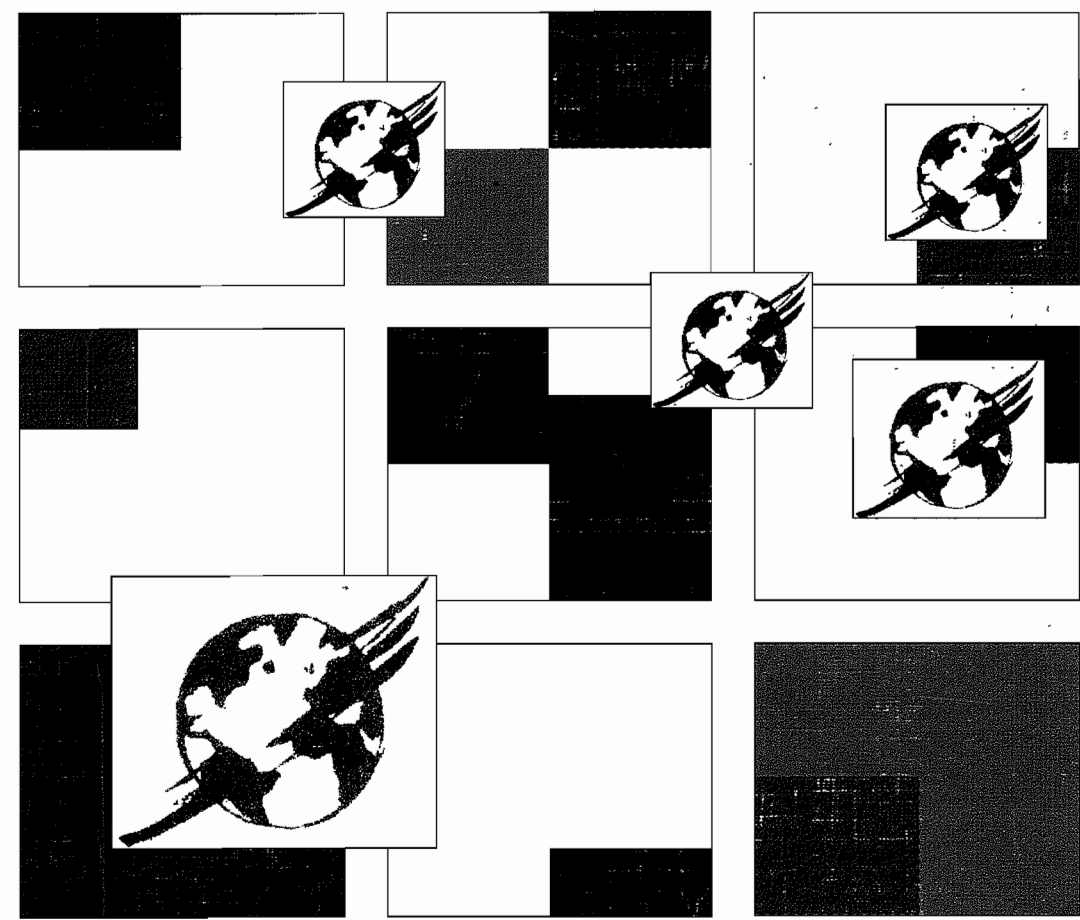


La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales



La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales

Asociación Universitaria del
Profesorado de Didáctica de
las Ciencias Sociales



Dr. T. J. B. B.

**LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO Y LA DIDÁCTICA DE
LAS CIENCIAS SOCIALES**

**Asociación Universitaria del Profesorado de
Didáctica de las Ciencias Sociales**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, <i>Joaquim Prats</i>	9
LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS NOCIONES ECONÓMICAS: PERSPECTIVAS DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, <i>Gabriel Travé y Jesús Estepa</i>	27
LA HISTORIA ENSEÑADA Y LOS MANUALES ESCOLARES ESPAÑOLES DE HISTORIA, <i>Rafael Valls</i>	37
LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES, <i>Joan Pagès</i>	49
EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE HISTORIA DEL ARTE DE BACHILLERATO. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA, <i>Rosa M^a Ávila y Jesús Estepa</i>	87
FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: UN RETO Y UN SOPORTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, <i>M^a José Sobejano</i>	95
CONCEPCIONES Y OPINIONES SOBRE VALORES Y DESARROLLO COGNITIVO EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN UNA MUESTRA DE DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL, <i>Carmen Aranguren</i>	101
LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: ANÁLISIS CRÍTICO DE SUS PERSPECTIVAS Y DE SU REALIDAD, <i>M^a Isabel Vera</i>	107
POSIBILIDADES Y LIMITACIONES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE HISTORIA Y LETRAS, <i>Eladio Bustamante</i>	117

LA CONSIDERACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DESDE LAS PERSPECTIVAS PRÁCTICA Y CRÍTICA, <i>Francisco Rodríguez</i>	123
PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COMO COPARTICIPACIÓN EN LOS CONOCIMIENTOS, <i>Hilda Girardet</i>	135
LA FORMACIÓN DE PROFESORES LICENCIADOS EN HISTORIA EN INGLATERRA, <i>Martin Booth</i>	151
LOS "CONTENIDOS" EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA OBLIGATORIA: EL PROBLEMA DE SU SELECCIÓN Y DE LA ORGANIZACIÓN EN SECUENCIAS, <i>Ivo Matozzi</i>	167
LOS LIBROS DE TEXTO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (1857-1936), <i>José Alcaraz e Hilario Rodríguez</i>	185
EVOLUCIÓN EN EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES EN ESTADOS UNIDOS, <i>Ernesto Gómez</i>	195

INTRODUCCIÓN

La presente publicación de la Asociación de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pretende ser el primer volumen de una serie dedicada a dar a conocer a la comunidad universitaria, y al profesorado en general, el trabajo realizado en relación con nuestra Área de Conocimiento. Un Área de corta trayectoria en investigación y docencia en la Universidad, pero que en los diez años que acaba de cumplir nuestra Asociación se ha ido consolidando y equiparando a otras de mayor tradición docente e investigadora.

Los dos objetivos científicos que han estado presentes en esta breve historia de este colectivo podrían sintetizarse en:

a) Profundizar en el conocimiento y en la interpretación de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, intentando construir una teoría de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

b) Debatir y buscar alternativas en relación con el papel de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado de todas las etapas educativas.

No hemos sido los únicos que nos hemos propuesto estas finalidades cognoscitivas e investigadoras, pues existen otros colectivos en nuestro país que también han debatido y debaten y han publicado y publican revistas y libros sobre estas cuestiones. Sin embargo nuestro cometido profesional es la formación inicial del profesorado, y de una manera precisa, la del profesorado de primaria, que es al que en la actualidad va dirigida nuestra función docente en la Universidad, sin que ello excluya nuestra participación, aunque con diversas regulaciones en las distintas universidades de nuestro país, en la formación inicial del profesorado de secundaria.

Con este primer libro, pues, queremos incidir en dar a conocer las reflexiones que en torno a esta cuestión se han realizado por un conjunto de profesores de nuestro país, también británicos e italianos, en los últimos tres simposios desarrollados por nuestra Asociación en Burgos, Pontevedra y Las Palmas de Gran Canaria. Para ello hemos realizado una selección de ponencias y comunicaciones con las que esperamos contribuir a mejorar el conocimiento y formación del profesorado en relación con los procesos de enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales.

LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (NOTAS PARA UN DEBATE DESEABLE)

Joaquim Prats
Universidad de Barcelona

Un repaso a lo que ha sido la historia de los sistemas educativos nos muestra los continuos intentos por reformarlos y la perseverante insatisfacción que, en los sectores pedagógicos, han producido esas reformas. En esa resistencia que opone la realidad educativa, encontramos campos siempre nuevos para investigar, motivos de búsqueda e indagación, dudas que resolver, en definitiva, un campo científico que roturar. La reflexión debe ir más allá de la mera indagación intuitiva y debe buscar caminos que analicen con rigor los problemas y que encuentren soluciones sistemáticas y relativamente generalizables en la acción educativa. Dicho de otra manera, un tipo de producción de conocimiento hecho desde la óptica de la investigación y, como consecuencia, de la aplicación del método científico. La Didáctica de las Ciencias Sociales puede contribuir plenamente a esta labor. Es cierto, que el nivel en que se encuentra exige grandes esfuerzos de construcción teórica y de consenso corporativo. Esta ponencia trata de contribuir a esta tarea. El subtítulo señala el camino que propongo y que no puede ser otro que el de una fecunda discusión científica.

La ponencia está dividida en dos partes: en la primera trato de plantear esquemáticamente algunas ideas sobre el carácter científico de la disciplina y sobre el estado en que se encuentra. La segunda parte y el anexo tratan de ser una propuesta abierta para establecer, mediante el debate señalado, un panorama estructurado que sirva

para definir en un futuro próximo, las líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Este trabajo es un adelanto de otro mucho más extenso y más elaborado que tengo previsto publicar; esta circunstancia me ha exigido un cierto esquematismo explicativo y, quizá, una presentación que puede parecer incompleta en alguna de sus partes.

EL CARÁCTER CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

La madurez de un área de conocimiento científico se suele medir por diversos indicadores, muchos de ellos ligados a la mayor o menor capacidad de explicar e intervenir en la realidad. En el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como en general de toda la didáctica, se discute, por muchos, su propio status científico, asignándole a su naturaleza un mero carácter de *arte o conjunto de habilidades personales* que tienen como finalidad comunicar conocimientos culturales y transmitir actitudes y valores sociales. Sin menospreciar estas peculiaridades, inherentes a la propia acción de enseñar, creo que es posible alcanzar un cierto grado de formalización y de normatividad de la acción educativa, ligada al proceso de enseñanza/aprendizaje. Este rasgo la acercaría a lo que es común al conjunto de Ciencias Sociales.

Los epistemólogos más radicales no están de acuerdo en que, no ya la didáctica, sino el conjunto del conocimiento social, pueda ser susceptible de ser obtenido por el método científico. Según éstos, la didáctica no podría ser una ciencia ya que se trata de un tipo de conocimiento claramente ideológico, que no puede ser demostrado ni verificado y, por lo tanto, no puede generar leyes. Pero también hay epistemólogos que defienden una concepción más amplia del saber y, como consecuencia, de la delimitación del propio conocimiento científico. Cada vez más, se están demostrando válidos los procedimientos para obtener un saber "objetivo" de lo social, lo que supone, como he señalado en el párrafo anterior, la capacidad de explicar e intervenir en la realidad.

La científicidad de las Ciencias Sociales es una cuestión actual que tiene su explicación, no sólo en resoluciones de presente sino también en el devenir histórico. Bien podría decirse que, desde finales del siglo XVIII, existe una constante secular, evidente en el terreno del pensamiento que podemos formular en forma de pregunta: ¿pueden los seres humanos conseguir un conocimiento objetivo sobre la realidad social que ellos mismos crean y recrean? Parece lógico pensar que el proceso de enseñanza/aprendizaje, en determinado contexto socio-institucional y en un marco cultural y de representación social puede ser entendido como una realización social susceptible de ser conocida y analizada desde lo que podemos denominar ciencias sociales, de las que su didáctica, formará parte integrante. Soy consciente que no es objetivo de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales establecer leyes universales, ni tan solo generales, pero sí que es posible establecer normas que, delimitando y expresando el campo de sus condiciones contextuales, puedan tener un cierto valor de generalización. Por lo tanto puede afirmarse que los resultados de la investigación en este ámbito pueden alcanzar el estatus de conocimiento científico. *Y pueden hacerlo, porque la calificación*

de lo científico de un determinado conocimiento no viene dada por la exactitud e inapelabilidad del resultado finalmente conseguido, sino por el camino que se ha trazado para fabricarlo, es decir, por la aplicación de un método: el método científico.

Pero, para definir el carácter científico de la didáctica es imprescindible determinar cuáles son sus elementos peculiares dentro de las ciencias sociales que establecen los rasgos de su propia diversidad, ya que *las ciencias sociales son una unidad cimentada en la diversidad*. Quiere decir esto que la realidad existe objetivamente, al margen de nuestra voluntad; que una parte de esa realidad global tiene unas características particulares, que son todas aquellas que se derivan de la presencia y acción de los seres humanos y a la que denominamos, genéricamente, lo social; y, por último, que lo social es un todo objetivo, capaz de ser analizado y explicado unitariamente desde la diversa contribución de varias disciplinas (puntos de vista o sensibilidades), según el tema particular objeto de estudio. De ahí que nos atrevamos a hablar de ciencias sociales para el estudio de lo social y no de una (única y exclusiva) ciencia social. La unidad de la realidad social se estudia desde la diversidad de las disciplinas concretas sin menoscabar la primera. *La unidad está en el objeto y la diversidad en los enfoques, en los puntos de vista.*

¿Qué rasgo específico (diversidad) distingue nuestra disciplina del resto?. Lo resumiré en dos elementos: en primer lugar el *carácter de ciencia aplicada* que tiene la didáctica en general y que es perfectamente aplicable a la de las ciencias sociales. Como señala V. Benedito: *"La vocación de intervención de la Didáctica debe presidir la configuración de los proyectos y líneas de investigación. El carácter pragmático, de utilidad social, (...) debe primar sobre cualquier otro aspecto a la hora de seleccionar los núcleos de contenidos y temas sobre los que volcar la investigación"*¹.

En segundo lugar, remarcar su *carácter tecnológico*. Es tecnológico la aplicación sistemática del conocimiento científico². Así pues, podemos afirmar que se sitúa en el campo de la ciencia con un claro componente tecnológico, definiendo éste, como lo hace M. Bunge, como *el campo de investigación, diseño o planificación que utiliza conocimientos científicos con el fin de controlar cosas, procesos, de diseñar artefactos y de concebir operaciones. Se basa, así mismo, en diseños y modelos que contienen los mínimos de rigor metodológico, adecuados a las características propias de la didáctica con evaluación de resultados y está en continua relación e interacción con la praxis*³.

En síntesis, *la Didáctica de las Ciencias Sociales puede ser considerada como un saber científico de carácter tecnológico, al que se une un hacer técnico*. Como *saber científico* recibe aportaciones de otras ciencias sociales, elabora conceptos e, incluso, teorías descriptivas o explicativas a partir de los resultados de la investigación. Como *saber tecnológico* se apoya en modelos y diseños progresivamente rigurosos,

1. Vicente BENEDITO. *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Ed. Barcanova, 1987. Pág.56 (el subrayado es mío)

2. Las ciencias sociales (geografía, historia, sociología, psicología, antropología, etc.) son a la Didáctica de las Ciencias Sociales lo que las de la naturaleza son a las ingenierías (conocimiento tecnológico). Podemos de este modo encontrar cierta similitud entre ambos tipos de relación.

3. Mario BUNGE, *Seudociencia e ideología*. Madrid: Alianza 1985. Pág.33.

con evaluación de resultados, cuya aplicabilidad lo sitúan en una relación dialéctica con la práctica. Y, por último, es un *hacer técnico* que se nutre de normas, reglas, etc. derivadas de los diversos saberes científicos implicados, en última instancia, constituyen los aspectos prácticos de intervención en la actividad docente.

Si lo señalado hace referencia a la caracterización de la disciplina como conocimiento científico, conviene expresar, como necesaria matización, algunas reflexiones que están en la base del tipo y la calidad de los conocimientos que pueden obtenerse a través de la investigación. Hay cuatro aspectos determinadores del saber, cuando hablamos desde la óptica de los contenidos y resultados de las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales, entendidos como núcleos conceptuales y teorías descriptivas y explicativas. Son los siguientes:

1- No será posible abordar la explicación de los procesos de enseñanza/aprendizaje en los temas histórico/geográfico/sociales fuera de la investigación de estos procesos. Pero no tan sólo la investigación de los procesos didácticos sino también la de los mismos fenómenos históricos, geográficos y sociales. La explicación desde la investigación didáctica y de las diversas Ciencias Sociales implicadas es, pues, un lugar central e *inevitable* para el conocimiento didáctico.

2- En segundo lugar, se trata de un ámbito de conocimiento caracterizado por una cierta *provisionalidad*. La dependencia histórica, hoy por hoy, de nuestras preteorías, la oposición terca de la realidad a nuestros designios, las dificultades metodológicas en la determinación de los procesos de investigación, en fin, todo aquello que nos lleva a defender un cierto eclecticismo y un pluralismo teórico y metodológico (si es que puede hablarse ya en estos términos), nos obliga a mantener un cierto nivel de provisionalidad en las conclusiones. Si ésto es así en todas las ciencias sociales o de la naturaleza, en la Didáctica de las Ciencias Sociales este rasgo es mucho más destacado.

3- La Historia, la Geografía y el conjunto de las Ciencias Sociales constituyen un conocimiento ligado a problemas actuales o a su origen, lo que provoca que sea complicado determinar la barrera entre conocimiento científico, la ideología y la opinión (interesada o no). Esta circunstancia condiciona la investigación sobre su enseñanza, lo que necesariamente determina su *relatividad* en cuanto a objeto de conocimiento y, sobre todo, de los resultados de las investigaciones.

4- Como conocimiento estructurado académicamente, se trata de un área nueva, pero como ámbito de investigación científica está casi en su nacimiento, por lo que no es posible establecer, como hacen los más insensatos, "afirmaciones seguras" o "teorías" consolidadas, justamente porque éstas se están generando actualmente y necesitan ser contrastadas y un cierto grado de maduración que sólo da el paso del tiempo. Es, pues, un conocimiento en formación que vive una evidente *actualidad* en su estado de consolidación.

Estas cuatro características, *inevitabilidad*, *provisionalidad*, *relatividad* y *actualidad*, reflejan el carácter paradójico de la Didáctica de las Ciencias Sociales y nos previenen frente a planteamientos extremos: eludir la perspectiva de análisis correcta -evitabilidad- puede conducirnos a planteamientos "especulativos". Conceder a los resultados de la investigación una atención excluyente -definitividad- puede abocarnos al *reduccionismo* y *dogmatismo* explicativo. Promover los contenidos básicos como seguros e inmu-

tables puede llevarnos al *doctrinarismo* o a la mera ideologización. Olvidar su situación de actualidad, puede conducir a una cierta *miopía* intelectual que nos situaría en un "neoescolasticismo", alejado de la realidad.

UN ÁREA QUE INICIA SU CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

Si es cierto lo señalado, hay que reconocer que nuestra área de conocimiento se encuentra en un estado de arranque, y todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez. La razón es la inexistencia de un corpus teórico, suficientemente consensado y debatido por el conjunto de investigadores. De hecho, uno de los problemas más acuciantes con los que contamos es, desde mi punto de vista, la falta de un acuerdo sobre cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar. Pero a ello debe añadirse el poco desarrollo de los métodos y técnicas de investigación, adaptadas o generadas desde la propia área, la relativa colonización metodológica de otras Ciencias Sociales, la poca importancia que, hasta el presente, se le ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar, y, por último, la fuerte impregnación de ideologías pedagógicas que pervierten, en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio.

No obstante, en las últimas décadas, el camino recorrido ha sido mucho y los métodos de investigación actuales hacen posible la consecución de resultados sistemáticos y explicativos de una cierta relevancia. Podemos afirmar que se ha dado una significativa producción de investigaciones y de trabajos de innovación que contribuyen a superar los viejos tópicos en relación a la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas del área. Están surgiendo núcleos de reflexión interesantes en diversas universidades europeas y americanas. Se han comenzado a generar líneas de investigación que comienzan a producir algunas aportaciones al conocimiento que, sin duda, pueden equipararse a los resultados de los trabajos de investigación de otras Ciencias Sociales.

En España, este proceso también se está comenzando a dar y, en los últimos siete u ocho años, son ya más de una treintena las tesis doctorales las que han abordado problemas específicos de la didáctica del área. Es cierto que todavía no se ha encontrado un camino propio y, en ocasiones, las investigaciones están realizadas desde la óptica exclusiva de otras disciplinas cercanas y alimentadoras de la Didáctica, como es el caso de la Psicología, lo que ha sido, en muchos casos, muy beneficioso⁴. El proceso de potenciación de los Departamentos Universitarios, la configuración de algunos grupos de investigación, o la meritoria labor de muchos profesores de Educación Primaria y Secundaria, que han intentado formalizar su acción didáctica, abre una perspectiva esperanzadora. Pero no debemos dejarnos deslumbrar por el vigoroso movimiento que se manifiesta con la aparición de cientos de publicaciones en revistas, actas de jornadas o

4. Debe citarse la importante aportación que han realizado un grupo de profesores del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

libros referidos al tema. *Ello no significa necesariamente una importante generación de ideas y de aportaciones valiosas para configurar un ámbito propio y riguroso de investigación.* Así puede deducirse en las primeras conclusiones de una investigación que estamos realizando sobre la producción bibliográfica en nuestro área⁵.

Tan sólo expondremos aquí los principales rasgos observados y algunas consideraciones prevalorativas que consideramos interesantes. Debe señalarse, no obstante, que, como es sabido, un estudio de este tipo recoge resultados generales independientemente que de cada una de las afirmaciones se pueden señalar diversas excepciones. Seis son las características que pueden describir la producción de artículos y libros, referidos a la Didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto español:

1- Se han publicado el ochenta por cien de los títulos en didáctica del área en los quince últimos años. Quiere ésto decir que la mayor parte de lo escrito en nuestro país se ha producido en un tiempo extremadamente breve para lo que es habitual e, incluso, razonable en un campo científico.

2- Las bibliografías que se citan en los distintos artículos o libros, contienen un porcentaje muy pequeño de referencias bibliográficas de otros países⁶.

3- El número total de obras que se citan habitualmente es muy reducido. Es difícil sumar más de cuatrocientas referencias bibliográficas, si acumulamos las que proceden de artículos, tesis doctorales, repertorios bibliográficos, o proyectos docentes para el acceso a plazas de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

4- Aunque no es habitual, hemos encontrado en varias ocasiones que un mismo artículo⁷, con pequeños cambios de matiz o de redacción, se ha publicado por un mismo autor en varias ocasiones. Se da el caso extremo de la repetición de un mismo artículo en cinco ocasiones. Este hecho no deja de resultar poco común en el mundo científico.

5- A través de material impreso, es difícil seguir un debate o discusión científica sobre el área, o sobre temas específicos de ésta. Hay, no obstante, algunas excepciones; citaremos aquí dos: a) La cuestión de los contenidos históricos y geográficos ante las reformas de programas que ha llevado a cabo la administración. b) Más lejano en el tiempo, el debate sobre algunas cuestiones relacionadas con la enseñanza del medio. No quiero decir que no se expresen puntos de vista en los diferentes artículos, lo que quiero indicar es que no se estructuran discusiones científicas de un cierto calado y con una mayoritaria resolución, siempre apoyada en investigaciones concretas, que la dé por concluida.

