### 2.4. Prensa

EL PAÍS, jueves 6 de noviembre de 1997

OPINIÓN / 11

# Si el proyecto de real decreto sobre los contenidos de Historia dentro del Plan de Humanidades que ha presentado la ministra Esperanza Aguirre ha levantado tanta polémica, no sólo es porque parece un regreso a los planes de estudio más tradicionales de la educación española de décadas anteriores, sino también porque presupone la existencia de una visión uniforme de la historia de España compartida por todos. Lo primero nos trae a la memoria recuerdos nefastos; lo segundo,

simplemente no existe.

Vuelven las listas enciclopédicas de acontecimientos y nombres, se valora otra vez " papel relevante que desempeñaron las grandes personalidades históricas" y todo se engloba en un desarrollo lineal en torno a unos cuantos ejes que se escriben con mayúsculas y que se dan por sentados e indiscuti-bles. Y aquí es donde falla el invento, porque, más allá de la di-versidad de escuelas y de interpretaciones, la realidad es que hov todavia no estamos de acuerdo sobre lo que ha sido nuestra historia como pais, ni en el plano académico ni en el personal. Podemos discutir so-bre el pasado, polemizar sobre temas diversos —como, por ejemplo, si tiene sentido o no que a un largo periodo de este pasado que terminó con la expulsión masiva y brutal de los musulmanes y los judios se le siga denominando "Reconquista" cuando acto seguido proclamamos nuestra condición de "eslabón entre la cristiandad, el islam y el judaismo"—. Pero si de lo que se trata es de enseñar a los estudiantes lo que ha sido España —y, por consiguiente, lo que es—, el problema ya no es solamente académico ni se puede solventar con cuatro reglas más o menos rigidas.

Con nuestra historia pasa lo mismo que con el himno y con la bandera. Durante la guerra civil, media España luchaba contra la otra media con himnos y banderas diferentes. Los vencedores impusieron su himno y su bandera, y durante los años del franquismo éstos sonaron y se vieron como normales por una parte de la población y se escucharon y se contemplaron con odio y temor por otra parte. Con la transición el him-

# ¿Qué Historia?

JORDI SOLÉ TURA

no y la bandera del franquismo siguieron vigentes, pero a la bandera le cambiamos el escudo y al himno lo dejamos sin letra, y así sigue porque no estamos de acuerdo sobre su posible contenido. Por eso los intentos del Gobierno de regular el himno reabren tantas heridas y levantan tantas ampollas.

Lo mismo ocurre con la historia, y valga un ejemplo que puede parecer secundario pero que ilustra lo que quiero decir. En algunas zonas de España —como en Castilla y León, por ejemplo—las calles principales de muchos pueblos y ciudades se siguen llamando avenida del Generalisimo, Onésimo Redondo, General Yagüe, General Queipo de Llano, etcétera, Y cuando uno lo comenta con las gentes del lugar a casi nadie le extraña ni le escandaliza porque les tocó estar en aquel bando y no han percibido después

en su propio entorno ninguna ruptura politica ni cultural suficientemente fuerte como para cambiar lo que en todos estos años ha sido para ellos normal. Y puede ocurrir incluso que algún erudito local te recuerde—como a mí me han recordado— que el propio presidente del Gobierno, José María Aznar, publicó a comienzos de los años ochenta algunos artículos de encendida protesta contra los nuevos ayuntamientos democráticos que sustituían los nombres de avenida del Generalisimo por los de avenida de la Constitución.

Pues bien, en otras zonas de España, como por ejemplo en mi tierra de Cataluña, esto es inconcebible. O sea, que en la sociedad española actual existen versiones y vivencias de nuestra historia más reciente totalmente contrapuestas. ¿Es posible una explicación unitaria

de esta historia y de sus raíces profundas? ¿Cuál debe ser la linea argumental de la disciplina? ¿Que todos eran buenos y santos y todos tenían sus razones? ¿O que unos se cargaron violentamente la democracia y otros sufrieron una durísima represión por haberla defendido?

He puesto este ejemplo porque, a mi entender, muestra con crudeza el fondo del asunto. Y también porque demuestra que la querella sobre la historia no es sólo ni principalmente una querella entre el centralismo y las nacionalidades históricas, entre el nacionalismo español y los nacionalismos periféricos, sino que se basa en muchas más líneas divisorias. Una de ellas, no precisamente secundaria, es esta divisoria entre una derecha violenta que nos ha impuesto 50 años de dictaduras en el siglo que ahora acaba, y una izquierda que hasta 1982 no consiguió

gobernar el país por primera vez en toda nuestra historia. Por consiguiente, el problema no consiste sólo en denunciar una historia unilateral de España si se trata de reemplazarla por otra historia de Cataluña o de Euskadi que también puede ser unilateral. Ni tampoco en rechazar supuestos valores históricos y suplantarlos por otros igualmente supuestos, como los que ensalzaba el folleto commenorativo de la reciente fiesta del 11 de septiembre que distribuyó la Generalitat de Cataluña.

En definitiva, se trata de saber qué ha sido de una sociedad di-versa y compleja traumatizada por siglos de intolerancia, de unidad impuesta por la fuerza y de negación de los pluralismos culturales y lingüísticos, que hace muy pocos años que ha empezado a salir de la oscuridad y a ca-minar por nuevas sendas. Y si hay tanta desconfianza entre los profesionales de la enseñanza es porque el Gobierno que ahora intenta regular el conocimiento de la historia tiene sus raices principales en algunos de los lados más oscuros de esta misma historia y, aunque ahora busca otras referencias, no es visto precisamente como un protagonista neutral. Por esto muchos temen que este intento de regulación sea más una operación ideológica, un intento de imponer una determinada visión de nuestra historia, que un esfuerzo serio por ha-cer comprender a los estudiantes

la compleja realidad de este país.

Es posible que el real decreto de 1991 que regulaba esta cuestión sea demasiado genérico. Pero estos asuntos hay que tocarlos con pinzas, y cuando las cosas no están claras es mejor dejarlas abiertas que intentar cerrarlas con criterios sospechosos; es mejor la apertura y la flexibilidad que el ordeno y mando: es mejor la búsqueda de acuerdos que la imposición. En definitiva, el objetivo es construir con el diálogo una historia de España pluralista e integradora, olvidar definitivamente la España de las viejas glorias imperiales y enseñar a las nuevas generaciones a mirar hacia adelante con un espiritu más ancho y abierto que el de las generaciones pasadas.

Jordi Solé Tura es diputado por el PSC-PSOE.

Nando



El Periódico, 18-12-97





PRENSA ESPAÑOLA
SOCIEDAD ANÓNIMA
7 DE NOVIEMBRE DE 1997

# ABC

J. I. LUCA DE TENA, 7
28027 - MADRID
DL: M-13-58. PÁGS. 216

FUNDADO EN 1905 POR DON TORCUATO LUCA DE TENA

RESULTA diffcil, para cualquier ciudadano de mirada serena y

# LOS PUNTOS SOBRE LAS ÍES

exenta de prejuicios, entender determinadas actitudes del PSOE. Mientras, por una parte, viene sosteniendo -y no le falta razón- que el Gobierno del PP, en su afán de mantenerse en el Poder, está comprometiendo la «unión solidaria» entre los españoles, a fuerza de ir haciendo concesiones a las comunidades autónomas con mayor proclividad «secesionista». por otra, cuando llega el momento de corregir racionalmente la formación intclectual de nuestros escolares -basada hoy en el particularismo y en el olvido de cuanto, al correr de los siglos, ha sido «vida histórica» y «cultura» comunes-, adoptan una posición negativa e interpretan el proyecto de Real Decreto de la ministra Esperanza Aguirre como un intento de retroceso hacia la imposición de conceptos y métodos reaccionarios y «sesgados». Justamente, se trata de todo lo contrario.

 He examinado detenidamente el proyecto en cuestión y no veo por parte alguna que sean esos la intencionalidad ni el objetivo que lo inspiran. Lo que pretende la ministra, precisamente, es dar al estudiante de enseñanza media una visión «real» (integra, y «no sesgada») de lo que han sido la historia y la cultura de España desde sus dos vertientes: la de una «empresa común»; la de una diversidad compatible con la unidad de «raiz» y de «aspiraciones». Es significativo, en concreto, el modo de enfocar el ciclo histórico. más prolongado (700 años) y más definidor del pasado que nos ha hecho, a España, y a los españoles, tales como somos: la Reconquista. La interpretación oficial en los centros de enseñanza catalanes es la de un «punto de partida» absolutamente «separador», según el cual la reconquista en los condados catalanes nada tuvo que ver con la iniciada por Pelayo en el occidente cántabro, de forma que el despliegue de la «nacionalidad catalana» («el despertar de una nación» se le bautiza, con título cinematográfico, en el Museo de Historia de Cataluña) se produce sin conexión alguna con la suerte de España. La realidad histórica, ilustrada una y otra vez por el sentir y por las declaraciones explicitas de figuras tan ilustres como la de Jaime I-Rey de Aragón, por cierto, al paso que Conde de Barcelona-, es la de una «empresa solidaria», que tiene como objetivo final «la recuperación de España»: de la «España perdida» a comienzos del siglo VIII, y «añorada» desde todos los ángulos de la península.

Es esto lo que trata de encauzar el sensato plan del Ministerio de Cultura: que se basa, por lo demás, en la necesidad de que se conozca y estudie antes lo general que lo particular, y en una recuperación de las «Humanidades», absolutamente precisa si quercmos que los futuros ciudadanos españoles se comporten como personas, y no como criaturas perdidas en un mundo ininteligible, sin más asideros que el ordenador que les brinda la moderna tecnología, pero que no les dota de firmes bases en que asentar su posición en ese mismo mundo, mediante un respaldo en el conocimiento de su auténtica entidad, de sus valores propios.

