

Didáctica Geográfica, 2.^a época
7, pp. 195-220
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2005

EL PRINCIPIO GEOGRAFICO DE ESPACIALIDAD, FUNDAMENTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

GARCÍA RUIZ, A.L.

JIMÉNEZ LÓPEZ, J.A.

Universidad de Granada

RESUMEN:

El principio de Espacialidad hace referencia a la vinculación absoluta de todo fenómeno o hecho, físico o humano, con el espacio. Nada ocurre ni ha ocurrido fuera del espacio. Como realidad cambiante en el tiempo son perceptibles las huellas históricas y culturales, tanto en su formación como en su organización, que los hombres del pasado han ido imprimiendo. En Europa aún podemos observar espacios humanizados desde la Prehistoria hasta la actualidad y desde lo local a lo nacional. Así pues, el principio de espacialidad, junto con el de la temporalidad, constituyen dos de las vivencias más cotidianas de la sociedad y de la existencia del hombre, al mismo tiempo, que una de las más importantes y trascendentes.

PALABRAS CLAVE:

Espacialidad. Biodiversidad. Dimensión espacial. Espacio percibido. Espacio concebido. Espacio euclidiano. Implementación

ABSTRACT:

The principle of spaciality makes reference to the absolute entailment of every phenomenon or fact, physical or human, with the space. Nothing happens nor has happened outside the space. As

changing reality in the time the historical and cultural tracks are perceivable, as much in its formation as in its organization, who the men of the past have been printing. In Europe still we can observe humanized spaces from Prehistory to present time and from local the national. Therefore, spaciality principle, along with the one of temporality, constitute two of the daily experiences of society and the existence of the man, at the same time, who one of most important and trascendental.

KEY WORDS:

Spaciality. Biodiversity. Space dimension. Perceived space. Conceived space. Euclidian space. Implementation

RÉSUMÉ:

Le principe de Spatialité fait référence au lien absolu de chaque phénomène ou fait, physique ou humain, avec l'espace. Rien ne succède ni il a succédé dehors de l'espace. Comment réalité changeante dans le temps, les traces historiques et culturelles sont perceptibles, Autant dans sa formation comme dans son organisation que les hommes du passé ont continué à imprimer. En Europe nous pouvons observer encore des espaces humanisés par la Préhistoire jusqu'à la l'actualité et dès la chose locale à la chose nationale. Donc, le principe de spatialité, avec ce de la temporalité, constituent deux des vécu les plus quotidiens de la société et de l'existence de l'homme, en même temps, qu'un des plus importants et transcendants.

MOTS CLÉ:

Spatialité. Biodiversité. Dimension spatiale. Espace perçu. L'espace conçu. L'espace euclidien. Implémentation

1. INTRODUCCIÓN

El modelo curricular configurado por la LOGSE se secuencian en base a dos pilares o etapas: la primera, de toma de decisiones en relación con lo que se pretende enseñar; la segunda, referida al desarrollo e implementación del curriculum. Pues bien, si el proceso de enseñanza-aprendizaje que se propone se afronta con un modelo curricular globalizado cuya fuente epistemológica se fundamenta en la selección de principios estructurantes, sin embargo, buena parte de su naturaleza es determinante para entender su valor político y su trascendencia para mejorar la calidad de la enseñanza, pero en él las relaciones entre la teoría (diseño del curriculum) y la práctica (enseñanza-aprendizaje) ha constituido y constituye el aspecto más problemático de la reforma curricular. Pero, además, en cuanto a la aplicación de dichos principios estructurantes propios de la complejidad que condiciona el estudio de los fenómenos sociales, al concretarlos en unidades didácticas, no orientan ni posibilitan la coordinación vertical cíclica (a lo largo de todo el ciclo de enseñanza), ni la horizontal (relación con las demás materias) que es lo que da

coherencia a todo el conjunto científico de manera más explícita y detallada, lo que conlleva que pierdan relevancia, potencialidad explicativa y su propio carácter estructurante integrador en la construcción del conocimiento organizado en el propio proceso de aprendizaje de dicho conocimiento, lo que implica que no logre su verdadera función educativa: la formación científica del alumno, el desarrollo de su capacidad reflexiva y la comprensión de la sociedad actual con su problemática interna

Es manifiesto que los vigentes planes de estudio la enseñanza de la Geografía y de la Historia presenta múltiples deficiencias y omisiones disciplinares y/o conceptuales, lo cual imposibilita que los alumnos reciban una formación científica significativa.

El trabajo de aplicación didáctica que presentamos está inmerso en un Proyecto de Investigación que ha sido realizado durante más de tres años por el Grupo de Investigación "Meridiano" del Departamento de Didáctica de la Ciencias Sociales de la Universidad de Granada. En resumen, este trabajo ofrece un nuevo "modelo" de enseñanza-aprendizaje de la Geografía y de la Historia, basado en los Principios Científicos de dichas disciplinas y su objetivo principal es contribuir a la formación de ciudadanos libres y responsables, con capacidad crítica, basada en el conocimiento de los hechos y en el rigor metodológico de sus planteamientos. El modelo de intervención que defiende, permite no sólo la profundización y la mejor formación de los estudiantes, sino que también hace más asequible y fácil su aprendizaje. En este artículo presentamos la experiencia realizada con el Principio de Espacialidad con alumnos de Bachillerato.

El Principio de Espacialidad es un determinante muy importante por lo que suministra de información en el conocimiento de los fenómenos sociales que ocurren en un espacio más o menos determinado. Pero el principio de espacialidad trasciende del campo y del contenido de la Geografía y la Historia, para alcanzar todos los campos del saber científico e, incluso, del saber popular, porque, en definitiva, el espacio -la espacialidad- abarca la totalidad de la actividad humana. Así, si afirmamos que la burguesía conservadora propició el tiempo del liberalismo en España en el siglo XIX, sólo nos estamos aproximando a un conocimiento temporal, pero si nos ocupamos de conocer sus formas de vida, ámbitos de actuación, en cuanto a su situación económica, régimen de su propiedad, intervenciones industriales, comerciales y demás aspectos del espacio geográfico que lo envuelve, estamos completando el conocimiento de dicho fenómeno histórico. Obviamente, el determinante espacial incluye al temporal, pero este último no es suficiente para formular y elaborar una afirmación histórica concreta.

En el ámbito didáctico, el principio de espacialidad adquiere una mayor relevancia, pues la contextualización de los hechos y acontecimientos es fundamental, y para conseguirlo, la localización es el primer paso. Además, la dialéctica espacial y las relaciones entre el hombre y el medio, constituyen el objeto permanente de estudio científico y de su desarrollo como disciplina.

2. LA ESPECIALIDAD COMO PRINCIPIO CIENTÍFICO

Pero, ¿qué entendemos por espacio? En sentido restringido, se equivaldría al lugar en el que habitamos, vivimos, nos relacionamos y nos desenvolvemos y, en un sentido más amplio, todo lo referido a la superficie terrestre y la biosfera (J. Tri-car) o a todo lo usado por el hombre para su existencia (J. Gottman). En síntesis, “el espacio geográfico se presenta, pues, como el soporte de unos sistemas de relaciones, determinados a partir de unos elementos del medio físico y de otros procedentes de las sociedades humanas” (O. Dollfus, 1982:8). El espacio lo constituye un conjunto de elementos heterogéneos: naturales o físicos propios del medio natural (rocas, agua, aire, vegetación o fauna, suelos, etc.) y otros artificiales, creados y organizados por el ser humano (cultivos, casas, redes de transporte, industria, etc.) que se materializan en determinados espacios (agrarios, urbanos, industriales, marinos, etc.).

