

DISCIPLINARIEDAD, TRANSDISCIPLINARIEDAD E INTEGRACIÓN EN EL CURRÍCULUM: APORTACIONES DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. LA GEOGRAFÍA

Carlos Guitián Ayneto
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Aclaración previa

A la dificultad de escribir sobre un tema tan complejo como el que nos ha reunido en esta ponencia del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, se debe añadir la complicación de participar en una Mesa Redonda sin conocer las propuestas de los otros participantes, de la ponencia y de las comunicaciones presentadas, aunque se puedan intuir por los escritos anteriores sobre esta temática. A esta aclaración debo añadir que mi pertenencia al área de Didáctica de las Ciencias Sociales se basa en un convencimiento adquirido de la práctica cotidiana y no de una preparación específica para ello, y que mi procedencia es del campo de la geografía, por lo que mis reflexiones las haré necesariamente a partir de estos planteamientos.

¿En qué conceptos nos vamos a mover?

Si bien el concepto de disciplinariedad está suficientemente claro, sí parece necesario aclarar el de interdisciplinariedad, muchas veces confundido con multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad o polidisciplinariedad y otras veces complicado al considerar la interdisciplinariedad lineal, estructural, instrumental, académica o epistemológica. Para evitar que el manejo de los términos puedan llevarnos a equívocos, consideraremos que se habla de interdisciplina-

riedad o integración, cuando existe un buen conocimiento recíproco de los conceptos de las disciplinas que intervienen y se basa esencialmente en un enfoque general. La transdisciplinariedad va algo más allá pues supone una unificación conceptual de las distintas disciplinas.

Cada disciplina tiene su propia lógica, su modo de interpretar y organizar los acontecimientos y los fenómenos con los cuales trata, por lo cual, también cada disciplina aporta un ángulo diferente de orientación con respecto al mundo. Por la misma razón, cada materia tiene una repercusión diferente sobre la mente y ofrece un tipo diferente de ejercitación mental. Este principio define en parte el concepto de currículo y de una educación equilibrados. (Taba, H, 1983: 241)

Para empezar esta reflexión parece conveniente tomar este pequeño texto de Hilda Taba para justificar la existencia de la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina con una lógica propia que, además, sirve de puente que permite el paso del saber científico al saber enseñando. Es una disciplina de naturaleza necesariamente integradora que comparte elementos comunes con las otras didácticas específicas al tiempo que engloba las aportaciones procedentes de diversos campos de conocimiento, cuya última finalidad podría ser la de dotar de unos contenidos de ciencias sociales, válidos para entrar en el siglo XXI y, por tanto, relevantes e integradores, a los distintos niveles educativos.

Esta naturaleza integradora tropieza con una dificultad de entrada, que parte de la especialización actual de las distintas ciencias sociales. En todas ellas se formulan modelos teóricos, a menudo matemáticos, y se discute a la luz de datos empíricos, que a veces son resultados de experimentos propiamente dichos. Los trabajos en equipo se plantean a partir de enfoques multidisciplinares y esta práctica queda reflejada consecuentemente en la enseñanza.

La integración de las disciplinas sociales y la normativa actual

La defensa de un currículo globalizado e interdisciplinar se convierte en una de las señas de identidad más idiosincrásicas de una especie de *ideología* que sirve para definir los límites de una corriente pedagógica que, aun con divergencias más o menos importantes dentro de sí, exhibe dicha defensa como una seña de identidad suficiente para distinguirse de otro gran grupo como es el de los partidarios de las disciplinas. No obstante también podemos constatar la existencia de una línea de centro en la que se alinean los que coinciden con uno u otro grupo, según el nivel educativo al que se destine la propuesta curricular y/o las características de los contenidos culturales que se trabajen. (Torres, J., 1994: 30)

Hasta el momento presente, el estudio reglado de las ciencias sociales se ha visto dominado por el fuerte peso de las disciplinas "tradicionales", Geografía e Historia. Aunque se han hecho importantes esfuerzos normativos (tanto en la Ley general de Educación como en la LOGSE y sus desarrollos posteriores) por imponer una concepción integradora o interdisciplinar en el currículo, a la fase experimental no le ha seguido una generalización en la práctica escolar. El peso

de la tradición, de la historia de estas disciplinas, lo que R. Cuesta (1998: 10) denomina el *código disciplinar*, constituye un poderoso freno para lograr la necesaria evolución.

