☐ tarjeta Visa/Eurocard/Mastercard/Diners/American Express:

Nº ..... Fecha de expiración .....

☐ bonos de la UNESCO

Nombre:

.....

Dirección:

.....

.....

(Se ruega escribir a máquina o con letra de imprenta)

Firma: ..... Fecha: .....

Para mayor información o detalles sobre las otras versiones lingüísticas puede dirigirse a:  
Oficina Internacional de Educación, PUB, C.P. 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.  
Correo electrónico: [j.fox@ibe.unesco.org](mailto:j.fox@ibe.unesco.org)

Para mayor información sobre las publicaciones de la UNESCO, puede dirigirse a:  
Ediciones UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 París Cedex 15, Francia; Tel.: (33) 1-45.68.43.00;  
Fax: (33) 1-45.68.57.41; Internet: <http://www.unesco.org/publishing>

# P E R S P E C T I V A S

revista  
trimestral  
de educación comparada

*publicada por la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, CH-1211 Ginebra 20*

Se puede consultar el sumario más reciente de la revista en Internet:

<http://www.unicc.org/ibe/Publications>

*Dossiers que aparecerán en Perspectivas en 1998 — Volumen XXVIII*

- N° 1, marzo 1998: *Evaluación de los sistemas educativos: la situación a finales de los noventa*
- N° 2, junio 1998: *Aprender a convivir gracias a la enseñanza de la historia y de la geografía*
- N° 3, septiembre 1998: *La educación superior en el siglo XXI*
- N° 4, diciembre 1998: *El control de la disciplina en la escuela*

Tarifas de suscripción anual:

- ☐ Particulares e instituciones de países desarrollados,  
180 francos franceses (número unitario: 60 FF)
- ☐ Particulares e instituciones de países en desarrollo,  
90 francos franceses (número unitario: 30 FF)

Se ruega dirigir toda correspondencia concerniente a las de suscripciones a *Perspectivas* a:

Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas, Bélgica.

Tel. : 32 2 538.43.08 ; Fax : 32 2 538.08.41 ; Correo electrónico : [jean.de.lannoy@infoboard.be](mailto:jean.de.lannoy@infoboard.be)

Internet: <http://www.jean-de-lannoy.be>

*Perspectivas* aparece también en árabe, chino y en ruso. Envíe sus pedidos en estas tres lenguas a la OIE, PUB, C.P. 199, 1211 Ginebra 20, Suiza; correo electrónico: [j.fox@ibe.unesco.org](mailto:j.fox@ibe.unesco.org)

## Agents de vente des publications de l'UNESCO

**ARGENTINA:** Librería El Correo de la UNESCO, EDILYR SRL., Tucumán 1685, 1050 Buenos Aires; tel.: (54-1) 371 05 12; fax: (54-1) 371 81 94.

**BOLIVIA:** Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, La Paz; tel.: (591-2) 285 1779; fax: (591-2) 285 2586 y Avenida de las Heroínas 3-3011, Casilla postal 450, Cochabamba; fax: (591-42) 616 1408.

**BRASIL:** Fundação Getúlio Vargas, Editora, Divisão de Vendas, Praia de Botafogo 190, Caixa postal 62.591, 22257-970 Rio de Janeiro (RJ); tel.: (55-21) 536 9195; fax: (55-21) 536 9155; correo electrónico: livraria@fgv.br

**Books International Livros Comércio Exterior Ltda.,** Rua Pamplona, 724 conj - 67, Cerqueira Cezar, 01405-001 São Paulo, SP; tel.: (55-11) 283 5840, 288 0692; fax: (55-11) 287 1331; correo electrónico: booksint@mandic.com.br

**CHILE:** Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla Postal 10220, Santiago; fax: (56-2) 209 94 55, 204 90 58.

**COLOMBIA:** Infoenlace Ltda., Carrera 6, n.º 51-21, Apartado 34270, Bogotá, D.C.; tel.: (57-1) 320 18 07; fax: (57-1) 285 27 98.

**COSTA RICA:** Distribuciones Dei Ltda., Apartado postal 447-2070 Sabanilla, San José; tel.: (50-6) 25 37 13; fax: (50-6) 253 15 41.