El hombre experimenta sensaciones de admiración cuando al observar el espacio geográfico, trata de descubrir el por qué de los fenómenos que se producen sobre la superficie terrestre, al contemplar la variedad del medio físico, lo que justifica los diferentes modos de vida y el desarrollo distinto de los fenómenos históricos. Y es que la espacialidad es una categoría científica que justifica la relación entre el ser humano y el medio, entre los grupos humanos y las condiciones naturales, así como la misma realidad en constante evolución que es una realidad dinámica y cambiante en el espacio y tiempo. El espacio geográfico es el resultado de una construcción permanente en el que se identifican el ecosistema natural y el espacio social (espacio producido) resultado de diferentes procesos de intervención sociales a lo largo de la historia, modificándolo y configurándolo según los intereses grupales de cada periodo histórico. Por ello, hemos de entender que el espacio geográfico sea complejo, relativo, dinámico, heterogéneo y global, resultado de dicha interacción entre los diversos factores y elementos físicos y humanos que los constituyen. El diferente grado de intervención del hombre sobre el medio natural nos ofrecerá una transformación escasa si los asentamientos humanos cuentan con medios elementales y primitivos (espacio débilmente antropiza-

do), o intensa si se cuenta con recursos tecnológicos avanzados (espacio intensamente antropizado).

Este espacio geográfico y multidimensional, posee tres atributos diferentes: *espacio absoluto*, entidad ilimitada e independiente de los fenómenos y objetos que en él se encuentran, así como los conceptos de distancia y posición; *espacio relativo*, entidad cuyas propiedades derivan del fenómeno analizado; *espacio relacional*, vinculado a la geografía sistémica o estructural; forma espacial concreta producto de la estructura económica, del sistema político-institucional e ideológico de una determinada sociedad. En este espacio lo que se trata es de comprender la red de interrelaciones sociales que se generan y que realmente lo identifican, tales como: dar valor al lenguaje gráfico, emplear esquemas gráficos para reducir la confusa y compleja información espacial que el alumno puede recibir; utilizar esquemas de orientación espacial, y conceptualización del lenguaje cartográfico y la representación de la realidad.

Como realidad cambiante en el tiempo y en el espacio son perceptibles las huellas históricas y culturales, tanto en su formación como en su organización, que los hombres del pasado han ido imprimiendo. En Europa aún podemos observar espacios tradicionales (policultivo mediterráneo) o viejos espacios industriales abandonados.

Por ello, definir el espacio es una tarea difícil y compleja, pues en ella concurren, como hemos visto, unos aspectos que son objetivos (tales como situación y emplazamiento, orientación y localización, estructura y poder, etc.) y otros subjetivos que varían en función de cómo lo percibamos. Newton (1642-1727) concebía el espacio como un recipiente infinito de objetos. Leibnitz (1646-1716), como una creación de la mente para estructurar la relación entre los objetos. Kant (1724-1804), por su parte, reconcilia estas dos apreciaciones (objetiva y subjetiva, respectivamente), establece que la mente humana construye un esquema espacial que tiene un fin análogo al de la retícula de un mapa de proyección. Sin embargo, no existe una concepción de espacio absoluto, sino relativo, dependiendo en cualquier caso del entorno cultural en el que nos situamos y del desarrollo cognitivo en el que nos encontramos y que poseamos de él

Pero el principio de espacialidad y de temporalidad, constituyen dos de las vivencias más cotidianas de la sociedad y de la existencia del hombre, al mismo tiempo, que una de las más importantes y trascendentes. El espacio y el tiempo son dos condiciones inherentes y necesarias a la vida del hombre y del resto de los seres vivos de nuestro planeta; de ahí que los hayamos elegido para estudiarlos en primer lugar.

Pero, dentro de esa gran omnipresencia de los conceptos de espacio y tiempo, entre ellos existe una diferencia sustancial; se trata de la dimensión física, material y visual del espacio, frente a la dimensión abstracta, inmaterial e invisible del tiempo, si bien, como veremos, ninguna de estas dos afirmaciones pueden tomarse como categóricas.

El principio de espacialidad, pues, hace referencia a la vinculación absoluta de todo fenómeno o hecho, físico o humano, con el espacio. Nada ocurre ni ha ocurrido fuera del espacio, podemos afirmar que el espacio está presente de manera continua y constante en nuestro quehacer diario y constituye el medio vital por excelencia. En consecuencia, nuestros pensamientos, nuestras creencias, nuestros sentimientos, nuestros éxitos y nuestros fracasos, siempre se producen en el espacio, en general, y comúnmente en espacio determinado; un micro-espacio que es continente principal de ese contexto, de ese ambiente y de esas circunstancias que conforma nuestra personalidad y forma parte de nosotros mismos. “Yo soy yo y mis circunstancias” (Ortega, 1962: 35).

3. JUSTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA REALIZADA

La enseñanza de la historia, desde el ámbito regional o local, resulta ser interesante, ya que ofrece elementos distintivos necesarios para una comprensión global de los fenómenos históricos. En efecto, a partir de lo local nos podemos remontar en el espacio y en el tiempo, pues los presupuestos globales sobre los que se articulan los contenidos histórico-geográficos se basan en un sin fin de afirmaciones con un valor indiscutible, pero cuestionables en tanto en cuanto excluyen lo cotidiano y particular de la vida de los pueblos, por consiguiente, extrañados de su texto/contexto.

Uno de los puntos de partida es afirmar que difícilmente un alumno puede interesarse, efectiva e intelectualmente, con la historia si no se interesa por el presente inmediato y se siente involucrado y parte de él. Si el deseo conforma uno de los componentes centrales del proceso de aprendizaje, esta afirmación presenta pocas posibilidades de ser objetada. Por otra parte, si un adolescente no se interesa por el presente, ¿puede asegurarse que partiendo de lo local su actitud ante la vida cambia automáticamente? Son preguntas abiertas, dignas de un buen análisis y discusión.

En gran medida relacionadas con la anterior, pero planteadas más directamente desde la perspectiva del sujeto psíquico, están las afirmaciones que esquematizan-

do o adaptando a gusto la teoría de Piaget, sostienen que, de acuerdo con la edad de un chico de 13 años, el pensamiento lógico-formar no está desarrollado y, por lo tanto, es necesario comenzar trabajando con cuestiones más concretas. Dejando de lado el esquematismo lineal en que se transforma a la concepción piagetiana, y aceptando que las condiciones para establecer generalizaciones, identificar conflictos, producir interpretaciones, son mayores en sujetos de 17 años que en los de 13, también surgen varios interrogantes como: ¿de dónde se deduce que trabajar en extensiones micro –como lo local– no requiere de elaboraciones, conceptualizaciones, categorías analíticas, en definitiva, de pensamiento lógico-formal? Por otra parte, ¿el alumno de enseñanza media necesita imprescindiblemente volver a transitar todo el camino recorrido en la escuela, barrio, ciudad, provincia, país, mundo? Estas preguntas no tienden a poner en tela de juicio la consideración de las cuestiones psico-cognoscitivas de los alumnos, sino a pensar en su real gravitación, a no adoptar estereotipos ni interpretaciones acrílicas.

