

ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS  
PARA LA EDUCACION, LA CIENCIA Y LA CULTURA

NOTAS SOBRE ALGUNOS PROGRESOS RECIENTES  
EN LOS PROGRAMAS Y METODOS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Documento de trabajo preparado por la Secretaría de la Unesco para el Seminario que sobre "Nacionalismo, continentalidad y universalidad en la enseñanza de la historia en América".

INTRODUCCION

En este documento, la Secretaría de la Unesco ha reunido algunos extractos de publicaciones sobre la metodología de la enseñanza de la historia, principalmente en los países europeos. Esos textos proceden de Bélgica, Francia, Reino Unido y la República Federal Alemana. En algunos casos constituyen el exponente de la opinión oficial; en otros no son sino recomendaciones y, a veces, sólo la expresión de las opiniones personales de sus autores. Es apenas necesario señalar que estas selecciones tienen un alcance y contenido limitados. A veces sólo son los ejemplos más interesantes de todos los trabajos de que disponía la Secretaría, y como tales son reunidos en un único documento y para uso del Seminario.

La Secretaría de la Unesco ha publicado asimismo un estudio general de los programas escolares titulado: Historia, Geografía y Estudios Sociales: Resumen de los programas escolares de cincuenta y tres países (París, noviembre de 1953, publicado en inglés y francés). Este estudio ofrece interesantes datos sobre los diferentes programas que se aplican en gran número de países.

Los educadores de todo el mundo reconocen el valor que para el fomento de la comprensión internacional tienen materias tales como la historia y la geografía; de ellas, la más esencial para la formación de una adecuada actitud mental es la historia, sobre todo en la rama que modernamente denominamos "los estudios sociales". En verdad, ésta es una concepción característica de la enseñanza de la historia en muchos países, en los que se considera elemento vital de la educación para la convivencia en una comunidad mundial, tanto por su eficacia para crear una actitud mental favorable a la comprensión mutua de los pueblos como por su valor en la formación de ciudadanos conscientes.

En otros muchos países se persiguen los mismos fines utilizando métodos diferentes. En ellos, el esfuerzo de inculcar al escolar una visión universalista cristaliza sobre todo en la enseñanza de la historia universal propiamente dicha. Es muy significativo que la enseñanza de dicha materia ocupe lugar predominante en los programas escolares de muchos países asiáticos que han obtenido recientemente su independencia.

Por ejemplo, en la India donde cada Estado establece sus propios programas escolares, las escuelas secundarias de Uttar Pradesh (p. 44)<sup>a</sup> incluyen en su

a) Las referencias se refieren a: History, Geography and Social Studies, Paris, Unesco, 1953.

programa de historia, juntamente con la historia de la India - antigua, media y moderna - un curso elemental de historia universal que comprende desde las civilizaciones mesopotámicas hasta el desarrollo del internacionalismo y del espíritu universalista. Incluso en los programas de las escuelas primarias figuran lecciones sobre los griegos y romanos, las Cruzadas y la Revolución Francesa, y narraciones sobre el ferrocarril, la navegación marítima, la aviación y la industria textil en todas las partes del mundo.

La tendencia a dar relieve al desarrollo del hombre, y no al de una raza o nación determinadas, se observa muy claramente en el programa de historia de las clases secundarias superiores en el Estado de Mysore (p.46), donde los alumnos de 14 años estudian la historia del esfuerzo humano latente en el desarrollo de la moderna civilización, y pasan rápida revista a los principales jalones de la historia universal que sirven para ilustrar las actividades y progresos realizados por el hombre en las distintas esferas. Ese curso va seguido por el estudio del progreso político, religioso y económico desde 1450 hasta nuestros días, comenzando por un breve examen de los acontecimientos mundiales anteriores a 1450.

El programa de historia de las escuelas de Ceylán (p.18) no contiene ningún curso de historia universal propiamente dicha, pero siempre se utiliza toda oportunidad para relacionar la historia de Ceylán con la historia universal, y establecer asimismo la mayor correlación posible entre la historia y la geografía.

Indonesia (p. 48), por su parte, trata de dar a los alumnos, incluso en la escuela primaria, alguna noción de historia universal en forma de narraciones sobre personajes famosos, pioneros y filántropos de todos los países. En la enseñanza secundaria, el curso para los alumnos de 14 años, comprende además de una enseñanza bastante completa de la historia universal desde 1879 a nuestros días, datos sobre las Naciones Unidas y sobre el resurgimiento de Asia.

Desde la terminación de la guerra, el Japón ha introducido revolucionarias modificaciones en los métodos docentes (p. 58) y en el nuevo sistema de enseñanza tanto las escuelas primarias como las secundarias contienen un curso de estudios sociales, descrito por el Ministerio de Educación como "un curso integral de historia universal, geografía, cultura cívica e historia nacional". Ese curso, de carácter experimental, será objeto de una revisión en un porvenir próximo.

En el otro hemisferio -en América Latina- se observa una tendencia muy marcada a incluir la enseñanza de la historia universal en un programa de "estudios sociales" tanto en las escuelas primarias como en las secundarias de países como Chile (p. 20 y Colombia (p. 21). Venezuela (p. 109) designa concretamente con el nombre de curso de "educación moral y cívica" el programa de "estudios sociales" con lo que casi armoniza las ideas de los países europeos y no europeos.

A este respecto, convendría quizá estudiar la posibilidad de combinar las ventajas de esos diversos enfoques modernos de la enseñanza de la historia y de los estudios sociales, dando, por ejemplo, mayor relieve a la formación del carácter y a la educación cívica por medio de estudios más amplios de la historia universal en su conjunto, y, por otra parte, reservando mayor espacio en los programas a los "trabajos prácticos", que gozan cada vez de mayor boga, especialmente en los países de Europa occidental, con objeto de dar a los niños una formación cívica, alentándoles a trabajar por propia iniciativa como miembros de un equipo de "investigadores" formado por muchachos de su misma edad.

Algunas sugerencias y experimentos de diversos Estados Miembros de la Unesco en Europa sobre la enseñanza de la historia y de los estudios sociales.

BELGICA

Particularmente desde la celebración del Seminario sobre "El mejoramiento de los libros de texto, y en particular de los manuales de historia" (Bruselas, julio-agosto de 1950), el Gobierno de Bélgica se ha ocupado a fondo del problema de la enseñanza de la historia como contribución a la paz mundial y a la comprensión internacional. Existen numerosos testimonios del deseo y determinación de los educadores belgas de modificar el espíritu de la enseñanza de la historia con el fin de conseguir un espíritu más universal, aunque esos cambios todavía no se reflejan plenamente en los programas escolares.

a) La enseñanza de la historia en las escuelas secundarias.

Corresponde ante todo al profesor de historia, sin deformar jamás la verdad histórica y manteniéndose dentro de la más estricta objetividad científica, desarrollar en sus alumnos la noción de la necesidad de una mejor comprensión internacional y la convicción de que cada pueblo forma un elemento de la comunidad mundial que, en mayor o menor grado, ha contribuido a la civilización actual.

Con este fin, y dentro del marco del programa, el maestro debe aprovechar cualquier ocasión que se le ofrezca para destacar la contribución de cada pueblo al progreso material, cultural y moral de la humanidad.

El maestro procurará hacer comprender:

que el fin esencial de la historia es la búsqueda de la verdad, búsqueda que se basa en el examen crítico de los documentos;

que la historia describe la evolución de los esfuerzos y realizaciones de los hombres en el transcurso de siglos y de milenios; que los hombres han tomado lentamente posesión del mundo, transformándolo progresivamente para satisfacer sus necesidades; que el mejoramiento de la técnica ha permitido acelerar el desarrollo de las sociedades humanas; que se han creado civilizaciones que han vivido y evolucionado en determinadas condiciones, para declinar y desaparecer después, siendo finalmente sustituidas por otras que han conservado siempre una parte de la herencia legada por las civilizaciones anteriores;

que los pueblos no han vivido nunca en compartimentos estancos, sin comunicación entre sí. Que en la esfera técnica, política, cultural y filosófica se han producido intercambios y préstamos de ideas y se han dejado sentir ajenas influencias. El profesor debe buscar siempre en la historia nacional ejemplos de esos intercambios, de esos préstamos y de esas influencias;

que los factores económicos tienen una importancia considerable;

que las grandes corrientes del sentimiento y del pensamiento han constituido fuerzas históricas que no conocen fronteras, influyendo sobre millones de hombres de regiones muy diversas, por la fuerza de la esperanza de que eran mensajeras. Ejemplo de ello son los grandes movimientos religiosos, los grandes movimientos de liberación nacional del siglo XIX y los movimientos de reivindicación de justicia social con ellos asociados. El maestro debe mostrar que esas fuerzas son aún activas en el mundo actual;

que el progreso material ha sido lento, pero con cierta tendencia a acelerarse a causa de los resultados acumulados; mientras que el progreso en el campo de la justicia, de la cooperación y de la tolerancia han sido aún más lentos y han quedado muy rezagados respecto al programa técnico.