5. Se trata de un estudio de investigación bibliométrica cualitativa que estamos realizando en colaboración con la profesora Carina Rey Martín de la Escuela de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Barcelona.

6. Naturalmente esta afirmación es una generalización. Encontramos autores que se encuentran perfectamente situados en el contexto científico internacional e incluso son citados con profusión en los principales países en los que se investiga la Didáctica de las Ciencias Sociales, en especial desde la vertiente psicológica.

7. Cuando digo: "repetición de un mismo artículo", me refiero a su estructura y propuestas, lo que no supone una idéntica redacción, aunque es cierto que, en algún caso, se producen "montajes" de ordenador incorporando párrafos literales.

6- Por último, el hecho de haber vivido una época de reforma del Sistema Educativo en sus aspectos curriculares y de ordenación académica, ha condicionado mucho las preocupaciones de los publicantes. Gran parte de la producción se define por la toma de posición ante el nuevo marco curricular y sus diversos aspectos.

¿Qué conclusiones provisionales podemos avanzar de los rasgos descritos? No estamos en situación de ofrecer valoraciones acabadas, pero sí algunas consideraciones que pueden servir de hipótesis, pendientes de verificación.

a) En primer lugar, la explosión de literatura y opinión que se ha producido últimamente sobre estos temas, no significa que se haya generado un gran cúmulo de ideas y propuestas nuevas. En realidad, creemos que se puede afirmar que existe una cierta inflación de papel y una cierta escasez de métodos y reflexiones didácticas originales y rigurosamente realizadas.

b) En segundo lugar, el hecho de no existir una abundancia de ideas y postulados sugerentes, por un lado y, por otro, la imposibilidad de establecer puntos centrales de discusión y reflexión científica sobre los problemas del área, nos lleva a confirmar la idea que preside el título de este apartado: "un área que inicia su construcción teórica".

c) En tercer lugar, el relativo aislamiento o desconocimiento respecto a la producción que, en este ámbito, se realiza en otros países, produce una natural reiteración de ideas y una cierta endogamia intelectual. Existen dos excepciones a esta característica: la mayor riqueza bibliográfica en las tesis doctorales y las referencias a autores del campo de la psicología, que se han popularizado en los últimos años de la mano de los divulgadores de la reforma del sistema educativo.

d) Por último, el excesivo condicionamiento, por un lado, de los aspectos contingentes relacionados con las decisiones de la administración respecto a los cambios en el Sistema Educativo y, por otro, las expansiones que otras Ciencias Sociales intentan sobre campos que no les son tradicionalmente propios. Ambos aspectos reducen la necesaria autonomía relativa que debe presidir el discurrir del trabajo científico.

Lo que acabamos de señalar no debe entenderse como una crítica al colectivo de profesionales interesados por el tema. Es totalmente explicable y, en cierta manera lógico que se produzca esta situación. Las razones son variadas y algunas están en relación directa con la falta de apoyo y valoración que las didácticas específicas han tenido hasta el presente en el contexto de la universidad española. Ello ha provocado que no se haya podido generar todavía la suficiente investigación y reflexión teórica creadora de la "masa crítica" que impulse a nuestra área de conocimiento a una situación de "normalidad" en el mundo académico y científico.

Estos rasgos, propios del objeto de estudio y de su contexto socioinstitucional, hacen que, para poder producir la sinergia suficiente que permita la construcción de un campo propio y consolidado, sea necesario la existencia de un debate fecundo y una constante comunicación y aprovechamiento de la reflexión que pueda establecer y, sobre todo, consensuar líneas de investigación y puntos de debate y reflexión en el seno de la corporación profesional, interesada en trabajar profundamente estos aspectos de la educación.

Debe señalarse que en España, actualmente, los instrumentos de comunicación e intercambio son poco potentes y no existen demasiados órganos de difusión especializados. Es cierto que se celebran periódicamente jornadas y reuniones pero, en la

mayor parte de los casos, poseen un carácter divulgativo o de información reiterada y, por lo tanto, de sobras conocida en determinados círculos. Es imprescindible ir orientando algunos de estos encuentros a la discusión científica y a la delimitación de problemas conceptuales y metodológicos.

Por otra parte, procede la creación de publicaciones que tengan como finalidad la posibilidad de someter a los criterios de la comunidad las propias aportaciones y las investigaciones que se vayan produciendo. Ligado a esta necesidad, se hace cada vez más urgente la sistematización del conocimiento hasta ahora producido, y la señalización de los caminos a recorrer, tanto por los que andan por un terreno más epistemológico, como de aquellos que lo hacen más en el campo práctico o experimental, principal base de trabajo para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Sólo así se producirá el avance que, en un terreno como éste, debe darse por la vía de la acumulación, el contraste y el discernimiento.

CAMPOS PARA LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

A continuación, y de manera muy esquemática, apuntaré los ámbitos en los que, desde mi punto de vista, pueden situarse las futuras investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales. Trataré de ofrecer una propuesta general de los campos de investigación que se podrían desarrollar desde un departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. La situación actual no permite, todavía, una agrupación clara, con criterios de especialización, ya que la mayor parte de lo realizado se ha hecho desde impulsos o preocupaciones personales o, en otros casos, de planteamientos de investigación nacidos de otras disciplinas sociales, que han querido situar sus aportaciones en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Es todavía complicado poder contextualizar los avances que se han producido en la investigación en un hipotético cuerpo teórico del área. Por ello, el contenido de las líneas siguientes debe verse *con un alto grado de provisionalidad*.

La progresiva consolidación de los Departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales en el seno de Facultades Universitarias, y la cada vez más numerosa producción de investigaciones y tesis doctorales, provocará, sin duda, una futura y más sólida estructuración de los campos y líneas de investigación. En la base de este proceso debe fijarse un objetivo añadido, que debe ser común a toda investigación en el área: *la urgente tarea de promover un campo propio y específico, dotándole de marcos amplios que permitan la generación de conceptos, y que promuevan elementos de reflexión y de incidencia práctica en la acción didáctica*. Todo ello siendo conscientes del largo camino que la construcción de un cuerpo teórico estable y consensuado va a exigir, y el papel que, en este proceso, tienen cada una de las iniciativas y propuestas de trabajo.

Partiendo de esta premisa señalaré, de manera escueta, cinco posibles ámbitos de trabajo que, poco a poco, deberán ir concretándose en líneas de investigación, en programas y, por último, en investigaciones concretas. Son los siguientes:

- Diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas.
- Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de las Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Investigaciones ligadas a la concepciones de la Historia y la Geografía u otras Ciencias Sociales entre el alumnado, y la evaluación de los aprendizajes.
- Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio.

Investigaciones sobre temas de diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas y disciplinas educativas

La producción de recursos didácticos o la de diseños y materiales curriculares, no son demasiado habituales en la investigación universitaria. En principio, no parece adecuado asignarle a este trabajo el carácter de investigación. La mayor parte del material de este tipo surge a partir de innovaciones realizadas por el profesorado de las diversas etapas educativas. De hecho, esta tarea forma parte de lo que es la labor profesional de todo docente. Existen grupos estables de profesores que tienen como trabajo común, desde hace ya muchos años, lo que actualmente se denomina el diseño y el desarrollo curricular. Pensamos que este es el mejor procedimiento para enriquecer el campo de los recursos y métodos didácticos, en la medida que los planteamientos innovadores parten de la propia práctica.

Pero teniendo en cuenta esta realidad, creo que existe una vía interesante y central en la investigación didáctica. Se trata de superar el marco de lo que puede ser considerado innovación educativa, hacia un estadio que, incorporando teoría, método y, sobre todo, investigación evaluativa, permita conclusiones generalizables o análisis de problemas básicos en la preparación y ejecución de la enseñanza. Posiblemente, es en este tipo de trabajo donde mejor se adaptan los métodos de la "action research". Con este planteamiento se podrán establecer procesos más profundos y sistemáticos, que den origen a auténticas investigaciones sobre los temas curriculares. La condición "sine qua non" que debe estar presente en este tipo de estudios, es la de compartir la responsabilidad, -el proyecto de investigación-, entre lo que podríamos denominar investigador director o equipo central y el profesorado que ejerce la acción práctica en sus respectivas aulas. No es posible investigación curricular, en sentido amplio, si no es con la implicación directa, delimitando funciones investigadoras, entre los profesores/investigadores que imparten las clases y los investigadores que ejercen su trabajo desde fuera de éste ámbito de trabajo, aunque siempre en completa interacción con los primeros.

En realidad, se trataría de establecer análisis sistemáticos y propuestas didácticas dotados de un planteamiento metodológico correcto. En esta línea es posible proponer actividades investigadoras ligadas a la didáctica del área. Así podemos destacar, sin ánimo de ser exhaustivos, los siguientes.

- Identificación y diagnóstico de situaciones y problemas particulares en el aula: ello puede suponer la exploración de una cierta generalización de problemas prácticos, o menos prácticos, ligados con el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje de conceptos, métodos, técnicas y otros componentes de la acción educativa.

- Desarrollar y probar modelos e hipótesis sobre resolución de problemas y métodos en la enseñanza de las distintas Ciencias Sociales. En este apartado incluimos la elaboración y evaluación de prototipos o diseños que sirvan de test, experimentación metodológica o de comprobación de propuestas y planteamientos.

- Estudio de materiales didácticos desde diversas perspectivas de análisis ligadas a los contenidos, a la iconografía, a los métodos, a las técnicas que conllevan, etc. hecho desde una posición teórica y con un método de análisis documental y conceptual adecuado.

- Estudios ligados al desarrollo del curriculum desde la óptica de su funcionamiento y consecuencias en el aula y en el centro docente, así como sus repercusiones en la acción social y comportamiento extraescolar del alumnado.

- Experimentación y evaluación de materiales didácticos de carácter multidisciplinar o interdisciplinar, que sitúen los contenidos de las cada una de las Ciencias Sociales implicadas en un contexto más general, con una dominante funcional o de aproximación a complicados fenómenos sociales⁸.

Casi todo lo señalado supone un tipo de investigación para desarrollar la enseñanza y procurar el máximo aprendizaje posible por parte de los alumnos. Esta tarea es, actualmente, muy compleja, ya que incorpora multitud de pasos y variables: desde la determinación de contenidos didácticos, la planificación y diseño de las clases, la incorporación de los métodos y estrategias adecuadas, la elaboración de secuenciaciones y unidades curriculares, el tratamiento de la diversificación curricular y el eterno problema de la evaluación. Todos ellos pueden ser, al tiempo, tareas didácticas con mayor o menor grado de planteamiento de investigación, en este caso procesual, o tareas didácticas que se generen en el seno de un proyecto o planteamiento de investigación con ambición de generalización y resolución de problemas no singulares.

Construcción de conceptos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de las Ciencias Sociales

Este campo es uno de los que, según cómo se formule, podría definirse como de investigación fundamental, si es que admitimos que en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales pueda trazarse con claridad la línea que separa los dos tipos de planteamientos más habituales en otros campos científicos: la investigación fundamental y la aplicada. No estoy seguro de que, en nuestro caso, ésto sea así. Probablemente

8. Un ejemplo de este tipo de investigaciones es el proyecto SIDA SABER AYUDA, que hemos realizado bajo el patrocinio de la Fundación "La Caixa". En este caso, se procedió como planteamiento investigador, en primer lugar, a una clarificación conceptual, en segundo la creación de un material multidisciplinar y la elaboración de las líneas de aplicación didáctica. Como tercer paso, la experimentación en varios centros y la realización de una evaluación diagnóstica. El cuarto paso, la generalización del programa y, por último y paralelamente con ésta, la puesta en funcionamiento de dos dispositivos de investigación evaluativa, uno de carácter general, fundamentalmente descriptivo, y otro que ofreciera una información de orden cualitativo y prospectivo.

tenga que darse siempre la dominante tecnológica. Como he señalado anteriormente, ello supone una utilización de las disciplinas sociales de manera semejante a la que hace la ingeniería con las ciencias de la naturaleza.

No obstante, dadas las peculiaridades multidisciplinares del área, es complicado establecer, en el momento en que intentamos trazar contenidos relacionales con un determinado grado de interdisciplinariedad, los límites de los núcleos de aprendizaje que tienen características e, incluso, naturaleza especial al definirlos por su objetivo funcional, relacionado con la educación. Es necesario abrir un campo de investigación que se plantee la construcción de contenidos, organizados desde la perspectiva educacional y aun didáctica, ligados con la estructura epistemológica de las distintas Ciencias sociales.

Se trata de intentar establecer ideas y límites para poder dar pasos posteriores en el terreno de las decisiones curriculares. Según la más grotesca visión del diseño curricular, este problema estaría solucionado en la medida que hay quién entienda las fuentes del curriculum como si de vasijas se tratara, de las que se va escanciando lo que se necesita en cada paso del diseño del curriculum. Esta visión, ciertamente garbancera de la mecánica didáctica, desconoce lo complicado de la definición de los contenidos del aprendizaje teniendo en cuenta y respetando la sustantividad disciplinar, única posibilidad de mantener un cierto grado de coherencia y rigor en el conocimiento pero, al mismo tiempo, realizando una relectura. *Ello nos lleva a plantear la construcción de nuevos conceptos que se nutren de otros procedentes de cada una de las ciencias sociales y que configuran funciones con un amplio grado de comunicabilidad.* Este tipo de trabajos conllevan un tipo de investigación que se sitúa en puntos de confluencia entre lo sociológico, lo epistemológico, lo específicamente didáctico y, especialmente, lo propia de cada una de las ciencias sociales tratadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

También en este campo pueden ser investigadas las relaciones que se establecen entre *ideología-sociedad-enseñanza de las ciencias sociales*. El clarificar los vínculos y las interrelaciones es uno de los puntos centrales, que están en la base de cualquier planteamiento didáctico. Y, como es sabido, son cuestiones que ni tan sólo se han planteado en el actual panorama de la investigación de esta didáctica específica.

Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de las Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Los estudios ligados al pensamiento, actitudes y actividades del profesorado de Geografía e Historia han sido motivo de interés por parte de las investigaciones hasta ahora realizadas. En realidad, el estudio sobre la profesionalidad docente puede abordarse desde muchas perspectivas y tiene ya una cierta tradición en la Sociología, la Psicología y la Pedagogía, por lo tanto, debería determinarse qué aspectos pueden ser más propios y específicos para ser abordados desde la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Desde nuestro punto de vista, deben ser aquellos que centren sus interrogantes sobre cuestiones relacionadas con los contenidos o las técnicas específicas del área.

En esta línea, se puede incluir gran parte las temáticas sobre profesionalización docente que se concretaran en los aspectos específicos referidos al pensamiento, forma-

ción, hábitos etc. del profesorado del profesorado de Geografía e Historia, como son los siguientes items:

- El tipo de conocimientos disciplinares que maneja
- El tipo de formación académica
- La propia concepción de su trabajo
- Cómo concibe lo que enseña.
- Análisis de sus procesos para determinar su práctica.
- Estructura de la toma de decisiones.
- Modelo de procesamiento de la información.
- Análisis de los procesos de planificación
- Definición de sus relaciones con otros profesionales.
- Su visión de los hechos sociales
- Cómo relaciona su visión con el tipo de estructura conceptual que por su adscripción disciplinar debe tener

Desde otra perspectiva más funcional, los tipos de investigaciones que pueden hacerse sobre los apartados enumerados pueden ser de tres tipos⁹:

a) Investigación científica, en la que el profesor es un consumidor de la investigación. Muy propia para temas relacionados con la formación y actualización de los docentes.

b) Investigación analítica, que no pretende descubrir leyes sino ampliar la comprensión del profesorado en los valores de su materia de enseñanza, para la enseñanza, en este caso, de las ciencias sociales, la geografía y la historia.

c) Investigación interpretativa en la que el profesorado participa no como objeto de estudio, sino como intérprete de los fenómenos educativos que van ligados a su tarea como docente.

Investigaciones ligadas a las concepciones de la historia y la geografía u otras ciencias sociales entre el alumnado y la evaluación de los aprendizajes

Este punto abre un amplio campo, y quizá poco definido, de investigaciones que tienen como denominador común al alumno en tanto que mediador del aprendizaje. Las percepciones y lo que esperan los alumnos de las materias de que trata la Didáctica de las Ciencias Sociales son importantes a la hora de definir todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. En realidad, la interpretación que los alumnos hacen de lo que el profesor hace y de lo que enseña tienen un peso definitivo en el mayor o menor éxito académico¹⁰. M.C. Wittrock agrupa en tres tipos de cuestiones lo que debería in-

9. Seguimos aquí, en parte, lo señalado por Feimen-Nemser referido a las investigaciones sobre formación y actualización del profesorado. Vid.: S. FEIMEN-NEMSER. "Teacher Preparation: structural and conceptual alternatives" en: R. HOUSTON (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan. 1990.

10. Merlin C. WITTROCK. *La investigación en la enseñanza, III. Profesores y Alumnos*. Barcelona. Paidós Educador/MEC. 1990 Vid.: capítulo 7º.

vestigarse para conocer qué hacen los alumnos con lo que se les intenta enseñar, cómo pueden ser enseñados para mejorar sus procesos de pensamiento y sus destrezas intelectuales. He realizado una adaptación de lo dicho por el mencionado autor a la Didáctica de las Ciencias Sociales.

a) Investigar la influencia que tienen las percepciones y expectativas de los alumnos sobre los rendimientos académicos. Se trata del estudio de las visiones y representaciones que se construyen no sólo desde el aparato escolar sino en el conjunto de influencias y focos de trasmisión y reproducción cultural e ideológica, que, en el campo de los conceptos historico-sociales, tienen un especial dominio en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

b) La relación que se establece entre motivación intrínseca y/o extrínseca en el proceso de aprendizaje. Cuestión que en disciplinas aparentemente tan poco útiles como, por ejemplo, la historia, es de especial interés para la construcción de los planteamientos didácticos.

c) Estudio de los procesos cognitivos sobre el aprendizaje de conceptos claves en la Didáctica de las Ciencias Sociales, como la causalidad, la formación de conceptos sociales, la intencionalidad de las acciones humanas, el tema del tiempo, el cambio y la continuidad en las formaciones sociales, etc. Este tipo de investigaciones se han realizado habitualmente desde la óptica de la Psicología, lo que ha producido, como he señalado anteriormente, interesantes aportaciones, por el contrario, algunas de éstas tienen los inconvenientes de centrarse en visiones simplistas y excesivamente académicas de lo que son los conceptos históricos y sociales.

Concretando más lo que podría incluirse en este campo, propongo varios puntos, sin pretensión de limitar la investigación exclusivamente a éstos. Son los siguientes:

- Las visiones -o representaciones- que pueden tener niños, adolescentes y adultos sobre el mundo social, económico, cultural, político, etc. y los conflictos y tensiones de las sociedades modernas.

- Estudio sobre los aprendizajes de conceptos históricos y sociales y los niveles de significación, complejidad, operatividad, contextualización y interiorización de éstos en el alumnado.

- Comparaciones entre los niveles de dificultad de la comprensión de conceptos entre diversas disciplinas, tanto entre las de ciencias sociales, como entre alguna de éstas y otras pertenecientes a las ciencias naturales o exactas.

- Estudio de las actitudes del alumnado ante la historia, la geografía u otras ciencias sociales como asignaturas y como materias de conocimiento académico¹¹.

11. Sobre este tema queremos destacar una de las investigaciones que conocemos muy de cerca, ya que asistimos a alguna de las sesiones de preparación realizada en el seno del School Council de Inglaterra y Gales formando parte del proyecto History 13-16, proyecto que, juntamente con un grupo de colegas experimentamos y desarrollamos en España. Sobre la investigación a la que nos referimos vid.: D.J. SHEMILT *History 13-16 Evaluation Study*. Edinburg. Holmes Mc. Dougall. 1980. En una línea similar, existe una investigación que puede resultar interesante como modelo para este tipo de trabajos que fue realizada por F. Audigier en Francia. (Vid.: F. AUDIGIER "Les représentations que les élèves de cm2 et de 6ème ont de l'Histoire et la Géographie" en: AUDIGIER, F.; MARBEAU, L.; et TORRENS, J. (ED). *Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et la Géographie*. Paris, INRP. 1987, págs. 247-263.

- Grado de transferencia de lo aprendido en el ámbito académico a la vida cotidiana. Análisis de la actuación social y de la cosmovisión de los temas sociales relacionando estos elementos con los procesos de enseñanza/aprendizaje. Este tipo de estudios puede realizarse comparando contextos, niveles académicos y orientaciones y dinámicas didácticas.

Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio

En este apartado quiero referirme a un nuevo campo de investigación que puede ubicarse perfectamente en los departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales. Me refiero a los efectos educativos del turismo cultural o a los del uso, como recurso educativo, de los bienes patrimoniales. Con mayor provisionalidad, si cabe, se pueden establecer líneas de trabajo que versen sobre:

a) La configuración de recursos didácticos para la explicación e interpretación del Patrimonio. Esta configuración puede hacerse de manera puramente técnica o planteada sobre la base de una investigación que conceptualice los objetivos, desarrolle modelos y prototipos, los experimente y los evalúe.

b) La adecuación (restauración- reconstrucción, ambientación etc.) de los bienes patrimoniales bien sean museísticos, arqueológicos, urbanísticos, monumentales, etnológicos etc. Lo que implica investigaciones multidisciplinares, ligadas con la arquitectura, arqueología, restauración, antropología, historia etc. La peculiaridad de este tipo de tarea sería la dominante funcional que se pretende de la recreación o presentación del bien patrimonial.

c) Estudio sobre las posibilidades didácticas entre los diversos grupos de posibles usuarios de los bienes patrimoniales. Determinar, así mismo, la función social, educativa e ideológica, que pueden resultar, tratadas como actividades de ocio cultural. Este tipo de estudios exigen trabajos de campo sobre diversos colectivos, para intentar determinar el tipo de percepción y el grado y manera en que se produce la contextualización de lo observado. Todo ello considerando diversos estilos de visita y la propia configuración de las presentaciones musealizadas.

No se agotan aquí, por supuesto, todas las posibilidades de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. He pretendido, al menos, establecer unos campos que, como ya he señalado, deberán crecer, concretarse y aún desgajarse para crear nuevos ámbitos y direcciones de trabajo.

