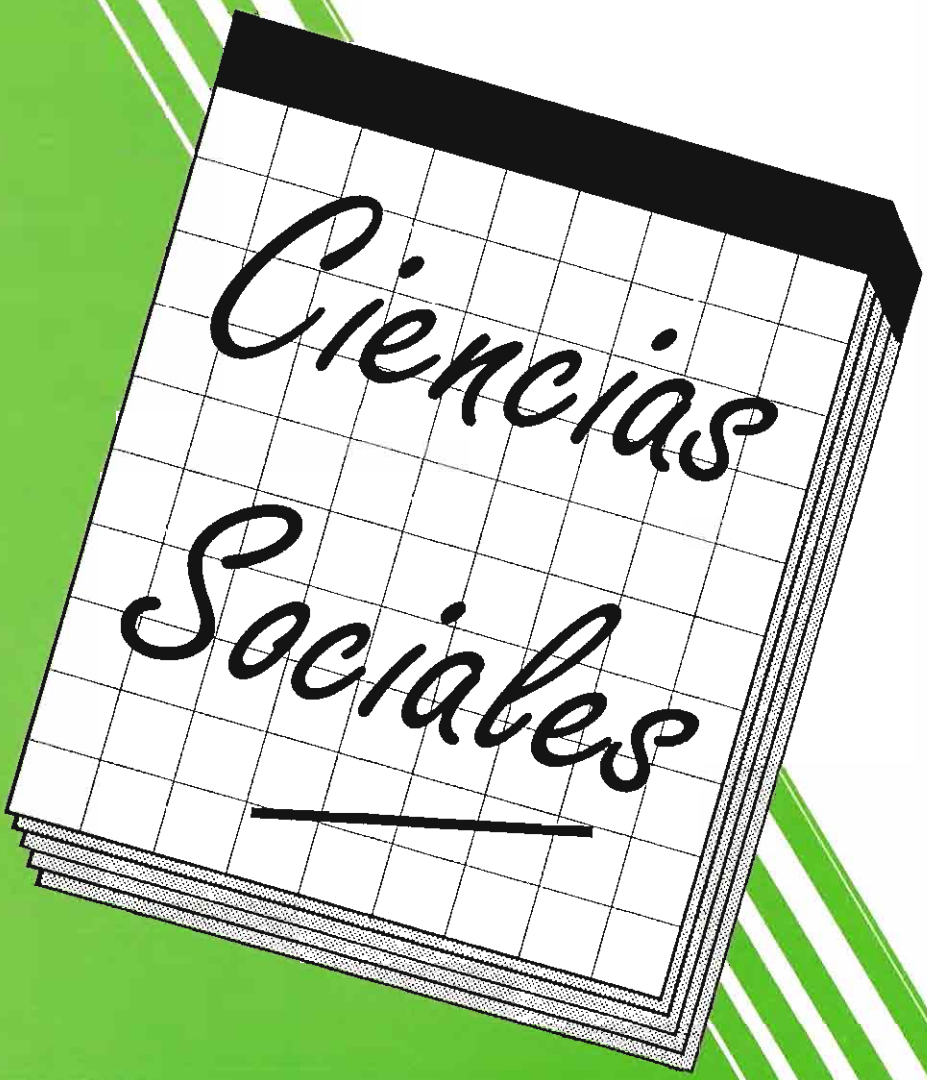
BOLETIN DE DIDACTICA



1-1990

BOLETIN DE DIDACTICA DE LAS *CIENCIAS SOCIALES*

1-1990

Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales es una publicación cuatrimestral de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, inscrita legalmente con el número de registro 86.746

Consejo de Redacción:
- Por la Junta Directiva de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales:
Roser Batllori
Universidad Autónoma de Barcelona
Pilar Benejam
Universidad Autónoma de Barcelona
Ernesto Gómez
Universidad de Málaga
- Por el Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de Córdoba:
Juan J. García
Francisco Martín
José A. Molina
Javier de Prado
Candelaria Sequeiros
Francisco Valverde
Anastasio Villanueva

Editores:
- Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Delegación: Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Escola de Mestres "San Cugat". Universidad Autónoma de Barcelona. 08193 Bellaterra (Barcelona).
- Departamento de Didácticas Especiales (Area de Didáctica de las Ciencias Sociales). Escuela Universitaria de Magisterio. Universidad de Córdoba. Priego de Córdoba, 4. 14013 Córdoba.

Depósito Legal: CO-75/90
Fotocomposición, Impresión y Encuadernación:
Gráficas Galán - Telf.-Fax 176163
VILLA DEL RIO (Córdoba)

INDICE

Páginas

Editorial 3

Noticias de la Asociación 5

Teoría y práctica 9

J. Pagès / R. Batllori
El Diseño Curricular en Ciencias Sociales. Estado de la cuestión

Bibliografía 39
- Nota previa 39
- Reseñas 39
- Novedades 47

Agenda informativa 57
-Actividades celebradas en 1989 57
- Actividades en curso y convocatorias próximas 60

La Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, una vez superado el proceso de su legalización, puede, por fin, iniciar su andadura y la publicación de su Boletín.

Esta publicación se propone ser el medio de comunicación entre quienes nos hemos asociado, el recordatorio de nuestros compromisos, el estímulo de nuestros intereses y el instrumento para expresar las preocupaciones y opiniones de nuestro colectivo.

El Boletín informará regularmente de cuanto atañe al profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, del estado de las cuestiones que contituyen su problemática y de las gestiones que se lleven a cabo en nombre de la Asociación. Dará a conocer la bibliografía más reciente comentando algunos libros o artículos especialmente relevantes y dará noticias de las reuniones, congresos o symposia nacionales y extranjeros. Cada número incluirá un artículo particularmente significativo que implicará su traducción cuando sea necesario. Finalmente, se dedicará una sesión a comunicaciones breves, cuestiones o informaciones que deseen dar o recibir los miembros de la Asociación.

Para todo y en todo esperamos la participación, la crítica constructiva y el apoyo de las compañeras y compañeros de la Asociación. Nos hemos unido porque hay un trabajo que hacer y este trabajo debemos hacerlo juntos.

Queremos que la Didáctica de las Ciencias Sociales ocupe el lugar que le corresponde dentro de la comunidad universitaria, pero ello no será posible sin definir los objetivos de nuestraoárea de conocimiento, sin especificar los criterios de selección de sus contenidos, sin aplicar su metodología, sin evaluar sus procesos y resultados, sin una investigación propia que dé respuesta a los problemas más urgentes, significativos y cambiantes de nuestro campo y sin establecer la necesaria relación con otras ciencias.

Este esfuerzo nos corresponde como profesionales y éste es nuestro reto. El Boletín de la Asociación, recién nacido del esfuerzo de nuestros compañeros de Córdoba, debe ayudarnos en este empeño.

Pilar Benejam Arguimbau
Presidenta de la Asociación

NOTICIAS DE LA ASOCIACION

■ Constitución y primeros pasos

Los antecedentes inmediatos de la creación de la Asociación hay que situarlos en el I Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado en la Universidad de Salamanca en noviembre de 1987. Allí se tomó el acuerdo de nombrar una comisión gestora encargada, entre otros temas, de elaborar un anteproyecto de Estatutos. Después de diversas gestiones, el 18 de febrero de 1989 se convocó una reunión en la Escuela Universitaria "Pablo Montesinos" de Madrid, para discutir y aprobar los Estatutos de la Asociación y nombrar la primera Junta Directiva.

Debatido el proyecto de Estatutos, los presentes acordaron por unanimidad su aprobación, quedando constituida la Asociación. A continuación, se procedió a la elección de la primera Junta Directiva que, tras votación, quedó formada por:

Presidenta: Pilar Benejam Arguimbau,
Universidad Autónoma de Barcelona.
Vicepresidente: Luis Arranz Márquez,
Universidad Complutense de Madrid.
Secretario: Joan Pagès Blanch,
Universidad Autónoma de Barcelona.
Tesorera: Roser Batllori Obiols,
Universidad Autónoma de Barcelona.
Vocales: Francisco Martín López,
Universidad de Córdoba.
Isidoro González Gallego,
Universidad de Valladolid.
Jesús Almaraz Pestaña,
Universidad Complutense de Madrid.
Antonio Ernesto Gómez Rodríguez,
Universidad de Málaga.
Margarita Aguirre García-Andoain,
Universidad de Zaragoza.

Finalmente se acordó que dado que la Presidenta, el Secretario y la Tesorera electos residen en Barcelona, se crearía, conforme al artículo 2º, párrafo 2º de los Estatutos, una **Delegación** que asumirá la representación oficial de la Asociación y a la que se le dirigirán todos los escritos, cuya sede se ubicará en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Escola de Mestres "San Cugat". Universidad Autónoma de Barcelona. Campus Universitario. 08193. Bellaterra (Barcelona).

Con fecha de 2 de junio de 1989, el Ministerio del Interior inscribió legalmente la Asoc ación con el número de registro 86.746 y visó los Estatutos.

En el articulo 3º de los mismos se señalan los fines de la Asociación, que aquí transcribimos:

A)Promover, elaborar por sí misma y difundir el estudio y la investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y de cada una de ellas (Geografía, Historia y demás Ciencias Sociales), como elemento básico e imprescindible en la formación de los docentes.

B)Realizar o apoyar la realización, en cumplimiento de estos fines, tanto de reuniones, encuentros y congresos científicos de ámbito regional, estatal o internacional, como de publicaciones, comunicaciones, boletines o revistas dedicadas a este Area de Conocimiento.

C)Prestar asesoramiento o hacerse presente, cuando sea solicitado o se estime necesario, ante las instituciones oficiales, autonómicas o estatales, y ante los organismos rectores de nuestras Universidades, en relación con todas las cuestiones científicas, técnicas, académicas o docentes que afecten a este Area de Conocimiento.

D)Colaborar y mantener intercambios con todas aquellas entidades y asociaciones, nacionales o internacionales, que realicen sus actividades en áreas afines, por la índole de su

especialización científica o de sus objetivos.

Las tareas inmediatas que se han marcado los miembros de la Junta Directiva son las siguientes:

A)Proceder al reclutamiento de los miembros interesados en la Asociación, dar a conocer sus Estatutos y objetivos e intervenir en todas aquellas cuestiones que nos afecten. En este sentido se informó de los objetivos de la Asociación en **Las I Jornadas sobre los currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas: Espacio y Sociedad en el Ambito Autonómico**, celebradas en Valladolid los días 13 al 15 de abril, y en el **Curso Symposium sobre Enseñanza de la Historia y Formación de Profesores** celebrado en Málaga los días 22 a 25 de mayo de 1989. En este último encuentro se presentó un borrador para la discusión sobre el proyecto de reforma de la formación del profesorado con el fin de poder elaborar la propuesta de la Asociación al documento remitido por el Consejo de Universidades.

B)Organizar y preparar una reunión científica anual. La primera reunión de la Asociación está previsto celebrarla a finales del segundo trimestre del curso 1989/90 en la Universidad de Córdoba (2-5 abril) y su temática versará sobre los currícula de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

C)Editar un Boletín, cuyo primer número tiene el lector en sus manos. Está previsto que salgan tres números al año, encargándose de su coordinación y realización material los diversos Departamentos Universitarios implicados en la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, de manera rotatoria. Este primer número ha sido realizado por los profesores del Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de Córdoba que figuran en el Consejo de Redacción. Los dos siguientes correspondientes al año 1990 se realizarán en la Universidad de Málaga (Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Escuela Universitaria de Magisterio. Plaza de El Ejido, s/n.º 29013 MALAGA) y la Autónoma de Barcelona, respectivamente.

D)Representar a la Asociación y defender los objetivos de la misma que figuran en los Estatutos.

El futuro de la Asociación depende en gran parte de la participación y colaboración que quiera prestar el colectivo de profesores/as de Didáctica de las Ciencias Sociales. Esperamos que, si no lo has hecho ya, quieras formalizar tu inscripción y te invitamos cordialmente a formar parte de nuestro proyecto. Asimismo te agradeceremos que nos hagas llegar sugerencias, ideas e informaciones que consideres de interés tanto para ser publicadas en el Boletín como para poder ser consideradas en la primera reunión científica.

■ Posición de la Asociación ante la propuesta de nuevas titulaciones relativas a formación del profesorado

La Junta Directiva de la Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, reunida en Barcelona para participar en el debate abierto por la Ponencia de Reforma de las Enseñanzas, eleva a dicha Ponencia del Consejo de Universidades las siguientes consideraciones:

1.- El profesorado de Educación Infantil y de Primaria debe tener la misma categoría y consideración que el profesorado que atiende la Educación Secundaria.

El hecho de que el profesorado de Educación Infantil y Primaria tenga una carrera más corta y de categoría inferior no responde a criterios científicos, puesto que la investigación ha demostrado sobradamente la transcendencia de la educación en las primeras edades.

En consecuencia, proponemos que la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria tengan el grado de licenciatura, con lo que se lograría una mayor profesionalización y se tendería a formar un cuerpo único de enseñantes.

2.- Apoyamos la propuesta elaborada por la Comisión XV respecto a la formación del profesorado de Secundaria. Compartimos la consideración de la enseñanza como profesión diferenciada y con una titulación específica. Los argumentos que esgrime el Consejo de Universidades para rechazar las propuestas de dicha Comisión no parecen convincentes y menos aún ante la urgencia de preparar profesionales capaces de atender el ciclo 12-16.

El propósito de situar la formación del profesorado de Secundaria a nivel de un post-grado parece inaceptable por muchas razones:

* Aumenta más aún las diferencias entre el profesorado de Educación Infantil y Primaria y el profesorado de Secundaria.
* El hecho de cursar cuatro o cinco años de carrera y añadir de nuevo un curso de formación comporta un mensaje implícito claro: deja la profesionalización en un segundo plano y da a la preparación académica un evidente protagonismo. Lo que no ocurriría en el caso de aceptarse la propuesta del Grupo XV o, en último extremo, estableciéndose que aquellos licenciados que vayan a dedicarse a la enseñanza reciban como parte de su currículo facultativo una específica formación en las ciencias que se ocupan de la transmisión del conocimiento, lo mismo que la reciben en las materias instrumentales propias de la investigación.
* Muchos licenciados optarán por la enseñanza como último recurso, puesto que toda su preparación fomenta otras aspiraciones profesionales.
* La razón más relevante es, sin embargo, que para atender el ciclo 12-16 es necesario contar con profesionales de la educación dadas las muchas dificultades que presenta la escuela comprensiva, cuyos objetivos son radicalmente distintos de los del antiguo Bachillerato.

3.- Las materias troncales comunes y las de cada especialidad que figuran en los planes de estudio parecen globalmente adecuadas.

Creemos necesario insistir en la necesidad de reducir el número de asignaturas y evitar una excesiva parcelación.

4.- Las Didácticas ocupan, por vez primera, un lugar en la formación del profesorado. Para dar a los Departamentos de Didácticas Específicas la solidez necesaria, pedimos que se amplíen con la incorporación de nuevos profesores y se doten adecuadamente para atender a la formación del profesorado de Primaria y de Secundaria.

Insistimos en la necesidad de potenciar la investigación en los Departamentos de Didácticas Específicas.

Barcelona, 28 de octubre de 1989.

TEORIA Y PRACTICA

EL DISEÑO CURRICULAR EN CIENCIAS SOCIALES. ESTADO DE LA CUESTION (*)

ROSER BATLLORI i OBIOLS
JOAN PAGÈS i BLANCH
Con la colaboración de:
PILAR TATJER i CASTELLS
CARME VALLS i CABRERA
(Universidad Autónoma de Barcelona)

Introducción

Al plantearnos cómo enfocar el contenido de esta ponencia, nos hemos encontrado con un montón de dificultades de diversos órdenes. Una primera dificultad es de orden epistemológico y aparece cuando consideramos la enseñanza de las Ciencias Sociales en una perspectiva más amplia de la educación. La Didáctica, que debería tratar los temas relativos a la enseñanza, no acaba de encontrar su campo de estudio propio en el conjunto de las Ciencias Sociales de la Educación (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983; Benedito,1987,etc.) y las didácticas específicas acusan estos problemas de indefinición.

Una segunda dificultad está relacionada con el nivel de investigación y de reflexión a que han llegado las didácticas específicas. En el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el nivel de reflexión teórica, constatada a partir de una investigación sistemática, es muy baja y en muy pocas ocasiones se ha hecho desde una perspectiva global y por los departamentos universitarios. Disponemos, sin embargo, de una amplia bibliografía de prácticas educativas realizadas por colectivos o por particulares, algunas de las cuales ofrecen o dejan intuir un planteamiento teórico global.

Estas dificultades, que serían válidas para cualquier cuestión relacionada con el tema, toman un carácter específico al tratar la problemática del diseño curricular, recientemente incorporado al debate universitario y de escasa tradición en el mundo escolar catalán. No nos quisiéramos equivocar al citar una fecha tan próxima como 1981 para situar el punto de partida de los trabajos de diseño curricular en nuestro país y considerar que alguno de los autores de esta ponencia fuimos de los primeros en plantear aspectos del diseño curricular de Ciencias Sociales.

Todas estas consideraciones se hacen con la intención de situar al lector ante las limitaciones con las que nos encontramos a la

(*) Este trabajo fue originalmente escrito en catalán y presentado como ponencia al **Primer Sympòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials**, celebrado en Vic, del 13 al 16 de abril de 1988. Posteriormente apareció publicado en las Actas de dicho Symposium (Edit. EUMO, Vic, pp. 35-70), junto con los otros materiales del encuentro. Ante el evidente interés y actualidad de su contenido, y dada la difícil difusión de este tipo de trabajos, hemos decidido incluirlo íntegramente en este número 1 del Boletín pese a su extensión. La traducción al castellano -realizada por la profesora Rosa M.ª Avila de la Universidad de Sevilla- ha sido revisada por los autores, que han hecho ligeras modificaciones al texto original y la bibliografía. A todos agradecemos sinceramente su permiso y colaboración.

hora de plantear el tema y para justificar el enfoque que damos a la ponencia. Nos interesa, principalmente, recoger los principios generales que deberían informar un curriculum de Ciencias Sociales y plantear el estado de la cuestión de aspectos concretos del diseño curricular. Por esta razón, dejaremos de lado los temas generales sobre diseño curricular, las polémicas alrededor de la definición y de las ciencias recurrentes, etc.

Partiremos de la idea de curriculum tal como la concibe C. Coll (Coll, 1986, pág. 14) "como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución".

Tal como señala C. Coll, ésta concepción del diseño curricular está próxima a los planteamientos de Stenhouse y es diferente de la definida por Novak, citando así dos de los autores que pueden haber influído más en el pensamiento de los profesores de nuestro país por la facilidad de la lectura de su obra traducida al castellano. Stenhouse (1984, pág. 29) entiende el curriculum "como una tentativa de comunicar los principios y directrices esenciales de un propósito educativo, de manera que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica". Es un sentido más amplio que el atribuido por Novak (1982), quien entiende el curriculum como una concreción de objetivos y de contenidos de la educación formal.

Este sentido amplio atribuido al curriculum enlaza perfectamente con la idea antes anunciada que entendía la enseñanza de las Ciencias Sociales como una de las partes de la educación formal que se nos trasmite desde las escuelas. En este marco educativo, creemos que las Ciencias Sociales deberían favorecer el desarrollo de las posibilidades individuales de los alumnos en cuanto a la capacidad de situarse en el espacio y en el tiempo y fomentar los aprendizajes y conocimientos adecuados que les permitirán conocer y situarse en la sociedad para actuar en ella.

En nuestra ponencia planteamos un estado de la cuestión sobre algunos aspectos que tienen relación con la Sociología, la estructura epistemológica de las Ciencias Sociales, la Psicología y la Pedagogía. Intentaremos que sea una visión de síntesis hecha desde una perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales, disciplina en la cual trabajamos profesionalmente. El guión que seguiremos es el siguiente:

- Las finalidades educativas de las Ciencias Sociales.
- Las disciplinas sociales en la enseñanza: concepto, objetivos y modelos.
- El aprendizaje en Ciencias Sociales.
- La organización de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela.

Las finalidades educativas de la enseñanza de las Ciencias Sociales

Transmisora de valores

Nos parece que nos pondremos rápidamente de acuerdo si afirmamos que las CC.SS. constituyen el área de conocimiento del curriculum escolar que recibe de manera más clara y directa las influencias culturales, ideológicas y políticas de la sociedad aquí y en cualquier lado. La sociedad, a través, en primer lugar, de las instancias políticas que la representan, ha determinado y determina los valores que presiden las finalidades de la enseñanza de las CC.SS. y las concreciones programáticas que de ellas se derivan. Este hecho refuerza la tarea socializadora de la escuela, ya que "se instrumentaliza" un área de conocimientos para potenciar el modelo social que determina las enseñanzas pertinentes en función de sus propias necesidades sociales e ideológicas. Parece, sin embargo, que este hecho está suficientemente asumido y que no es objeto de muchas discusiones.

Lo que sí, en cambio, es objeto de discusión, de análisis y de denuncia es el carácter de esta instrumentalización según el tipo de sociedad de la que se trate. En general, las sociedades autoritarias acostumbran a potenciar la función reproductora y acrítica de los saberes sociales ofreciendo a través de los programas de enseñanza -únicos y homogéneos para toda la población escolar- verdades incuestionables, visiones parciales, dogmas y conocimientos manipulados. La función ideológica va acompañada de un control rígido y centralizado de los objetivos educativos, de los programas de enseñanza y de los propios enseñantes, que son en última instancia los responsables del adoctrinamiento del alumnado. En las Sociedades democráticas, por su lado, se acostumbra a potenciar más la función crítica; se procura encontrar el consenso alrededor de los valores fundamentales de la propia democracia y se abren caminos diferentes, hasta incluso aquellos que permiten la disidencia, a fin de educar en la tolerancia, el pluralismo, la participación y la solidaridad por citar solamente algunos de estos valores. Se pretende que las finalidades de la enseñanza de las CC. SS. vayan dirigidas a capacitar a los ciudadanos para saber leer la realidad, analizarla y poder participar en su transformación.

A pesar del esquematismo de esta división y de las múltiples variables que se dan en la práctica nos parece que estas son las razones de fondo que "*grosso modo*" explican y justifican la presencia de la enseñanza de las CC. SS. en los curricula escolares. Así se puede comprobar, por ejemplo, en la lectura de dos textos que reproducimos a continuación y que se refieren a dos países muy distintos de nuestra tradición escolar como son Estados Unidos y la Unión Soviética.

