Educating and Organizing for a Democratic Society

As a child, you tend to look on the lines drawn as the inevitable nature of things; for a long time, I did. But along somewhere in boyhood, I came to see that lines once drawn might have been drawn otherwise.

-Haywood Burns

The principle obstacle to achieving democratic education, according to John Dewey, was the powerful alliance of class privilege with philosophies of education that sharply divided mind and body, theory and practice, culture and utility (Westbrook, 1991). In Dewey's day, and still today, prevailing educational practice is the actualization of the philosophy of profoundly antidemocratic thinkers. The distinction between culture and utility, for example, is a dualism Dewey fought hard against in his efforts to transform education. This dualism, which is "imbedded in a social dualism: the distinction between the working class and the leisure class" (Dewey, 1916, p. 341), provided the basis for disparate types of education that emerged in the early twentieth century: one for those who worked with their hands and another for "those who worked with their minds or did not work at all" (Westbrook, p. 173).

The sharp distinctions between these types of education have been blurred in more recent years by educational rhetoric such as "the best education for all" or "high standards for every student." The fact that educational policymakers are now calling for a "unified" curriculum, with a single set of standards for all students, however, is merely a superficial adaptation of the economic and educational systems Dewey critiqued over 80 years ago. Tidal waves of privatization and globalization, combined with the grotesque gap between rich and poor in the United States—where the average C.E.O is rewarded at a rate 173 times the wage of the average employee—the explosion of temporary, part-time, low-wage work as well as the physical and constitutional assaults on immigrants and poor people and the boldness with which big money controls the lawmaking all illustrate the sickly nature of democracy in contemporary society. Where schools are concerned, those we have now are "even more intensely segregated by class and race through geography, curricula choice, funding, teaching methods, tracking, and standardized examinations" (Gibson, 1998).

Dewey's concern was with the ideas implied by a democratic society and the application of these ideas to education. "The price that democratic societies will have to pay for their continuing health," Dewey argued, "is the elimination of an oligarchy—the most exclusive and dangerous of all—that attempts to monopolize the benefits of intelligence and the best methods for the profit of a few privileged ones" (1913, p. 127).

In this context, what does it mean to teach for a democratic society, the traditional goal of social studies education? This past June a group of social studies educators came together in Detroit to examine this question and discuss what we do as teachers and professors in response. Over the course of three days members of the Rouge Forum addressed questions of racism and national chauvinism in schools, colleges, and educational organizations and discussed the development of democratic, anti-racist, internationalist, social studies curricula in K-12 schools as well as colleges of education.

In one session, over 20 social studies teachers and professors pursued issues that define the challenges of creating and sustaining democracy in schools and society. Topics included: recent school shootings in the USA and the response of the public and the media to violence in primarily White, small-town communities; the sense of hopelessness and oppression that reigns in many urban schools as well as the sucesses in many others; preparing teachers to go out into the community rather than waiting for the community to come to the school; culturally relevant teaching; racism as a system of ideas—linked to power, privilege, superiority, systematic social control and capitalism—to split people apart; and lastly, organizing for action and demanding change. Obviously, teaching for citizenship in a democracy involves much more than fervent study of historical and related social scientific information.

Throughout the conference participants shared strategies and ongoing actions that promote democratic relations. A notable example is The Whole Schooling Consortium—a collaborative grassroots effort that brings school personnel and university faculty together with families to build schools that provide effective and quality education for all students, including students with exceptional educational needs and other diverse learning needs. To my mind, the WSC's combination of democratic school reform with inclusive education initiatives represents a powerful model of democratic social education, one that breaks free of the fetish that democratic dispositions and associations will flow from the mere study of "democratic ideals," or the history of "democratic" institutions.

Whole Schooling is a contemporary reflection of Dewey's notion that the best way to achieve democracy is to initiate children in a form of social life characteristic of democracy: a community of full participation and "conjoint communicated experience," what he described as the "mode of

associated living" (Dewey, 1916). This is not preparation for living in a democracy, it is participation in a democratic community of inquiry, that:

- *Empowers citizens in a democracy* (through community studies, inquiry and analysis of social situations, and efforts to improve students lives and create an equitable society);

- *Is all inclusive* (all children learning together across culture, ethnicity, language, ability, gender and age);

- *Teaches and adapts for diversity* (designing instruction for diverse learners that engages them in active learning in meaningful, real-world activities and that accommodates learners with diverse needs, interests and abilities);

- *Builds community and supports learning* (intentionally building support strategies within buildings and classrooms; re-aligning use of resources associated with programs with targeted funding, e.g., special education, Title 1, gifted education);

- *Fosters partnering* (builds real collaboration within the school and with families and the community; parent and community governace; engages the school in strengthening the community; service-learning and community problem-solving; integrated service and supports for families and students). (Peterson, Beloin, & Gibson, 1998).