Puede haber sido un error del Ministerio no «consensuar» su proyecto con las Comunidades autónomas; pero también es lógico pensar que debía articularse primero ese proyecto para poder discutir sobre él. Lo que me parece injusto es decir -como alguien ha dicho, con notoria ligereza- que la ministra ha actuado sin contar con el apoyo, o la opinión de los historiadores de prestigio. No sólo expuso sus ideas -antes de que fueran proyecto- en un discurso pronunciado en la Real Academia de la Historia en ocasión solemne -presentes los Reyes de España-, con aplauso unánime de todos los académicos, sino que a partir de ese momento contó con el asesoramiento, por ella solicitado, de la ilustre Institución.

Los partidos de dimensión «nacional» («nacional española», se entiende: España es, no me he cansado de repetirio, una «nación de naciones») no debieran olvidar que su misión -desde su peculiaridad de sus programas específicos de gobierno- ha de atender, ante todo y sobre todo, a modular las diversidad regional dentro de un «proyecto común», sugestivo y estimulante para «todos», cobijado además en un marco integrador con las otras realidades nacionales de Occidente: Europa. El proyecto del Ministerio de Cultura no contradice en nada las aspiraciones formuladas en mil ocasiones por el PSOE, cuyos rece-

los frente a los intentos de desintegración cultural, apuntados por determina-

das Comunidades, son bien conocidos. Si ahora prefiere sumarse a las reacciones de inspiración «irracional» que el proyecto en cuestión ha suscitado en esas mismas Comunidades, ello se debe, sin duda, a que, como tantas veces viene ocurriendo, sus líderes más destacados prefieren anteponer los intereses coyunturales de partida a los del Estado: y si en algo se distingue el estadista del político a secas—o del políticastro— es precisamente en su capacidad para hacer prevalecer aquello que se estima como un bien general, sobre un relativo provecho propio basado en el oportunismo.

Lo cual añade una torpe ceguera —o una visión de corto alcance—en relación con las reacciones o los puntos de vista del ciudadano medio que titilizará su voto para sancionar el día de mañana conductas que pueden hacerle alejarse del partido en que antes confió. (Vengo de Barcelona. Me consta que son muchos los profesores de la Comunidad, catalanes o no, que están más acordes con el proyecto de Esperanza Aguirre que con las «orejeras» que les viene imponiendo el apasionado criterio del señor Pujol).

El proyecto -o la propuesta- del Ministerio de Cultura es tan importante que ya ha suscitado una reacción, por parte del «President», definitoria por sí misma de cuanto de irracional y peligroso alienta en su política: sobre todo, en su «política de largo alcance», o de «últimos objetivos». Esa arrogante réplica -«Se acata, pero no se cumple»- podía «pasar» en labios de un virrey de Felipe II; en los del presidente de una Comunidad autónoma supone un desafío gravísimo no sólo al Gobierno del Estado, sino al ordenamiento institucional.

¿Cómo salir adelante ante el conflicto, agravado aún con la «orden» cursada por el señor Pujol a sus «consellers» para que no se den por enterados de las propuestas o comunicaciones que les lleguen del Poder central—o para que, en todo caso, se dediquen a «marear la perdiz»—?

También aquí -en la respuesta, que alguna tendra que haber, a esa actitud- va a ponerse a prueba lá dignidad del Presidente del Gobierno español, y, en último término su «capacidad de estadista», para no sacrificar la integridad del Estado, tal como se configura en la Constitución vigente, ante las imposiciones, claramente escisionistas, de quien le representa al frente de una de sus Comunidades autónomas. Hay «soluciones de compromiso» que nunca son soluciones, sino posible germen de mayores conflictos.

Carlos SECO SERRANO



# «No puede haber 17 versiones de la Historia



JOSE M. BUSTAMANTE

a geografía, ¿un arma para la guerra?», se pregunta en su pri-mera página un libro de texto destinado a los estudiantes de Bachi-llerato, Nunca el redactor de un manual estuvo tan atinado des pués de una semana plagada de navajazos políticos. Y todo, precisamente, por la enseñanza de la Geografía y de la Historia.

La ministra de Educación, Esperanza Aguirre, no podía imaginar que su Plan de Mejora de la Ensenanza de las Humanidades fuera capaz de desenterrar el hacha. Oposición, aliados nacionalistas y sindicatos han lanzado con furia toda su artilleria contra el plan. Jordi Puiol ha advertido que no piensa aplicarlo en Cataluña, y el Gobier-no que no piensa retirarlo. La

guerra es la guerra.

«"Ya vuelven con el tema de los països catalans" me dijo mi hija, de 10 años», relata M. Acosta. La niña se presentó esta semana en casa con un juego educativo bajo el brazo, parecido a la oca, que le habían dado en el colegio de Esplugues de Llobregat (Barcelona) don-de estudia. «En el juego», dice indignado Acosta, «aparecen 62 casillas de tres colores. Uno para los països catalans, otro para Europa y otro para el resto del mundo. Esto es una clara manipulación. Y encima, la ironía: lo presentan como un juego contra el racismo».

### «PRIMITIVISMO»

Parece que la guerra también ha llegado a algunas aulas. Y no se trata de un conflicto reciente. Lo demostró Carmen Leal, profesora de Bachillerato, que lanzó el lunes pasado a través de las ondas de la radio el curioso contenido de una ficha con la que estudiaba su hijo

### ■ PLAN DE HUMANIDADES

No es «El florido pensil», la recopilación de los escandalosos textos escolares del franquismo. Pero tampoco es causa de orgullo. Muchos manuales de hoy dan una visión sesgada de la Historia, asignatura que vuelve a ser motivo de batalla tras la presentación del plan de Humanidades del Gobierno

# El Ebro nace en «tierras extrañas»

Muestra de disparates en la enseñanza de la Geografía y de la Historia

hace 10 años en la Institución Pedagógica San Isidoro de Barce-lona: «Ebro: rio catalán que nace en tierras extrañas y desemboca en Amposta por un delta». «Aquí se están dando verdaderos dispara-tes», comenta Carmen Leal a CRO-NICA. «Muchos textos tienen inter-pretaciones históricas sesgadas. En uno de ellos se recoge, por ejem-plo, que Cataluña mantiene un comercio exterior con España. En otro, que el catalán es anterior al latín...».

— Ya, pero, ¿y cómo se enseña la Historia de España?

— Pero si no se da... —responde

Carmen Leal.

En juego están, entre otras osas, «la sensibilidad más profunda del pueblo catalán y su identi-dad colectiva», en palabras de Puiol. La de los nacionalistas catalanes ha sido la reacción más airada. En esta comunidad, la Asociación de Profesores por el Bilingüis-mo ha denunciado la manipulación ideológica presente en algunos textos escolares. En uno de ellos (Catalunya contemporánea, editorial Castellnou, destinado a la ESO), aparece una viñeta para ilustrar que «la realidad de una España plurinacional y plurilingüe no es aceptada por partidos españolistas, de derechas o de izquierdas, que critican el nacionalismo catalán En la viñeta, Aznar y Anguita lan-zan torpedos contra un plácido Pujol que descansa sobre una tum-bona en el mar...

«La crisis en la atención que la sociedad y los poderes públicos de nuestro país prestan a los estudios de Humanidades ha tocado fondo», se lee en el preámbulo del plan que tanto ha soliviantado. Para corroborarlo, se recurre a diversas citas de profesores e intelectuales, entre ellos Julián Marías: «El abandono de las Humanidades en la educación nos puede hacer retroceder a un primitivismo inquietan-

#### REYES CATOLICOS

La propia ministra intentó escudarse el pasado miércoles en el Par-lamento de la lluvia de críticas con las palabras del mismísimo Felipe González recogidas en el último número de la revista Marie Claire: «Lamento esta situación en la que los niños de las escuelas van a terminar sabiendo mucho de Andalucía, Galicia o Cataluña y nada de España. Están desapareciendo de los textos escolares los conceptos de lo que es nuestro país...». Pero el escudo terminó pulverizado.

Aunque, a la hora de la verdad.

la mayoria de las aulas viven aje-nas a las calenturas políticas. Los profesores, como siempre, como Xan Mariño, que enseña Historia en el Instituto Porto do Son de La Coruña, de lo que se quejan es de que tienen pocas horas para impar-tir el programa. Carmen Buxan, profesora en otro instituto de Estrada (Pontevedra), asegura que, hasta hace poco, tenía que recurrir a libros sobre la Historia de Por-tugal para encontrar alusiones al tugal para encontrar alusiones al Reino de Galicia, aunque ya hay manuales dignos. Buxan incluye por propia iniciativa referencias a Galicia en periodos importantes: «Si se trata de la Prehistoria, hablo del dolmen de Aceitos y no del de Antequera. En la Edad Media hay que explicar la revolución de los Imandiños contra los nobles o la Imandiños contra los nobles o la Irmandiños contra los nobles, o la centralización de los Reyes Cató-licos y la imposición del castellano. Pero también que aquí nunca estuvieron los árabes...». Con su plan, el Gobierno preten-

de reforzar los contenidos de Humanidades de su competencia: el 55% en las comunidades monolingües y el 65% en las bilingües (el resto de contenidos corresponde a los Gobiernos autonómicos). Y en tres fases: Educación Secundaria Obligatoria (ESO, 12-16 años); Bachillerato (16-18 años); y Primaria (6-12 años). Ha sido el primer proyecto, destinado a la ESO, el que ha desencadenado la batalla política. Precisamente en el mismo momento en que la reedi-ción de la Enciclopedia Alvarez, el texto escolar con el que se educaron miles de españoles durante el franquismo, es un sorprendente éxito de ventas, la enseñanza de la Historia vuelve a dividir a los espa-ñoles. Por lo menos a los políticos

En plena trifulca, el contenido de algunos libros de texto sí parece dar la razón a los que denuncian manipulación ideológica. En un

Los profesores

tenían que

recurrir a la

Historia de

Portugal para

encontrar

algo del Reino

de Galicia

## porque haya 17 autonomías», dice Gabriel Jackson

manual de Música para estudian-tes de ESO, utilizado en los insti-tutos Medina Mayurca nº 7 y Josep María Llompart, de Mallorca, se reproduce un mapa de Europa sig-nificativo: Catalunya aparece desgajada de Espanya. En el mapa se mencionan nueve compositores catalanes (Clavé, Pedrell, Albéniz, Morera, Granados, Millet, Garreta Mompou y Toldrá) y tres españoles (Falla, Turina y Rodrigo). Juan Francisco Bermejo, miembro de la Asociación por el Castellano en Ihiza, considera que el hecho de

representar con diferentes colores a España y a Cata-luña es «un mensaje subliminal».

