

**BOLETÍN INFORMATIVO DE LA ASOCIACIÓN
UNIVERSITARIA DE PROFESORES DE DIDÁCTICA DE
LAS CIENCIAS SOCIALES**

3



Junio de 1997



EDITORIAL

La Didáctica de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales y la reforma de los planes de estudio de las licenciaturas

Uno de los temas de actualidad en los círculos universitarios es la reforma a la que próximamente deben someterse los planes de estudio de los títulos de carácter oficial para adecuarse a las directrices generales comunes contenidas en el Real Decreto 614/1197 de 25 de abril (BOE de 16 de mayo de 1997).

La Historia y la Geografía constituyen los pilares básicos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, motivo por el cual algunos profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales nos hemos planteado la conveniencia de la presencia de nuestra materia en los planes de estudio de las Licenciaturas de Historia y Geografía.

Entre los criterios a tener en cuenta en la elaboración de esta reforma deberían incluirse los de carácter científico referidos a los contenidos y objetivos de la formación del profesorado. Las directrices generales establecidas por el Ministerio de Educación y Cultura en el decreto arriba citado se centran exclusivamente en criterios de carácter formal y organizativo. No obstante, no debería desaprovecharse

esta ocasión para introducir algunas reformas que afecten a nuestra área de conocimiento en las licenciaturas de Geografía e Historia.

A nadie se le oculta que la mayoría de los alumnos que cursan estas licenciaturas se dedicaran a la enseñanza de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales en los niveles de secundaria y universidad. Sin embargo, y para asombro de propios y extraños, en la mayoría de los planes de estudio vigentes en las universidades españolas no hay asignaturas -troncales, obligatorias u optativas- de didácticas específicas. Por el contrario, y junto con materias troncales de indudable valor científico y formativo, se pueden encontrar en los planes de estudio de algunas universidades otras materias -obligatorias y optativas- de contenidos variopintos y, con frecuencia, de escasa eficacia en la formación científica y práctica de los alumnos para dedicarse a la enseñanza. Si se atiende a este futuro profesional parecería innecesario tener que insistir en que la presencia de materias relacionadas con la enseñanza de estas disciplinas no sólo es conveniente, sino incluso imprescindible. En opinión de la junta directiva es necesario abrir un debate público sobre la incardinación de las didácticas específicas en el contexto de las licenciaturas dedicadas a formar profesionales de la enseñanza.



Ante esta situación surgen varias cuestiones a plantear: ¿Quiénes, cómo y cuándo van a reaccionar ante esta situación?; ¿podrá mejorar la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales si la didáctica específica sigue siendo la gran ausente de los planes de estudio universitarios?; ¿es eficaz el conocimiento de las ciencias sociales si no están acompañadas de la capacidad para su enseñanza?; ¿es de rigor seguir pensando que para enseñar es suficiente el dominio de los conocimientos científicos?...

Las respuestas a estas cuestiones conducen claramente a una conclusión: la necesidad de que la Didáctica de la Historia, de la Geografía y de las otras Ciencias Sociales, cuenten con una presencia explícita en los planes de estudio actualmente objeto de reforma. El momento actual resulta plenamente oportuno para su inclusión, habida cuenta de que la vigencia de estos planes se extenderá previsiblemente a los próximos años.

Por todo ello, la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, los departamentos y los propios profesores a nivel individual, deben hacer llegar estas inquietudes al Ministerio de Educación y Cultura, a las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, a los Rectorados y a las Comisiones encargadas de la reforma de los Planes de Estudios. De la urgencia y eficacia con las que estas acciones se lleven a cabo dependerá el que, aprovechando una ocasión tal vez irrepetible, la Didáctica de la Historia y de la Geografía

queden incorporadas expresamente en los planes de estudio.

Con la finalidad de conseguir la mejor coordinación, es conveniente que todas las iniciativas que se lleven a cabo, así como cualquier sugerencia, se comuniquen a la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. De nosotros, en parte, depende el futuro.

Por la Junta Directiva,
M^a. Isabel Vera Muñoz
(Universidad de Alicante)





2. EL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Programas de doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales II

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Nombre del programa: Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales: un enfoque interdisciplinar.

Bienio: 1996-97/ 1997-98.

Departamento responsable: Didáctica de las Ciencias (Experimentales, Sociales y Matemáticas).

Coordinación: Dtor. Pedro Cañal de León (Depart. Didáctica de las Ciencias).

Facultad a la que está vinculado: Facultad de Ciencias de la Educación.

Licenciaturas de acceso: Licenciatura en cualquiera de las titulaciones relacionadas con las Ciencias Experimentales y las Ciencias Sociales, en Psicología o en Pedagogía.

Título al que se accede: Doctorado en Ciencias de la Educación.

CURSO ACADÉMICO 1996-97		
TÍTULO DEL CURSO	PROFESORADO RESPONSABLE	Créditos
Metodología de investigación didáctica en el marco del proyecto IRES	Porlán Ariza, Rafael	5
La Didáctica de las Ciencias en la Educación Primaria y Secundaria obligatoria	Cañal de León, Pedro	5
Ánalisis de proyectos curriculares desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales	Estepa Giménez, Jesús	4
El conocimiento escolar como transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo	García Díaz, J. Eduardo	5

CURSO ACADÉMICO 1997-98		
TÍTULO DEL CURSO	PROFESORADO RESPONSABLE	Créditos
El desarrollo profesional vinculado a la experimentación curricular en los ámbitos social y natural	Porlán Ariza, Rafael	5
Educación ambiental en la formación del profesorado	Cañal de León, Pedro	5
La construcción del conocimiento social en el diseño curricular investigando nuestro mundo	Estepa Giménez, Jesús	4
Didáctica de la Ecología y Educación Ambiental	García Díaz, J. Eduardo	5



UNIVERSIDAD DE HUELVA

Nombre del programa: Didáctica de las ciencias y Formación del profesor.

Periodización: Comienza en el curso académico 1997-98.

Departamento responsable: Didáctica de las Ciencias (Experimentales, Sociales y Matemáticas) y Filosofía.

Coordinación: Dtor. José Carrillo Yañez (principal), Jesús Estepa Giménez y Roque Jiménez Pérez.

CURSO ACADÉMICO 1997-98 y 1998-99		
TÍTULO DEL CURSO	PROFESORADO RESPONSABLE	Créditos
Modelos de investigación educativa en áreas específicas	Marcelo García Coronel Llamas	4
Un modelo de investigación en Formación del Profesor: el Proyecto IRES	Cañal de León	1
Seminario de proyectos de investigación	Estepa Giménez Jiménez Pérez Carrillo Yáñez	2
Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina científica. Corrientes actuales de investigación	Estepa Giménez	1
Didáctica del patrimonio histórico I	Domínguez Domínguez	2
El currículum de Ciencias Sociales y la enseñanza de las nociones económicas	Domínguez Domínguez	2
La investigación sobre la formación del profesorado de Ciencias Sociales	Estepa Giménez Pagès Blanch Gómez Rodríguez	2
Concepciones del alumnado sobre la sociedad	Estepa Giménez	2
Didáctica del patrimonio histórico II	Estepa Giménez Domínguez Domínguez	2
Filosofía de la ciencia	Gallego Izquierdo Martín Gómez	3
Filosofía de las ciencias humanas	Álvarez Ruiz Martín Gómez	2
Epistemología y conocimiento escolar	Porlán Ariza	1

* No se incluyen los cursos o seminarios de Didáctica de las Matemáticas y de Didáctica de las Ciencias Experimentales, los cuales tienen un tratamiento similar a los de Didáctica de las Ciencias Sociales.



UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Nombre del programa: Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.

Curso: 1996-97.

Departamento responsable: Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials.

Coordinación: Consuelo Serrano Navajas.

CURSO ACADÉMICO 1996-97

TÍTULO DEL CURSO	PROFESORADO RESPONSABLE	Créditos
Paradigmas geográficos y enseñanza de la Geografía	Serrano Navajas, Consuelo	3
Investigación en la Didáctica de la Geografía	Souto, Xosé M.	3
Estrategias metodológicas y recursos como vías conceptuales para la enseñanza y aprendizaje de Geografía	Fernández Hodar, J.	3
Enseñanza-aprendizaje de la Historia	Gil Saura, E.	3
La Historia, enseñanza (1836-1990)	Valls Montes, R.	3
La práctica de la enseñanza y la investigación	Gimeno Sacristán, J.	2
Métodos cualitativos e investigación didáctica	Martínez Sánchez, A.	2
Materiales curriculares y profesionalidad docente	Martínez Bonafé, J.	2
Mundo clásico, sistema educativo, metodología y currículum	Montesinos Martínez, J.	3
Teoría e historiografía: relaciones género	Aguado Higón, A.	4
Literatura e Historia: lo imaginado en Historia	Buerdil Bueno, I.	3
Modernización y demografía en la España de la Restauración	Carnero Abat, T.	3
Antiguo Régimen y cambio social	Sebastià Domingo, E.	3
Métodos y técnicas en humanidades y Ciencias Sociales	Salaber Fabiani, V.	2
Diseños y estrategias en investigación educativa	Suárez Rodríguez, J.	2
Aprendizaje y comprensión de textos	Vidal-Abarca Gámez, E.	4
Psicología de la instrucción y aprendizaje	Latorre Latorre, A.	4
Desarrollo cognitivo y experimentación	Fortes del Valle, M.C.	4

* Los cursos indicados pertenecen a la línea de Ciencias Sociales. Algunos de estos cursos permiten obtener el doctorado en Geografía o en Historia .





3. HACIA EL IX SIMPOSIUM DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El IX Simposium de Lleida está en marcha. Seguramente habréis recibido ya una primera circular. El tema escogido para el Simposium es el de "Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales".

La fecha de celebración del Simposium será durante los días 1, 2 y 3 de abril de 1998. Son fechas para marcar en la agenda. El día 4 se hará la salida de rigor a la comarca prepirenaica de El Solsonès. A su vez, hay otro aspecto que conviene recordar y es la fecha límite para la presentación de comunicaciones. Este aspecto varía respecto a otros simposios celebrados. Las comunicaciones deben referirse a cualquiera de las ponencias, pero la novedad es que deben obrar en la sede de la organización antes del día 15 de enero de 1998.

Las ponencias y comunicaciones versarán sobre los siguientes temas:

- 1.- La Didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de valores democráticos.
- 2.- El concepto de libertad en el currículum de Ciencias Sociales.
- 3.- La igualdad: género, etnia y estatus sociales en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.
- 4.- La solidaridad y la cooperación en Ciencias Sociales.
- 5.- Aportaciones de otras áreas en la formación de valores.

Las comunicaciones deberán enviarse en soporte informático -disquete de 3 1/2", programa Word (PC o Macintosh) adjuntando una copia impresa por una cara en formato DIN A4. La extensión máxima de las comunicaciones será de 10 folios, incluido un resumen de 10 a 15 líneas. Las comunicaciones serán evaluadas por el comité científico del simposium. Conviene recordar que no se admitirán comunicaciones que no estén inscritas de esta forma.

A grandes rasgos este es el programa científico que nos deparará el próximo Simposium. La organización va a cargo del Departament de Didàctiques Específiques de la Universitat de Lleida y de nuestra Asociación.

Para más información podéis contactar con Antònia M. Filella, a través de uno de estos medios:

Facultat de Ciències de l'Educació
de la UdL
Complex de La Caparrella, s/n.
25192 Lleida.
Tel. 973- 702313 / Fax. 973-702305

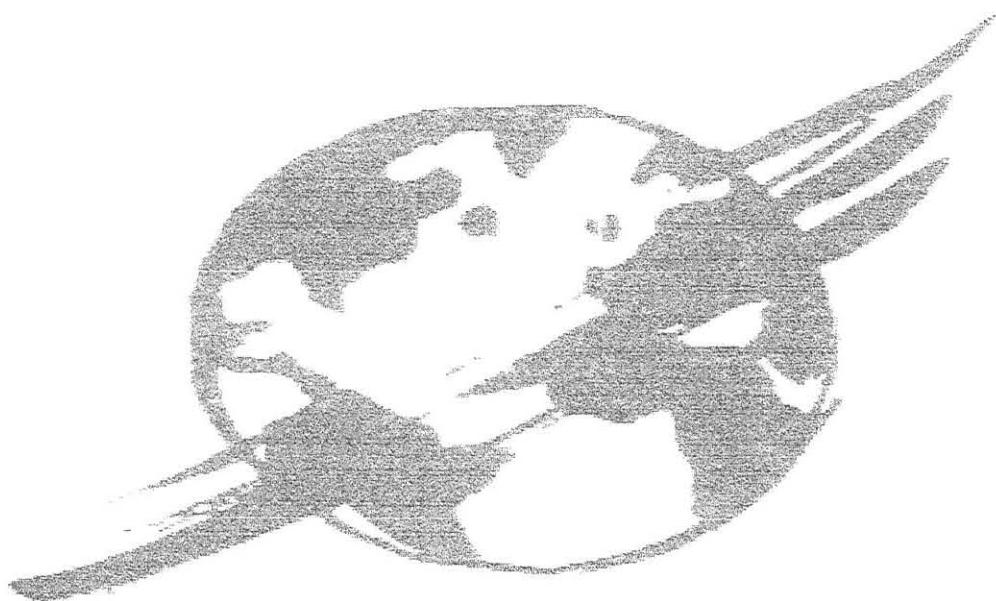




4. ARTÍCULOS DE FONDO

MARDEN, P. (1996): "The geography of globalisation and the globalisation of geography". *Interaction Journal of the Geography Teachers Association of Victoria Inc.*, vol. 24, núm. 2, june, págs. 16-20.

MATTOZZI, I. (1990): "Formare il senso del tempo". *Scuola Viva*, núm. 10-11, págs. 13-16.





The geography of globalisation and the globalisation of geography

Peter Marden, Dept. of Geography, Monash University



As geographers, the concept of scale is second nature. Indeed, spatial categories such as the local, regional, international and global have long dominated the geographer's art. It is quite commonplace within the ranks of cultural geography to be bewildered, and at times astonished, by the cultural and social mosaic premised on a 'sense of place'. Spatial referents and the social engagement with place play an important role in many cultures, from the nation to the village. As the likes of Freud, Malinowski and Levi-Strauss have revealed: myth is a means of ordering human experience related specifically to the preoccupations of the age that produces or preserves it – and one essential part of this myth-making is the attachment to place, the geography of gods and heroes.ⁱ How we understand the attachment to place and its multifarious cultural settings is of course no easy task. Similarly, political geographers are used to dealing with categories such as nation states, regional formations (sub-national and supranational), the international system of states and complex notions pertaining to sovereign territory and the like. However, to what extent are these geographies changing before our eyes? How do we as practitioners in this ancient discipline conceptualise and redefine our intellectual tools of analysis concerning the pervasive force we call 'globalisation'? Is it true that time is annihilating space as some historians are prone to assert? If so, what role the geographer? Before examining some of the important aspects to globalisation and the place of geography, let us first look at the question of relevance.