Whole Schooling illustrates a way in which the we can improve the education and community resources available to children and their families who experience the effects of poverty and lack of resources on a daily basis and combat the alliances that are obstacles to achieving democracy in schools and society. For social education to contribute to a democratic society, it must move beyond teaching platitudes and "truths" that actually sustain the obstacles to achieving democracy and take on efforts in the mold of Whole Schooling.

Dewey's *Democracy and Education* opens with a discussion of the way in which all societies use education as a means of social control by which adults consciously shape the dispositions of children. He goes on to argue that "the conception of education as a social process and function has no definite meaning until we define the kind of society we have in mind." Many educators have accepted the "lines as drawn" as the inevitable nature of things and argue any redrawing is "ideological" and to be avoided. "But if one defines 'ideology' as the frame within which people fit their understanding of how the world works, then it is certainly ideological to...assert the primacy of 'small-d-democracy' without venturing into the messy underside of 'American democracy.' And it is certainly ideological to demand 'a seat at the table' without challenging the terms of the conversation at the table. Put another way, a view of one's mission is as ideological for what it leaves out as for what it includes." (Wypijewski, p. 24).

E.W.R.

References

Dewey, J. (1913). Education from a social perspective, In J. A. Boydston (Ed.) *John Dewey: The middle works, 1899-1924*, Vol. 7 (pp. 113-127). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Free Press.

Gibson, R. (1998). *Which side are you on? Toward a real compact of educators, kids, and parents* [On-line]. Available: http://www.pipeline.com/~rgibson/

Peterson, M., Beloin, K., & Gibson, R. (1998). *Whole Schooling: Education for a democratic society* [On-line]. Available: http://www.uwsp.edu/acad/educ/specproj/wsc/

Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Wypijewski, J. (1997). A stirring in the land. *The Nation*, 265 (7), 17-25.

4. LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

A continuación reproducimos los resúmenes de dos tesis doctorales facilitadas por sus autoras

4.1. CASAS VILALTA, Montserrat (1998): *La diferenciació: Concepte clau en l'ensenyament de les Ciències Socials en l'Educació Secundària Obligatòria.*

Universidad Autónoma de Barcelona. Departament de Didáctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
Dir.: Pilar Benejam Arguimbau.
Lectura: 21 de noviembre 1998.

Resumen

La investigación se ubica en una de las líneas de investigación de la Unidad de Didáctica de la Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigida por la doctora Pilar Benejam, sobre *La identificación y la selección de los conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales.* En esta investigación participaron, también, profesores de las Universidades de Barcelona, de Girona, de Lleida, de Tarragona, de Murcia y de Pamplona.

La finalidad de la investigación, que ahora se presenta, es estudiar la posible introducción del concepto de diferenciación en el currículum escolar de ciencias sociales y se concreta en los siguientes objetivos:

a) Analizar la definición del concepto de diferenciación des de la perspectiva de diversas ciencias sociales: la sociología, la economía, la política y el derecho, la antropología y la filosofía.

b) Definir y justificar los contenidos de la transposición didáctica.

c) Incorporar el concepto de diferenciación en el diseño de las unidades de programación de los dos créditos comunes de un tercer curso de educación secundaria obligatoria (ESO).

d) Experimentar en una clase de tercer curso de ESO cuatro unidades de programación en las que se ha incorporado el concepto de diferenciación.

e) Analizar e interpretar, de cada unidad de programación los segmentos didácticos en los que se pretende trabajar el concepto de diferenciación con dos finalidades:

- Interpretar como el alumnado reelabora el concepto de diferenciación.
- Interpretar cuáles son las habilidades cognitivolingüísticas que el alumnado activa.

En la **primera fase** de la investigación se define, por una parte, el concepto de diferenciación desde cada una de las ciencias sociales de referencia, teniendo como marco general, en el cuál se inscribe el concepto de diferenciación, el espacio y el tiempo y por tanto, la geografía y la historia. La geografía desde el paradigma crítico, radical y postmodernista y la historia concebida desde la óptica de historia total o historia integradora. Para la de-

finición del concepto desde esta perspectiva se realiza una amplia consulta bibliográfica, con el asesoramiento de expertos en cada una de las disciplinas seleccionadas.

Desde la sociología se analiza el concepto de sociedad y de cultura que ayuda a la definición del concepto de diversidad y de desigualdad; desde la economía se estudia el concepto de evolución económica y de cambio social para entender algunas formas de diversidad y algunos elementos generadores de desigualdad; desde la política y el derecho se definen los conceptos de igualdad, justicia y libertad -conceptos fundamentales para entender la democracia-, el único sistema que favorece la diversidad y puede paliar la desigualdad; desde la antropología se analizan el etnocentrismo y el relativismo cultural para entender la diversidad la desigualdad y los parámetros del diálogo y de la negociación - fundamentales para la convivencia intercultural-; y desde la filosofía se define el concepto de diferencia, de multiplicidad, de igualdad y desigualdad.

Por otra parte se definen y justifican los contenidos de la transposición didáctica y se realiza una propuesta didáctica integrada, pluridisciplinar y con posibilidades de articular la programación de ciencias sociales de la educación secundaria obligatoria.