Ejemplos de este peso nos lo ofrecen documentos oficiales derivados de la Ley General de Educación de 1970 que decretó para la Enseñanza General Básica la existencia, en un primer nivel, de dos grandes áreas de conocimiento, la de "expresión" y la "experiencias", y, en un segundo nivel, las "ciencias sociales" sustituyeron a la Geografía e Historia, pero cuyo desarrollo programático oficial ofrece constantes referencias a las disciplinas tradicionales. Desafortunadamente, el marco político de aquel momento no era el más adecuado para que el debate fuera intenso y éste se difuminó en otras direcciones que guardaban más relación con posturas corporativistas, como la reivindicación que de la segunda etapa de EGB hacían tanto los maestros como los licenciados.

Sucede casi lo mismo con el desarrollo de la LOGSE, una ley que teóricamente defiende planteamientos integradores, pero que en la práctica promueve concepciones básicamente disciplinares. Sirva de ejemplo el decreto 1007/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, que concede a la Historia y a la Geografía un papel preeminente en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, por "su mayor antigüedad académica y tradición educativa y por el hecho de ser los saberes que consideran la realidad humana y social desde perspectivas más integradoras". Añade el decreto que esto no es obstáculo para que el desarrollo pedagógico de otras ciencias como la Sociología, la Antropología, la Economía o la Ecología, aconsejen completar la formación con conocimientos procedentes de ellas, debiendo ser puestos al servicio de objetivos comunes.

El mismo documento reconoce que si pone el énfasis en Historia y Geografía es por la mayor capacidad estructuradora de los hechos sociales que ambas tienen. Geografía e Historia se convierten así en saberes educativos vertebradores. Tanto más cuanto que su evolución reciente las ha conducido a abrirse y dialogar en profundidad con las ciencias que les son próximas. Además, indica que el tratamiento educativo apropiado para la inclusión de varias disciplinas en una sola área no es la mera yuxtaposición de las mismas, ni tampoco una globalización en la que "se desdibuje la naturaleza específica de cada una de ellas". Se adopta una clara posición "centrista" en la que cabe, desde un mayor peso de las consideraciones disciplinarias hasta un enfoque integrador, pero, eso sí, proponiendo, eso sí, que se haga en todo caso equilibradamente.

A pesar de su moderación, esta propuesta "oficial" no ha sido capaz de conseguir convencer a una gran parte del profesorado ni a los dirigentes del Ministerio de Educación de los últimos tiempos. Estos últimos, apoyados por un destacado grupo de intelectuales, con escaso conocimiento de la realidad docente no universitaria, provocaron un intenso y apasionado debate sobre el papel de las Humanidades en la Educación Secundaria que parte de un rechazo al modelo integrador. La pérdida de identidad de las disciplinas tradicionales, sobre todo de la Historia, fue el argumento principal de los representantes del Ministerio de Educación y Cultura y algunas Comunidades Autónomas a lo largo de los trabajos de la Comisión nombrada para tratar este tema, sin tener en cuenta que los alumnos de Primaria y Secundaria reciben todavía, en la mayor parte de las veces, una enseñanza de las Ciencias Sociales, basada en una Geografía y una Historia rutinarias, desconectadas de la problemática social actual y de sus inquietudes.

Tampoco las propuestas de los grupos más importantes dedicados a la enseñanza de las ciencias sociales han conseguido, en palabras de J.M. Rozada (1998: 210), distanciarse suficientemente de la tradición de tomar a la Geografía y a la Historia como base de los contenidos de ciencias sociales en la enseñanza obligatoria.

El escaso aprecio y el poco interés del alumnado por estas disciplinas se constata cuando, cada curso que comienza, los propios alumnos de Magisterio, todavía "hijos" de la Ley del 70, preguntados sobre cuál es la valoración que hacen de su experiencia con el área de Ciencias Sociales en la enseñanza no universitaria, muestran un altísimo nivel de rechazo hacia estas materias, hacia el profesorado que las impartió e incluso, en la mayoría de los casos, manifiestan su ignorancia acerca de la posible utilidad social de las mismas. Incluso en la reciente evaluación de las enseñanzas primaria y secundaria, realizada por el INCE (y por el ICEC en Canarias), las respuestas del alumnado van en la misma línea de desinterés y apatía con respecto al área de ciencias sociales.