The relevance of geography: need you ask!

Over the last few years, throughout the humanities and social sciences, there has been a theoretical return to two elemental constituents of social life: space and time. Geography does matter and never before have the geographer's skills been more relevant to developing a greater understanding of the world around us. Globalisation has a geography, but a geography that is more fluid and porous than previous eras. A new generation of geographers today are asking some pertinent questions about our role in the social sciences, in terms of our ability to be intellectually innovative and in tune with the dynamics of place and spatial relations. One could say that we have been very successful at promoting the idea that place is an integral part of social experience and that other social scientists such as historians and sociologists have largely ignored this fact. Over recent years, however, the geographer's art has been given its due worth by eminent sociologists such as Anthony Giddens who now affords considerable emphasis to the scholarly canon of human geography. This does not mean becoming faddish, whether that be embracing post-modernism and post-colonialism, but rather to recognise that others outside the discipline are saying something significant about geography. One appealing notion is that of geography being a 'travelling discourse' marked by its various origins and moving from site to site: this is not to suggest a surrender to assertive generalities and fashionable argument, but to develop a critical geographical imagination commensurate with the enormous intellectual



and practical problems posed by the shifting constellation of local-global geographies. Let us now briefly examine some of these problems that also provide an exciting new site for genuine engagement and exploration.

Globalisation: a fuzzy concept!

There are numerous debates currently taking place among social scientists, including geographers, concerning the nature and consequences of post-modernity. A significant proportion of these debates concerns what particular label we affix to the world around us today. For our purposes, however, further argument can be avoided by simply referring to modernity as being intertwined with capitalism, heavily bureaucratised nation-states and industrialism, which, although begun in the west, are now operating on a global scale and have involved transformations of space and time. People, organisations, events, and whole societies are no longer simply linked to single places or particular times. Rather, the intrinsic nature of modernity is revealed by its ability to connect local times, spaces, and people with global agendas, standardised time horizons and constantly shifting spatial arrangements. ii The importance of technology cannot be overlooked with this phenomenon indeed, it is intricately tied to our perspective on modernity. Modern systems of transportation, communications, and information have achieved a separation of time and space from the pre-modern dominance of place.

Some commentators have referred to us as experiencing a new geography of time and space, brought about by processes of globalisation: our place of work and home (the geography of the everyday) co-exists with another terrain of existence, the terrain created by television, the telephone, and the telecommunications networks criss-crossing the globe. These 'vectors' produce new kinds of experience: a telethesia - perception at a distance and what Wark refers to as 'virtual geographies'. iii Although some of these issues can be quite obtuse and complex, we can say with some authority that never before has the local and global become so intertwined with our daily lives. The dynamism of this connection can be both exhilarating and intimidating, issuing forth another paradox of modernity. Put simply, globalisation can be defined as a set of processes that impinge on three areas of social life: economy, polity and culture. Let us look at these areas individually and suggest where geography as a discipline can contribute to developing a greater understanding of each process and its relationship with the broader dynamic.

Globalisation 1: the economy

It is quite commonplace these days to speak of a global economy and the fact that patterns of production and consumption have been globalised. At issue though, is to what extent are these global forces creating new geographies of power and influence? Does this restructuring of the global economy mean 'an end of geography' or one that is decidedly new and different? Obviously, this is a vast topic and

requires considerably more research than we can provide here. iv However, there are a few significant aspects of economic globalisation to which we should pay attention. One dominant view among political scientists and geographers is that globalisation is seriously undermining the national basis of the nation state, which is commonly regarded as a distinct geographically bounded set of political, economic and social relations. Indeed, the whole question of state autonomy and sovereignty goes to the very heart of questions about the unbounded nature of globalisation, particularly our seeming inability to control and manage certain forces for change. And as we will see later, this is as much a cultural and political phenomenon as it is an economic one. The immediate concern over the global economy stems from a perception that capital is overcoming the constraints of national economic organisation and regulation. Hence, not only are global markets and forces transcending national borders, but also reducing the capacity of national governments to determine domestic development policy.

We are witnessing the growth of a supra-national financial system, and along side it, decaying national regimes that are attempting, with varying degrees of success, to transform highly localised regulatory systems into global systems. Notwithstanding, this is not solely about global financial integration and national autonomy, because it is also reflective of changes taking place within finance capital itself. It is

not exactly earth-shattering to suggest that the flow of international money and finance capital has been a feature of modern industrial capitalism. As standard economic geography texts inform us, the early stage of industrialisation was associated with regional bank-oriented systems whereby a network of regional banks channelled investment into private industry with capital derived from local sources. However, as national capital markets developed and matured, regional financial autonomy was lost to central institutions that over time became oriented towards international investment operations. Today, we find capital and money markets separated from industry, money has truly become a commodity; with daily media reminders of Eurodollars, stateless monies, securitized loans and offshore currencies. The realities of global finance are profound indicators to the extent of economic globalisation, especially the growth of international trading and dealing in foreign currencies. This has been ably assisted by floating exchange rates, the abolition of exchange controls and the rapacious nature of finance capital in areas of portfolio investment, life insurance and pension funds.

When one considers the range of telecommunications technologies, particularly those related to banking such as local area networks (LANs), on-line transaction processing (OLTP) and electronic data interchange (EDI) in combination with the aforementioned changes, then it is not surprising to find claims of an 'end of geography', attracting many commentators putting forward arguments about the

...globalisation can be defined as a set of processes that impinge on three areas of social life: economy, polity and culture.



significance of location being undermined by globalisation. However, such a conclusion is rather misleading because while the rapid spread of information technology may have annihilated space, it certainly has not meant a lessening of the significance of location, of place.^{vi} This is clearly evidenced by the emergence of major financial centres that have formed a globally integrated hierarchy led by the big three: London, New York and Tokyo. Clearly, within the world of finance capital there are geographies of differentiated social impact and asymmetrical power relations that relate to issues of location: what determines one centre's growth at the expense of others and what are the impacts on industry policy and employment? Moreover, there is the geography of law to consider, of how national regulatory regimes are responding to economic globalisation, and what, if any, is the future role of the International Monetary Fund (IMF) in protecting poorer nations from reckless and exploitative investment? These questions should be of the utmost interest for the geographer who, rather than lamenting the possible demise of his/her subject matter, should be celebrating the research opportunities that exist within the discipline to broaden current scholarship in the social sciences on this increasingly important phenomenon of globalisation.