La propuesta didáctica se concreta en definir el concepto de diferenciación desde la perspectiva de la diversidad y de la desigualdad. La diversidad se puede manifestar como: diversidad de formas o tipologías, diversidad de modo o maneras de pensar y diversidad de uso o maneras de actuar. I la desigualdad se puede analizar como: la desigualdad que afecta a las personas o núcleo familiar y la desigualdad que afecta a comunidades o países. La ampliación y la concreción de cada uno de estos aspectos se visualizan a través de diversos mapas conceptuales que ayudan a su comprensión y especialmente facilitan su inclusión, comprobación e interpretación en las unidades de programación.

En la **segunda fase** se realiza la experimentación. Se lleva a cabo en una aula de tercer curso de ESO. En la clase hay 30 alumnos, que se organizan en cinco grupos de trabajo, y están, también, los alumnos que cursan la asignatura de Didáctica de la Geografía de la licenciatura de Geografía. La propia investigadora es la responsable de la asignatura de ciencias sociales i de la asignatura de didáctica de la geografía. Por lo tanto la investigación se realiza sobre la propia práctica docente. Para la interpretación de los resultados se utilizan las grabaciones del trabajo cooperativo de dos grupos y las conclusiones generales de los cinco, así como una representación de producciones escritas individuales.

Como se ha visto antes, la investigación estaría en la línea de la investigación acción, aunque no cumpla todos sus requisitos, y la metodología utilizada es fundamentalmente cualitativa. Los datos recogidos para verificar la validez de la propuesta se extraen del análisis de los libros de texto utilizados, de las grabaciones del trabajo cooperativo de los alumnos, de una selección de producciones escritas individuales y en grupo del alumnado, de las entrevistas a dos alumnos a lo largo de la experimentación y de una valoración final escrita, sobre el concepto de diferenciación y la opinión del alumnado sobre el interés del tema.

La **tercera fase** se centra en la interpretación de los datos y se basa fundamentalmente en tres cuestiones: a) En la reelaboración del concepto de diferenciación des de la perspectiva de la diversidad y de la desigualdad en toda su extensión, b) en el análisis de las habilidades cognitivolingüísticas que el alumnado activa: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar, c) en la interacción social que se da en el trabajo cooperativo, y como incide en la construcción y reelaboración conjunta de conocimiento.

Como **reflexiones o constataciones finales** cabe destacar:

La comprensión del concepto de diferenciación por parte del alumnado, así como su interés por el tema. Entienden la diversidad como el aspecto positivo de la diferenciación y por lo tanto su aceptación se da por supuesta, aunque su posición personal ante la diversidad, conlleve algunos problemas en la vida cotidiana. Se muestran muy sensibles a la desigualdad en sus diversas manifestaciones, rechazan con energía las injusticias que comportan las desigualdades y se posicionan a favor de la intervención individual y colectiva para luchar contra las desigualdades.

Se puede afirmar que la comprensión del concepto de diferenciación es no sólo posible sino necesario plantearlo de forma intencionada y explícita al alumnado desde la información, la explicación de las causas, desde las razones y argumentos que lo justifican científicamente, desde la interpretación o el compromiso y posicionamiento personal y desde la argumentación para convencer al interlocutor. Comprender y asumir la diversidad y la desigualdad y fomentar actitudes de compromiso personal y colectivo está en la base de un modelo didáctico democrático y crítico.

Respecto a las habilidades cognitivolingüístivas que activan en la construcción del concepto, se observa una primera fase en la que predominan las descripciones en la que entran en contacto con el tema, es de información general y el trabajo cooperativo parece a simple vista poco útil para desarrollar el razonamiento, mientras que si avanzamos en el debate o en el intercambio de conocimiento se observa como avanzan en la explicación y algunas veces en la interpretación y en la justificación. Sólo llegan a la argumentación a través del debate preparado con antelación. Las producciones escritas, después de un trabajo cooperativo, son mucho más completas, más rigurosas y con mayor nivel de razonamiento, ya sea de justificación o de interpretación.

En el apartado de interacción social es importante señalar la importancia de la intervención del profesor para incentivar el razonamiento y llevar al alumnado hacia la justificación, la interpretación y la argumentación.

ÁVILA RUÍZ, R.M. (1998): *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte.*
Departamento de Didáctica de las Ciencias. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
Directores: Dr. Jesús Estepa Giménez y Dr. Rafael Porlán Ariza.
Lectura: 27 de noviembre de 1998.

Resumen

La tesis doctoral realizada se sitúa en el **ámbito de la investigación didáctica específica** interesada en la descripción, explicación e intervención de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en general y de la Historia del Arte en particular y se desarrolla en el contexto de los procesos de formación-desarrollo profesional de ambas disciplinas. Así mismo este estudio se centra en un trabajo de investigación tentativo y procesual sobre un campo que se considera prioritario: **EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES**, para poder resolver los problemas detectados en la práctica docente centrados en las dificultades de comprensión que los alumnos de Magisterio, futuros Maestros de Primaria, tienen sobre los fenómenos histórico-artísticos. Dificultades que provienen de etapas de enseñanza anteriores como, la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato LOGSE y el COU, donde se imparte la asignatura de Historia del Arte en su totalidad.