La formación del profesorado

El profesorado de estos niveles, a su vez, y quizás como consecuencia de ello, se siente infravalorado en su cometido y muy poco preparado para planteamientos innovadores de integración curricular que, además, le apartan de la visión tradicional de su teórico papel de profesor como experto o instructor, demostrando la poca tradición que sobre la toma de decisiones curriculares existe en el sistema educativo español. Sin que vayamos a detenernos demasiado en este punto, no se puede pasar por alto la enorme dificultad que existe para desarrollar cualquier currículum interdisciplinar o integrador

si se tiene en cuenta la formación inicial del profesorado de cualquier nivel que hoy se adquiere en la universidad española.

Si bien la reforma en las universidades ha podido suponer un salto adelante en muchos aspectos, el desarrollo de los nuevos planes de estudios no parece que haya tenido unas consecuencias muy positivas cara a la preparación para la docencia no universitaria. Se ha apostado, en general, por un modelo disciplinar, con unos títulos superspecializados que, por ejemplo en nuestra área, han llevado a pasar de unas titulaciones en Filosofía y Letras, con una especialidad en Geografía e Historia (y en algún caso en alguna Geografía o alguna Historia), a unas titulaciones en Geografía o en Historia o en Historia del Arte, pudiéndose dar el caso de finalizar una licenciatura sin necesidad de cursar una sola asignatura de las otras disciplinas que en la docencia de secundaria son consideradas afines. Por supuesto, sin entrar en lo que es la formación de los licenciados como profesores, ya que las didácticas específicas han quedado relegadas, en el mejor de los casos, a unas asignaturas optativas de relleno. La posterior formación o cualificación pedagógica no parece haber tenido tampoco mucho éxito a la hora de plantear un modelo de currículo integrado.

Tampoco la formación inicial de los maestros está encaminada a lograr esa integración curricular que la normativa confiere a las primeras etapas educativas, sin que se pueda decir que capacita a los futuros maestros para debatir su necesidad. Por ejemplo, de entrada, el área de Conocimiento del Medio en la titulación de Primaria se divide en dos materias troncales: Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales y su Didáctica, de tradiciones distintas y muy difíciles de coordinar. Incluso en aquellas titulaciones, como Educación Física o Musical, en las que no se presenta fragmentada, la integración es

muy difícil a causa del complejo encaje del profesorado universitario y su carga docente. Sin contar con la dificultad que existe hasta para establecer una coordinación entre el profesorado que imparte las distintas asignaturas, que en el mejor de los casos ignora los programas de los otros profesores y que ofrece un modelo altamente fragmentado al futuro maestro.

El panorama es bastante pesimista ya que se sigue transmitiendo un modelo educativo jerarquizado y centralizado, donde la norma es que las decisiones sean competencia de la administración educativa y lleguen a los profesores a partir del libro de texto y, en nuestra área, traduce la dificultad existente para formar un profesorado que sea capaz de desarrollar en las aulas un proyecto curricular autónomo e interdisciplinar en el campo de las Ciencias Sociales. Por un lado, en la Enseñanza Primaria se carece de una referencia o modelo claro en ese sentido, mientras que en la Secundaria falta además la preparación y los conocimientos específicos para hacerlo.

El papel de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Un breve repaso histórico a los planteamientos integradores en Geografía

Hasta ahora hemos expuesto algunas dificultades a la hora de poder llevar a cabo con garantías de éxito un proyecto interdisciplinar, bien por razones ideológicas bien por falta de preparación por el profesorado. Cuánto más difícil puede resultar el desarrollo de una propuesta transdisciplinar que necesitaría una reflexión mucho más profunda en orden a unificar conceptos básicos que puedan ser comunes a distintas disciplinas. Éste es el esfuerzo que los autores partidarios de un currículo de ciencias sociales integrado

(Bruner, 1962 y Taba, 1971 son los primeros en plantear propuestas en este sentido) realizan, sugiriendo la posibilidad de articular sus aportaciones a partir de principios o generalizaciones y conceptos clave, aplicables a todas ellas. La propuesta del grupo de Gross (1983), por ejemplo, se centra en once conceptos clave que se aplicarían a la historia, la geografía, las ciencias políticas, la economía, la psicología y la antropología, para aplicar sus aportaciones a los saberes escolares. También el grupo de Benejam (1996) define siete conceptos clave transdisciplinarios de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Sobre esta base, siendo consciente de las dificultades que entraña, pretendo realizar una reflexión desde el campo de la Geografía, indagando brevemente en las propuestas que formulan sus diferentes escuelas en su intento de jugar ese papel integrador.