Podemos leer en la obra, ya clásica, de Jarolimek (1987, pág. 3): "En una nación en la que cualquier votante puede ejercer un puesto público y en la que ha existido una extensión continua del sufragio, una educación común para las masas se convierte en algo más que un asunto de elección individual y personal; es una preocupación de la sociedad en su conjunto. Los norteamericanos han esperado siempre que las escuelas contribuyan directamente al desarrollo de la lealtad a los ideales democráticos, a la ciudadanía, a las responsabilidades cívicas y a las relaciones humanas. Estas constituyen las metas más amplias de toda educación, pero las CC. SS. históricamente han asumido una responsabilidad especial respecto a la consecución de dichos objetivos".

Una función semejante, aunque con todas las diferencias ideológicas que caracterizan ambos sistemas, tiene la geografía en la URSS. En palabras de Alejandro Ferri (1985, pág.21) ,a la enseñanza de la geografía se le exige "desarrollar en los alumnos, junto con la historia y la literatura, una filosofía de la vida en el espíritu del materialismo marxista-leninista, ayudándolos a captar la esencia material de objetos y fenómenos, tanto en el ámbito natural como en la actividad económica de la gente, y a asimilar el concepto dialéctico de la universalidad de las relaciones y de la causalidad recíproca de objetos y de fenómenos en la naturaleza y en la sociedad; inculcar el sentido del deber hacia la nación, convenciendo a los jóvenes de la necesidad social de prepararse para una vida activa de trabajo, especialmente de patriotismo soviético y sentimiento de internacionalismo proletario".

No pretendemos, sin embargo, hacer la historia de quién y cómo determina las finalidades educativas ni analizar los mecanismos que funcionan actualmente. Constatada la influencia, por otro lado lógica, de la sociedad en la determinación de las finalidades educativas, nos parece oportuno introducir un nuevo ele-

mento de reflexión muy relacionado con esta influencia: el impacto que las rápidas transformaciones sociales experimentadas en el mundo en los últimos 25 años está teniendo en la enseñanza y, más concretamente, en la enseñanza de las CC. SS.

Las transformaciones económicas y tecnológicas, la complejidad de los sistemas sociales y de las relaciones internacionales, la creciente interdependencia de los fenómenos y de los problemas humanos, la pervivencia y el empeoramiento de conflictos internos y externos, el gran impulso de la comunicación..., han repercutido, repercuten y repercutirán directamente en la experiencia y en los comportamientos de los ciudadanos, han de repercutir en la escuela y en la enseñanza de las CC. SS. Shane y Tabler (1980, pág. 483) analizaban el impacto que la televisión está teniendo en la pérdida de la coherencia temporal y geográfica, en la cual se sustenta nuestra experiencia y nuestra propia vida, en palabras como las siguientes:

"El bombardeo sensorial a que están expuestos los espectadores de televisión durante una hora ilustra la confusión que puede producir la comprensión de la experiencia en nuestra percepción del tiempo, nuestra captación de la coherencia temporal. En muchas partes del mundo, y en no más de media hora, la pantalla de televisión puede ofrecer imágenes de persecución de un automóvil a gran velocidad, un tiroteo que siembra de cadáveres la pantalla, para pasar enseguida a la escena doméstica en la que un ama de casa canta las excelencias de un nuevo detergente para agua fría o una familia que aprecia el gusto y el aroma deliciosos de un café instantáneo. Al mismo tiempo, una alarma de ciclón o tornado en forma escrita puede deslizarse silenciosamente en la parte baja de la pantalla para ser sucedida por un 'ultima hora' que informe sin pausa sobre un nuevo levantamiento o el último bombardeo".

"La reducción del espacio geográfico operada por la televisión es otro de los fenómenos estrechamente conectados que sirven para sacudir nuestros conceptos tradicionales de la racionalidad. Nos referimos a la forma en que sucesos dispersos que tienen lugar a cientos o miles de kilómeros quedan vinculados mediante los medios de comunicación de masas a la experiencia sensorial de un individuo".

Espacio y tiempo son dos ejes claves en el análisis de la realidad y en las programaciones de CC. SS. Son, probablemente, la consecuencia de situaciones como las descritas por estos dos autores norteamericanos las que explicarían el desconcierto que se está viviendo entre gran parte de profesionales ante los pobres resultados de su enseñanza. ¿Cómo tener en cuenta e incorporar los cambios mencionados? ¿Qué se ha de priorizar en la enseñanza, la función socializadora, la transmisora e informadora de conocimientos, la capacitadora de destrezas y habilidades o la lúdica? ¿Cómo se han de considerar estos cambios en la selección de objetivos de enseñanza / aprendizaje y la selección y secuenciación de los conocimientos? No parece que, en el caso de la enseñanza de las CC. SS., existan soluciones únicas y definitivas, entre otras razones por la propia "fragilidad" del objeto de estudio y por las influencias que, como ya hemos dicho, recibe de la propia sociedad.

En cualquier caso, creemos que la enseñanza de las CC. SS. debe atender las demandas sociales pertinentes en cada momento histórico, con realismo y posibilismo. Creemos también que estamos en un buen momento para replantear las finalidades de esta enseñanza en la perspectiva de un mundo en cambio y en rápida evolución que impacta sobre todo el conjunto del sistema educativo. Creemos que este replanteamiento implica conservar y defender aquellas finalidades, aquellos aspectos, de los cuales se hayan comprobado y contrastado las virtualidades educativas y la pertinencia para el análisis social. En consecuencia,

sugerimos resituar la función informadora a la luz del impacto de los medios de información, que cada vez homogeneizan más la información pero individualizan más los mensajes; mantener y reforzar la función socializadora en el sentido de crear consciencia de grupo y de pertenencia a la colectividad, tanto más a la próxima como a la global - la propia humanidad-, y sobre todo potenciar la función capacitadora que debería permitir poder hacer frente positivamente a la cantidad de informaciones y opiniones al alcance de los ciudadanos.

Estas sugerencias, así como el replanteamiento de las finalidades de la enseñanza de las CC. SS., las vemos dentro de los cambios globales a que se ha de someter el sistema educativo y más concretamente la escuela. En palabras de P.C. Coombs (1987, pág. 20-21), la función de la enseñanza tendría que concentrarse en: "inculcar tipos de actitudes y una capacidad intelectual, de percepción y comprensión que no queden obsoletas con el paso del tiempo, sino que sitúen a los jóvenes en una buena posición, no sólo al acceder a su primer trabajo, sino a lo largo de su vida". Sugiere cinco cuestiones básicas para la formación de la juventud:

- "Aprender a aprender y a desarrollar una curiosidad insaciable, así como inculcar el hambre de aprender, no sólo para "ganarse la vida", sino para enriquecer sus vidas en todos los aspectos.

- Aprender a prever y a hacer frente a problemas nuevos, a analizarlos de un modo sistemático y a idear sus propias soluciones alternativas (distintas de las soluciones que proporciona un libro de texto).

- Aprender a extraer hechos pertinentes de fuentes diversas, capacidad que pueden necesitar en el futuro para resolver los nuevos problemas que surjan, o simplemente para satisfacer su curiosidad.

- Aprender las relaciones funcionales entre lo que están aprendiendo en la escuela y el mundo real que existe fuera de ella, incluyendo el mundo del trabajo, el de las relaciones humanas, el de la familia y el de la vida en comunidad, así como el importante papel que ocupan los códigos éticos y los sistemas de valores en la cohesión de la sociedad.

- Aprender aquello que Haulan Cleveland ha llamado "pensamiento integrador", aquel que percibe todas las dimensiones de cualquier problema o situación de la vida real, diferenciándose del punto de vista parcial y a menudo distorsionado que se obtiene a través de la óptica de una especialidad académica concreta".

¿Es posible estructurar la enseñanza de las CC. SS. en el horizonte que señala Coombs? ¿Cómo hacer frente a los retos del futuro desde el área de conocimiento que tiene como objetivo situar a los ciudadanos delante de su propio futuro individual y colectivo? ¿A qué debemos saber renunciar?

Las disciplinas sociales en la enseñanza: concepto, objetivos, contenidos y modelos

El concepto de Ciencias Sociales

No sabemos muy bien cuál fue la razón que impulsó a los políticos y a los programadores de la Ley General de Educación a bautizar con el nombre de Ciencias Sociales el nuevo área de conocimiento de la segunda etapa de EGB integrada por la Geografía y la Historia, aunque lo podemos intuir. A pesar de estar convencidos de que el nombre no siempre hace la cosa y sin

pretender discutir su validez, en la actualidad perfectamente asumida por la mayor parte de los docentes del país, sí que creemos que probablemente habría sido mejor -y más justificable pedagógicamente- utilizar la expresión Estudios Sociales, como hacen los norteamericanos, al menos hasta el final de la enseñanza obligatoria. En cualquier caso, llámense estas enseñanzas Ciencias Sociales ó Estudios Sociales, ó Geografía, Historia y Ciencias Sociales ó Entorno Social, entendemos que el nombre se refiere a la enseñanza de unas disciplinas y no a su discurso científico e investigador, aunque obviamente éste influye de manera importante en la enseñanza.

Nos parece importante partir de este hecho porque creemos que no es el objetivo de este Symposium discutir sobre la existencia o no de las Ciencias Sociales, ni sobre las clasificaciones que se puedan hacer de ellas según el objeto de estudio, o los métodos de investigación, o sobre sus semejanzas y diferencias. Esto no quiere decir, sin embargo, que como profesores de disciplinas que tienen como objeto de estudio la realidad social, global o parcialmente, desde una perspectiva disciplinar o desde otra, nos debamos desentender del debate epistemológico de cada ciencia o de su conjunto. Nuestro deber como enseñantes es enseñar y educar en contenidos lo más actualizados y lo más significativos posibles desde un punto de vista científico, pero obviamente pensando como enseñantes y no como científico-sociales.

Y es como enseñantes como hemos de incorporar a la enseñanza, en términos realistas y posibilistas, aquellos temas, aquellos problemas sociales que pueden permitir a nuestros alumnos tener un mejor conocimiento del mundo. En términos realistas y posibilistas, es decir, teniendo en cuenta la formación inicial del profesorado -fundamentalmente geográfica e histórica- y las posibles acciones que en el futuro se puedan hacer desde la formación permanente para preparar al profesorado en este sentido.

No creemos que sea bueno ni deseable para la enseñanza problematizar este tema, ya que nos parece que cualquier profesor, con una correcta formación geográfica y/o histórica actualizada, puede desarrollar aquellos conocimientos sociales -de otras ciencias sociales- que hoy en día faltan en las programaciones de las disciplinas sociales, al menos hasta el final de la escolaridad obligatoria. Y que, en caso que se considere que alguna disciplina social, que no sea la geografía y la historia, ha de tener entidad propia en los futuros bachilleres, se puede optar por una doble solución: encargarla a los especialistas o formar al actual profesorado en aquella disciplina.

En realidad, nos parece que se trata más de un problema de sensibilidad sobre la incorporación o no de nuevos temas, de nuevos problemas de interés social, en los programas de enseñanza, que de un problema de formación del profesorado en disciplinas sociales específicas. Hoy en día parece indiscutible, como afirman Gross y otros (1983, pág. 309) que la incorporación de "ciertos aspectos nuevos en los estudios sociales -y citan la educación del consumidor, la educación multicultural, la educación profesional, la educación jurídica, entre otras- (...) han dejado confundidos a muchos maestros respecto a cómo pueden integrar algunos de estos nuevos contenidos a su propio programa de estudios sociales", pero también nos parece, como afirman los mismos autores, que "en algunos casos estos temas no son realmente nuevos, sino que siempre has estado en la periferia de la educación para los estudios sociales".

Existen, han existido y existirán nuevos aspectos, pero el hecho es que buena parte de los curricula de estudios sociales norteamericanos siguen teniendo fundamentalmente una base geográfica e histórica hasta, más o menos, los 16 años. Y es desde la perspectiva de estas disciplinas como se imponen estos aspectos nuevos. Valga como ilustración de este

hecho la propuesta que citan Banks y Clegg Jr. (1975, pág. 11-12) de jerarquización de los estudios sociales desde el parvulario hasta los 16 años:

Grados o niveles	Temas
Parvulario	Tú, la escuela, la comunidad, la casa.
1	Las familias.
2	Los barrios.
3	Las comunidades.
4	La Historia del Estado, geografía de las regiones.
5	La Historia de los Estados Unidos.
6	Las culturas del mundo. El mundo occidental.
7	Geografía e Historia del mundo.
8	La Historia de América.
9	Educación cívica y cultural de mundo.
10	La Historia del mundo.
11	La historia de América.
12	El gobierno de América.

Como conclusión de lo que hemos expuesto hasta ahora nos parece que:

1.-Podemos seguir utilizando el nombre de Ciencias Sociales para referirnos a la enseñanza de la geografía e historia; el problema de la enseñanza de este área no es un problema del nombre del área.

2.-Vale la pena incorporar, en términos realistas, y desde las disciplinas en que estamos realmente preparados, nuevos enfoques, nuevos temas, nuevos problemas de interés social estudiados preferentemente por las otras disciplinas sociales.

3.-Hay que actualizar, científicamente y didácticamente, al profesorado para poder incorporar estos enfoques a sus programaciones.

4.-No descartamos la posibilidad de que en un futuro se piense en otro modelo de formación inicial, que permita desarrollar los estudios sociales partiendo de una base más amplia que la histórico-geográfica.

A partir de ahora centraremos esta parte de nuestra ponencia en lo que creemos que debería de ser uno de los objetivos fundamentales de este Symposium: la revisión y la discusión del estado de la enseñanza de la geografía y de la historia y las posibles alternativas, tanto en lo que se refiere a los objetivos específicos de ambas disciplinas, como a la elección y jerarquización del contenido objeto de estudio.

Las aportaciones específicas de la geografía y de la historia a la enseñanza

Ya se ha dicho que la incorporación de la geografía y de la historia a la enseñanza se debe en sus orígenes a una voluntad política claramente adoctrinadora y justificadora del "status quo" político de cada país y de cada momento histórico. Esta función ha perdurado y perdurará probablemente hasta que estas enseñanzas sean útiles, con los reajustes convenientes según las "necesidades" políticas que se deban defender.

Posiblemente, el aspecto que más perdurará es el que tiene por objeto reforzar el componente particularista de cada sociedad, de cada comunidad, en relación con las otras. "No hay que sorprenderse -afirman, refiriéndose a la enseñanza de la geografía Capel, Luis y Urteaga (1984, pág. 12) -de que estos propósitos- que denominan "objetivos patrióticos"- sigan vigentes en la determinación de los objetivos educativos en un gran número de países. Especialmente en aquellos que existen problemas de identidad nacional".

La utilización de la geografía y de la historia para desarrollar finalidades "patrióticas" ha sido criticada por profesionales y teóricos de la enseñanza por los riesgos que com-

porta de derivar hacia un chovinismo intolerante e insolidario, que sitúa los problemas específicos de una colectividad por encima de los problemas comunes de toda la humanidad. Nos parecen buenas ilustraciones de esta crítica los textos que reproducimos a continuación:

"El sistema educativo formal e informal de la sociedad no ha contribuido en gran medida a educar al hombre para captar las tendencias evolutivas: al contrario, ha contribuido inconscientemente a su ceguera, a inculcarle conceptos groseramente anticuados. Por ejemplo, al poner en evidencia el nacionalismo por encima de todo, todos los sistemas educativos han contribuido a determinar una rígida división política y geográfica de la humanidad, con concepciones de tipo separatista y competitivo. En resumen, estos erróneos conceptos políticos han oscurecido posteriormente la tendencia de todo el mundo hacia las transformaciones tecnológicas y económicas, trnasformaciones que son ya incomprensibles para las masas" (Phillips, 1974, pág. 34-35 de la traducción italiana).

Este primer texto de R.C. Phillips, señala el nacionalismo como uno de los principales inconvenientes para la comprensión de los cambios que se están produciendo a escala mundial. El segundo -las conclusiones de la reunión dedicada a la enseñanza de la historia en las escuelas secundarias, convocada por el Consejo de Europa en el año 1969-, destaca el chovinismo como una de las actitudes a evitar en la enseñanza de la historia.

" 1.-La enseñanza de la historia debería de llevar a los alumnos a tomar conciencia progresivamente de los problemas nacidos del hecho de que los hombres viven en sociedad.

2.-El estudio de la historia ha de comportar un importante elemento de análisis crítico del pasado e igualmente explicar la situación actual a la luz de los acontecimientos del pasado.

3.-No existe ningún conjunto particular de hechos históricos que haya de ser impuesto a todos los alumnos.

4.-La enseñanza de la historia no deberá fomentar actitudes estrechas ni chovinistas.

5.-No se utilizará jamás la historia para justificar una ideología de naturaleza política o social. El profesor deberá de presentar siempre el punto de vista más amplio posible."

Si hemos puesto énfasis en este aspecto, es porque nos parece importante estudiar a la luz de otras experiencias cuál es el peso específico que ha de tener en la enseñanza de las Ciencias Sociales nuestra propia realidad geográfica e histórica en un mundo cada vez más interdependiente y pequeño. En los últimos años se han hecho esfuerzos importantes para concretar las aportaciones de la geografía y de la historia, como disciplinas científicas, a la enseñanza. Las reflexiones se han hecho básicamente desde la enseñanza pero teniendo en cuenta las propias disciplinas. Un buen ejemplo de este trabajo es la propuesta hecha por P. Benejam (1985, pág. 61-62) en relación con la geografía, que citamos a continuación:

"La presencia de la Geografía en la E.G.B. solamente se justifica si se demuestra que es un instrumento intelectual, al servicio del proceso formativo. Las caracteristicas educativas del pensamiento geográfico que se proponen no son exclusivas de la geografía, pero son específicas de esta materia.

1.-El objetivo que ha de tener la enseñanza de la Geografía es el de educar a través del conocimiento y participar en la propuesta pedagógica orientada a formar individuos cultos, solidarios y autónomos.

2.-Es un conocimiento contextual o situacional. Cambia según el contexto cultural y se adapta a las capacidades y niveles evolutivos de los alumnos.

3.-Es un conocimiento público, abierto a la crítica y a la verificación y, por tanto, al diálogo.

4.-Es un conocimiento razonado y persuasivo, que busca evidencias y razones lógicas para llegar al consenso y a la decisión.

5.-Es un conocimiento experimental y dinámico, nunca final, sino siempre provisional e hipotético.

6.-Es un conocimiento creciente. Las circunstancias cambian y con más información cabe llegar a nuevos planteamientos.

7.-Es un conocimiento que hace posible superar la división existente entre ciencias sociales, humanas y naturales.

8.-Es un conocimiento activo. El alumno, mediante su propia actividad, ha de establecer las relaciones adecuadas entre lo que sabe y lo que aprende, siguiendo un proceso de relación, reestructuración y aplicación.

9.-Es un conocimiento que desemboca en acción, porque el verdadero aprendizaje es la capacidad de integrar conocimientos y principios de diversas procedencias y aplicarlos a situaciones prácticas de la vida.

10.-Es un conocimiento solidario, porque el medio del hombre se basa en una red de interrelaciones que estructura diversos elementos. Estas relaciones demuestran la intima solidaridad de las cosas y los seres humanos.

11.-Es un conocimiento que conlleva la creación de valores, actitudes y normas.

12.-Finalmente la geografía tiene una interesante oferta de conceptos, principios, técnicas y otras formas de información que ayudan a situar al alumno en el mundo en que vive y a comprender los problemas a escala planetaria."

En una línea semejante, J. Domínguez (1987, pág. 88) encuentra cuatro grandes razones para justificar el mantenimiento de la historia en la enseñanza obligatoria:

1.-Proporcionar al alumno un mejor conocimiento de la realidad, tanto internacional como nacional.

2.-Enriquecer el conocimiento y la comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano.

3.-Adquirir ciertas habilidades cognoscitivas.

4.-Educar en el respeto y la valoración del patrimonio histórico-artístico.

En general, en los paises de nuestro entorno cultural, excepto en Francia, los objetivos educativos de las disciplinas sociales, de la Geografía y de la Historia se nutren más en la estructura del conocimiento científico que en la información factual que puedan aportar, aunque obviamente en su desarrollo en programas de enseñanza se articulen alrededor de hechos, conceptos y temas o problemas seleccionados en función de sus valores educativos y de los objetivos previamente establecidos. En el establecimiento de estos objetivos adquieren cada vez una importacia más grande las capacidades y las destrezas a educar y los valores.

Este cambio de óptica relacionado con la

evolución de las propias disciplinas está suponiendo un cambio cualitativo en la enseñanza, ya que la información factual, elemento básico hasta hace poco tiempo de los programas, se está supeditando a unos objetivos más de fondo que se pueden alcanzar a través de hechos diversos secuenciables de maneras diferentes. Se está abandonando la creencia de que los hechos geográficos e históricos, su descripción y su conocimiento, son significativos por ellos mismos y se empiezan a seleccionar a partir de su significado educativo explicitado en los objetivos y relacionado con la estructura sintáctica y semántica de cada disciplina.

¿Qué se debe enseñar?

La tendencia a la explicitación de las aportaciones que pueden hacer las disciplinas sociales a la enseñanza ha sido paralela al desarrollo de las teorías del aprendizaje y de las estrategias de enseñanza. En gran medida ha sido a causa de los problemas detectados en la enseñanza que se ha solicitado a las disciplinas que identificasen -de su conjunto de saberes y de sus métodos de análisis- aquello que es esencial, que constituye la estructura semántica (conceptos y teorías) y sintáctica (métodos y procedimientos), suceptible de ser enseñado y aprendido.

Desde la perspectiva tradicional, la selección de los contenidos se hacia teniendo en cuenta los conocimientos factuales de las disciplinas en los niveles universitarios, y no se contemplaba ni la edad del que aprendía ni su experiencia anterior. Se organizaban unos programas fundamentalmente informativos donde la jerarquización era cuantitativa: se repetían los mismos tópicos o temas desde el inicio de la enseñanza hasta la Universidad, organizados de la misma manera pero aumentando, al menos en teoría, la cantidad de información a estudiar.