Globalisation 2: the polity

Some time ago, Daniel Bell argued that the nation-state is becoming too small for the big problems of life, and too big for the small problems.^{vii} In the face of what we are now referring to as globalisation, then such sentiment is prophetic to say the least. As we have seen, globalisation is rapidly taking place at the economic level, yet the state is still regarded as the primary location for sovereignty and decision-making. Gradually, however, states are losing their sovereignty over certain issues that are deemed to be cross-societal and trans-national in scope, such as environmental degradation. Whether we label it a new world order or not, we are, nonetheless, facing new times that are impacting on national political cultures and decision-making processes.^{viii} The role of international law is becoming an important legal constituency for considerations at the national level, as are treaties and various conventions where states are active participants and signatories. There is little doubt that forces of globalisation are impinging on the nation-state and making internal policy-making instruments relatively ineffective, particularly if these instruments remain neglectful of a broader sphere of responsibility. Many areas of state responsibility such as defence and communications now have to be coordinated on a global and inter-governmental level. To this extent, states have agreed to surrender some of their sovereign rights to become members of larger political units, (e.g. EU, ASEAN, APEC, NATO), as well as organisations such as the UN and its various affiliate organisations. Some political commentators are arguing that it is more difficult in contemporary times for nation-states to take unilateral action without first negotiating strategy with

an international community of nations. An extension of this thinking is the suggestion that there is a system of global governance now emerging with its own policy development and administrative network that, over time, will develop into a supernational state with its own legislative power. This argument, however, is guilty perhaps of overplaying the forces of globalisation and displaying a naivety about power in international relations. Nevertheless, with all of its economic and military power in the global arena, the United States still has to abide by its wider obligations within the international community of nations and cannot 'get its own way', so to speak, without impunity. However, despite realist versus idealist notions of political globalisation, we can detect a geography of social problems beyond the nation-state that are undermining the sovereignty of the state in a number of ways: first, it redirects individual political preferences; second, it delegitimizes the nation-state as a problem solver; and finally, it establishes new international organisations whereby some aspects of state sovereignty are surrendered.^{ix}

...while the rapid spread of information technology may have annihilated space, it certainly has not meant a lessening of the significance of location, of place.

In terms of the sub-discipline of political geography, there are so many changes taking place in the global arena that one hardly knows where to begin. For example, the whole issue of nationalism and internationalism take on a different set of intellectual cues than previous studies with the onslaught of globalisation. The geography of international relations is a vibrant area of research because questions about sovereignty and identity should

be of the utmost interest for geographers seeking to understand complex socio-spatial relations and their political expression. Indeed, conceptions of place and its politicisation with various calls for ethnic solidarity with strong overtones of territoriality seem to emerge as a counter force to globalisation where identity is subsumed by notions of cultural homogeneity. There is, however, a strong argument prevailing concerning the fact that globalisation as a feature of modernity is producing dissimilar outcomes such as highly localised geographies of dissent alongside more cosmopolitan communities seeking integration.^x These issues require explanation because spatiality is back on the social and political agenda, particularly with those studies under the general heading of 'cultural studies' - so what better opportunity is there for the geographer to display his/her art in this instance by drawing on the intellectual richness of a discipline that can no longer be ignored. The question of culture is also made more complex by globalisation, and it is to this area I now turn.

Globalisation 3: culture

What is culture and how is one's identity related to cultural circumstance? This is, of course, a very big question, but one that needs constant asking. The onslaught of globalisation has brought about a revisit of many traditional ideas relating to these questions. Post-modernism in particular has impacted on the way the social sciences study culture and



difference, because it undermines numerous cherished intellectual positions. For example, in his book on orientalism, Edward Said xi argues that we should pay considerable attention to the ways in which western scholars have constructed images of the Orient. These images are not just derivative of European fantasy however, but a created body of theory and practice, which, Said argues, is the result of cultural hegemony reflecting European superiority. Hence, the exploration and celebration of cultural difference has been the focus for recent theorists who are advocating the fragmentary nature of cultural life today. One argument is that as national space becomes less and less important in this age of globalisation, then so must nationalist cultures. The claims for an emergence of a 'global culture' that transcends national differences is premised on the belief that increasing cosmopolitan values will tend to homogenise difference (in terms of minimising conflict or any notion of cultural wars), whilst at the same time maintain the authenticity of difference. Popular culture, fashion, music and film are regarded as being truly global in their geographies of production and consumption. Hence, images and icons are shared across cultures and tend to have a transnational life as distinct from those sites of collective allegiance deemed culturally specific. Such globalisation resonates in the transnationalisation of global economic and technological infrastructures; it is the world of economic giants, superpowers, transnational corporations and their associated communications networks.

The emphasis is on the commodification of culture: its art, production and consumption, and of course, geography. So what of supposed place-bound cultures, and their relationship with territory, of a strong sense of place? What of those ethnic cultures that are time-bound and expressive with regard to a sense of historic identity, whether imagined or real? To what extent can we argue that without the links of a common past and shared memories, which give expression to collective identity, the idea of a global culture is both premature and misleading? There are also equally compelling questions surrounding the notion of identity. xii For example, anthropological folklore informs us that identity within traditional society was fixed, solid and stable. Identity in this context was a function of predefined social roles and a corresponding system of myths which provided an orientation and religious direction to one's place in the world. In short, identity in the pre-modern world was unproblematical and non-reflexive. By contrast, identity in the modern world is more self-reflexive, multiple and subject to change and innovation. And, although there still remains a strong fixity as determined by prescribed social roles, there are also boundaries where identity is expanding. Anxiety plays a part in modern identity formation, particularly when one is trapped in a web of social roles, expectations and relations; on such occasions identity becomes problem-centred and destabilising. xiii If we are to believe post-modern theorists, then identity will become even more unstable and fragile as

societies change at faster and faster rates. Once again these are complex areas of interest for the social sciences whereby geographers can make an important contribution, especially how landscape, place and the socio-spatial dynamics are impinging constituents of this experience. Indeed, new theorisations about culture, identity and place are prominent with what some have called a new cultural geography, which is more openly interpretive than previous material-based studies. The Berkeley School regarded culture as a totality which can clearly be observed, classified, described and mapped. However, contemporary work on popular culture sees society as characterised by a plurality of cultures, some dominant, some marginal; it is where description is problematised and pattern re-interpreted. Either way, the globalisation of certain cultural artefacts that some loosely call 'westernisation' are very clear when one considers the spatial spread of the golden arches of McDonald's for example. The interactions of local cultures with these symbolic and material sites of transmission are complex and provide cultural geographers today with many intellectual challenges.

Conclusion: globalisation and critical geography

The issues that are facing us in the world today seem at times to be out of the reach of human intelligibility. Globalisation is a reality and not just a buzzword emerging from the not-so-hallowed halls of academia; it does refer to definite processes and patterns that

Popular culture, fashion, music and film are regarded as being truly global in their geographies of production and consumption.

are identifiable and recurring across all levels of social practice. The domain of research has received considerable attention in this article, so I would like to finish this commentary by reflecting on what opportunities there are for teachers of geography to engage globalisation, particularly the development of a critical geography. I am not so presumptuous as to offer instruction on pedagogy, only to inform on the basis of a recognition that other practitioners are contributing to a broader public discourse on matters relating to globalisation without due acknowledgment or recognition of what geography as a discipline can provide. These are indeed strange times, but perhaps predictable; just as we are on the threshold of transforming some aspects of our discipline and moving into theoretical areas that hold much promise for the future, we are undergoing a level of 'academic auditing' unprecedented in modern times. The threat of economic rationalism with its flawed objectivity and blatant ideological zeal is a very real one for educators who are advocating a critical stance to learning. In this regard, teachers who openly adopt a radical position are likely to find themselves increasingly in conflict with the obligations of institutional best practice and survival.