Todos estos amplios campos de investigación tienen, desde mi punto de vista, el objetivo común de ser, al tiempo, un instrumento para la renovación educativa y una aportación a la explicación de fenómenos sociales. La reflexión didáctica sigue siendo necesaria en la medida que la educación es un factor fundamental de articulación y progreso social y cultural. En este contexto, nuestra labor como investigadores en el área de conocimiento, no es otra que establecer hechos teóricamente relevantes mediante investigación empírica, esbozar y construir conceptos y actuar sobre la enseñanza y el aprendizaje, guiados por el conocimiento teórico y empírico que hemos alcanzado. Éstas serán las conclusiones de nuestra labor investigadora.

Para concluir esta ponencia, quiero insistir en una consideración general, ya apuntada anteriormente. Aunque cada investigador tiene sus preferencias en relación al enfoque de la investigación didáctica, abogamos, en definitiva, por una cierta tolerancia ante las diversas tendencias investigadoras. Ya nos hemos referido a la relatividad y provisionalidad de las conclusiones de toda investigación en un campo como éste. *El estado en el que se encuentra la Didáctica de las Ciencias Sociales no permite posiciones excesivamente excluyentes. Aunque existe el riesgo de caer en la ingenuidad de creer que es posible la integración o la combinación complementaria de los diversos planteamientos investigadores, olvidando las diferentes concepciones de fondo, creemos que es posible una relativa convivencia e incluso síntesis entre las distintas visiones¹² que, posiblemente, será más fructífera, a pesar de los lógicos peligros de incoherencia, que las consecuencias, siempre funestas, del sectarismo intelectual; seguramente la posición más estéril que puede haber en el panorama de la investigación en ciencias sociales.*

ANEXO: CINCO CAMPOS GENERALES DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

1º Investigaciones sobre temas de diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas y disciplinas educativas

- Identificación y diagnóstico de situaciones y problemas particulares en el aula: ello puede suponer la exploración de una cierta generalización de problemas prácticos o menos prácticos, ligados con el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje de conceptos, métodos, técnicas y otros componentes de la acción educativa.
- Elaboración y evaluación de prototipos o diseños didácticos de diversa amplitud que sirvan de test, experimentación metodológica o de comprobación de propuestas y planteamientos hipotéticos.
- Estudio de materiales didácticos desde diversas perspectivas de análisis ligadas a los contenidos, a la iconografía etc que contienen o, a los métodos, a las técnicas que conlleva su utilización.
- Estudios ligados al desarrollo del currículum desde la óptica de su funcionamiento y consecuencias en el aula y en el centro docente, así como sus repercusiones en la acción social y comportamiento extraescolar del alumnado.
- Elaboración, experimentación y evaluación de materiales didácticos de carácter multidisciplinar o interdisciplinar.

12. J.F. SOLTIS. "On the nature of educational research" en: *Educational Research*. vol. 13, n.º 10.

2º Construcción de conceptos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de las Ciencias Sociales

- Abrir un campo de investigación que se plantee la construcción de contenidos, organizados desde la perspectiva educativa y didáctica, ligados con la estructura epistemológica de las distintas Ciencias Sociales.
- Relaciones que se establecen entre ideología-sociedad y enseñanza de las ciencias sociales.

3º Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de las Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

- El tipo de conocimientos disciplinares que maneja el profesorado, la formación académica que posee.
- Análisis de la práctica profesional: utilización de recursos, actividades y estrategias didácticas.
- Investigaciones en torno a la propia concepción que el profesorado tiene de su trabajo y de como cree ser percibido por su entorno social.
- Cómo concibe el profesorado lo que enseña.
- Análisis de sus procesos para determinar la práctica profesional.
- Estructura de la toma de decisiones.
- Modelo de procesamiento de la información.
- Análisis de los procesos de planificación.
- Definición de sus relaciones con otros profesionales.
- Visión de los hechos sociales y su relación con la tarea docente.
- Estudios para conocer cómo relaciona el profesorado su visión de la realidad social con el tipo de estructura conceptual que por su adscripción disciplinar se supone que debe tener.

4º Investigaciones ligadas a las concepciones de la historia y la geografía u otras ciencias sociales entre el alumnado y la evaluación de los aprendizajes.

- Las visiones -o representaciones- que pueden tener niños, adolescentes y adultos sobre el mundo social, económico, cultural, político, etc.
- Estudio sobre los aprendizajes de conceptos históricos y sociales y los niveles de significación, complejidad, operatividad, contextualización e interiorización de éstos en el alumnado.
- Estudios sobre motivación y actitudes previas ante los conocimientos histórico-sociales
- Comparaciones entre los niveles de dificultad de la comprensión de conceptos entre diversas disciplinas, tanto entre las de ciencias sociales, como entre alguna de éstas y otras pertenecientes a las ciencias naturales o exactas.
- Estudio de las actitudes del alumnado ante la historia, la geografía u otras ciencias sociales como asignaturas y como campos de conocimiento de uso social.
- Grado de transferencia de lo aprendido en el ámbito académico a la vida cotidiana.

5º Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio cultural y medioambiental.

- La configuración de recursos didácticos para la explicación e interpretación del patrimonio.
- La adecuación (restauración-reconstrucción, ambientación etc.) de los bienes patrimoniales bien sean museísticos, arqueológicos, urbanísticos, monumentales, etnológicos, naturales, urbanísticos, etc.
- Estudio sobre las posibilidades didácticas entre los diversos grupos de posibles usuarios de los bienes patrimoniales. Determinar, así mismo, la función social, educativa e ideológica, que pueden resultar, tratadas como actividades escolares, extraescolares o de turismo cultural.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS NOCIONES ECONÓMICAS: PERSPECTIVAS DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Gabriel Travé González¹
Jesús Estepa Giménez²
Universidad de Huelva

Difícilmente se puede proponer un currículum de Ciencias Sociales en la actualidad que prescindiera de la enseñanza de las nociones económicas, aunque así haya ocurrido a lo largo de nuestra historia educativa. Es más, aún podemos afirmar que en estos momentos -con la puesta en marcha del nuevo sistema educativo-, si bien es cierto que aparecen contenidos de carácter económico en el Decreto de Enseñanza Primaria y Secundaria, no lo es menos la consideración de enseñanzas relegadas a un segundo plano, o bien absorbidas y dependientes de las disciplinas de carácter geográfico e histórico que habitualmente configuran el currículum de Ciencias Sociales.

Sin embargo, cada día se hace más patente, que la adquisición de las nociones económicas en los alumnos conforman un entramado de conceptos, habilidades y actitudes necesarios para el mantenimiento de la sociedad actual. Y ello es debido a que, en primer lugar, cualquier sistema educativo pretende reproducir y ampliar, en la medi-

1. Miembro del grupo de Investigación GAIA.

2. Miembro del grupo de Investigación DESYM.

Ambos grupos desarrollan el Programa de Investigación IRES.

da de sus posibilidades, el sistema económico que lo sustenta con el objetivo de responder adecuadamente a las necesidades del mercado de trabajo y de la propia producción (si bien, no parece que este sea nuestro caso, cuando vemos que las empresas desconfían de la formación recibida en las instituciones educativas y proponen sus propios planes de formación laboral); y, en segundo lugar, se constata que la enseñanza de estas nociones constituyen una necesidad apremiante para la formación b sica e integral de las personas, que, a lo largo de su vida, se ven abocadas a tomar una serie de decisiones económicas sin tener la suficiente preparación que les capacite para decidir de forma coherente y crítica a sus demandas y necesidades ante un sistema económico de libremercado muy complejo y deshumanizado. (González y Otros, 1995)

Estas dos razones, entre otras, nos obligan a buscar la integración de la enseñanza de las nociones económicas en el currículum de Ciencias Sociales; aunque, no cabe duda que dicha integración supondr  dificultad a nadida, sobre todo, si no existe una conciencia clara que permita resituar y replantear el papel que las Ciencias Sociales deben tener en la Educación Obligatoria³.

APORTACIONES CIENTÍFICAS Y DIDÁCTICAS QUE POSIBILITAN LA ENSEÑANZA DE LAS NOCIONES ECONÓMICAS EN LA ESCUELA

Los conocimientos sobre la organización económica de la sociedad y sobre la obtención y uso de los recursos naturales por parte de las comunidades humanas constituyen las fuentes científicas, que, en mayor medida, han influido en la selección de los contenidos económicos propuestos en los Decretos de la educación obligatoria. Ambas fuentes han sido objeto de confluencia de multitud de perspectivas científicas, en su mayoría, del campo de las Ciencias Sociales donde, cada ciencia ha delimitado problemáticas afines, referidas al conocimiento del sistema económico, en algunos casos, y en otros, se ha centrado en las repercusiones sacionaturales originadas por la actividad humana. Igualmente, desde el campo de la enseñanza se han formulado propuestas educativas que pretenden la inserción de estos contenidos en el currículum escolar. A continuación, se concretan ambos enfoques.

Perspectiva y aportaciones de las ciencias referentes

Partiendo de estas premisas, las aportaciones más destacadas de las disciplinas que fundamentan el conocimiento escolar de las nociones económicas proceden de distintos campos científicos. En principio, como su nombre indica, provienen del campo de la *Economía*. En este sentido, la epistemología de la economía sitúa a esta ciencia a medio camino entre las denominadas disciplinas experimentales y sociales. Así, en sus comienzos, fue considerada como una "física social", debido a que es una ciencia

3. En este sentido, estamos asistiendo a una encubierta desestructuración de estas disciplinas, que cada vez tienen mayores parcelas del conocimiento y, por el contrario, pierden horas lectivas (Hernández, J. 1994).

que traduce los conceptos y relaciones sociales a categorías medibles, que pueden ser expresadas por leyes matemáticas (Comes, Pau, 1995). Como es sabido, es la ciencia que se ocupa del estudio sistemático de las relaciones sociales relativas a la producción y distribución de bienes y servicios. En palabras de Coase (1994) -premio nobel de economía 1991-, "es la ciencia de las elecciones humanas". La aportación conceptual más importante de esta fuente al marco escolar de la Educación Primaria, vendrá, fundamentalmente, del campo de la Microeconomía y de una iniciación en aspectos básicos de Macroeconomía

Existen otras aportaciones procedentes del ámbito de la *Geografía Económica*. Esta ciencia analiza las relaciones dialécticas que se establecen entre el espacio y las actividades económicas, o bien, la influencia que el territorio ejerce sobre las actividades de carácter económico. En este sentido s stemico "la nueva Geografía Económica ya no aparece como un compartimiento que se desengancha de otros compartimientos de la vida social" (Claval, 1987, 206). Por tanto, la aportación que esta ciencia puede ofrecer al marco escolar supone la integración del estudio de las nociones económicas en el estudio del medio. Así, la observación de un mercado, de un banco, del proceso comercial, de la evolución de los precios, nos permitirá introducir la vida cotidiana, y por tanto, la economía, en nuestras clases (Devesse-Arvisset, 1983).

De igual modo, encontramos otras aportaciones de la *Historia Económica*, que se sitúa como la ciencia de confluencia entre la Historia y la Economía, "la Historia Económica es la ciencia de los aspectos económicos de la vida social en las diferentes sociedades y culturas" (Kula, 1974, 92). Las aportaciones que esta ciencia puede promover al campo educativo, se ubican en la perspectiva de la Didáctica de la Histórica, "la historia es una comprensión de los actos humanos en el pasado, una toma de conciencia de la condición humana en el pasado, una apreciación de cómo los problemas humanos han cambiado a través del pasado, y una percepción de cómo los hombres, mujeres y niños vivían y respondían a los sucesos del pasado" (Pluckrose, 1993).

Por último, no podemos olvidar las aportaciones realizadas desde el campo de la *Ecología*. Su objeto de estudio es el ecosistema, y su preocupación actual, la elaboración de metamodelos teóricos que den explicaciones globales de la naturaleza, y por otra parte, la búsqueda de propuestas que hagan viable la utilización del medio por parte del hombre (Margalef, 1991). La aportación b sica de la Ecología al mundo educativo parte de la necesidad de la ambientalización del currículum.

Perspectivas y propuestas didácticas desde las áreas transversales del currículum

Dado que las áreas de conocimiento tradicionales no tratan estos temas, surgieron, por imperativo social, las denominadas áreas transversales, con la finalidad de dar respuestas didácticas a los problemas que tiene planteada la sociedad actual. Desde este punto de vista, y siguiendo con el estudio de las nociones económicas, existen aportaciones provenientes del ámbito de la *Educación Ambiental*. En este aspecto, el estudio de los problemas medioambientales que ocasiona el desarrollo de las actividades económicas, exige un tratamiento didáctico que asegure a los alumnos la cons-

trucción de conocimientos que hagan evolucionar sus concepciones desde planteamientos simples entre el medio-intervención humana, hasta establecer otras relaciones de tipo sistémicas que impliquen y abarquen al conjunto de los factores intervinientes en el desarrollo de las actividades económicas. Por tanto, cualquier propuesta didáctica deberá incidir en la interacción que se produce entre el ecosistema que proporciona los recursos y el sociosistema que genera las actividades económicas a partir de un enfoque sincrónico y diacrónico (Estepa y Travé, 1994).

Para finalizar, es importante reseñar las Aportaciones didácticas realizadas desde el campo de la *Educación del Consumidor*. Como sabemos, vivimos en un mundo complejo, cambiante y cada día más competitivo, que plantea a la escuela la búsqueda de nuevas propuestas educativas capaces de acercar el mundo real a la institución escolar. La escuela no puede quedar al margen de este tipo de incidencia social. No bastan consejos paternales de los maestros o tareas escolares rutinarias que intenten promover actitudes positivas en los alumnos. Es necesario aportar propuestas didácticas coherentes, que formen parte del currículum de la Educación Primaria. La Educación para el consumo nace con la pretensión de contribuir a la formación de ciudadanos conscientes y críticos, dotando al alumno o alumna de conocimientos y actitudes que permitan la resolución de problemas que la sociedad de consumo genera; y al mismo tiempo, trata de infundir la necesaria responsabilidad colectiva en el mantenimiento y mejora de la calidad de vida y convivencia social. La Educación para el consumo aspira a convertir a la persona consumista en consumerista (Jensen, 1986).

EL LUGAR DE LA ENSEÑANZA DE LAS NOCIONES ECONÓMICAS EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Distintos países desarrollados, entre ellos, Estados Unidos, Gran Bretaña, Suecia, a partir de la década de los años 1960, implantaron programas disciplinares de enseñanza de la Economía en la escuela primaria. Dichos programas perseguían el desarrollo de conceptos y procedimientos de carácter económico en los niños de la escuela elemental. Los métodos utilizados para impartir estas enseñanzas utilizaban como recurso: libros de texto, medios audiovisuales, o se basaban en la propia experiencia de los niños. Para ello, se realizaron programas específicos de formación del profesorado con la finalidad de dotar a los enseñantes de estrategias y conocimientos suficientes para poder impartir, adecuadamente, estas enseñanzas (Kourilsky, 1989).

En nuestro Estado, la Ley General de Educación de 1970, implantó la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación General Básica, recogiendo las orientaciones educativas que los países desarrollados tenían en los denominados "Estudios Sociales", sin embargo, esta ley consagró un currículum de Ciencias Sociales basado en la Geografía e Historia como únicas ciencias referentes. De esta forma, en el caso de las nociones económicas, se dedicaba la Primera Etapa de EGB al estudio de los sectores de producción y a la localización de las actividades productivas. Asimismo, el programa de la Segunda Etapa se dividía en dos partes: en los temas de Historia, se proponían algunas pinceladas sobre algunos aspectos coyunturales de situaciones eco-

nómicas del pasado -ya que se había adoptado un enfoque epistemológico positivista, propio de la historia política-; y en el apartado de Geografía, se dedicaban algunos temas a la Geografía Económica, aunque el protagonismo de esta ciencia correspondía a la Geografía Física. Por último, en el BUP -aún vigente-, los contenidos de Historia, se han basado en la tradición empírico-analítica, que reproduce cronológicamente la historia política con las necesarias puntualizaciones de índole económico, y, por su parte, la Geografía Económica, avalada por las tendencias de la Geografía Teórica o Cuantitativa, "se ha caracterizado por un enfoque eminentemente temático en torno al estudio de la población, los sectores económicos y el espacio urbano" (Comes, 1995, 72).

Aunque como hemos podido comprobar, el currículum de Ciencias Sociales de nuestro estado, tradicionalmente, se ha basado en el estudio de la Geografía y la Historia, sin embargo, sabemos que las Ciencias sociales deben recoger otras aportaciones científicas. En este sentido, podemos afirmar que "las Ciencias Sociales son todas las que estudian las actividades del ser humano en sociedad, tanto en el pasado como en el presente, y las relaciones e interacciones con el medio y el territorio donde se han desarrollado o se desarrollan en la actualidad" (Benejam, 1994, 342).

Entonces, ¿cuál será el lugar de la enseñanza de las nociones económicas en el Área de la Didáctica de las Ciencias Sociales? Como ya hemos señalado, la realidad educativa actual, con la implantación de la LOGSE, deja una puerta abierta a la incorporación de estas enseñanzas al currículum obligatorio. No es, por tanto, un problema legislativo -como antaño- sino un problema de carácter curricular, didáctico. En este sentido, existen distintos enfoques educativos para lograr su inclusión. Así, desde una posición más disciplinar, se defiende la ruptura con el tratamiento de eje transversal que, tradicionalmente, ha padecido esta ciencia y se promueve la configuración de las Ciencias Sociales a partir de un triángulo formado por tres disciplinas: la Geografía, Historia y Economía, que mantendrían un equilibrio estable entre sus vértices (Herrero, 1995). Por el contrario, desde los planteamientos globalizadores propuestos para la etapa primaria, apostamos por una dimensión integrada de las Ciencias Sociales, que estarían compuestas por las distintas ciencias que estudian al hombre -Historia, Geografía, Historia del Arte, Economía, Sociología...- y que puedan informar sobre los problemas socialmente relevantes que se planteen en los procesos de enseñanza/aprendizaje, siempre que el enfoque de la enseñanza asegure tanto el uso de técnicas generales, como de técnicas específicas de las disciplinas académicas individuales (Pluckrose, 1993, 22).

EL ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN DEL SISTEMA ECONÓMICO COMO ORGANIZADOR DEL CURRÍCULUM

Hasta ahora, hemos señalado la urgente necesidad de incorporar las nociones económicas en la escuela, al mismo tiempo, se han escogido las fuentes científicas y didáctica que posibilitan su enseñanza, así como hemos intentado situar el lugar que deberían ocupar las nociones económicas. Nos faltaría clarificar cómo se puede organi-

zar un currículum de Ciencias Sociales que cumpla estas exigencias. En este sentido, sabemos que son numerosos los problemas que se generan a la hora de realizar la transposición didáctica desde el conocimiento científico al conocimiento escolar; más aún, si se opta por una perspectiva epistemológica compleja, como se propone desde el Proyecto IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991). Las dificultades estriban, básicamente, en la manera de organizar los contenidos para que estimulen procesos de enseñanza/aprendizaje que reúnan las características siguientes: que tengan como elemento diferenciador la investigación escolar; que permitan construir una propuesta didáctica globalizada; que proporcionen un currículum en espiral, evitando las fragmentaciones; y a la vez, que incorporen los intereses, demandas y sugerencias de los niños, siguiendo procesos de negociación didáctica.

La respuesta que desde IRES podemos ofertar se fundamenta en el concepto de *ámbito de investigación* escolar (AIE), como superador de los denominados bloques de contenidos, que si bien pueden servir para seleccionar el conocimiento escolar, no pueden ser considerados aptos para organizar la enseñanza en los ciclos, o cursos escolares. Desde esta perspectiva de análisis, Cañal (1994), define los ámbitos de investigación "como subsistemas del medio especialmente seleccionados por su validez para generar líneas de investigación escolar y como estructuras de organización e integración del conocimiento escolar". Los ámbitos de investigación son, por tanto, subsistemas de la realidad sionatural formados por elementos que mantienen una serie de relaciones, que se organizan y sufren modificaciones y cambios. Igualmente, son organizadores del conocimiento escolar globalizado, pues permiten estructurar contenidos interrelacionados, superando la división disciplinar, y por último, actúan como líneas de investigación a lo largo de la escolaridad, al ir progresando en profundidad y complejidad.

El AIE se organiza a partir del estudio de distintas perspectivas de análisis. En primer lugar, es necesario el conocimiento riguroso de las aportaciones disciplinares de las ciencias que configuran su objeto de estudio. En nuestro caso, se ha realizado un análisis de este conocimiento, teniendo en cuenta las aportaciones de las ciencias reseñadas anteriormente, lo que nos ha permitido obtener una visión panorámica y actualizada de los contenidos del Ámbito. Por otra parte, es imprescindible el estudio de las concepciones de los alumnos sobre dicho campo, al objeto de definir los obstáculos, carencias y dificultades que estos encuentran a la hora de construir conocimientos significativos y funcionales. En este sentido, y al objeto de poder contrastar los estudios realizados por distintos autores en relación con la construcción del mundo económico en los niños (Echeita, 1988; Delval, Enesco y Navarro, 1994; Delval, 1994), se realizó un trabajo de investigación, (Travé y Pozuelos, 1995), utilizando como instrumento de recogida de datos la entrevista estandarizada no secuenciada. Dicho trabajo permitió establecer coincidencias de los datos obtenidos con los aportados por estos estudios en lo referente a la categoría de las relaciones de intercambio. Sin embargo, respecto a las categorías de relaciones de producción e impacto ambiental, se obtuvieron nuevos datos que reflejan la necesidad de seguir avanzando en el estudio de las concepciones económicas infantiles.

Por último, el AIE debe desarrollar una propuesta de conocimiento escolar deseable en relación con los contenidos que lo conforman. Esta propuesta se realiza en torno a una hipótesis de progresión del conocimiento escolar que se estructura en distintos ni-

veles de complejidad teniendo como marco de referencia los conceptos, procedimientos y actitudes metadisciplinares que se proponen desde el Proyecto de Investigación IRES. Para el AIE del sistema económico se ha realizado una propuesta de selección (Travé, 1995a) y otra de secuenciación de contenidos (Travé, 1995b), estando en fase de elaboración, la hipótesis de progresión del conocimiento escolar, antes mencionada.

El andamiaje del AIE se completa por medio de los denominados *campos de investigación*, y estos a su vez se desarrollan, a través de *unidades didácticas*, que pueden estudiar aspectos de distintos campos o de otros ámbitos de investigación colaterales. Los *campos de investigación* son los aspectos que el AIE selecciona al objeto de realizar propuestas investigativas a lo largo de una determinada etapa educativa. Son, por tanto "asuntos", "argumentos", que promueven aprendizajes reales y activos en el aula. En el caso de la enseñanza de las nociones económicas, presentamos los tres grandes campos de investigación que se han seleccionado (gráfico 1).