Otra curiosidad detectada en Medi Social, manual de 6º de Primaria de la editorial Casals. El libro describe las características de cada comuni dad autónoma. Al analizar la lengua. manifiesta que la de Cataluña es el catalán, la del Pais Vasco el vasco y el castellano, y la de Galicia iel castella-

no:
-- àBlas Infante? Creo que fue alguien que hizo algo por la Edu-

No, por Andalucia.

Eso, por la educación en Andalucía.

Este diálogo lo mantenian Rodrigo Nuñez, Fernando Viota y Fidel Plaza, alumnos de 2º de BUP en el colegio Los Carmelitas de Sevilla. Pertenecen al plan antiguo, y no han tenido la oportunidad de estudiar Patrimonio Cultural Anda-luz, asignatura optativa en la ESO. El peso de las cuestiones andaluzas los libros de texto apenas llega

### REINO DE ARAGON

El grueso de las críticas se han diri-gido a un párrafo del plan: «Comprender y valorar el carácter uni-tario de la trayectoria histórica de España con sus diversidades lingüistico-culturales...», «Se quiere imponer una determinada visión, única y sesgada, de la Historia de España», mantiene Pujol. El debate se fue intensificando a lo largo de la semana. El presidente de la Real

Academia de la Historia, Antonio Rumeu de Armas, dijo: «Cada comunidad está haciendo su propia Historia, procurando eludir la de España como conjunto de pue-blos. Se da una interpretación localista excesiva, que difumina de tal manera la Historia de España que en algunas comunidades parecería que ha dejado de existir». Tesis parecida a la del hispanista Gabriel Jackson: «No hay justificación para 17 distintas versiones de la Historia porque existan 17 autonomías. La Historia, o bien es verdad, o bien

> te ninguna se ha salvado de la quema. En Aragón, el Partido Aragonés Regionalista (PAR) pidió a la ministra mayor rigor en su plan. En concreto, criticó que se recogiera la «proyec-ción catalanoara-gonesa en el Mediterráneo durante la Edad Media», cuando, para el

Cuando, para el PAR, en esa época sólo existia la Corona de Aragón, y no había ninguna federación catalana. Isabel Ortega, 14 años y estudiante de 3º de ESO en un instituto de Zaragoza, solicitó estudiar a comienzos curso la asignatura Aragón. Había tan pocos alumnos inscritos que la materia fue eliminada. «Estamos muy parados en este tema», dicen los padres de Isabel. «Es lamentable que la Administración centra consienta manipulaciones históricas que llegan a convertir a Aragón en un reino subsidiario de Cataluna. Pero aún es más lamentable que el Gobierno autónomo lo pase por alto». En el carro de la polémica se ha subido todo el mundo, incluso un Partido Andaluz de Cataluña que se ha atrevido a denunciar que la oposición nacio-nalista al plan «refleja la descom-

posición que vive España», «Si nuestros hijos supieran lo que se esconde detrás de esta polémica perderian las ganas que tie-nen de estudiar esas asignaturas». Asi piensa Agustin Dosil, presidente de la Confederación Católica de Padres de Alumnos (CONCAPA). «Reclamamos desde hace tiempo







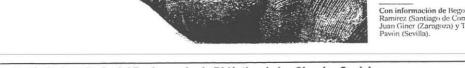
### CIUDAD ENCANTADA

Los historiadores que han elabora-do el plan ministerial no salen de su asombro. «Hasta ahora ha habido mucha polémica y ningún deba-te», dice Celso Almuiña, presidente de la comisión de expertos y cate-drático de la Universidad de Valla-dolid. Almuiña se esfuerza en analizar linea por linea el texto de los contenidos mínimos que deberían estudiar todos los escolares espanoles para rebatir a los críticos. «No hemos hecho un programa, sino un enunciado de temas a tratar. El profesorado tiene libertad total. Quizá no fuera demasiado afortunada la elección del término unitario, pero aseguro que hemos procurado ser tremendamente respetuosos». Otro miembro de la comisión, Julio Valdeón, también muestra su sorpresa por «criticas tan duras. No hemos innovado nada. La Historia estaba difuminada en un área muy amplia como las ciencias sociales. Esto también ha ocurrido en Francia o en Alemania. Los contenidos minimos eran muy generalistas». Sobre la formación de los niños

hay opiniones para todos los gus-tos. Donsil, profesor además de presidente de CONCAPA, dice que «cuando yo tenía 12 años, en la escuela rural, me sabía un montón de cosas, por ejemplo de América, que los niños ahora no saben. Pero ellos tienen hoy más información de otros aspectos». Rafael Jerez, canario y secretario general de la Federación de Enseñanza de UGT, sindicato muy crítico con el plan ministerial, recuerda que «a mi nunca me enseñaron nada en la escuela sobre quienes eran los guanches».

Noemi Rodriguez acaba de entrar en contacto con la Historia este año que cursa 1º de ESO en un colegio privado de Vigo. No ha llegado todavía más allá del Imperio Romano, y todavia no ha estu-diado nada de Galicia. Responde sin dudar «la Prehistoria» si se le pregunta por sus preferencias, pero tampoco le hace ascos a las antiguas culturas de Egipto. Para su edad, Noemi da muestras de mucha más amplitud de miras que los sesudas autoridades académicas de una comunidad autónoma. Estas han vetado un libro de texto que en el apartado de Geologia habia elegido la Ciudad Encantada de Cuenca como ejemplo de ero-sión eólica, ¿La razón?; Cuenca no es una provincia de esa comunidad

Con información de Begoña P. Ramírez (Santiago de Compostela), Juan Giner (Zaragoza) y Teresa López Pavón (Sevilla).



# Una historia de España una

MIOUEL BARCELÓ

Parece que fue el historiador señor Javier Tusell quien, con juicio y prudencia, primero reaccionó públicamente al proyecto de decreto sobre la enseñanza "unitaria" de la historia de España anunciado por la ministra de Educación y Cultura, señora Esperanza Aguirre. El señor Tusell sugirió la formación de una comisión de historiadores que elaborara un informe asesor sobre la cuestión. Ignoro si se hará. En cualquier caso, creo que no sería difícil vaticinar el resultado de tantas reuniones de trabajo como habría. Cualquier comisión decidiría que la historia de España es una, común, convergente, compartida, etcêtera, pero que, sin embargo, la narración de su secuencia admite perspectivas distintas, plurales, siempre que se respete el método científico. (No me ha salido mal para ser una frase vacía e impostada). Si el resultado es tan previsible ¿para qué, entonces, formar una comisión? Y sobre todo, ¿para qué alarmarse tanto? ¿Llueven truenos?

Para entenderlo es, creo, necesario advertir que la cuestión tiene un aspecto aparente que, ciertamente y con razón, es percibido como amenaza de indoctrinación española, y un fondo oscuro, casi abisal, que es, a mi juicio, el fundamento real de la confrontación, del desacuerdo irreconciliable. Este fondo es, justamente, el que no se debate, aquello que, permaneciendo siempre oculto, activa exaltadamente la confrontación, la fractura perenne. Intentaré proponer una explicación que, aunque sumaria, sea comprensible para los que no están en la dudosísima profesión de historiadores.

La reacción al proyecto de decreto ministerial se ha concentrado espectacularmente en la expresión "carácter unitario de la trayectoria históricia de España". Inmediatamente, dado el tamaño de la reacción, se sustituyó la palabra "unitario" por "común". Da lo mismo. Una lectura del temario del proyecto de decreto deja manifiestamente claro que la matriz a partir de la cual se conciben las historias —la de España y la de Cataluña, por ejemplo— es una y la misma. Este es el guión: iberos, romanos, visigodos, árabes, Reconquista, formación de los "reinos peninsulares", Reyes Católicos y unidad... Es claramente, hasta el siglo XIII, la secuência establecida por los cronistas Lucas de Tuy, Rodrigo Jiménez de Rada y, claro, Alfonso el Sabio en su Crónica General de

España. La piedra angular ideológica de toda la secuencia es, naturalmente, la Reconquista, puesto que supone una unidad histórica anterior restablecida en un proceso compartido, creando así una espléndida e irreversible complicidad de naturaleza social previa -Hispania, para resumirlo- y de proyecto de recuperación salvadora. No se puede tener todo en este mundo, gozar de una reconquista conjunta contra una sociedad —la andalusi— intrusa en un proceso social ibero-romano-visigodo-cristiano-occidental v después, como si nada, exigir una clara línea de separación histórica. Prueba de ello es que esta separación nunca es anunciada con elocuencia. Los historiadores españoles llaman "hispánicas" a las diferentes sociedades empeñadas en la Reconquista. De esta manera se pueden entender como particularismos o pluralismo hispánico. Así la acción unificadora de los Reyes Católicos no sería otra cosa que la consolidación dinástica de la epopeya común. Todo esto, compartido por casi todos los lectores, se acerca mucho a un disparate. Su popularidad, sin embargo, muestra cuán vigoroso y eficiente es el guión. La pelea consiste, pues, en acentuar la diferencia mediante la selección de acontecimientos y personajes: Pelavo. Wifredo: reves-emperadores, condes: Alfonso X el Sabio, Jaime I; expansión castellana, expansión catalana por el Mediterráneo, y así sucesivamente todos los pares diversos que ustedes quieran. Éste es el aspecto perceptible de la pelea promovida por el proyecto de decreto ministerial. Está en juego la orientación eventual de una hegemonía en el discurso historiográfico, la española, y la reducción a la subalternidad de otro, el catalán.