The theoretical issues of globalisation are important to me and definitely influence my approach to teaching in a discipline that is trying to say something about globalisation and its power base. xiv I come from a background heavily versed in critical social theory, especially the context between theory and practice. Therefore, the politicisation of ideas and



the place of ideology are, although contentious, pivotal to my notion of critical geography. Hence, students need to be aware of the power of ideas and their institutional settings, and of the underlying epistemological issues at stake with intellectual communities pursuing a disciplinary canon. Important here, is the suggestion that there is no such thing as an objective world of facts structured in a lawlike manner and that there are many varied ways of knowing. This simply recognises the social construction of so-called facts and the need for students to develop and finely tune their intuitive insight and question what is presented to them as uncontroversial truth claims. Thus, it does not mean, as some critics argue, that there is no such thing as truth, only that 'truths' are themselves situated within discursive communities that are prone to intellectual heresy from time to time – witness the explosion within theoretical physics and its close association with matters theological. We in geography also need to show the same degree of intellectual bravery and risk-taking in order to gain a better understanding of our subject matter and, along the way, exhort the benefits of applying a geographical imagination to a world that is demanding more and more from this wide-ranging discipline.

i See Oswyn Murray (1993) *Early Greece* (2nd Edition). Fontana Press: London

ii Friedland, R and D Boden (eds.) (1994) *NowHere: Space, Time and Modernity*. University of California Press: Berkeley.

iii Wark, M (1994) *Virtual Geography* Indiana University Press: Indianapolis

iv See Corbridge, S ; Martin, R and N Thrift (eds.) (1994) *Money, Power and Space* Blackwell, Oxford

v See Marden, P and G Clark (1994) The pension fund economy: the evolving regulatory framework in Australia, in *Money, Power and Space*, edited by S Corbridge, R Martin and N Thrift. Blackwell, Oxford pp: 253-278

vi See Castellis, M (1989) *The Information City*, Blackwell, Oxford and Martin, R (1994) Stateless monies, global financial integration and national economic autonomy: the end of geography? in *Money, Power and Space*, edited by S Corbridge, R Martin and N Thrift, Blackwell, Oxford pp: 253-278.

vii See Bell, D (1976) *The Coming of Post-Industrial Society*. Basic: New York

viii For detail on these and other issues relating to globalisation, see Marden, P (1996) Geographies of Dissent: globalisation, identity and the nation. *Political Geography* (forthcoming)

ix See Waters, M (1995) *Globalization*. Routledge, London

x See Marden (1996) note 8 for details on this position.

xi Said, E (1978) *Orientalism*. Penguin, London

xii An interesting book on the issue of identity is Lash, S and J Friedman (eds.) (1992) *Modernity & Identity*. Blackwell, Oxford

xiii Kellner, D (1992) Popular culture and the construction of postmodern identities. In Lash, S and J Friedman (eds.) (1992) *Modernity & Identity*. Blackwell, Oxford, pp: 141-177

xiv A useful text for some of these issues is Unwin, T (1994) *The Place of Geography*. Longman, Essex





Per un curricolo verticale di educazione alla temporalità

Ivo Mattozzi
docente di storia
(Università di Bologna)

Formare il senso del tempo

L'autore propone di assegnare all'insegnamento della storia il compito di educare il pensiero temporale degli studenti e fare delle attività di educazione temporale l'ambiente stabile nel quale vengono elaborate le eterogenee conoscenze offerte dalla scuola nel corso degli studi.

Ma la priorità assegnata all'insegnamento storico non deve oscurare il rapporto tra educazione temporale ed altre discipline, perché tutte concorrono a plasmare le strutture temporali del pensiero.

Voglia di curricolo continuo

C'è voglia di curricolo verticale continuativo di storia. Essa nasce dalla critica alla sequenza circolare dei programmi tradizionali e dalla paura di perdere i vantaggi del curricolo implicito nel sistema di sapere ora in corso. Si vorrebbe correre ai ripari rispetto al futuro pericolo di forte discontinuità introdotto dalle modifiche dei programmi nei vari livelli scolastici e rispetto al rischio di irrimediabile frammentarietà di cui è gravida la loro impostazione più aperta (1).

A questa voglia si tenta di dare una risposta che dia agli insegnanti criteri meditati e sicuri per le decisioni didattiche circa la gestione dei programmi. La risposta è finora cercata con operazioni di ingegneria programmativa. Si tende a inventare la più efficace selezione, distribuzione e progressione dei contenuti, dei temi, delle storie incluse nei programmi.

La ricerca di criteri di organizzazione e concatenazione dei "contenuti" in sistemi di sapere è un'esigenza ineludibile. Certamente da essa dipende la logica di ogni impianto curricolare. Ma è l'unica esigenza? È il solo modo di impostare il problema del curricolo? È sufficiente? Dobbiamo aspettare che curricoli rigorosi di contenuti siano stati inventati senza introdurre, nel frattempo, nessuna modifica di comportamenti didattici finalizzati a dare agli studenti il senso di seguire un processo di crescita di competenze e non soltanto un processo di sviluppo di contenuti?

Il curricolo deve dare risposta non solo circa la sequenza dei contenuti ma circa la loro integrabilità in ristrutturazioni di mappe cognitive e deve essere caratterizzato oltre che dallo sviluppo verticale anche da una trama di strutture cognitive capace di rendere riconoscibili le costanti disciplinari.

Credo che, se si sposta l'orientamento della riflessione dal piano dei contenuti al piano degli elementi di strutturazione delle conoscenze storiche, si possa ottenere il risultato di avere, fin da

ora, un principio integratore delle disparate conoscenze che compongono le storie indicate dai programmi e un principio di sviluppo ricorsivo e continuativo di competenze.

Tra gli elementi di strutturazione delle conoscenze storiche quello dominante è il tempo. È dominante perché da esso dipende la qualità della ricostruzione dei fatti, la qualità della loro comprensione, la qualità della spiegazione, insomma la qualità della conoscenza storica.

Fare dell'educazione temporale uno dei fattori di continuità del curricolo

La mia proposta è questa: assegnare all'insegnamento della storia il compito primario di educare il pensiero temporale degli studenti e fare delle attività di educazione temporale l'ambiente stabile nel quale, a mano a mano che si procede nel corso di studi, vengono elaborate le eterogenee conoscenze offerte dalla scuola. Il codice temporale divenga anche per gli studenti la connotazione condivisa da tutte le conoscenze qualunque siano i temi, le informazioni, i concetti che le costituiscono e qualunque siano il livello di studi e la mappa delle conoscenze da studiare. Gli alunni, passando da una conoscenza all'altra, da una storia all'altra avvertono che il principio di pertinenza e di appartenenza al medesimo campo disciplinare è dato dal codice temporale di elaborazione di ciascuna di esse.

Inoltre, l'educazione temporale diventi la struttura di connessione forte, quella che favorisce i processi di integrazione delle disparate conoscenze in un diventare la cui trama si ordina a partire dalle sistemazioni e risistemazioni temporali: grazie ad essa gli studenti abbiano la possibilità di comprendere i rapporti tra i fatti al di là delle fuorvianti contiguità della loro disposizione materialistica.

Che cosa vuol dire educazione temporale?