La selección de temas se realizaba con voluntad totalizadora -se había de enseñar todo- y se consideraba que los hechos seleccionados eran imprescindibles para la formación de los alumnos y que su desconocimiento los condenaba prácticamente al analfabetismo.

Esta opción, centrada en el peso exclusivo de las disciplinas, fue cuestionada hace ya mucho tiempo por los fundadores de la *escuela nueva* o de la *escuela activa* desde Dewey hasta Cousinet, Decroly, Freinet, Claparède, etc. A partir de estos autores se puso más énfasis en el alumno y en la actividad que tiene que hacer para aprender. Posteriormente las teorías de Piaget sirvieron de base psicológica para justificar la importancia del que aprende en relación al peso que debía tener la disciplina. De hecho la influencia de estos autores ha sido lo suficientemente importante en la escuela primaria, especialmente en los sectores más innovadores de la enseñanza, pero nunca se ha llegado a generalizar, ni apenas ha impactado en las enseñanzas secundarias.

Las deficiencias de una enseñanza centrada en las actividades, las incomprensiones por parte de algunos enseñantes de la filosofía que justificaba la escuela activa y el desarrollo progresivo de las teorías de aprendizaje conducen, a partir de los años sesenta, a un replanteamiento del papel de las disciplinas en la enseñanza. Fue J. Bruner el que inició este trabajo con su obra *The process of education* (1963). Bruner sostenia que el proceso de enseñanza-aprendizaje viene facilitado por la estructura de la disciplina, porque presenta un medio sistemático para organizar los hechos.

En una línea de trabajo coincidente en muchos aspectos con la de Bruner, Taba (1971) concretaba las aportaciones de las disciplinas en tres niveles de conocimiento:

1) Los conceptos claves que sirven de hilos conductores a través de muchos niveles.

2) Las ideas importantes, que sirven de punto de referencia para la selección y organización del contenido y que representan los contenidos fundamentales que se han de aprender.

3) Los datos específicos y los casos, que sirven de ejemplo para que a través de su análisis los estudiantes alcancen las ideas importantes.

Siguiendo el modelo de Taba analizaremos cada uno de los tres niveles de conocimiento:

1) Los conceptos claves

Para Taba los conceptos son generalizaciones enormemente abstractas, seleccionadas por su poder para organizar y resumir gran número de relaciones, datos, ideas e ideas específicas. La propia autora establecía unos criterios para la selección de conceptos (validez, significación, conveniencia, durabilidad, etc.).

Hoy en día constituye una práctica común en todos los diseños curriculares la explicitación previa de los conceptos claves organizadores de los programas de enseñanza. Esta práctica se ha reforzado aún más a partir de las obras de Ausubel y Novak entre otros. Esto no quiere decir que los listados de los conceptos sean coincidentes ni se hayan acabado las discrepancias sobre los criterios de selección o sobre los conceptos específicos de cada disciplina.

La formulación de estos conceptos varía según que se apliquen a diseños integrados o a diseños disciplinares. Es común en muchos diseños norteamericanos seleccionar en primer lugar unos conceptos claves genéricos para el conjunto de estudios sociales, para explicitar después los conceptos específicos de cada disciplina o la concreción que de ellos se hace.

Como ejemplo del primer caso, encontramos los conceptos claves seleccionados por la propia Taba (1971), y como ejemplo del segundo los que citan Banks y Clegg (1985):

TABA

Causalidad	Conflicto
Cambio Cultural	Diferencias
Instituciones	Interdependencia
Modificaciones	Poder
Control Social	Tradición
Valores	

BANKS Y CLEGG

Historia	C. Políticas	Sociología
Cambio	Poder	Socialización
Liderazgo	Control	Roles
Conflicto	Estado	Normas y sanciones
Cooperación	Intereses comunitarios	Valores
Nacionalismo	Socialización política	Movimientos sociales
Exploración	Participación política	Sociedad
Relativismo		

Economía	Antropología	Geografía
Escasez	Cultura	Localización
Producción	Difusión	Interacción espacial
Interdependencia	Tradición	Modelos urbanos
Especialización y división del trabajo	Etnocentrismo	Estructura interna de la ciudad
Intercambio voluntario	Relativismo cultural	Difusión cultural
	Aculturación	Percepción del entorno
	Ritos de cambio	

Los listados de conceptos y de núcleos conceptuales son muy abundantes y los que citamos solamente pretenden ilustrar el trabajo realizado en este sentido. Estos listados son los

organizadores de los programas, pero cuando éstos se desarrollan en unidades didácticas se explicitan los conceptos a los cuales se refiere la unidad.

2) Las ideas

En cualquier caso los conceptos seleccionados se han de referir, según Taba, a ideas importantes que sirven como punto de referencia para la selección del contenido. Estas ideas suelen provenir de una sola disciplina o de varias, y suelen recibir nombres diferentes, -postulados básicos, ideas generales, objetivos de conocimiento, etc.- y suelen tener formulaciones diferentes. Lo más frecuente es identificarlas con los objetivos de conocimiento. Veamos tres ejemplos de ideas referidas respectivamente a un proyecto de estudios integrados, el *World Studies 8 / 13* (1985, pág. 25), a la enseñanza de la geografía (Graves, 1983, pág. 140), y a la enseñanza de la Historia (Hilda Girardet, 1983, pág. 302-304).

a) World Studies

Nosotros y los otros. Los niños deberán conocer su propia sociedad, su cultura y su lugar en ella. También deberán conocer algunas sociedades y culturas diferentes de la suya incluyendo las minorías culturales existentes en su sociedad. Deberán preguntarse por la naturaleza de la interdependencia y por la influencia -positiva o negativa- económica y cultural de los otros pueblos en su estilo de vida.

Rico y pobre. Los niños deberán conocer las principales desigualdades en riqueza y poder en el mundo, sus relaciones en su propio país y en otros países. Deberán preguntarse por la persistencia de estas desigualdades y por los esfuerzos hechos para reducirlas.

Paz y conflicto. Los niños deberán conocer los principales conflictos de la actualidad y del pasado más reciente y los intentos para resolverlos. También habrán de conocer la manera de resolver los conflictos cotidianos.

Nuestro medio. Los niños deberán tener conocimientos básicos de geografía, historia y ecología de la Tierra. Deberán preguntarse por la interdependencia de los habitantes y del planeta, y deberán conocer las medidas para la protección del medio local y global.

El mundo del mañana. Los niños deberán conocer cómo se investiga sobre la diversidad de posibles futuros: personal, local, nacional y de todo el mundo. Deberán ser conscientes también de la manera como pueden actuar para influir en el futuro.

b) Para Graves las ideas geográficas dignas de ser enseñadas de manera sencilla o compleja, según el nivel en que se desarrollen, se pueden sintetizar en cinco:

1) El paisaje natural no es estático sino que está en continua evolución a causa de la erosión, de la alteración, de la dinámica terrestre.

2) El clima y el tiempo son el resultado de la interacción de masas de aire movidas por la energía del sol que buscan sin alcanzarla la entropía; un sistema nebuloso es una manifestación de estas fuerzas.

3) El paisaje humanizado presenta alguna regularidad, por ejemplo en las redes de asentamiento, que son el resultado de las aspiraciones humanas y de los factores económicos y tecnológicos; esto es verdad tanto para los paisajes urbanos como para los rurales.

4) Los sistemas de la base de la vida del planeta, a través de una evolución de miles de años, han alcanzado un frágil equilibrio, y la avidez y la estupidez del hombre puede lesionarlos irreversiblemente como ha sucedido con la excesiva explotación del suelo en la zona tropical.

5) Las personas están ligadas afectivamente a los lugares y estas ligaduras deben comprenderse para no destruir partes del territorio a las cuales se les atribuye un valor.

c) Hilda Girardet propone que la enseñanza de la historia gire alrededor de las seis ideas siguientes:

- La adquisición de la dimensión temporal.
- El conocimiento del carácter dinámico de la sociedad.
- El conocimiento del carácter complejo de los sistemas sociales.
- El conocimiento del carácter relativo de la realidad actual y de los sistemas sociales en el pasado.
- El conocimiento de las relaciones entre el pasado y el presente.
- La adquisición de una metodología de indagación histórico-social.

La tendencia en la explicitación de las ideas y los conceptos ha sido más trabajada en los diseños integrados y en los diseños geográficos que en los diseños históricos. Como ejemplo de los listados de ideas geográficas conocidas y divulgadas entre nosotros, podemos citar los de Bailey (1981) y Capel, Luis y Urteaga (1984).

3) Los datos y los casos

La elaboración y explicitación de los conceptos claves y de las ideas fundamentales permite disponer de puntos de referencia lo suficientemente claros para seleccionar los hechos, los datos, los temas, los casos y los problemas que se han de desarrollar en los programas de enseñanza, ya que éstos se han de subordinar a aquéllos. Aún así, la selección no resulta fácil y sobre conceptos e ideas semejantes se pueden escoger numeroros temas y ejemplos y se pueden organizar programaciones incluso contradictorias. Este hecho es en parte consecuencia de la existencia de diferentes interpretaciones sobre la naturaleza de las disciplinas y de la adscripción que se haga a uno u otro paradigma o escuela, y también de la finalidad política explícita o implícita de esta selección.

Para seleccionar datos, hechos o casos se han de tener en cuenta:

En relación a la historia:

- Los tiempos en que se quiere trabajar preferentemente (toda la historia desde los orígenes a la actualidad, un período en profundidad, etc.)

- Las divisiones o periodizaciones que del pasado se realizan, y la organización temporal del objeto de estudio (sincronía, diacronía)

- Los espacios sobre los que se va a trabajar (local, nacional, estatal, europeo, mundial) y las relaciones que se establezcan entre ellos.

- Los temas o problemas que se seleccionen, la perspectiva científica desde la cual se seleccionen, su organización temporal y su significación en el presente.

En relación a la geografía:

- Los espacios sobre los cuales se va a trabajar (espacios regionales, espacios seleccionados por el mero valor de un ejemplo) y las relaciones que se establecen entre ellos.

- Los temas o problemas que se trabajan y la perspectiva científica desde la cual se seleccionan.

Los modelos curriculares

Existen dos grandes tendencias en la elaboración de los modelos curriculares: los *modelos abiertos* y *los modelos cerrados*. La tradición anglosajona se caracteriza por la existencia de curricula abiertos, elaborados por equipos pluridisciplinares, integrados por psicólogos, pedagogos y profesores de la disciplina, bajo la dirección o coordinación de algún departamento universitario en la mayor parte de los casos, o por encargo de alguna editorial. Los modelos se experimentan durante bastante tiempo y son contrastados con la práctica cotidiana del aula por profesores de los niveles a los cuales van destinados, y no se generalizan hasta después de una evaluación y una reformulación que recoja los resultados de la experimentación. Cuando se generalizan, se ofrecen con todo el material necesario para poder ser utilizados sin problemas y con las orientaciones pertinentes para que cada profesor o cada centro los pueda adecuar a su propia realidad.

En cambio, en los paises latinos (Francia, Italia, España, etc.) la tradición curricular es básicamente de modelos cerrados, de programaciones normatívas con pocas posibilidades de adecuación a la práctica de cada escuela. Son proyectos elaborados por la propia administración educativa y desarrollados por las editoriales de libros de texto. Esto no quiere decir que no existan modelos alternativos, elaborados al margen de las orientaciones oficiales por colectivos de enseñantes ligados a la renovación pedagógica.

En la organización y jerarquización de los contenidos existen, también, dos grandes tendencias: la interdisciplinar o de estudios integrados, y la disciplinar. La interdisciplinar se basa, como ya hemos apuntado anteriormente, en la selección de unos conceptos claves que sirven de organizadores y seleccionadores de los temas que se han de trabajar. La característica fundamental es el intento de combinar conocimientos de más de una disciplina alrededor de unos grandes problemas, de unos procedimientos o de unos valores fijados también con anterioridad por su significación y relevancia educativa. Normalmente son modelos pensados para los primeros ciclos educativos, desde el parvulario y el ciclo inicial, donde se interaccionan con otras disciplinas no sociales, hasta los 13/14 años aproximadamente.

Los modelos interdisciplinares suelen justificarse en tres consideraciones:

a) Fomentan una enseñanza más centrada en el alumno, tanto en el desarrollo de sus capacidades y de las actividades que han de realizar para aprender como en sus intereses y sus necesidades.

b) Pretenden ofrecer una perspectiva más totalizante de la realidad social que la que se ofrece desde cada disciplina y entienden que las disciplinas se han de utilizar como instrumentos para aprender.

c) Pretenden incorporar los problemas que el mundo actual depara a los hombres y a las mujeres como individuos y como miembros de una colectividad.

No existe una forma única de integrar contenidos de las diferentes CC. SS., o de la geografía y de la historia. Abundan modelos claramente diferenciados en función de las finalidades que se quieran desarrollar, si bien es común en muchos de ellos una enseñanza basada en el descubrimiento y la investigación y en la necesaria adecuación a cada realidad concreta. La crítica más importante que se hace de estos modelos es la de diluir las características de cada disciplina en un proyecto en que predominan los aspectos no disciplinares, capacidades intelectuales, actividades, etc., aunque en algunos proyectos se pretende introducir al alumno en el conocimiento de las características más definidoras de las disciplinas, -por ejemplo, en geografía, el espacio, y en historia, el tiempo-.

Uno de los ejemplos más conocidos y divulgados de estudios interdisciplinares es el proyecto británico *Place, Time and Society 8/13: curriculum planning in history, geography and social science* (1980), del cual N. Graves (1985) publica un ejemplo. Este proyecto se articula alrededor de los siguientes conceptos:

Comunicación:
lenguaje, movimiento, símbolo.
Poder social:
control, producción, dominio.
Valores y creencias:
obediencia, progreso, nacionalismo.
Conflicto-Consenso:
acuerdo, rebelión, contraste.
Semejanzas-diferencias:
tamaño, importancia, organización.
Continuidad-Cambio:
tiempo, secuenciación, proceso.
Causalidad-Consecuencias:
propósito, cambio, concomitancia.

La interrelación de estos conceptos puede generar programaciones y unidades didácticas tan diferentes como las que, a título de ejemplo, citamos a continuación para un curso de alumnos de doce años:

Propuesta A:

Temas	Conceptos claves
La segunda guerra mundial	conflicto / consenso causas / consecuencias
Sudamérica	poder conflicto / consenso valores / creencias causas / consecuencias
Gran Bretaña y Europa	poder conflicto / consenso continuidad / cambio causas / consecuencias

Propuesta B:

Liverpool y el comercio de esclavos	valores / creencias poder continuidad / cambio
Sudáfrica y la guerra de los Boers	causas / consecuencias poder conflicto / consenso continuidad / cambio

No conocemos ni en Cataluña, ni en el resto de España ningún proyecto que tenga las características de los modelos interdisciplinares anglosajones, aunque en el ciclo medio de E.G.B. existen algunas experiencias y algunas unidades didácticas puntuales que apuntan hacia modelos de características parecidas, aunque fuertemente relacionados con el estudio del medio y de los espacios más próximos.

En el ciclo superior de E.G.B. existen algunas propuestas de programaciones interdisciplinares basadas en la selección de unos temas comunes para geografía e historia, y trabajándolos tanto en la actualidad como en el pasado, siguiendo en parte un planteamiento marcado desde la enseñanza de la historia por las "líneas de desarrollo" de Jeffreys (1959) y por la historia temática. El ejemplo más ilustrador es la programación de Ciencias Sociales de Rosa Sensat para la 2ª etapa de E.G.B. (1981), especialmente para 7º y 8º, inspirada también, en parte, en los cuadernos publicados por Philip A. Sauvain a partir de 1973 bajo el título genérico de *Album de Ciencias Humanas integradas*: la geo-historia de los transportes, de la guerra, de los descubrimientos, de la agricultura, etc...

El enfoque disciplinar se basa en el desarrollo curricular de cada disciplina por separado. Este enfoque es el más característico de los países latinos y el que ha presidido las programaciones hasta la actualidad, aunque las disciplinas se hayan agrupado en una misma área con un nombre común como es el caso español.

En la enseñanza de la historia han predominado los enfoques cronológicos con pretensiones totalizadoras. Los conocimientos se organizan en programaciones que comienzan en los tiempos más antiguos y llegan hasta la actualidad, repitiendo los mismos temas con más información según la edad de los alumnos y con periodizaciones diferentes según los ciclos educativos a los cuales se destinen. Los enfoques cronológicos se aplican tanto a la historia tradicional como a los proyectos más innovadores basados en la historia total.

La crítica más importante que han recibido estos modelos se centra en la práctica imposibilidad de desarrollar los programas previstos, en la repetición de los mismos temas y en las evidentes dificultades de los alumnos para retener las informaciones recibidas. Aun creyendo en la necesidad de situar cronológicamente a los alumnos, pensamos que los enfoques cronológicos tal como se han llevado a la práctica hasta ahora no facilitan el aprendizaje histórico al menos hasta los catorce / quince años.

Un modelo alternativo a los cronológicos es el modelo temático o diacrónico, basado inicialmente en las líneas de desarrollo de Jeffreys. Los partidarios de este modelo consideran que el estudio de la historia ha de partir del presente y que tiene que hacer referencia a él constantemente.

Entre las ventajas que se citan (Hodeige, 1981, pág. 25), destacan las siguientes:

- Ofrece rápidamente una visión extensiva de la historia, fijando fundamentalmente las nociones de evolución cronológica y espacial.
- Favorece la comprensión de los hechos históricos, abordados en función de las aptitudes intelectuales y afectivas propias de cada nivel de edad.
- Fija las nociones de duración y los encuadres cronológicos.
- Estimula el interés de los alumnos hacia la historia, haciéndoles descubrir la relación que existe entre el pasado y el presente.
- Provoca multitud de comparaciones con otros grupos humanos, insistiendo en las semejanzas y diferencias y ayudando a los alumnos a situarse en relación a los otros.
- Contribuye a la adquisición de un espíritu de síntesis.

La enseñanza de la historia temática ha tenido un importante desarrollo en Bélgica donde se considera que es el enfoque más adecuado para el ciclo 12-14, ya que permite asentar las bases para trabajar el pasado desde un enfoque cronológico en cursos superiores. A título de ejemplo, citamos la propuesta de R. Van Santbergen (1971, pág. 16-18) que secuencia la enseñanza de la historia hasta los dieciocho años:

Ciclo 12 - 14

El hombre asegura la subsistencia.
El hombre fabrica.
El hombre comercia.
El hombre se instruye.
El hombre en sociedad: rural y urbana.
El hombre y el Estado.
El hombre, sus deberes y sus obligaciones.
El hombre y el tiempo libre.

Ciclo 14 - 15

Las sociedades recolectoras y cazadoras.
Las sociedades pescadoras y agrícolas.
Las civilizaciones sedentarias.
Las civilizaciones nómadas.
Las sociedades feudales.
Las sociedades urbanas.
Las sociedades industriales.
Las sociedades actuales.

Ciclo 16 - 18

Evolución de la población.
Evolución económica y social desde el S. XIX
Evolución política y social desde el Antiguo Régimen.
Los orígenes del mundo contemporáneo.
Conocimiento del mundo cultural.

Tanto los enfoques cronológicos como los temáticos pueden tener concreciones diferentes en función de los temas que se seleccionen, de los períodos que se prioricen y de los territorios sobre los que se trabaje. El énfasis que se ponga en cada uno de estos tres aspectos tratados por separado o conjuntamente puede dar lugar a modelos diferentes de los cronológicos y de los temáticos. Así, por ejemplo, existen modelos de historia mundial, nacional (Cataluña, España), local, o por áreas geográficas (la historia de Africa, de Europa, etc.). Modelos que priorizan el estudio de un período concreto en su globalidad (estudios en profundidad) o de los tiempos más recientes (historia contemporánea) o bien que seleccionan algunos períodos muy contrastados y los comparan (modelos comparativos).

Finalmente, existen diseños que combinan aspectos de los modelos anteriores. Uno de los diseños más conocidos es el proyecto de Historia 13 / 16 del Schools Council, adoptado y experimentado a partir de 1977 por un grupo de profesores de enseñanza secundaria, para primero de B.U.P. Este proyecto -que encuentra la justificación en un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la indagación y el descubrimiento, y en la potenciación de las capacidades y necesidades de los alumnos-, combina el enfoque diacrónico, los estudios en profundidad, los estudios de historia universal contemporánea y los estudios de historia local.

La enseñanza de la geografía, a diferencia de la enseñanza de la historia, ha sido objeto de más preocupación y ha generado una importante reflexión, especialmente en el ámbito europeo (por ejemplo, los estudios de Chorley y Haggett, 1965; el de Debesse-Arviset, 1975; el de Hall, 1976; Bailey, 1981; Graves, 1985; ó los manuales de la Unesco de 1966 y 1982), a los cuales se pueden sumar la aportación de nuestro país, especialmente de Benejam (1976, 1978, 1985) y Capel, Luis y Urteaga (1984, 1986).

Si el enfoque cronológico ha sido el predominante en la enseñanza de la historia, el enfoque regional lo ha sido en la enseñanza de la geografía. La principal característica de este enfoque es la organización concéntrica de los conocimientos partiendo de los espacios más próximos hasta los más lejanos. Cada región, cada territorio se estudia de manera concreta y normalmente no se establecen relaciones con otros territorios. Se solicita del alumno un análisis y explicación razonada de cada región más que una explicación de la consideración concreta de las relaciones espaciales que allí se producen. El trabajo de campo y la concreción de las observaciones en mapas de gran escala o en croquis forman parte de la metodología de este enfoque. Como ejemplo de este modelo podemos citar las monografías comarcales realizadas desde los movimientos de renovación pedagógica y las programaciones vigentes.

Los principios de la escuela posibilista subyacentes a este enfoque fueron criticados hace ya más de treinta años desde la perspectiva de la teoría geográfica. Algunas de las críticas creemos que se podrían hacer extensivas a la enseñanza. Nos interesan especialmente dos líneas críticas: la que ataca el carácter excesivamente descriptivo que niega posibilidades a cualquier intento de generalización y que impide cualquier simulación de planificación o actuación de futuro, y la que critica la escasa capacidad de explicación por falta de perspectiva, al no relacionar los diferentes espacios entre sí. Esta última crítica va mucho más allá y denuncia a los profesores que, ense-

ñando esta geografía, escamotean los grandes problemas actuales (Lacoste, 1979).