**CUBA:** Librería Cultural UNESCO, Palacio del Segundo Cabo, Plaza de Armas, La Habana; tel.: (53-7) 33 34 38; fax: (53-7) 33 31 44.

**ECUADOR:** Oficina de la UNESCO, Veintimilla 450 y Tamayo, Quito; tel.: (593-2) 55 00 68; fax: (593-2) 50 44 35.

**EL SALVADOR:** Clásicos Roxsil, 4ª Av. Sur 2-3, Santa Tecla; tel.: (50-3) 28 12 12, 28 18 32; fax: (50-3) 228 12 12.

**ESPAÑA:** Mundi-Prensa Libros S.A., Castelló 37, 28001 Madrid; tel.: (+34) 914 36 37 00; fax: (+34) 915 75 39 98; correo electrónico: libreria@mundiprensa.es; Internet: <http://www.mundiprensa.com>; *Suscripciones*: tel.: (+34) 914-36 37 01

**Mundi-Prensa Barcelona,** Consell de Cent 391, 08009 Barcelona; tel.: (+34) 934 88 34 92; fax: (+34) 934 87 76 59; correo electrónico: barcelona@mundiprensa.es

**Librería de la Generalitat de Catalunya,** Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 Barcelona; tel.: (+34) 934 12 10 14; fax: (+34) 934 12 18 54.

**UNESCO Etxea - Centro UNESCO - País Vasco,** Alameda de Urquijo, 62 - 2º izqda., 48011 Bilbao; tel.: (+34) 944 27 64 32; fax: (+34) 944 27 51 49; correo electrónico: unescopv@eurosur.org

**ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA:** Bernan Associates (ex UNIPUB), 4611-F Assembly Drive, Lanham, MD 20706-4391; tel.: +1 800-274-4447; fax: (1-301) 459-0056; fax: Toll free: +1 800 865 3450; Internet: [www.bernan.com](http://www.bernan.com)

**Librería de la Naciones Unidas,** General Assembly Building, New York, NY 10017; tel.: (1-212) 963 76 80; fax: (1-212) 963 4910; Correo electrónico: bookshop@un.org

**FILIPINAS:** International Booksource Center, Inc., IBC Infotech Center, 1127-A Antipolo street, Makati City; tel.: (63-2) 89 66 501/05/07; fax: (63-2) 89 66 497.

**FRANCIA:** *A través de las grandes librerías universitarias*

**Librerías de l'UNESCO,** 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP; tel.: (33) 1-45 68 22 22 y 1, rue Miollis, Paris 75732 Cedex 15; tel.: (33) 1-45 68 28 48.

**Maisonneuve et Larose,** 15, rue Victor-Cousin, Paris 75005; tel.: (33) 1-44 41 49 30; fax: (33) 1-43 25 77 41.

*Pedidos por correspondencia, fax o Internet:*  
**Ediciones UNESCO,** 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP; fax: (33) 1-45 68 57 37, Internet: <http://www.unesco.org/publications>

**ITALIA:** LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Duca di Calabria, 1/1, 50125 Firenze; tel.: (39-55) 64 54 15; fax: (39-55) 64 12 57, correo electrónico: [licosaf@ftbcc.it](mailto:licosaf@ftbcc.it); Internet: <http://www.ftbcc.it/licosa> y Via Bartolini 29, 20155 Milano; tel.: (39-2) 32 72513.

**FAO Bookshop,** viale delle Terme di Caracalla, 00100 Roma; tel.: 52 25 57 27; fax: (39-6) 5225 33 60; correo electrónico: [publications-sales@fao.org](mailto:publications-sales@fao.org); Internet: <http://www.fao.org>

**MÉXICO:** Librería Correo de la UNESCO S.A., Guanajuato 72, Col. Roma, México D. F. 06700; tel.: (52-5) 574 75 79, 574 62 65; fax: (52-5) 264 09 19; Internet: [www.milenium.com.mx](http://www.milenium.com.mx); correo electrónico: [correoun@mail.internet.com.mx](mailto:correoun@mail.internet.com.mx)

**Librería Secur,** Av. Carlos Pellicer Cámara s/n, Zona CICOM, Villahermosa, 86090 Tabasco; tel.: (52-93) 12 39 66; fax: (52-93) 12 74 80/13 47 65.