EL OBJETIVO, por tanto de esta investigación es en concreto, **analizar el conocimiento profesional que tienen los profesores de Historia del Arte de bachillerato, con el fin de formular una propuesta de conocimiento profesional deseable y promover estrategias de formación, hipotéticamente adecuadas para facilitar la evolución de las concepciones de dichos profesores hacia planteamientos didácticos más complejos**.

La investigación se **estructura** en tres partes:

En la **primera parte** se presenta el Marco Teórico general del que se parte, el Proyecto Curricular Ires, desde el que se analiza el conocimiento profesional de los profesores en general, con el fin de elaborar una teoría de conocimiento profesional deseable que sirva de referencia para analizar y proponer un nuevo conocimiento profesional para los profesores de Historia del Arte. En él, desde una perspectiva epistemológica, se analiza el conocimiento profesional dominante a partir de los distintos modelos didácticos que se han descrito en el contexto educativo, con el fin de elaborar una teoría del conocimiento profesional deseable fundamentada en la idea de profesor investigador (Grupo Investigación en la Escuela, 1991a), desde una perspectiva compleja, crítica y constructivista del conocimiento.

La **segunda parte** integra dos estudios en los que se trata de proyectar el conocimiento profesional deseable que los profesores de Historia del Arte deberían de tener acerca de la disciplina propiamente dicha así como de su enseñanza-aprendizaje. En *el primer estudio* se realiza un estudio histórico y epistemológico de dicha disciplina a través del cual se tratan de detectar los sucesivos marcos conceptuales y obstáculos epistemológicos que se han sucedido en el proceso de construcción del conocimiento histórico-artístico, con la finalidad de realizar una propuesta de conocimiento profesional deseable desde una visión compleja, constructivista y crítica del conocimiento de carácter histórico-sociológico, **que facilite el correcto tratamiento en el**

aula desde la perspectiva del proyecto que nos sirve de referencia teórica básica, el IRES

La información seleccionada se ha organizado en dos apartados en los que se describe de forma cronológica las distintas tendencias epistemológicas que se han sucedido en la construcción científica de la disciplina histórico-artística. Para lo cual se ha situado cada tendencia en su contexto histórico, definiendo el marco teórico y caracterizando las aportaciones metodológicas que cada una de ellas hace al contexto científico. A partir de dicho análisis se hace una reflexión sobre los problemas que cada tendencia lleva asociada a partir de los cuales surgen otras alternativas posibles. Finalmente se realiza un análisis de la aportación que cada tendencia epistemológica hace al conocimiento profesional deseable de los profesores de Historia del Arte, construyendo una hipótesis de progresión que lleva a una concepción compleja e integradora de la Historia del Arte de carácter histórico-sociológico, como ya se ha dicho anteriormente.

Desde este marco, siguiendo no sólo las aportaciones que las Didácticas Específicas hacen a este campo de estudio sino también los presupuestos del Proyecto IRES, se trabaja en la superación de obstáculos mediante:

- El establecimiento de objetivos-obstáculos.
- El uso de conceptos estructurantes que operarían como organizadores de contenidos.
- La formulación de marcos estructurantes que den lugar a la organización de contenidos histórico-artísticos en forma de tramas que contemplen distintos niveles y subniveles de formulación, lo que suponen una evolución de un pensamiento simple a otro más complejo y sistémico.

El *segundo estudio* hace referencia al conocimiento profesional deseable que los profesores de Historia del Arte de bachillerato deberían de tener acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte, es decir, el conocimiento sobre **la didáctica específica** propiamente dicha. En él se centra el análisis de la enseñanza y aprendizaje de los fenómenos históricos-artísticos concebidos como problemas sociales y ambientales, que propicien más que la formación de futuros especialistas en la disciplina histórico-artística, la educación de ciudadanos y ciudadanas en una cultura básica, capacitándolos para interpretar los problemas que la realidad socio-natural plantea de forma crítica y responsable.

Así mismo en dicho estudio se analizan tres de los posibles ámbitos de investigación profesional en torno a los cuales los profesores van organizando, construyendo y desarrollando su conocimiento práctico, como son:

* las concepciones de los alumnos
* los contenidos escolares relativos al qué enseñar
* la metodología didáctica relativa al cómo enseñar

Este análisis se ha realizado a partir de los pocos estudios que existen sobre esta línea de investigación didáctica, constituyendo un referente fundamental para elaborar una propuesta de conocimiento profesional deseable de carácter integrador, según el cual los profesores de Historia del Arte deberían saber formular, identificar y utilizar directamente cada uno de estos ámbitos desde la elaboración de distintos niveles de formulación, tanto en lo referente a las ideas de los alumnos como a los contenidos propiamente dichos. Todo ello con la finalidad de elaborar una propuesta alternativa de carácter didáctico que integre criterios metadisciplinares, psicológicos y disciplinares, proyectada en una metodología basada en la

investigación como eje del curriculum del profesor y del alumno.