Vuol dire formare una disposizione a dare importanza all'organizzazione temporale dei fenomeni, a usare gli operatori temporali per comprendere lo svolgimento dei fatti, a criticare la struttura temporale data dagli altri ai fenomeni di cui essi propongono la conoscenza. Vuol dire dare alle relazioni tra i fenomeni una forma che dipende dalle loro relazioni temporali. Vuol dire, in ultima analisi, insegnare a compiere operazioni di temporalizzazione dei fenomeni e delle informazioni e a decostruire le trame temporali già ordite.

Per sapere come procedere alla formazione di un senso del tempo che si manifesti nella capacità di rappresentazione dei rapporti temporali, nella capacità di organizzare temporalmente le informazioni, nella capacità di analizzare le temporalizzazioni date, gli insegnanti devono percepire con molta chiarezza cosa s'intenda per operazioni di strutturazione temporale.



Che cos'è la temporalizzazione?

Occorre che il tempo venga concepito come uno strumento del pensiero deputato all'ordinamento dei fenomeni, alla loro classificazione, allo stabilimento di relazioni tra di essi: tutte operazioni che servono per fondare le attribuzioni di significato alle informazioni riguardanti i fenomeni passati, per impostare problemi, per ipotizzare spiegazioni.

Occorre pensare alla categoria temporale come a una costruzione mentale progressiva, frutto di un apprendimento che gli uomini effettuano sulla base dell'esperienza e dell'osservazione dei mutamenti e grazie alla traccia che conservano di essi nella memoria (2).

Se parliamo di successione, è implicito che parliamo di fenomeni che hanno tra loro una relazione seriale; se parliamo di durata è implicito che parliamo di un'estensione commisurata ad una serie di mutamenti che si susseguono e si ripetono con una regolarità controllabile e prevedibile; se parliamo di contemporaneità dobbiamo pensare a un gruppo di elementi, di fenomeni di mutamenti o di permanenze che per qualche aspetto sono componenti di una medesima durata; se parliamo di periodo ci riferiamo ad una porzione della serie o di più serie entro la quale mutamenti e permanenze appartengono alla medesima durata.

Il tempo come costrutto mentale ha la sua origine e la base di concretezza nell'esperienza dei mutamenti. Perciò ci sono costruttori del pensiero temporale extrascolastici: sono l'esperienza, la vita vissuta, il bisogno di ricordare e rievocare con ordine il passato, il bisogno di accordare le nostre azioni a quelle degli altri, il linguaggio che è saturo di analisi temporale. Ma il pensiero temporale plasmato dall'esperienza vissuta e dall'esperienza linguistica non può essere considerato un punto d'arrivo. Solo un programma educativo deliberatamente assunto dalla scuola può sfruttare la conoscenza empirica già costituita ed elevarla ad una funzione di macchina logica per l'analisi e il montaggio temporale di fenomeni o di informazioni sui fenomeni.

Infatti, con *tempo storico*, dobbiamo intendere il complesso dei modi di correlare i fatti storici per modellare conoscenze del passato.

Possiamo distinguere le operazioni di organizzazione temporale dei fenomeni in:

- a) operazioni di datazione e cronologizzazione;
- b) operazioni di messa in successione per costituire serie;
- c) operazioni di messa in contemporaneità: queste sono le operazioni essenziali e inevitabili. Sono fondamentali perché rendono possibili tutte le altre;
- d) operazioni di riconoscimento delle durate;
- e) operazioni di individuazione di periodi: queste sono le operazioni che vengono svolte sulle serie dei fenomeni ordinati già per successione e per contemporaneità. Sono operazioni che è capace di compiere anche chi è dotato solo di saperi quotidiani.
- f) operazioni di individuazione di cicli;
- g) operazioni di individuazione di congiunture;
- h) operazioni di periodizzazione;
- i) operazioni di attribuzione di importanza esplicativa alle lunghe durate dei fenomeni:

queste sono le operazioni che sono state inventate in funzione analitica più recentemente e sono usate più specificamente dalla storiografia. Esse sono operazioni complesse in quanto alla loro realizzazione contribuiscono plurime operazioni di base.

È chiaro, dunque, che la temporalizzazione non è riducibile all'uso della cronologia e che non è la cronologia il fondamento del pensiero temporale. Anche il sistema cronologico è basato sulle operazioni di base: successioni, contemporaneità, durate e periodizzazioni di fenomeni celesti.

La cronologia adempie, però, una funzione molto importante in quanto ci fornisce la serie di riferimento e lo strumento di misura delle temporalità dei fenomeni: perciò è scorretta e inaccettabile la sottovalutazione dei dati cronologici. La loro carente non semplifica la conoscenza storica, non la rende più abbordabile. Anzi, rendendo meno chiaro lo schema temporale che struttura la conoscenza, ostacola le possibilità di controllo della ricostruzione e delle interpretazioni.

Che cosa comporta formare la competenza temporale?

Mettere il pensiero temporale in stato di mobilitazione permanente: questo è il compito. Dare alla ragione temporale una ragione per evolversi: questa la condizione.

Occorrono tre circostanze favorevoli:

- 1) saper mettere i comportamenti e le concezioni temporali degli studenti in collegamento e in scambio con l'apprendimento che si vuole sollecitare;
- 2) fare dei due assi del curricolo di storia — quello della ricerca storico-didattica e quello dell'apprendimento di conoscenze elaborate — gli assi di scorrimento della formazione del pensiero temporale;
- 3) sfruttare intensivamente gli strumenti grafici per la rappresentazione degli ordinamenti temporali.

1) Le produzioni temporali degli studenti.

Gli insegnanti, generalmente, hanno un atteggiamento negativo rispetto alle "competenze" irriflesse degli studenti: preferiscono ignorarle come non rilevanti oppure le considerano un prodotto dell'ignoranza. In ogni caso non rientra nella loro formazione professionale né la capacità di rilevarle né, tanto meno, quella di innestarle nei processi di apprendimento.

Ciò è uno svantaggio didattico specie per quanto riguarda l'obiettivo di formazione delle strutture cognitive fondamentali.

Difatti anche gli studenti producono inquadramenti temporali e il tempo che essi producono e come essi lo producono costituisce sia un sapere primario, su cui la formazione del sapere secondario scolastico può sostenersi, sia uno scoglio pedagogico contro cui può infrangere il tentativo di costruzione del sapere secondario.

Inevitabilmente, a meno di non essere vittime di turbe psichiche, tutti gli studenti organizzano temporalmente le proprie esperienze. Tutti gli studenti inquadrono temporalmente le informazioni sul passato biografico o sociale che gli capita di rievocare. Dando un'organizzazione temporale, anche gli



adolescenti soddisfano un primo livello di esigenze conoscitive.

Tuttavia la capacità di inquadramento temporale non implica di per sé l'uso degli operatori come strumenti analitici per raggiungere un livello di conoscenza superiore.

L'uso in funzione analitica è indotto da un bisogno di conoscenza di tipo storiografico ed è tanto più efficace quanto più è allenato e consapevole.

Questo livello può scattare solo se viene assunto come compito dell'insegnamento.

Si tratta, allora, di imparare a gestire didatticamente il sapere temporale irriflesso degli studenti in modo che il loro pensiero temporale non si blocchi ed evolva verso uno stadio metodologico-procedurale.