Otro enfoque bastante habitual en nuestras aulas es el sistemático o general, caracterizado por la selección de temas de geografía física y humana que se ejemplifican en diferentes territorios. El estudio sistemático en geografía puede presentar modelos muy diferentes, desde un modelo más descriptivo basado en los principios de la geografía posibilista, a modelos donde se intentan sintetizar las aportaciones de las diferentes corrientes geográficas (perceptiva, teorética, posibilista, radical) en un intento de dar una visión de las grandes temáticas de la geografía actual. Este último modelo se podría ejemplificar en los trabajos de P. Benejam para el ciclo superior de E.G.B. -enfoque que pretende solucionar algunos de los problemas que presentaba el modelo regional salvando los elementos positivos- o en los modelos más sistematizados de procedencia anglosajona como el proyecto americano "High School Geography Project" de 1969 (Gunn, 1972, citado por Capel, Luis y Urteaga, 1984, pág. 53-56) o los citados por Graves.

A parte de estos modelos más generalizadores, aparecen otros, poco extendidos en nuestro país. Por ejemplo, el modelo basado en el estudio del espacio, del cual tenemos una muestra en los cuadernos de Cole y Beynon (1978, 1979). Según Graves (1985 pág. 196), el modelo de organización espacial constituye una clara ruptura con los modelos anteriores y presenta dificultades de comprensión para los alumnos de enseñanzas primarias dado su carácter generalizador y el uso necesario de la estadística, la matemática y la geometría como forma de expresión del conocimiento. Los temas a tratar en el enfoque espacial habrían de ser:

- Percepción de fenómenos: a escala local, regional, nacional y global, por ejemplo la percepción del peligro de inundaciones.
- Estudios de situación (lugar, situación, distribución), por ejemplo distribución de los lugares centrales.
- Asociación de áreas (conexión entre fenómenos naturales y culturales), por ejemplo entre los sistemas agrícolas y la lluvia.
- Estructura espacial (pautas de distribución), por ejemplo áreas funcionales de las zonas urbanas.
- Interacción espacial (movimiento de personas y bienes e informaciones), por ejemplo procesos de difusión, migraciones.

Otro es el modelo de ecosistema, que se podría considerar como una superación del modelo tradicional de estudio de paisajes, en el cual se tiene en cuenta la organización espacial. Los aspectos a analizar deberían ser:

- los sistemas naturales, climáticos, geomorfológicos y bióticos, y sus interacciones en el espacio.
- los sistemas artificiales, industriales, agrícolas, urbanos, sus interrelaciones y las relaciones que establecen con los sistemas naturales desde una perspectiva de ecosistema.

Otros modelos son: los modelos críticos, aún en elaboración, una muestra de los cuales puede ser el trabajo también en fase de elaboración y comprobación de R. Ascón (1987); los modelos basados en el estudio de casos o en simulaciones (Taylor y Walford, 1972; Walford, 1973; Dalton, 1974).

El aprendizaje en las Ciencias Sociales

Una vez explicitadas las finalidades educativas, o mejor la función social de la enseñanza de las CC. SS., y habiéndonos planteado los aspectos relativos a los contenidos desde el punto de vista de las disciplinas sociales, deberíamos de reformularnos ambas cuestiones desde el punto de vista de la psicología cognititiva y del aprendizaje. Afirmamos como cuestión previa e indiscutible que un diseño curricular en CC. SS., sea cual sea el nivel al que va dirigido, ha de fundamentarse tambie´n en estas dos ramas de la psicología.

La necesidad de fundamentar psicológicamente el diseño curricualr fue reconocida desde un buen principio por los psicólogos, pero discutida por algunos sociólogos y teóricos de las ciencias que defendían la fundamentación en las propias disciplinas. A partir de los trabajos de Tyler (1949) se ha visto la necesidad de una triple fundamentación. Opción que defenderíamos como ya hemos explicado al principio del trabajo.

Entrando ya en el tema, reformularíamos algunos de los aspectos antes enunciados en términos psicológicos y plantearíamos las cuestiones que han de encontrar respuesta en la psicología. Dos cuestiones clave que se interrelacionan, pero que intentaremos analizar por separado:

a) ¿Cómo estructurar los aprendizajes? Si una de las funciones de la enseñanza de las CC. SS. es facilitar una red conceptual y de procedimientos que permitirán el análisis y la actuación sobre la realidad, ¿cómo programar a partir de las teorías del aprendizaje consideradas válidas en estos momentos y con qué estratégias? ¿A qué edades? ¿Cómo controlar el proceso?
b) ¿Cómo facilitar el desarrollo de las capacidades individuales? Si educar es facilitar el desarrollo máximo de las posibilidades o capacidades individuales, ¿en qué aspectos y en qué términos las CC. SS. pueden favorecer este desarrollo? ¿Cómo se han de organizar los aprendizajes para que esto sea posible? ¿Cómo se ha de tratar el tema de los diversos niveles de una clase? ¿Cómo arbitrar el control del proceso?

Teorías del aprendizaje aplicadas a las CC. SS.

En estos momentos la enseñanza de las CC. SS. se fundamenta en dos teorías de aprendizaje: el aprendizaje memorístico y por repetición basado en clases magistrales o en trabajos de fichas programadas, y el aprendizaje por descubrimiento o enseñanza activa, basada especialmente en el descubrimiento del medio. Al mismo tiempo se está introduciendo la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

Como se sabe, en la enseñanza memorística el aprendizaje es producto de una práctica repetitiva reforzada por el éxito. La estrategia de aprendizaje es muy simple. Solamente hay que presentar el contenido estructurado según la lógica de la disciplina e inducir y reforzar el repaso hasta la memorización. Las consecuencias negativas de este tipo de aprendizaje han sido repetidas y todos conocemos el poco nivel de motivación que producen.

No muy diferente es el aprendizaje por repetición, basado en el trabajo de fichas diseñadas a partir de las taxonomías de Bloom y Gagné. En este caso se trata de asimilar conductas referidas a determinadas habilidades mediante la repetición de ejercicios que tienen una lógica interna que se puede variar. En todo caso y como señalan Asensio, Pozo y Carretero (1987), la estrategia de aprendizaje sigue basada en la disciplina, aunque ahora se recurra a aspectos más conceptuales y de procedimientos, es repetitiva y no se tiene en cuenta los procesos mentales de los alumnos. La crítica a esta manera de enseñar es también suficientemente conocida así como su capacidad de motivación.

El aprendizaje por descubrimiento y los estudios del medio se basan en unos presupuestos diferentes. La idea clave es que el aprendizaje es una construcción interna de modelos o reglas de representación. Las estrategias de aprendizaje consisten en proporcionar a los alumnos oportunidades de aprendizaje de manera que él solo vaya construyendo el conocimiento científico. Los materiales no se ordenan en función de la disciplina, sino que se

presentan intencionadamente desestructurados para que el alumno pueda realizar el proceso de autorreconstrucción.

Diversas escuelas psicológicas defienden este planteamiento. La que ha tenido más resonancia entre nosotros es la teoría piagetiana, que ha fundamentado la didáctica de la escuela activa y los estudios del medio promovidos por los movimientos de renovación pedagógica.

Esta teoría, que psicológicamente es válida, presenta en este momento algunos problemas. Se cuestiona:

- La capacidad de construir determinados conceptos, especialmente las teorías.
- La validez de los diseños de actividades cuando se aplican a determinadas aulas materiales diseñados para otras situaciones, o cuando se pone más énfasis en la resolución de las actividades que en el seguimiento de los procesos cognitivos del alumno.
- También se cuestiona la necesidad de la manipulación para alcanzar conocimientos a determinadas edades.

Como la misma teoría piagetiana demuestra, la actividad manipulativa solamente es necesaria en determinados niveles de desarrollo operativo, pero añadiremos que no está suficientemente demostrado que los niños y las niñas de los últimos años de E.G.B. y primeros cursos de B.U.P. y F.P., en el contexto variado de un aula, muestren altos niveles de capacidad de abstracción en los conceptos propios de las Ciencias Sociales. El peligro de una mala aplicación del sistema se produce por una mala formación de los maestros.

A pesar de estas críticas y defectos, defenderíamos que es un sistema útil para el conocimiento de procedimientos y conceptos simples y que resulta muy motivador no sólo para los niños y niñas que están en fases de desarrollo operatorio concreto sino también para los adolescentes que ya presentan ciertas capacidades de abstracción.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel es una propuesta de unir la visión constructivista del aprendizaje con la posibilidad de transmitir complejos teóricos de difícil captación con el aprendizaje por descubrimiento. La teoría de Ausubel permite hacer un aprendizaje receptivo que no sea memorístico. La estrategia de aprendizaje combina los aspectos exteriores, la ordenación lógica de los materiales y los aspectos internos, la reordenación psicológica de los materiales por parte de los alumnos, de manera que los nuevos conceptos o teorías reordenen los conocimientos previos o que los nuevos aprendizajes se incorporen en los esquemas previos. Para conseguir esta finalidad es necesario que los contenidos presenten una ordenación clara. Esta ordenación se hará en función de la disciplina y serán necesarios unos inclusores u ordenadores previos que faciliten el paso de la estructura lógica del conocimiento a la estructura psicológica del alumno.

La introducción de esta nueva teoría del aprendizaje al diseño curricular exige un trabajo por parte de los teóricos de las disciplinas, que deberán seleccionar los conocimientos más significativos, y un trabajo por parte de los didactas que elaboran los materiales teniendo en cuenta los principios ausubelianos. De momento, los ejemplos aparecidos en historia (por ejemplo, T. Fernández, 1987) no parece que resuelvan los problemas de aprendizaje más evidentes, ya que el fuerte énfasis en la disciplina y en la organización y jerarquización de los conceptos y la no explicitación de las actividades puede derivar hacia un retorno a la enseñanza memorística.

Desarrollar las capacidades de los alumnos

Tanto para las cuestiones de aprendizaje como para los aspectos de desarrollo personal

creemos que ha sido fundamental la aportación pionera de J. Piaget y sus colaboradores. Aunque en algunos aspectos se estén revisando críticamente, desde la psicología genética continúa sirviendo el marco de referencia para la elaboración de estrategias de aprendizaje que faciliten el desarrollo máximo de las capacidades cognoscitivas.

En este momento se admite mayoritariamente que el crecimiento personal de los alumnos y sus posibilidades de aprendizaje están fuertemente condicionadas por el nivel de desarrollo operativo. Los estadios conocidos, sensorio-motor (0-2 años), pre-operatorio (2 a 6/7 años), operatorio-concreto (6/7 a 11/12 años), operatorio-formal (11/12 a 14/15 años), marcan una determinada organización intelectual que condiciona el tipo de aprendizaje que los alumnos pueden realizar.

Aunque se cuestiona la edad de la aparición de los estadios así como su carácter excesivamente intelectual, se ha podido demostrar que se dan de forma universal y consecutiva. Se acepta sin embargo, que pueden variar su época de aparición, según las condiciones biológicas y sociológicas del individuo, según el grado de abstracción de los conceptos a aprender y el proceso de estimulación al cual está sometido el alumno.

También se ha podido demostrar que acceder a una cierta capacidad de abstracción en un determinado campo del saber no presupone el mismo nivel de madurez en todos los demás. Si seguimos el pensamiento piagetiano, ante nuevos conocimientos será necesario recurrir a estrategias propias de estadios anteriores, cosa que cuestionaría determinados hábitos muy arraigados en algunos maestros y profesores de bachillerato.

El desarrollo operatorio por lo que respecta al aprendizaje de las categorías del espacio, el tiempo y los conceptos sociales (sociológicos, económicos, antropológicos, etc.) ha sido tratado por diversos autores. A partir de los trabajos marco de Piaget y de sus colaboradores sobre el espacio (1971), el tiempo (1971), la construcción de la realidad (1965, 1973) y la conciencia moral (1973), podríamos citar a Hannoun (1977) que estudia el paso del pensamiento sensorio-motriz al pensamiento concreto en relación a los estudios sociales, los de Peel (1966), Hallam (1969) y Pozo (1985) en relación con el tiempo histórico, los de Turiel (1979) y Delval (1981) en relación a las nociones sociales.

El trabajo con modelos curriculares de Ciencias Sociales potenciadores de capacidades intelectuales y socializadoras choca con una serie de dificultades prácticas, que van desde la comprensión de los conceptos a dificultades de situación en el espacio y el tiempo, dificultades de empatía, etc. Dificultades que generan problemas de aprendizaje a los alumnos e inseguridad a los profesores, y sobre las cuales hay poca investigación

Si bien es cierto que en los últimos años están apareciendo investigadores que constatan la existencia de algunos de estos problemas aquí y en otros países (han sido especialmente significativos los trabajos de Carretero, Pozo y Asensio o el de Domínguez para la enseñanza de la historia), éstos suelen ser trabajos de laboratorio donde se constatan dificultades ya observadas por los enseñantes. Creemos que para avanzar en este campo se necesita un compromiso más serio entre los profesores y los psicólogos, entre la teoría psicológica y la práctica educativa, que haga que aquella aporte soluciones a la problemática que ésta genera. Los trabajos antes citados y otros que señalaremos a continuación deberían ser el inicio de una colaboración que vemos totalmente necesaria.

Las problemáticas detectadas se centran en torno a cinco grandes temas: a) problemas relacionados con la percepción del espacio, b) problemas relacionados con la percepción del tiempo y del tiempo histórico, c) problemas en relación con la comprensión de los conceptos,

d) problemas relacionados con la comprensión de la causalidad, e) problemas de empatía.

a) La problemática de la percepción del espacio abarca diferentes aspectos:
-La percepción de las diferentes categorías del espacio (topológica, perspectiva, euclidiana), según la edad, el sexo y la cultura.
-Representación de la realidad percibida (mapa mental).
-Representación cartográfica de la realidad, etc.
Los estudios realizados en este campo han sido recopilados por Aragonés (1983) y Graves (1985).

b) Los problemas de situación en el tiempo giran, como en el caso del espacio, alrededor de la comprensión de las categorías temporales -ritmos, duración, simultaneidad, secuenciación- y en su medida y representación. La problemática aparece muy especialmente con respecto a la comprensión del tiempo histórico y de la historia. Son muy interesantes los trabajos de Carretero, Pozo y Asensio (desde 1983) y la recopilación de Pereira (1982) con relación al tiempo histórico y a la enseñanza de la historia.

c) El aprendizaje de conceptos es especialmente problemático en la mayor parte de las disciplinas sociales. Si exceptuamos algunos de los conceptos de la geografía, fácilmente constatables en la realidad, la mayor parte de conceptos simples ofrecen un grado de abstracción considerable. El problema se agrava en el caso de redes conceptuales y de teorías. Los estudios realizados en este campo hacen referencia tanto a aspectos de significado como de jerarquización.

d) La explicación causal en Ciencias Sociales genera también una problemática concreta sobre el tipo de explicación en relación con: la ideología del que investiga; la dificultad de aislar causas concretas; la dificultad de relacionar, mediante la causalidad, fenómenos muy aislados en el tiempo; la causalidad múltiple, etc. En relación al tema de la comprensión de conceptos y de la causalidad, son interesantes los trabajos ya citados de Graves, Carretero, Pozo, Asensio y de Delval.

e) Los problemas relacionados con la empatía han sido trabajados principalmente para la historia, aunque se producen también en relación con otras ciencias sociales y también con la convivencia cotidiana. Es interesante el trabajo de J. Domínguez (1986) , inspirado en el inglés Shemilt.

Para acabar con este breve estado estado de la cuestión nos gustaría formular algunas preguntas, que aunque no son específicas de las Ciencias Sociales sí que condicionan en gran medida su enseñanza y sobre las cuales la psicología ha de aportar una respuesta:
-¿Cuál ha de ser el papel del maestro y de los compañeros en el proceso del aprendizaje? ¿En qué medida han de intervenir? ¿Cómo facilitan el proceso?

- Si la información ha dejado de ser patrimonio de la escuela y ha pasado a ser patrimonio de la sociedad, especialmente de los medios de comunicación de masas, ¿cómo hemos de reformular nuestra enseñanza de manera que recoja las informaciones previas y satisfaga la necesidad de hacerlas asimilables y significativas? ¿Qué peso tienen estos conocimientos previos? ¿Cómo los podemos conocer?.

- Según la finalidad que queramos dar a los aprendizajes sociales, ¿en qué tipo de enseñanza nos hemos de basar, en lo "que se recuerda", basado principalmente en la asimilación de hechos culturales, o en lo "utilizable" que proporciona metodologías y teorías de interpretación de la realidad? La cuestión de los contenidos y las metodologías. La motivación y la memoria.

- Si la educación ha de potenciar las habilidades propias de las CC. SS., se ha de encontrar el peso adecuado a los conocimientos memorísticos y el aprendizaje se ha de graduar por edades. Al mismo tiempo, es necesario explicitar bien las habilidades a desarrollar y las dificultades de asimilación. Problemas de percepción, cuestiones de espacio, tiempo, etc.

- Necesidad de diferentes modelos de aprendizaje según las edades y según los niveles de la clase. ¿A quién deben ir dirigidos los modelos, a la mayoría de la clase? ¿Cómo ayudar a los que tienen más dificultades? ¿Es válido un modelo que solamente tenga en cuenta a los más capacitados? Un aprendizaje basado en la diferenciación personal es el que más debe ajustarse a aprender de maneras diferentes para limar desigualdades e intentar dar una enseñanza igual para todo el mundo.

Algunas reflexiones en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela

Los aspectos de diseño curricular de las Ciencias Sociales han sido tratados en los apartados anteriores, pero no quisiéramos acabar la ponencia sin hacer referencia a los aspectos pedagógicos que han de acompañar los modelos de diseño curricular. Son unas reflexiones en torno a la necesidad de un curriculum abierto y en torno a los modelos de aula que se generan según el diseño curricular escogido.

Acerca de la necesidad de un curriculum abierto

En la introducción definíamos el diseño curricular como el proyecto que enmarca la acción educativa de la escuela y especifica los planes de intervención previstos; quisiéramos ahora justificar por qué creemos conveniente la introducción del diseño curricular en la enseñanza obligatoria y las características que debería reunir. Partiremos de la idea de que si los programas de enseñanza de Ciencias Sociales pueden ser recogidos a posteriori también se pueden planificar con anterioridad, de manera que guíen las actividades educativas y resulte una enseñanza de mayor calidad. Estas son algunas de las razones por las cuales pensamos que, a pesar de la resistencia de muchos enseñantes, es útil el diseño curricular:

1.- La elaboración de un diseño curricular permite relacionar la teoría con la práctica. Pasar de una intuición propia a una actuación estructurada. Permite la generalización.
2.- La existencia del diseño curricular permite la interdisciplinaridad con otras disciplinas y el planteamiento de la enseñanza en términos más globales que los de un plan de instrucción.
3.- Los diseños curriculares se deben elaborar con referencia al proyecto educativo del centro y teniendo en cuenta todos los niveles de enseñanza.
4.- Elaborar un diseño curricular obliga a una reflexión sobre el grupo, la clase, el entorno de la escuela y las circunstancias del aprendizaje.
5.- Así elaborados, los diseños curriculares dejan de formar parte del patrimonio particular y pasan a formar parte del patrimonio de la institución. El maestro se abre al centro y se puede considerar como una parte integrante del mismo.
6.- A partir de los diseños curriculares se puede informar mejor a las partes afectadas, alumnos y padres, y a la sociedad en general.
7.- Los diseños curriculares favorecen el debate entre los profesionales.
8.- Los diseños curriculares obligan a la toma de decisiones propias, favorecen la creatividad y evitan los programas repetitivos basados en los libros de texto.
9.- El diseño curricular obliga al cumplimiento

del plan de acción y facilita el proceso de regulación.

10.- La necesidad de escribir el diseño curricular fuerza la formación permanente (estar al día) y facilita la innovación.

Es evidente que este tipo de planteamiento solamente es posible en un contexto de curriculum obligatorio abierto que permita un diseño por parte del maestro. De otra forma, si el curriculum se cierra sin la posible intervención del profesor o se utiliza como una pauta inamovible y rígida, perdería su valor como herramienta que ha de facilitar la intervención pedagógica.

La idea de curriculum abierto nos induce a plantearnos quién debe cerrarlo: ¿la escuela?, ¿los consejos municipales?, ¿el profesor de un aula?. Nuestros argumentos irían por un cierre a tres niveles; veamos cómo.

Se ha dicho suficientemente que la escuela debe estar ligada a la sociedad tanto para generar los aprendizajes como para realizarlos, pero entendemos que la sociedad es muy amplia y sería necesario concretarla más. Los ámbitos sociales más próximos a los ciudadanos, municipios, grupos supramunicipales en caso de núcleos pequeños, deberían ser el primer lugar de discusión donde se garantizara una cierta homogeneidad de conocimientos para todos los escolares de la zona. Es el lugar donde se podrían solucionar algunos problemas de desigualdades y ofrecer desde las administraciones municipales los recursos y posibilidades a las escuelas de las zonas más marginadas.

En el caso de las Ciencias Sociales, el cierre del diseño a nivel municipal o supramunicipal podría garantizar que desde la escuela se hiciera referencia y se analizara el territorio más próximo en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, y que se pudieran diseñar actividades de aprendizaje que permitieran la actuación sobre este territorio. Sería necesario, sin embargo, vigilar la intencionalidad que se den a estos estudios: la interacción con la realidad, el arraigo en un territorio determinado, la participación ciudadana, etc., nos parecerían buenas razones, no así un afán chovinista o de particularismo local.

El cierre del diseño a nivel municipal se debería completar con el trabajo en la escuela o en el instituto. Los profesores de los distintos seminarios o departamentos deberían cerrar los diseños curriculares en función de las características propias del centro. En último término el profesor cerraría el diseño según las características de cada clase. El cierre a este nivel garantizaría una coherencia en los programas y metodologías y una diversidad a nivel escolar, que creemos necesaria si se quiere conseguir una cierta igualdad y calidad en la enseñanza.

Los modelos de enseñanza igualitarios o diseños curriculares cerrados son refutados en estos momentos por algunos científicos sociales. Los psicológos demuestran que hay ritmos muy diferentes de aprendizaje y que garantizar que todo el mundo sepa lo mismo no quiere decir que todo el mundo lo vaya a asimilar de la misma manera. La experiencia más inmediata nos demuestra que programas igualitarios llevan a altos índices de fracaso escolar.