Las relaciones de producción: las actividades económicas y el impacto ambiental. El niño, desde muy pequeño, empieza a relacionarse con el mundo del trabajo a partir de las profesiones de sus familiares más próximos y de su entorno más afectivo, para, paulatinamente, relacionarse con las actividades económicas de su entorno. Comienza a entender los distintos tipos de trabajo, las herramientas, materiales y productos que se elaboran en cada uno ellos; al mismo tiempo, escucha hablar del salario, de las ventajas e inconvenientes del hecho de trabajar, y a veces, es testigo directo de los impactos ambientales que generan las actividades económicas en el medio. En este sentido, el estudio de las actividades económicas, entendiéndolo por ello, el conjunto de acciones humanas encaminadas a satisfacer sus necesidades, es de vital importancia para analizar las claves de nuestro pasado histórico y, por tanto, profundizar en el conocimiento del presente. Así, afirma Sánchez (1991), que el asentamiento de una población en un espacio determinado depende, básicamente, de los procesos y actividades productivas que se realicen y, al mismo tiempo, los cambios originados en los procesos productivos dirigen los asentamientos humanos.

Las relaciones de intercambio: el dinero. Este conjunto de problemáticas, de especial interés vivencial para los niños, son igualmente complejas y de gran dificultad para su comprensión en los primeros niveles de la etapa primaria. Sin embargo, reflejan la necesidad social de ser estudiadas en la escuela, ya que normalmente no son bien aprendidas, o en la mayoría de los casos, mal asimiladas en la educación informal. El objeto de estudio referido al dinero intenta acercar al niño al conocimiento de las relaciones de intercambio. El estudio de estas nociones facilita al niño, la comprensión de aspectos básicos del funcionamiento económico de la sociedad.

Las relaciones de consumo. Los niños viven en un proceso de maduración de sus capacidades físicas e intelectuales y están aprendiendo los patrones culturales, estéticos, filosóficos que ven en la sociedad que les rodea. Uno de los mayores influjos, lo constituye el mundo del consumo, que a través de los medios de comunicación orienta, o incluso inculca, en las mentes infantiles, las modas que introducen los anuncios o las series favoritas. Es, por tanto necesario, desarrollar en las escuelas el estudio de las relaciones establecidas entre los consumidores y comercios al objeto de favorecer una posición consumerista, de consumo racional, y solidario con los demás y con el medio.

CONCLUSIONES

Por último, y a modo de síntesis, exponemos una serie de consideraciones que estimamos convenientes y necesarias para implementar las nociones económicas en el currículo de Ciencias Sociales.

- La escuela debe incorporar en el currículum de Ciencias Sociales el estudio de las nociones económicas; contrarrestando, de esta forma, la creencia extendida entre padres y profesores, de que estas nociones se aprenden fuera del entorno escolar, en la educación informal. Sin embargo, como señala Kourilsky (1989), cuando la escuela asume estas enseñanzas, se garantiza la construcción de conocimiento económico válido y útil en los niños y, por tanto, en los futuros adultos.

- El objetivo de la enseñanza de las nociones económicas va más allá de proporcionar conceptos, datos o cálculos; sino que pretende la formación del alumno como persona: en el aspecto de la comprensión del mundo social, en la dimensión ética de sus juicios morales y en las posibilidades de intervención y transformación de la realidad. Consecuentemente, la escuela debe dotar a los niños de conocimientos suficientes y actitudes positivas que le permitan conocer el funcionamiento económico de la sociedad posibilitando una creciente autonomía, una mayor socialización y un desarrollo de actitudes crítica para enjuiciar los problemas socioeconómicos.

- Como hemos podido comprobar, el volumen y la dimensión de las disciplinas científicas que se encargan de estudiar aspectos relacionados con el mundo económico, es verdaderamente inabordable; más aún si se busca una utilidad para el marco escolar. Por ello, no se pretende hacer un programa disciplinar de Economía, Geografía Económica, Historia Económica o de Ecología para la escuela. El objetivo que se persigue es bien distinto, se trata, de indagar en las fuentes que informan el pensamiento científico de carácter económico, con la finalidad de actualizar y seleccionar un esquema teórico de referencia válido para la transposición didáctica.

- Desde nuestro punto de vista, la enseñanza de las nociones económicas en la escuela primaria debe organizarse a través del Ámbito de Investigación Escolar "el sistema económico", de modo que permita, desde planteamientos globalizadores, apostar por una dimensión integrada de las Ciencias Sociales, así como incorporar los intereses y concepciones de los alumnos, y los problemas socialmente relevantes.

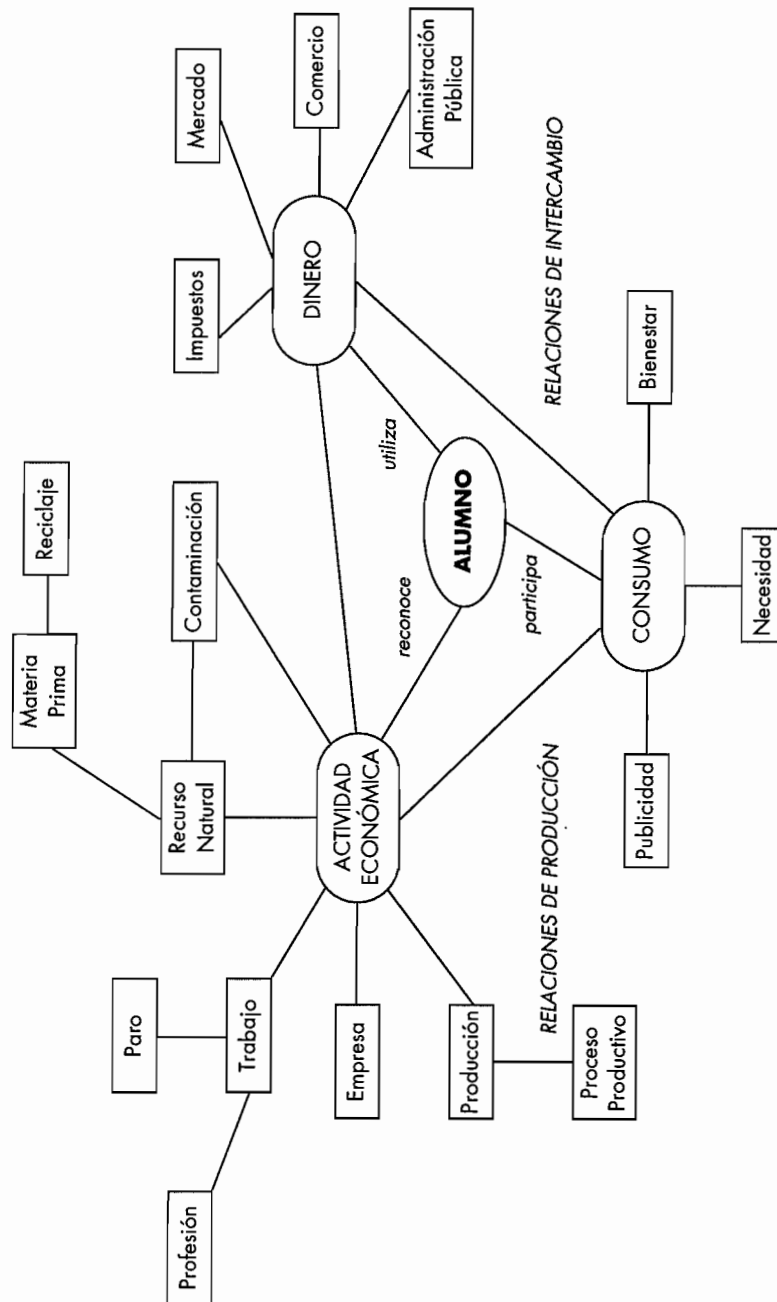
- Finalmente, el AIE perdería su sentido didáctico si no se concreta en procesos de experimentación curricular que traten de ejemplificar la potencialidad de estas propuestas en la práctica escolar. En este sentido, se ha experimentado la unidad didáctica *¿De qué vivimos?: las actividades económicas* (Estepa, Travé y Wamba, en prensa) en el Tercer ciclo de Educación Primaria; de tal investigación educativa se han extraído unas primeras conclusiones (Travé, Estepa, 1996), y esperamos obtener nuevos datos significativos que avalen la fiabilidad y validez didáctica del Ámbito de Investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- BENEJAM, P. (1993) Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado, en MONTERO, L. y VEZ, J. *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- CAÑAL, P. (1994). Los ámbitos de investigación como organizadores de conocimiento escolar en la propuesta curricular investigando Nuestro Mundo (6-12). *Investigación en la escuela*, 23, 87-95.
- CLAVAL, P. (1987) *Geografía humana y Economía contemporánea*. Madrid, Akal.
- COASE, R.H. (1994) *La empresa, el mercado y la ley*. Alianza Economía.
- COMES, PAU (1995) La Economía, ¿una física social? *Iber*, 5, 47-53
- COMES, PILAR (1995) Economía, Geografía y medioambiente. Un ejemplo de integración para la ESO. *Iber*, 5, 72-80.
- DEBESSE-ARVISET, C. (1983) *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica*. Barcelona., Fontanella.
- DELVAL, J. (1994) *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI.
- DELVAL, J; ENESCO, I; NAVARRO, A. (1994) La construcción del conocimiento económico [ejemplar mecanografiado]. Nuestro agradecimiento a Juan Delval por el envío del citado artículo aún en fase de publicación
- ECHEITA, G. (1988) *El mundo adulto en la mente del niño. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio*. Madrid, Centro de Publicaciones MEC-CIDE.
- ESTEPA, J. TRAVÉ, G. y WAMBA, A. [en prensa]. *¿De qué vivimos?: Las actividades económicas*, Materiales curriculares para la ESO. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa.
- ESTEPA, J y TRAVÉ, G. (1994). Las actividades económicas y el impacto ambiental: propuestas didácticas. *Actas del II Congreso Andaluz de Educación Ambiental*. Junta de Andalucía.
- GONZÁLEZ, I. Y OTROS (1995) La economía en la Ciencias Sociales. *Iber*, 5, 5-6.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto curricular I.R.E.S.* (Doc. III-III y IV). Sevilla, Diada.
- HERNÁNDEZ, J (1995) Balance y perspectivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 236, 8-11.
- HERRERO, H. (1995) La Economía en el Currículum ¿Dónde y Cómo?. *Iber*, 5, 7-16.
- JENSEN, H.R. (1986) *La educación del consumidor en la escuela*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- KOURILSKY, M. (1989) Economía: programas de enseñanza, en HUSEN, T., NEVILLE, E. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vincens-Vives, MEC.
- KULA, W. (1974) *Problemas y métodos de la Historia Económica*. Barcelona, Peninsula.
- MARGALEF, R. (1991). *Ecología*. Omega. Barcelona.
- PLUCKROSE, H (1993) *La enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata.
- SÁNCHEZ, J.E. (1991) *Espacio, economía y sociedad*. Madrid. Siglo XXI.
- TRAVÉ, G. (1995a) Una propuesta de selección de contenidos de las nociones económicas para el Área de Conocimiento del Medio en la Educación Primaria. *Iber*, 5, 17-26.
- TRAVÉ, G. (1995b) El sistema económico como Ámbito de Investigación Escolar para la etapa Primaria. Aportaciones desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 27, 49-58.
- TRAVÉ, G. y ESTEPA, J. (1996) La experimentación curricular en Ciencias Sociales como base para el cambio de la práctica educativa. Estudio de un caso. En Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES (Coord) *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*. Sevilla. Alfar.

TRAVÉ, G., POZUELOS, FJ. [1995] *Cómo se construye el conocimiento sobre el proceso productivo y el impacto ambiental en la educación primaria. Propuestas didácticas. Comunicación presentada en las III Jornadas de Infancia-Aprendizaje. Madrid.*

Gráfico 1. Campos de investigación del sistema económico



LA HISTORIA ENSEÑADA Y LOS MANUALES ESCOLARES ESPAÑOLES DE HISTORIA

Rafael Valls
Universitat de València

Los manuales escolares, tan familiares por una parte, en cuanto que todos tenemos algún tipo de conocimientos sobre los mismos, siguen siendo, por lo general, unos casi perfectos desconocidos por lo que se refiere a su estudio sistemático.

Es bastante evidente que los manuales escolares son solo una parte de aquello que acontece o ha acontecido en el interior de una clase de historia o de otra materia escolar, pero también es igualmente patente que los manuales nos proporcionan una información mucho más exhaustiva que algunas de las otras fuentes disponibles en relación con lo que ha sido la enseñanza preuniversitaria de la historia, que es a la que me referiré en esta ocasión.

Los escasos tratados sobre la *didáctica* o la *enseñanza de la historia*, como estudios básicamente teóricos, no nos aclaran con suficiente precisión la situación de la historia enseñada en un momento determinado, especialmente si nos referimos a épocas anteriores a los años 70 de nuestro siglo.

Los casi inexistentes *testimonios personales*, tanto desde la perspectiva docente como de la discente, tampoco nos ilustran mucho sobre la forma y características de la cuestión aquí abordada.

Los informes de la inspección no suelen detenerse en este aspecto concreto. Tampoco disponemos, como sí que ocurre, por ejemplo en Francia, de colecciones suficientemente representativas de los *cuadernos de clase* ni de los *exámenes de los alumnos* (sea del final de la primaria; de los exámenes de ingreso en la secundaria; de las "reválidas" al final de los dos ciclos de la secundaria o de las pruebas previas al acceso a la enseñanza superior)¹.

El recurso a los *programas o cuestionarios oficiales* de una materia como la historia es ciertamente una primera aproximación muy útil, pero no suficiente en cuanto que los mismos programas admiten tratamientos bastante diversificados, tal como se comprueba al analizar detalladamente los manuales concretos desarrollados a partir de unos mismos cuestionarios.

El estudio de los manuales escolares permite también aproximaciones a áreas de investigación bastante diversificadas. Entre las no directamente vinculadas con su vertiente explícitamente escolar o didáctica se pueden citar las siguientes (a título de inventario inicial, pues en nuestro país todo este trabajo, salvo alguna esporádica excepción, aun está a la espera de ser realizado):

- el estudio de una *actividad económica-editorial* nada despreciable en la misma medida en que se fue ampliando la generalización real de la enseñanza primaria y secundaria..

- el *análisis sociológico-cultural* del variante conjunto de autores de estos manuales, que ha ido transformándose y que presenta características bastante diversas en función de cada una de las diferentes épocas que se estudie.

- a través de la *valoración administrativa* recibida por los manuales (censurados, declarados de mérito o simplemente aceptados) podemos conocer la mayor o menor aceptación oficial de los mismos y de las interpretaciones historiográficas y actitudes ideológicas subyacentes.

- esta valoración oficial puede ser contrastada con su aceptación real en los centros de enseñanza públicos o privado-religiosos, tanto a través del conocimiento del grado y amplitud de su *difusión global* como a partir de su utilización concreta en un número determinado de centros.

- la anterior presencia concreta de los manuales en un número determinado de centros puede ser complementada con la de su más o menos prolongada *vigencia temporal*, lo que también puede mostrarnos el mayor o menor grado de renovación de los manuales, tanto en su texto escrito como en sus elementos paratextuales (títulos y divisiones; distintos tipos de letras utilizados; ilustraciones; maquetación; esquemas; etc).

Desde una perspectiva ya más directamente vinculada a la *didáctica de la historia*, estos manuales escolares nos permiten aproximaciones relacionadas con:

- la mayor o menor proximidad relativa de los manuales con la historia investigada coetáneamente y su correlativo grado de dependencia o autonomía respecto de las *corrientes historiográficas* preponderantes en cada época.

1. Caspard, P. (dir): *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1830*. París, INRP, 1990.

- la mayor o menor correspondencia existente entre las *propuestas didácticas teóricas* existentes en un momento determinado y los manuales o materiales escolares publicados, sea por los propios autores de las propuestas generales, sea por otros autores relacionados con las mismas.

- la *finalidad primordial* asignada a la enseñanza de la historia en la enseñanza primaria y secundaria, así como la forma de entender el *proceso de enseñanza y de aprendizaje*, que tienen también su correlato en la forma externa de organizar el contenido de los manuales. Un manual de historia versificado o con la forma prototípica de un catecismo, mediante el sistema de preguntas y respuestas explícitas y cerradas, supone una concepción didáctica muy diferente a la de un manual expositivo "clásico". Ambas concepciones didácticas difieren, a su vez, de la de un manual altamente complejo en su disposición "paratextual" como lo son muchos de los actuales manuales escolares, con maquetaciones que introducen informaciones paralelas, no siempre unificadas, y que exigen un aprendizaje no sencillo para su adecuado manejo.

- las *reiteradas polémicas* a propósito de la conveniencia o perversidad de la utilización de los manuales escolares, aunque éste sea un debate a veces muy impreciso respecto del tipo de manuales a los que está referido, pero que es también un síntoma muy patente de una continuada discusión, que aún hoy no parece haber llegado a una clarificación suficiente.

Un problema presente de forma reiterada, que tampoco puede considerarse suficientemente aclarado, es el de en qué manera los manuales de historia condicionan o influyen tanto en el *imaginario individual del alumno* como en el de la creación de una *memoria pública o colectiva* y de unos estereotipos culturales. Esta es una cuestión muy debatida, en la que los historiadores, en mi opinión, han tendido a valorar en exceso la aportación de la historia enseñada. Aún mucho más la han sobreestimado los poderes públicos y las administraciones educativas, al menos por lo que se puede deducir de su continuada atención respecto a la generación y control de la imagen del pasado. Científicamente, sin embargo, este problema aún está solo planteada, sin una respuesta debidamente comprobada y contrastada. Yo no entraré ahora en esta problemática. Considero que puede ser suficiente, en esta ocasión, el aceptar que los manuales son un elemento más, un "lugar de la memoria" más, que contribuye a la formación, y puede que transformación, de tales estereotipos, al menos por lo que se refiere a épocas pasadas. Esta situación pretérita se ha modificado de forma profunda en la actualidad, a partir de la presencia de los medios masivos de comunicación, de la televisión especialmente. También los actuales manuales pretenden ser menos directamente adoctrinadores, aunque esto último no signifique, obviamente, que no estén impregnados de las ideologías y valoraciones más o menos hegemónicas del momento ni que su "adoctrinamiento" haya dejado de estar presente, aunque se haya hecho más sutil y más difícil de ser percibido o reconocido².

2. Para un análisis detallado de gran parte de las cuestiones relacionadas con el estudio de los manuales escolares puede ser muy útil la obra de A. Choppin; *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. París, Hachette, 1992.

He dividido mi exposición en cuatro fases o etapas históricas que considero que recogen con suficiente precisión los principales cambios experimentados por los manuales escolares españoles de historia. Me centraré casi exclusivamente, por motivos de espacio, en el aspecto textual de los manuales³.

PRIMERA FASE: LA CREACIÓN DEL "CÓDIGO DISCIPLINAR" (1836-1890)

Con la progresiva configuración de una enseñanza reglada en la España de la primera mitad del siglo XIX y la inclusión en la misma de la historia, aparece la necesidad de crear unos programas y unos manuales que los desarrollen. Los modelos de manuales escolares preexistentes, muchas veces de proveniencia francesa y de carácter básicamente religioso-catequístico, son los que van a servir inicialmente de pauta. Se da en ellos una combinación entre providencialismo, herencia de la anterior historiografía, y nacionalismo, nueva aportación de la historiografía liberal que se estaba gestando. La modalidad expositiva externa adoptada por estos manuales es frecuentemente la de la forma catequística de preguntas y respuestas, que se acompaña, también a menudo, de breves introducciones o de resúmenes versificados para facilitar su posterior memorización (modelo acuñado por el Padre Isla a finales del siglo XVIII y posteriormente utilizado, entre otros, por A. Gómez Ranera y R. Díaz de Rueda)⁴. Hay casos en que incluso se versifica el conjunto del manual⁵.

En esta primera generación de autores-configuradores del código disciplinar de la historia enseñada ya se da una cierta preponderancia de los recién creados catedráticos de instituto (47%), acompañados a distancia por los profesores de Universidad (8%) o de Magisterio (5%). A este grupo se le añade un amplio abanico de otros profesionales (periodistas, eclesiásticos, militares y abogados), que suponen un porcentaje próximo al 17 por ciento. El resto son autores de los que aún hoy desconocemos su profesión⁶.

Durante esta primera fase se pasará progresivamente de un enfoque de la historia enseñada destinado a la consecución de la virtud (*magistra vitae*), resto de la visión tradicional de la historiografía anterior, a la de una historia interesada en la configuración de una "clase media" nacionalizada, con la pretensión de que ésta se convierta en el soporte

3. En otro lugar he desarrollado las características de las "imágenes" que aparecen en estos manuales: "Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia: ¿ilustraciones o documentos?". IBER, nº 4, abril 1995, págs. 105-120.

4. Las obras citadas son las de A. Gómez Ranera: *Compendio de historia de España...* Madrid, Gómez Fuentenebro, 1838 y la de R. Díaz de Rueda: *La escuela de instrucción primaria...* Valladolid, Vda. de Roldán, 1845.

5. Ortiz de Pinedo, D.: *Historia de España en verso*. Madrid, 1882, 2ª edición. En el dictamen del Consejo de Instrucción que le acompaña se dice expresamente que "reune el atractivo de la métrica para que sea más fácil la enseñanza en la misma" (pág. 4). Lo mismo ocurre con la obra de Pío del Castillo: *Lecciones en verso de la historia de España*. Lérida, Tip. José Sol, 1860.

6. Peiró, Ignacio: "La difusión del libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo XIX" en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 7, 1993, pág. 41.

de la nueva nación liberal. Igualmente se transitará de una historia entendida como fuente de distinción social a una historia potencializadora de la memoria nacional y patriótica.

La conexión de esta historia enseñada con la historia "sabia" se realiza fundamentalmente a partir de la copia casi literal de las grandes obras de referencia: la historia general de España del jesuita Mariana, o las más coetáneas del liberal Modesto Lafuente (1860) o del tradicionalista Víctor Gerbhad. No será hasta finales de siglo cuando estas referencias, en forma de citas, pasarán a pie de página, junto con otras referidas a las nuevas aportaciones historiográficas, y se acompañarán con una bibliografía selecta en las páginas finales del manual.

Los manuales escolares de historia de España o universal publicados en este período (básicamente destinados a la educación secundaria, pues hasta 1900 no se incluyó la historia como materia de estudio en el conjunto de la primaria) son aproximadamente unos 400, que se reparten, a partes casi iguales, entre los de historia de España y los de historia universal. En este número se incluyen las sucesivas reediciones, muchas veces renovadas y aumentadas, de estos manuales y no sólo su primera edición.