Hace algo más de un siglo el geógrafo anarquista Piotr Kropotkin, en un texto célebre (*Lo que la geografía debe ser*), señalaba que la enseñanza de la geografía es particularmente apta para despertar en los niños la afición y el respeto por las cosas de la naturaleza y el convencimiento de la igualdad de todos los seres humanos por encima de razas, nacionalidades, sexo o religión.

Al mismo tiempo, defendía un modelo de geógrafo humanista radical, defensor de la síntesis, las ideas holísticas y la reforma social como parte de un vigoroso empirismo científico (Unwin, T., 1992: 131). Desde entonces se ha escrito mucho sobre la capacidad integradora de la geografía y en todos los programas educativos esta disciplina ha sido definida, junto con la historia, como un instrumento imprescindible para conseguir la formación integral de la persona. Los problemas radican, más que en la propia geografía, en la forma en que se ha enseñado y aprendido.

Por el mismo camino recorrido por los geógrafos anarquistas se desenvuelven los movimientos de renovación pedagógica de la "Escuela Nueva" que se basa en el respecto al alumno, convirtiéndolo en protagonista de la educación, interesándose por sus capacidades y su evolución, por los intereses propios de cada edad, haciendo que participe activamente en los aprendizajes y planteando el estudio de su medio de forma integrada.

De igual manera, los principios renovadores impulsados por la Institución Libre de Enseñanza profundizan en la actitud epistemológica de los fundadores de la Geografía moderna, Humboldt y Ritter, de querer entender las correspondencias universales de lo que consideran el "Todo" armónico, tratando no de reducir ni el mundo exterior ni al sujeto que se acerca a él, sino de integrar (Ortega, N., 1988: 83). En esta línea participa el principio conocido en la didáctica alemana como *Heimatkunde Prinzip* que abunda en esta línea al conceder a la geografía un papel integrador dentro de un área de enseñanza multidisciplinaria en la que se engloban diversas disciplinas de las áreas naturales y sociales (Nadal, I., 1999: 49).

La primera mitad del siglo XX discurre para la Geografía con un debate permanente entre los aspectos físico y humano, incluso con el rechazo por parte de las ciencias naturales y sociales cuyos planteamientos rozan con los de la Geografía. Se afirma que el papel principal de esta ciencia consiste en salvar la distancia que hay entre las ciencias sociales y las ciencias naturales. La región como objeto de síntesis e investigación geográfica, es otra de sus preocupaciones, de tal manera que, para Vidal de la Blache el foco central del estudio geográfico será la región, donde podían estudiarse conjuntamente los fenómenos naturales y culturales.

Dentro de esta corriente, Hartshorne (1939; citado en Unwin, T., 1994: 147) define la geografía como el análisis y la síntesis de los fenómenos en el espacio y su único cometido es el de estudiar "el mundo, tratando de describir e interpretar las diferencias existentes entre sus diversas partes, contempladas globalmente en un momento determinado, por lo general en el presente".

Hacia mediados de siglo se producen críticas muy importantes con respecto al concepto regional, relacionadas con el triunfo de un nuevo positivismo que deja sentir su influencia tanto en la filosofía como en la ciencia. Surge la llamada "Nueva Geografía" que pone en crisis los enfoques regionalistas y reformula la relación hombre-medio, centrandó el estudio en aspectos espaciales. Esta corriente ha hecho aportaciones valiosas a la Didáctica de la Geografía porque propone problemas y generalizaciones adecuadas que se pueden resolver en trabajos cooperativos, fomentando el diálogo y el intercambio de opiniones tal como pasa en los juegos de simulación (Nadal, I., 1999: 56).