**PERÚ:** Oficina de la UNESCO, Avenida Javier Prado Este 2465, Lima 41; tel.: (51-1) 476 98 71; fax: (51-1) 476 98 72; correo electrónico: [unescope@amauta.rcp.net.pe](mailto:unescope@amauta.rcp.net.pe)

**PORTUGAL:** Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 Lisboa; tel.: (35-1) 347 49 82/5; fax: (35-1) 347 02 64 (*dirección postal:* Apartado 2681, 1117 Lisboa Codex).

**SUIZA:** Van Diermen Editions Techniques ADECO, Chemin du Lacuez 41, CH-1807 Blonay; tel.: (41-21) 943 26 73; fax: (41-21) 943 36 05; correo electrónico: [mvandier@worldcom.ch](mailto:mvandier@worldcom.ch)

**Europa Verlag,** Rämistrasse 5, CH-8024 Zürich; tel.: (41-1) 261 16 29.

**Librería de las Naciones Unidas** (*venta directa al público solamente*): Palais des Nations, CH-1211 Ginebra 10; tel.: (41-22) 740 09 21; fax: (41-22) 917 00 27.

**URUGUAY:** *Revistas* : Ediciones Trecho S. A., Maldonado 1092, CP 11100 Montevideo; tel.: (598-2) 98 36 06 / 90 75 61; fax: (598-2) 90 59 83; correo electrónico: [trecho@netgate.com.uy](mailto:trecho@netgate.com.uy)

**Librería Técnica Uruguaya,** Colonia 1543, Piso 7, Oficina 702, Casilla de correos 1518, Montevideo; fax: (598-2) 41 34 48; correo electrónico: [LTU@cs.com.uy](mailto:LTU@cs.com.uy)

**VENEZUELA:** Oficina de la UNESCO, Av. Los Chorros Cruce c/ Acueducto, Edificio Asovincar, Altos de Sebucán, Caracas; tel.: (58-2) 286 21 56; fax: (58-2) 286 03 26.

La lista completa de agentes de venta de las publicaciones de la UNESCO se puede solicitar a: Ediciones UNESCO, División de Promoción y Ventas, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.

#### *Bonos de la UNESCO*

Los bonos de la UNESCO se pueden utilizar para adquirir todas las publicaciones de carácter educativo, científico o cultural. Para mayor información sobre este sistema, dirigirse a: Programas de Bonos de la UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.

# CORRESPONSALES DE *PERSPECTIVAS*

## ALEMANIA

**Profesor Wolfgang Mitter**  
Deutsches Institut für internationale  
pädagogische Forschung

## ARGENTINA

**Sr. Daniel Filmus**  
Facultad Latinoamericana de Ciencias  
Sociales (FLACSO)

## AUSTRALIA

**Profesor Phillip Hughes**  
Australian National University, Canberra

## AUSTRALIA

**Dr. Phillip Jones**  
Universidad de Sydney

## BELGICA

**Profesor Gilbert De Landsheere**  
Universidad de Lieja

## BOLIVIA

**Sr. Luis Enrique López**  
Programa de Formación en Educación  
Intercultural Bilingüe para la Región  
Andina, Cochabamba