Estos manuales presentan unas características paratextuales bastante semejantes. Por una parte, la exposición está dividida en cierto número de lecciones, introducidas con un título normalmente correspondiente al de un monarca. Las fechas de los acontecimientos narrados suelen estar sacadas del texto y resaltadas en los márgenes del mismo. Estos manuales están desprovistos de ilustraciones en su casi totalidad.

El grado de difusión de estos manuales es bastante reducido, en su gran mayoría, pues, a partir de 1868, son los propios catedráticos de historia quienes deciden el manual que se utilizará en los institutos en los que ellos desarrollan la docencia. Aquellos catedráticos que no redactaron ningún manual son los que fueron "acosados" por sus propios colegas de profesión para que optasen por alguno de los existentes en el mercado, a cambio de beneficiarse de los descuentos y pagos prometidos por los autores⁷. Consecuentemente, muchas de las editoriales en las que se publicaron estos manuales de la primera fase fueron de escasa importancia y se encontraban en las capitales de provincia donde se ubicaban, en su casi totalidad, los institutos de bachillerato. Sólo a finales de esta primera etapa comienzan a destacar algunas editoriales en Madrid y Barcelona: Gómez Fuentenebro y Hernando en la primera y Bastinos y la Librería-Tipografía Católica en la segunda. Las tiradas más frecuentes, por lo que hoy sabemos, se sitúan entre los 200 y los 500 ejemplares. Sólo algunos de estos manuales se utilizaron en 10 o más centros simultáneamente. Aquello que llama más la atención es la gran longevidad de algunos de estos manuales, que se siguen publicando a lo largo de más de 50 años (por ejemplo, las obras de Manuel Ibo Alfaro, Fernando de Castro o Alejandro Gómez Ranera, a veces incluso retocadas o renovadas por sus descendientes o herederos).

7. Peiró, Ignacio: *El mundo de Gabriel Llabrés y Quintana*. Palma, 1992. Gran parte de las cartas conservadas en el actual archivo perteneciente a este catedrático de Instituto, que no redactó ningún manual, están relacionadas con las presiones y sugerencias ejercidas por sus colegas para que adoptase los manuales por ellos escritos.

SEGUNDA FASE: LA REFORMULACIÓN POSITIVISTA Y EUROPEISTA DEL "CÓDIGO DISCIPLINAR" (1880-1939):

Esta fase podría, a su vez, desglosarse en diversas etapas más o menos vinculadas a los avatares políticos, pero hemos preferido mostrar el efecto de progresión que se da en su conjunto, partiendo desde sus primeras formulaciones en las décadas finales del XIX para llegar a su plasmación más plena a lo largo de las tres primeras del XX.

Muchas nuevas cuestiones se plantean en esta fase. De entre las mismas se puede destacar como más relevantes las siguientes:

- la formulación de nuevas finalidades de la historia enseñada en los niveles preuniversitarios y la consiguiente relegitimización de la misma⁸;
- la inclusión de la historia como materia escolar en todos los niveles y grados de la enseñanza preuniversitaria;
- la aparición de una nueva serie de autores de manuales y de algunos teóricos de la didáctica de la historia;
- la incorporación de la corriente positivista de la historia "sabia" a la historia enseñada;
- la confrontación ideológica entre una corriente liberal-reformista y otra católica, ahora más patente y organizada;
- la incorporación de las nuevas tecnologías tipográficas en los manuales escolares, especialmente de las ilustraciones;
- un debate más abierto, y no siempre unidimensional, entre los defensores y los detractores de los manuales escolares;
- el afianzamiento de algunas "grandes editoriales" especializadas en los manuales escolares;
- la implantación del manual único en el bachillerato, aunque ésta sólo durase unos pocos años (1928-1931).

En 1891, Rafael Altamira publicaba, en forma de libro y con el título de "la enseñanza de la historia", las conferencias que había dado durante el curso anterior en el Museo Pedagógico. La pretensión fundamental de su escrito era la de fundamentar una "nueva legitimación" de la historia enseñada, introduciendo en ella las aportaciones científicas de la historiografía positivista y una nueva dimensión social y cultural de la historia, la denominada historia "interna" o de la civilización. En esta obra, que fue reeditada cuatro años más tarde con abundantes ampliaciones, se reseñaba, por una parte, las características de la historia enseñada en los principales países europeos y en Estados Unidos. Por otra, se hacía una amplia consideración de las aportaciones principales de la "nueva" historia positivista. Se pasaba a exponer, posteriormente, las repercusiones de este nuevo paradigma historiográfico sobre la historia enseñada, tanto

8. Aunque sólo sea a nivel enunciativo, cabe recordar que es en este periodo, entre 1890 y 1936, años cuando aparecen en castellano una serie de monografías dedicadas a la enseñanza de la historia. Sirvan como ejemplo las de R. Altamira (1891 y 1895), la conjunta de Lavissee, Monod, Hinsdale, Altamira y Cossio (1913 y 1934), la de Deleito Piñuela (1918), la recopilación de Altamira de 1923 o "la enseñanza de la historia en las escuelas" del mismo Altamira en 1934.

respecto de sus finalidades educativas como de las características de los materiales o recursos que debían de usarse en los centros de enseñanza. De los manuales escolares al uso, Rafael Altamira destacaba "dos gravísimos inconvenientes: 1º, ser por lo común obra de tercera o cuarta mano, escrita de prisa, sin escrúpulo y con fin comercial, más bien que científico; 2º, el carácter dogmático, cerrado y seco con que pretende contestar a las preguntas del programa. Añádase a estas dos faltas, la de ceñirse, según el concepto antiguo, a los hechos externos de la vida política, y se tendrá retratado el carácter de ese medio de enseñanza, tal como ha sido hasta nuestros días". Añadía a continuación: "La primera novedad exigida, por tanto, es que los manuales comprendan la 'historia de la civilización'... por otra parte, la función del texto o manual, dadas las condiciones que imprime a la enseñanza el moderno método activo e inductivo, ha variado esencialmente. En los procedimientos tradicionales, el libro lo era todo y aprenderlo de memoria la misión del alumno. Hoy día, el libro no es el objeto ni el fin de la enseñanza, sino meramente un auxiliar, cuyo valor estriba en suprimir los farragosos apuntes de clase que tanto molestan al alumno, y en ofrecer a este un lugar de referencia para ciertos pormenores (fechas, nombres, números) que es difícil y aún inútil confiar a la memoria"⁹.

La preocupación por la actualización científica de los textos escolares y por su rigor científico y crítico, defendida por Altamira, ya había comenzado a tomar cuerpo en algunos de los creadores de los nuevos manuales de finales del siglo XIX. Autores liberal-progresistas como Alfonso Moreno Espinosa, Manuel Sales y Ferré o Manuel Zabala Urdániz son un buen ejemplo tanto de este nuevo tipo de *profesor-investigador* como de esta historiografía escolar positivista, que muestra sus nuevos y más fundamentados conocimientos, como antes dijimos, en las notas a pie de página y en la construcción de un discurso más argumentado y razonado. Frente al anterior discurso retórico y cerrado, ahora se manifiesta, por una parte, las recientes aportaciones de la arqueología y de la prehistoria. Por otra, incluso con cierta frecuencia, se deja constancia de las grandes lagunas documentales e interpretativas de la historiografía persistentes en el momento de redacción de estos manuales y, coherentemente, del carácter provisional y no definitivo de las conclusiones establecidas.

En las primeras décadas del siglo XX, este intento de crear manuales más adecuados a la situación coetánea de la historiografía "sabia" tuvo sus continuadores en autores tales como Pedro Aguado Bleye, Rafael Ballester, Antonio Ballesteros o J.F. Yela Utrilla. A sus manuales hay que añadir aquellos otros que son producto de las traducciones de los manuales de algunos de los grandes historiadores franceses (E. Lavissee, Seignobos o Malet), tan admirados por Altamira y sus discípulos como por el conjunto de historiadores y educadores integrados dentro de la Institución Libre de Enseñanza.

Estas innovaciones afectaron también a algunos de los *autores* más representativos de la producción escolar dirigida a los alumnos de la escuela privada-religiosa: el caso del jesuita Ruiz Amado puede servir de ejemplo de esta línea más rigurosa y científica dentro de la enseñanza privada. Sin embargo, manuales escolares como los de la

9. Altamira, R.: *La enseñanza de la historia*. Madrid, Fortanet, 1891, págs. 146-147.

editorial F.T.D., los de las Escuelas Cristianas de Madrid, los de María Auxiliadora de Sevilla o algunos de la Librería Religiosa de Barcelona tienen un marcado carácter ideológico y muestran posiciones muy alejadas, y a veces manifiestamente contrarias, respecto de las innovaciones historiográficas, especialmente de las relacionadas con el proceso de hominización o con las valoraciones de la aportación cultural de la Iglesia Católica.

Durante esta fase perduran bastantes de las pequeñas editoriales anteriores, pero cada vez se va configurando con mayor precisión un pequeño grupo de editoriales prioritariamente dedicadas a la edición escolar, especialmente a la destinada a la educación primaria. Entre las principales, aparte de algunas de las religiosas precitadas, cabe destacar las editoriales madrileñas de Calleja y Magisterio Español, junto con las de Hernando y Gómez Fuentes, que ya tenían gran importancia en la fase anterior, así como las catalanas de Bastinos, Dalmau Carles y Salvatella.

Los años de la II República, en los que los cambios políticos y sociales fueron muy intensos y en los que hubo una profunda preocupación por lograr un gran incremento de la escolarización, no produjeron grandes variaciones respecto de la etapa anterior en el campo específico de los manuales escolares. Su breve duración dificultó la creación de nuevos manuales y se siguió utilizando, en su mayor parte, los ya preexistentes.

Por lo que se refiere a los manuales de la enseñanza primaria los cambios son inexistentes en aquéllos que persisten en el tratamiento tradicional de la historia de España. Sí que se dan cambios muy profundos en algunos de los pocos manuales que, separándose de la anterior línea cronológico-heroico-individualista, presentan un programa y un enfoque temático muy distinto, centrado en el desarrollo de nuevos núcleos de atención, distintos a los establecidos por la historiografía de las "historias generales"¹⁰.

TERCERA FASE: LA REGRESIÓN A LAS FORMULACIONES CATÓLICO-PATRIÓTICAS DEL "CÓDIGO DISCIPLINAR" (1939-1970)

La estrategia educativa del Nuevo Estado comenzó a diseñarse ya desde 1938, un año antes del final de la guerra civil española. Fue en este año cuando se estableció el primer plan de estudios de la enseñanza secundaria y cuando aparecieron los primeros manuales escolares de historia, fruto del encargo directo del nuevo Estado franquista. A este propósito obedecen tanto los dos manuales del falangista Instituto de España como el de J. M^a Pemán, que pese a su inicial propósito de convertirse en manuales "únicos", a mediados de 1938, no lo lograron por la oposición de los representantes de la Iglesia católica española y de las editoriales especializadas en materiales escolares.

10. Un ejemplo de esta nueva orientación son los manuales de Daniel González Linacero: *Mi primer libro de historia*. Palencia, A. Agudo, 1933, e *Historia. Mi segundo libro*. Palencia, A. Agudo, 1934. Ambos están más próximos a los "libros de lectura" de los años veinte que a los manuales de historia más usuales.

La finalidad fundamental del nuevo ordenamiento escolar era la de establecer una ruptura radical con la anterior orientación positivista-reformista y con lo que de más abierto y progresista didácticamente se había realizado en la fase previa, enlazando, a su vez, con la vertiente educativa católica más tradicional y anti-liberal preexistente. Los manuales "nuevos" de las distintas editoriales españolas no comenzaron a producirse hasta un año después. Se puede afirmar, aunque sea de forma simplificadora, que las pequeñas variantes que lentamente fueron apareciendo en los manuales del franquismo a lo largo de las décadas de 1950 y de 1960 son escasamente significativas hasta 1970. Hay algunas excepciones, pero es en la última fecha indicada cuando estos cambios se hicieron ya más directamente patentes, coincidiendo con la aprobación de la Ley General de Educación de 1970. A las editoriales más características del primer franquismo (Hijos de Santiago Rodríguez, Miñón, Edelvives, Dalmau Carles, Bruño, El Magisterio Español, S.M., etc) se fueron uniendo otras más recientes que lograron imponerse sobre las anteriores a partir de los años 70 (Santillana, Anaya, Vicens Vives, ECIR, Teide, entre las principales).

Uno de los autores de manuales de historia más representativo de la primera década del franquismo, Agustín Serrano de Haro, escribía en el prólogo a su libro del primer grado de Historia: "...el logro de esto [el amor a la Patria] lo consideramos tan trascendental, que con que, después de leer este libro, quede a los niños en el alma un halo de emoción, un estremecimiento de heroísmo, un ansia -vaga o concreta- de virtud, nos damos por satisfechos... Queremos que empiecen a oír los nombres ejemplares y las gestas heroicas; que las cosas de Dios y de España entren, como sal de bendición, en la levadura germinal de su conciencia. Mas no precisamente para que 'sepan'. Todo no ha de consistir en saber... lo que importa es que la lección cale hasta lo hondo y deje las entrañas temblando de emoción". A esta descripción de la "tradicional" finalidad fundamental encomendada a la enseñanza de la historia y su rechazo del rigor crítico del conocimiento histórico, su autor adjuntaba, en las líneas posteriores, una sola recomendación didáctica para los maestros: "ama tú mucho a España y encontrarás recursos infinitos para enseñar a los niños a que la amen"¹¹.

Para la consecución de estos fines, el franquismo no dudó en aplicar todas las medidas pertinentes. En primer lugar, confeccionó unos programas escolares en los que las valoraciones y significado de cada época, situación o personaje histórico estaban unívocamente establecidos. El monolitismo ideológico impuesto por la dictadura franquista hizo que de los manuales anteriores sólo sobreviviesen, casi exclusivamente, los más marcadamente tradicional-católicos y que aún éstos introdujesen modificaciones. Fueron retirados de la circulación la mayor parte de los manuales más innovadores y progresistas. A lo largo de los años cuarenta hizo su aparición una nueva serie de autores, en su mayoría poco interesantes y muy reiterativos, tanto desde un punto de vista historiográfico como didáctico.

11. Serrano de Haro, A.: *Yo soy español. El libro de primer grado de historia*. Madrid, Editorial Escuela Española, 1943, pág. 6.

CUARTA FASE: LA BÚSQUEDA DE UN NUEVO "CÓDIGO DISCIPLINAR" Y LAS DESAVENENCIAS EN SU CONCRECIÓN (1975-1990)

A partir de 1975 se inicia en España una etapa en que los cambios políticos vienen a sancionar unas transformaciones igualmente profundas que se habían venido gestando ya desde algunos años antes en la sociedad española. Refiriéndonos solo al ámbito educativo, y dentro del mismo a la historia enseñada en la educación pre-universitaria, ya se habían producido algunos cambios importantes en la enseñanza primaria a partir de 1970. Estos prosiguieron en 1975, coincidiendo con la muerte del dictador Franco, en la enseñanza secundaria. En este nivel educativo, en primer lugar, se formularon unos *nuevos planes de estudio* menos marcadamente católico-patrióticos y más en consonancia con una orientación "tecnicista" de la educación. En segundo lugar, accedieron a la docencia una considerable serie de *nuevos profesores* de historia que ya habían tenido la posibilidad de conocer otras orientaciones de la historiografía más acordes con lo que se estaba haciendo en Francia o Gran Bretaña. En tercer lugar, en los años previos al final de la dictadura surgieron o se desarrollaron algunas *editoriales*, ya previamente citadas, que, conforme se iba afianzando la democracia en España, fueron apostando por la creación de *nuevos manuales escolares*. Para realizar esta tarea optaron por reclutar sea a algunos de los historiadores más prestigiosos del momento (el caso de Julio Valdeón puede ser un modelo de esta tendencia minoritaria), sea a nuevos grupos de autores-profesores que sí conocían lo que se estaba realizando en la enseñanza de la historia en los países europeos más inmediatos. Los cambios entre 1975 y 1980 fueron realmente rápidos y, en cierto sentido, sorprendentes no sólo en los contenidos textuales de los manuales, sino también en gran parte de las imágenes utilizadas en los mismos.

Los nuevos manuales dieron entrada a la historia económica y social que desde hacía algunos años se estaba desarrollando en las universidades españolas. Aparecieron igualmente algunos *"grupos didácticos"* (a partir de estas fechas, la mayoría de los nuevos manuales de historia comenzaron a estar firmados por un colectivo de autores) que rompieron con el modelo más narrativo-descriptivo de la enseñanza de la historia y plantearon una forma de la historia enseñada más interpretativa (el *grupo Germania* o el *grupo Cronos* pueden servir de ejemplo) o más metodológica (*grupo 13-16*). Algunas de las editoriales más importantes dieron entrada, aunque fuese de forma marginal respecto de los manuales de estructura más "tradicional", a estas nuevas propuestas. Se iniciaba así un nuevo camino que no sólo divergía del modelo franquista, sino que también se separaba de su precedente liberal, al menos por lo que respecta a su concreción en los manuales, ya que un número considerable de las pretendidamente nuevas formulaciones didácticas habían sido formuladas previamente por R. Altamira y algunos otros "regeneracionistas" de la Institución Libre de Enseñanza.

Con la preparación, discusión y puesta en marcha de la *Reforma Educativa* en curso, la formulación y experimentación de nuevas propuestas didácticas se ha incrementado en gran manera. Han proliferado abundantemente, sin que los acuerdos alcanzados puedan considerarse aún como suficientemente clarificadores, los debates sobre las finalidades educativas de la historia enseñada y sobre los posibles modelos

didácticos más adecuados y coherentes con los nuevos fines educativos. Lo mismo ocurre con la discusión sobre el grado de interdisciplinariedad requerido por las nuevas demandas sociales, así como sobre la ponderación cuantitativa y cualitativa de los contenidos conceptuales y de los procedimentales o metodológicos.

Los inicialmente escasos *"grupos didácticos"* han aumentado considerablemente, tanto los que han funcionado de una forma autónoma como aquellos que han tenido responsabilidades más directamente vinculadas a las distintas administraciones educativas del país. Los resultados de muchos de estos grupos, nuevos o ya más maduros, por lo que se refiere a nuevos materiales de uso no restringido, está aún por ver y por valorar. Han sido las editoriales precitadas las que, como corresponde a su mayor previsión y urgencia económica y comercial, han presentado ya nuevos manuales o han reactualizado parcialmente aquellos de los que ya disponían, adecuándolos a las nuevas demandas administrativas, al menos en su parte más externa y más terminológica.

PREGUNTAS ABIERTAS A MODO DE CONCLUSIÓN

El trayecto trazado por los manuales escolares españoles de historia es una mezcla de innovaciones modernizadoras y de persistencias arcaizantes. La modernización inicial, desde finales del siglo XIX, se buscó en la adecuación entre el entonces nuevo conocimiento historiográfico positivista, considerado como conocimiento más complejo y crítico de la realidad social de su momento, y una enseñanza de la historia que se deseaba impulsar hacia una formación más crítica y creativa, a través del uso y confrontación de las "fuentes documentales". Se logró sólo en parte, pues es más fácil fundar nuevos discursos que crear nuevas realidades. ¿Nos encontramos ahora también en un momento de remodelización de la enseñanza de la historia? ¿La historia enseñada ha quedado suficientemente despojada de su función "justificadora y legitimadora" de lo existente? ¿Se ha logrado una integración conveniente y fecunda entre la historiografía "sabia" y la historiografía escolar? ¿Es pertinente historizar la construcción y el análisis del conocimiento social para intentar lograr cierto interés y provecho por parte de los alumnos?

La historiografía más reciente se ha planteado básicamente dos grandes cuestiones. En primer lugar, la "ampliación del archivo", esto es, su apertura a nuevos temas y nuevos grupos sociales anteriormente desprovistos de voz propia. Así han entrado a formar parte de la historiografía aspectos tan fundamentales y diversos como la construcción del género, el estudio de la vida cotidiana o las prácticas de algunos de los grupos o sociedades "marginales", al menos de aquellos que han sabido o podido forzar la consecución de "un lugar en la historia".

En segundo lugar (de una manera aún poco percibida por los historiadores, tal vez por su carácter más rupturista respecto de la tradición positivista en sus diversas manifestaciones), la condición forzosamente "mediatizada" de toda historiografía, en cuanto que llegamos a los hechos históricos fundamentalmente a través de los lenguajes y de los "discursos" del pasado y del presente. Esto significa que el historiador, más que dedicarse a "lo acontecido", se ha estado ocupando del estudio de las formas en que

se ha "construido" el conocimiento de la realidad, de las diversas "representaciones" que de lo existente se han realizado, incluidas las nuestras propias.

Estas dos cuestiones, en mi opinión, también deberían de tener su repercusión sobre la historia enseñada, tanto sobre el valor analítico-crítico otorgable a la metodología historiográfica como al carácter ampliamente relativo de las conclusiones alcanzadas mediante la enseñanza de la historia. Es obvio que existe una diferencia entre la historiografía "sabia" y la escolar, pero, en mi opinión, esta segunda ha sido más válida cuando no ha roto sus puentes e intercambios con la primera.

Tengo la sensación de que si aún nos resulta muy difícil "deconstruir" la historia del ayer, mucho más nos va a costar aplicar esta premisa al aquí y ahora. La idea positivista del progreso nos lleva, de una forma bastante inadvertida, a pensar que somos la culminación de lo previo, lo más verdadero de lo que ha existido, sin aplicarnos a nosotros mismos, tanto cognitiva como políticamente, las consecuencias deducibles de la profunda "mediación" existente entre la realidad y nuestro conocimiento.

Estas son, en mi opinión, algunas de las cuestiones básicas que habrá que ir debatiendo y aclarando en la medida de nuestras posibilidades. Por el momento, las posiciones son, como mínimo, divergentes, pero el debate, afortunadamente, sigue abierto. Esperemos que, más allá de la momentánea desorientación, podamos ir encontrando formas más ricas y creativas de enseñar la historia.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES

Joan Pagès i Blanch
Universidad Autónoma de Barcelona

Uno de los principales problemas con el que debemos enfrentarnos a la hora de proponer y justificar un currículum de didáctica de las ciencias sociales para la formación inicial del profesorado de la enseñanza primaria en cualquiera de sus especialidades -y en general, para el profesorado de todas las etapas educativas- es la escasez de investigaciones educativas que avalen nuestras propuestas. Existe muy poca investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales y sobre la eficacia de los programas y de las metodologías utilizados hasta ahora. Asimismo, es escasa la atención dedicada por la investigación educativa al estudio de la enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas primarias y en los centros de secundaria. La situación, sin embargo, parece que lentamente empieza a cambiar dada la cada vez mayor importancia que se está concediendo al profesorado como agente fundamental en el desarrollo del currículum.