En la historia de todos los países existen contrastes que merecen subrayarse, como los de la civilización romana -en que una misma casa contenía una biblioteca e instrumentos de tortura en la parte destinada a los esclavos- o como los que existían entre el refinamiento cultural y material de Europa desde el del Renacimiento hasta el siglo XIX, y la barbarie de los suplicios judiciales y de las ejecuciones capitales que, en la misma época, servían de espectáculo para la muchedumbre.

El profesor de historia deberá indicar las desconfianzas, los prejuicios, las intolerancias y los egoísmos de las naciones y de las clases sociales y la necesidad de combatirlos y vencerlos.

Mostrará el valor sagrado del trabajo humano que ha facilitado la vida del hombre sobre la tierra, y lo absurdo de las guerras que destruyen ese trabajo. Importa en sumo grado exponer la historia de los trabajadores, desde los primeros que tallaron el sílex y tiraron penosamente del arado, lejanos antepasados de todos los obreros y campesinos. Este aspecto constituye el contrapeso necesario a la historia de los príncipes, de los capitanes y de los grandes políticos.

El profesor habrá de aprovechar también toda ocasión que le ofrezca la asignatura o los sucesos actuales para exponer, con ejemplos concretos, las tentativas realizadas para la pacífica solución de las desavenencias y los conflictos, especialmente por medio del arbitraje, con el fin de lograr el acercamiento de los pueblos merced a una mejor comprensión internacional. A este respecto insistirá sobre el papel que desempeñan la Organización de las Naciones Unidas y los Organismos especializados. Por ejemplo, al estudiar la Declaración de Derechos inglesa de 1689, la Declaración de Independencia norteamericana, de 1776, la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, o la Constitución belga de 1831, se harán útiles comparaciones con el Pacto de la Sociedad de las Naciones, la Carta de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, especialmente con ocasión de las "jornadas" consagradas a celebrar la promulgación de esos dos últimos textos, el 24 de octubre y 10 de diciembre de cada año.

Al estudiar la historia de Bélgica, el profesor pondrá de relieve el papel desempeñado por nuestro país y por nuestros estadistas en las grandes asambleas internacionales.

Así, pues, sin alterar ni violentar en absoluto la verdad histórica, el profesor de historia se esforzará por impregnar progresivamente el espíritu de sus alumnos de esa noble idea de que todos los hombres son iguales, de que todos los pueblos tienen igualmente derecho a la existencia y a las ventajas de la civilización y de que, en el mundo actual, todas las naciones son solidarias.

(Extractos de un folleto titulado "Instructions provisoires concernant la réforme de l'enseignement moyen - HISTOIRE", (Instrucciones provisionales sobre la reforma de la enseñanza media - HISTORIA) publicado en 1952, por el Ministerio de Instrucción Pública, Dirección de la Enseñanza Media).

b) La enseñanza de la historia en las escuelas primarias

Antes de enseñar la historia es preciso crear el ambiente más favorable para despertar el interés de los alumnos por el conocimiento del pasado. Esta tarea debe llevarse a cabo antes de los años en que los programas de todos los países prescriben la enseñanza regular, y a veces sistemática, de la historia.

Los objetivos a que debe aspirarse son:

concretar y ampliar la noción del tiempo y la duración;

revelar la existencia de un pasado;

despertar el amor por ese pasado.

Una vez logradas esas condiciones, por lo que al grado superior y al cuarto se refiere, sería conveniente ofrecer a los escolares una primera iniciación histórica, e inculcarles el deseo de conocer mejor el pasado y de profundizar sus conocimientos mediante el estudio personal.

El niño se encuentra plenamente inmerso en el presente y apenas sospecha la existencia del pasado. Aun antes de haber adquirido los conceptos de tiempo, duración y espacio ya se le habla de siglos, de períodos y de épocas. ¿Cómo distraer al niño de la imagen contemporánea del mundo (que sólo conoce apenas) y hacer que, durante la lección de historia, se represente, sin tener un término de comparación, ese mismo mundo en las profundidades del lejano pasado? A nuestro juicio, la enseñanza sistemática de la noción del tiempo -esa cuarta dimensión- exige tanto cuidado como la formación de las nociones de espacio, de forma y de dimensión, que son objeto de lecciones especiales; esa enseñanza debería organizarse en las tres clases primarias inferiores.

La noción de tiempo progresa al irse concretando y desarrollando la noción de número; pero no pierde su carácter subjetivo hasta que el niño se ha familiarizado bastante con los números y posee de ellos un conocimiento independiente de las cosas enumeradas.

La enseñanza debe conseguir que la percepción subjetiva del tiempo se transforme en una noción objetiva. Prácticamente, el niño debe adquirir conciencia de la duración y de la sucesión en el tiempo. Para conseguirlo así, nos permitimos formular algunas sugerencias.

En el transcurso de las charlas, numerosas en toda escuela activa, el profesor deberá emplear y hacer que los niños también empleen, en sus actividades reales del pensamiento, términos que expresen períodos de breve duración y localizaciones concretas en el tiempo. El maestro debe esforzarse siempre por conseguir la precisión de las localizaciones en el tiempo vivido y en el futuro inmediato. Los acontecimientos de que tenga conciencia el niño deben poderse situar en un conjunto de acontecimientos sucesivos o en un esquema temporal.

Un excelente ejercicio consiste en hacer que los niños clasifiquen por orden cronológico por medio de dibujos o de frases las acciones efectuadas por ellos en la clase o en su hogar.

Recurriendo frecuentemente a los recuerdos personales y a las experiencias vividas por nuestros alumnos podremos infundirles conciencia de la duración de la

semana, del mes, del trimestre, del año, de la sucesión de las estaciones, etc. Desde la escuela de párvulos, los acontecimientos más sobresalientes de la vida escolar, familiar, local, etc., se localizan sobre la línea del tiempo (que al principio se representará más bien por un friso). Sobre ese friso o en otra representación lineal del tiempo, se anotarán los fenómenos de la vida observados en plena naturaleza o en los lugares donde viva el niño. Mediante la utilización de esos detalles de la vida subjetiva de los niños (detalles importantísimos en su existencia, pues son su historia personal) que inscribiremos en el símbolo lineal, lograremos elevar el espíritu de los pequeños, por etapas y casi insensiblemente, hasta inculcarles una noción intelectual del tiempo y del devenir. La línea del tiempo se alargará en ambos sentidos a partir del signo convencional que señala el momento presente. Más tarde se fijarán en esa línea los acontecimientos que se hayan producido en épocas anteriores a los recuerdos personales de los niños.

Al empezar el segundo año se dará a los alumnos un calendario, que al principio podrá ser un modesto cuadernito de notas. Cada página, correspondiente a una semana, se dividirá en siete partes en cada una de las cuales el niño indicará diariamente, por medio de un croquis o de un dibujo convencional, el acontecimiento o el fenómeno que más le haya llamado la atención. Algunos acontecimientos esperados con impaciencia se marcan por adelantado, por ejemplo, la fecha prevista para una excursión escolar, la fecha de la primera comunión, la kermese de la aldea, la fiesta nacional, etc.

En el grado superior, y ya en el cuarto año, la línea del tiempo se extenderá al período histórico. Una primera síntesis de los conocimientos adquiridos en el curso de los años precedentes jalonará la línea del tiempo en siglos; luego, volverán a situarse en ella los hechos de la historia local, regional y nacional que se hayan estudiado en el grado medio; finalmente, partiendo de esos hechos, se inscribirán en dicha línea los grandes períodos de la historia.

(Extraído de "L'Enseignement de l'Histoire"  
(La enseñanza de la historia) folleto publicado en 1952 por el Ministerio de Instrucción Pública, Dirección General de la Enseñanza Primaria y Normal).