La **tercera parte** de la investigación está dedicada al ***estudio empírico*** en el que se trata de analizar el conocimiento profesional que tiene la muestra investigada, mediante la caracterización de las concepciones de los profesores, en clara relación con el marco teórico de referencia que, desde un enfoque constructivista e investigativo, considera que los profesores poseen una serie de conocimientos sobre la materia a enseñar, los contenidos escolares y su enseñanza, constituyendo la información que ha de movilizarse para facilitarles la construcción de un conocimiento profesional significativo.

La primera parte de este estudio empírico se dedica al **Diseño de la Investigación** con la formulación de problemas, objetivos, hipótesis y metodología, después de llevar a cabo una revisión de aquellas investigaciones que sobre el pensamiento y la práctica del profesor de Ciencias Sociales se han realizado en el contexto que estamos trabajando. Merece especial atención la metodología que se ha se ha utilizado y las fases que se han seguido, como: la descripción de la técnica utilizada, el cuestionario propuesto; la caracterización y justificación del mismo a través de la formulación de los objetivos de los ítems y categorías correspondientes; el proceso de análisis seguido y el sistema de categorías y subcategorías definitivo con su correspondiente codificación.

La segunda parte del estudio empírico está dedicada al **Análisis de los datos y resultados,** tratando de caracterizar el conocimiento profesional que 50 profesores de Historia del Arte de Bachillerato tienen sobre los siguientes componentes básicos que integran el conocimiento profesional deseable:

El conocimiento espistemológico de la materia a enseñar, la Historia del Arte

El conocimiento didáctico y curricular general

el conocimiento didáctico y curricular específico

Con la finalidad de elaborar una teoría sobre el conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Bachillerato, que pueda servir en el proceso de formación de dicho profesorado, comprometido con un cambio real de la escuela, a partir de las concepciones de los profesores investigados.

El análisis de datos está dividido en dos partes que se complementan y diferencian a la vez por el tratamiento estadístico utilizado. Se realiza, en primer lugar, una caracterización general de la muestra mediante un estudio frecuencial y un análisis descriptivo de los datos, a partir de cada una de los bloques temáticos del cuestionario. Con ello se obtiene los primeros resultados y la adecuación o no a las hipótesis formuladas. En la segunda parte, mediante un análisis factorial de correspondencias múltiples, se trata de caracterizar las posibles tendencias de pensamiento de los profesores encuestados acerca de cada una de las dimensiones del conocimiento profesional antes mencionadas. El capítulo finaliza con unas conclusiones globales respecto a las nuevas hipótesis planteadas en el análisis anterior y con la descripción de algunos de los obstáculos epistemológicos detectados en las concepciones de los profesores, así como con un análisis crítico de la investigación y sus perspectivas futuras.

En este sentido, y de forma muy breve, en la muestra investigada se observa que:

- **Acerca del conocimiento epistemológico sobre la Historia del Arte**

Existen dos tipos de profesores: a) los que interpretan la obra de Arte de manera simple, aditiva, analítica y fragmentaria, y b) los que inerpretan la obra de Arte de manera compleja.

- Acerca del conocimiento didáctico y curricular general

Los profesores se adscriben predominantemente a un modelo tradicional-tecnológico mientras que una minoría se adscribe a un modelo más innovador, sobre todo en la manera de tratar los contenidos en el aula y la importancia que le dan a las concepciones de los alumnos. Esto puede implicar una ambivalencia en las concepciones sobre la enseñanza, una concepción acumulativa del saber y una dificultad para entender un modelo didáctico.

- Acerca del conocimiento didáctico y curricular específico

Los profesores de la muestra investigada organizan los contenidos en torno a conceptos biográficos-formalistas, dan importancia a las ideas de los alumnos que luego no utilizan desde el punto de vista didáctico y utilizan una metodología de tipo tradicional-tecnológica mezclada con otra por descubrimiento dirigido. Esto supone que los profesores encuestados presentan una incoherencia entre la teoría y la práctica, tanto a nivel de las concepciones de la materia como a nivel de las concepciones curriculares y didácticas; un planteamiento inductivo de tipo fenomenológico; interesa poco la comprensión de cómo son las obras de arte y cómo se producen; la relación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales suele ser débil, aislada y compartimentada.

Los **obstáculos epistemológicos** que caracterizan estas concepciones se basan principalmente en la dificultad que la muestra investigada tiene en la transición de un pensamiento simple a otro más complejo. Así mismo la causa de estos obstáculos puede estar centrada en:

- una concepción absolutista y cerrada del conocimiento histórico-artístico.
- status epistemológico didáctico y curricular específico determinado por el marco institucional.
- falta de formación inicial
- peso de la tradición académica
- impregnación pasiva de las rutinas a lo largo de la escolaridad vivida y en la propia cultura profesional
- conocimiento profesional adquirido mediante una formación artesanal producida por contacto directo y prolongado con la práctica experta.