Un tercer argumento, más vinculado a la concepción histórica, surge de afirmar que la historia general escrita es casi exclusivamente historia hegemónica, no es historia matizada ni pluralista, pues, no incorpora la palabra de los no escriturados (lo cotidiano y particular de la vida). De aquí se deduciría que el estudio desde lo local potenciaría sería el conocimiento de lo no escriturado, de lo cotidiano y particular en contraposición con lo homogeneizante y hegemónico. Se podría preguntar: ¿no se correrá el riesgo también de construir una historia de la hegemonía local, a partir de que las fuentes de información están en general contaminadas por el poder y por la escrituración?, ¿podrá lo cotidiano convertirse en puente articulador para una construcción comprensiva más amplia o correrá el riesgo de quedar en un simple registro de anécdotas pintorescas? El argumento central esgrimido es válido, pero deducir de él que el enfoque desde lo local producirá efectos centrados de por sí, es ingenuo. Algunas de las preguntas deben ser producto de reflexiones serias como forma de no caer en errores cuya gravedad invalidaría justamente buena parte de aquello que se quiere obtener.

Ahora bien, esta propuesta de aprendizaje del principio conlleva rasgos como el anonomismo, el provincialismo, uso incorrecto del andamiaje conceptual, ¿cómo se instrumentaliza el concepto de región?, que es un concepto en construcción (la región no existe de por sí, se la constituye a partir de adjudicarle a un espacio unas determinadas características que la identifican como objeto de estudio propios; ¿qué significa local, regional o provincial en la perspectiva de un análisis histórico de larga duración? Pero también ofrecen innumerables ventajas, pues se trata de

abordar el aprendizaje, la construcción y comprensión del conocimiento a partir de formas específicas que tengan que ver con los intereses de los alumnos, sus acercamientos cognoscitivos, el trabajo de lo vivencial, las posibilidades de actividades vinculadas directamente con la vida cotidiana como expresiones concretas de problemas más amplios. Es decir, que presenta una estrategia de aprendizaje que garantiza los controles epistemológicos del conocimiento histórico y de sus caracteres específicos, y aborda el método de investigación y construcción del conocimiento histórico a partir de recortes seleccionados, pero integrados y conectados con el conjunto del conocimiento. Es la conjunción de la garantía del conocimiento científico con los objetivos educativos.

Las ventajas que esta perspectiva puede ofrecer, así como también los recaudos a considerar, deben ser enfocados desde un abordaje pedagógico e histórico, es decir, en términos de aprendizajes significativos para el adolescente sobre conocimientos históricos relevantes.

Podríamos enumerar algunos de ellos:

- Para el adolescente el trabajo a partir de lo local, de lo cercano, de lo vital, de su mundo conocido que debe ser reconocido, produce la inserción de su propia persona en la comunidad de la que es parte; pero, más importante aún crea su propia historicidad al ubicar no sólo a sí mismo, sino también a su entorno, dentro de la historia ; comprende cómo se constituye y desarrolla la historicidad en relación con los demás; cuánto hay de historia de su vida construida por él mismo y cuánto tiene que ver con elementos externos a él: cercanos/lejanos, personales/estructurales, temporales/espaciales.
- Genera la posibilidad de una actividad y de una actitud investigativa creadas a partir de las realidades cotidianas, respondiendo a demandas personales y del medio; por ejemplo, es una oportunidad especial para la iniciación o profundización del trabajo con documentos y materiales auxiliares. Buscar información en los registros civiles y parroquiales, reconstruir tendencias demográficas, de producción, repreguntarse sobre el sentido de todas estas cosas, sus porqués; buscar líneas explicativas, con actividades al alcance de la mano, pero que indudablemente requieren de la orientación y el control de un docente capaz, actualizado y con iniciativa.
- Facilita la inserción en actividades que implican trabajar con diferentes niveles de análisis –político, económico, social, cultural– , ya que el ámbito reducido que abarca en principio su abordaje los muestra con suma claridad; las

diferencias de ritmos de estos niveles, su articulación o desfases, la especificidad propia del vocabulario de cada uno de ellos y sus transferencias resignificadas permiten una captación más directa de los problemas, un rigor mayor en los análisis y una integración de los mismos, en relación con una comprensibilidad profunda y real en contextos diferenciados y globales.

- El trabajo con “espacios menores” puede resultar beneficioso para desentrañar dinámicas, establecer continuidades y diferencias, apreciar los cambios y las formas del cambio, así como la generación o intereses específicos —comunes u opuestos, yuxtapuestos o diferenciados, de superficie o de fuerte antagonismo— así como de los conflictos y asumidos más fácilmente en el “espacio menor”, pero que adquirirán su real dimensión al ser situados como parte de un desarrollo histórico, de un “pensar la historia” que aparece como más accesible.
- Es indudablemente un instrumento idóneo para la construcción de una historia más matizada, menos homogénea, en la que lo general no esconda, no silencie, las especificidades. Lo local o lo regional al convertirse en objeto privilegiado de trabajo, puede ser contrastado con otros ámbitos y establecer la pluralidad en dos sentidos: ver más de una historia, o más de un eje en la propia historia del lugar; ver otras historias micro; partes, todas ellas, de alguna otra historia que las englobe y a la vez les reconozca su particularidad.
- Favorecer la posibilidad de generar preguntas de trabajo, de problematizar los temas y, por lo tanto, de propugnar un ámbito de creatividad científica. La creatividad del investigador aparece propiciada en el investigador-alumno: estudiar un tema, analizar variables; pero también hacerse preguntas locas, de esas que no sabemos adónde conducirán, con un proceso de trabajo riguroso para trabajarlas. Un proceso de apertura y dispersión combinado con uno de cierre y centramiento y una nueva apertura —elaboraciones y conclusiones provisionarias mediante—, permiten una dinámica creativa y, a la vez, científica. No debe confundirse creatividad con enunciación de simples opiniones ni con juegos de simulación, ni las prácticas del todo vale.
- La posibilidad de captar la existencia no de una historia sino de varias historias, leídas desde distintos actos o sujetos históricos, así como de historias silenciadas, historias que no han tenido acceso a las posibles anécdotas que constituyen lo cotidiano y pueden explicar parte de lo que no queda registrado, de lo que queda silenciado.

- Recuperar la vivencia personal, así como las vivencias colectivas como un elemento constituyente de la realidad histórica, que debe ser analizado y retrabajado en la búsqueda de convertirlas en conocimiento histórico, en autoconocimiento; de esta manera pueden insertarse, a partir de esta pertenencia, en un orden de vivencias múltiples y contrapuestas en un espacio nacional e internacional.
- Constituye el ámbito propicio para la iniciación y progresiva profundización, en la construcción y dominio de categorías analíticas; la validez y operatividad de éstas en espacios micro; la reflexión en torno a ellas y su validez y pertinencia en relación con otros espacios o con otros momentos; cómo las mismas categorías deben ser redefinidas en tanto se cargan de contenidos; significaciones y sentidos diferenciados en la medida en que se incorporan a la trama histórica que les exige otras explicaciones, dar cuenta de otros fenómenos, abarcar un ámbito diferente. Un trabajo hábil de parte de un docente puede constituir la base de la formación científico-histórica de los adolescentes: el solo pensar en el trabajo de construcción de categorías y la articulación de lo micro con lo macro y el proceso de ajuste y redefinición de las categorías en relación con ambas, para dar cuenta de las dos y a la vez de sus articulaciones, es de una ambición casi desmesurada en el estudio de la historia en el nivel medio, pero posible a partir de estos enfoques.
- Todo este trabajo requiere el manejo de otras fuentes de información, la limitación de la utilidad del libro de texto tal como está concebido en el presente, y un desafío a los docentes en cuanto a su necesidad urgente de reciclaje, de formación y de replaneamiento de sus prácticas docentes. En primer lugar, puede afirmarse que, en general, los docentes se han encontrado sin información sistematizada a la cual recurrir y, por otra parte, sin demasiados elementos como para conducir a sus alumnos en un proceso de búsqueda, de investigación. Este proceso actuó como fuertemente desestructurante para los docentes, en un doble sentido: en algunos generó la aceptación del desafío y sirvió como acicate para el trabajo —aún sabiendo con las limitaciones con las que se encontraba—, en otros, en cambio, tuvo un efecto paralizador y, en definitiva, de resistencia pasiva las transformaciones que se intentaban operar en el sistema educativo y en la enseñanza de la historia en particular.