Un discurso viejo, por otra parte, el de identificar la formación del poder, el Estado, con la secuencia revelada, justamente, por la construcción de estos poderes sucesivos de tal manera que el pasado —el mantenimiento localizado de la especie— es narrado únicamente por su dimensión política. Por ello hegemónico y subalterno se parecen turbadoramente tanto. Cualquier indagación historiográfica con la sola perspectiva de los poderes formados conduce inevitablemente a la secuencia hegemónica de la formación de España. Y no es sólo una cuestión de método—los métodos más modernos no son capaces de cambiar la secuencia—, sino de abandonar el sujeto histo-

riográfico surgido del Estado haciendo así irreconocible la secuencia. ¿Pero tiene esta apariencia un fondo? Sí, va lo he mencionado antes.

El fondo no es más que el resultado del pasado: sólo hay un Estado, que todos conocemos como español. ¿Cómo fue esto posible? ¿En qué momento de la secuencia se introdujo, como la serpiente en un paraíso, esta artimaña que deformó lo que ahora. desde el discurso subalterno, parece que era un destino manifiesto, una progresión orgánica, predecible? En suma, ¿qué traición? ¿Los Reyes Católicos? ¿1711? ¿Eran más? ¿O qué? Este discurso subalterno -subalterna es la identificación social que se reconoce por ser dominada— tiene dos manifestaciones cruciales. Una es la de concebir, en el caso catalán, que la ausencia histórica de un Estado es, a la vez, una deficiencia presente y una interrupción de una secuencia histórica propia cuyo origen es exterior y probablemente perverso. Que es una carencia en su sentido más estricto es bien verdad y no necesita demostración. La segunda manifestación es una sencilla consecuencia de la primera. A saber, el momento o momentos en que se produce esta intrusión. furtiva o militarmente patente, tienen que ser descubiertos, bien identificados y descritos, expuestos a la conciencia. Por ello, el discurso historiográfico es tan importante para el racionalismo subalterno. El historiador apuntará finalmente con el dedo. Ello implica que se concibe la historia como reversible, aunque, por supuesto, el pasado que ha producido el presente carencial, deficiente, no lo vea reversible. De ahí las constantes perplejidades, sobreentendidos, alusiones, doblez de lenguaje y la tensión de un discurso historiográfico que se quiere exterior pero que está dentro de la España moderna y la medieval y... También ello implica la convicción, nada razonable, de que saber cómo funciona la realidad nos librará de ella. No hay curación posible por el espíritu. Sin duda, el proyecto de decreto ministerial es mal intencionado, pero sólo se limita a recordar que el suyo es el discurso hegemónico. La airada y dolida reacción del nacionalismo subalterno significa que éste se da por enterado.

Míquel Barceló es catedrático de Historia Medieval de la Universidad Autónoma de Barcelona.







José Luis Martín



El Periódico, 26-10-97

El Periódico, 2-11-97

sé Luis Martín

O sea, que unos quieren que nos aprendamos

la lista de los Reyes Godos y los otros la lista de

los Condes Catalanes Bah! Después se quejan de que la juventud sale apolítica

O SIGUI, QUE UNS VOLEN QUE ENS APRENGUEM LA LLISTA DELS REIS GOTS I ELS ALTRES LA LLISTA DELS COMTES CATALANS

BAH, DESPRÉS ES QUEIXEN QUE LA JOVENTUT SURT APOLITICA



José Luis Martin

¿Destituir a la ministra Aguirre? ¡Qué tontería!

¡Tan entretenidos como me los tiene a todos!

Periódico, 17-11-97 Ш





EL PAÍS, viernes 19 de diciembre de 1997

OPINIÓN / 15

#### "Se necesita volver a escribir la historia de España para limpiarla de todas esas exageraciones con que se agiganta a los ojos del niño el valor y la virtud de la raza. Mala manera de preparar a la juventud al engrandecimiento de su patria es pintarle ésta como una nación de héroes, de sabios y de artistas insuperables". Así decía Santiago Ramón y Cajal pronto hará cien años, pero seguimos en las mismas. Volvemos a tener a nuestros gobernantes preocupados por el hecho de que los niños y los jóvenes tal vez no reciban la adecuada ración de adoctrinamiento patriótico.

Enseñar historia de España. De acuerdo; pero ¿qué clase de historia y de qué España? Podría ser la historia que proponía en 1933 Daniel González Linacero, profesor de la normal de Palencia, en un libro en que pretendía desterrar el relato de 'sucesos, batallas y crímenes' para enseñar al niño que "la historia no la han hecho los personajes, sino el pueblo todo, y principalmente el pueblo trabajador, humilde y sufrido que, solidario y altruista, ha ido empujando la vida hacia horizontes más nobles, más justos, más humanos". (Por atreverse a tanto fue fusilado en Arévalo (Ávila), el 8 de agosto de 1936. Su partida de defunción dice explícitamente que falleció "a consecuencia del Movimiento Nacional existente").

Pero también podría ser la que propugnaban los que le fusilaron, que, en el Manual de historia de España publicado por el Instituto de España en 1939 para que sirviese "de texto oficial para las escuelas públicas de la nación", sólo hablan "de las guerras, de las hazañas extraordinarias, de las aventuras fantásticas", e insisten en

# Enseñar historia de España

### JOSEP FONTANA

que tanto los judíos como los rojos se dedicaban a martirizar "niños cristianos con horribles suplicios". Una historia que debía servir "como medio de cultivar el patriotismo", en una enseñanza acompañada por "cantos populares e himnos patrióticos" y por ejercicios de educación premilitar en la que se "adquieren hábitos de obediencia y respeto a la jerarquía". Con lo

que se conseguiría, sin duda, borrar de los niños españoles la funesta manía de discurrir, como sostenía un libro publicado en 1939, obra de un asesor técnico del Ministerio de Educación Nacional, de donde tomo esta afirmación reveladora: "Europa es el mundo ideal del 2 y 2 son 4", me dijo un día mi maestro. A lo que yo le respondi: "Y España es el mundo

pasional del 2 y 2 son 5". Que va aderezada además con una referencia a Ganivet que habría dicho que a un pueblo que había conquistado el mundo no se le podía hacer perder el tiempo mirando por un microscopio (como hacia Santiago Ramón y Cajal, por ejemplo).

Hay que aclarar también de qué España se quiere enseñar la historia. Si de la de un puña-

do de reyes y gobernantes o de la de millones de campesinos. Si la del racismo, de la censura casi perpetua de los libros y las ideas y de los dictadores militares dedicados a "subsanar las insuficiencias del orden constitucional establecido" previo exterminio de los disidentes, o de la de sus víctimas. Porque unos y otros (campesinos y reyes, víctimas y verdugos) tienen historias distintas que no conmemoran las mismas batallas.

Me sorprende que un Gobierno que se proclama liberal caiga en la tentación del control y del adoctrinamiento tras el fracaso de la experiencia franquista. Una experiencia que viví desde los dos lados del proceso docente: como estudiante soporté largos años de "Formación del Espíritu Na-cional", que sólo sirvieron para hacerme aborrecer lo que se pretendía legitimar con aquella retórica; como profesor, enseñé siempre de acuerdo con mi conciencia y no con las directrices del ministerio.

Un Gobierno que se pretende liberal debería serlo también en el terreno de las ideas. Para mejorar la calidad de la enseñanza de la historia de España no sirve de nada controlar programas y libros de texto. Lo único que hay que hacer es poner los medios para que el profesorado, que es la pieza fundamental del proceso, pueda realizar mejor su trabajo. Lo demás es volver a la corneta y el tambor y a someter a los niños a ejercicios premilitares hasta que acaben entendiendo que en España "2 y 2 deben sumar 5"

Josep Fontana es catedrático de Historia de la Universidad Pompeu Fabra.



### CATALUÑA / 5

## El Colegio de Filosofía y Letras rechaza el decreto de humanidades

EL PAÍS, Barcelona El Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias de Cataluña rechazó ayer el proyecto de decreto sobre la enseñanza de las humanidades de la ministra de Educación Esperanza Aguirre. Para esta institución, de la que forman parte numerosos profesores de enseñanza secundaria, el Gobierno pretende introducir unos contenidos "uniformistas, desvinculados de la realidad política y cultural de España", por lo que pide que sea "repensado"

En un comunicado hecho público ayer, el Colegio asegura que los contenidos "no reflejan adecuadamente la situación plurinacional y plurilingüe del Estado", denuncia el "exceso de contenidos genéricos" y afirma que pueden derivarse "consecuencias negativas, por el hecho de que las comunidades autónomas se verán con la imposibilidad de incluir los contenidos específicos de su geografía, historia y literatura, no siempre coincidentes con la visión uniformista que este proyecto intenta imponer".

Por su parte, la Asociación de Catedráticos de Enseñanza Secundaria de Cataluña (ACESC) considera que el debate suscitado por el proyecto "no entra en el fondo de los problemas de la ESO, que no son de contenido, sino de niveles y criterios de evaluación"

La Asociación Sindical del Profesorado de la Enseñanza Pública de Cataluña (ASPEPC) recrimina a "destacados dirigentes de la Generalitat" el haber manifestado que no piensan cumplir el decreto, caso de que finalmente se apruebe por el Gobierno. "Como funcionarios y como profesionales cumplimos la normativa vigente, aunque luchemos con medios legítimos para cambiarla", dice su comunicado.