La investigación concluye con unas **consideraciones finales** en las que se elabora una propuesta de desarrollo profesional para los profesores de Historia del Arte que podría servir como referente tanto en la formación inicial como en la permanente.

En función de la investigación realizada sería oportuno que las perspectivas futuras de esta investigación deberían de estar centradas en una ampliación de la encuesta, completada con una serie de entrevistas que contemplen e investiguen problemáticas relevantes. También sería deseable la realización de observaciones en el aula imprescindibles para saber lo que realmente ocurre en las aulas de Historia del Arte, sin las cuales no es posible realizar una innovación significativa en el campo de la Didáctica de la Historia del Arte.

5. ¿Qué se ha publicado?

a) Revistas:

AULA de Innovación Educativa nº 73-74, julio-agosto. *Ciencias Sociales/Conocimiento del Medio. La didáctica de la geografía: una mirada actual.*

INVESTIGACIÓN en la Escuela. nº 34: *Democracia y Renovación de la Escuela*

PRATIQUES. *La transposition didactique en français,* 97-98, juin

b) Artículos y libros:

AISENBERG, B./ALDEROQUI, S. (comp.): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires. Paidós

AA.VV. (1998): *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte). 12*. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.

AUDIGIER, F. (ed.) (1997): *Concepts, modèles, raisonnements. Actes du huitième colloquee, mars 1996*. Didactiques de l´histoire, de la geographie, des sciences sociales. Paris. INRP

BEVILACQUA, P. (1997): *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*. Roma. Donzelli editore.

DEIANA, G. (1997): *Io penso che la storia ti piace. Proposte per la didattica della storia nella scuola che si rinnova*. Edizioni Unicopli

LLOPIS, C./GANT, Mª D. (1998): *Comentario de textos históricos*. Cómo interpretar las fuentes de información escrita en Secundaria. Madrid: Narcea.

NANNI, A./ECONOMI, C. (1997): *Didattica interculturale della storia*. Bologna. Editrice Missionera Italiana.

NERI, R. (1998): *Insegnare la storia nella scuola media: una proposta*. Firenze.La Nuova Italia

PITARO, A. (1997): *Didattica interculturale della geografia*. Bologna. Editrice Missionera Italiana.

TRAVÉ, G. (1998): *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva. Publicaciones Universidad de Huelva.

TRAVÉ, G./POZUELOS, F. J. (eds.) (1998): *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva.

TREPAT, C. A./COMES, P.: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona*: ICE/Graó

TUTIAUX-GUILLON, N./MOUSSEAU, M-J. (1998): *Les jeunes et l´histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne "Youth and history"*. Paris. Documents et travaux de recherche en education. INRP.

VALLS, R. (1998): "Los usos de la historia enseñada y la actual polémica en España". *Society for Spanish and Portuguese Historical Studies*, Bulletin nº 1, vol. XXIII, winter, p. 5-16

VALLS, R. (1998): "Recepción de los manuales de historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX): Estado de la cuestión". Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, nº 12, p. 3-28

Por su interés para la comprensión de los problemas derivados de la reforma educativa y de la implantación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), recomendamos la lectura de:

HARGREAVES, A./EARL, L./RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona. Octaedro

6. Recomendamos

A continuación reproducimos los índices de tres revistas españolas que recientemente han editado trabajos relacionados con la enseñanza y la didáctica de la historia. También reproducimos los índices de otras revistas extranjeras:

AULA. Historia social. nº 1, primavera 1998. Centro Francisco Tomás y Valiente. UNED Alzira Valencia

ORTIZ DE ORRUÑO, José Mª (ed.) (1998): "Historia y sistema educativo". AYER, nº 30

CALENDURA. Revista anual de Historia Contemporánea. Fundación Universitaria San Pablo C.E.U., Elche.nº 1, julio 1998: Enseñar historia.

AULA *hiStoria Social*

EDITORIAL 4

ENTREVISTA

Eric Hobsbawm, un historiador del siglo XX
J. Paniagua y J. A. Piqueras 6

DOSSIER

La Restauración (1875-1923)
M. Suárez Cortina 18

Materiales 33

La cultura de la Restauración
V. Muñoz Puelles 58

La Restauración, una guía didáctica
C.-A. Trepat i Carbonell 72

DEBATE

Las humanidades: el debate político 82

LA HISTORIA FUERA DEL AULA

El Museo de Historia de Cataluña
F. X. Hernàndez Cardona 96

COMENTARIOS Y NOTAS 104

HISTORIA Y SISTEMA EDUCATIVO

JOSÉ MARÍA ORTIZ DE ORRUÑO, *ed.*

Razón y oportunidad de un encuentro 11
Ramón Villares

Historia y sistema educativo: un debate necesario 15
José María Ortiz de Orruño

Humanidades e Historia de España en la ESO. La propuesta de la Fundación Ortega y Gasset 25
Celso Almuiña

La historia en el debate político sobre la enseñanza de las humanidades 63
Pedro Ruiz Torres