A partir de 1970 esta escuela sufre una crisis interna, paralela a la divulgación de las teorías de Piaget, que provoca la aparición de una nueva forma de estudiar el medio conocida como "Geografía de la Percepción" que evoluciona dentro de la corriente humanista cuyo objetivo de conocimiento es la comprensión del mundo, rechazando la concepción unitaria de la naturaleza y adoptando una pluralidad de métodos para llegar a la comprensión de la realidad.

La Geografía radical, que engloba posturas de izquierda, se ocupa de las interrelaciones entre procesos sociales, por un lado, y medio físico y relaciones espaciales, por otro. Lo que realmente es importante en el campo educativo, es que el alumno sea consciente del sistema de valores que posee y esté capacitado para pensar posibles alter-

nativas. Se introducen los contenidos a partir de problemas relevantes en el mundo de hoy que constituyen el eje de debate principal de la materia (Benejam, P., 1987: 93).

¿Qué puede aportar la Geografía a la interdisciplinariedad?

Una de las características más sobresalientes de la práctica geográfica en los últimos años, es que los geógrafos han aceptado cada vez más la diversidad de la disciplina y el objetivo central de su investigación es, por tanto, crear una ciencia espacial o, mejor aún, una conciencia espacial en el sentido más pleno: es decir, sentido del lugar y apreciación ilustrada de lo menos cercano y lo lejano. Un sentido espacial que es también capacidad de desenvolverse en el espacio, ya que es, a veces, más difícil entender y resolver cuestiones espaciales que problemas económicos y sociales.

La conciencia espacial debe ser también en buena medida conciencia ambiental y por eso la Geografía aporta la consideración desde un punto de vista social de la transformación de los medios naturales, interpreta los paisajes y ecosistemas en relación con las actividades humanas, la apropiación social de los mismos y la valoración dinámica que de ellos hacen sociedades y culturas.

En el mundo de la globalización y de la uniformización de nuevos paisajes y modos culturales, la Geografía ayuda a descubrir la enorme variedad de los paisajes culturales terrestres. Todo profesor de Geografía ha tenido la ocasión constatar el poder de generar reflexión que tiene presentar a los estudiantes imágenes de paisajes agrarios, urbanos o industriales muy distintos. Teniendo en cuenta además que estos estudiantes reciben imágenes visuales abundan-

tes, a través del cine y de la televisión, y que tienen un conocimiento incluso como viajeros, pero tienen menos referencias transmitidas por libros, menos lectura reflexiva.

Una de las mayores virtualidades de la geografía como elemento integrador, procede de su larga y contrastada experiencia en el trabajo de campo, en el que no tiene competidores. Reconocer unidades geográficas y de paisaje, hacer pequeños inventarios, relacionar cartografía topográfica y temática con terreno son aspectos integradores que pueden resultar tan gratificantes para el alumnado como para el profesorado cuando son bien planteados. Así, el trabajo de campo no sólo es un recurso didáctico sino también puede convertirse en el eje a través del cual discurra la actividad docente.

BIBLIOGRAFÍA:

- BENEJAM, P. (1987): "Les Aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la Didàctica de la Geografia", en *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 11: 83-95.
- BRUNER, J. S. 1960 (1972): *Hacia una teoría de la instrucción*, Uteha, México.
- CUESTA, R. (1998): *Clío en las aulas*, Akal, Madrid.
- GROSS, R. E. y otros (1983): *Ciencias Sociales, programas actualizados de enseñanza*, Limusa, México.
- NADAL, I. (1999): *La concepción del espacio próximo y lejano. Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del medio en primaria*, Tesis Doctoral, ULPGC.
- ORTEGA, N. (1988): "La experiencia viajera en la Institución Libre de Enseñanza", en Gómez-Mendoza, J.; Ortega, N. y otros, *Viajeros y paisajes*, Alianza Editorial, Madrid.
- ROZADA, J. M. (1998): "A propósito de la segunda tesis de Asklepio", en *Conciencia Social*, 2: 208-213.
- TABA, H. (1971): *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies*, Addison-Wesley.
- TABA, H. (1983): *Elaboración del currículum*, Edt. Troquel, Buenos Aires
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Edt. Morata, Madrid.
- UNWIN, T. (1992): *El lugar de la geografía*, Edt. Cátedra, Madrid.