# **REVISTA**DE PRENSA

THE EUROPEAN

# Aznar no aprende las lecciones de la historia

... Un paso en falso con la historia, como está descubriendo José María Aznar, puede sacudir los fundamentos de un Gobierno. Esperanza Aguirre, la ministra española de Educación y Cultura, ha provocado la indignación al anunciar planes para imponer nuevas reglas para el estudio de la historia en las escuelas españolas. Aguirre cree que los adolescentes de todo el país deberían aprender "el carácter unitario del pasado español". Un comité de expertos ha desarrollado un centenar de hitos históricos unitarios que abarcan desde la prehistoria

hasta los años ochenta. Se pretende que esos hitos sean de aprendizaje obligatorio en todas las escuelas secundarias.

El plan de Aguirre puede parecer inocuo. Pero en un país permanentemente sometido a tensiones regionales, la idea de que España tenga una historia unificada es considerada en algunos lugares reaccionaria, cuando no peligrosa...

La ministra, enfrentada a la poderosa oposición a su plan, ha reescrito raudamente su propia historia. Anunciado en un principio como real decreto, está ahora abierto a un periodo de consulta y debate. Quizá Aguirre tenga que aprender una de las principales máximas de la historia: que siempre la escriben los vencedores. Aznar y ella tendrán que esperar hasta que el PP logre una mayoría absoluta en el Parlamento antes de empezar a reescribir los textos.

Londres, 30 de noviembre

El Pais. 2-11-97

El País, 6-11-97





# **EL PAIS**

EDUCIÓN CATALLIGA

DIARIO INDEPENDIENTE DE LA MAÑANA

MIERCOLES 17 DE DICHMARKE DE 1993

Redacción, Administración y Talleres: Zona Franca, Sector B, calle D / 08040 Barcelona / 👺 (93) 401 05 00 / Año XXII, Número 7.524 / Precio; 125 poseta:

El PP se queda solo en la votación parlamentaria

### La oposición en bloque rechaza el 'plan Aguirre' sobre las humanidades

El Goblerno sufrió ayer un grave revoleón político en el Congruso, Por 180 votos frente a 151, la Cámara baja pidló la retirada del plan de humanidades, el proyecto más emblendido de la ministra Esperanza Agulrre. Los diputados del PP, que se quedaron solos en su defensa, desplideron con aplassos a la ministra, que abandonó el hemicklos al borde de las lágrimas y entre gritos de "dimisión". El trago fle doblerente amargo para el Ejecutivo: sus socios de CiU y el PNV votaron con el PSOE, IU, Coalición Canaria y el Grupo Mixto.

> La verdadera hatalla habia comenzado horas ante, en los pasillos y en los despachos de la Cámara, donde los diferentes grupos parlamentarios negociaron hasta última hora los términos que incluirá la proposición, sempre basada en la reductada por los socialistas.

hasta última hora los términos que incluirá la proposición, sempre basada en la redactada por los socialistas. De acuerdo con el texto votado, el Congreso de los Diputados solicita que se retire el llamado dereto Aguire y que, a la vez, se realice un distamen sobre la situación de la enseñanza de las



AND DI MUMERO 2 951 PRELIED 128 PTS CON VIDEO O CO ROM ENGLISH: 675 PTS CON VIDEO ESTO ES FUTBOL': 800 PTS.

ara hacer otr lo que decimos es necesario ponerse en el lugar de los que escuchan. (Ransseau,

MACELONA MEDICOLES IS DE DICH MODEL DE CALL

## El PP se queda solo y pierde la votación del decreto de Humanidades

La proposición del PSOE, apoyada por los nacionalistas y que pedía la retirada del proyecto, obtuvo 180 votos, frente a los 151 que defendían la ley de Esperanza Aguirre

> MADRID — El Gobierno se quedo ayer solo en su defensa del proyecto de reforma de la enseñanza de las Elimanidades.

Das meses después de que esta llara la polémica por un plan qui pretendía homogeneizar la ense fanza de la Historia y la Geografi, en todo el territorio español. Il ministra Esperanza Aguirte perdi apoche la batalla en el Congresi de los Diputados.

Su maltrecho decreto fue borra do del mapa gracias a los 180 voto a favor de la proposición no de le presentada por el PSOF para ret

# LAVANGUARDIA

MIÉRCOLES. 17 DE DICIEMBRE DE 1997

Fundada en 1881 por don Carlos y don Bartolomé Godó

Número 41.698 125 ptas.

# El Congreso tumba el plan de Humanidades del PP



CiU deja solo al Gobierno y apoya una propuesta conjunta que exige la retirada del decreto ley

MADRID. – El Gobierno sufino anische im seno reves en el Contresso de los Diputados, al ser obligado por la Camara a retirar el polemico privecto de la mischanza de las Himanidades, a comprometerse a promover.

que se sumaron a la propuesta pactada entre todos los erupos carlamentarios en torno al PSOF, acceptionade IPP. Tras in larea debate en el que la mitistra, de Educación, insistoción, antario, en defender aos con antarios en defender aco-







## 3. IX Simposium

Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales

Los valores y la didáctica
de las ciencias sociales

Miércoles, 1 de abril		Jueves, 2 de abril	
9.30 10.00	Recepción y acreditación de los participantes Acto de apertura	9.30	Mesa redonda: Las desigualdades en el currículum de Ciencias Sociales. Género, etnia y estatus social
10.15	Ponencia: Los valores democráticos en la sociedad actual. La libertad, la igualdad y la solidaridad,		<ul> <li>Participantes:</li> <li>LLUIS SAMPER, sociólogo, Universidad de Lleida</li> <li>TERESA SANROMAN, antropóloga, Universidad Autónoma de Barcelona</li> <li>MARINA SUBIRATS, socióloga, Universidad Autónoma de Barcelona</li> <li>Presenta y modera:</li> <li>ISABEL VERA, profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Alicante</li> </ul>
	a cargo del profesor RAFAEL GRASA, de la Universidad Autónoma de Barcelona, presidente de la Federación Catalana de ONG		
11.30	Descanso		
12.00	Presentación de comunicaciones y trabajo en grupos		
16.30	Ponencia: La Didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de valores democráticos,	11.30	Descanso
		12.00	Visita turístico-didáctica a las cavas y la explotación agropecuaria de Raimat
	a cargo del profesor ERNESTO GÓMEZ, de la Universidad de Málaga	14.00	Almuerzo en Raimat
17.45 19.30	Presentación de comunicaciones y trabajo en grupos Visita al Palacio de la Paeria y recepción de las autoridades	17.00	Asamblea de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales
		19.00	Visita al centro histórico de la ciudad

### Viernes, 3 de abril

9.30	Presentación simultánea de experiencias sobre el trabajo de valores en el aula, a cargo de los profesores		<ul> <li>RAMON M. PUIG, arquitecto</li> <li>PERE ROVIRA, escritor, profesor de la Universidad</li> </ul>
	<ul> <li>CARME ROMA (Educación infantil)</li> <li>MONTSERRAT BAQUERÓ, M. TERESA CORBELLA y ÀNGELS MORERA (Educación primaria)</li> <li>ELVIRA MASIÀ y ANTONI SANTIESTEBAN</li> </ul>		de Lleida  Moderador:  RAMON ROURERA, decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Lleida
11.00	(Educación sécundaria) Descanso	19.00	Conferencia de clausura: Los valores en la sociedad de finales de siglo. Perspectivas de futuro,
11.30	Presentación de comunicaciones y trabajo en grupos		
13.00	Conclusiones finales	21.00	a cargo de JOSÉ M. MENDILUCE, eurodiputado Cena de despedida
16.30	Mesa redonda: Aportaciones de otras áreas a la formación de valores	Sábado, 4 de abril	

Aportaciones de otras áreas a la formación de valores democráticos

### Participantes:

- JOSEP M. CANADELL, director del Departamento de Didácticas Específicas, Universidad de Lleida
- JOAN PAGÈS, profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona
- RAMON PRAT, director del Instituto de Estudios Religiosos de Lleida

Excursión facultativa a la comarca del Solsonés

### Otras actividades

Durante las sesiones del Simposium tendrá lugar una exposición de material bibliográfico y didáctico de diferentes ONG.

Universitat de Lleida





## 4. ¿QUÉ SE HA PUBLICADO?\*

AA. VV. (1997): La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales. Sevilla: Diada/Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

BROPHY,J./VANSLEDRIGHT,B.(1997): Teaching and Learning History in Elementary Schools. New York. Teachers College Press, Columbia University.

CUESTA, R. (1997): Sociogénesis de una disciplina escolar. la Historia. Barcelona: Pomares-Corredor.

EVANS,R.W./WARREN,D.(1996): Handbook on Teaching Social Issues. Washington. National Council for the Social Studies.

GALINDO, R. (1997): La enseñanza de la historia en la educación secundaria. Sevilla. Algaida editores.

HAAS,M.E./LAUGHLIN,M.A.(ed.)(1997): Meeting the Standars. Social Studies Readings For K-6 Educators. Washington. National Council for the Social Studies.

LAUTIER, N. (1997): À la rencontre de l'histoire. Villeneuve d'Ascq (Nord). Presses Universitaires du Septentrion. Col. Éducation et didactiques.

LAUTIER, N. (1997): Enseigner l'histoire au lycée. Paris. Armand Colin.

LICERAS, A. (1997): Dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. Una perspectiva psicodidáctica. Granada: Grupo Editorial Universitario.

MABILON-BONFILS, B./SAADOUN, L. (1997): Didactique des sciences éco-

nomiques et sociales. Paris. Nathan pédagogie.

MASSON, M. (1996): Comment enseigner l'Europe de l'école au lycée? Paris. Armand Colin.