#### FRANCIA

##### a) La importancia de la historia para la formación de una actitud mental

La aportación más original que, a nuestro entender, puede ofrecer la enseñanza de la historia en la formación de los espíritus es la consecuencia de la relatividad de los hechos humanos. No hay otra disciplina que permita desarrollar esa conciencia. Entre las certitudes del razonamiento inductivo o dialéctico, ofrecidas por las disciplinas científicas y filosóficas, y los juicios valorativos de las disciplinas literarias, es necesario atemperar la sed de certidumbre y de valores absolutos propio de la juventud. En primer lugar, la relatividad de los conocimientos históricos; hay cosas que no sabemos ni sabremos jamás. Relatividad de los hechos históricos, ninguno de los cuales puede atribuirse a una causa única, y en los que siempre es grande la intervención del azar y de lo

imprevisto. Relatividad, por último, de los valores humanos: dogmas, imperativos sociales y étnicos, concepciones políticas, clases sociales, pueblos y naciones, siempre en estado de perpetuo cambio. ¿No constituye la mejor lección de tolerancia que pueda darse a los futuros ciudadanos, con tal que la historia no quede reducida a una concepción un tanto ingenua de un "progreso" continuo? El hecho de que tantas sociedades hayan podido forjarse un ideal tan alejado del nuestro, aceptando como norma lo que nos parece una injusticia monstruosa, constituye la mejor lección de optimismo para un porvenir mejor y de la necesidad de vigilancia sobre la fragilidad de las civilizaciones. También es lección de tolerancia, al incitarnos a comprender antes de juzgar y a explicar antes de condenar. Si los espíritus tuvieran mayor conciencia del relativismo de todos los hechos históricos, aceptarían menos fácilmente las pretendidas "lecciones" de la historia, contra las que con razón se alzaba Paul Valéry, por considerarlas fundadas sobre una visión imperfecta y apriorística de la historia. Esos espíritus se hallarían mejor armados contra ciertas propagandas, como las que se fundan en pretendidos "derechos históricos", que envenenan la vida colectiva de los pueblos, y no decretarían en términos absolutos que tal o cual doctrina se ajusta o no al "sentido de la historia".

Si la historia nacional ha de conservar lugar de honor en nuestra enseñanza, no habrá de ser para que nos sirvamos de ella para la creación de un patriotismo forzado, para enemistades hereditarias o dar origen a quién sabe qué orgullo nacional. Por el contrario, el futuro ciudadano tendrá mayor conciencia de su propia función si se sitúa en lugar que le asigna una evolución milenaria, si sabe distinguir, en la sociedad que le rodea, lo que es tradición y secuela de luchas caducas de lo que es innovación, experiencia, transformación reciente y perfectible. Con mayor razón, una tal concepción de la historia favorece una mejor comprensión internacional, pues muestra la interdependencia de las civilizaciones y lo que cada una de ellas debe a sus vecinas concediendo a cada civilización el valor que le es propio y haciendo posible la comparación y el diálogo. Repitémoslo: la historia logrará sus fines en la medida en que se mantenga fiel a sí misma y se niegue a todo apostolado consciente y deliberado. En la formación de los hombres, los estudios históricos cumplen una función primordial: enseñarles a conocerse mejor.

(Extraído de la introducción a "Recommandations pour l'enseignement de l'histoire". (Recomendaciones para la enseñanza de la historia) de la que es autor el Sr. E. Perroy, Profesor de la Sorbona. Se trata de un documento redactado por la Comisión Nacional Francesa de la Unesco y publicado por el Centre National de Documentation pédagogique, 1952).

b) La estrecha relación que existe entre la historia y la geografía.

Nuestro sistema escolar establece un nexo muy estrecho y casi orgánico -a pesar de ciertas tentativas recientes- entre la enseñanza de la historia y de la geografía, lo que no deja de sorprender a muchos extranjeros. Accidental al principio, ese nexo nos parece hoy esencial. La geografía estudia al hombre en su medio natural, concreta las exigencias materiales que gravitan sobre él, y explica cómo las supera y utiliza. Conocimientos éstos no menos indispensables para el estudio de las sociedades pretéritas y de sus técnicas. Pero la historia, contrariamente a la opinión de algunos, no limita su objeto al pasado caduco, -sino que como lo han comprendido nuestros programas, que han ido fijando, sucesivamente, su límite en las fechas de 1914, 1939, y muy pronto 1945- debe llevar su investigación hasta ese último extremo del pasado que es el día de hoy, objeto de la geo-

grafía humana. La huella del pasado, antiguo o reciente, se lee en todos los paisajes. Medio natural, medio humano: pasado, presente: términos intercambiables que justifican la unión estrecha de nuestras dos disciplinas.

(Extraído de la introducción "Recommandations pour l'Enseignement de l'histoire" de la que es autor el Sr. E. Perroy, Profesor de la Sorbona. Se trata de un documento redactado por la Comisión Nacional Francesa de la Unesco y publicado por el Centre National de Documentation pédagogique, 1952).

c) Manual experimental para alumnos franceses de unos 14 años, destinado a hacerles conocer el origen internacional de casi todos los aspectos de la cultura francesa.

Dentro de su programa para favorecer la comprensión internacional mediante el mejoramiento de los manuales y del material docente, la Unesco ha editado algunas publicaciones en las que ha tratado de proponer normas seguras y métodos eficaces. En este mismo orden de ideas los participantes en el Seminario internacional de estudios prácticos sobre el mejoramiento de los libros de texto y en particular de los manuales de historia, celebrado en Bruselas en 1950 acordaron proponer ciertas recomendaciones concretas en lo que a los objetivos y métodos se refiere. Una de esas proposiciones concernía precisamente a la necesidad antes señalada de insistir todavía más sobre el papel que desempeña la historia cultural en la enseñanza moderna.

Quedaba aún por encontrar un ejemplo concreto de historia de la cultura que pusiera plenamente de relieve la interdependencia de las naciones y que, por otra parte pudiera ser utilizada en los establecimientos docentes. A fin de disponer de un documento-tipo se decidió, en 1949 encargar a un historiador eminente -el Profesor Lucien Febvre, miembro del Institut y Profesor honorario del Collège de France- la preparación de un proyecto de manual destinado a los alumnos franceses de unos catorce años; en dicha tarea colaboró el Sr. François Crouzet, Auxiliar de historia de la Sorbona. Del manuscrito preparado por los Profesores Febvre y Crouzet la Unesco ha seleccionado para su publicación, la introducción y el capítulo titulado "Préstamos y civilización", por considerarse, que tanto por su inspiración como por su contenido ofrecen un excelente ejemplo de una historia cultural de amplia concepción que puede ponerse en manos de los niños y jóvenes de todos los países en forma de manual, de obra de consulta o de cualquier tipo de material educativo.

La Unesco presenta este estudio a sus lectores para que lo utilicen de la manera que juzguen más adecuada, confiando que numerosos historiadores habrán de encontrar en esa enumeración de los préstamos culturales de una nación, un estímulo que les incite a preparar estudios semejantes para sus países. Si en todas partes los jóvenes llegasen a comprender el elemento esencial del mecanismo de los intercambios culturales, a evaluar sus ventajas y a apreciar las consecuencias, sabrían conceder una justa importancia a las fuerzas que tienden a unificar los pueblos del mundo.

(Algunos ejemplares de esta publicación Origines internationales d'une civilisation se hallan a disposición de las personas que participen en las tareas del Seminario, para su consulta.)



REINO UNIDO

- a) Proyecto de curso de cuatro años de historia y educación cívica para alumnos de enseñanza secundaria.

Todos los escolares del grupo de 11 a 15 años de edad seguirían un curso de cuatro años de duración que culminaría en lo que, a falta de mejor denominación, podemos llamar "educación cívica". En otras palabras, el contenido del curso de historia se dispondrá a lo largo de los cuatro años de forma que los estudios cívicos constituyan su complemento y culminación. Con esto, no queremos indicar que deba limitarse necesariamente la educación cívica al cuarto año. Más bien lo que deseamos es insistir sobre la importancia de organizar los estudios sobre la base de la duración de cuatro años, estudios que culminarían naturalmente en lo que hemos llamado el ámbito siempre creciente de la educación cívica.