Los sociólogos críticos, por otro lado, analizan cómo la escuela después de ser "una apertura en un mundo cerrado, esperanza en una sociedad de reproducción" ha llegado a ser "una barrera en una cultura en transformación, puede aparecer como un lugar de reproducción de una sociedad que produce cada vez más su futuro y su presente". Por ello creen necesaria "una desacralización de todo el aparato burocrático de reglas, programas y de inspección que impiden que nuestra sociedad recupere su escuela y la libere" (Touraine, 1977, pág. 187-188). La opción de tres niveles de cierre es muy discutible, pero nos parece una posible solución de cara al buen funcionamiento de un diseño curricular abierto.

Nos preocupa que una mala política en esta línea conduzca a unos diseños demasiado igualitarios, cayendo en los peligros mencionados o en una limitación a nivel de aula perpetuadora de situaciones que se dan frecuentemente y que limitan las posibilidades de una enseñanza de calidad, desvirtuando el diseño y quitándole el carácter de herramienta para facilitar una mejor intervención pedagógica.

Un contexto de curriculum abierto requiere un replanteamiento del papel atribuído al maestro. Este se convierte en responsable de la elaboración y de la ejecución en el marco del aula, pero también en el marco de la escuela o del municipio.

Esto requiere una formación inicial adecuada, en la cual se garantice un dominio de los contenidos (contenidos y metodologías) propios de la especialización, una buena formación profesional (aspectos pedagógicos, psicológicos y didácticos) y unas determinadas aptitudes, imprescindibles cuando se entiende el aprendizaje como un proceso constructivo y cuando la actuación del maestro ha de ir más allá del contexto del aula.

Una buena formación inicial debería ir reforzada con una formación permanente que permita la actualización y la renovación.

Es evidente que, en este proceso de redefinición de funciones, sería necesario el soporte de la administración educativa, tanto en los aspectos relativos a la formación inicial y permanente como en la provisión de plazas. Un maestro que tiene que diseñar curricula especializados ha de ser mínimamente especialista en la materia, el licenciado que ha de intervenir constructivamente en el aula ha de tener una buena formación profesional.

Una buena calidad de enseñanza pasa por una buena calidad de materiales y por una dotación suficiente y adecuada. El maestro ha de adecuar los materiales de que dispone a su situación en el aula, pero no creemos que deba diseñar todos los materiales. La experiencia de otros países de nuestro contexto cultural que funcionan con sistemas de curriculum abierto nos enseña que la existencia de abundantes materiales curriculares agiliza el trabajo del profesor y le permite centrar la atención en los problemas concretos de la enseñanza y el aprendizaje.

Garantizar la calidad de un producto exige un control. Creemos que se debería pensar en un nuevo modelo de servicios de inspección, que al mismo tiempo facilitasen la tarea docente y ofrecieran garantías de un control de calidad.

Somos conscientes que esta reflexión podría ser mucho más larga. Solamente tocamos algunos puntos que nos parecen básicos para una buena aplicación de un diseño curricular entendido como una herramienta de progreso para la enseñanza.

La organización y el funcionamiento del aula

La enseñanza de las CC. SS. se hace en el contexto de un aula. Entendemos que la organización y el funcionamiento de ésta depende directamente del tipo de aprendizaje escogido, así como determinadas organizaciones del aula y del centro fomentan o impiden determinados modelos de aprendizaje. Con el riesgo de caer en un caricaturismo intentaremos relacionar los modelos de diseños curriculares, los modelos de aprendizaje que antes hemos explicado, con las características de organización y funcionamiento del aula.

La intención es llegar a hacer un esbozo de los diferentes modelos para ver cuál responde mejor a las necesidades actuales de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Entendemos que no es un tema específico de diseño curricular de Ciencias Sociales, pero que es básico para el buen desarrollo de un curriculum.

1.-*Modelo de aula tradicional:* Según hemos visto en los apartados anteriores, la enseñanza tradicional comporta una estructura de conocimientos basada en la disciplina y en una enseñanza repetitiva. Características que

refuerzan el papel del profesor hasta llegar a darle un papel preponderante tanto en los procesos de enseñanza como en la organización y funcionamiento de la clase. Este carácter preponderante del profesor crea un clima de dependencia y pasividad entre los alumnos, favorece las relaciones basadas en el autoritarismo y limita fuertemente las posibilidades de desarrollo personal.

En las aulas tradicionales el aprendizaje es un asunto colectivo que el niño realiza en un espacio donde hay niños que hacen lo mismo. El proceso de aprendizaje genera pocas interacciones. Estas se dan entre el niño y el profesor, y, solamente en casos de copiar o de trapicheos, entre los alumnos. La distribución del aula refleja esta situación. Las mesas se colocan mirando a la pizarra, ordenadas normalmente de dos en dos o haciendo un gran ruedo alrededor del profesor. La introducción de actividades o salidas no hace variar mucho el nivel de participación, ya que éstas se entienden como un ejemplo, y no como parte estructurante de la materia, e incluso pueden llegar a ser vistas como elementos añadidos que aumentan el número de trabajos.

La necesidad de estructurar los contenidos en función de la disciplina induce a priorizar el papel de los especialistas. Las necesidades de coordinar a todos los especialistas, junto con el esfuerzo y la monotonía que conlleva el aprendizaje repetitivo, crea la obligación de organizar los horarios rígidamente y en sesiones cortas de 50 a 60 minutos. Cualquier cambio en el orden o en el horario de las clases implica un elemento de discordia en la escuela o en el ciclo y atenta a los "derechos" de los otros profesores sobre su hora, por lo cual tiende a producirse pocas veces.

Las dificultades que el modelo conlleva y el claro intento de hacer de la escuela un lugar de socialización ha producido fuertes críticas de los teóricos y de una parte del colectivo de profesores respecto al aula tradicional. Es necesario constatar, sin embargo, que es un modelo muy difundido tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, donde prácticamente domina.

2.- Los modelos que aparecen como respuesta son muy variados: el aula activa, el aula de la escuela Freinet, el aula no directiva. Todas ellas tienen en común el considerar la clase como un grupo de personas con intereses comunes y necesidades concretas. Intentaremos resumir las características de la primera, ya que configura el otro modelo habitual sobre el cual se podrían esbozar los otros. Explicaremos algunos elementos del modelo no directivo y del modelo cooperativo de Freinet, ya que se abordan en determinadas situaciones de debate o discusión libre o en la elaboración de proyectos y trabajos monográficos, especialmente en los últimos cursos de E.G.B. y en la enseñanza media.

El *modelo del aula activa* respondería a los principios de la Escuela Nueva tal y como la pensó Decroly y como ha evolucionado en los sesenta años de existencia. Actualmente podríamos decir, a grandes rasgos, que responde a una visión constructivista del aprendizaje y a una apertura del aula al mundo exterior. El conocimiento no es patrimonio exclusivo del profesor; la vida misma, el medio, ofrecen todas las posibilidades del conocimiento. Estas se ordenan según las capacidades de asimilación de los alumnos y se aprende por descubrimiento. El maestro continúa siendo importante, adquiere el papel de guía o consejero y posibilita un clima de relaciones basado en la comprensión.

Aunque en un aula activa se sigue un programa único, la enseñanza se individualiza mediante la reproducción de los materiales. Esto permite muchas interacciones, entre el profesor y el alumno y entre el alumno y el medio al cual es necesario recurrir para completar las informaciones. Las interacciones entre los alumnos varían según la distribución del aula. Son más difíciles en caso de distribución en rueda y más amplias y fáciles en caso de distribución en grupos de mesas.

La participación es necesaria como elemento básico de la enseñanza. Participación activa en el momento de la enseñanza y del aprendizaje, cuyo proceso es tan importante como los resultados. La participación se suele extender a la vida del aula, fomentando la socialización a través de la elección de cargos de responsabilidad, que facilitan la vida en común.

El nivel de la autonomía de los alumnos y la lentitud del trabajo por descubrimiento recomiendan sesiones de trabajo amplias y una organización que institucionalice la salida fuera de la escuela como un procedimiento habitual de trabajo. En la escuela primaria, al no priorizar el peso de los contenidos científicos y dar importancia a la actuación personal del maestro en relación con los alumnos, se abandona la idea del maestro especialista en la materia, y se sustituye por la de un maestro más polivalente. No importan tanto los conocimientos del profesor como su capacidad profesional o de empatía, para facilitar la cohesión del grupo-clase. Esta actitud puede repercutir negativamente sobre los currícula que el profesor diseña y habrá de tenerse en cuenta a la hora de estructurar la enseñanza obligatoria en ciclos, a fin de equilibrar las aportaciones más "profesionales" del maestro polivalente con las más "disciplinares" del maestro especialista.

3.-El *modelo de aula cooperativa* se basa en la experiencia de Freinet. La especialidad de este modelo reside en el carácter corporativo otorgado a la clase, en el valor dado al equipo de trabajo, en el sistema de responsabilidad personal y en la importancia de la comunicación, especialmente escrita.

El aula se organiza como una sociedad democrática independiente donde por votación se escogen a los responsables del funcionamiento: un presidente que vigila por las cuestiones generales, un secretario responsable de todos los papeles escritos, un tesorero y unos responsables de las distintas tareas que genera el aula (el orden, la biblioteca, el jardín, etc.).

El grupo de trabajo pequeño, de unas cuatro personas, permite toda clase de interacciones de trabajo, goza de autonomía de trabajo y dispone de todo el material necesario para llevarla a cabo. Los trabajos que se generan se escriben y se imprimen y se reparten en la clase y se intercambian con los materiales producidos por otras escuelas.

El aula también permite la autonomía personal. Los alumnos pueden redactar o dibujar libremente, intercambiar correspondencia con otros escolares, participar según sus capacidades en los trabajos en equipo, progresar en el trabajo de los materiales mediante el sistema de fichas autocorrectivas, opinar sobre el funcionamiento de la clase y proponer proyectos de trabajo.

El modelo de aula cooperativa genera unos niveles de responsabilidad y de organización que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de plantearse una enseñanza de las Ciencias Sociales basada en la educación de valores y la convivencia.

4.- El *modelo de aula no directiva* que expondremos se basa en los modelos no directivos de C. Rogers difundidos desde los Estados Unidos al final de la década de los años sesenta. Es un modelo que ha tenido poca difusión en la escuela, pero que ha sido incorporado en los movimientos de educación no formal. El citarlo como modelo no significa que aboguemos por su introducción en la escuela, sino considerarlo desde la perspectiva de una nueva enseñanza de las CC. SS.

El modelo Rogers de no directividad consiste en dar al grupo el papel ordenador de las situaciones. La actitud no directiva, que no quiere decir "dejar hacer", supone poner a los componentes del grupo en situación de dilucidar y, si es posible, resolver por ellos mismos, en grupo, los problemas que encuentren, tanto a nivel de trabajos como a nivel de sentimientos.

El conocimiento, por lo tanto, se produce dentro del grupo del cual forman parte tanto el profesor como los alumnos. El profesor adopta el "rol" de animador o facilitador de la discusión.

El profesor determina los objetivos a abordar durante el curso o por sesión, expone el programa de trabajo y explica el papel no directivo que adoptará a partir de aquel momento. Se pasan unos momentos de angustia y agresividad, hasta que el grupo reacciona y se organiza el trabajo de la manera pactada. En todo el proceso, el maestro vigila que no se desvíen las intenciones. Al final puede actuar como responsable de grupo. Durante todo el proceso, las interacciones entre los alumnos son libres, constantes y se establecen relaciones permanentes con el profesor.

Lo mismo que en el caso del aula cooperativa, el aula no directiva se debería tener en cuenta a la hora de pensar un curriculum de educación de valores.

Repasados los modelos de aula existentes, nos deberíamos formular unas preguntas. ¿Cómo ha de organizarse y funcionar un aula en que el método de aprendizaje sea la enseñanza significativa? ¿Qué modelo de aula responde más a la enseñanza de las CC. SS.? ¿Es necesario pensar en un modelo, en una alternativa? ¿O un modelo nuevo elaborado a partir de elementos que creemos positivos de los modelos antes expuestos? Y finalmente, ¿a qué nivel de decisión se ha de escoger el modelo de aula? ¿Qué papel han de jugar los profesores de Ciencias Sociales en la elección de estos modelos?

REFERENCIAS

ARAGONES, I. (comp.) (1983) Mapas cognitivos y representación del espacio. Dossier monográfico en *Estudios de Psicología*, 14-15.

AUSUBEL, D.P. (1976) *Psicologia educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.

ASCON, R. y otros (1987) *Geografía*. Barcelona. Crítica.

ASENSIO, M.; CARRETERO, M. (1987) La Psicología Cognitiva y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ponencia presentada al *II Congreso Mundial Vasco*. Bilbao. 6 octubre.

BAILEY, P. (1981) *Didáctica de la Geografía*. Cincel- Kapelusz, Madrid.

BANKS, S.A.; CLEGG, A.A., Jr. (1985) *Teaching strategies for The Social Studies. Inquiry, Valuing and Decision - Making*. Longman, New York.

BENEDITO, V. (1987) *Introducción a la didáctica*. Barcanova. Barcelona.

BENEJAM, P. (1985) Geografía y educación. Contenidos y alcance en los programas escolares de la EGB. Actas de la *Trobada de professors de geografía d'Escoles Universitàries de Magisteri*, Barcelona.

BLYTH, A. y otros (ed.) (1980) *Place, time and society 8-13: Curriculum planning in History, Geography and Social Science*. Collins EST, Bristol for the School Council.

BOARDMAN, D. (ed.) (1986) *Handbook for Geography Teachers*. The Geographical Association, Sheefield.

BRUNER, J.S. (1972) *Hacia una teoría de la instrucción*. UTEHA, México.

CAPEL, H.; LUIS, A.; URTEAGA, L. (1984) La geografía ante la reforma educativa. *Geocritica,53*.

CAPEL, H.; LUIS, A.; URTEAGA, L. (1986). La geografía en un curriculum de Ciencias Sociales. *Geocrítica*, 61.

CARRETERO, M.; POZO, J.I. (1983) Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 23.

COLE, J.; BEYNON, N.J. (1978-1980). *Iniciación a la geografía*. Fontanella Barcelona, 4 cuadernos de actividades y 2 guias del profesor.

COLL, C. (1986) *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Barcelona.

CONSEIL DE L'EUROPE (1970) *Stage sùr l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires du premier degrée. Éléves appartenant au groupe d'age 11/12-15/16*. Brunswick.

COOMBS, P.C. (1987) *Impacto del cambio social, económico y tecnológico en las necesidades humanas de aprendizaje*. I Semana monográfica sobre "Los objetivos en educación ante la vida activa en la sociedad futura". Fundación Santillana. Madrid.

CHAFFER, J.; TAYLOR, L. (1975) *History and the History Teacher*. George Allen & Unwin, London.

CHARLEY, R.; HAGGETT, P. (1969) *Frontiers in geographical teaching*. Methuen, London.

DALTON, R. y otros (1974) *Simulation Games in Geography*. MacMillan, London

DELVAL, J. (1981) La representación infantil del mundo social. *Infancia y aprendizaje*, 13

DEBESSE-ARVISET, M.L. (1974) *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica. Didáctica de la Geografia*. Fontanella, Barcelona

DEBESSE-ARVISET, M.L. (1975) *La geographie à l'école*. PUF, París.

DOMINGUEZ, J. (1986) Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y "empatía". *Infancia y aprendizaje*, 34.

DOMINGUEZ, J. (1987) *El lugar de la historia en el curriculum 11-16. Un marco general de referencia*. MEC. Madrid.

FERRI, A. (1985) Idees guia i conceptes fonamentals a la geografía escolar soviètica. *Perspectiva Escolar*, 94.

FISHER, S.; HICKS, D. (1985) *World Studies 8-13. A Teacher's Handbook*, Oliver &Boyd, Edinburg and New York.

GIMENO SACRISTAN, J.; PEREZ GOMEZ, A. (eds.) (1983) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.

GIRARDET, H. (1983) Un curriculo di storia come costruzione di reti concettuali, en PONTECORVO, C.; TORNATORE, L., *Storia e processi di conoscenza*. Loescher, Torino.

GUARRACINO, S.; RAGAZZINI, D. (1980) *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*. Feltrinelli, Milano.

GRAVES, N. (1982) *New Unesco Source book for Geography teaching*. Unesco-Longman Press. London.

GRAVES, N. (1983) Finalità e strategie didattiche della moderna geografia. *Geografía nelle scuole*. Anno XXVIII, n.º 3, 137-146.

GRAVES, N. (1985) *La enseñanza de la geografía*. Visor, Madrid.

GROSS, R.E. Y OTROS (1983) *Ciencias Sociales. Programas actualizados de enseñanza*. Limusa, México.

HALL, D. (1976) *Geography and the geography teacher*. George Allen and Unwin, London

HALLAM, R (1969) Piaget y la enseñanza de la historia. En C. Coll: *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Siglo XXI, Madrid.

HANNOUN, H. (1977) *El niño conquista el medio*. Kapelusz, Buenos Aires.

HODEIGE, M. (1981) *Histoire et courses apparentés dans l'enseignement sécondaire*. Institut d'Enseignement Superior Pédagogique de la ville de Liège.

INRDP (1974) *L'enseignement des Sciences Humaines dans le cycle d'observation. Histoire diachronique et étude des milieux géographiques*. Institut National de Recherche et Documentation Pédagogiques. Paris

JAROLIMEK, J. (1969) *Las ciencias sociales en la Educación Elemental*. Pax, México

JEFFREYS, M.C.V. (1959). *History in schools. The study of development*. Pitman, London.

LUC, J.N. (1981). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Cincel-Kapelusz. Madrid.

MARCHESI, A. (1984). El conocimiento social de los niños. En *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Alianza, Madrid.

NOVAK, J.D. (1985). *Teoría y práctica de la educación*. Alianza, Madrid.

PEREYRA, M. (comp.) (1982) *Historia en el aula*. ICE Universidad de la Laguna.

PHILLIPS, R.C. (1974) *Teaching for thinking in High School Social Studies*. Addison-Wesley.

PIAGET, J.; INHELDER, B. (1974). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. PUF, Paris.

PIAGET, J. (1971) *La espistemología del tiempo*. Ateneo, Buenos Aires.

PIAGET, J. (1965) *La construcción de lo real en el niño*. Proteo, Buenos Aires.

PIAGET, J (1971) *El criterio moral en el niño*. Fontanella, Barcelona.

POZO, I.; CARRETERO, M.; ASENSIO, M. (1983) Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia . *Infancia y aprendizaje*, 24, 55-68.

POZO, I. (1985). *El niño y la historia*. Servicio de Publicaciones del MEC.

ROSA SENSAT, GRUP DE CIENCIES SOCIALS (1981) *Les Ciències Socials a la segona etapa d'EGB*. Col. Rosa Sensat, Ed. 62, Barcelona.

SANTBERGEN, R. (1971). Pour une méthode thématique de l'enseignement de l'histoire. *Education et culture*, L'histoire a l'école. Conseil de l'Europe, p. 12-19.

SHANE,H.;TABLER,B.(1980) Ciencias Sociales: tendencias actuales y proyecciones. *Perspectivas* (Unesco), vol. X, n. 4.

STHENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.

TABA, H. y otros (1971) *A Teachers Handbook to Elementary Social Studies*. Addison Wesley, California.

TAYLOR, J. L.; WALFORD, R. (1972). *Simulation in the classroom*. Penguin, London.

TAYLOR, JL. (1983) *Guide on simulation and gaming for environmental education*. Unesco-Unep.

TURIEL, E. (1984) *El desarrollo del conocimiento social*. Debate, Madrid.

TYLER, R. (1977). *Principios básicos del currículo*. Troquel, Buenos Aires.

WILLIAMS, M. (1984). *Integrated Courses. Designing & Teaching*. The Geographical Association, Sheffield.

■ NOTA PREVIA

Al tratarse del primer número de este Boletín, la sección tiene una característica peculiar: su extensión es mayor de lo que presumiblemente será habitual. Las referencias seleccionadas, tanto en el epígrafe de "Reseñas" como en el de "Novedades" se corresponden con trabajos publicados en los dos últimos años -1988 y 1989-, lo que permite una primera aproximación respecto al incremento cuantitativo y variedad cualitativa de las publicaciones referidas a Didáctica de las Ciencias Sociales, respecto a lo que ha venido siendo habitual hasta fechas recientes.

En el apartado de "Novedades", las referencias se distribuyen a su vez en cuatro subepígrafes: libros (nacionales y extranjeros) y artículos (el mismo criterio). No se ha incluido en este número un apartado específico de materiales curriculares -aunque hay alguna referencia aislada dada la premura de tiempo y las dificultades de acceso a la información, habitualmente muy dispersa y con canales de distribución todavía muy poco organizados en muchos casos. Naturalmente, en números posteriores de este Boletín se irá cubriendo este hueco.

Finalmente, hay que señalar respecto a las referencias de artículos que no se ha pretendido vaciar sistemáticamente todas las revistas existentes -entre otras razones, por dificultades de acceso a algunas extranjeras-. El objetivo ha sido seleccionar trabajos de interés por distintos motivos, lo que ha motivado que en algunas publicaciones especializadas como *Teaching Geography* o *Teaching History* sólo se recojan determinados artículos y no la totalidad de los publicados en el período escogido.

Por supuesto, como en las restantes secciones de este Boletín, estamos abiertos a cualquier sugerencia que permita mejorar los contenidos en el futuro.

■ RESEÑAS

AROSTEGUI, J.; CAMPUZANO, A.; PAGES, J.; RODRIGUEZ FRUTOS, J.; RODRIGUEZ DE LAS HERAS, A. Y VALDEON, J. (1989) *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. Laia, Barcelona, 201 pp.

Esta es una obra colectiva, estructurada en tres partes, que acoge dos artículos en cada una de ellas. La obra va precedida de un Prólogo de Joaquín Prats y una Introducción de Julio Rodríguez Frutos. A modo de epílogo, se añade un apéndice bibliográfico sobre Didáctica de la Historia.