MATEO, A.J./SANCHEZ, F./VALERA, F. J. (1996): La cartografía como experiencia didáctica en Educación Secundaria Obligatoria. Murcia. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.

NAVARRO, J. M. (ed.) (1977): El Islam en las aulas. Barcelona: Icaria

ROZADA, J. M. (1997): Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico). Madrid. Akal.

The National Center for History in the Schools (1996): National Standards for History. NCSS (National Council for the Social Studies) Publications. P O Box 2067. Waldorf, MD 20604-2067 USA

The National Center for History in the Schools (1997): Bring History Alive: A Sourcebook for Teaching U.S. History. NCSS (National Council for the Social Studies) Publications. P O Box 2067. Waldorf, MD 20604-2067 USA

The National Center for History in the Schools (1997): Bring History Alive: A Sourcebook for Teaching World History. NCSS (National Council for the Social Studies) Publications. P O Box 2067. Waldorf, MD 20604-2067 USA



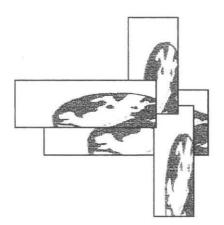
### MATERIALES CURRICULARES

BARRIO, J.M. (coord.): Discriminaciones sociales y étnicas en un mundo intercultural y complejo. Orientación teórica y praxis didáctica. Prólogo Fernando Morán. Valencia: Nau Llibres

BASTIDA, A./CASCÓN, P./GRASA, R. (1997): Hazañas bélicas; guerra y paz. Cuaderno de trabajo (ESO) y Guía didáctica.Barcelona: ntermón/Octaedro.

BENEJAM,P./PAGÈS,J.(coord.) (1997): Ciencias Sociales. Guías Praxis para el profesorado. ESO. Barcelona: Praxis

PAGÈS, J. /SANTISTEBAN, A. (1997): Lluïsa Sagalés, corresponsal de guerra. Els conflictes bèl.lics al món actual. Barcelona: Graó. Biblioteca de la classe nº 89.



### **REVISTAS**

Aula (1997): "La comprensión del tiempo histórico", nº 67, diciembre

Cuademos de Pedagogía (1997): "Hacia una educación multicultural", nº 264, diciembre.

Historia 16 (1997): "Decreto Aguirre. La guerra de las Humanidades. Opinan los profesores", Año XXII, nº 260

Historiens & Geographes (1997): "Education au civisme" (1re. partie)", CAPES, n°359, octobre-novembre.

Le Monde de l'Education, de la Culture et de la Formation (1997): "Civisme", nº 254, décembre.

Perspectiva Escolar (1997): "Àfrica tan a prop i tan Iluny", novembre, nº 219.

Vela Mayor. Revista de Anaya Educación (1997): "Memoria de la escuela", año IV. nº 11.





## 5. ¿QUÉ SE INVESTIGA?

\* BLANCO NIETO,G. (1996): El pensamiento del profesorado de Historia de secundaria. Aportaciones para una reconceptualización de los planes de formación. ICE Badajoz. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Extremadura. Director: Dr. Julio Fernández Nieva.

Se analiza el panorama que, desde la perspectiva de los docentes, presenta la enseñanza de la Historia en el aula de secundaria. Se ha querido explorar cómo se enfrentan los docentes a su tarea diaria, desde todos los puntos de vista de su quehacer profesional, y las trabas personales, sociales o administrativas que encuentran para ello. Se parte del convencimiento de que no se puede entender la acción del aula sino como algo estrechamente relacionado con un entorno próximo y lejano, interno y externo a la escuela.

Se muestra un análisis exploratorio de la actividad profesional de 26 docentes de Historia de secundaria de la provincia de Badajoz. La estructura temática está dividida en cinco capítulos.

Capítulo I.- Perfil del docente. Dividido en cuatro apartados.

a.- Presentación de los docentes: datos personales y profesionales. Punto de partida para situarse en el lugar de trabajo, y cuáles y cómo son las relaciones con los otros miembros de la comunidad escolar.

 b.- Autoformación de los docentes: análisis del grado de interés por las cuestiones psicopedagógicas y didácticas. c.- La elección de la carrera y de la profesión. El trabajo en secundaria. Qué opinan sobre los objetivos que deben marcarse en esta etapa y en el área de Historia. Cómo consideran que deben ser y cómo se ven a sí mismos como docentes de Historia y el papel de la Historia en esta etapa educativa.

d.- Situación personal en el centro de trabajo.

Capítulo II.- Criterios de los docentes sobre la Reforma, el tipo de escuela y de educación que desean producir. La formación del profesorado y el malestar docente. Un tema de reciente discusión como es la posible existencia de un Código Deontológico.

Capítulo III.- Está dedicado a los contenidos de Historia, cuestión a la que se destina mayor espacio. Dividido en siete apartados. La Historia en el Sistema Educativo: sentido y teoría de la Historia, las corrientes historiográficas. Elementos modificadores en los contenidos de la enseñanza de la Historia. El tiempo histórico en la enseñanza/aprendizaje. El alumnado y el aprendizaje de la Historia. Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Capítulo IV.- Organización de aula. Después de haber analizado lo que teóricamente habría que llevar al aula, entrar en el interior real de la misma. Los puntos de atención se centran en: organización de la asignatura y de la jornada lectiva; actuación de los docentes preparación de los temas; intervención del docente en el aula; uso de los libros de texto y la evaluación.



Capítulo V.- Conclusiones e implicaciones.

La estructura formal de los cuatro primeros capítulos está compuesta de cuatro apartados.

- 1.- Estado de la cuestión del tema que se trata.
- 2.- Exposición y análisis de los datos aportados por los docentes.
- Reflexión personal sobre los resultados del análisis de los datos aportados.
- 4.- Bibliografía.

Se acompaña de los dos cuestionarios que fueron eviados por los docentes. No siendo esta la única fuente de información, ya que se completaron con conversaciones personales.

TORRES BRAVO,P.A. (1997): Concepciones temporales del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del Segundo Ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Tesis. Directora: Dra. María José Sobejano Sobejano.

La tesis investiga las creencias y teorías implícitas del profesor de Historia en relación con la enseñanza de la Historia y el tiempo histórico y social, en el segundo ciclo de ESO de la C.A. de Madrid. Se enmarca dentro del concepto de transposición didáctica y en el paradigma del pensamiento del profesorado. Se fundamenta en la tesis de que el tiempo y el tiempo histórico es una relación, y por tanto, el tiempo puede enseñarse. Profundiza en diversos planos temporales: tiempo global. social, personal, psicológico, escolar y del profesor. Analiza los componentes y elementos del tiempo histórico y cronológico; ahonda en el aprendizaje y la enseñanza de la temporalidad; realiza

una panorámica de la Didáctica de la Historia y del tiempo histórico, y de los estudios sobre el pensamiento del profesor. Con ese bagaje se llega a la confección de un cuestionario de autocumplimentación que permite conocer las concepciones temporales e historiográficas de 111 profesores. De la interpretación del análisis cuantitativo de las encuestas se conoce cómo es el tiempo histórico que enseña el profesor; se halla que las concepciones temporales e historiográficas que llegan a las aulas provienen de las corrientes de Annales v del materialismo histórico actual, así como se tratan aspectos relacionados con la formación del profesorado, creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia y el tiempo histórico, currículo, relaciones entre ideología y enseñanza de la Historia, y otros elementos y factores relacionados que son desglosados a partir de las variables dominantes establecidas (cuya continuidad se establece por itinerarios conceptuales a lo largo de las diversas preguntas) y según las características de ubicación del centro, sexo, edad y experiencia.

TRAVÉ GONZÁLEZ, G. (1997): La enseñanza de las nociones económicas en la Educación Oblgatoria. Aportaciones del ámbito de investigación a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Directores: Dr.Pedro Cñal de León (Universidad de Sevilla) y Dr.Jesús Estepa Giménez (Universidad de Huelva).

Este trabajo estudia la aportación que la Didáctica de las Ciencias Sociales puede realizar para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. En el desarrollo del mismo, hemos partido de algunos supuestos básicos al considerar que la investigación didáctica no puede ser fruto de elucubraciones o simple enteleguia, sino, al contrario, debe estar



fundamentada y servir para la mejora de la escuela y, en la medida de sus posibilidades, para la transformación de la realidad socioeconómica. Desde este punto de vista, la investigación didáctica se convierte en un "arma cargada de futuro", capaz de aportar respuestas a los problemas que tiene planteada la escuela en la actualidad.

El marco teórico de referencia que ha servido de fundamento a este trabajo, se sitúa en la perspectiva de análisis del Proyecto de Investigación y Renovación Escolar -IRES- (GIE, 1991) basado en un pensamiento relativista de las ciencias, en un modelo de interpretación de la realidad sistémico y complejo, en una propuesta crítica y global de la educación y en un modelo de formación del profesorado asentado en la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los objetivos de la investigación se refieren, por un lado, a seleccionar los conocimientos centrales que este campo de conocimiento puede y debe aportar actualmente al currículum de Ciencias Sociales; por otro, a describir la evolución de las concepciones económicas de los alumnos detectando las dificultades en dicho proceso; y por último, determinar las deficiencias que presentan las enseñanzas económicas en la educación obligatoria; así como realizar una propuesta curricular alternativa para su mejora.

La investigación se ha centrado, en la primera parte del trabajo, en el análisis del marco teórico de referencia, dedicado a caracterizar el "ámbito de investigación" como fundamento de un proyecto didáctico alternativo y a presentar el problema a investigar: el estado de la cuestión referido a la enseñanza y aprendizaje de las nociones económicas. En la segunda parte, se diseñan y desarrollan cuatro estudios -centrados en el campo económico, psicológico, didáctico y experimental, respectivamente- que son: a) actualización de los conceptos de índole económica que

tienen relevancia en el marco escolar, estudio de carácter documental; b) descripción de las concepciones económicas de los alumnos de educación obligatoria y de Magisterio, estudio de tipo transversal; c) presentación de una propuesta curricular para la enseñanza de las nociones económicas, estudio de carácter documental y, por último, d) experimentación de una unidad didáctica de contenido económico a partir de procesos de investigación-acción, estudio de tipo longitudinal.