El éxito de ese curso dependería de la observación de ciertos principios de acción que podríamos resumir de la forma siguiente:

- 1) La selección del material, basándose en el "pasado vivo", lo que no significa necesariamente el pasado reciente, -pues a menudo puede ser remoto-; de prueba de su vitalidad sirve su significación en las circunstancias contemporáneas.
- 2) Semejante estructuración de la materia permitiría disponer del tiempo suficiente en el último año para estudiar los acontecimientos recientes, así como las actuales condiciones sociales, políticas y económicas nacionales y extranjeras.
- 3) Estimular a todos los alumnos a pensar desde un punto de vista histórico sobre las cosas que les rodean.
- 4) Tiempo y práctica para que los alumnos usen por sí mismos su capacidad mental, se orienten en el manejo de los libros de consulta y hagan ejercicios, individualmente y en grupos.
- 5) La utilización de toda clase de medios auxiliares que interesen y hagan pensar: estudio de fotografías, diagramas, cartas y mapas; fomentando en los alumnos las actividades de colección, organización y catalogación de ilustraciones de todas clases (fotografías, tarjetas, recortes de periódicos, etc.); utilización del *epidíscopo* de diapositivas y películas, discos de fonógrafo y emisiones radiofónicas escolares, siempre que ello sea posible.

Si en los tres primeros años se ha cubierto lo esencial del programa hasta haber llegado al estudio de los acontecimientos actuales, en el cuarto año el maestro podrá organizar el estudio de la educación en que desemboca el curso, que adquiere ahora un sentido cívico concreto y se orienta específicamente hacia la creación de responsabilidades cívicas. La división cuatripartita del trabajo en el último año del curso debe corresponder al creciente contenido de los estudios de educación cívica. Por consiguiente, en primer lugar el programa debe comprender la vida, las actividades y el gobierno de la región en que, después de terminar sus estudios, los estudiantes habrán de trabajar, de participar en los clubs y sociedades para distraer sus ratos de ocio, y, posteriormente, ejercitar sus derechos democráticos y cumplir sus deberes de ciudadanos. La segunda parte del

trabajo anual tratará de la comunidad nacional y comenzará examinando los asuntos nacionales según se reflejan en el medio inmediato, en los servicios de comunicaciones, servicios postales, oficinas del ministerio del trabajo encargadas de empleos y seguros y estudiará la preparación de las leyes y la participación ciudadana en la función legislativa por medio del ejercicio de los derechos políticos. En la tercera parte, el tema general será el estudio del Commonwealth y de las condiciones de vida y trabajo en diversas partes del Imperio Británico de la organización política de los Dominios autónomos del gobierno de las colonias, etc.

De esta forma, queda para final del curso el estudio de la división del mundo civilizado en estados nacionales y el problema de la paz entre ellos. Esta parte debe incluir un sencillo estudio de contraste de los dos tipos principales de organización política del mundo actual: democracia parlamentaria y sistema soviético. Convendrá no dejar de examinar someramente temas tales como las comunicaciones y los transportes mundiales, terminándose con la exposición del desarrollo de las Naciones Unidas y de otros órganos favorecedores de la paz y la comprensión internacionales, explicando sus objetivos y tareas. Esta forma de estudiar el tema tiene además las ventajas de adaptarse fácilmente a los métodos modernos de enseñanza activa, incluyendo los proyectos o centros de interés, y a las actividades de extensión, entre ellas las visitas educativas y los viajes escolares, y de adaptarse asimismo al empleo de los modernos medios auxiliares audiovisuales, que comprenden las películas educativas de todas clases y las emisiones de radio para las escuelas.

Justificación de ese curso: una sociedad mundial, un crecimiento orgánico.

Si se aduce que esas propuestas dejan poco tiempo para el estudio efectivo del gobierno mundial, responderemos que el desarrollo de un verdadero orden internacional a partir de la anarquía en que han vivido las naciones desde que se inició el moderno sistema de Estados, sólo puede concebirse como un crecimiento orgánico. Si los escolares se limitan a estudiar el mecanismo concebido por mentes adultas para crear y mantener la paz mundial, no lograremos nada. En realidad sólo añadiríamos más peso al lastre que ha dejado en nuestra mente una instrucción memorista durante múltiples generaciones, lo que bien sabemos es totalmente inútil. En todo caso, los niños, en tanto que tales, no pueden cambiar nada. Lo que pueden hacer es prepararse bajo nuestra dirección, a participar cuando sean adultos en la creación de una atmósfera favorable al desarrollo de la comprensión internacional. La justificación del curso que aquí proponemos, que está basado en un estudio del "pasado vivo" y de la nueva y amplia esfera del desarrollo social y político, desde la aldea más ínfima al universo de los estados, parece hallarse en una calidad orgánica, calculada para que armonice con la naturaleza orgánica del crecimiento de la única sociedad mundial que puede ser verdadera y perdurable.

De esta forma, esperamos infundir a la gran mayoría de los muchachos de las escuelas secundarias, que habrán de dejar la escuela a los 15 años, el deseo y los métodos de colmar el vacío que existe entre la edad de terminar los estudios escolares y el momento de comenzar el ejercicio de la plena ciudadanía, permitiéndose continuar leyendo, pensando y observando cívicamente, condición esencial para que puedan pensar internacionalmente. También opinamos que los muchachos y muchachas de las escuelas técnicas y comerciales, ya sea breve o largo su período de permanencia en la escuela más allá de la edad reglamentaria de egreso, encontrarán en ese curso, como indicamos, una base valiosa para todo nuevo estudio histórico que puedan emprender, bien sea en la escuela o bien después de haber entrado en el

mundo de la industria o del comercio. Todo esto tanto si vemos en los estudiantes a los futuros ciudadanos como si los consideramos como los trabajadores especializados del mañana para quien el conocimiento de ciertos aspectos de la historia -por ejemplo, el económico o el industrial- servirá para una mejor capacitación.

(Extraído de Teaching for International Understanding, Memoria preparada para la Comisión Nacional de la Unesco (Reino Unido) por C.F. Strong y publicada para el Ministerio de Educación por Her Majesty's Stationery Office, Londres, 1952).

b) El significado de los estudios sociales

¿Qué se entiende por estudios sociales? No es fácil definir este término. A veces significa sencillamente que ciertos periodos del horario, no menores que los que antes se concedían a la geografía y a la historia separadamente, se dedican ahora a la geografía y a la historia enseñadas en estrecha relación por el mismo maestro; esta es una medida que debe ser bien acogida, con tal que al aplicarse no se pierdan de vista los valores característicos de la historia y de la geografía.

Pero es más común emplear hoy la frase "estudios sociales" para expresar el estudio de determinados temas contemporáneos (por ejemplo, la vivienda, la alimentación, el carbón, los transportes, el gobierno parlamentario unas veces histórica y otras geográficamente sin que por necesidad se establezca una estrecha relación entre ambos aspectos. Cuando se examinan esos temas exclusivamente en su aspecto contemporáneo, es evidente que el estudio no es en forma alguna histórico. Pero a menudo muchas veces los diferentes temas se tratan desde el punto de vista de su evolución histórica y entonces el programa de estudios en que quedan integrados es similar, en ciertos aspectos, al tipo de programa de estudios de historia llamado "líneas de desarrollo". Tomemos como ejemplo uno representativo de tales programas de estudios sociales. En el primer año, el hogar constituye el tema de estudios. (Cada niño tiene un hogar, de modo que el programa de estudios parte "de lo conocido". Figurarán en él, el traje, la alimentación, el mobiliario, etc.) En el segundo año, las comunicaciones; en el tercer año, la agricultura e industria; en el cuarto año, la educación cívica. Evidentemente, hay en todo esto un desarrollo lógico. En primer término, el hogar; en último, la educación cívica. Se estudia e indaga la manera cómo la humanidad hace las cosas hoy, y como las hizo en el pasado. También se examina el medio económico en que trabaja, el mundo material al que tiene que acomodar sus costumbres. Por tanto, en cierta medida, existe una incorporación efectiva de la historia y de la geografía. Estas ventajas son reales y sólidas, tienden a dar a las tareas un aire de finalidad y pueden, con una dirección justa y en clases reducidas, provocar en los alumnos la realización de esfuerzos prácticos en diferentes sentidos. Pero también debemos plantearnos la cuestión de si los programas de estudio de este género conservan aquellos valores característicos de una buena enseñanza de la historia, que antes hemos mencionado. Ya hemos visto sus ventajas, ¿qué se pierde con adoptarlos?