Se debe precisar finalmente, que las posibilidades que ofrecen estos enfoques requieren del cumplimiento de algunos supuestos que actúan como sostén para toda la estructura del trabajo:

- La implementación de formas participativas y solidarias de trabajo, que permita la apropiación no selectiva y no diferenciada de los conocimientos;
- El control científico-epistemológico de la propia disciplina;
- El supuesto de que el medio de que se parte es un trozo de historia, de historia importante para él, y que esta historia está entroncada con otras muchas historias de otros tantos lugares que se cruzan, complementan, colisionan, articulan, dentro de unidades no sólo mayores, sino también complejas y que deben ser abordadas con espíritu crítico, con instrumentos rigurosos y con una alta dosis de creatividad.

4. OBJETIVOS PROPUESTOS

Los objetivos educativos en torno al espacio han de ir dirigidos a ayudar y saber resolver problemas espaciales, ante la diversidad de ámbitos espaciales que hoy ofrece el universo. Así pues:

- 1.- Comprender que las actividades humanas sobre el espacio geográfico y su localización se encuentran afectados por las condiciones medioambientales.
- 2.- Reconocer las modificaciones que el hombre ha ejercido sobre el espacio geográfico, ya que los medios naturales que en la actualidad conocemos es el resultado de una evolutiva intervención de la actividad humana sobre el medio.
- 3.- Saber que los recursos son propiedades evaluadas del medio físico, que son finitas y por ello el hombre debe planificar su uso y promover su conservación.
- 4.- Entender que los complejos naturales y humanos interactuados dan lugar a paisajes con una morfología diferenciada, y que el sentido espacial de los grupos humanos se elabora a partir del uso que hacen del espacio, de su percepción y aprehensión cultural, ya que un mismo espacio puede ser percibido de forma muy distinta por diferentes grupos sociales.
- 5.- Considerar que la población y las actividades humanas se localizan en un espacio determinado dando origen a modelos espaciales diferenciados, en razón a los usos que se hagan del medio.
- 6.- Comprender que las actividades humanas generan procesos de difusión espacial a lo largo de la historia. Por ello se ha de reconocer las barreras

espaciales y culturales dominantes, así como las situaciones de contigüidad espacial que favorezcan procesos de difusión cultural, al igual que aquellos otros espacios aislados donde los factores económicos, políticos y culturales fueran áreas diferenciadas con algún grado de organización.

- 7.- Comprender que el poder político y la organización estatal contribuye de manera decisiva a la estructuración del espacio geográfico ya que los factores sociales, régimen de tenencia y factores culturales condicionan su uso convirtiéndolo en un producto social. Así pues, el alumno ha de identificar los intereses específicos de los diferentes grupos sociales, que se refleja en la organización del espacio.
- 8.- Fomentar el razonamiento hipotético-deductivo: los contenidos geográficos son muy útiles para iniciar a los alumnos en la práctica de este tipo de razonamiento.
- 9.- Elaboración de teorías globales para ser interpretadas, pues ello les abre las puertas para una comprensión total de los problemas de la sociedad. Hemos de resaltar que para que el alumno pueda llegar a asimilar estas teorías globales hace falta que tengan muy claros los conceptos de los que se parte.
- 10.- Establecer entre pensamiento formal y realidad, pues el peligro que puede presentarse es que el alumno se incline por una teoría abstracta y esquemática, pensando que tiene la clave para comprender todos los problemas y lo que no se acomode a este esquema son trivialidades que no es necesario valorar.

5. ÁMBITO DE APLICACIÓN: LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA EN ESPAÑA

La Transición política en España (Unidad 20 del programa oficial para 2º de bachillerato) ha sido el núcleo temático propuesto para la aplicación e implementación de nuestro modelo didáctico y experimental con la pretensión de que los alumnos investiguen, reflexionen y analicen las diferentes actitudes y fenómenos sociales que durante este periodo (1975-1979) se han sucedido; y así puedan reconstruir y llegar a conocer la historia del momento por medio de la aplicación del principio científico-didáctico de espacialidad.

El propio concepto de transición lleva implícito una cierta ambigüedad, ya que se sabe de donde parte (un régimen militar o un régimen autoritario), pero no se conoce su punto de llegada. Los resultados de las transiciones son inciertos y, por lo tanto, cuando ellas no se han desencadenado aún o están en proceso, imputarles un sentido o resul-

tado final puede llevar a la total incomprensión de su real significación de los procesos en curso. La transición española se puede contextualizar como el intervalo de tiempo que se extiende entre el régimen franquista y la consolidación del nuevo sistema democrático. El proceso está delimitado, de un lado, por el inicio de crisis y disolución del régimen anterior (“y después de Franco, ¿qué?”), y del otro, por el establecimiento del régimen democrático (Constitución de 1978 y primeras elecciones democráticas de 1979), aunque ello deje aspectos de la democratización política por completar.

Las transiciones pueden desencadenarse de diversas maneras: “desde arriba”, por una apertura exitosa de un régimen que considera su tarea determinada, o por una crisis de descomposición interna; “desde abajo”, por una acción de las oposiciones que, a su vez, puede ser insurreccional o puramente política; o por factores “intermedios” o “externos” al régimen y la oposición, lo que pueden ser eventos como una muerte, una guerra, presión externa, o una instancia mediadora por encima de régimen del régimen y oposición. “Lo más probable es que, aunque algún factor pese más que otro, las transiciones combinen de algún modo los 3 factores, y de hecho, así ha ocurrido en las transiciones históricas” (Garretón, 1987:36).

Garretón señala que de no existir colapso o derrota militar, todos los procesos de transición tienen un componente de negociación o concertación entre los titulares del poder y la oposición o parte de ésta, aún cuando varíen según los diversos contextos históricos, el tipo y el contenido de esta negociación. Es importante subrayar la relación indisoluble que se da entre movilización y negociación, lo que exige una adecuación en los ritmos y dinámicas de ambas, de modo que no se provoquen efectos contradictorios entre sí. Así lo entendieron la mayor parte de las fuerzas políticas de la oposición, como aquellos otros procedentes del franquismo. Se requería que el proceso se llevara a cabo en términos negociados, pactados, pues así la transición política al régimen democrático se alcanzaría de manera pacífica, lo cual no significa que no surgieran discrepancias circunstanciales, pero nunca a costa de la paralización del proceso democrático.