En cuanto a las conclusiones más relevantes obtenidas en el transcurso del proceso de investigación destacan, entre otras:

- La necesidad de integrar las nociones económicas en el currículum de Ciencias Sociales de la educación obligatoria, a partir de la propuesta didáctica que se formula.
- Utilizar como referente científico, un conocimineto socioeconómico interdisciplinar que relacione aportaciones científicas procedentes del campo de la Economía, Historia Económica, Geografía Económica y Ecología.
- La construcción del pensamiento económico en los alumnos avanza, en general, en secuencas cada vez más sintéticas y flexibles aumentando su competencia con la edad, las experiencias económicas vividas y la instrucción económica recibida.
- Constatamos, igualmente, la separación que existen entre los resultados de investigación y la realidad escolar. Las dificultades que entraña la comprensión del concepto de ganancia en los alumnos y la escasa formación económica del profesorado, constituyen conclusiones similares a las reseñadas en trabajos realizados en los años cincuenta y sesenta y, sin embargo, continúan siendo grandes obstáculos en la actualidad.
- Por último, consideramos urgente la necesidad de acometer nuevas orientaciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales.



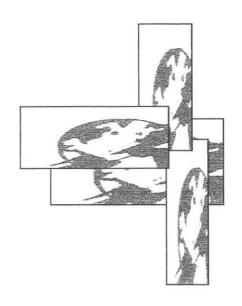


MAÑERO GARCÍA, F. (1997): El Diseño Curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: los problemas como fundamento de una propuesta para el estudio de la faceta ocio. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Alberto Luis Gómez. Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación.

La presente investigación tiene como principal objetivo la realización de un currículo parcial para el conocimiento de la faceta ocio/consumo dentro de una orientación hacia el estudio de problemas. Representa uno de los diversos desarrollos posibles del Decreto de contenidos mínimos aprobado por el Ministerio. Se encuentra dividida en dos volúmenes: fundamentación teórica v propuesta práctica. El volumen I comienza con el análisis del cambio curricular y de Didáctica de las Ciencias Sociales acontecido desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la Reforma Educativa de los noventa. A continuación se estudian los materiales curriculares realizados por diversos grupos que articulan la enseñanza de las Ciencias Sociales en torno a problemas actuales relevantes. Por último se presenta la fundamentación, antecedentes, relevancia y diseño de instrucción de la faceta ocio/ consumo.

El volumen II se compone de tres Unidades Didácticas con sus respectivos Libros del Profesorado y Cuadernos del Alumnado. Una se destina al 2º ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales) y las otras dos al Bachillerato (materias de Geografía, Economía e Historia). La primera, "De viajeros a turistas" es estructural y estudia los diversos factores sociales, culturales y técnicos que han propiciado la aparición del turismo de masas. La segunda "Desarrollismo, desequilibrios regionales y modelo turístico en España" es temática v se aproxima a los principales cambios en la estructura económica así

como algunos de los procesos de ordenación del territorio en España desde 1960 como paso previo al estudio del desarrollo del turismo. La tercera "España tiene sed: agricultura, turismo y agua" posee un carácter ejemplificador y aborda los principales problemas con que se enfrenta la planificación hidráulica en España tomando como referencia el debate social surgido a raíz del último período de sequía y la presentación del Plan Hidrológico Nacional. También se analizan a escala regional algunos aspectos de la inserción del turismo en el territorio y especialmente la competencia para el uso del agua.







# 6. ¿QUÉ SE HA HECHO?, ¿QUÉ SE HARÁ?

En este apartado pretendemos informar sobre Congresos, Simposia, Seminarios, etc... dedicados a la Didáctica de las Ciencias Sociales o que tengan relación con la formación inicial y continuada del profesorado en nuestra área de conocimiento o en áreas afines.

### 6.1. ¿Qué se ha hecho?

\* LA FORMACION DE LOS MAESTROS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. Congreso Internacional Conmemorativo del 25 aniversario de la incorporación de los estudios de magisterio españoles a la universidad.

Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa Maria" U.A. de Madrid, Madrid 17-20 de diciembre de 1997

Reproducimos a continuación los abstracts de aquellas comunicaciones presentadas al Congreso y que tuvieron como objeto de estudio e investigación la Didáctica de las Ciencias Sociales:

# EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL EN LAS DIPLOMATURAS DE MAESTRO.

Autoras: Aurea CASCAJERO GARRES y Mª Puy ZUGASTI ARBIZU

En este trabajo se plantea la necesidad de adaptación de los programas de los nuevos planes de estudio de las Diplomaturas de Maestro a las nuevas metodologías presentes en la Educación Primaria. Aportamos un diseño curricular de la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en el que ha sido necesaria la colaboración de dos áreas de conocimiento, planteando un estudio de forma globalizada de los diferentes aspectos que componen el Medio.

### ¿QUIÉN TIENE MIEDO A ENSEÑAR HISTORIA? EL SÍNDROME DE ALFONSITO.

Autor: José Luis de los REYES LEOZ. Universidad Autónoma de Madrid.

La historia no es un recuerdo ancestral ni una tradición colectiva. Lo que el español medio sabe de su pasado es una mezcla de lo que escucharon en su familia y lo que recibieron a través de los medios de comunicación; pero sobre todo, de lo que aprendieron en la escuela. La demolición de la historia en la enseñanza primaria es una realidad en el actual sistema educativo español. Ha pasado a considerarse una materia accesoria que, en el mejor de los casos, facilita conocimientos complementarios y eruditos que favorecen la adquisición de un barníz cultural: rellenar crucigramas, dar conversación en reuniones sociales, encontrar novio-a, chascarrillos en mítines electorales o concursos televisivos.

La coyuntura histórica que atravesó este país desde 1975 sembró una situación de ingravidez histórica, de olvido voluntario del pasado más reciente. Ese valium-5 intelectual iba dirigido a un país que no debía remover un pasado que podía levantar ampollas en el presente. La escuela ha sido, una vez más, fiel reflejo de los miedos de la sociedad que la soporta y necesita. Como ejemplo tomemos la experiencia personal de Alfonsito, un alumno imaginario que...





# INVESTIGAR LA PRÁCTICAS DE ENSEÑAR Y APRENDER DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS: UN ESTUDIO DE CASO.

Autores: Joan PAGÉS, Universitat Autònoma de Barcelona, y Francesc RIERA PIFARRER, Universitat Ramon Llull de Barcelona.

La revisión de los planes de estudio de la formación inicial de maestros que se está realizando ya en muchas universidades al poco tiempo de la entrada en vigor de su reforma denota que las cosas no se hicieron bien en su momento. Se realizó una reforma sin tener en cuenta qué perfil debían tener y qué competencias deberán desarrollar los maestros y las maestras del siglo XXI.

El informe Delors (1996) destaca la importancia de la educación infantil y primaria en la formación de los ciudadanos y ciudadanas para sus finturos aprendizajes, así como la importancia de la Universidad en la formación de los docentes. Sin embargo, existen muchos claroscuros en la formación inicial de los maestros de educación infantil y primaria que ponen en evidencia el escaso peso que ha tenido la investigación sobre la formación inicial en la reforma de los curricula de ambas titulaciones.

La necesidad de investigar las prácticas docentes universitarias y los problemas de la relación teoría práctica es fundamental para remover "los obstáculos epistemológicos" (Pérez, 1996) de los futuros docentes. Nuestra comunicación recoge algunos aspectos ya identificados por la investigación sobre la formación inicial de los maestros, en especial desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, e ilustra a través de un estudio de caso la necesidad de indagar nuestras propias prácticas y comprobar en qué medida y en qué circumstancias pueden cambiar, o no, las representaciones previas de los estudiantes de maestro sobre el dominio de las asignaturas, o de algunos de sus contenidos, que podrán enseñar en el futuro. El estudio de caso se realizó con un grupo de alumnos de la asignatura de Didáctica del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural de la especialidad de Educación Física de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Blanquerna de la Universidad Ramon Llull de Barcelona durante el curso 1996-97.

# APORTACIONES DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

Autora: Mª Jesús BAJO BAJO. Universidad de Salamanca.

Esta comunicación es una reflexión sobre la formación inicial de Maestros en Educación Especial desde el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

En los últimos tiempos se ha abierto un debate pidiendo una reconceptualización de la Educación Especial, que trate de responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos, cualesquiera que éstos sean, para mejorar la calidad educativa.

Desde esta perspectiva el Ärea de Didáctica de las Ciencias Sociales puede hacer una aportación interesante en la Formación Inicial de esta Especialidad, presentando una propuesta de programa con el siguiente objetivo: seleccionar aquellos contenidos del curriculum de las Ciencias Sociales que se consideren más ajustadas a las necesidades del profesorado de Educación Especia y que, al mismo tiempo, sirvan para una mejor comprensión de la sociedad en la que viven.

# ÁMBITOS A CONTEMPLAR EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE SCHULMAN SOBRE EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO.

Autor: Ramón GALINDO MORALES.

La comunicación que presentamos pretende contribuir a la configuración de un programa para la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, a desarrollar en el currículum para la formación inicial del título de maestro, en sus distintas especialidades. La comunicación la concretamos en una serie de ámbitos a contemplar, y que se agrupan en cuatro bloques, derivados de la teoría de L. Shulman y sus colaboradores sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido; los bloques son los siguientes:

Conocimiento de la comprensión de los alumnos: modos en que estos comprenden un tópico disciplinar, sus posibles malentendidos y grado de dificultad.

Conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos de la materia en cuestión. Conocimiento de las estrategias didácticas y procesos instructivos, de las representaciones para la enseñanza de tópicos particulares y posibles actividades o tareas.

Conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia. Concepciones de lo que significa enseñar un determinado tema (ideas relevantes, prerrequisitos, justificación, etc.).

Previamente al establecimiento de los ámbitos, presentamos unas consideraciones generales y bases de partida, unas reflexiones genéricas sobre el conocimiento del profesorado como línea de investigación asociada a la formación del profesorado, y otras más concretas sobre el conocimiento básico para la enseñanza, especialmente el Conocimiento Didáctico del Contenido.





### DEMOCRATIZACIÓN DE LA CULTURA Y PRECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE.

Autora: Carmen BLANCO JIMÉNEZ. Universidad Autónoma de Madrid.

En este trabajo hemos pretendido mostrar las relaciones entre la enseñanza de la Historia del Arte y el afán por democratizar la cultura. Para ello nos centramos en los precedentes de los escritores utópicos que propugnaban utilizar pinturas y esculturas con fines didácticos. Más adelante hablamos de la escultura urbana decimonónica y de la pintura de historia que multiplican las imágenes artísticas en provecho de la enseñanza patriótica. Por fin nos interesa resaltar el interés por la enseñanza de la Historia del arte. Ya que uno de los objetivos de esta disciplina es el de estudiar las obras de arte en un discurso espacio-temporal, los materiales didácticos más idóneos son las reproducciones de las obras originales. Los Museos americanos del XIX son el precedente de los museos pedagógicos de Historia del Arte y el germen de lo que hoy podríamos considerar como museos virtuales. Por último nos detenemos en las Exposiciones Universales que mostraban nuevos materiales y arquitecturas que podríamos llamar "didácticas" pues enseñaban a reflexionar sobre lo más peculiar de la arquitectura nacional, mostraban otras arquitecturas del pasado y apostaban por lo más nuevo.

### LA LECTURA DE LA OBRA DE ARTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Autora: Mª Teresa CORTÓN DE LAS HERAS. Universidad de Valladolid.

La presente comunicación pretende replantear la importancia de la enseñanza de la historia del arte en los actuales planes del título de Maestro en Educación Primaria, donde la materia ha quedado totalmente marginada, ya que se la sigue considerando como una continuación de la historia, como una mera ilustración de la propia narración histórica.

Esta situación queda totalmente patente en los materiales curriculares editados para las clases de los alumnos de Primaria, donde la historia del arte se resuelve de una forma simplista en pocas páginas, con muchas fotografias o dibujos.

Podríamos argúir muchas razones para justificar su presencia en las Escuelas de Magisterio pero quizás una de las de mayor peso, de cara al siglo XXI, sería la importancia que en nuestro entorno tiene la imagen y como nos encontramos en un mundo icónico, dificil de interpretar si desde la infancia no se les inicia a los niños en el aprendizaje de la lectura de imágenes y se les capacita para poder descodificar estos mensajes icónicos tanto del pasado como del presente.

Desde aquí abogamos por la necesidad de enseñar a muestros alumnos de Magisterio la peculiar episternología de la materia, capacitándoles para su posterior comprensión. Para ello es necesario prepararles para la lectura de la obra de arte mediante los enfoques metodológicos más adecuados para el tratamiento de la historia del arte en el ámbito escolar.

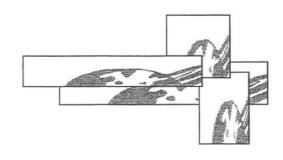
# EL MEDIO Y LAS CIENCIAS SOCIALES: ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE SU RELACIÓN.

Autora: Mercedes VALBUENA BARROSO y Jesús Angel VALVERDE ORTEGA. Universidad de Valladolid.

El despliegue de las asignaturas obligatorias respecto a las troncales en las diferentes Especialidades de la Formación Inicial del Profesorado, ha dado lugar a multitud de alternativas en cada Facultad y Escuela. Desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales venimos desarrollando una alternativa en la que se plantea una relación coherente entre troncalidad y obligatoriedad.

El desarrollo de dicha propuesta planteó algunas dificultades en relación con los contenidos de determinadas asignaturas troncales como

"Ciencias Sociales y su Didáctica" o "Conocimiento del Medio", correspondientes a las Especialidades de Primaria, Infantil y Educación Física. Durante cuatro años hemos desarrollado un proyecto de contenidos para dichas asignaturas que se organizaban torno al concepto de Medio, articulando dicha propuesta a través de un programa teórico y aspectos prácticos. En la comunicación intentamos establecer la relación necesaria que existe entre Realidad y Medio, y entre Ciencias Sociales y Medio, para poder fundamentar los contenidos de dicha asignatura y la necesaria relación de ésta con el Área de Conocimiento del Medio de Educación Primaria.







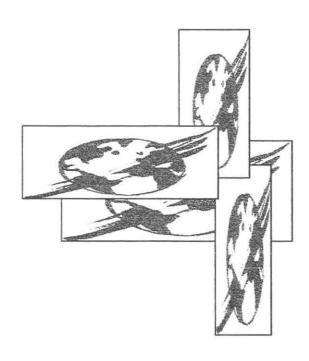
- \* II SEMINARIO INVESTIGACIÓN EN EL AULA. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. 18-21 de noviembre de 1997 Módulos:
- -La investigación escolar en el panorama de la innovación educativa:antecedentes y perspectivas. Dr. Antonio Romero
- -Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula. Dr. Jesús Estepa
- -La investigación didáctica y los problemas socialmente relevantes: el caso del proyecto "Sida: Saber Ayuda". Dr. Joaquim Prats
- -El curriculum oculto y su incidencia en el proceso de investigación escolar. Dr. Jurjo Torres.

### 6.2. ¿Qué se hará?

\* XIII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN HISTORY&COMPUTING: "LA HISTORIA EN UNA NUEVA FRONTERA". Organiza Asociación Historia e Informática, rama española de History&Computing con el apoyo de la Universidad de Castilla-La Mancha y el Consejo Superior de Investigaciones Cientifícas. Toledo, Convento de San Pedro, 20-23 de julio.

Programa preliminar:

- -Fuentes y metodología,
- -Construyendo la Historia. Temas y métodos







### 7. RECUERDA

La WEB de la Asociación. La compañera Isabel Vera de la Universidad de Alicante se ha responsabilizado de la edición de una página WEB que encontrareis en el siguiente directorio:

http://www.ua.es:8080/didactica/

En estos momentos podéis consultar parte del contenido del Boletín nº 3. Dentro de unos días se publicará parte del Boletín nº 4.

El libro La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales puede ser adquirido directamente en la Editorial DIADA. El convenio que firmamos con dicha editorial contempla que la Asociación recuperara parte del coste del libro -más de 500.000 ptas.-del número de ventas realizadas durante el primer año de su edición. La dirección de la editorial DIADA es la siquiente:

Ronda de Tamarguillo Edificio Rocío Sur. Ptal. 7, 1°, 2ª 41013 Sevilla tel. 95/ 4239056 fax. 95/ 4239046

Durante el próximo mes de enero de 1998 pasaremos a cobrar la cuota de la Asociación correspondiente al próximo año. Os recordamos la conveniencia de domiciliar vuestra cuota así como de hacerla efectiva antes del Simposium de Lleida, puesto que las finanzas de nuestra Asociación -y las aportaciones al Simposium de Lleida- dependen de ello.

Nuestro Boletín está abierto a las informaciones que nos remitáis sobre cualquier aspecto que pueda interesar a todo el mundo, sean trabajos, información bibliográfica, celebración de simposium, congresos, etc... o investigaciones realizadas o en curso de realización sobre las que queráis informar a los compañeros y compañeras de Didáctica de las Ciencias Sociales.

La Asamblea de la Asociación: la próxima reunión de la Junta Directa de la Asociación elaborara y os remitirá el orden del día de la Asamblea de la Asociación a celebrar el día 2 de abril de 1998. Recordar que en esta Asamblea hay que elegir la próxima Junta Directiva.

\* Fe de erratas: El título de la tesis doctoral del compañero Ernesto Gómez aparecida en el Boletín nº 3, página 22, es incorrecto. La referencia debe ser: De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales. Un estudio de caso. Depart. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.





## 8. JUNTA DIRECTIVA

Nombre y apellidos	Responsabilidad	Dirección profesional
Joan PAGÈS	Presidente Coordinación Boletín	Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Facultat de Ciències de l'Educació. Edifici G. Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). T 93-5811878/Fax 93-5813014
Carme VALLS	Secretaria Boletìn	id. J. Pagès
Ana M. ARANDA	Vocal	Facultad de Educación Canalejas,168. 37001 Salamanca. T. 923-294400/Fax. 923-294609
Aurora ARROYO	Vocal	Centro Superior de Formación de Profesorado. Sta. Juana de Arco 1. 35004 Las Palmas de Gran Canaria. T. 928-451771. Fax. 928- 452880
Pilar BENEJAM	Vocal	id. J. Pagès
Jesús ESTEPA	Vocal	F. Humanidades y Ciencias de la Educación. Avda. Fuerzas Armadas s/n 21800 Huelva. T. y Fax. 959-270143
Antoni GAVALDÀ	Boletín	Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Ctra. de Valls s/n. 43007 Tarragona T. 977-558050. Fax 977- 558055
Ernesto GÓMEZ	Tesorería	Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. Didáctica de las Ciencias Sociales. Campus de Teatinos. 29071 Málaga. T. 95-2132447
Isabel VERA	Internet	Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Alicante. Apartado 99. 03080 Alicante. T. 96-5903520. Fax 96- 5903684
Antònia Mª FILELLA	IX Simposium	Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat de Lleida, Complex de la Caparrella, s/n, 25192 Lleida. Tel. 73-702300. Fax 73-702305