2) *Gli itinerari dell'educazione temporale.*

Sul piano operativo comporta intrecciare due itinerari di lavoro:

1) far fare esercizi di ricostruzione mediante la ricerca storico-didattica e fare di essa il campo di esercitazione del pensiero temporale costruttivo;

2) far convertire ogni conoscenza elaborata in uno schema temporale e far ristrutturare man mano le serie di conoscenze in un altro schema temporale capace di integrarle e di mettere in luce i rapporti temporali che legano i fenomeni considerati su scale spaziali e temporali man mano più ampie o comunque diverse.

Ciò che manifesta lo sviluppo del senso del tempo è la capacità di rappresentarsi e di analizzare le relazioni temporali tra i fenomeni. Ma dobbiamo distinguere la capacità di rappresentazione delle relazioni temporali tra fenomeni esperiti dalla capacità di rappresentarsi e analizzare le relazioni temporali tra fenomeni del passato non esperiti. Questa capacità è specifica in quanto i fenomeni vanno ricostruiti per mezzo di informazioni e le capacità vanno esercitate sulle informazioni.

Le prime relazioni sono connesse con comportamenti e azioni e danno luogo ad una sorta di "tempo locale" dell'esperienza. Le seconde, invece, inquadrano informazioni su fenomeni lontani dall'esperienza biografica e devono comporre un tempo universale che è una costruzione meramente logica (3).

È importante avere sempre presente che nella ricostruzione storica non abbiamo a che fare con i fatti ma con informazioni sui fatti e che le informazioni sono intessute in una struttura di relazioni temporali la cui padronanza è decisiva nella comprensione di un testo storico.

E il testo storico ha un tessuto temporale particolarmente fitto, e complesso sia nei testi relativi a singoli temi sia, specialmente, nei testi di storia generale che gli scolari dovranno studiare.

Le difficoltà sono accresciute dal fatto che nelle ricostruzioni storiche il tempo risulta come un ordine lineare di mutamenti discreti, non continui e saper tener conto di questa discontinuità è un'altra condizione per costruire un'adeguata conoscenza dei processi storici.

Per questi motivi occorre educare sia la capacità di produzione delle relazioni temporali mediante la ricerca, sia la capacità di decodificazione e di critica delle strutture temporali date ai fini della comprensione dei discorsi sul passato (4).

3) *Gli strumenti grafici: i grafici temporali e le mappe di contemporaneità.*

I grafici temporali.

Costruire lo schema grafico di un'organizzazione temporale è il modo per costringersi ad analizzare i rapporti temporali e le caratteristiche temporali dei fenomeni.

Per costruire grafici occorre determinare qual è la scala che — relativamente all'arco temporale da rappresentare, alla quantità delle informazioni da includere, agli obiettivi cognitivi perseguiti — riesca ad assicurare la rappresentazione più adeguata ed efficace.

Lo scopo è quello di cogliere con uno sguardo d'insieme informazioni che sono distribuite o sparse in una molteplicità di schede di ricerca o in un seguito di pagine di libro.

Occorre costituire le serie tematiche delle informazioni. Occorre iscrivere nelle fasce tematiche le informazioni in corrispondenza della data rappresentata sulla linea cronologica.

Il grafico delle serie tematiche costituisce la base per rilevare rapporti di successione e di contemporaneità, durate di fenomeni e di intervalli, frequenze, ripetività cicliche, congiunture e per segmentare i flussi in periodi.

Le mappe di contemporaneità.

Le mappe di contemporaneità servono a introdurre la conoscenza di stati del mondo o di regioni o di settori di attività in un periodo determinato. La loro base, dunque, non sarà costituita da un diagramma cartesiano ma da carte geografiche datate su cui si distribuiscono le rappresentazioni dei fenomeni aventi la medesima data o considerati appartenenti al medesimo periodo. È conveniente, cognitivamente, introdurre in una mappa le rappresentazioni dei fenomeni diacronici. È più fecondo, invece, far risultare le dinamiche temporali dalla comparazione di mappe di contemporaneità successive.

I due strumenti dovrebbero diventare familiari e consueti nello studio della storia come lo sono i dizionari nello studio delle lingue.

Come organizzare il curricolo?

Se gli operatori temporali e le operazioni temporali restano costanti nelle loro denominazioni, che cosa muta nella curricolazione? Che cosa evolve e si sviluppa? In che modo si può immaginare una scala di incremento di difficoltà e di capacità? Insomma in che senso ci può essere curricolo? Lo sviluppo curricolare risulta dall'interazione tra livelli di pensiero temporale degli studenti e livelli di complessità dell'organizzazione temporale delle conoscenze storiche. Gli uni mutano in rapporto con la crescita e con l'azione dell'insegnamento; perciò di fase in fase possono subire modificazioni; gli altri possono essere graduati dall'insegnante. A lui spetta di fare in modo che nel variare delle conoscenze le competenze operatorie temporali si affinino e si complichino, facendo emergere nello sviluppo delle conoscenze quelle operazioni temporali che possono portare la padronanza di certe competenze ad un grado più elevato.

Alcuni punti fermi possono servire da guida:

— l'attrezzatura di base va costruita per mezzo della ricerca nella scuola elementare;



- quando l'attrezzatura di base è disponibile allora essa si applica e si sviluppa per mezzo di ricerche più complesse e di smontaggi di conoscenze elaborate e di montaggi temporali di conoscenze plurime (5);
- c'è una scala di difficoltà tra operazioni temporali di base e le altre;
- c'è una corrispondenza tra livelli di operazioni e quantità di informazioni, di serie, di relazioni;
- in ogni esperienza di ricerca o di smontaggio di conoscenze sono implicite molteplici operazioni, ma si ha la possibilità di calcare l'attenzione su alcune di esse elevandole ad obiettivi primari in quell'esperienza particolare;
- ci sono temporalità più forti a seconda della storia che si studia (ci sono conoscenze che comportano il riconoscimento della lunga durata — ad esempio, quelle relative alla cultura materiale —, altri risultati conoscitivi che si individuano per l'uso degli operatori di ciclo e di congiunture — ad esempio, quelli relativi alle crisi economiche preindustriali...); c'è, quindi, per gli insegnanti la possibilità di organizzare una progressione di conoscenze che fondi anche una progressione di operazioni temporali.

Perché è importante formare le competenze della temporalizzazione?

La formazione delle competenze operatorie temporali conferisce uno dei sensi possibili all'asserzione circa l'utilità dello studio della storia:

- lo rende utile alla conoscenza della realtà;
- lo rende utile alla formazione di molte figure professionali;
- lo rende utile alla strutturazione dell'esistenza.

a) Gli effetti degli avvenimenti, delle azioni, dei fenomeni... dipendono dai rapporti temporali che gli avvenimenti, le azioni, i fenomeni hanno con altri avvenimenti, altre azioni, altri fenomeni e dalle loro caratteristiche temporali (durate, ritmi, frequenze, intervalli...). Perciò la spiegazione dei fatti dipende dalla capacità di usare modi opportuni per determinare le correlazioni tra le diverse serie dei fenomeni.

Per organizzare e comprendere la realtà vissuta, per connettere presente e passato è indispensabile il buon uso delle temporalità.