En el prólogo,J. Prats señala que, desde el siglo XIX y hasta tiempos muy recientes, la enseñanza de la Historia se había concebido como un instrumento ideologizador con la función de crear una conciencia nacional. El cambio cualitativo en los planteamientos de la didáctica de la historia no se produjo hasta los años siguientes a la II Guerra Mundial, gracias al desarrollo de la psicología del aprendizaje y de la teoría de la enseñanza, de una parte, y de otra, por el cambio epistemológico de las propias concepciones históricas, que en nuestro país no comienza a fructificar hasta la década de los años 1960-70. Los movimientos de renovación pedagógica, la pedagogía del entorno y "la clase activa" serían las fases siguientes en el paulatino progreso de los conocimientos pedagógicos sobre la enseñanza de la Historia. La vocación del libro que reseñamos es, precisamente, la de enriquecer el debate y aportar nuevos elementos de reflexión e investigación sobre el papel de la ciencia histórica y el curriculum de historia en nuestro sistema educativo.

La **primera parte** del libro lleva por título: "Ciencia histórica y enseñanza de la Historia". Recoge dos artículos; el primero:"¿Enseñar Historia o enseñar a historiar?" es de Julio

Valdeón. El segundo: "La historia reciente o el acceso histórico a realidades sociales actuales", pertenece a Julio Aróstegui.

La **segunda parte** versa sobre "El currículum y la enseñanza de la Historia" y acoge dos nuevos trabajos: "Reflexiones y propuestas para la elaboración de un proyecto curricular de Historia" de Julio Rodriguez Frutos, y "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico" de Joan Pagès.

La **tercera parte** está destinada al análisis de "Los procedimientos en la enseñanza de la Historia". A. Rodríguez de las Heras es el autor del primer trabajo sobre "La enseñanza de la Historia asistida por ordenador. Las posibilidades del hipertexto-set". A. Campuzano Ruiz desarrolla el segundo artículo sobre "Los medios audiovisuales en la enseñanza de la historia".

En conjunto, la obra tiene un gran interés y viene a enriquecer el debate que en la actualidad existe sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en los diferentes niveles del sistema educativo.

F. Martín

VILARRASA, A. y COLOMBO, A. (1988)
Mediodía. Ejercicios de exploración y representación del espacio.
Graó, Barcelona, 112 pp.

AUTORES VARIOS (1988)
Trabajar Mapas.
Alhambra (Biblioteca de Recursos Didácticos,27), Madrid, 149 pp.

Casi simultáneamente han aparecido en el mercado dos obras que, desde diferentes enfoques, confluyen en la misma cuestión: resaltar la importancia de los mapas en la comprensión del espacio.

La primera, más inicial, resulta de gran interés porque plantea una serie de ejercicios sobre conceptos básicos de situación, orientación, distancia/escala, representación del relieve, etc, previos a la elaboración e interpretación de los planos y mapas. Además la selección de ejercicios se contextualiza en la EGB, con una dificultad progresiva desde el Ciclo Medio al Ciclo Superior.

La segunda obra nos sugiere los pasos necesarios para poder construir el mapa de ciudad, comarca, región, etc., estructurada en cuatro capítulos (orientación, escala, altitud y la cartografía), en los que se repite el mismo tratamiento: introducción teórica, ejercicios e ideas y sugerencias para que elabores tus propios ejercicios para que finalmente puedas estar en disposición de construir un mapa imaginario.

A. Villanueva

ECHEITA, G. (1988)
El mundo adulto en la mente de los niños. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio.
Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 333 pp.

Este libro es el resultado de un trabajo de investigación, presentado por su autor como tesis doctoral en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Se inscribe en la línea de investigación abierta en el campo de la Psicología Evolutiva por Juan Delval y sus discípulos, como Cristina del Barrio, Amparo Moreno y Elena Martín, entre otros. Esta línea de investigación es conocida como "social cognition" y viene a resolver el olvido en que había incurrido la experimentación psicológica, al ignorar el contexto social en el que se inscribe todo el desarrollo individual y la importancia de los otros en los procesos de construcción de las propias nociones.

El tema del funcionamiento económico de la sociedad constituye, sin duda, uno de los ejes centrales en torno a los cuales se articula nuestra comprensión del mundo social, y el objetivo de la investigación de G. Echeita ha sido analizar el desarrollo de las ideas infantiles sobre las nociones económicas, tratando a fondo algunos temas relacionados con las relaciones de intercambio que se producen en la compraventa como negocio jurídico, mercantil, por excelencia.

En la primera parte del libro, el autor hace una interesante y documentada revisión de las investigaciones efectuadas sobre el desarrollo de conceptos económicos y sobre el papel de la interacción en el desarrollo cognitivo; se divide este apartado en tres capítulos, en los que aborda los conceptos sociales y los factores sociales en el desarrollo, la interacción social y el desarrollo cognitivo y la interacción social y el desarrollo de conceptos sociales.

En la segunda parte, plantea los objetivos e hipótesis del trabajo experimental, la comprensión de las relaciones de intercambio y la interacción social y el desarrollo del concepto de ganancia. Finaliza con el establecimiento de unas interesantes conclusiones sobre cómo evoluciona la comprensión infantil con respecto a las relaciones de intercambio que subyacen a las transaciones de compraventa, junto con las ideas sobre la función del dinero, el mecanismo del cambio, la determinación del juicio o la propia relación dinero-mercancía. En este sentido, el concepto de ganancia constituye una pieza clave para poder relacionar adecuadamente no sólo el conjunto de las relaciones de intercambio, sino también éstas con las relaciones de producción, que son las dos coordenadas necesarias para comprender el microcosmos económico del comercio en las tiendas.

La obra finaliza con un apéndice donde recoge cuatro tareas sobre el juego cooperativo, la conservación del líquido, la conservación de la longitud y las transformaciones espaciales, y una amplia bibliografía.

F. Martín

BIELZA DE ORY, V. (Coord.) (1989)
Territorio y Sociedad en España.
Taurus, Madrid. 2 vols. 441 y 414 pp.

La oportunidad de esta obra es digna de ser resaltada por cuanto no es muy abundante la existencia de manuales sobre la geografía de nuestro país.

En el primer volumen, **Geografía Física**, los autores siguen un clarísimo hilo argumental.

En el apartado dedicado al relieve de España, tras una introducción explicativa sobre los condicionantes de las formas de relieve, la naturaleza geológica de los materiales y su evolución geomorfológica, se pasa al análisis descriptivo de las características de cada una de las unidades morfoestructurales que componen el territorio español, organizadas en tres conjuntos: Macizo Hespérico, cordilleras alpinas y depresiones terciarias.

Los siguientes capítulos analizan la riqueza y variedad climatológica española, sus elementos y factores, así como los tipos de tiempos dominantes en nuestra climatología y la diversificada red hidrográfica resultante.

A destacar el riguroso tratamiento que de los suelos, la vegetación y la fauna configuran los respectivos capítulos, no siempre sistematizados en las obras al uso.

Cierra el volumen un capitulo en que se valoran los problemas de degradación y contaminación del medio físico español como consecuencia de la tantas veces desacertada actuación humana.

El volumen de **Geografía Humana**, aun cuando responde a unos esquemas clásicos, incorpora novedosas aportaciones metodológicas por cuanto parte de la consideración de las importantes transformaciones del territorio español como consecuencia del proceso de industrialización-urbanización, por lo que el estudio arranca no sólo de la población (enfoque clásico), sino de los modos de asentamiento de ésta como ordenadores de las actividades económicas.

También es importante señalar la aportación que realiza en capítulos poco abordados hasta ahora en obras más clásicas: transportes, turismo, comercio, administración, incorporación de España a la Comunidad Europea.

Por último, en el conjunto de la obra se debe destacar la selección bibliográfica, abundante y actualizada, así como la profusión y calidad de gráficos, mapas, esquemas, etc.,

que contribuyen a clarificar y enriquecer las cuestiones que se abordan.

M. Loma

FERNANDEZ SEBASTIAN, J. (1989)
Cine e historia en el aula.
Akal, Madrid, 128 pp.

La obra de Fernández Sebastián consta de dos partes fundamentales. En la primera encontramos un apartado teórico, en el que se hace una disertación sobre las vinculaciones existentes entre la Historia, la novela y el cine, y otro, mucho más práctico, en el que el autor desarrolla una serie de fichas didácticas sobre un conjunto de películas cuya acción acaece en diferentes períodos históricos. En la segunda parte se nos ofrecen, de una forma mucho más sucinta, una serie de orientaciones metodológicas sobre el aprovechamiento didáctico del cine.

Es un libro eminentemente práctico, como se pone de manifiesto en la importancia que alcanzan dentro de la obra las fichas didácticas de películas. Han sido cinco las películas que el autor ha elegido para ofrecer unos ejemplos de cómo el cine puede ser utilizado en la enseñanza de la Historia; éstas son: "En busca del fuego", para el estudio de la Prehistoria; "Espartaco", de Stanley Kubrick, para el del mundo antiguo; "Paseo por el amor y la muerte", para el de la Edad Media; "La kermesse heroica", para el de la Edad Moderna, y "La verdad sobre el caso Savolta" para la Contemporánea. Las fichas didácticas de cada una de ellas son, por lo general, muy completas y elaboradas. Cada una consta de una ficha técnica y artística del film, de una serie de textos históricos, cuadros estadísticos, mapas... sobre los que los alumnos tendrán que realizar distintas actividades. En general éstas están pensadas para alumnos de 1º y 3º de B.U.P., por lo que tendrían que adaptarse convenientemente si han de ser utilizadas en la E.G.B.

Con las orientaciones metodológicas de la segunda parte se pretende dar al profesor unas pautas elementales sobre la utilización de la obra cinematográfica en el aula, para que el profesor pueda adaptar o confeccionar en cualquier ocasión sus propias fichas de trabajo adecuadas a un alumnado y a una programación concretas. En este sentido se especifican todos los pasos que el profesor debe dar, desde que se elige la película que mejor pueda servir para abordar la época y sociedades a estudiar hasta la realización del debate final en el aula sobre la película en cuestión.

Al final de la obra encontramos un apartado en el que, bajo el título de "Cine e Historia. Filmografía histórica", se ofrece una lista de películas susceptibles de ser utilizadas en el aula por considerar el autor que pueden ser útiles para el trabajo didáctico en torno a la Historia. Las películas aparecen agrupadas en diferentes apartados según los distintos periodos históricos en los que se desarrolle la acción de las mismas.

F. Valverde

CASAR , J.; CASTEJON, R.; GARCIA, A.; REVILLA, F. (1989)
Claves para conocer la ciudad.
Akal, Madrid, 190 pp.

Aparece este libro dentro de la colección "Geografía Humana y Económica" de la editorial Akal con el propósito de servir de material de consulta y profundización para profesores y alumnos, integrándose en el concepto de biblioteca de aula, lo que permite su utilización constante, incluso para la realización de trabajos prácticos.

Es muy abundante la producción bibliográfica de los últimos años sobre la ciudad/el hecho urbano/el urbanismo, en su doble vertiente de contenidos científicos dirigidos a especialistas en el tema y su explotación didáctica, al haberse convertido la ciudad en el medio en el que la mayoría de nuestros alumnos se desenvuelven. Pero este libro pretende introducir a cualquier alumno, a cualquier ciudadano en el conocimiento de los procesos económicos y sociales que intervienen en la construcción de la ciudad, de manera que la comprensión del fenómeno urbano permita la participación en el debate social existente, a través de la participación directa y el asociacionismo ciudadano, superando la reivindicación aislada de necesidades y fomentando el interés por el proceso de formación y transformación y las decisiones políticas, sociales y económicas que han configurado la ciudad. Es, por tanto, un libro que pretende estimular la acción a partir del conocimiento, por medio de valores tales como la solidaridad y la participación ciudadana.

Partiendo de estos principios prioritarios, el libro aborda el estudio de la ciudad actual -Madrid- rompiendo el habitual esqema cronológico que acompaña a una historia de la ciudad, y las referencias históricas aparecen de la mano de la ciudad actual cuando resulta necesaria una explicación de los hechos urbanos.

J.A. Molina

GARCIA BLANCO, A. (1988)
Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos.
Ed. de la Torre, Madrid, 171 pp.

Los museos se están convirtiendo, progresivamente, en entes vivos y activos, dejando de ser sólo lugares donde se exponen y veneran una serie de piezas sin ninguna comunicación entre lo exhibido y el público. Paulatinamente se está dando paso a la idea de los museos abiertos, conscientes de su función social y docente. Es en este contexto en donde se enmarca la obra de Angela García Blanco, partidaria incondicional de la apertura de los museos a los escolares y de facilitar su acceso y comprensión a los profesores que deberán actuar como "puentes" entre el museo y la escuela.

La relación con el museo debe iniciarse desde la escuela. El museo debe considerarse como lugar de descubrimiento, donde el alumno participe de forma activa en su aprendizaje. Los primeros encuentros con el museo, lugar de "aprendizaje lúdico", deberán ser gratificantes para el alumno, ya que si se produce un rechazo inicial difícilmente estos jóvenes serán recuperables, en edad adulta, para el museo. Para ello es imprescindible que el profesor reconozca la importancia pedagógica de los museos, a la par que disfrute con ellos a través de su conocimiento.

El acercamiento del alumno al museo debería estar integrado en el currículum escolar, pero consciente del enorme esfuerzo que supone para el profesorado no sólo la "simple" salida del aula, sino la preparación, realización y evaluación de una visita al museo, es por lo que la autora pretende con su obra facilitar esta labor de acercamiento al profesor. Para ello se inicia desarrollando el concepto de "cultura material", mostrando la importancia de los objetos por sí mismos, y señalando diferentes modos de descubrirlos, de acceder a ellos dependiendo del desarrollo intelectual de los alumnos, en los diferentes niveles educativos. Asimismo analiza los elementos integrantes, con sus diferentes peculiaridades, que intervienen en la escuela y en el museo. Finaliza dando unas pautas esenciales para visitar un museo de manera activa y participativa, a la vez que muestra y estudia diferentes materiales didácticos, realizados por diferentes museos, pero señalando reiteradamente que estos materiales, en el caso de que existan en el museo a visitar, ayudarán al profesor en su labor educativa pero deberá ser él el que lo adecúe a sus alumnos, a sus conocimientos y a su nivel de desarrollo, ya que debe ser el profesor el principal eslabón entre el museo y la escuela.

C. Sequeiros

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1988)
El comic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza.
Gustavo Gili, Barcelona, 156 pp.

Una de las características definitorias de la sociedad actual es la importancia que en ella juegan los medios de comunicación de masas,

que han llegado a convertirse en un elemento de influencia directa en la vida de los individuos. El niño, por su vulnerabilidad, debe ser cuidadosamente preparado desde la escuela para desarrollar un espíritu crítico, que le permita convertirse en un adulto consciente y capacitado para conocer y defender sus propios intereses en un mundo en el que cada día se tiende más a la manipulación del individuo.

Por ello es necesario que en la escuela se fomente la conciencia y el espíritu crítico del individuo, y en este sentido el tebeo puede jugar un papel muy importante dado el atractivo que este medio de comunicación ejerce sobre la población infantil. Pero además de potenciar esta capacidad crítica del niño, el autor pretende también que su obra sirva para que el alumno desarrolle su creatividad y su capacidad de expresión oral y escrita, y para que consiga un elevado nivel de tolerancia.

Para ello ha ideado una obra clara y amena que permite al profano conocer sin dificultad los elementos y conceptos fundamentales del mundo del tebeo, desvelándose de forma teórica una realidad que ya conocía de forma empírica.

La obra está muy bien ilustrada, dándose una perfecta armonía entre el texto y la imagen que lo acompaña, lo que facilita enormemente su comprensión.

El libro se organiza en dos grandes apartados. El primero es puramente teórico y en él se define qué es un tebeo, se exponen sus características esenciales, se analizan sus componentes... En el segundo, titulado "El tebeo en el aula", se presentan una serie de actividades didácticas sobre el tebeo que responden a los objetivos que el autor ha señalado como más significativos. La parte esencial de la obra es la primera, pues la segunda no deja de ser una relación de objetivos y un planteamiento de actividades relacionadas con los aspectos fundamentales expuestos en la primera.

La obra consta también de dos secciones bibliográficas, una de carácter general, bastante extensa, y otra más específica que, aunque más breve, está comentada por el autor y según él podía "constituir una biblioteca del aula en el supuesto de que el tema interesara especialmente".

Este es, en definitiva, un libro que puede ser de gran utilidad en clase ya que permite conocer con más detalle el mundo del tebeo y, por tanto, utilizar mejor en el aula como recurso didáctico este medio de comunicación que tanto atrae a los niños.

F. Valverde

ALVAREZ GUEREDIAGA, L.M.
y ALVAREZ MARTIN, M.N. (1988)
El consumo va a la escuela.
Laia, Barcelona, 122 pp.

La educación del consumidor, o del consumo o educación consumerista, como prefieren denominar los autores, es un tema de gran actualidad y es este un libro muy ameno, que servirá de orientación y guía a cuantos profesionales de la enseñanza estén interesados por el mismo.

Su contenido está circunscrito a la enseñanza no universitaria, y es el fruto de experiencias llevadas a cabo en E.G.B. y B.U.P.; se describe la evolución que ha sufrido la formación del consumidor y el contenido de su educación en la escuela.

El libro se inicia con un breve análisis de la sociedad de consumo y del consumidor y a continuación se realiza un rápido recorrido por la historia de la educación consumerista.

El eje central de la obra se centra en el desarrollo de diferentes estrategias metodológicas en la educación del consumidor, todas ellas experimentadas y que en ningún caso pretenden ser exclusivas ni excluyentes, porque la mayor parte de ellas son "aplicaciones o adaptaciones del campo de la didáctica al mundo de la educación del consumidor". Los autores han seleccionado aquellas que tienen un carácter más global y en donde se pueden encuadrar otras más concretas. Los recursos y técnicas seleccionados en este trabajo son los proyectos, las salidas, los talleres, análisis comparativos, trabajos basados en hipótesis y técnicas instrumentales, aplicadas a algunos temas de educación consumerista como son publicidad, alimentación, vivienda, juguetes, ecología, la compra, servicios públicos, salud y seguridad y material escolar.

La tarea de educar al consumidor está empezando, y como los autores afirman no existe aún una definición clara para abordar la educación consumerista en los diferentes ciclos escolares y convendría que apareciese en los curricula perfectamente definida, no como una asignatura independiente, puesto que "su carácter interdisciplinar y su riqueza didáctica deben ser aprovechadas desde la perspectiva de las diferentes asignaturas".

C. Sequeiros

GRAVES, N. J. y otros (1988)
Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y en España.
ICE Universidad de Salamanca, 118 pp.

El texto reúne las ponencias presentadas en las "Jornadas sobre la enseñanza de la Geografía y la Historia", organizadas y coordinadas por el grupo CRONOS y que tuvieron lugar en Salamanca a mediados de mayo de 1987. Precisamente la primera cuestión a resaltar, a raíz de esta publicación, es la notable labor de difusión realizada en el terreno de la enseñanza de las Ciencias Sociales por el grupo CRONOS, sin duda uno de los más coherentes existentes en España, que combina adecuadamente las tareas de diseño y desarrollo curricular con las de participación en la formación permanente de enseñantes.

Los seis trabajos compilados hacen referencia al nivel de enseñanza secundaria y tienen -como se dice en la "Presentación"- un marcado "sabor anglosajón", pues los dos autores extranjeros son británicos y los españoles han tenido formación académica y/o contactos importantes con el mundo anglosajón.

Norman Graves presenta dos trabajos: el primero es un breve y ajustado resumen de los antecedentes y situación actual de "la educación geográfica en el Reino Unido"; el segundo, igualmente breve, responde con meridiana claridad a tres preguntas básicas en cualquier diseño curricular (en este caso de Geografía): para qué, qué y cómo enseñar. Especialmente esclarecedoras las pocas páginas donde se ejemplifican puntualmente las posibles estrategias de enseñanza a emplear.

Jesús Domínguez aporta un texto, cuyo interés fundamental es que constituye una de las reflexiones más serias -y por tanto, discutibles- hechas recientemente en castellano sobre un posible "marco general de referencia" para la inclusión de la Historia en el curriculum de la secundaria obligatoria. Si además tenemos en cuenta que el autor ha sido el principal responsable del Diseño Curricular Base en CC. SS. presentado por el MEC, el interés de su aportación es obvio.

La ponencia del profesor Alberto Luis Gómez merece destacarse por su valentía y lucidez al abordar el problema de la profesionalización de la docencia (de la geografía) en España, así como por su rigor conceptual. No es habitual, por desgracia, que un profesor universitario de un Departamento "de contenidos" se interese por la temática del curriculum, las didácticas especiales y la formación de los docentes; es más raro que este interés vaya acompañado de un conocimiento serio y profundo de estos temas; es, por último, de agradecer que ese conocimiento se plasme en propuestas concretas en este caso dos: criterios para la planificación de un curso de Didáctica de la Geografía, un ejemplo de posible unidad didáctica sobre las actividades en torno al ocio para incluir en el curriculum de geografía de la enseñanza secundaria.

A. Dickinson ofrece un magnífico ejemplo de precisión y solvencia en el trabajo titulado: "La Historia en la educación en Gran Bretaña. Proyectos, investigación y sugerencias para el futuro". Los temas abordados son: situación de la enseñanza de la Historia en el R.U. antes

de la implantación del "curriculum nacional", perspectivas posibles ante el cambio curricular, principales proyectos de investigación en el momento actual (en tres ámbitos: desarrollo curricular, formación de profesores de Historia y exámenes para la obtención del Certificado General de Educación Secundaria / GCSE).

Por último, Raimundo Cuesta, miembro del grupo Cronos, plantea en su trabajo un rápido repaso por las líneas de tendencia que la enseñanza de la Historia ha manifestado en España en los últimos veinte años, no sin antes mencionar con buen criterio "la necesidad de recuperar la memoria histórica" sobre la propia enseñanza de la disciplina en nuestro país. Esas líneas de tendencia, referidas a la tarea de innovación que se ha producido, son agrupadas en cuatro aspectos: crítica y reformulación de los diseños cronológicos; la revalorización del entorno; el declive del manual, el auge del comentario de textos y el método de las fuentes; el método científico y el aprendizaje por descubrimiento. El autor es consciente, sin embargo, del predominio existente todavía en las aulas de una enseñanza tradicional de la Historia y me parece certero al señalar como "la incomunicación, en un doble sentido, entre Ciencias de la Educación y enseñanza de la Historia, aparece como uno de los obstáculos más importantes que han impedido la construcción de una Didáctica de la Historia con características propias". A algunos nos gustaría creer que esa incomunicación está, poco a poco, empezando a romperse.