El debate político e intelectual sobre el decreto de humanidades 101
Javier Tusell

Debate correspondiente a la primera sesión 113

Historia y conciencia nacional 125
Justo G. Beramendi

Historiografía española e historia nacional: la caída de los mitos nacionalistas 141
Carlos Forcadell

La enseñanza de la historia desde una perspectiva catalana 159
Joan B. Culla y Borja de Riquer

La enseñanza de la historia de España en el País Vasco 171
Manuel Montero

Debate correspondiente a la segunda sesión 183

La crisis en la enseñanza de la historia 203
Antonio Morales Mora

Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España: un enfoque didáctico 221
Rafael Valls

Sobre los contenidos de una nueva historia de España 241
Manuel González de Molina

Debate correspondiente a la tercera sesión 271

Calendura

REVISTA ANUAL DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

Nº 1- Julio 1998

SUMARIO

ENSEÑAR HISTORIA

7 Calendura. Autores

9 Enseñar Historia ayer y hoy
Pilar Maestro González

57 La enseñanza de la Historia Económica
Mª Teresa Pérez Picazo

OFFICIAL JOURNAL OF THE INDIANA COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES

The International Journal of SOCIAL EDUCATION

Ball State University, Muncie, Indiana Volume 12, Number 2, Spring/Summer 1997

INTERNATIONAL PARTNERSHIPS FOR CIVIC EDUCATION AND DEMOCRACY

Acknowledgments		iii
Contributors		iv
Foreword	John E. Weakland	vi
Guest Editor's Foreword	John J. Patrick	vii
Education and Democratic Citizenship: Where We Stand	Albert Shanker	1
Civitas: An International Civic Education Exchange Program	Charles N. Quigley and Jack N. Hoar	11
Civic Education and the Advancement of Democracy in Latvia	John J. Patrick and Valts Sarma	27
Education for Democratic Citizenship in Poland	Richard C. Remy and Jacek Strzemieczny	38
Civic Education for Democracy in Hungary	Helen S. Ridley, Balazs Hidveghi, and Annette Pitts	62
Civic Education for Democracy in the Czech Republic	Pavla Polechova, Jana Valkova, Radmila Dostalova, Charles F. Bahmueller, and Beth Farnbach	73
Civic Education and the Future of Democracy in Russia	Pyotr Polozhevets, Stephen L. Schechter, and Rimma Perelmuter	84
A Framework for Teaching Democratic Citizenship: An International Project	Charles F. Bahmueller	101
Comparative Lessons for Democracy: An International Curriculum Development Project	Dawn M. Shinew and John M. Fischer	113
Implementing New Civic Education Programs in Indiana and Post-Communist Countries	Robert S. Leming and Thomas S. Vontz	126
International Perspectives in ERIC on Methods and Materials for Civic Education	Thomas S. Vontz	134

Interaction

Journal of the Geography Teachers' Association of Victoria Inc. CAO NO. A0030505Z
Volume 26 Number 1, March 1998

Contents

	Page
Editorial	2
Diary dates	3
GTAV News	4
Feature article	
Working together with IT: towards a future agenda Geoffrey Paterson	8
Other articles	
Collaboration on the Internet Bill Coppinger	12
Using the Internet for meaningful research Stephen Matthews	15
Making practical use of the Internet in geography Alon Kaiser	21
Multimedia in geography Stephen Matthews	23
Websites	26
Making maps from salt Tarnya Kruger	28
What do information technology and carpet pythons have in common? Vanessa Facey	29
Unit of work	
Activities for the data representation kit Ken James and Terry McMeekin	30
The Primary Geographer	
Animal life in and around Lake Wendouree Keith Rees	32
Traveller's Corner	
Amsterdam, St. Petersburg and Morocco Ray Pask	36
Reviews	40
Advice to contributors	48

Canadian Social Studies

The History and Social Science Teacher

Volume 32, Number 2, Winter 1998

From the Editor 35

Columns

Current Concerns by Roberta McKay 36
Lessons from the History Books

The Front Line by David Kilgour 37
Grant MacEwan—Western Canada's Ongoing Legend

Native Viewpoints by Noella Steinhauer 38
Natives and the Social Studies Curriculum

Focus on Human Rights by Karen R. Mock 39
1998—Human Rights Year

The Iconoclast by John McMurtry 41
The Hidden Logic of Corporate Rule

Quebec Report by Yarema Gregory Kelebay 43
The "Mouthwashes of Modern Man"

Articles - Special Theme: Forces for Change in the Teaching and Learning of History
Theme Editor: Peter Seixas

Forces for Change in the Teaching and Learning of History: Introduction 44
Peter Seixas

Clio in the Curriculum: The Jury is Out 45
Penney Clark

Beyond the Lessons from the Cognitive Revolution 49
Veronica Boix Mansilla

Making Sense of Historical Accounts 52
Peter Lee

No Longer Dull: The Feminist Renewal of Canadian History 55
Veronica Strong-Boag

Non-Theme Article
Perspectives on Saudi Arabian Secondary Social Studies—Part 1 58
Salem Ali Salem Al-Qahtani