Según esto, el interés que el tema de la transición española posee es que fue un hecho complejo y variopinto en acontecimientos y comportamientos sociales los que en el cambio de régimen político se sucedieron. Fue un proceso gradual, no violento y basado en el acuerdo de las principales fuerzas políticas. Con él van a llegar las libertades y el reconocimiento del pluralismo y la convivencia pacífica, como valores fundamentales, irrenunciables y que luego serán recogidos en la Constitución de 1978. La transición se realizó pues, dentro de la sociedad española, con el apoyo del rey y de la gran mayoría de los ciudadanos españoles.

6. RESPUESTAS A LAS CUESTIONES PLANTEADAS

Se propusieron una serie de cuestiones sobre los que habían de elaborar unas respuestas fundamentadas en conocimiento del espacio y del pasado histórico. Para ello se les suministró un material didáctico básico:

- Bases de Manresa de 27 de marzo de 1892.
- Estatuto del primer P.N.N. de 1895.
- “El regionalismo” obra de Alfredo BRAÑAS.
- “Caña y barro” de Blasco IBÁÑEZ.
- “El ideario andaluz” de Blas INFANTE de 1915.
- Libro de texto: MONTERO DÍAZ, J. (coord.). *Historia de España*. Editorial Edelvives, 3ª edición.
- TERAN, M. de y SOLÉ SABARIS, L. (1970). *Geografía regional de España*. Barcelona: Edit. Ariel.

Los trabajos resultantes han sido clasificados en 2 niveles de acuerdo con la profundización científica y el grado de destreza en la aplicación de dicho principio. Así:

NIVEL 1: Se corresponde con los análisis realizados por 18 alumnos de los 30 que componen la muestra. A continuación proponemos un ejemplo:

– *1ª Cuestión: Teniendo como referencia las diferencias regionales impuestas por el medio físico en España, analizar los fenómenos nacionalistas y regionalistas en sus orígenes.*

La península ibérica está constituida por una variedad territorial impuesta por sus condiciones físicas (orografía, suelos, clima y vegetación) que han generado peculiaridades específicas geo-históricas. Así pues, Andalucía es una región individualizada por Sierra Morena, con una cierta unidad morfoestructural, climática y socioeconómica, si bien, subsisten diferencias entre la Andalucía del Guadalquivir y la Penibética.

En cuanto a Galicia, es una región caracterizada por su movilidad y complejidad morfoestructural que le aísla de Asturias y Castilla León; esta situación ha posibilitado conservar sus costumbres, tradiciones y folklore; aún a pesar de una clara diferenciación entre la Galicia costera y la Galicia interior, las difíciles condiciones económicas (el minifundio agrario, sus limitaciones pesqueras y escaso

desarrollo industrial obligó al gallego a la emigración hacia regiones españolas o hacia América, lo que ha posibilitado difundir la idiosincrasia.

El País Vasco es una región poco extensa pero la disposición de las montañas, sobre todo en las provincias de Vizcaya y Guipúzcoa, le hacen ser una comunidad muy dividida. En efecto, las montañas vascas, al no formar una sola alineación y no hacer una sola orientación, hacen de la región una complicada red de valles donde se sitúan los núcleos de población y las instalaciones industriales (comarca como los Encartaciones, el Duranguerado y la Busturia es buen ejemplo de ello). Sin embargo, Álava presenta una mayor unidad de relieve, pues la cuenca ovalada de Victoria constituye su núcleo básico.

La Región Levantina comprende un conjunto de tierras que se orientan al mediterráneo, por tanto, se constituye por un conjunto de llanuras costeras limitadas hacia su interior por montañas interiores (sistema ibérico-levantino y cordilleras Béticas), que generan grandes contrastes socio-económicos, pues frente a las tierras del interior con cultivos que no reciben más agua que la de lluvia, las de la llanuras, la buena organización del regadío, sus fértiles huertos constituyen el medio de vida y el mayor tesoro de centenares de miles de personas.

En cuanto a Cataluña, presenta un relieve muy variado, pues desde la porción oriental de los Pirineos (valle de Aran, depresión intermedia de la Cerdaña), de los prepireneos calizos (sierras de Cadi) y de las cordilleras interiores catalana (Montserrat, Monsení, etc.) cuya depresión intermedia catalana que se abre al mediterráneo por el sur y por norte conecta con la depresión del Ampurdán, los separa de la cordillera litoral. Esta disposición de relieve hace que sea una región muy variada y de grandes contrastes socio-económicos (Cataluña pirenaica, interior, prelitoral y costera).

Sobre este medio físico variado se va a desarrollar una serie de hechos históricos que van a estar condicionados por estas características diferenciales, y les van a otorgar unas peculiaridades propias e individualizadas que explican el desarrollo de impulsos regionalistas y/o nacionalistas que pugnen por conseguir una autonomía y/o independencia del poder central para así lograr su propio proyecto político, social y económico.

El regionalismo, iniciado a principios del siglo XIX, aspiraba a un cierto grado de autogobierno respetando la soberanía de España como estado centralizado. Cuando se traspasó este límite, apareció el nacionalismo de los años 14, apoyado fundamentalmente por la burguesía que rechazaba tanto las descentralizaciones como la revolución social.

Cada nacionalismo presentó procesos de ritmo diferenciado hacia el autogobierno, ya que sus peculiaridades históricas, geográficas, sociales, económicas y culturales también eran diferentes. Cataluña y el País Vasco fueron los que incidieron con más fuerza en la política de Estado, mientras que en Galicia, Andalucía, Canarias, Valencia, Baleares y Aragón aparecieron también movimientos similares, aunque mucho más débiles. Serán, por tanto, Cataluña y el País Vasco quienes sigan luchando por conseguir una cierta independencia del gobierno central y por tener así su propia autonomía.

En Cataluña, el proceso de autogobierno fue impulsado por cuatro variables diferenciadas, pero que acabasen confluyendo en un único movimiento catalanista. Son:

- El proteccionismo, ya que como región industrializada no le convenían políticas librecambistas de competencias.
- Su federalismo: en razón a su peculiaridad geográfica, prende esta ideología política con gran fuerza: primero de la mano de Pi y Margall, pero quien lo fundamentó de catalanismo fue Valentín Almirall.
- Su tradicionalismo, procedente de la senda de Vich, tendrá como principales representantes a Torres, Durán y Bas, Mañé y Flager, etc.
- La Renaixensa, movimiento cultural que revalorizó la lengua y la cultura catalana.

En el País Vasco, su nacionalismo se apoyaba en su aislamiento étnico-lingüístico, del resto peninsular impuesto por geografía, pero sobre todo, en sus peculiaridades jurídico-históricas (abolición definitiva de todos los fueros vascos en 1876).

El desarrollo del regionalismo en otros ámbitos geográficos españoles (gallego, valenciano, andaluz, canario, balear, etc.) se debió más a impulsos de grupos de intelectuales que defendían la peculiaridad étnico-lingüística de la región, que a razones socio-económicas o ideologías políticas, pues en ninguno de ellos se consiguió implicar a la burguesía, ni canalizar los descontentos de la población campesina.