Se supone que la Didáctica de las Ciencias Sociales, junto con las otras asignaturas sociales -geografía, historia e historia del arte, ...- y las asignaturas psico-socio-pedagógicas, ha de dotar al futuro maestro o maestra de los conocimientos y de las habilidades que le van a permitir tomar decisiones en relación con las finalidades, los objetivos, los contenidos, las actividades, la metodología y la evaluación para enseñar Ciencias Sociales. Es decir, para desarrollar y concretar el currículum en la práctica. Se

supone, asimismo, que durante la formación inicial se modifican -como consecuencia de los aprendizajes realizados-, el conocimiento, las actitudes, las habilidades pedagógicas y las perspectivas profesionales que los estudiantes de magisterio tienen al iniciar sus estudios.

Pero, en realidad, ¿qué sabemos sobre el logro de estos propósitos?, ¿qué sabemos sobre los aprendizajes realizados por nuestros alumnos y su posterior utilización en la práctica?, ¿qué sabemos sobre los resultados reales de lo que estamos realizando en nuestras aulas?, y si sabemos algo, ¿qué valor damos a lo que sabemos?, ¿cómo lo utilizamos para cambiar nuestras propias prácticas?

Existen, como ya he dicho, pocas investigaciones sobre la formación inicial del profesorado para la enseñanza de las ciencias sociales y, en general, sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. El volumen de investigaciones más importante se encuentra en los Estados Unidos. También en España y en los países del resto de Europa encontramos alguna que otra investigación. Pero, en conjunto, se sabe poco aún de lo que sucede -y de por qué sucede- en nuestras aulas cuando enseñamos didáctica de las ciencias sociales o cuando los maestros enseñan ciencias sociales a sus alumnos de primaria o secundaria.

Analizaré, en primer lugar, el estado general de la investigación educativa sobre la enseñanza de las ciencias sociales dentro de la cual se ubica la investigación sobre la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales, así como algunos condicionantes que ayudan a entender la formación y el rol del profesor de esta área de conocimientos. A continuación, me centraré en algunas investigaciones concretas sobre la formación inicial del profesorado para la enseñanza de las ciencias sociales y en algunas investigaciones sobre la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales y el pensamiento del profesor.

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA FORMACIÓN DE SU PROFESORADO

La situación descrita anteriormente es consecuencia tanto de la gran influencia ejercida hasta mediados de la década de los setenta por la investigación educativa de naturaleza positivista como por la estrecha dependencia del profesorado, y de su formación, a la naturaleza y a las intenciones del currículum y al contexto político y social predominante en cada momento histórico.

La hegemonía de la racionalidad positivista en la investigación educativa ha sido aplastante hasta mediados de la década de los setenta en todos los campos y en todos los países. Las investigaciones sobre la enseñanza y la formación del profesorado de ciencias sociales han sido dirigidas y elaboradas bajo sus orientaciones como puso de relieve la revisión de Armento (1986) de las investigaciones realizadas en Estados Unidos durante el período 1973-1983. La mayoría de estas investigaciones se centraban en el análisis de las relaciones entre las técnicas de enseñar o los comportamientos del profesor y sus efectos sobre los estudiantes, utilizando técnicas cuantitativas de tipo correlacional o causal. Prácticamente no existían investigaciones sobre temas curricula-

res, relacionados con el conocimiento que se enseñaba o con el conocimiento del profesor, y no se consideraba ni el ambiente del aula ni el pensamiento del profesor o el contexto en el que se producía la enseñanza. La investigación sobre la formación del profesor, y sobre la formación en campos de conocimiento concretos, era, y en parte sigue siendo, la hermana pobre de la investigación educativa y, aún, de la investigación didáctica.

Esta tendencia empezó a cambiar durante la década de los ochenta como puso de relieve la misma Armento (1991) al hablar de la existencia de una "revolución tranquila" en la investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales, revolución que concretó en cinco aspectos:

1) la mayor utilización de las tradiciones epistemológicas interpretativa y crítica y de los métodos etnográficos (estudios de caso, entrevistas, observaciones,...) por un lado, y el análisis de los supuestos políticos, ideológicos, económicos y sociales del conocimiento y de la enseñanza de las ciencias sociales, por el otro;

2) la nueva conceptualización del papel del profesor que ha pasado de un análisis unidimensional y simple (la persona que transmite conocimientos) a otro más multidimensional y complejo (la persona que toma decisiones y transforma el currículum en situaciones complejas de aula). Esta nueva conceptualización ha generado un interés creciente por la investigación de la formación inicial -y permanente- del profesorado y por el cuestionamiento de los programas de formación;

3) la sustitución de investigaciones macros, tendentes a la cuantificación de las observaciones, por unidades de análisis micros en las que se prioriza el proceso por encima del producto y en las que la enseñanza se entiende como un acontecimiento social;

4) la anterior substitución ha provocado la aparición de análisis más integrados en los que se considera simultáneamente el profesor, los estudiantes, el conocimiento y el contexto. Parte de estos cambios se deben a los progresos de la psicología cognitiva y de la antropología cultural que consideran la enseñanza y el aprendizaje como marcos holísticos, integrados e interactivos;

5) el inicio de una nueva conceptualización, definición y análisis del currículum de las ciencias sociales por parte del profesorado, de los especialistas en didáctica y en educación, de los estudiantes, de los políticos y de la propia sociedad ante los retos del futuro y la formación de la ciudadanía del siglo XXI.

La influencia de la investigación educativa norteamericana, y en general del mundo anglosajón, en nuestro país ha sido y es evidente por lo que es de esperar que el proceso señalado por Armento vaya tomando cuerpo en nuestra situación actual. Existen ya algunas investigaciones relacionadas directa o indirectamente con la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales -y algunas realmente interesantes como comentaré más adelante-, pero el estado de la investigación en este campo es aún muy débil y es más lo que queda por hacer que lo que ha sido hecho como ponen en evidencia algunos hechos recientes. Así, el papel concedido a la didáctica de las ciencias sociales -y probablemente al resto de didácticas- en la reforma de los planes de estudio de las diplomaturas de maestro es un ejemplo no sólo de la poca importancia que tiene la investigación sobre la propia formación inicial o sobre

los problemas de la enseñanza sino, además, del desprecio que se tiene por sus resultados. La inexistencia de una formación profesional para el profesorado de secundaria es un anacronismo desde el punto de vista de la investigación así como una falta absoluta de respeto hacia la formación de los estudiantes de esta etapa educativa.

Ciertamente, no abunda la investigación en este campo -y este es otro hecho como prueban, por ejemplo, los listados publicados recientemente de investigaciones realizadas en nuestro país a principios de la década de los noventa en las facultades de educación y/o en las escuelas de formación del profesorado -por ejemplo en *Interaula* nº 18 (junio de 1993)- y de investigaciones financiadas por el CIDE -por ejemplo en *Cuadernos de Pedagogía* nº 220 (diciembre de 1993)-. En ambos casos se pone en evidencia la realidad de la investigación sobre la formación inicial del profesorado y, más concretamente, del profesorado para enseñar ciencias sociales.

En el citado número de *Interaula* -Boletín de las Escuelas Catalanas de Maestros- dedicado a la investigación educativa y la formación del profesorado se recoge información sobre investigaciones y trabajos realizados o en curso de realización en los departamentos de siete centros catalanes y uno valenciano. De un total de 255 investigaciones, solamente 9 tienen relación con la didáctica de las ciencias sociales y, exclusivamente una con la formación inicial del profesorado en este campo del saber. En el número monográfico de *Cuadernos de Pedagogía* dedicado al profesorado se informa de las 60 investigaciones financiadas por el CIDE durante el período 1982-1992. De ellas, 12 corresponden a la formación inicial del profesorado, y sólo una está centrada en el prácticum de la formación inicial del profesorado de enseñanza primaria y secundaria en las áreas de conocimiento del medio y geografía, historia y ciencias sociales. El panorama, como puede comprobarse, es bastante desolador lo cual, tal vez, explique que no se hayan tenido en cuenta los resultados de una investigación casi inexistente para reformar los planes de estudio, pero no justifica que no se hayan utilizado los conocimientos existentes en otros países o los que han generado las investigaciones existentes.

Al mismo tiempo, junto a la situación de la investigación, hay que considerar que el perfil del profesor y, en consecuencia su formación profesional, es un producto del modelo curricular dominante y de las finalidades que se otorgan a la enseñanza de los diferentes contenidos en cada periodo histórico. Es decir, es un producto de los intereses políticos hegemónicos en cada etapa histórica. Por regla general, el currículum de la formación de profesores deriva de la función que éstos han de ejercer en la enseñanza pero, en su concreción, intervienen además diversos intereses, en especial de tipo corporativo, que distorsionan esta función. En cualquier caso, el papel y la formación del profesor de ciencias sociales está mucho más sujeto a los avatares políticos e ideológicos que a los resultados de la investigación educativa o a las necesidades de su función.

En el análisis realizado por Cuesta (1993) sobre la enseñanza de la historia como profesión en España, se puede comprobar que el proceso de profesionalización ha sido un proceso lento, penoso y muy limitado y caracterizado hasta prácticamente la actualidad -con la excepción del periodo republicano- por la secular falta de una formación específica para la docencia, consecuencia evidente del rol que los poderes públicos han otorgado tradicionalmente a la enseñanza de la historia en España y, sin duda, en la mayor parte de los países del mundo. La situación de los profesores de his-

toria de la ex-República Democrática Alemana ilustra a la perfección la dependencia directa del profesorado de nuestra área del contexto político en el que se forma y ejerce su profesión y las consecuencias que se derivan de los cambios que se producen en dicho contexto (Böhme, 1993).

Les enseignant(e)s d'histoire se trouvent au milieu de ce chaos cherchant son ordre. Avec les professeurs d'instruction civique, ils forment la partie la moins considérée du corps enseignant (p. 13).

La situación del profesorado especialista podría ser, sin embargo, mejor que la del profesorado generalista de enseñanza primaria ya que su formación profesional puede reposar sobre sus conocimientos científicos. En cambio, los maestros generalistas tienen que hacer frente simultáneamente a la enseñanza de contenidos de la mayor parte de las áreas de conocimiento del currículum de educación primaria sin contar con una preparación suficiente ni en contenidos científicos ni en didácticas especiales. La evolución de su formación inicial es otro ejemplo del claro desprecio que se ha tenido y se tiene por los resultados de la investigación educativa. La evolución de unos planes de estudios basados en una precaria formación básica unida a algo parecido a una profesionalización teórico-práctica para la docencia imperantes durante mucho tiempo (Cuesta, 1993), a unos planes de estudio basados en un incremento de la especialización a partir de la Ley General de Educación, hasta los actuales planes de la formación de maestros generalistas ejemplifica el rol que se otorga a los maestros generalistas y ayuda a comprender las dificultades con las que deberán enfrentarse para enseñar, entre otras cosas, ciencias sociales a sus alumnos de la escuela primaria.

Además, la formación profesional universitaria de los maestros de enseñanza primaria o del profesorado de secundaria, en especial su formación didáctica, ha tenido que hacer frente a la incompreensión de los grandes departamentos universitarios que han intentado relegar la didáctica de las ciencias sociales a una formación complementaria y no substancial para la docencia. A ello ha colaborado, sin duda, la ambigüedad teórica y conceptual de algunos departamentos de didáctica de las ciencias sociales y la escasa presencia de una investigación propia y genuina sobre los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales y sobre la propia formación inicial de los futuros profesores.

Estos condicionamientos, sin embargo, no han logrado impedir, como ya he expuesto, la construcción de un discurso propio de la didáctica de las ciencias sociales basado en lo que ya sabemos y en la creación de líneas de investigación para averiguar lo que deberíamos saber o para profundizar en aquellos aspectos que merecen clarificarse o ampliarse.

La revisión de algunas investigaciones sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales, en especial las que tienen como objeto los cursos de didáctica, el pensamiento del profesor de ciencias sociales y la práctica de la enseñanza en situaciones de aula, pueden abrir nuevas perspectivas para la formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. Mi intención es hallar en esta revisión algunas claves sobre las que apoyar y mi trabajo en la formación inicial en didáctica de las ciencias sociales de los estudiantes de magisterio de educación primaria.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES

Las investigaciones analizadas tratan directa o indirectamente de la formación inicial del profesorado para la enseñanza de las ciencias sociales. Su procedencia es variada: un volumen considerable proceden de los Estados Unidos, sin embargo también hay algunas procedentes de países europeos y de España. Las investigaciones de los Estados Unidos y de los países europeos proceden de publicaciones relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales y, mayoritariamente sus autores son especialistas en este campo. Los estudios españoles tienen un origen más heterogéneo: al lado de aquéllos realizados por profesionales vinculados a la didáctica de las ciencias sociales aparecen publicaciones procedentes del campo de la pedagogía o de la didáctica general.

Mi intención inicial ha sido centrarme exclusivamente en las investigaciones referidas a la formación en ciencias sociales del profesorado de la enseñanza primaria. El interés por conocer cómo se forman estos profesores generalistas en campos concretos, como la didáctica de las ciencias sociales, y con qué resultados, dirigió mi indagación inicial. Sin embargo, muchas investigaciones, en especial norteamericanas, no establecen distinciones entre la formación del profesorado de primaria y el de secundaria y una mayoría tiene como objeto básicamente al profesorado de secundaria, al profesorado especialista. Por otro lado, las investigaciones realizadas en España hasta la fecha han tenido como objeto preferente la formación del profesorado de la antigua especialidad de Ciencias Sociales o Humanas de la segunda etapa de EGB, o al profesorado de secundaria y, por tanto, la formación de un profesorado especialista. La inexistencia, hasta fechas muy recientes, de planes de formación inicial del profesorado de primaria puede explicar la ausencia de este tipo de investigaciones.

He optado por clasificar y analizar las investigaciones y los trabajos consultados en los siguientes ámbitos: 1) revisiones generales de la investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales o la investigación sobre la investigación; 2) descripciones y valoraciones de programas y cursos concretos de formación; 3) investigaciones sobre las perspectivas de los estudiantes de maestros; 4) investigaciones sobre el profesorado de didáctica de las ciencias sociales y 5) propuestas alternativas.

Revisiones generales de la investigación sobre la formación inicial del profesorado de ciencias sociales

Estos trabajos presentan un estado de la cuestión de la investigación existente sobre la formación inicial del profesorado que, en mi opinión, es de una gran utilidad, pues ofrece una panorámica de los temas que se investigan, de su metodología así como de los problemas que se tratan de resolver y de los aspectos pendientes.

Las investigaciones consultadas proceden de los Estados Unidos y se hallan publicadas en manuales dedicados o bien a la enseñanza de las ciencias sociales o bien a la formación del profesorado. También he hallado algunos trabajos presentados en

congresos dedicados a uno de estos dos temas. Desconozco la existencia de trabajos de naturaleza parecida en España o en el resto de Europa. Analizaré fundamentalmente las revisiones publicadas a inicios de los años ochenta, que se refieren a la situación en la década de los setenta, y a inicios de los años noventa sobre la situación en la década anterior.

Los trabajos de Cornbleth (1982) y de Robinson (1982) se refieren a la situación de los cursos de metodología de los estudios sociales -en nuestra conceptualización, didáctica de las ciencias sociales- en los años setenta. Cornbleth reflexiona sobre la educación de los profesores de ciencias sociales y destaca que la investigación sobre la educación del profesorado es, en general, superficial y "blanda". Pone en evidencia el fracaso de los cursos de metodología de los estudios sociales, atribuyéndolo, entre otras razones, a la separación de la teoría y la práctica y a las contradicciones derivadas de la convivencia entre una retórica progresista y unas prácticas de aula tradicionales, basadas en una metodología transmisiva.

También Robinson (1982) analiza, por su parte, la literatura dedicada a los cursos de metodología de los estudios sociales. Parte del hecho que supone el descrédito que tenían estos cursos y de la creencia de que pueden ser valiosos para preparar a los estudiantes de profesor al actuar como mediadores entre sus conocimientos sociales y la realidad de las clases donde enseñarán. Entre las conclusiones de su revisión destacan: a) la escasa fundamentación teórica y empírica de estos cursos, b) la crítica a la que están sometidos tanto por parte de profesores universitarios como de maestros por su supuesta ineficacia, y c) la necesidad de cambiar su contenido, sus técnicas y su estructura, aunque las propuestas existentes no consideran en estos cambios la necesidad de introducir el trabajo de campo. Finaliza su trabajo señalando la conveniencia de seguir profundizando en la investigación sobre sus características y su eficacia pues los considera una parte fundamental de la preparación profesional de los profesores.

Las principales revisiones de la investigación sobre la formación inicial del profesorado de ciencias sociales de la década de los años ochenta corren a cargo de Adler (1991) y Banks y Parker (1992).

Adler (1991) destaca la inexistencia de un cuerpo de conocimientos sistemático que permita comprender las complejidades de la tarea de formar a un profesor de ciencias sociales. Apunta la necesidad de realizar estudios en profundidad que incluyan las perspectivas y las representaciones de los estudiantes de profesor (investigadas por ella misma con anterioridad), las prácticas de enseñanza y el análisis de los contextos institucionales y sociales en los que estas prácticas se realizan. También cree que es necesario investigar las propias prácticas de los cursos de didáctica y las perspectivas de los profesores que las imparten. En su opinión, en la investigación sobre la formación inicial del profesorado podría hallarse una de las claves que explicaría, por un lado, la situación de la enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas y, por otro, el abismo existente entre la teoría y las propuestas de los teóricos, y la práctica de la enseñanza y sus problemas.

Para analizar las investigaciones realizadas sobre los cursos de didáctica y sobre la formación práctica de los futuros profesores de estudios sociales se formula las siguientes preguntas: ¿Cómo se prepara a los profesores para enseñar ciencias socia-

les?, ¿qué se hace en su formación para ayudarles a tratar con los problemas y las preocupaciones propias de esta enseñanza?, ¿qué prácticas de enseñanza permiten aprender a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales?

Algunos de los descubrimientos de las investigaciones revisadas por esta autora aportan respuestas a estas preguntas, sin embargo, es más lo que queda por investigar que lo investigado. Hasta ahora las investigaciones sobre el currículum y los cursos de didáctica de las ciencias sociales han sido demasiado puntillistas y no han creado un cuerpo de conocimientos sistemático. Entre los hallazgos de las investigaciones revisadas por Adler merecen destacarse los siguientes:

a) el fracaso de los programas de ciencias sociales de la escuela primaria y secundaria centrados en la formación del pensamiento de los alumnos -programas innovadores- debido a que no se prepara para ello a los futuros profesores y, por tanto, no poseen las habilidades pertinentes para enseñarlos;

b) la mayor parte de las clases de los cursos de didáctica de las ciencias sociales no son un ejemplo de innovación metodológica y, en consecuencia, no actúan como modelos posibles para la intervención en la práctica;

c) los cursos de didáctica de las ciencias sociales que incluyen en sus programas la formación práctica en escuelas elementales son más valorados por los estudiantes de profesor que los que no la incluyen;

d) las prácticas que se realizan en escuelas elementales donde los profesores están comprometidos en una reflexión sistemática sobre sus propias prácticas y actúan como prácticos investigadores, en el sentido propuesto por Schön, producen mejores resultados en los estudiantes de profesor que las que no cuentan con este tipo de profesores;

e) los cursos de didáctica de las ciencias sociales basados en la teoría y la racionalidad crítica hacen emerger las perspectivas de los estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias sociales, proponen analizar su origen y desarrollo y, al relacionarlas con la práctica de enseñar y con los contextos donde éstas se realizan, les facilitan la posibilidad de cambiarlas y actuar como profesores reflexivos y comprometidos con la emancipación social.

Adler opina que la tarea de enseñar a un profesor es un tarea problemática por lo que es necesario que prosiga la investigación a fin de comprender los factores que influyen en el pensamiento y la conducta de los estudiantes de profesor y, en definitiva, en los profesores responsables de enseñar ciencias sociales en las escuelas. La autora valora los avances realizados como insuficientes, pero cree que los nuevos enfoques de la investigación educativa, junto con los tradicionales, ofrecen buenas perspectivas para comprender y mejorar la educación de los profesores de ciencias sociales.

Para Banks y Parker (1992), el currículum de la formación inicial de profesores está basado en la asunción de que su objetivo es cambiar la experiencia de los estudiantes en relación con el conocimiento, las actitudes y valores, las habilidades y las perspectivas de la función docente. Sin embargo, esta asunción no está avalada por la investigación o lo está escasamente. En la revisión que realizan ambos autores de la educación de los profesores de ciencias sociales en los Estados Unidos se formulan también preguntas como las siguientes:

1. ¿Cuáles son las características de las personas que se inscriben en los programas de educación de profesores de ciencias sociales?

2. ¿Cuáles son las características del currículum que experimentan?

3. ¿Qué efectos tienen los currícula generales, de ciencias sociales y de educación del profesor sobre su conocimiento, actitudes y valores, habilidades pedagógicas y perspectivas profesionales?

4. ¿Cómo les influye en los profesores de ciencias sociales el éxito, las actitudes, valores y perspectivas de sus estudiantes?

5. ¿Cuáles son las características de los profesores de profesores de ciencias sociales?

6. ¿Cuáles son las concepciones alternativas de calidad en la educación de profesores de ciencias sociales?

Sin duda, también en nuestro país las respuestas a estas preguntas podrían permitirnos comprender algo mejor la situación de la enseñanza de las ciencias sociales tanto en la escuela primaria como en la secundaria, y la efectividad de los programas de didáctica de las ciencias sociales de la formación inicial del profesorado.

Entre sus conclusiones, conviene destacar las que se refieren a (1) los cursos de didáctica de las ciencias sociales, (2) el papel del conocimiento en la enseñanza de las ciencias sociales y en la formación del profesor, y (3) los modelos existentes en la formación del profesorado de ciencias sociales.