Ma la realtà è anche "costituita" dai discorsi conoscitivi o retorici altrui e in essi la tessitura temporale gioca un ruolo costruttivo insopprimibile: saperla criticare è uno dei modi di accesso alla comprensione del reale.

b) L'educazione temporale può avere un'azione positiva sulla formazione di atteggiamenti professionali. La capacità di strutturazione temporale o di critica delle organizzazioni temporali è necessaria nel campo delle produzioni artistiche (letteratura, teatro, cinematografia, arti figurative...), nell'esercizio del pensiero scientifico del nostro tempo, nell'esercizio di molte professioni (giudici, giornalisti, psicoanalisti, ecologi...).

c) Più latamente l'educazione temporale può essere fertile di effetti sulla capacità di capire la dinamica temporale dei fatti che costituiscono il presente e dei loro intrecci. Essa dovrebbe produrre il cosiddetto "senso del timing": cioè la capacità di considerare, studiare, analizzare i pro-

cessi di mutamento *in funzione del tempo*, e la capacità di capire la dinamica temporale delle interazioni che formano i processi in corso, mediante l'interpretazione degli impulsi che, provenendo dagli eventi, dalle congiunture, dai cicli, dai mutamenti, si trasmettono da una serie all'altra dei fenomeni in tempi differenziati. Questo sapere è di importanza capitale nella vita delle nostre società complesse, poiché da tale capacità di analisi possono derivare importanti conoscenze per la previsione dei fenomeni, dei loro effetti, dei loro andamenti e per saperli governare verso esiti desiderati.

L'educazione temporale può e deve essere transdisciplinare

Ho addossato all'insegnamento della storia la responsabilità di plasmare le strutture temporali del pensiero, poiché la storiografia è la disciplina che si individua sulla base della necessità di dare senso alle informazioni sul passato per mezzo della strutturazione temporale. Ma la priorità assegnata all'insegnamento storico non oscilla il rapporto tra educazione temporale ed altre discipline scolastiche.

Tutte le discipline, sia le scientifiche sia le umanistiche, sono interessate al buon funzionamento del pensiero temporale degli studenti. Tutte le discipline possono avvalersi di ciò che l'educazione storica fonda. Tutte le discipline possono cooperare alla crescita di competenze temporali. Ormai il possesso di competenze temporali è presupposto in ogni campo disciplinare e ciò impone alla scuola il compito didattico di perseguire l'educazione al pensiero temporale ad ampio raggiro.

Anzi l'educazione temporale può essere un fattore decisivo per portare insegnanti e studenti al superamento della concezione degli oggetti di insegnamento come "materie", come aggregati di nozioni: viceversa essa può indurre la percezione dell'importanza della forma e della struttura dei discorsi disciplinari.

NOTE

(1) I. MATTOZZI, *Il curricolo sommerso*, in "I viaggi di Erodoto", a. II (1988), n. 5, pp. 142-149.

(2) Ho analizzato più articolatamente la concezione del tempo connessa con i problemi della didattica della storia nel saggio *La scuola dei tempi*, in *Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base* a c. di P. FALTERI e G. LAZZARINI, La Nuova Italia, 1986, pp. 16-34 e nel capitolo *Il tempo non esiste* nel libro *L'educazione temporale nella scuola elementare*, di prossima pubblicazione da parte dell'IRRSAE LOMBARDIA nell'ambito di un progetto di formazione a distanza degli insegnanti elementari. In tali scritti sono distesamente espliati i concetti che sono qui usati.

(3) Riprendo i concetti usati da B. RUSSELL in *L'analisi della mente*, Newton-Compton e F.lli Melita, La Spezia, 1988, pp. 120-121.

(4) Esempi di analisi e di smontaggio temporale delle conoscenze storiografiche costituiscono un nucleo importante dei saggi raccolti nel libro da me curato *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza, 1990.

(5) Sulla educazione delle temporalità nella scuola elementare oltre gli scritti citati alla n. 2 rinvio al libro da me curato *Un curricolo per la storia*, Nuova Cappelli, Bologna, 1990.

ooo



5. ¿QUÉ SE PUBLICA?

5.1. En el área

ALLEN,M.G.; STEVENS,R.L.(1994): *Middle Grades Social Studies Teaching and Learning for Active and Responsible Citizenship.* Allyn and Bacon. Boston.

AA.VV. (1997): "Estudio de las sociales a partir de los conflictos". *Aula de Innovación Educativa*, 61, 6-22

ALTAMIRA,R. (1997): *La enseñanza de la Historia.* Akal. Madrid.

AYALA RUBIO,S. (1995): *La enseñanza de las ciencias sociales: un estudio desde el aula.* Universidad de Guadalajara (México).

BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.) (1997): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* Horsori/ICE Universidad de Barcelona. Barcelona.

BROPHY,J. (1996): *Advances in Research on Teaching (vol.VI). Teaching and Learning History.* College of Education. Michigan State Univ.

BROPHY,J.; VANSLEDRIGHT,B. (1997): *Teaching and Learning History in Elementary Schools.* Teachers College. Columbia Univ.

CUESTA, R. at al. (1996): *Aspectos didácticos de Geografía e Historia*

(*Historia*). 10. ICE Universidad de Zaragoza. Zaragoza.

DELGADO, C./ALBACETE, C. (1996): *Conocimiento del Medio Social y Cultural.* ICE. Universidad de Murcia.

FEDICARIA (1997): *Con Ciencia Social (Anuario de Didáctica de Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales).* Akal. Madrid.

GARCÍA,A.L. (Coord.) (1997): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la enseñanza secundaria.* Grupo Editorial Universitario. Granada.

MARTINEZ, E. (1996): *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953).* Tecnos. Madrid.

PRATS, J. (dir.) (1996): *Sida. Saber ayuda. Investigación evaluativa de la aplicación del programa.* Barcelona. Fundació "La Caixa". Universitat de Barcelona. ICE

TIEMPO Y TIERRA, nº 3, otoño-invierno 1996. Número dedicado a Goya y su tiempo.



5.2. En áreas afines

CAMILLONI, A. W. de et al. (1996): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.

CHEVALLARD, Y. (1997): *La transposición didáctica. del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Buenos Aires.

FONTANA, J. (1997): *Introducció a l'estudi de la història*. Crítica. Nous instruments universitaris. Barcelona.

LIPMAN, M. (1997): *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre. Madrid.

UNESCO (1997): *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Fundación Santa María/SM.

WALDEGG, G. (coord.) (1995): *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*. Volumen 1. Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. México.

GOMEZ, V. (coord.) (1996): *Sistemas geo-económicos y Tercer Mundo. Orientación teórica y práxis didáctica*. Nau llibres. Valencia.

NARANJO, L. G. (1997): *Mediterráneo, ¿camino abierto o frontera?*. Instituto de Estudios Transnacionales (INET). Córdoba.

- Libro del alumno. Educación Primaria
- Libro del alumno. Educación Secundaria
- Libro del alumno. Bachillerato.
- Libro del profesor

SEMINARIO DE EDUCACION PARA LA PAZ (APDH) (1996): *Educar en y para los Derechos Humanos. Dinámicas y actividades*. Los libros de la catarata. Amnistía Internacional. Madrid.

SEMINARIO DE EDUCACION PARA LA PAZ (APDH) (1996): *Sistema sexo-género. Unidad didáctica*. Los libros de la catarata. Madrid.

5.3. Materiales curriculares

En esta sección informaremos sobre aquellos materiales curriculares para la educación infantil, primaria, secundaria y bachilleratos que se publiquen por parte de grupos de profesores, entidades e instituciones, y que aporten enfoques innovadores a la enseñanza de las Ciencias Sociales.



* Ha colaborado en esta selección bibliográfica Ernesto Gómez de la Universidad de Málaga.