(Extraído de Teaching History, Folleto n° 23 del Ministerio de Educación, Londres, Her Majesty's Stationery Office, 1952).

c) La disposición del material en el programa de estudios

Cuando el maestro ha decidido en líneas generales qué historia va a enseñar ¿cómo prepara su programa de estudios para llevar a cabo dicha enseñanza en las mejores condiciones? A continuación vamos a indicar y examinar diferentes formas de enfoque de los estudios. El método tradicional es el de un amplio plan cronológico, en el que las clases más elementales estudian la prehistoria, el mundo antiguo y la Edad Media, mientras que las clases superiores estudian los siglos XIX y XX. El método de las "líneas de desarrollo", que propugna el profesor M.V.C. Jeffreys, es completamente distinto: concretamente, al confeccionar el programa de estudios se toman problemas determinados que forman los temas centrales del estudio histórico en las oportunas etapas del curso: por ejemplo, la habitación o el transporte, para los alumnos de 10 a 12 años, y el comercio, la medicina o el gobierno democrático para los de 13 a 15. El maestro expone el desarrollo de esos problemas a través de la historia, y esas "líneas de desarrollo" suministran los temas centrales "que pueden originar investigaciones secundarias, en tanto lo permitan el tiempo y la inteligencia del alumno". Un tercer recurso es el sistema "de fragmentos", que defiende la Srta. Majorie Reeves, en el que el maestro no se esfuerza porque sus alumnos adquieran en el curso conocimientos detallados por orden cronológico, ni tampoco avanza por medio de los grandes temas. En su lugar, escoge épocas breves que crea de importancia especial en la vida de la humanidad, por ejemplo la era de Isabel de Inglaterra, o el siglo V a JC. en Atenas, y las utiliza como bases de estudio. Son algo más que un mero "cuento", pero corresponden a una mentalidad menos adulta que el concepto de "período": una zona de estudio definido prácticamente por el interés y las preguntas de los alumnos, y no por el criterio de los adultos sobre lo que deben conocer los niños. Estos fragmentos de historia constituyen el centro de sucesivos períodos de trabajo en el curso, en los que los niños, siguiendo sus intereses naturales estudian con datos apropiados todo tipo de actividad humana: política, religión, transporte, industria, alimentación, vestido, arte y arquitectura, deportes y distracciones, con lo que obtienen un cuadro completo y vívido de la vida y la historia en esas épocas determinadas.

Esas tres formas de enfocar los planes de estudio no se excluyen mutuamente, al menos en detalle. Los partidarios del método cronológico directo pueden, en la práctica, presentar gran parte de la materia organizada en temas, como una "línea de desarrollo", dentro de su período de estudio determinado, en relación con un año o trimestre dados. "Las líneas de desarrollo" entrañan necesariamente un estudio bastante cronológico. El sistema de "fragmentos" es, en cierto modo, una mezcla del método de estudio por problemas determinados y del método cronológico; en la práctica, los "fragmentos" irán integrándose en un conjunto orgánico en la mente de los alumnos gracias al empleo de cuadros cronológicos bastante extensos. Pueden prepararse programas de estudio que utilicen expresamente lo mejor de los tres métodos. En realidad, los tres no son sistemas rígidos, sino sencillamente tres formas muy generales de preparar a los escolares para el estudio del pasado. No es nuestra intención defender uno de ellos, sino sencillamente exponer brevemente las ventajas y dificultades que encontramos en cada uno. El maestro es quien debe elegir aquél -o la combinación de dos o de los tres- que considere más apropiado a su escuela y a las necesidades de sus alumnos.

El plan cronológico ordinario emplea el orden natural de los hechos, lo que debe permitir al alumno desarrollar fácilmente una especie de sentido del tiempo. Además, muchos maestros estiman racional enseñar en los últimos años de escuela

los hechos más recientes, cuya influencia en nuestro tiempo ha sido mayor y más directa. Un programa cronológico de estudios parece, a primera vista, estar más de acuerdo con la forma en que se ha desarrollado la historia. También tiene hoy en su favor lo que puede llamarse críticamente las ventajas de la inercia. La mayor parte de los maestros han aprendido la historia cronológicamente y por ello encuentran más natural desarrollar en su enseñanza el método cronológico; además, la aplastante mayoría de los libros de texto están escritos según ese sistema. Evidentemente, estos dos últimos argumentos son de poco peso desde el punto de vista ideal; pero el que prepare un programa de estudios ha de trabajar para un mundo real, en el que son importantes factores las limitaciones de la mano de obra y de los libros de texto. Por otra parte, el orden cronológico ofrece una seria desventaja. Tiene en cuenta el desarrollo de la historia de la humanidad, pero no el de la mentalidad infantil, al fijar, en líneas generales, qué historia debe enseñarse a los alumnos en cada nivel de edad determinado. Es indudable que una juiciosa selección del material servirá al maestro superar o evitar esa limitación. Pero no podrá dejar de presentar ciertos períodos y épocas de la historia en momentos poco adecuados del desarrollo mental de sus alumnos.

Las dificultades de este género son las que evita un plan por problemas o líneas de desarrollo. Los temas relativamente sencillos y concretos, como la historia de la vivienda, del traje, o del transporte, pueden constituir centros de interés en las primeras etapas del curso escolar. Los temas más importantes y difíciles, como el gobierno local y el nacional, imperio y nacionalidad, pueden estudiarse con toda atención en los últimos años. Además, el método por temas es mucho más flexible, ya que se ajusta, en primer lugar, al desarrollo de la mentalidad infantil. Pero entraña varias dificultades: dificultades para encontrar libros de texto convenientes y aptos, dificultades de ordenación apropiada del material de estudio disponible, del maestro no especializado a quien tan a menudo se encarga la enseñanza de la historia elemental y que, con frecuencia, encuentra difícil el método cronológico y casi imposible el enfoque por temas, e incluso del especialista que no puede desprenderse de su propia formación cronológica. Además de esas dificultades prácticas, se puede hacer otra objeción importante al método por temas: que a menos que vaya muy hábilmente orientada puede impedir que en la mente del niño se desarrolle eficazmente una imagen del pasado, en la que los hechos ocupen su lugar apropiado en el tiempo, produciendo gran confusión en el orden cronológico de los sucesos humanos que el alumno forme en su mente.

Los méritos del sistema de fragmentos proceden de que permite al alumno estudiar un breve período de la historia con cierto detalle y con relativa comodidad, en lugar de galopar apresuradamente a través de los siglos. De este modo obtiene algo más que una apresurada y a menudo insatisfactoria visión del paisaje: se detiene para vagar y explorar los caminos desviados y, dentro de lo razonable, los caminos desviados que el mismo elige. A los niños les gustan los detalles, y este método permite observar un verdadero cúmulo de detalles sobre la vida de una sociedad humana en una determinada edad pasada y también, sobre múltiples aspectos, no solamente políticos y económicos de la vida de la humanidad, los alumnos se introducen en una época distinta, adquiriendo así algo vital, una verdadera y profunda comprensión de los aspectos que diferencian unas edades de otras. Pero algunos críticos señalan que este método ocasiona graves lagunas en la enseñanza, ya que son pocos los fragmentos que cabe examinar de esa forma. Además, la selección de los fragmentos puede ser subjetiva, y por tanto peligrosa. Este método, también lleva en sí las dificultades prácticas que ya hemos sugerido al referirnos al enfoque por temas, es decir, los problemas que plantean

Los libros de texto y el personal necesario en todas aquellas escuelas en las que es inevitable que se hagan cargo de las clases de historia profesores no especializados.

#### Algunos principios para la preparación de los programas de estudio

Después de reflexionar debidamente sobre esos problemas ¿podemos sentar principios generales sobre los que edificar, no un programa de estudios ideal, sino uno práctico y de trabajo, un armazón apropiado para los estudios históricos en nuestra propia escuela? Es conveniente recordar que no existe ningún programa de estudios que tenga un valor mágico y que el mejor preparado no es garantía de una enseñanza eficaz de la historia. Un buen programa de estudios debe tener las virtudes de una buena casa: debe ser conveniente, bien planeado, apropiado a su localidad y con una apariencia razonable y ordenada, y todo ello debe contribuir a hacer posible a hacer una vida perfecta a quienes viven en ella. Lo que importa, tanto en un programa de estudios como en una casa, es la vida y el trabajo de aquellos a quienes sirven. La finalidad del programa de estudios es hacer posible el desarrollo completo y más provechoso de los estudios históricos en una escuela determinada, por medio de una juiciosa preparación. Para conseguirlo, quizá sea conveniente sugerir cinco principios generales, aplicables a todas las escuelas secundarias.