– *2ª Cuestión: Describe el proceso de descentralización nacionalista y regionalista desde finales del siglo XIX hasta su solución definitiva en la Constitución de 1978.*

Regionalismo Catalán.- En los años 90, el catalanismo recobró fuerza con el regeneracionismo catalán de una Barcelona industrializada, siendo su principal artífice Enrique Prat de la Riba, que en 1892 propugnará la primera proposición explícita del catalanismo mayoritario (Bases de Manresa). Será en 1901 cuando se fundamentarán con la conformación de la Lliga Regionalista que propugnaba la creación de cortes y tribunales catalanes, así como la oficialidad de su lengua.

En las elecciones de 1902, fue adquiriendo un lento protagonismo político al conseguir representación en el Parlamento español. En 1905, debido al incidente militar habido con la prensa catalana por causa de su línea editorial hostil, generó un movimiento de repulsa generalizado entre los catalanes que condujo a la organización de una agrupación política, Solidaridad Catalana de Frances Cambó, que aglutinó a la casi totalidad de los partidos dinásticos de Principado, así como el conjunto de aspiraciones autonomistas del catalanismo.

A partir de 1905, la Lliga con Frances Cambó (figura más destacada, que canalizaba las aspiraciones de la clase burguesa), aumentó su presencia en las Cortes; desde entonces se deseaba obtener la autonomía por medio de la negociación con el gobierno central: lo que Cambó llamaba la solución del problema catalán dentro de la unidad de España, pero la Semana Trágica del verano de 1909 va a frenar este intento de regeneración política.

La creación de la Mancomunitat de Catalunya en 1914 movilizó a todo el pueblo catalán a favor de la autonomía y del Estatuto de Autonomía. El protagonismo de la Asamblea de Parlamentarios del 1917 le va a permitir llegar al gobierno de la Nación, momento en el que preparará un autoproyecto de Estatuto que proporcionará a Cataluña una autonomía más amplia e integrada. Con la llegada al poder de Primo de Rivera, la Mancomunidad fue disuelta y el movimiento catalanista se va a refugiar en el republicanismo, si bien, otros sectores (Estat Catalan o Acció Catalana) van a propugnar la opción independentista.

El arraigo de las reivindicaciones nacionalistas del catalanismo va a obtener solución con el avenimiento de la República y la aprobación de la Constitución de 1931, pues en ella se establecía el procedimiento de aprobación del Estatuto catalán: propuesta de éste a la región, presentación a referéndum y aprobación por las cortes de la República. Así puesto en marcha dicho proceso en Cataluña (fue respaldado en agosto de 1931 por el 98% del electorado) y enviado a las Cortes que lo sancionará en septiembre de 1932. El resultado fue el establecimiento en Cataluña de una estructura política-administrativa relativamente semejante a la del Estado Central. Se denominó Generalitat y se compuso de un Presidente, que reca-

yó en Francés Macia, de una Parlament y de un Consell Executiv; y tuvo competencias sobre hacienda, economía, educación, cultura, transportes y comunicaciones. Tras el periodo franquista en que las experiencias nacionalistas quedaron suprimidas, con la transición política esta cuestión se constituye en un problema prioritario de solución.

En cuanto al *nacionalismo vasco*, desde un primer momento fue decididamente nacionalista. El vasquismo político nace con Sabino Arana, pues cuando en 1876 se suprimen los fueros vascos, el foralismo se convirtió en él en la exigencia de un Estado independiente que se llamaba Euskadi. Fundaría en 1895 el Bizkai-Buru Batzar (Consejo Provincial Vizcaíno) del que derivaría el Partido Nacionalista Vasco. La ideología de este primer nacionalismo se configurará definitivamente en los tres primeros capítulos del Estatuto del primer PNV.

Sin embargo, a pesar de haber alcanzado un escaño en la Diputación Vizcaína, con la muerte de Arana en 1903, el movimiento nacionalista vasco seguía mermando y con una exigua representación. En la 1ª Guerra Mundial aparecerán en su seno dos tendencias: una minoritaria (los averíanos) que reclamaban la independencia de Euskadi; y otra mayoritaria que defendía unos planteamientos políticos más flexibles y autonomistas, y que en 1918 llegarían a ocupar nueve escaños en el Parlamento Nacional; es entonces cuando pedirían al gobierno el reintegro de los derechos forales y una mayor autonomía. Sin embargo, el nacionalismo vasco va a quedar debilitado y muy fragmentado con la crisis del sistema canovista y el periodo de la dictadura de Primo de Rivera, quedando conectado con el sector obrero vasco antimarxista Ela-Stv.

El sentimiento nacionalista vasco es manifiesto que estaba menos arraigado entre la población que el catalanismo, pero además, los propios componentes político vascos (PNV y carlistas), que defendían una concepción radicalmente distinta de la cuestión nacionalista, van a dificultar la aprobación de un estatuto. Así, mientras unos optaban por un nacionalismo moderno, los carlistas lo hacían por un autogobierno dentro de una única nacionalidad, la española.

En esta situación se va a producir la ruptura entre carlistas y PNV, al mismo tiempo que desde Madrid con un gobierno republicano de izquierdas anticlerical que no estaba dispuesto a reconocer una autonomía que concediera a la derecha constituir un Estado. Por ello, se van a redactar varios proyectos, pero el definitivo no se va a aprobar hasta 1936 en plena guerra civil, y con el objetivo de asegurar la lealtad de los nacionalistas vascos al gobierno republicano del Frente Popular.

En el periodo franquista, esta experiencia nacionalista fue suprimida, por lo que en la transición política de nuevo se constituye en un problema político prioritario de difícil solución, pues dos problemas lo obstaculizaban:

- La integración o no de Navarra en la futura Comunidad Autónoma.
- Las actuaciones terroristas. ETA venía ejerciendo desde 1959 en que optó por defender tácticas de guerra revolucionarias, alimentando la espiral acción represión para preparar el estallido revolucionario mediante la intensificación de la toma de conciencia del pueblo vasco. Esta actitud va a poner en cuestión el estado de derecho que se propugnaba, y a dificultar las negociaciones con los nacionalistas moderados vascos; además de poner en peligro la propia transición política en España, pues los grupos más conservadores y algún sector del ejército, achacaban al proceso democrático la alteración del orden público y clamaban por mantener las formas anteriores del periodo franquista.

Los restantes regionalismos de otras zonas de España no llegaron a rozar el nacionalismo independiente, sólo pretendieron que los distintos gobiernos dieran soluciones a los graves problemas sociales que tenían planteados. Así:

El *regionalismo gallego* fue planteado desde un grupo de intelectuales, encabezados por Rosalía de Castro en 1860 con su obra “Los cantares gallegos”. La Lliga Regional Gallega se redujo pues a una protesta literaria de intelectuales sin que en modo alguno lograra un despertar regionalista entre el pueblo gallego. Sin embargo, con la aparición de la obra “El regionalismo”, de Alfredo Brañas, ya se le va a proporcionar a dicho movimiento unos postulados doctrinales y una infraestructura organizativa que conducía a un regionalismo separatista (federación regional de toda España con la que se otorgaba autonomía a Galicia), pero tampoco encontró eco social suficiente.

En 1907, se crearía Solidaridad Gallega, que asumió todas las reivindicaciones agrarias de la región. En años siguientes, se organizaron numerosos grupos regionales nacionalistas con un exceso de pretensiones, que de logros concretos. El más importante de ellos fue la Federación Republicana Gallega, que procuró la base para la creación de la ORGA (izquierda republicana) que dominó en gran medida la política gallega durante la 2ª República. Pero fue en los años 20 cuando el movimiento galleguista acusó un fuerte impulso por la presencia en la escena cultural y política de “As Irmandades da Fala”, que sentaron las bases del movimiento político nacionalista. En tiempos de la II República iniciaron los trámites para establecer su autonomía, pero sus estatutos no llegaron a aprobarse.