J. de Prado

CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (comps.) (1989)
La enseñanza de las Ciencias Sociales.
Visor, Madrid, 301 pp.

El núcleo mayoritario de los trabajos reunidos en este libro fueron presentados originalmente como ponencias al "Simposio sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en EGB y EE. MM.", organizado por el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid y que tuvo lugar en junio de 1985. Es pertinente, por tanto, una primera reflexión acerca de las dificultades de difusión en nuestro país de trabajos sobre didácticas especiales, en general, y didáctica de las ciencias sociales, en particular. El hecho de que esta obra haya tardado más de cuatro años en ver la luz lo confirma. Sería muy interesante, y aquí simplemente lo apuntamos, analizar la evolución reciente y las perpesctivas de desarrollo del mercado y la política editorial sobre esta temáticaen España, especialmente en comparación con la situación de otros países europeos de nuestro entorno.

Entrando ya en el comentario de la obra, una valoración general que me parece de sentido común: nos encontramos ante el libro más "completo" y actual editado en nuestro país sobre la temática reflejada en el título. Y añado: en el que todos los autores son, además, españoles. Naturalmente, esta afirmación hay que contextualizarla y matizarla, para lo cual espero sirvan las siguientes líneas.

La estructura de la obra es definitoria de una manera de entender las didácticas especiales, en que los aspectos disciplinares, psicopedagógicos y didácticos se interelacionan estrechamente: estos son precisamente los encabezamientos de las tres partes en que el texto queda dividido, precedidas de un capítulo inicial en el cual los compiladores presentan una adecuada panorámica general sobre los "problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales". La interelación señalada es tan evidente que determinados fragmentos de algunos capítulos podrían perfectamente figurar en otro de los apartados de la obra sin que la unidad del conjunto se resintiera. Por otro lado, es muy significativo que otra de las obras recientes más interesantes, reseñada anteriormente en este *Boletín* (AA. VV., *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, Laia, 1989) adopte una estructura muy similar.

En el apartado de aspectos disciplinares se recogen tres trabajos: el de J. Domínguez que ya mencionamos en la reseña anterior, ahora en una versión más extensa; el de J.A. Ramírez, que constituye una reflexión muy documentada y bien escrita sobre la problemática epistemológica y pedagógica de la enseñanza de la Historia del Arte en el Bachillerato actual; y el de Capel y Urteaga sobre "La Geografía en un curriculum de Ciencias Sociales", a mi entender uno de los textos más sólidos que sobre el tema se han escrito en castellano.

Los aspectos psicopedagógicos son abordados en cuatro capítulos. En dos de ellos, los compiladores del volumen hacen, respectivamente, un apretado resumen de sus investigaciones en torno a una cuestión capital como es "la comprensión del tiempo histórico", y una presentación del trabajo de investigación realizado sobre otro problema básico en la enseñanza de la historia, el de las explicaciones causales. Los otros capítulos de esta segunda parte son firmados por G. Zaragoza, con un magnífico -y polémico- texto a favor de la metodología de investigación en la "formación del pensamiento histórico del adolescente", y E. Martín, quien explica con amenidad y claridad una temática novedosa en nuestro país como es "el desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la Geografía".

La tercera parte del volumen está centrada en los aspectos didácticos. Incluye cuatro capítulos; el firmado por J. Prats, que constituye una valiosísima autocrítica respecto a la evolución reciente de los grupos de innovación pedagógica en España, hecha precisamente por uno de los coautores de dos de las experiencias más conocidas como son "Germanía - 75" e "Historia 13-16"; el de A. Luis y J.Mª. Rozada, examen radical y riguroso de la "renovación de la enseñanza de la Geografía española en la EGB" en el período comprendido entre la promulgación de la Ley General de Educación y los Programas Renovados; el de P. Gil y R. Piñeiro, que contextualiza el empleo de los juegos de simulación como recurso didáctico, explicando adecuadamente la relación con las diversas etapas del pensamiento geográfico del niño; y en fin, un nuevo trabajo de Carretero, Pozo y Asensio, que constituye una excelente síntesis -tremendamente discutible, como debe ser, especialmente en su última parte- de los modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia".

Para terminar este comentario, tres breves indicaciones:

- Naturalmente, el volumen no abarca todo lo que se puede y debe decir sobre " la enseñanza de las Ciencias Sociales". En los tres apartados podrían incluirse trabajos sobre otros aspectos importantes, pero ello no resta un ápice de interés a la compilación. Por ejemplo, no aparece ningún trabajo referido a las otras Ciencias Sociales, pero en esto conviene ser muy claros: ¿dónde está la aportación de los sociólogos/economistas/antropólogos/politólogos en relación con un hipotético curriculum que incluya aspectos de sus disciplinas? ¿No tendremos que ser, de hecho, los profesores de Ciencias Sociales quienes apuntemos ideas en torno a la inclusión de otras disciplinas en los diseños curriculares?
-Respecto a las disciplinas "clásicas", llama la atención que sea precisamente en Historia donde la aportación de los profesionales brilla por su ausencia, como se evidencia en el volumen que comentamos y se evidenció en el desarrollo del Simposio citado al principio. Los casos de los profesores Valdeón, Fontana y Aróstegui parecen ser las excepciones que confirman la regla, con todos los matices necesarios. Habría que plantearse qué razones epistemológicas, sociológicas, corporativas,... influyen en esta situación que, significativamente, no se produce en otros países, al menos de forma tan marcada.
-La publicación de este volumen puede ser, en mi opinión, un hito significativo de que estamos alcanzando en España una "masa crítica" de publicaciones y materiales relacionados con la Didáctica de las Ciencias Sociales, que son todavía un parcial reflejo de lo que se está haciendo en la realidad cotidiana. El impulso decidido de la investigación didáctica y el desarrollo de las innovaciones curriculares es el reto urgente. Si este modesto *Boletín* contribuye en alguna medida a este proceso, nos daríamos por satisfechos.

J. de Prado

■ NOVEDADES

LIBROS ESPAÑOLES

AA.W.(1988)
Actes del Primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials.
Eumo, Vic.

AA. W. (1988). Historia. Ciencias Sociales.
En Enciclopedia Práctica de Pedagogía.
Planeta, Barcelona. Vol. IV, pp. 151-306.

AA. W. (1988)
Elementos Básicos para Educación Ambiental.
Ayuntamiento de Madrid.

AA. W. (1988)
Descobrim la ciutat.
Eumo, Vic.

AA. W. (1988)
Atlas Geopolítico.
Aguilar, Barcelona.

AA. W. (1988)
Recursos para el trabajo de experiencias en el Ciclo Inicial.
Aliorna, MEC, Barcelona.

AA. W. (1989)
II Jornadas de Educación Ambiental.
Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo.
Madrid, 3 vols.

ABOS, A. L. y MARCO, A. (1989).
Diccionario de términos básicos para la historia.
Alhambra, Madrid.

ALCANTARA, J. A. (1988).
Cómo educar las actitudes.
CEAC, Barcelona.

BALE, J. (1989)
Didáctica de la geografía en la escuela primaria.
Morata/MEC, Madrid.

CANTO, C. de; CABRERA, Mª C.
y GUTIERREZ, J. (1988)
Trabajos prácticos de geografía humana.
Madrid.

CARRETERO, M. y ASENSIO, M. (1988)
La enseñanza de las Ciencias Sociales: aspectos cognitivos y psicopedagógicos.
En AA. WW., *Actas del II Congreso Mundial Vasco (Educación).*
Narcea, Madrid, pp. 205-227.

COLOM, A.J. y SUREDA, J. (1989)
Pedagogía ambiental.
CEAC, Barcelona.

DELVAL, J. (1988)
La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza.
En AA. WW., *Actas del II Congreso Munidal Vasco (Educación).*
Narcea, Madrid, pp. 184-204.

DELVAL, J. (1989)
La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (comp.). *El mundo social en la mente infantil.*
Alianza, Madrid, pp. 245-328.

DIAZ SANCHEZ, J. (1988)
Excursiones por el Museo de Prado.
Penthalon, Madrid.

DIEZ SANZ, E. y MAS ARRONDO, C. (1988)
Geopráctica I. Economía industrial.
Alhambra, Barcelona.

DIEZ SANZ, E. y MAS ARRONDO, C. (1988)
Geopráctica II. Agricultura.
Alhambra, Barcelona.

DOSSE, F. (1988)
La historia en migajas.
Ediciones Alfons el Magnànim, Valencia.

DUBY, G. (1989)
Atlas histórico mundial.
Debate, Madrid.

ENESCO, I. y OLMO, C. (1989)
La comprensión infantil de normas sociales.
CIDE, Madrid.

FURET, F. y OZOUF, M. (1989)
Diccionario de la Revolución Francesa.
Alianza, Madrid.

GARCIA GARRIDO, J. L. (1988)
Contenidos y proyectos curriculares en los países europeos en el nivel correspondiente al Tercer ciclo de E.G.B.
CIDE / MEC, Madrid.

GONZALEZ, I. (1988)
Una Didáctica de la Historia.
Eds. de la Torre, Madrid.

GUILLAMET, J. (1988)
Conocer la prensa.
Introducción a su uso en la escuela.
Gustavo Gili, Barcelona.

GRUPO DIDACTICO DE ARTE EIDOS (1988)
Aprender a ver. Técnicas y términos artisticos.
PPU, Barcelona.

HODGE, B. y TRIPP, D. (1988)
Los niños y la televisión.
Planeta, Barcelona.

JARES, X.R. (1988)
Educar para la paz.
Concello de Santiago.
Departamento de Educación.

LUIS GOMEZ, A. (1989)
Aproximación histórica al estudio de la geografía del ocio. Guía introductoria
Anthropos, Barcelona.

MAESTRO, P. y SOUTO, X.M. (comps.) (1988)
¿Qué geografía e historia enseñar?.
Generalitat, Valencia.

MARTIN MOLERO, F. (1988)
Educación Ambiental.
Una experiencia interdisciplinar.
Cypos, Madrid.

MARTINEZ, E. y MAQUEDA, C. (1989)
La Historia y las Ciencias Humanas. Didáctica y técnicas de estudio.
Istmo, Madrid.

MONTENEGRO, J. y PARDOS, C. (1988).
Vocabulario ilustrado de términos artísticos.
Librería Central, Zaragoza.

NOVO, M.; SANTISTEBAN, A.
y SOBEJANO, Mª JOSE (1988)
Juegos de Educación Ambiental.
ICONA, Madrid.

PERAITA, H. (1988)
La representación del mundo en el niño de E.G.B.
CIDE, Madrid.

RODA, F.J. y BELTRAN, R. (1988)
Información y comunicación. Los medios y su aplicación didáctica.
Gustavo Gili, Barcelona.

SANCHEZ CARRERA, Mª CARMEN (1988)
A educació medio-ambiental en E.X.B. e EE. MM.
Edicions Xerais de Galicia, Vigo.

SEVILLANO, Mª L. y CRESPO, D.B. (1988)

Prensa: su didáctica, teoría, experiencias y resultados.
UNED, Madrid.

SOLER, Ll. (1988)
La televisión. Una metodología para su aprendizaje.
Gustavo Gili, Barcelona.

SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988)
Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta.
Instituto de la Mujer, Madrid.

THUILLIER, G. (1988)
Cómo preparar un trabajo de Historia.
Oikos-Tau, Barcelona.

TULARD, J.; FAYARD, J.F. y FIERRO, A. (1989)
Historia y diccionario de la Revolución Francesa.
Cátedra, Madrid.

TURIEL, E. ; ENESCO, I. Y LINAZA, J. (comps.) (1989)
El mundo social en la mente infantil.
Alianza, Madrid.

VALDEON, J. (1988)
En defensa de la Historia.
Ambito, Valladolid.

LIBROS EXTRANJEROS

AA. W. (1988)
Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences Economiques et Sociales. Actes du colloque 1988: Savoirs enseignés -Savoirs Savants.
INRP. Paris.

AA. W. (1988)
Spazio e tempo, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle practiche didattiche.
Mondadori, Milano.

AA.VV. (1989)
Quatrième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Economiques et Sociales. Actes du Colloque 1989: Savoirs enseignés-savoirs acquis.
INRP, París.

AJELLO, A.M. y BOMBI, A.S. (1988)
Studi sociali e conoscenze economiche. Un curricolo per la scuola elementare.
La Nuova Ilatia, Firenze.

AJELLO, A.M. y GASPARRI, S. (1988)
Lo stato della didattica della Storia.
En Euridyce Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 167-180.

AYLLET, J.F.
History Resource Pack: Twentieh - Century World History.
Edward Arnold, Sevenoaks (Kent).

BARTOLOMEIS, F. DE (1989).
L'esperienza dell'arte.
La Nuova Italia, Firenze.

CALDO, C. y LANZA DEMATTEIS, C. (A cura di) (1988)
Didattica della geografia nella scuola dell'obligo.
La Nuova Italia, Firenze.

CALVANI, A. (1988)
Il bambino, il tempo, la storia.
La Nuova Italia. Firenze.

CARON, J. M. y otros (1989)
Comprendre et enseigner la planéte Terre.
Ophryss.

DALLARI, M. (1988)
Guardare intorno.
La Nuova Italia, Firenze.

DAUGHERTY, R. (ed.). (1989)
Geography in the National Curriculum.
Geographical Association, London.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. (1988)
History from 5 to 16.
HMSO. London.

EDGINGTON, S. (1988)
Micro History. Local History and computing proyects.
Edward Arnold, Sevenoaks (Kent).

FINES, J. (1988)
Reading Historical Documents.
Basil Blackwell, Oxford.

FRABBONI, F. (A cura di) (1989)
L'ambiente come laboratorio.
Editrice Italiana (EIT), Teramo.

FURET, F. (1989)
L'Atelier de l'histoire.
Scolar, Paris.

GEORGE, P. (1989)
Les hommes sur la Terre. La géographie en movement.
Seghers.

KREN, G.M. y CHRISTAKES, G. (1988)
Scholars and personal computers. Micro computing in the Humanities and Social Sciences.
Human Sciences Press, New York.

LANDI, L. (1988)
Metodi e tecniche per insegnare storia nella scuola elementare.
Giunti & Lisciani, Teramo.

LE GOFF, J. (1988)
Ricerca e insegnamento della Storia.
Luciano Manzuoli Editore, Firenze.

LE GOFF, J. (1988)
Histoire et mémoire.
Gallimard, Paris.

LE GOFF, J. (1988)
La nouvelle histoire.
Complexe, Paris.

MONACO, C. (1989)
La storia e il suo insegnamento.
Editrice Italiana, (EIT), Teramo.

PASSERINI, L. (1988)
Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria.
La Nuova Italia, Firenze.

PATANE, L.R. y TOMARCHIO, M.S. (1988)
Procedure didattiche objettivanti e senso del tempo nell'insegnamento della storia.
Tringale Editore, Catania.

RICUPERATI, G. (1988)
Clio e il centauro Chirone. Interventi sull'insegnamento della storia.
Mondadori, Milano.

SCIOLLA, G.C. (1989)
Insegnare l'arte.
La Nuova Italia, Firenze.

SERRERI, P. (ed.) (1988)
Educazione e cultura della pace.
Editore Riuniti, Roma.

WIEGAND, R. (ed.) (1989)
Managing the Geography Department.
Geographical Association, London.

ARTICULOS ESPAÑOLES

AA. W. (1988)
Monográfico de Geografía, Historia i Trets sòcio-culturals de Catalunya.
Butlletí dels mestres, 222.

AA. W. (1988)
Educación ambiental.
Dossier monográfico en *Bordón*, 40 (1). 7-65.

AA. W. (1988)
Enseñar a aprender ciencias sociales.
Cuadernos de Pedagogía, 162, 53-56.

AA. W. (1989)
Sortides i rutes de treball.
Monográfico de *Butlletí dels mestres*, 224.

AA. W. (1989)
La socialización de la infancia.
Dossier monográfico en *Documentación social, 74.*

AA. W. (1989)
Taller para conocer la ciudad.
Cuadernos de Pedagogía, 171, 41-45.

AA. W. (1989)
La Revolución Francesa.
Dossier monográfico en *Cuadernos de Pedagogía*. 172, 47-60.

AA. W. (1989)
La historia personal.
Cuadernos de Pedagogía. 174, 48-52.

AA.VV. (1989)
L'ensenyament de la història, encara. Dossier monográfico en *Perspectiva Escolar*, 139, 2-36

AGUIRRE, M.
Los conceptos operativos básicos en la Didáctica de las Ciencias Sociales.
Lección magistral en la inauguración del curso académico 1988-89, Pamplona.
Secretariado de Publicaciones, Universidad de Zaragoza.

BENEJAM, P. (1988)
Exercicis pràctics de geografia urbana.
Perspectiva escolar, 124, 22-28.

BENEJAM, P. (1989)
Los contenidos de ciencias sociales.
Cuadernos de Pedagogía, 168, 44-48.

BORRAS, J.M. (1988)
La Historia en la formación del maestro.
Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1, 31-40.

BOUZAS, P. y PAGES, J. (1989)
La resolució de problemes i les Ciéncies Socials.
Guix, 140, 27-34.

CALAF, R. (1988)
¿Qué imagen se tiene del barrio de la escuela?.
Cuadernos de Pedagogía, 164, 30-32.

FERNANDEZ, E. y OROZCO, M.E. (1988)
Los talleres de ecogeografía en la programación de cultura andaluza para BUP.
Puerta Nueva, 7, 36-39.

GARCIA, J.A. (1989)
La prensa en la enseñanza de las Ciencias Sociales.
Investigación en la escuela, 7, 69-77.

GARRIDO MARTIN, A. (1988)
Ciencia, didáctica y enseñanza de la Historia.
Andecha Pedagógica, 20, 36-39

HIERRO, I. (1988)
En defensa dels jocs de simulació.
Guix, 134, 41-46.
LOPEZ, R. y ARMAS, X. (1989)
¿Ciencias Sociales o geografía e historia?
Cuadernos de Pedagogía, 172, 38-41.

MARCEN, M. (1988)
La integración de la educación ambiental en el currículum escolar.
Educación Ambiental, 5, 9-13.

MARTIN, F. (1988)
Didáctica de las Ciencias Sociales.
Investigación en la escuela, 4, 25-31.

MERCHAN, F.J. (1988)
¿Qué historia enseñar?
Investigación en la escuela, 5, 21-27.

MUÑOZ, R. y RODRIGUEZ, Mª I. (1989)
La investigación como medio de perfeccionamiento del profesor. Reflexiones y propuestas basadas en el Segundo Curso de Historia de Reforma de las Enseñanzas Medias.
Investigación en la Escuela, 8, 43-51.

PAGES, J. (1988)
Situar-se en el temps, situar-se en la història.
Guix, 124, 11-16.

PALLARUELO, S. (1988)
Trabajo etnográfico en las aulas.
Painorma, 6, 43-47.

PIÑEIRO, Mª R. (1988)
La utilización didáctica del mapa en la primera etapa de E.G.B.
Aula Abierta, 51, 183-220.

SANCHEZ, C. y SANCHEZ, C. (1988)
La historia de España a través del cine.
Acción Educativa, 51, 26-30.

SANCHEZ SANCHEZ, A. (1988)
Educación ambiental: conceptos, fines, objetivos y principios orientativos para confeccionar un programa.
Educadores, 146, 319-330.

SERRANO, C. (1989)
El periódico en la Didáctica de las Ciencias Sociales.
Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 1, 53-58.

SOBRINO, J. (1988)
La historia de la Ciencia y de la Técnica en las Enseñanzas Medias.
Painorma, 6,31-41.

TATJER, M. (1988)
Ciutat i barris: una eina didáctica.
Perspectiva Escolar, 124, 12-16.

TERRADAS, J. (1988)
Presente y futuro de la educación ambiental.
Educación Ambiental, 5, 38-41.

VALLS, E. (1989)
Los procedimientos. Su concreción en el área de historia.
Cuadernos de Pedagogía. 168, 33-36.

VARELA, J.R. (1988).
L'anàlisi documental a la clase d'Història.
Guix, 134, 49-52.

ARTICULOS EXTRANJEROS

AA. VV. (1988)
Teaching Development Issues.
Dossier monográfico en *Teaching Geograpy*, 13 (1), 7-29.
AA. W. (1989)
L'enseignement de l'histoire, geographie, Sciences Sociales.
Dossier monográfico en
Revue Française de Pédagogie, 85, 5-36.

AA. W. (1989)
Pratiques nouvelles de la Géographie.
Dossier monográfico en
Cahiers Pédagogiques, 272, 6-41.

AA. W. (1989)
Didattica della Storia.
Dossier monográfico en
Riforma della Scuola, 2, 19-40

AA. VV. (1989)
Geography in the National Curriculum.
Dossier monográfico en
Teaching Geography, 14 (3), 98-119.

AA. VV. (1989)
Computers and History Teaching.
Número monográfico en *Teaching History*, 54, 7-35.

AA. VV. (1989)
Empathy in History: the debate continues.
Dossier incluido en *Teaching History*,55, 8-23.

AA. VV. (1989)
Atti del 32º Convegno Nazionale della Associazione Italiana Insegnanti di Geografia.
Geografia nelle Scuole, 1-2-3-4, números monográficos.

AA.VV. (1989)
Sviluppo, disarmo, ambiente: la cultura dell'età planetaria. Número monográfico de
Riforma della Scuola, 9-10

ARKELL, T. (1988)
History's role in the school curriculum.
Journal of Education Policy, 3, (1), 23-38.
BOMBI, A.S. y AJELLO, A.M. (1988)
La rappresentazione della storia nei bambini.
Orientamenti Pedagogici, 205, 17-27.

BOZZO, M.T.; MORRA, S. y PIERIMARCHI, S. (1989)
Il concetto de documento storico nella scuola elementare.
Scuola e città, 8, 345-350.

CARDONI, P. (1988)
Il dibattito piu recente
su scuola e pace (1ª parte).
Scuola e città, 1, 17-23.

CARDONI, P. (1988)
Il dibattito piu recente
su scuola e pace (2ª parte).
Scuola e città, 2, 88-93.