1) Los cursos de didáctica de las ciencias sociales son diseñados principalmente como un vehículo para ocuparse de la pedagogía y de los problemas instructivos. La mayor parte de los materiales utilizados en estos cursos -fundamentalmente libros de texto- no tratan en profundidad los problemas relacionados con la naturaleza de las diferentes ciencias sociales o con los problemas que ayudarían a los futuros profesores a adquirir un punto de vista crítico de las escuelas y de la sociedad. Los temas que con mayor frecuencia aparecen en los cursos de didáctica son deducidos del análisis de diferentes libros de texto para la formación de profesores de ciencias sociales de enseñanza primaria y de secundaria. Predominan los siguientes: las metas de las ciencias sociales, la programación, la evaluación, los valores educativos, las habilidades de pensamiento y la indagación, las habilidades, los hechos, conceptos y generalizaciones, las ciencias sociales, la instrucción, la lectura en las ciencias sociales y la informática.

2) En cuanto al papel del conocimiento en la enseñanza de las ciencias sociales y en la formación de profesores, destacan las siguientes conclusiones: en primer lugar, la existencia de un estado de opinión bastante generalizado en relación con el poco dominio del saber que los profesores han de enseñar. Al parecer, esta situación es especialmente grave en el caso de los profesores de enseñanza primaria. En segundo lugar, la influencia a la hora de conceptualizar, organizar y enseñar las asignaturas de ciencias sociales de la preparación académica de los profesores en alguna materia concreta -por ejemplo, en historia o en geografía. Esta situación se produce fundamentalmente entre el profesorado de secundaria. Y, finalmente, las escasas y conflictivas relaciones entre el conocimiento académico y la enseñanza de las ciencias sociales. En este sentido, se considera que las aportaciones de Shulman (1987) al establecer los

tipos de conocimientos que un profesor ha de dominar -en especial, el de la materia, el pedagógico o didáctico y el curricular- se presentan como prometedoras.

3) La existencia de tres modelos alternativos para la formación de los profesores de ciencias sociales en Estados Unidos con diferente incidencia. El primero se centra en el fortalecimiento del conocimiento de las disciplinas que los profesores deben enseñar. El argumento principal de esta perspectiva es que los profesores han de transmitir conocimientos académicos a sus estudiantes y, en consecuencia, su preparación debe basarse fundamentalmente en el dominio del saber disciplinar. Cualquier conocimiento psicopedagógico y didáctico se considera una pérdida de tiempo. Este modelo es apoyado por los partidarios de un currículum centrado en las disciplinas y, en la actualidad, se identifica con las posturas más conservadoras de la sociedad norteamericana y con el currículum técnico.

El segundo modelo es claramente opuesto al anterior, puesto que postula que las prácticas de enseñanza y el conocimiento pedagógico son fundamentales en la formación de profesores para aprender a detectar los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales e intervenir en su solución. Se trata de un modelo minoritario pero que se apoya en una tradición fuertemente arraigada en algunos sectores. El tercer modelo, por su parte, es deudor de los presupuestos de la racionalidad crítica. Su objetivo es preparar a los futuros profesores para saber reflexionar críticamente sobre la escuela y el mundo. Sin embargo, según estos autores, este modelo está prácticamente ausente en los actuales cursos de didáctica de las ciencias sociales de tal manera que a los estudiantes de profesores raramente se les enseña a reflexionar sobre la estructura social de la sociedad o a participar en la reforma de la escuela. Como consecuencia, los programas de educación de profesores de ciencias sociales refuerzan el status quo social y escolar en vez de convertirse en vehículos de transformación social. Volveré sobre alguno de estos modelos al hablar de las propuestas alternativas.

Investigaciones y trabajos sobre planes concretos de formación del profesorado de ciencias sociales

La racionalidad positivista ha sido hegemónica en los programas de formación de los profesores de ciencias sociales durante mucho tiempo tanto en los Estados Unidos como en Europa y de ello deriva, sin duda, la situación de la enseñanza de esta área de conocimiento en las escuelas primarias y secundarias.

La revisión de la situación de los programas de educación de profesores en ciencias sociales realizada por Vann Eslinger y Superka (1982) es una prueba de esta hegemonía en los Estados Unidos. Las conclusiones de estos autores no difieren, en esencia, de las comentadas anteriormente. Las orientaciones establecidas por diferentes asociaciones profesionales norteamericanas para la formación de profesores de ciencias sociales de la escuela elemental y su materialización por los diferentes estados es otra evidencia de esta hegemonía. Weible y Dumas (1986) analizan las discrepancias existentes entre las asociaciones profesionales y las agencias educativas estatales en la década de los setenta. La reivindicación de las primeras de la necesidad de cursos espe-

cíficos para enseñar ciencias sociales únicamente era atendida en 17 estados. Frente a esta situación Weible y Dumas señalan la existencia de algunos programas innovadores como los realizados en tres universidades norteamericanas. Las características comunes de estos programas consistían en plantear la formación en didáctica de las ciencias sociales de manera interdisciplinar con otras áreas del currículum de la enseñanza primaria. En sus conclusiones sugieren al National Council for the Social Studies la necesidad de proseguir la investigación entre los componentes de los programas de educación de profesores de primaria y la eficacia de los profesores de ciencias sociales en esta etapa educativa y la necesidad de establecer desde el National Council orientaciones precisas y claras para la formación en ciencias sociales de todos los profesores de primaria de los Estados Unidos.

Tales sugerencias, sin embargo, no han acabado con el predominio de la racionalidad positivista en los programas de formación de profesores de ciencias sociales, como queda patente en los trabajos editados por Dumas más recientemente (1993). En la introducción, Dumas -que, además, analiza los programas de formación para el profesorado de secundaria- habla de la ineficacia de la reforma de los programas dedicados a la preparación de profesores de ciencias sociales. Los trabajos de Evans (1993), Hoffman (1993) y Bennett (1993) analizan los contenidos de ciencias sociales del currículum de la formación inicial de maestros de primaria.

Evans (1993) indaga en la literatura de las agencias estatales de educación cómo es la preparación en ciencias sociales de los profesores de primaria en los cincuenta estados norteamericanos y en el distrito de Columbia y concluye que son mayoría los estados que no asignan cursos de didáctica de las ciencias sociales para obtener el título de profesor, a pesar de haberse detectado su necesidad. Hoffman (1993) pone en evidencia que, en los cursos de formación del profesorado de la escuela infantil y de los primeros cursos de primaria, existe una relación poco estrecha entre el contenido de las ciencias sociales y la vida y las necesidades de los niños. Bennett (1993), por su parte, presenta los resultados de un estudio de los componentes de los estudios sociales en la preparación de profesores de primaria de las universidades norteamericanas. Sus conclusiones confirman el predominio de la racionalidad positivista y la escasa importancia que se concede a la preparación del profesorado para enseñar ciencias sociales en la escuela primaria.

No existen en nuestro país análisis generales de los programas de didáctica de las ciencias sociales ni de los programas generales para la preparación de los profesores de esta área de conocimiento. Tampoco conozco de su existencia en Europa o en otros países del mundo. Existen, sin embargo, trabajos parciales que nos permiten comprender sus características principales y comprobar que la mayoría de ellos descansan en los criterios de la racionalidad positivista imperantes en los Estados Unidos y tienen problemas parecidos a los detectados por la investigación en este país.

En Inglaterra, la investigación se ha centrado fundamentalmente en la formación inicial del profesorado de historia en la enseñanza secundaria, en especial en los cursos de *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE). Los trabajos de Patrick (1988), Booth (1989) y Pendry (1990) son, tal vez, los más representativos de las investigaciones realizadas.

Patrick (1988) se interrogaba por el tipo de profesores de historia que se están formando en un momento en que la historia está en retroceso en muchas escuelas y por las posibilidades de formar profesores competentes y capaces de enseñar historia correctamente con una formación profesional de un año de duración. En su investigación, basada en los materiales de estos cursos, cuestionarios a tutores de prácticas y entrevistas a tutores y estudiantes, analiza los elementos que intervienen en estos cursos: los estudiantes, los tutores, los cursos propiamente dichos y las prácticas en las escuelas. En sus conclusiones señala que los estudiantes se quejan de que lo que aprenden en los cursos es demasiado teórico y tiene poca relación con lo que observan en la escuela. En las relaciones teoría-práctica está, en su opinión, una de las claves del éxito de estos cursos. Para ello la colaboración de profesores tutores de las escuelas es fundamental, sin embargo dicha colaboración está muy limitada por las tareas propias de la vida de los centros que impiden a los tutores poder dedicarse plenamente al asesoramiento de los estudiantes de profesor. A pesar de ello, el autor piensa que los cursos de PGCE de historia tienen un gran impacto en los estudiantes pues los han convertido a las ideas de la "nueva" historia y creen en la posibilidad de utilizar una gran variedad de estrategias en su enseñanza.

Las relaciones entre la teoría y la práctica en los cursos del PGCE de historia han sido investigados, también, por Booth (1989) y Prendy (1999). Booth (1989) investigó el modo en que los estudiantes del PGCE adquirirían el conocimiento y las destrezas para convertirse en profesores eficaces. Para ello relacionó -a través de un estudio de dos casos y de cuestionarios a todos los centros donde se realizaba el PGCE de historia- los dos componentes básicos de estos cursos: la teoría y la práctica de la enseñanza de la historia impartida en los cursos de la universidad y las prácticas en las escuelas.

En su opinión, para conseguir el desarrollo profesional de los futuros profesores y capacitarlos para la valoración crítica y reflexiva de la práctica, es fundamental la colaboración de los profesores tutores de las escuelas. En su investigación constata la ambigüedad del rol que asumían dichos profesores en la formación de los estudiantes de profesor que tenían asignados a sus clases y propone la realización de cursos de preparación de profesores tutores con el objetivo de intercambiar información, discutir y fijar el contenido de las tutorías y establecer relaciones entre la formación dada en la universidad y la práctica de enseñar.

En las conclusiones señala la importancia de las prácticas en el aula para que los alumnos puedan aprender a ser profesores eficaces, y, en consecuencia, la necesidad de acabar con la división entre teoría y práctica implicando a profesores de universidad y a profesores tutores en un mismo objetivo común: la formación de profesores críticos y reflexivos.

Prendy (1990), por su parte, analiza los dilemas de la educación de profesores de historia, y, concretamente, de los cursos de PGCE. Para esta autora, existen cinco dilemas que no han sido tratados correctamente en los cursos del PGCE de historia. El primero se refiere a cómo preparar a los futuros profesores para que se sitúen ante los debates sobre la enseñanza de la historia y, en concreto, a los que enfrentan a los partidarios de la "nueva" historia y de un enfoque centrado en las habilidades y en la empatía y a los partidarios de una historia más factual y más centrada en la enseñanza de los con-

tenidos. El segundo dilema surge de la importancia otorgada al trabajo en la escuela, a la práctica, y de la propia coherencia de los cursos PGCE. En su opinión, la existencia de dos escenarios diferentes -la universidad y las escuelas- con dos tipos de profesores diferentes que tienen intereses diferentes provoca la discontinuidad en la experiencia de los estudiantes y cuestiona la coherencia del modelo. La autora discrepa de la opinión manifestada por Booth (1989) en el sentido que la coherencia se puede lograr si los profesores tutores de las escuelas siguen las consignas facilitadas por la universidad.

El tercer dilema se centra en el trabajo realizado en las escuelas por los estudiantes de profesor. Valora la experiencia como positiva y fundamental en la formación de profesores, pero alerta sobre los riesgos de mitificar una práctica que, por regla general, es conservadora y poco propicia a la crítica y al análisis de sus supuestos lo cual es fundamental para convertir a los estudiantes en profesores críticos y reflexivos. El cuarto dilema focaliza los propios estudiantes de profesor. Para la autora, los cursos del PGCE tienen muy poco en cuenta las perspectivas y los intereses de los estudiantes de profesor que considera fundamentales en su aprendizaje. El último dilema se refiere a los problemas derivados de la necesidad de introducir en la formación inicial de profesores el Currículum Nacional de historia y de capacitar a los estudiantes para su desarrollo.

En la conclusión final, Prendy (1990) reconoce que se han producido muchos e importantes cambios en la formación inicial de los profesores de historia pero señala que el principal problema de los cursos del PGCE de historia -resolver cuál y cómo ha de ser la relación entre las escuelas y la universidad- está pendiente de solución. Asimismo indica que es igualmente importante reconocer que ninguno de los cinco dilemas presentados puede resolverse sin considerar los otros cuatro.

En Francia, las investigaciones y trabajos más importantes han corrido a cargo del Departamento de didácticas de las disciplinas del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). La sección de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales de este departamento dedicó el *Cinquième Rencontre Nationale sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences Sociales*, celebrado en 1990, a la formación didáctica del profesorado de geografía e historia. Las ponencias y comunicaciones presentadas en el encuentro trataron sobre el oficio de profesor de historia, geografía y ciencias sociales, las competencias de dicho oficio, las estrategias y modelos de formación existentes en Francia y en otros países europeos y la evaluación de la formación. La mayor parte de trabajos, sin embargo, no pueden considerarse investigaciones sobre lo que se está haciendo en la formación inicial. Describen la formación inicial o permanente en didáctica de las ciencias sociales y proponen vías o modelos para la formación pero sin el apoyo de una base empírica o de una valoración de los resultados actuales.

Entre los trabajos que describen y en ocasiones valoran la situación de la formación inicial de los profesores de geografía, historia y ciencias sociales presentados en dicho encuentro se pueden citar los de Toebes (1990), Haubrich (1990) y Schuster (1990). Entre los que proponen estrategias y modelos de formación destacan el de Marbeau (1990), el de Clary et al., (1990) centrado en la formación en didáctica de los maestros de la escuela primaria, y el de Marbeau et al. (1990), que versa sobre la formación didáctica del profesorado de secundaria.

Toebe (1990) describe la situación de la enseñanza de la historia y de la formación del profesorado en Holanda, mientras que Haubrich (1990) y Schuster (1990) se refieren, respectivamente, a la situación de la formación del profesorado de geografía y del profesorado de educación cívica y política en la antigua República Federal Alemana. Para Toebe (1990), la situación de la formación didáctica del profesorado de historia en Holanda no pasa por un buen momento debido, en su opinión, a la radical reducción del número de estudiantes en los cursos de historia. Sin embargo, espera que se trate de una situación transitoria pues la mejora de la enseñanza de la historia depende del estudio de la didáctica que es la que facilita al profesorado los instrumentos para poder enseñar.

Haubrich (1990) considera que la formación de los profesores de geografía en Alemania ha experimentado algunas innovaciones importantes, sin embargo no tiene todos los problemas resueltos. El más importante se refiere a los problemas de la relación teoría-práctica en la formación didáctica del profesorado de geografía:

(...) les enseignants à l'école se plaignent des déficiences d'orientation didactique et pratique à l'université. D'un autre côté, les professeurs qui enseignent aux étudiants voulant devenir enseignants se plaignent du manque d'innovations didactiques à l'école (p. 141-142).

El resto de autores se refieren a la situación francesa y proponen alternativas a la misma. Marbeau (1990) describe y analiza la situación de la formación permanente del profesorado en didácticas a través de la investigación (*didactiques par la recherche*) que realiza el INRP. El modelo propuesto consiste en una constante relación entre los conocimientos disciplinares, los alumnos, el medio escolar, las finalidades y los objetivos institucionales, la sociedad y sus necesidades, y tiene como finalidad conducir a los profesores en ejercicio a *la maîtrise de l'action didactique*. Este modelo pretende mejorar la formación inicial del profesorado a través de la investigación de los problemas de la práctica aplicando a los profesores los principios del constructivismo (*centrer la formation sur celui qui apprend et construire son savoir*, p. 175). El modelo se articula en torno a tres momentos: a) la reflexión teórica en el que las representaciones de los profesores sobre la enseñanza de la historia y de la geografía ocupa un lugar fundamental y conduce a la reflexión epistemológica; b) las prácticas en las clases; y c) el análisis y la teorización de las prácticas, es decir, la reflexión crítica sobre lo que ha sucedido en el aula, sobre la transposición didáctica, para a partir de ella volver a la reflexión teórica y a una nueva aplicación en otro campo conceptual.

Este modelo surge de la escasa atención que tanto en la formación inicial del profesorado de la escuela primaria como de la secundaria se daba a las didácticas. La creación de los Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), en 1990, con la función de encargarse de la formación de todos los profesores, puede suponer para la autora un importante paso adelante ya que los IUFM pueden dinamizar una formación de los profesores en la que el hilo director e integrador sea la *formation aux didactiques par la recherche* adaptada a los alumnos de las diferentes etapas del sistema educativo francés. En su opinión:

Une formation globale mettant en interaction tous les éléments d'une formation aux didactiques (avec les trois pôles: élèves, maîtres, savoir) doit amener les enseignants à devenir aptes à gérer leur métier face au changement (des élèves, des contenus, de la société, de la demande sociale, des compétences à acquérir,...) et à faire d'eux des professionnels engagés dans la formation permanente (p. 180).

La propuesta de Clary et al (1990) comparte los principios expuestos por Marbeau, pero aplicándolos a la formación de maestros de la escuela primaria. Su objetivo es formar una nueva generación de profesores que se interroguen sobre los problemas de la práctica de enseñar geografía e historia. La propuesta consta de los mismos pasos que la anterior y, concede igualmente una enorme importancia a la relación entre teoría y práctica. Ambas propuestas comparten muchos de los principios de la investigación acción y de la teoría crítica y se presentan como alternativas a la formación didáctica de tipo prescriptivo propia de la racionalidad técnica.

En substituant à une tradition prescriptive une formation à l'innovation, au changement, par l'appropriation des démarches de recherche telle qu'elle peut se faire dans et par la recherche. La démarche de recherche est par elle-même formatrice non seulement par les procédures intellectuelles qu'elle met en oeuvre mais aussi par la nécessaire analyse des pratiques personnelles qu'elle implique et l'investissement personnel qu'elle requiert, obligeant chacun à se confronter à la complexité des situations et des comportements (p. 205).

Estas propuestas surgen de la necesidad de cubrir los déficits más evidentes de la formación inicial del profesorado de geografía e historia para la enseñanza primaria y para la secundaria. Marbeau et al (1990) denuncian la situación de la formación inicial del profesorado y ponen sus esperanzas en el futuro de los IUFM. Sin analizar a fondo la situación actual de la formación inicial del profesorado de geografía e historia, señalan algunas de sus consecuencias:

Les concours de recrutement ont bien évidemment fait l'objet de discussions touchant aux contenus ainsi qu'à l'esprit. On déplore la non adaptation des contenus: les maîtres ne connaissent pas la plupart des thèmes qu'ils devront enseigner. On déplore également le manque de préoccupation didactique: les acquis ne se feraient pas de la même façon si l'étudiant visait le métier d'enseignant dès le départ (...)

Ne maîtrisent pas les cycles sur le plan conceptuel, ni sur le plan des contenus (la formation universitaire actuelle ne concerne pas les contenus qu'ils auront à enseigner), ils ont tendance à privilégier le "concret", 'est-à-dire le plus souvent l'information donnée par le manuel, n'accordant qu'ensuite une attention éventuelle à la psychologie, la pédagogie, l'epistemologie (p. 220).

La situación de la didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado francés durante la década de los años ochenta era bastante parecida a la situación en España: escasa y poco útil en la formación de los maestros de la escuela primaria y prácticamente nula en la formación de los profesores de secundaria. Este hecho explica el importante papel desarrollado por el Departamento de didácticas de

las disciplinas del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) en el progreso de la investigación y el conocimiento de la didáctica de las ciencias sociales y en la experimentación de modelos de formación permanente del profesorado. Las aportaciones de personas como Marbeau, Audigier o Clary, entre otras muchas, están recogidas, como ya mencioné en el capítulo anterior, en las actas de los *Recontre Nationale sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences Sociales* que se celebran desde el año 1986.

En España, el currículum de didáctica de las ciencias sociales o de algunas de las asignaturas de la antigua especialidad de Ciencias Sociales y/o Humanas ha sido analizado por distintos autores. Desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales destacan algunos de los trabajos presentados en los diferentes symposia realizados por la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ya en el primer symposium, celebrado en el año 1987 en la Universidad de Salamanca, se pretendió indagar, con escasos e insatisfactorios resultados, sobre el currículum de didáctica de las ciencias sociales que se impartía en las diferentes Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. En aquellos momentos, la didáctica brillaba por su ausencia en la mayoría de centros universitarios.

Posteriormente, en el VI Simposium celebrado en Pontevedra, Aranda (1994) presentó los resultados de una encuesta sobre la situación actual de la didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudios. La escasa participación de Escuelas y Facultades -21 en total-, el tipo de datos solicitados y su tratamiento estadístico impiden tener una visión de cuál es la situación real de la didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudios. Sin embargo, los resultados obtenidos por Aranda, a diferencia de los del año 1987, muestran, aunque sea formalmente, la progresiva implantación de la didáctica de las ciencias sociales -o de asignaturas centradas en los currícula de Conocimiento del Medio- en todas las especialidades de la formación inicial de maestros.

El IV Simposium, celebrado en 1992 en la Universitat de Girona, estaba dedicado al análisis de la relación teoría-práctica en la formación inicial en didáctica de las ciencias sociales. Se presentaron muy pocas comunicaciones lo cual denota, probablemente, la inexistencia de una relación real entre aquello que se enseñaba en las aulas universitarias y lo que estaba ocurriendo en la práctica. Entre las presentadas cabe citar la de la unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB (Batllori et al., 1992), la de Gómez (1992) y la presentada por González (1992), esta última en relación con la formación inicial del profesorado de secundaria realizada desde el ICE de la UAB.

Batllori et al. (1992) justifican y analizan las distintas modalidades de las relaciones teoría-práctica en la didáctica de las ciencias sociales de las especialidades de educación preescolar, primaria y ciencias sociales para la segunda etapa de EGB y de didáctica de la geografía de la licenciatura de geografía de la Universidad Autónoma de Barcelona. El principio que une dichas modalidades se resumía en las siguientes palabras:

La finalidad de la didáctica consiste en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la geografía, la historia y las demás ciencias sociales,

para detectar y explicar sus problemas, buscar soluciones a los mismos y actuar para transformar y mejorar la práctica y los aprendizajes. Por ello, la eficacia de la didáctica, de su discurso teórico, de sus procedimientos y de su aprendizaje sólo puede surgir y ser validada en el terreno mismo de la enseñanza, en la práctica tal como es y en las transformaciones que en ella se realicen (p. 9).

La asunción de los supuestos de Schön (1992) o de Giroux (1990), entre otros, estaba presente en las relaciones entre teoría y práctica en las clases de didáctica de las ciencias sociales que se realizaban en la UAB con anterioridad a la actual reforma de los planes de estudios. La realización simultánea de la didáctica en la Universidad y en aulas de escuelas de EGB o de secundaria permitía a los estudiantes de profesor contrastar teoría y práctica e ir desarrollando progresivamente una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales a la luz de los problemas de la práctica y de sus soluciones. Actualmente, dicha relación sólo se mantiene en la asignatura de didáctica de la geografía del plan de estudios de geografía y, en menor medida, en la asignatura optativa de didáctica de las ciencias sociales de la especialidad de maestro de primaria.