## BOTSWANA

**Sra. Lydia Nyati-Ramahobo**  
Universidad de Botswana

## BRASIL

**Sr. Jorge Werthein**  
Oficina de la UNESCO en Brasilia

## CHILE

**Sr. Ernesto Schiefelbein**  
Universidad Santo Tomás

## CHINA

**Dr. Zhou Nanzhao**  
Instituto Nacional Chino de Investigación  
Pedagógica

## COLOMBIA

**Sr. Rodrigo Parra Sandoval**  
Fundación FES

## COSTA RICA

**Sra. Yolanda Rojas**  
Universidad de Costa Rica

## EGIPTO

**Profesor Abdel-Fattah Galal**  
Instituto de Investigación y Estudios sobre la  
Educación, Universidad de El Cairo

## ESPAÑA

**Sr. Alejandro Tiana Ferrer**  
Facultad de Educación, Universidad de  
Madrid

## ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

**Sr. Wadi Haddad**  
Banco Mundial

## ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

**Sr. Fernando Reimers**  
Banco Mundial

## FRANCIA

**Sr. Gérard Wormser**  
Centre national de documentation  
pédagogique

## HUNGRIA

**Dr. Tamas Kozma**  
Instituto Húngaro de Investigación  
Pedagógica

## JAPON

**Profesor Akihiro Chiba**  
Universidad Internacional Cristiana

## MALTA

**Dr. Ronald Sultana**  
Facultad de Educación, Universidad de  
Malta

## MEXICO

**Dra. María de Ibarrola**  
Patronato del Sindicato Nacional  
de Trabajadores de la Educación para  
la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

## MOZAMBIQUE

**Sr. Luis Tiburcio**  
Oficina de la UNESCO de Maputo

## POLONIA

**Profesor Andrzej Janowski**  
Comisión Nacional Polaca para la UNESCO

## REINO UNIDO

**Sr. Raymond Ryba**  
Universidad de Manchester

## REPUBLICA CENTROAFRICANA

**Sr. Abel Koulaninga**  
Secretario General de la Comisión Nacional  
Centroafricana para la UNESCO

## REPUBLICA DE COREA

**Dr. Kyung-Chul Huh**  
Korean Educational Development Institute  
(KEDI)

## RUMANIA

**Dr. César Birzea**  
Instituto de Ciencias de la Educación

## SUECIA

**Profesor Torsten Husén**  
Universidad de Estocolmo

## SUIZA

**Sr. Michel Carton**  
Institut universitaire d'études du  
développement, Ginebra

## TAILANDIA

**Sr. Vichai Tunsiri**  
Comisión de Educación. Asamblea  
Nacional.

## TRINIDAD Y TOBAGO

**Profesor Lawrence Carrington**  
Universidad de las Antillas de lengua inglesa

Editorial

## POSICIONES/CONTROVERSIAS

La enseñanza de los valores: la experiencia australiana *Brian V. Hill*

### DOSSIER: APRENDER A CONVIVIR GRACIAS A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y DE LA GEOGRAFÍA

#### PRIMERA PARTE: DEBER, PODER Y QUERER CONVIVIR

La educación para las nuevas ciudadanía mediante  
la enseñanza de la historia y la geografía:  
enfoque teórico

*Antoine Bailly*

El mundo y el territorio: la historia y la geografía  
para aprender a convivir

*Yves André*

Del deber al querer: la convivencia en el Líbano

*Abdelkrim Mouzoune*

La identidad centroamericana y la enseñanza  
de la historia y la geografía

*Mario Lungo*

La enseñanza de la geografía en la escuela primaria:  
un medio de integración social.  
El caso del cantón de Ginebra

*Bernard Huber*

La historia y la geografía al servicio  
de la convivencia en Sudáfrica

*Bernard Ducret*

Enseñanza de la geografía e ideología  
en Inglaterra y Gales

*Norman Graves*

La enseñanza de la geografía y su difusión  
en Portugal

*Sérgio Claudino*

#### SEGUNDA PARTE: LAS REPRESENTACIONES DE MAESTROS Y ALUMNOS

Las representaciones espaciales  
de los territorios y del mundo

*Yves André y  
Antoine Bailly*

Las representaciones socioespaciales  
de los libaneses y los salvadoreños

*Abdelkrim y  
Nadia Mouzoune*

Las representaciones del mundo  
en la República Checa

*Yves André y  
Zuzana Wienerova*

#### TERCERA PARTE: HACIA NUEVAS FORMAS DE CIUDADANÍA

Lo que no debemos enseñar en geografía

*Robert Ferras*

Comunidad, democracia local y ciudadanía

*A. J. Scott*

## PERFILES DE EDUCADORES

Clarence Edward Beeby (1902-1998)

*W. L. Renwick*

ISSN 0304-3053

Vol. XXVIII, n° 2, junio 1998