1) El programa de estudios debe ser expresión directa de los objetivos de la enseñanza de la historia. Debe prepararse de forma que desarrolle en quienes le utilicen los conocimientos, pericia y valores que creemos debe aportar el estudio de la historia.

2) Sea cual fuere su disposición, el programa de estudios debe ser metódico y basarse en un plan claro y racional: la ordenación fortuita de sus elementos es tan peligrosa como inútil.

3) En no importa qué período efectivo de estudio, el material presentado en detalle en el programa de estudios debe ajustarse siempre a la edad y capacidad del grupo de alumnos al que se destina.

4) El programa de estudios no debe ser expresión de aislamiento; si lo fuera dificultará la realización del objetivo fundamental de la enseñanza de la historia en el mundo de nuestro siglo cada vez más integrado. Si el elemento principal del curso es la historia británica, ésta se debe presentar contra un fondo completo y claro de la historia europea y mundial.

5) El programa de estudios estará sujeto a revisión periódica y razonable, de acuerdo con los resultados de las investigaciones históricas y del cambio de interés de cada período. Debe constituir un plan continuo, no estático.

(Extraído de The Teaching of History. Publicado por la Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools. Cambridge University Press, 1950).

#### d) El aula de historia

Hace ya mucho que se llegó a la conclusión de que los estudios como las ciencias, la geografía y los trabajos normales, que requieren gran cantidad de aparatos y material, deben enseñarse en salas especialmente acondicionadas y

reservadas para ese fin. Lo mismo ocurre con la historia. Para enseñar provechosamente dicha materia a los escolares de primaria se precisa gran cantidad de material que no puede trasladarse a través de la escuela y que, en realidad, sólo puede utilizarse convenientemente en una aula reservada a la historia. Los modelos, dioramas e ilustraciones en forma de mapas, cuadros y dibujos ocupan gran parte de la sala y necesitan guardarse en un lugar donde el maestro pueda utilizarlos inmediatamente si se presenta la ocasión durante la lección. Cuando en las clases elementales se ha de realizar cualquier forma de trabajo manual que tenga relación con la historia, se necesita un aula especial. Los modernos medios auxiliares visuales, como el epidiáscopo y el proyector cinematográfico (que pueden ayudar considerablemente a la enseñanza de la historia y de la geografía) deberán instalarse allí donde el maestro pueda utilizarlos sin necesidad de trasladarse a la sala de geografía para ese fin.

A menudo, la presentación de la historia requiere dibujos detallados en la pizarra, que ha de copiar la clase o escribir acerca de ellos. El maestro que posee una sala propia puede conservarlos hasta que se haya terminado y en caso de enseñar a clases duplicadas, puede hacer uso de los mismos dibujos. Pero si tiene que trasladarse de aula en aula, lo que ha dibujado en la pizarra ha de borrarse forzosamente al terminar la hora, aunque no haya terminado su explicación, y el rehacerlo supone un gran trabajo y pérdida de tiempo innecesarios. Cuando acude al aula de historia el grado superior, es muy conveniente tener a mano ciertos libros de consulta, aunque existan ejemplares de los mismos libros en la biblioteca de la escuela. Para los muchachos más jóvenes, la sala de historia debe contener su propia biblioteca.

Además de estas importantes consideraciones de orden práctico, es mucho más fácil crear una atmósfera favorable en torno al tema cuando se está en su propia sala. Los mapas y fotografías fijos en las paredes, el tablero de anuncios y las vitrinas donde pueden exponerse objetos de interés, la exposición del trabajo de grados análogos o más avanzados, todo ello sirve para despertar el interés y la curiosidad del alumno. Y todo ello se pierde cuando el maestro tiene que ir de sala en sala.

La pieza más importante de todo el material de la sala de historia es, sin duda alguna, el mismo maestro, pero si se quiere dar toda su amplitud a los métodos imaginativos y prácticos de enseñanza, es preciso que aquél cuente con un aula propia, que contribuya a desarrollar en él el entusiasmo por la materia, y ofrezca las óptimas oportunidades de despertar un paralelo interés en sus discípulos.

(Extraído de The Teaching of History. Publicado por la Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools. Cambridge University Press, 1950).

e) Un experimento en una escuela de Londres

En una gran escuela secundaria de Londres (en la que la mayoría de los alumnos permanece hasta los 15 años), se efectuó durante un período un programa especial de actividades sobre el trabajo de las Naciones Unidas, preparado de acuerdo con la Oficina de la Organización en Londres, como parte del programa general de estudios sociales para el cuarto grado. Los alumnos examinaron primeramente en la sala de clase ejemplos de cooperación en el hogar, la escuela, el

club, el distrito y el condado y, después, estudiaron algunos problemas internacionales y las organizaciones creadas para tratar de ellos. El plan adoptado consistió en estudiar, bajo la forma de un proyecto, algunos temas internacionales, como las necesidades elementales humanas, el suministro de alimentos en el mundo, la cooperación internacional en acción, y la labor de las Naciones Unidas hasta el presente. El método adoptado fué que las distintas clases del cuarto grado se reuniesen en el salón de la escuela para escuchar una charla general sobre el tema bajo estudio; después cada grupo volvía a su propia aula para desarrollar el tema en discusiones, consultas, preparación de ensayos, cuadros, mapas, etc. Cuando era posible, se proyectaba una película relacionada con la charla y para contribuir a la comprensión del tema, se utilizaron en las salas de clase medios auxiliares de todas clases: carteles, folletos, diapositivas, etc.

Son muy interesantes las opiniones de los maestros y la actitud de los alumnos que participaron en ese experimento. Un maestro declaró que, sin duda alguna, el estudio de las Naciones Unidas despertó mucho interés, pero "que para que tenga mayor eficacia hay que estudiar previamente y en forma completa el gobierno local y nacional." Otro maestro dijo que la mayoría de los muchachos y todas las muchachas habían declarado que les había agradado el curso, encontrándolo muy instructivo, pero que "la ignorancia de ciertos datos elementales había dificultado algo el trabajo". Un tercero, expuso que los problemas tales como la alimentación y la sanidad habían interesado a los estudiantes, pero "que los temas que les afectaban menos inmediata y directamente, como los reglamentos marítimos internacionales, no habían despertado el menor interés." Finalmente, el maestro encargado de un grupo de muchachos retrasados mentalmente hizo la importante observación de que, aunque los escolares habían sido incapaces de escribir mucho sobre el tema "les aprovechó y agradó mucho hacer y reunir cuadros y fotografías y diagramas demostrativos de las actividades de las Naciones Unidas."

Se ha realizado un serio esfuerzo para descubrir las reacciones de los alumnos. Antes de comenzar el curso, se dió a cada niño un cuestionario, destinado a descubrir lo que ya sabía sobre las Naciones Unidas, y una prueba de actitudes, cuya finalidad era procurar saber la actitud que adoptaba el niño frente a los extranjeros y sus problemas. Al terminar el curso se pidió a cada alumno que rellenase un formulario anónimo, cuyas preguntas tenían por objeto conocer sus impresiones sobre el curso y los métodos empleados. De acuerdo con este último, el curso había agradado a casi la mitad de los escolares; a cerca de una tercera parte les agradó "mucho"; un 8 % de ellos estaban indecisos; al 5 % no les agradó; otro 5 % lo encontró aburrido; pero nadie replicó "que el curso le había desagradado mucho".

El lector pueda extraer sus propias conclusiones de este relato de una experiencia realizada principalmente con alumnos sin marcadas inclinaciones intelectuales.

(Extracto de Teaching for International Understanding. Declaración preparada para la Comisión nacional británica de la Unesco, por C.F. Strong. Publicada para el Ministerio de Educación por Her Majesty's Stationery Office, London 1952).

f) Métodos de distribución individual del trabajo.