Features

ERIC/ChESS by C. Frederick Risinger 61
What's Worth Reading by Ian Wright 62
Internet Resources by Jack Dale 63
Classroom Tips by Patricia Shields 65
Puzzle Corner by Ian A. Andrews 67
Documents in the Classroom by Henry Hodysh 69
Media Reviews by Gene Burdenuk 71
Book Review by Cecille DePass 72

NEW ZEALAND JOURNAL OF *Geography* OCTOBER 1998

Contents

ARTICLES 1 A Revolutionary's Syllabus?
Peter Holland

7 Do We Need a Syllabus Change?
Martin Newton

9 Time for Change: My Case for Change
Dale Bailey

12 A Geography Syllabus for the Next Millenium
Susan Stirling

17 The Integrated Form 5 to 7 SyllaBUS. Do We Need to Change or Just Re-tune? A Geography Mechanics Perspective!
Ann Weir

19 A Philosophy of Geography for New Zealand Schools
Foreward: Clark on a Philosophy of Geography
Michael Roche

26 Space 1999: Geography and the Future in the University
Michael Roche

30 Some Thoughts on the New Zealand Geography Curriculum
Clive Craymer

BOLETÍN

TEORÍA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

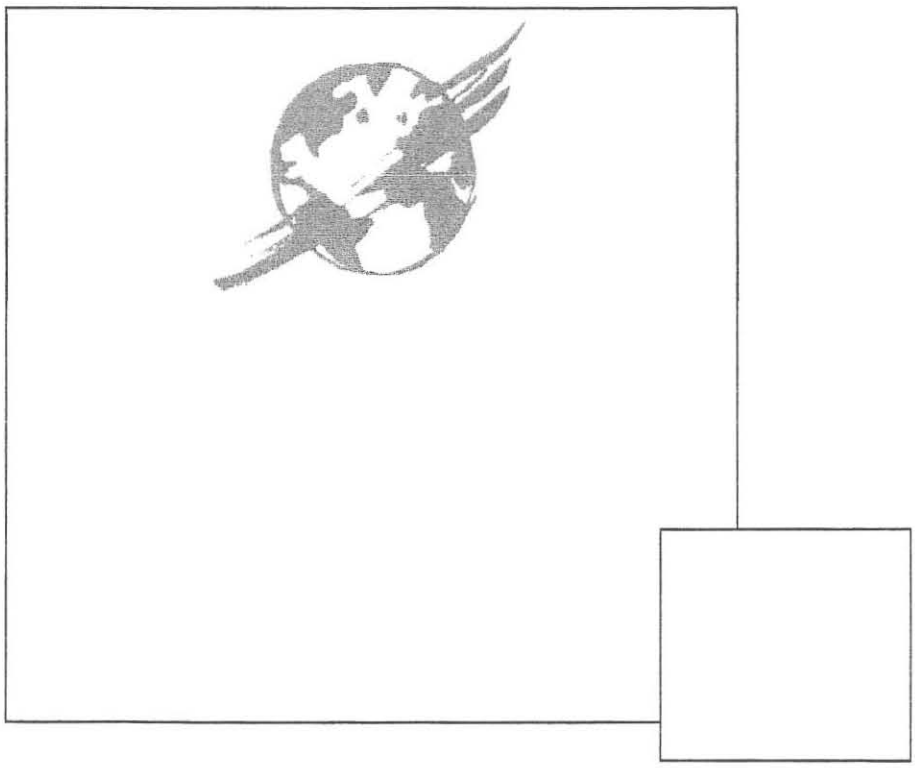
3/1998

ÍNDICE

- Presentación..... 07
- Historia-Alumno-Sociedad. Bases para un ProyectoCurricular Activo y Participativo
  Rita Marina Alvarez de Zayas..... 09
- Ciencias Sociales y Educación en Valores
  Aurea Cascajero G.; Manuel García Estrada; Rosario del C. Morales S.; Evilasio Rodríguez G...... 23
- La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Especial.
  Antonio Gavaldá y Antonio Santisteban..... 34
- La Enseñanza de la Historia como Estrategia de Integración.
  Eduardo Fabara Garzón..... 62
- La Enseñanza de las Ciencias Sociales en los nuevos Programas de Educación Básica. (Primera y Segunda Etapas).
  José Armando Santiago Rivera..... 73
- Aproximación Teórica y Epistemológica al Problema de la Evaluación. Su Condición en Educación Básica.
  Angel Z. Antúnez P. y Carmen Aranguren R...... 104
- Factores Constitutivos de la Cultura Escolar de Ciencias Sociales.
  Antonio Ernesto Gómez Rodríguez..... 118

- Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza?. *Beatriz Aisenberg*..... 136
- El Aporte de las Ciencias Sociales a la Educación en la Paz y los Derechos Humanos. *Isabelino A. Siede*..... 164
- Reseñas..... 195
- Normas para los Colaboradores.....208

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

MÉRIDA-VENEZUELA