CREMONA, A. (1988)
Arte da manuale.
Riforma della Scuola, 10/11, 57-62 y 57-59 resp.

CRISCIONE, A. y otros (1989)
Il tempo, la storia, i giovani.
Cooperazione Educativa, 12, 11-14.

DRAGO, T. (1988)
L'insegnamento della storia.
Qualevita, 38.

FACCIOLI, M. (1988)
A Scuola di geografia.
Riforma della Scuola, 2/3, 55-58 y 55-58 resp.

FALTERI, P. (1988)
Rimescolamento delle carte. Un ponte tra ricerca scientifica e didattica delle science storico-sociali.
Cooperazione Educativa. 12, 11-14.

FREEMAN, E.B. y LEVSTIK, L. (1988)
Recreating the Past: Historical Fiction in the Social Studies Curriculum.
The elementary school journal, 88 (5), 329-338.

GENTILONI, T. (1988)
Il Senso del tempo nel bambino e l'insegnamento della storia nella Scuola elementare.
Scuola e Città, 12, 538-549.

GRAHAM, E.J. (1988)
Local History Studies in the Classroom.
Teaching History, 53, 25-33.

HICKS, D. (1989)
World Studies. Educazione ai problemi del pianeta terra.
Cooperazione Educativa, 3, 38-41.

MAKSAKOVSKY, V. (1989)
The New Scientific-Methodological Concept of the Soviet School Geography.
Journal of Geography, 88(1), 11-16

MARBEAU, L. (1989)
History and Geography in Elementary School: For a Change (France).
Western European Education, 2 (XX), 14-43.

OMODEO ZORINI, F. (1989)
Indagine d'ambiente, Storia locale, microstoria e "picola storia": quale didattica?
Scuola e città, 3,113-119.

OSSI, L. (1988)
C'è ancora posto per la storia dell'arte?
Riforma della Scuola, 10, 26-31.

PITOCCO, F. y GARDINA, A. (1989)
La didattica della Storia. Cinque domande agli Storici.
Riforma della Scuola, 4, 13-17.

ROBERTS, R.J. y DOLAN, J. (1989)
Children's Perceptions of "Work" - and exploratory Study.
Educational Review, 41 (1), 19-28.

SCOLARO, N. y URETENAR, N. (1989)
Qualche dubbio in più.
Verso un'educazione alla pace.
Cooperazione Educativa, 3, 4-7.

AGENDA

Esta sección tiene el objetivo de informar acerca de cualquier actividad relacionada con la Didáctica de las Ciencias Sociales - Congresos, Jornadas, Simposios, Cursos, Seminarios, proyectos de investigación y/o investigaciones en curso,... que se desarrollen tanto en territorio español como en el extranjero. Evidentemente, este objetivo sólo puede lograrse de una manera efectiva con la colaboración de todos aquellos a quienes, en última instancia, va dirigido este boletín (profesores en activo de cualquier nivel educativo, profesores en paro, estudiantes, centros de enseñanza e investigación / documentación, instituciones varias, etc...) A todos ellos emplazamos para que nos envíen con suficiente antelación cuanta información consideren de interés, para incluirla en estas páginas.

En este primer número, incluimos una relación de actividades celebradas a lo largo de 1989, de las que hemos tenido noticia directa o indirecta, así como información acerca de actividades en curso de realización y a celebrar en 1990.

■ ACTIVIDADES CELEBRADAS EN 1989

• Historical Association. Education Conference "History 1989: reform or reaction?" (London, 3-5 january)

La polémica creada en el Reino Unido en torno a la reforma educativa propuesta por el gobierno de la Sra. Thatcher, está siendo especialmente interesante en el terreno curricular, donde la reforma de contenidos y la introducción de un "currículum nacional" ha supuesto un giro notable en la tradicional política descentralizadora y favorecedora de nuevas experiencias de diseño curricular.

La Historical Association dedicó su conferencia sobre educación a debatir las implicaciones de la reforma en la enseñanza de la Historia. El título ya es significativo.

The Historical Association, 59 a Kennington Park Road. London SE 11 4JH

• Curso de Formación de Formadores en Didáctica de las Ciencias Sociales (Madrid. Fase inicial: 30 enero - 17 de marzo)

Se trata del segundo curso organizado por el MEC, en colaboración con las Comunidades Autónomas, dentro del Plan de Perfeccionamiento del Profesorado. Dirección: Ramón Lara Tebar. Coordinación: Antonia Fernández Valencia.

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Escuela Universitaria de Magisterio "María Díaz Jiménez" Avda. Islas Filipinas, 3. 28003 Madrid.

• Third Historical Association National Primary Conference (York, 11 march)

En la misma línea que la convocatoria anterior, pero con un objetivo más específico: analizar y debatir el lugar de la historia nacional en el curriculum de Historia para la enseñanza primaria. El título del encuentro: "National History in the National Curriculum: Consensus or Consent?"

Dirección: la citada anteriormente.

• I Jornadas sobre los currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas. "Espacio y Sociedad en el Ambito Autonómico" (Valladolid, 13-15 abril).

El objetivo declarado del Congreso era "llegar a unos acuerdos de base sobre cuáles debieran ser los criterios científicos que definieran los curricula dedicados al estudio de la propia Región en cada Comunidad Autónoma".

La organización se basó en el desarrollo consecutivo de cuatro sesiones, dedicadas respectivamente a: "Fundamentos del currículum de Ciencias Sociales desde las Ciencias referentes", "Fundamentos del currículum de Ciencias Sociales desde las Ciencias de la Educación", "Modelos didácticos para un currículo regional" y "Perspectivas educativas autonómicas, europea y española y análisis de los curricula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas".

Más información en: *Departamento de Sociología y Didáctica de las Ciencias Sociales. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. C/. Geólogo Hernández Pacheco, s/n. 47014 Valladolid. Telfs.: 340196 y 332882.*

*** II Encuentro de Investigación Educativa** (Santander, 17-21 abril)

Organizado por iniciativa del ICE de la Universidad de Cantabria, y dedicado en esta ocasión de manera monográfica al tema: "La utilización didáctica del entorno".

ICE Universidad de Cantabria. Edificio interfacultativo. C/. Los Castros, s/n. 39005 Santander. Telfs. : (942) 217811 / 201272 / 201273.

*** Primer Encuentro de Fuentes Orales y Enseñanza de la Historia.** (Avila, 21-23 abril)

El contenido del encuentro se articuló en torno a tres ejes: reflexiones teóricas sobre el tratamiento de la fuente oral y su utilización como recurso didáctico en los diferentes niveles educativos, comunicación y análisis de experiencias realizadas, conocimiento y confrontación de las experiencias desarrolladas en Gran Bretaña e Italia.

Centro Asociado de la UNED. Apartado 144. C/. Santo Tomás, s/n. 05080 Avila. Tels.: (918) 225000 y 250164.

*** Brighton Branch Conference Report** (Brighton, 22 april)

Encuentro organizado por la Geographical Association, con un objetivo similar al perseguido por las convocatorias antes citadas, pero dirigido lógicamente a la situación de la Geografía en el nuevo currículum nacional. Este fue precisamente el título de la conferencia: "Geography in the National Curriculum".

The Geographical Association. 343 Fulwood Road. Sheffield 510 3PP.

*** Primer Encuentro del Profesorado Madrileño de Ciencias Sociales** (Madrid, 17 - 27 abril)

A iniciativa del Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas, se desarrollaron un conjunto de actividades en torno a tres bloques: conferencias y comunicaciones, experiencias didácticas (con la novedad de que diversos grupos de profesores pudieron observar el trabajo práctico de otros compañeros con sus alumnos, sometiéndolo a debate) y talleres de trabajo (siete rincones didácticos con materiales diversos para un aprendizaje innovador de las Ciencias Sociales, que fueron utilizados por grupos de alumnos acompañados de sus profesores).

CEMIP. c/. Mejía Lequerica, 21. 28004 Madrid. Telfs.: 4461768 / 4465155.

*** Jornadas sobre el Area de Ciencias Sociales** (Alcañiz, abril)

El material que se manejó se refería básicamente a: nuevo diseño curricular del Area para el Ciclo 12-16, juegos de simulación y educación sobre la paz y los valores.

Más información en Centro de Profesores. Camino del Matadero, s/n. 44600 Alcañiz (Teruel). Telf. 832803.

*** I Jornadas Provinciales de Intercambio de Experiencias en Ciencias Sociales** (León, 11-12 mayo)

Otro ejemplo de las numerosas Jornadas que, a nivel provincial o comarcal, se están

celebrando, por iniciativa fundamentalmente de los Centros de Profesores. En este caso no se trataba de un encuentro de formación destinado a la difusión de materiales ya elaborados (como en el ejemplo anterior), sino de facilitar el intercambio y debate de las experiencias realizadas por los propios profesores asistentes.

Centro de Profesores. C/. Luis de Sosa, s/n. 24004 León. Telf. 259698.

*** Curso-Symposium Enseñanza de la Historia y formación de profesores** (Málaga, 22-25 mayo)

Junto a las aportaciones de los asistentes en forma de comunicaciones a los diversos grupos de trabajo, la mayor parte del tiempo se organizó en torno a conferencias-coloquio con los cuatro profesores extranjeros invitados : A. Dickinson, M. Booth y J. Slater, del Reino Unido, y S. Guarracino, de Italia.

Departamento de Didáctica de las Matemáticas, las Ciencias Sociales y las Ciencias Experimentales. Escuela Universitaria de Magisterio. Plaza de El Ejido, s/n. 29013 Málaga. Telf. (952) 131312.

*** Congreso Internacional " Prensa en las Aulas "** (Zamora, 14-16 septiembre)

Además del interés general de los trabajos presentados, una de las Secciones se dedicó expresamente a la prensa en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Información: Centro de Profesores. Avda. Requejo, s/n. 49003 Zamora. Telf. (988) 514398.

*** I Curso Sobre Conservación y Ordenamiento del Entorno: aspectos educativos** (Granada, 18 septiembre - 22 diciembre)

Este curso forma parte del Programa de Formación Ocupacional de la Universidad de Granada, organizado en colaboración con el Fondo Social Europeo y la Junta de Andalucía.

Dirigido a profesores de EGB. y Licenciados en Letras o Ciencias, se ha desarrollado a lo largo de 240 horas lectivas de las que el 60 % eran prácticas, con dos objetivos fundamentales: Sentar las bases principales de la educación ambiental y adquirir una metodología teórica y práctica de carácter interdisciplinar.

Más información en Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Escuela Universitaria de Magisterio. Campus Universitario de Cartuja. 18010 Granada.

*** Seminario de Profundización en la Didáctica de la Historia.** (Sevilla, 3 - 4 octubre)

Desarrollado dentro del programa de trabajo del Area de Innovación Educativa del ICE de la Universidad de Sevilla, una de cuyas líneas prioritarias es responder a la necesidad de contar con una red de especialistas, expertos en didáctica de ciclo o área. Los objetivos específicos de este Seminario eran : a) iniciar una línea de reflexión sobre la didáctica de la historia, atendiendo especialmente al actual estado de la cuestión; b) contactar con especialistas que desarrollen líneas de trabajo en relación con la didáctica de la historia para facilitar la constitución de grupos de trabajo interniveles; c) establecer conexiones con las diversas instituciones implicadas en la formación del profesorado; d) propiciar el diseño y puesta en práctica de actividades experimentale relacionadas con la formación del profesorado y la experimentación curricular.

Contactar con Francisco F. García. Area de Innovación Educativa. ICE Universidad de Sevilla. Avda. Ramón y Cajal, 1. 41018 Sevilla. Telf. 652611 7 652701

*** I Jornadas Internacionales de Coeducación** (Valencia, 2-4 noviembre)

Bajo el epígrafe "La enseñanaza de las Ciencias Sociales: un discurso excluyente", el encuentro ha analizado aspectos como el sexismo imperante en los libros de texto, la renovación del currículum de las diferentes materias de las Ciencias Sociales, la necesidad de revisar la

naturaleza misma del discurso histórico,...
Instituto Valenciano de la Mujer. C/. Náquera, 9. 46003 Valencia.

*** Seminario Sobre " La percepción del espacio urbano y su didáctica"**
(Tarragona, 16-22 noviembre)

Organizado en torno a seis sesiones teórico-prácticas, dirigidas por los profesores José Estébanez, de la Universidad Complutense, y Roser Calaf, de la Universidad de Barcelona.
Facultad de Filosofía y Letras. Plaza Imperial Tarraco, 1. Tarragona.

*** Seminario sobre "La reforma en el Area de Geografía, Historia y Ciencias Sociales.**
(Madrid 11-14 diciembre)

Uno de los muchos encuentros que se han celebrado a lo largo del primer trimestre del curso 1989-90 -y que seguirán celebrándose en los próximos meses- con objeto de presentar a los profesores el Diseño Curricular Base del Area, analizar y contrastar opiniones sobre el mismo y proponer posibles modificaciones.

En este caso, organizado por el *Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid. Plaza de Santa Bárbara. 10 - 3º. 28004 Madrid Telf. 4192712 / 16.*

*** V Jornadas de Metodología de la Investigación Científica sobre Fuentes Aragonesas.**
(Monasterio de Piedra, Zaragoza, 20-22 diciembre).

Convocatoria ya clásica entre los especialistas, profesores e interesados en general en torno a la Historia de Aragón y los aspectos metodológicos para el trabajo con fuentes. En este caso, los temas de interés han sido: ferias y mercados, haciendas municipales, ermitas y sus funciones, tóponimos.
ICE de la Universidad de Zaragoza. Ciudad Universitaria. 50009 Zaragoza. Telf. (976) 353100.

■ ACTIVIDADES EN CURSO Y CONVOCATORIAS PROXIMAS

*** Curso de Postgrado sobre " Formación de Especialistas en Ciencias Sociales en la Secundaria obligatoria en Cataluña".**
(Barcelona)

Organizado por la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, bajo la responsabilidad del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Duración: 300 horas, repartidas en dos cursos académicos (89-90 y 90-91). Dirigido a: Licenciados o diplomados universitarios.
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. C/. Melchor de Palau, 140. 08014 Barcelona. Telf. (93) 3226411.

*** Curso sobre "Nuevas Tecnologías aplicadas a la Didáctica de las Ciencias Sociales"**
(Valladolid).

Organizado dentro del Programa de Formación Ocupacional para universitarios, con una dirección de 480 horas teóricas y 100 prácticas, se desarrollará desde octubre de 1989 hasta marzo de 1990. El programa contempla cuatro áreas: 1) Bases teóricas de la Didáctica de las Ciencias Sociales; 2) Técnicas didácticas, técnicas sociológicas y técnicas audiovisuales; 3) El cine y el video en la educación ; 4) Las aplicaciones educativas de la informática.
Departamento de Sociología y Didáctica de las Ciencias Sociales. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. C/. Geólogo Hernández Pacheco, s/n. 47014 Valladolid. Telf. 430196 y 332882.

*** Curso de Doctorado; " Ciencias Sociales y Educación "** (Valladolid).

Se desarrollará en el bienio 1989-91, con una oferta total de 39 créditos (390 horas), repartidos en 34 cursos. Los créditos se reparten de la siguiente forma: 17 de Didáctica de las Ciencias Sociales, 8 de Ciencias de la Educación, 7 de Sociología, 5 de Psicología, 2 de Historia, Técnicas Historiográficas y de Investigación.
Departamento de Sociología y Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Valladolid, dirección citada.

*** Master en " Didáctica de las Ciencias Sociales"** (Córdoba)

La Escuela Universitaria de Magisterio y los Departamentos de Didácticas Especiales y de Educación de la Universidad de Córdoba organizan cinco cursos de especialización para licenciados, que se desarrollarán entre enero de 1990 y marzo de 1991, conducentes a la obtención de tres títulos propios de esa Universidad: el señalado en el encabezamiento, y los de Master en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Master en Didáctica de la Expresión Plástica. Los dos primeros cursos, sobre " Teoría de la enseñanza y fundamentos del currículum" (14 créditos de 10 horas) y " Metodología y técnicas de investigación educativa" (12 créditos) son comunes a los tres títulos. Los tres cursos restantes, cada uno con 14 créditos, son específicos en función del título concreto a que se opte.

Intervienen 36 profesores de 14 Universidades españolas. El curso específico de "Didáctica de las Ciencias Sociales" está formado por siete módulos (con 2 créditos cada uno) sobre la siguiente temática: Desarrollo cognitivo y enseñanza de las Ciencias Sociales, La representación del espacio en el niño y el adolescente, La representación del tiempo en el niño y el adolescente, La representación del mundo social, Epistemología y didáctica de la Geografía, Epistemología y didáctica de la Historia, Epistemología y Didáctica de la Historia del Arte.
Información en: Departamento de Didácticas Especiales. Escuela Universitaria de Magisterio. C/. Priego de Córdoba, 4. 14013 Córdoba. Telf. (957) 200264, 292177 y 295544.

*** Jornadas sobre el desarrollo del curriculum de Ciencias Sociales** (Barcelona)

Dirigidas a los maestros del ciclo superior de EGB y otros profesionales interesados, se desarrollarán del 26 de febrero al 1 de marzo próximos, con arreglo al programa siguiente: "Del Diseño Curricular al Proyecto Curricular de Centro" (Teresa Mauri), "Los Diseños Curriculares de C. Sociales y las decisiones sobre el Proyecto Curricular de Centro" (Jesús Domínguez, Cristófol Trepat, Roser Batllori), "Los proyectos curriculares de Centro, en la experimentación" (Emili Muñoz, Josep Padró), "La enseñanza de la historia en Italia" (Scipione Guarracino).
Información: Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. 08193 Bellaterra (Barcelona). Telf. (93) 5811878.

*** VII Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela** (Sevilla)

Estas Jornadas, ya clásicas en el calendario nacional, se celebrarán del 2 al 4 de marzo bajo el lema "Cambio educativo y desarrollo profesional". Se prevén, entre otros, seminarios sobre " Didáctica de las Ciencias Sociales", "Didáctica de la Educación Ambiental", "Implicaciones didácticas del constructivismo", "Proyecto curricular y equipos docentes", "Concepciones de los alumnos y cambio conceptual", "Cultura y currículum",...
Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla. Avda. Ciudad Jardín, 22. 41005 Sevilla.

*** II Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales** (Córdoba)

Organizado por la Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y el Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de Córdoba, se celebrará en esta ciudad del 2 al 4 de abril de 1990.

La temática es "Los nuevos currícula de Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de profesores de Educación Infantil, Primaria y secundaria". Se desarrollará sobre la base de un documento inicial de trabajo, elaborado por la Junta Directiva de la Asociación, y cuatro seminarios simultáneos que abordarán el estudio de los posibles programas de Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación del profesorado de los cuatro ciclos en que previsiblemente quedará estucturado el sistema educativo no universitario en España después de la Reforma: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria obligatoria y Educación Secundaria postobligatoria. Está prevista igualmente la participación de los profesores Alejandro Tiana (Director del CIDE), que tratará acerca de "Plan Nacional de Investigación Educativa" y François Audigier (Director de investigación en el INRP de Paris), que planteará la situación de "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en Francia".
Información; Departamento de Didácticas Especiales. Universidad de Córdoba. C/. Priego de Córdoba, 4. 14013 Córdoba. Telf. (957) 200264 / 292177 / 295544.

*** 2 nd International Conference on Computers in the History Classroom** (Leeds, U.K.)

Esta reunión, la segunda que sobre el tema organiza la Universidad de Leeds, tendrá lugar del 11 al 13 de julio de 1990. Las actividades previstas incluyen sesiones plenarias, presentación de investigaciones, debates y talleres de trabajo. Habrá igualmente exposición de materiales y demostraciones de software. Los temas sugeridos son: "The Relationship between Technology and the Curriculum", "Teaching Methods using Information Technology in History", "Assessment of IT-involved teaching / learning activities", "The Implications of Hardware / Software Developments".
Información: David Yeomans, CHC 90 Details, School of Education, University of Leeds, Leeds LS2 9JT. Reino Unido.

*** I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras** (Barcelona)

Organizado por el Ayuntamineto de la ciudad con el patrocinio de la UNESCO y otras organizaciones internacionales, tiene por objetivos concretos: facilitar el intercambio y difusión de experiencias significativas en el nuevo y complejo campo educativo, promover una información ciudadana más completa y útil de los recursos educativos del entorno, crear un Banco de Datos de experiencias educativas en el medio urbano, elaborar y aprobar la Carta de Ciudades Educadoras. Se desarrollará del 26 al 30 de noviembre de 1990 y entre las Areas de trabajo figura explícitamente "El conocimiento de la ciudad y el medio".
Información: Ayuntamiento de Barcelona. Ronda de San Antonio, 49, 1º, esc. izq. 08011 Barcelona. Telfs. (93) 4231849 / 4253955.

FICHA DE SUSCRIPCION

BOLETIN DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Copiar o recortar esta ficha y enviarla cumplimentada a.
Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona
08193 Bellaterra (Barcelona)

Apellidos _____
Nombre _____
Domicilio (calle / plaza) _____ N.º _____
Población _____ C.P. _____ Provincia _____
Teléfono _____ País _____
Profesión _____
Fecha _____

Firma

TARIFAS PARA EL AÑO 1990
(Suscripción anual, 3 números)

España:	1.100 Pts.
Europa:	11$
Resto mundo:	14 $

Forma de pago:
☐ Domiciliación bancaria
☐ Talón bancario (a nombre de la Asociación)

FICHA DE DOMICILIACION BANCARIA

Sr. Director de Banco / Caja

Muy Sr. Mío: Le ruego que, hasta nuevo aviso, abonen a la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, con cargo a mi cuenta / libreta, los recibos correspondientes a la suscripción o renovación anual de la revista **Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales.**

Cuenta corriente n.º / Libreta n.º _____
Banco / Caja _____ Agencia N.º _____
Dirección de la entidad bancaria _____
Población _____ C.P. _____ Provincia _____
Fecha _____

Firma

NOTAS.-
- Los miembros de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales reciben gratuitamente este Boletín, pues forma parte de los servicios que pretende prestar la Asociación
- Las suscripciones se tramitarán por años naturales, comenzando siempre con el primer número del año en que se produzca el alta.
- El precio del ejemplar suelto del Boletín es de 500 pts (para 1990)