Es sabido que el estudio de la historia se presta más para su división en tareas particulares que otras materias escolares. A continuación resumimos métodos



que entrañan solamente cambios en la organización del departamento de historia; se han ensayado en años recientes en varias escuelas de humanidades en el Reino Unido, donde han obtenido cierto éxito.

1) Curso de conferencias. Quincenalmente se consagra la mitad de un período de clase a una breve charla dada por uno de los alumnos, seguida de preguntas y discusión. El alumno escoge su propio tema, con ayuda del maestro, que le presta libros y obras de consulta y le concede un mes para preparar la conferencia. La mayoría de los miembros de una clase darán una charla en el curso del año; los otros, a quienes quizás no atraiga la idea, toman parte uniéndose a los más habladores como colaboradores silenciosos, preparando ilustraciones y exposiciones, por ejemplo.

## 2) Escribir un "libro"

Se entrega a cada dos muchachos un pequeño libro de notas. En un plazo de mes y medio cada pareja debe escribir un libro sobre un aspecto del trabajo del trimestre, utilizando las horas dedicadas a consulta en la biblioteca y el tiempo destinado a los deberes de historia. Los temas propuestos son muchos, para que los alumnos tengan la posibilidad de trabajar en uno que les agrade. Generalmente un alumno se encarga de escribir y el otro de ilustrar y de adornar el libro; en este caso, el maestro debe poner especial cuidado en que el "ilustrador" saque el suficiente provecho del tema. Algunos trabajos han resultado bellamente ilustrados y de contenido notable; en algunos casos los estudiantes han descubierto mediante este tipo de actividad intereses y gustos duraderos. Los temas más convenientes son, entre otros, la vivienda, el transporte, los métodos agrícolas y la historia local.

En otra escuela se ha variado ligeramente este plan. Se conceden dos meses para el trabajo, cada alumno escoge individualmente un tema entre seis que se le ofrecen y en hojas multicopiadas se dan instrucciones sobre las divisiones del tema y las lecturas preliminares necesarias.

3) Grupos vocacionales. Un grado escolar medio que estudia historia medieval se divide en seis grupos, cada uno contiene cinco miembros de una profesión: monjes, villanos, artesanos, caballeros, etc. Los miembros de cada grupo pasan varias semanas investigando cuanto pueden acerca de su especial vocación. Al terminar el período de estudios, comienza la etapa de informes. Cada grupo, por turno, se encarga de una lección, nombrando un presidente, un conferenciante y un "artista de la pizarra" y actuando como una especie de consultorio intelectual cuando los otros grupos hacen preguntas difíciles. "Los resultados son desiguales, pero los alumnos disfrutaban de la responsabilidad que se les atribuye y de la competencia; leen bastante sobre un tema dado y también aprenden algo de los otros."

4) Exposición. Un proyecto útil es la preparación por cada clase de una sección en una exposición general de historia preparada por toda la escuela. Pueden presentarse modelos, cuadros, carteles, fotografías, mapas y, algunas veces, objetos arqueológicos locales. También pueden vestirse maniqués con trajes exactos de la época. Cada sección debe prepararse como un conjunto y debe servir de ejemplo del período histórico o de la "línea de desarrollo", que estudia la clase.

5) Distribución uniforme del trabajo normal. Un corresponsal escribe: "Yo he utilizado distribuciones de trabajo multicopiado, presentando el material de lectura, las notas, mapas y cuadros que han de prepararse como trabajo en un período determinado, junto con una selección de preguntas. Excepto para el trabajo del sexto grado, estoy convencido de que tales distribuciones de tareas son ventajosas, con tal de que se adopten las medidas convenientes para que los muchachos puedan comprender el plan y el alcance del curso, en su totalidad y en cada una de sus partes."

Los muchachos de las escuelas no pueden realizar investigaciones históricas, por lo que al trabajar de esta forma hay que desconfiar del industrioso escriba que se limita a copiar de las enciclopedias. Además, la selección que ha de hacer el maestro de los temas convenientes y los trabajos de orientación de los muchachos es una pesada tarea que requiere, a un tiempo, erudición e inventiva; la adecuada inspección de las actividades de cada uno puede ser más onerosa que un período de conferencia. Ningún método es bueno para todos los maestros o para todos los muchachos; muchos maestros llegan a una solución intermedia alternando el reparto individual del trabajo con el estudio normal en clase. A veces también puede instruir oralmente a la mayor parte de la clase, mientras que un estudiante o un reducido grupo de ellos -que no ha de ser necesariamente de los más adelantados de la clase- se dedican a trabajar en un proyecto determinado. Sin embargo, todos los maestros pueden aprender algo de esos métodos. Todos deben esforzarse por que sus alumnos comprendan lo esencial de la materia a que se destina el trimestre o el período; todos pueden procurar emular el espíritu de empresa que impulsa estos planes.

(Extraído de The Teaching of History.

Publicado por la Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools. Cambridge University Press, 1950).

#### REPUBLICA FEDERAL ALEMANA

##### a) Significado y principales objetivos de la enseñanza de la historia.

Desde 1945, los docentes alemanes y las autoridades encargadas de la dirección de la educación en Alemania han consagrado particular atención a la reforma de la enseñanza de la historia. Durante los primeros años, los debates versaron principalmente sobre los objetivos, el significado y el contenido de esa enseñanza; más tarde, han girado sobre todo en torno a problemas didácticos y metodológicos. Los objetivos esenciales que la enseñanza de la historia persigue en la Alemania de nuestros días, y el espíritu que la informa, se encuentran esbozados en las recomendaciones que figuran a continuación y que fueron aprobadas por la Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, que, con sus 100.000 afiliados, es la más importante de las organizaciones del profesorado en Alemania.

"En la enseñanza de la historia, no deben desatenderse los aspectos políticos y culturales. No conviene pasar con excesiva rapidez por la historia política, no sólo porque al hacerlo así sería faltar a la objetividad, sino porque de ese modo se fomentaría el desinterés de la nueva generación por los problemas políticos y de su participación en la acción política. Es sobre todo importante tratar de los acontecimientos y problemas que han tenido una influencia decisiva en la historia de Alemania o de los países de Occidente en general, cuyo conocimiento es imprescindible para poder comprender la situación actual, o como

ejemplos de particular interés. En lo que se refiere a las relaciones entre los países europeos, no debe darse mayor énfasis a las guerras -que se han de considerar como crisis excepcionales en la sociedad humana- que a los períodos de cooperación pacífica. Al tratar de las guerras importantes, no debe concentrarse la atención en las operaciones militares, sino más bien en los factores políticos que dieron lugar a esas guerras o que resultaron de ellas.

"Los acontecimientos de orden social y cultural comparten con los hechos políticos el primer plano en la enseñanza de la historia en nuestros días, enseñanza que tiene necesariamente que ceñirse a los fenómenos, hechos y tendencias que han ejercido una influencia decisiva en el período en que se produjeron y sobre el desarrollo ulterior de la historia. No debe tenerse en cuenta únicamente la vida cultural de las clases altas, sino también, y más especialmente, la de la población en general, describiendo su situación económica, sus opiniones, su vida cotidiana y sus tendencias políticas y sociales. Debe hacerse particular hincapié en las múltiples repercusiones de ciertos sostenimientos históricos: la significación de los factores espirituales y económicos, la influencia de los grandes personajes, los acontecimientos que deben su origen a reacciones psicológicas de ciertos sectores de la población o de las masas en general. A este respecto los factores económicos y sociales merecen que se les conceda mayor atención que hasta el presente.

"Como hasta ahora, la historia de Alemania debe continuar siendo el punto focal de esta enseñanza. Sin embargo, se procurará dar al alumno las perspectivas más amplias posible, de modo que la enseñanza no se refiera únicamente al pueblo alemán y a la cultura germánica, sino que comprende la historia de todos los países del Occidente del resto del mundo. Esta visión más amplia de la historia es imprescindible para que el insuficiente conocimiento del mundo y la incomprensión de otros pueblos y culturas no vuelvan a producir, como en tiempos pasados, una situación de descontento político y de mezquino chayvinismo.

"La enseñanza relativa a la historia patria no es en modo alguno incompatible con esta visión general de la historia europea y de la historia universal. Al contrario, siempre que se eviten las actitudes tendenciosas, la enseñanza de la historia patria proporcionará ocasiones de señalar a la atención monumentos y tradiciones históricas que, sobre un fondo familiar, constituyen símbolos de procesos históricos y culturales comunes a Alemania y a todos los países Occidentales.