El *regionalismo valenciano* tampoco va a recibir desde su primer momento el apoyo decidido de la prospera burguesía local agraria. El impulso desde el ámbito cultural (“La Renaixença” y “Lo Rat Penat”) se debió al escritor Constantí Llombart.

Hasta 1907, no va a aparecer la primera asociación política valencianista (“La Valencia Nova”). Más tarde se fundó la “Unió Valencianista Regionalista” con una pretensión descentralizadora y un empeño autonomista. En la ciudad de Valencia estuvo dirigida por Blasco Ibáñez, pero el empeño de aquella quedaba vertebrado dentro de un marco político de unidad nacional.

Como en el caso gallego, en tiempo de la II República se iniciaron los trámites para el logro de su autonomía, pero sus estatutos no pasaron del momento de la consulta popular.

El *regionalismo andaluz* estuvo ligado al problema de la tierra y del campesinado. Blas Infante, en su “Ideario Andaluz” así lo denuncia, pero este primer intento regionalista tardaría muchos años en consolidarse. Será en los años 70 del siglo XX cuando se hagan notar unos primeros impulsos de la mano de unos pocos andaluces que se propusieron aplicar, pero careció de un gran arraigo popular.

El *regionalismo aragonés* se inició a principios del siglo XX, redactando su Proyecto de Bases para el Estatuto de la Región en 1923 y desde entonces se fue consolidando su plan autonomista dentro del Estado español.

Otros *regionalismos* tardíos fueron: el canario que, dentro de una gran división interna impuesta por el espacio geográfico, propugnaban la descentralización administrativa, regional y municipal; y el balear que surgió en 1917 cuando hizo su aparición el Partido Regionalista Balear; su implantación en la sociedad se debe al mecenazgo del ascenso económico de sectores comerciales y financieros encabezados por Juan March.

Todos estos nacionalismos y regionalismos, con la nueva organización territorial del Estado español propuesto por la Constitución les otorga la categoría de Comunidades Autónomas, reflejadas en sus Estatutos correspondientes; y ello en razón a su pasado histórico, a sus peculiaridades lingüísticas y culturales y a los intereses comunes de sus pueblos y habitantes.

NIVEL 2: Se corresponde con las contestaciones dadas a las cuestiones planteadas por los alumnos restantes de la muestra.

– 1ª Cuestión: Teniendo como referencia las diferencias regionales impuestas por el medio físico en España, analizar los fenómenos nacionalistas y regionalistas en sus orígenes.

El medio físico en el que desarrollan los hechos está relacionado y condiciona lo que ocurre en uno u otro lugar determinado.

Las regiones que más se hicieron notar fueron Cataluña y el País Vasco que desde hacía años reclamaban su independencia. Cada nacionalismo presentó ritmos y características diferentes.

En los años noventa cobró fuerza el regeneracionismo catalán en una Barcelona industrializada. En el País Vasco el nacionalismo se apoyaba en su aislamiento étnico y lingüístico y en sus características jurídico-históricas. También, durante la Restauración, quisieron adquirir independencia Galicia, Valencia, Andalucía, Canarias, Aragón y Baleares, aunque no alcanzaron al impulso catalán y vasco.

Durante la Dictadura de Primo de Rivera se suprimió la Mancomunidad de Cataluña, se cerraron algunas oficinas de la Lliga y la Ven de Catalunya, esto también se produjo en el País Vasco y Galicia.

Uno de los conflictos que se produjeron durante el franquismo fue causado por los regionalismos, ya que reclamaban su independencia, que no la consiguieron hasta la Transición con Juan Carlos de Borbón y la Constitución de 1978, aunque el independentismo vasco radical dificultó las negociaciones por la violencia que desataban, hasta hizo peligrar la Transición española.

En Cataluña, debido a diversas actuaciones, se consiguió un régimen preautonómico provisional. En el País Vasco, no por la espacialidad (problema de Navarra y actuaciones terroristas).

– 2ª Cuestión: Describe el proceso de descentralización nacionalista y regionalista desde finales del siglo XIX hasta la solución definitiva en la Constitución de 1978.

A lo largo de la historia de España han existido zonas geográficas claramente diferenciadas que han luchado por conseguir una cierta independencia del gobierno central para poder tener sus propias autonomías. Durante el franquismo había una centralización del poder debido a que Franco fue nombrado Generalísimo de los ejércitos de tierra, mar y aire, y Jefe del Gobierno y del Estado, es decir, ejercía las funciones de presidente y rey.

El franquismo debía adaptarse a la situación de la posguerra para la supervivencia del régimen, por lo que tendría que presentarse como un país no fascista ante los vencedores de la guerra. España quedó definida por la Ley de Sucesión o como una monarquía católica, social y representativa, se produjeron también algunos cambios superficiales. Se aprobaron una serie de leyes a las que se les denominó democracia orgánica, también se buscaba una reforma política. Más bien se trataba de delinear un régimen que pudiera sobrevivir al propio Franco, manteniendo sus características esenciales.

A los dos días de la muerte de Franco, las Cortes proclamaban a Juan Carlos de Borbón rey de España. Los obstáculos de la transición fueron: de tipo económicos, debido a la subida internacional del precio del petróleo, de tipo social, por las huelgas producidas por el cierre de fábricas, y de tipo político porque Suárez no contaba con la confianza de la oposición.

Los Pactos de la Moncloa hicieron posible la Transición ya que constituyeron el consenso entre los partidos.

Antes de que en la Constitución se definieran los fundamentos básicos del régimen político y administrativo de las autonomías, era necesario conseguir una solución provisional.

En Cataluña, tras las elecciones de 1977, se consiguió establecer unas vías de negociación que se concretaron en un régimen preautonómico.

La Constitución define una nueva organización territorial del Estado. Desde su promulgación, distintas provincias o territorios comunes han constituido 17 Comunidades Autónomas, la singularidad de cada Comunidad se refleja en su Estatuto.

7. CONCLUSIONES

Ciertamente que la Espacialidad es una dimensión propia de la Geografía y de la Historia, así como uno de los factores básicos del contexto escolar; pero nadie puede negar que la Espacialidad trasciende de estas dos disciplinas y llega, directa o indirectamente, a casi la totalidad de las materias. Además de ello, en el ámbito educativo, el papel de la misma es fundamental.

Todos pensamos, sentimos y actuamos en términos espaciales. Nos desplazamos diariamente por dimensiones espaciales concretas, las noticias que leemos hacen referencia a unos espacios determinados, resolvemos problemas de carácter espacial, construimos teorías explicativas y actuamos a partir de esquemas espa-

ciales que elaboramos en nuestra mente y sirven para que logremos otros aprendizajes espaciales; pero todo ello lo realizamos sin conciencia espacial, de forma intuitiva. La manera con que nos representamos el espacio condiciona nuestra propia existencia, desde lo más cotidiano hasta la propia capacidad de plantear nuevos retos científicos.