"Queda un último aspecto, y no es el menos importante: la enseñanza de la historia hallarse al servicio de la causa de la paz, dando al joven ejemplos de auténtica significación histórica y desarrollando en su espíritu el sentido de la medida. Es preciso que los jóvenes comprendan con cuánta frecuencia las épocas de calma, en las que nada parece haber sucedido, corresponden a conquistas importantísimas en la esfera de la cultura. La admiración de la juventud debe reservarse íntegramente para los períodos y los acontecimientos que han contribuido al progreso moral y espiritual de las naciones y del género humano en su conjunto. La guerra de aniquilación de la época atómica debe presentarse a los jóvenes como la maldición y el azote de la humanidad, como el triunfo de todas las fuerzas de destrucción. El maestro mismo debe tener plena conciencia, no sólo de los factores políticos y económicos, sino también de las fuerzas irracionales y demoníacas que en el transcurso de los siglos han sido el origen y la causa decisiva de las guerras. Entre las grandes figuras de la historia, que pueden servir como ejemplo a los jóvenes, son los héroes pacíficos -ilustres por su actividad creadora o por su rectitud moral- quienes

deben ocupar lugar preeminente como bienhechores de la humanidad."

No es exagerado decir que muchas de estas recomendaciones se han llevado ya a la práctica, particularmente en lo que se refiere a la composición de los programas, a los libros de texto y a las emisiones escolares de radio. Cabe esperar que en un porvenir no muy lejano serán características del espíritu que informe el conjunto todo de la educación.

En lo que respecta al método, el problema capital lo constituye en la actualidad lo que se ha denominado el sistema de "islotos" en la enseñanza. Para dar al alumno una comprensión general de la historia y formar sus facultades hacia una independencia de criterio, es preciso abandonar la idea de que pueden estudiarse todas las fases de la historia. Por consiguiente, se seleccionan y estudian a fondo desde todos los puntos de vista determinados períodos como si fueran "islotos" aislados en el río de la historia. Todavía se debate mucho sobre las épocas cuyo estudio es fundamental y sobre la forma de aplicar en detalle este método de los "islotos".

Se han realizado numerosos experimentos en la esfera de las emisiones de radio destinadas a las escuelas, y este aspecto de la enseñanza ha resultado de un muy satisfactorio desarrollo. Por desgracia, no puede decirse lo mismo respecto a los medios auxiliares visuales. La principal dificultad con que se tropieza aquí es la de combinar, en forma que permita fomentar entre los escolares las actividades espontáneas, el empleo de los medios auxiliares audiovisuales, que pueden inducir en maestros y alumnos cierta pasividad, con los métodos activos, de tradición muy honda en Alemania.

(Tomado de un artículo publicado en Geschichtsunterricht in einer sich wandelnden Welt: Ein Beitrag zur internationalen Verständigung, Bonn, octubre de 1953).

b) Un experimento alemán: el Internationale Schulbuchinstitut de Brunswick

En la asamblea anual que celebró en la primavera de 1949, la Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände encargó a su Comité de Enseñanza de la Historia que iniciara la colaboración con las organizaciones extranjeras que se ocupan de estas cuestiones. Pronto vió que era imprescindible disponer en Alemania de un centro permanente de esta índole, para reunir en una colección única los abundantes e interesantísimos materiales ya existentes y ofrecer así al magisterio alemán y extranjero una fuente de información, alentar la colaboración entre ellos, por medio de sus publicaciones, ejercer una creciente influencia entre los lectores.

Así nació modestamente el Internationale Schulbuchinstitut, (Instituto Internacional de Libros de Texto), fundado en la primavera de 1951 con motivo de la Conferencia Internacional de Profesores de Historia en la Kant-Hochschule de Brunswick. Su biblioteca y sus archivos contienen ya una colección importante de manuales escolares alemanes y extranjeros, de programas y otros materiales de enseñanza, colección que continuamente se tiene al día y que difícilmente podría encontrarse en otro lugar.

Se sigue en el Instituto Internacional de Libros de Texto el procedimiento, sometido ya repetidas veces a la experiencia y cada vez más ampliamente aplicado,

de remitir el manuscrito de un nuevo libro de texto a los colegas extranjeros de los países que en cualquier forma se mencionen en él. Las opiniones que éstos expresan se transmiten al autor, para que indique en qué medida está dispuesto a aceptar las modificaciones y argumentos propuestos. Cuando los juicios así emitidos se basan en un riguroso estudio científico, el autor los incorporará a su obra, pues es evidente que el historiador extranjero conoce mucho mejor la historia de su propio país y puede partir, para presentar acontecimientos históricos complejos, de puntos de vista que el autor alemán de un libro de texto quizás no conozca o sólo conozca parcialmente. Si el autor alemán se niega a aceptar las sugerencias de sus colegas extranjeros, debe a su vez presentar sus contra-argumentaciones. Las controversias científicas de esta índole han dado ya lugar, en diversas ocasiones, a interesantes y animados debates en conferencias internacionales celebradas en Brunswick, sin que se forzase a uno de los oponentes a ceder ante el otro. Tampoco se han impuesto nunca falsas componendas; ha predominado siempre el deseo de aprender unos de otros. Cuando se consigue llegar a un acuerdo, el texto alemán no se modifica, indicándose en una nota al pie las opiniones contrarias de los historiadores extranjeros.

Este sistema de intercambio de libros de texto, ya en forma de manuscrito o ya impresos, no se practica únicamente en Alemania. Como demuestran los casos en que los libros de texto extranjeros han sido corregidos como consecuencia de observaciones formuladas en Alemania, muchos de estos casos se citan en el primer volumen del Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht (Anuario Internacional de Enseñanza de la Historia), confirmándose con otros contenidos en el segundo volumen, de reciente publicación este experimento, que sólo se halla en proceso de iniciación, se desarrolla en forma netamente bilateral.

Sin embargo, cuantos en él toman parte saben que el camino es largo y difícil, y que no faltan en él los obstáculos. Por otra parte, el éxito depende en último término de la evolución general de la situación política. Sólo a largo plazo, y si se consigue desarrollar en este plano una acción interrumpida, podrá ejercerse directamente una influencia sobre esa evolución. Lo bueno necesita tiempo para madurar. Si el esfuerzo actual se prosigue con perseverancia, las generaciones futuras llevarán algo del nuevo espíritu de la escuela a la vida política; entonces comenzará la obra a producir sus frutos.

Pero la nota distintiva de esta labor internacional es su carácter eminentemente democrático; cada cual se halla dispuesto a oír los argumentos de la parte contraria, y a tomarlos en cuenta si no contradicen con los hechos históricos conocidos o, si esto no es posible, a indicar al menos la divergencia de opiniones.

Todo el mundo desea aprender de los demás, discutir libremente y aceptar un auténtico compromiso como base imprescindible de toda colaboración humana. Sin embargo, en Alemania, después de un largo período de métodos dictatoriales, hay una excesiva tendencia a condenar todo compromiso como "fácil" y por tanto falso. Con todo, la verdad histórica como conocimiento del pasado y como medio de influir sobre el porvenir, es, como todas las cosas de la vida, algo que no puede concebirse ni sencilla ni unilateralmente. Muy al contrario, es un hecho complejo y problemático que debe estudiarse desde los puntos de vista más dispares, entre los que no puede ni debe olvidarse el propio a nuestra época.

Este se caracteriza por la idea de que el particularismo nacionalista ha quedado rebasado hace ya mucho tiempo. Por consiguiente, también en la enseñanza

de la historia debemos superar las tendencias unilaterales; por ello los maestros europeos, respondiendo a esta exigencia de nuestra época, han iniciado esta labor en completa colaboración.

Este trabajo internacional tiene un carácter puramente voluntario y sus resultados no se imponen a nadie. Muy acertadamente las asociaciones del magisterio se abstienen de ejercer cualquier presión moral, salvo en los casos manifiestos de mala voluntad. Siempre se acogen gustosamente las iniciativas de los organismos oficiales, a quienes se informa debidamente sobre el desarrollo de esta labor.

(De un artículo de Otto-Ernst Schüddkopf en Geschichtsunterricht in einer sich wandelnden Welt: Ein Beitrag zur internationalen, Bonn, octubre de 1955).