Pero, el espacio no es una realidad real, objetiva y absoluta, sino que es una representación, fruto de elaboraciones mentales individuales, basadas en las representaciones mentales que nos hacemos de la realidad; pero son esquemas orientados que ordenan y dan sentido a todo lo que nos rodea, desde lo más cercano a lo más trascendente. Con mucha frecuencia al profesorado se enfrenta a la dificultad que tienen los alumnos para aprender y representar contenidos de carácter espacial, incluso los trabajos en las aulas, ya que "lo importante no es describir y explicar todo lo que hay en la superficie de la Tierra, acumular conocimientos (...), sino hacer comprender a los chicos cómo funcionan los espacios de las sociedades humanas o las sociedades en sus espacios, razones geográficamente, es decir, pensar el espacio" (Clary, 1992:47).

Por ello, el aprendizaje del espacio es una tarea importante, ya que desde una perspectiva de pensamiento crítico, es una variable básica para comprender los hechos sociales que está en constante relación dialéctica con la sociedad. Pero ello debe acompañarse de una propuesta didáctica en la que se concrete las estrategias a seguir para trabajar el espacio desde las Ciencias Sociales.

Ante las posibilidades educativas que ofrece la geografía en el desarrollo de la espacialidad, muchos autores anglosajones, a través de las revistas "Teaching geography" de la Asociación de geógrafos británicos, o de la australiana "Geographical Education", han llevado a cabo numerosas experiencias y presentado pautas de actuación en el desarrollo de las habilidades espaciales.

La inevitable interacción en el medio, junto con la curiosidad por conocerlo, es el punto de partida de todo aprendizaje, conducta y reflexión. "El medio se nos presenta, en consecuencia, como el espacio vital por excelencia, donde el niño o la niña nace, crece, aprende y, sobre todo, vive. Desde pequeños exploramos e interactuamos con el medio y en función de dicha interacción se desarrolla y perfila nuestra personalidad y nuestra vida futura. La etapa escolar (infantil, primaria y secundaria), prepondera sobre el resto de las etapas de desarrollo humano, de ahí la trascendental importancia que tiene el medio y la educación que en él recibe la persona. La integración armónica en el medio, es un fin fundamental de la educación" (García y Jiménez, 1997:16).

El espacio, además de objeto de estudio, constituye un referente básico en el desarrollo y formación de la persona. En efecto, en la etapa de Educación Primaria, los alumnos ya deberían conocer el espacio y sus categorías. Para Hannoun (1977:45), el niño “ha de aprender a observar el mundo físico, a reconocer al ser vivo y a descubrir las causas de los hechos”. Para este autor, el estudio y el análisis del espacio y del tiempo es fundamental. “Éstos son dos conceptos sin los cuales el niño no podrá avanzar en su aprehensión del mundo” (pág. 45).

Cuando llegan a la Educación Secundaria, debe estar en condiciones de dominar el espacio abstracto, de realizar un análisis geográfico y de comprender el tiempo histórico, localizar lugares, establecer semejanzas y diferencias, dominar escalas, comprobar relaciones y procesos, comprender causas, detectar identidades, sentir afectos y emociones, etc.. Es en el bachillerato cuando se ha de entrar en un análisis y estudio más complejo y profundo del espacio.

La experiencia realizada nos ha aportado las siguientes consideraciones:

- En una misma aula existen grupos muy diferentes, a pesar de que en Bachillerato se asemejan más, tanto por la opción que eligen, como por la selección del alumnado, al no ser enseñanza obligatoria.
- El primero de los grupos (nivel 1) representa solo al 52% del total, pero han adquirido un dominio muy fluido y consistente del periodo histórico y del problema estudiado.
- El segundo grupo (nivel 2) ha adquirido un dominio del tema muy elemental. Sus afirmaciones, sin embargo, son correctas, aunque con sesgos y errores sobre cuestiones de segundo orden.
- En lo referente al Principio Geográfico de Espacialidad, en el caso que nos ocupa, nos proporciona dos funciones complementarias:
 - *Comprender desde la espacialidad* los hechos históricos estudiados, es decir, a partir del espacio, en nuestro caso el mapa político de España, se puede entender la historia, siendo en este caso imprescindible la espacialidad. Esta afirmación se ha comprobado en ambos niveles.
 - *Entender la espacialidad para comprender*; el estudio nos demuestra que en un mismo espacio peninsular existen subunidades diferentes, que han generado procesos históricos distintos. Para comprender la profundidad de dichos procesos, es necesario entender el sentido de la espacialidad, en el fondo se trata de una lucha por el espacio y sus recursos. Es obvio que espacios dife-

rentes exigen tratamientos diferentes. Esta consideración ha sido alcanzada por el primer nivel.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO TAPIA, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Júcar Universidad
- BENEJAM, P. y Pagés, J. (1998). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- BEYER, B.K. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. EUA
- BURKE, P. (edit.) (1994). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza.
- CATLING, S. (1978). The child's spacial conception and geographical education. *Journal of Geography*, 77, 1, pp. 24-28.
- CLARY, N (1992) "La Geografía en la escuela". En *Bol. de Didáctica de las CC.SS.* n° 34. Barcelona, U.A.B.
- CLAVAL, R. (1973) *La pensée géographique*. Paris. Les Belles Letres.
- DE SÁNCHEZ, M.A. (1993). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Creatividad*. México: Trillas.
- DÍAZ BARRIGA, F. y MURIÁ, I. (coords.) (1999). *Constructivismo y enseñanza de la historia. Fundamentos y recursos didácticos*. México: CCH/UNAM.
- DOLLFUS, O. (1982) *L'Espace géographique*. Paris. P.U.F.
- GALINDO MORALES, R. (1997). El tratamiento del tiempo histórico. En A.L. GARCÍA RUIZ. (coord.). *Didácticas de las CC. SS., Geografía e Historia en Enseñanza Secundaria*. Granada. Grupo Edit. Universitario
- GARCÍA RUIZ, A. L. (1993). Principios Científico-Didácticos como vía de conexión de los contenidos conceptuales de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria obligatoria (P.C.D.). *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 7, Universidad de Granada. pp. 23-32.
- GARCÍA, A.L. y JIMÉNEZ, J.A. (1997) "Evolución epistemológica de la Geografía e Historia". En A.L. GARCÍA RUIZ. (coord.). *Didácticas de las CC. SS., Geografía e Historia en Enseñanza Secundaria*. Granada. Grupo Edit. Universitario.
- GARRETÓN, M.A. (1987). *Dictaduras y democratización*. Santiago de Chile: Talleres de Ediciones Minga
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (2002). "Las didácticas de área: un reciente campo científico", *Revista de Educación*, 328, 11-34.

- HANNOUN, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Buenos Aires: Kapelusz.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- LE GOFF, J. y PIERRE N. (1985). *Hacer la historia*. Barcelona: Laia
- MARROU, H. (1968). *El conocimiento histórico*. Barcelona: Labor.
- ORTEGA y GASSET, J. (1962) *La Historia como sistema*. Madrid. Revista de Occidente
- PLANS, P. (1977). Los principios fundamentales de la Metodología Geográfica aplicados a la enseñanza de los alumnos de E.G.B. y Bachiller. *Didáctica Geográfica, n° 2*.
- PRATS, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovada*. Junta de Extremadura. Mérida.
- RICOEUR, P. (1977). Expliquer y comprendre. *Revue Philosophique de Louvaine. T 75, febrero 1977, pp. 126-147*
- UNWIN T. (1995). *El lugar de la Geografía*. Madrid: Cátedra
- VON WRIGHT, G. H. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Universal.