Estos mismos principios inspiraban también el análisis de Gómez (1992) para quien la estructura y la concepción de los antiguos planes de estudios impedía a la didáctica de las ciencias sociales la posibilidad de realizar una teorización en y desde la propia práctica.

También en el II Simposium, celebrado en Córdoba en 1990, se trató el tema de la formación inicial en didáctica de las ciencias sociales. Se presentó y se debatió una propuesta de programación que analizaré posteriormente, en el apartado dedicado a las propuestas.

Finalmente, encontramos los trabajos de Calaf (1988) y de Herrero (1989). Calaf (1988) reflexiona sobre las tradiciones francesa, italiana y británica en didáctica de las ciencias sociales y sugiere algunas consideraciones para la formación inicial del profesorado de la escuela primaria. En su trabajo, sin embargo, no se refiere a la formación didáctica del profesorado de estos países ni plantea cuáles deberían ser los principios de un currículum de didáctica de las ciencias sociales para el profesorado de la escuela primaria.

Herrero (1989), por su parte, revisa, en primer lugar, las aportaciones didácticas realizadas por insignes profesores de geografía con anterioridad a la guerra civil española para centrarse, luego, en la evolución de los planes de estudio del franquismo y concluir con un listado de las principales preocupaciones del profesorado de las escuelas universitarias. En su trabajo, Herrero no establece con claridad los límites entre la didáctica de las ciencias sociales o de la geografía y las ciencias sociales o la geografía por lo que se mezclan continuamente las referencias a una y a otra lo que imposibilita saber cuál era la situación de la didáctica de la geografía cuando se escribió este trabajo.

Desde campos afines a la didáctica de las ciencias sociales, existen algunas investigaciones que merecen ser consideradas en tanto y cuanto aportan información relevante para la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales ya que se refieren a los contenidos aprendidos por los estudiantes de magisterio y a los

planes de estudio de su formación. Entre ellas destacan las de Rosas (1988), Grau y Rosas (1989) y, especialmente, la de Cárdenas (1987).

La investigación de Rosas (1988) tiene como objetivo averiguar las ideas de los estudiantes de la antigua especialidad de Ciencias Humanas de las EUPPEGB sobre el concepto de historia y las razones por las que eligieron estudiar esta especialidad. Los resultados, obtenidos a través de una encuesta a estudiantes de segundo curso, presentan una situación caracterizada por las dificultades en la definición de la historia y en la explicitación de las razones por las que han elegido esta especialidad que el autor atribuye, como hipótesis de trabajo, a la presencia de un importante grupo de estudiantes que aún no han consolidado su pensamiento formal. Los resultados se presentan, sin embargo, cuantificados y descontextualizados, por lo que la validez de su hipótesis es discutible.

Grau y Rosas (1989) investigaron el concepto de tiempo histórico en los estudiantes de las antiguas especialidades de la diplomatura de profesorado de EGB. Utilizando los criterios elaborados por Carretero, Pozo y Asensio (1983) llegaron a la conclusión de que los resultados no mejoran con la edad -al contrario, comparándolos con los que obtuvieron los citados autores entre alumnos de 2º de BUP, afirman que puede hablarse de una pérdida cualitativa entre los estudiantes de profesor de la comprensión del tiempo histórico- sino con el entrenamiento conceptual, como ponen de manifiesto los mejores resultados de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Humanas en comparación con los del resto de especialidades.

En su original, brillante y pionera investigación sobre la formación geográfica de los maestros de la Escuela Normal de Murcia, Cárdenas (1987) nos aproxima a una realidad que durante mucho tiempo ha estado ausente de la investigación educativa: el análisis de la formación de profesores en conocimientos concretos, en su caso en geografía. Si bien su trabajo no se refiere directamente a la didáctica de la geografía o de las ciencias sociales, entre otras razones porque no siempre existió como tal en los planes de estudio, las consecuencias que de él se derivan para la didáctica son enormes y muy valiosas. El descubrimiento más relevante tiene relación, sin duda, con el escaso impacto que un determinado tipo de formación inicial en geografía ha tenido para el profesorado en ejercicio. Al analizar los datos obtenidos de una encuesta contestada por 178 maestros en ejercicio en la segunda etapa de EGB y en la región murciana, Cardenas afirma:

Igualmente resulta significativo el hecho de que el paso por la Normal, los breves tres cursos de formación, constituyan un punto de referencia de escasa importancia a la hora de ejercer la profesión y orientar las tareas educativas. Constituye un paréntesis en la vida de los profesores entre lo que vivieron en el período adolescente, aún lleno de recuerdos y vivencias de la escuela, y la vida profesional, continuación y desarrollo de aquellas experiencias (p. 219).

(...) la inmensa mayoría de los maestros (un 75%) no indica la Normal como fuente de orientación para la enseñanza de nuestra disciplina. Un contingente apreciable, una cuarta parte, señala los libros, ya exclusivamente (un 7%), o en combinación con otras posibilidades como cursillos, la práctica docente, noticias, etc. (un 18%). Es decir, declaran que han tenido que recurrir en la búsqueda de orientación a los propios libros de texto. Una parte significativa de los maes-

tros, un 17%, indica la experiencia propia, unida a la influencia de los compañeros, como la fuente de orientación más importante. (...) De todas estas respuestas, valorando que sólo hay un 15% que no contesta (de los que el 10% es porque no dio geografía el curso anterior sino otras materias) lo que queda patente (...), es el escaso papel desempeñado por la enseñanza teórica y práctica recibida en la Normal, puesto que cada uno ha de componérselas como pueda o entienda a la hora de iniciar la profesión de maestro (p. 236-237).

Cree que las razones de este hecho hay que buscarlas en la propia concepción de los planes de estudio de geografía que han existido desde 1914. La autora valora la mayoría de estos planes de estudio como faltos de una definición específica y considera que su función era completar la formación recibida en la enseñanza primaria por los estudiantes de magisterio con un currículum enciclopédico o con una versión reducida de los contenidos que se impartían en las facultades. Sólo salva el plan de 1931 al considerar que su objetivo era enseñar a enseñar, favoreciendo los componentes pedagógicos y dando por supuestos los contenidos académicos; es decir, convirtiendo la geografía en una didáctica de la geografía. Las consecuencias de la enseñanza recibida por los estudiantes de estos planes de estudio, son evidentes en la práctica de la enseñanza de la geografía en las escuelas:

De estas respuestas no se desprende lo que debería ser la cuestión más preciada del proceso formativo de nuestra materia, la percepción de la geografía como ciencia social viva, útil, y enfrentada a una crisis de configuración conceptual profunda. Por todo ello es natural una enseñanza de la geografía rutinaria e irrelevante, poco interesante para las preocupaciones actuales y futuras de los alumnos, y que se convierta en materia de memorización. En efecto, esa impresión fue la obtenida en una encuesta a alumnos de quinto, sexto, séptimo y octavo de EGB de varias escuelas de Murcia que consideraron a la geografía como una de las materias menos interesantes para ellos (p. 264).

La conclusión a sacar de toda esta información es la necesidad de revisar tanto la estructura del plan de estudios como, sobre todo, el lugar y la forma de enseñar ciencias sociales. En contra de lo pretendido, aunque se ha mejorado algo la formación y actitud de los maestros, persisten sin embargo deficiencias de fondo que ponen en cuestión la utilidad y necesidad de estas disciplinas. Pensamos que el defecto está en que se pretende un acercamiento a la enseñanza y conceptualización de la geografía dogmático, axiomático y cerrado, como se hace en parte con las ciencias naturales. Evidentemente el resultado es una incapacidad para comprender el significado que estas disciplinas "sociales" tienen como instrumentos o agentes de modificación social. Adoptar en las ciencias sociales un modelo mecanicista es de tal incoherencia que al carecer casi por completo de perspectivas, y aferrarse continuamente a las formas, obliga a la memorización y al esquematismo como únicas y singulares justificaciones de la enseñanza impartida (p. 266-267).

Esta situación podría cambiar con la incorporación de las nuevas generaciones de estudiantes futuros maestros a los centros de enseñanza primaria. La autora constata que las nuevas generaciones estudiantiles son más receptivas hacia los componentes críticos, humanos y sociales de la geografía, a la vez que tienen una mayor exigencia

académica y científica. Este hecho coincide con las innovaciones introducidas en la enseñanza de la geografía en la Normal, que se concretan en una mayor participación activa en las clases, un mayor uso de recursos técnico-didácticos y la enseñanza de unos contenidos acordes con una visión crítica y antidogmática de la geografía.

Las aportaciones de Cárdenas iluminan una situación bastante desconocida aún -las consecuencias de la enseñanza recibida en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB en la práctica- pero imprescindible si queremos facilitar a nuestros estudiantes de maestro una formación acorde con los problemas que viven en la práctica los profesores en ejercicio. Además, dadas las características del actual plan de estudios, es urgente realizar esta formación, puesto que la que se imparte a los estudiantes de maestro actuales tiene muy pocos aspectos en común con la que recibieron quienes ahora están enseñando geografía, historia y ciencias sociales en la enseñanza primaria.

La situación en Italia es parecida a la de Francia y España, pero desconozco la existencia de investigaciones sobre la formación inicial del profesorado. El trabajo presentado por Ajello (1992), en el IV Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, no se refiere a lo que su título da a entender -*La formación de profesores del área histórico y social*- sino a los problemas de la adquisición de los contenidos sociales por parte de los alumnos de primaria y secundaria. Las propuestas de Mattozzi (1993) y Guerra y Mattozzi (1994) para la formación inicial del profesorado de historia de secundaria indican que la actual situación en Italia dista de ser satisfactoria. Para Mattozzi, la formación que reciben los actuales profesores de historia de secundaria tiene, en la práctica, las siguientes consecuencias:

1) La maggior parte degli insegnanti non sa gestire un programma di storia generale in modo da riorganizzare le conoscenze selezionate in un sistema coerente; 2) non sa analizzare le opere di storia generale e le storia manualistiche come appartenenti ad un genere storiografico con proprie caratteristiche; 3) non sa ristrutturare testi storiografici; 4) concepisce e gestisce la storia insegnata come materia orale in contrasto con il carattere testuale della conoscenza storica; 5) non sa organizzare le ricerche storiche e guidare gli studenti alla loro attuazione; 6) non sa strutturare e sfruttare complessi di fonti; 7) realizza un modello didattico tradizionale appreso per imitazione (p. 327).

Otros trabajos sobre la formación inicial en didáctica de las ciencias sociales que aportan conocimientos sobre la realidad de esta enseñanza son el de Mahy-Coumont (1994), el de Álvarez (1994) y el de Tucker et al (1987). Mahy-Coumont (1994) presenta una propuesta para formar a los profesores del área de Estudio del Medio para la etapa de 12 a 14 años en la Bélgica francófona pero no analiza ni valora los resultados obtenidos. Álvarez (1994) reflexiona sobre la formación docente de los profesores de historia y ciencias sociales en algunos países latinoamericanos -Venezuela, Brasil, México y Cuba. Para esta autora, exceptuando Cuba, en la mayoría de estos países:

La formación docente es (...) todavía enciclopédica, memorística, da mucha importancia a la acumulación de conocimientos, faltando un modelo inte-

gral de formación que contenga los aspectos lectivos, la práctica profesional y la formación social individual (p. 16).

Tucker et al. (1987) analizan el estado del currículum de ciencias sociales y la formación de su profesorado en algunos países en vías de desarrollo como Nigeria y Filipinas y lo comparan con algunos problemas generales. La concepción que se tenga del currículum de ciencias sociales es, en su opinión, fundamental para comprender las características de la formación de profesores. Para estos autores,

L'absence d'accord sur une définition des études sociales est source de tensions et de controverses qui détournent des tâches essentielles du développement une partie des modestes ressources humaines et budgétaires disponibles, entravant la mise en oeuvre de programmes dynamiques de formation d'enseignants (p. 359).

Como puede comprobarse, los resultados de las investigaciones y de los trabajos revisados comparten muchos puntos. El más importante, sin duda, se refiere a la general insatisfacción de los programas de formación inicial del profesorado de ciencias sociales y a los intentos de buscar soluciones realistas para formar a profesores con capacidad para enfrentarse con éxito a los problemas de la práctica. Por otro lado, muchas investigaciones dedican una particular atención a la relación entre la formación teórica y la práctica, la relación entre el aprendizaje en la universidad y el aprendizaje en las aulas de primaria y secundaria.

Investigaciones de las perspectivas de los estudiantes de profesor sobre las ciencias sociales y sobre su formación

Existe un conjunto de investigaciones que indagan el punto de vista de los estudiantes de profesor sobre su formación inicial o sobre algunos de sus aspectos (los contenidos, la relación teoría y práctica, ...). El punto de vista de los estudiantes y sus perspectivas en relación con su formación y con los contenidos de la misma son, en mi opinión, fundamentales para analizar nuestras propias prácticas, comprenderlas y, si es el caso, cambiarlas.

Uno de los trabajos considerado por algunos autores (por ejemplo, Liston y Zeichner, 1990) como pionero en este campo fue el de Goodman y Adler (1985). A mediados de los ochenta, estos autores plantearon nuevos enfoques en la investigación sobre la formación inicial en didáctica de las ciencias sociales del profesorado de educación primaria y propusieron cursos de didáctica de las ciencias sociales basados en los postulados de la teoría crítica.

En una investigación cualitativa, continuación de otra realizada con anterioridad por Adler (1984), entrevistan a 16 estudiantes de profesor de estudios sociales (1985) para averiguar las concepciones dominantes sobre las ciencias sociales. Los autores descubrieron la existencia de seis perspectivas diferentes: la de aquéllos que no consideraban las ciencias sociales como una asignatura, la de quienes las consideraban

como un conjunto de técnicas sobre las relaciones humanas y no como un contenido, la de quienes creían que su finalidad era la formación ciudadana, la de quienes las identificaban con un conocimiento escolar, la de quienes creían que las ciencias sociales habían de ser la base de un currículum integrado en la escuela primaria y, finalmente, la de quienes consideraban las ciencias sociales como la educación para la acción social. Dada la existencia de estas concepciones y su escasa relación con las concepciones oficiales de las ciencias sociales, opinaban que los cursos de didáctica deberían centrarse en estas discrepancias para intentar provocar el cambio conceptual en los estudiantes de profesor.

Para estos autores, el concepto de perspectiva abarca las ideas, conductas y contextos de los actos de enseñanza concretos. Las perspectivas son una muestra de situaciones concretas y remiten a acciones particulares. Tienen en cuenta las situaciones vividas en la escuela y en la clase, cómo son interpretadas estas situaciones desde las experiencias y las creencias del profesor y cómo estas interpretaciones se manifiestan en sus conductas. Según diversos trabajos a los que se hace referencia, las perspectivas de los profesores se van formando desde el principio de los estudios por lo que los autores consideran que es crucial examinarlas durante su formación inicial y hacerles tomar conciencia de las mismas.

Las conclusiones a que llegaron pueden dividirse en dos bloques: 1) las que se refieren a las concepciones sobre las ciencias sociales que tienen los estudiantes de profesor, y 2) las que se refieren a los cursos de didáctica de las ciencias sociales. En el primer caso, señalan: a) el poco impacto que suelen tener las concepciones oficiales y los propios programas de formación didáctica en las creencias y las acciones de los estudiantes en la práctica; b) la necesidad de proseguir en la indagación de las perspectivas de los estudiantes y de los cambios que puedan producirse durante su educación profesional a través de métodos etnográficos; c) la necesidad de investigar el origen y el desarrollo de estas perspectivas a través de factores tales como sus experiencias educativas infantiles, la influencia de determinadas personas -miembros de su familia, profesores de primaria o secundaria, profesores universitarios, etc.-, sus ideas y su participación en movimientos sociales, etc..., y d) la necesidad de preguntarse las razones del predominio de unas perspectivas sobre otras (en su investigación las cuatro primeras dominan claramente sobre las dos últimas). En relación con este último punto, comparten los análisis de autores críticos como Apple y Giroux, para quienes la escuela es la fuerza principal de la perpetuación de una ideología tecnocrática y utilitarista. Aplicando dichos análisis a su trabajo, los autores creen que el predominio de las cuatro primeras perspectivas refleja la influencia que tiene esta ideología entre los profesores y cómo se perpetúa en la propia formación inicial si no se la tiene en cuenta.

El segundo bloque de conclusiones lo dirigen a los cursos de didáctica de las ciencias sociales y, en general, a la educación de los profesores. Creen que los cursos han de centrarse, por un lado, en el desarrollo de habilidades para la implementación del currículum y, por el otro, en el examen de los propósitos y los principios subyacentes a la educación en ciencias sociales.

Los autores opinan que los estudiantes necesitan aprender a desarrollar el currículum basándose en sus propios intereses intelectuales y en los de sus alumnos. Proponen

que en los cursos de didáctica se enseñe a elegir los temas que vale la pena ser enseñados, a desarrollar estos temas, a investigar sobre ellos, a descubrir los recursos que puedan utilizar los alumnos para aprenderlos, a desarrollar actividades que promuevan la creatividad y la reflexión, y a organizarlo todo de manera coherente.

El examen de los propósitos y principios subyacentes a la enseñanza de las ciencias sociales es fundamental para que los estudiantes comprendan el origen y el desarrollo de sus perspectivas, las discutan y, si lo creen conveniente, las cambien. En este sentido proponen analizar en profundidad cuestiones como: ¿qué papel han de tener las ciencias sociales en las escuelas elementales?, ¿quién decide qué contenido se ha de enseñar?, ¿qué criterios han de utilizarse para determinar el contenido y las actividades?, ¿qué tipo de aprendizaje se ha de plantear en la enseñanza de las ciencias sociales?, ¿cuál es la relación entre el contenido de ciencias sociales enseñado en clase y las fuerzas sociopolíticas dominantes en la sociedad? En definitiva, consideran que los problemas subyacentes en la práctica han de constituir uno de los ejes centrales de los cursos de didáctica y, en consecuencia, han de aprovecharse las prácticas para plantear este tipo de preguntas y preparar a los estudiantes para que puedan iniciar el cambio de sus perspectivas y el cambio de las prácticas.

La conclusión final plantea, en mi opinión, la verdadera dimensión de la tarea a la que nos dedicamos los profesionales de la formación de profesores en didáctica de las ciencias sociales:

Preparar a un profesor de estudios sociales para la enseñanza primaria es un esfuerzo humano complejo. A menudo incluye al mismo tiempo creencias y acciones sutiles y contradictorias. En nuestros intentos para educar mejor a estos futuros profesores, es obligatorio que empecemos por penetrar en la complejidad de la vida humana. Es importante desarrollar concepciones innovadoras en la educación de los estudios sociales -si no soñamos, podemos estancarnos. Es igualmente importante examinar como nuestros ideales pueden manifestarse concretamente. Los cursos de educación no son una panacea por los problemas que afronta la educación de los estudios sociales; no obstante, basándonos en una investigación cuidadosa, pueden desarrollarse estrategias útiles y provechosas para estos futuros profesores (Goodman/Adler, 1985, 18).

Probablemente, entre los estudiantes de las actuales titulaciones de maestro de primaria o de maestro de cualquiera de las otras especialidades, existan perspectivas parecidas a las de los estudiantes investigados por Goodman y Adler, entre otras razones, porque son, en parte, una consecuencia de las experiencias vividas en sus etapas educativas anteriores y, por tanto, reflejan la existencia entre el profesorado de concepciones y enfoques diferentes sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, este es un campo en el que la investigación en España es escasa y poco consistente aunque, sin lugar a dudas, del todo necesaria.

Yeager y Davis (1994), basándose en el trabajo de Goodman y Adler y de otros investigadores del pensamiento del profesor, indagan la habilidad de los estudiantes de profesor para pensar históricamente porque creen que de ella depende el desarrollo de la comprensión histórica de sus futuros estudiantes. En su opinión, para entender las reconceptualizaciones de las capacidades de los niños en historia es necesario

comprender las epistemologías de los profesores sobre la misma y su traslación a la práctica. Examinan cómo tres estudiantes de profesor de primaria piensan históricamente al analizar textos históricos. A través de entrevistas individuales indagan la naturaleza de su preparación para enseñar historia, sus expectativas ante el semestre de prácticas y su perspectiva hacia la historia como disciplina escolar.

Las conclusiones de su investigación son las siguientes: a) la simple acumulación de conocimiento histórico no es el principal factor para una enseñanza eficaz, aunque, para enseñar algo, es necesario conocerlo previamente; b) más relevante que la acumulación de cursos de historia son los problemas y los temas incluidos en los cursos de didáctica de las ciencias sociales. Los cursos de didáctica y las experiencias de campo supervisadas pueden atender el desarrollo activo de la epistemología de las disciplinas de los estudiantes de profesor; y c) el pensamiento histórico de los profesores mejora su enseñanza y se convierte en una precondition necesaria para la enseñanza del pensamiento histórico a los niños. Los niños probablemente no pensarán históricamente a no ser que sus profesores también lo hagan.

En nuestro país, el punto de vista de los estudiantes de maestros sobre algunos aspectos de su currículum de ciencias sociales -no solamente de didáctica- ha sido estudiado, parcialmente, desde la pedagogía por González (1994) y Fuentes y González (1994). González (1994) investiga las prácticas de enseñanza en la formación del profesorado de EGB. Entre sus objetivos pretende a) analizar el proceso de aprendizaje de la enseñanza y la construcción del conocimiento profesional de los futuros maestros durante el desarrollo de las prácticas escolares, y b) identificar y reflexionar sobre los factores que inciden en el desarrollo de dicho conocimiento. Elige una metodología cualitativa basada en el estudio de caso y realiza el seguimiento de las prácticas de enseñanza de dos estudiantes, uno de los cuales estudiaba la especialidad de Ciencias Humanas y realizó sus prácticas en clases de Ciencias Sociales del ciclo superior de EGB.

Los resultados de las entrevistas, la observación de sus clases, etc. permiten comprender las dificultades halladas por este estudiante como consecuencia del abismo existente entre la teoría enseñada en la universidad y la realidad de la enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas. Si bien la autora no remite al currículum de la formación recibida por este alumno, éste se puede deducir con facilidad. La única duda razonable consiste en saber si en el currículum de la formación de este estudiante existía una asignatura de didáctica de las ciencias sociales y, en caso afirmativo, conocer qué características tenía.

González indaga en la configuración de la experiencia personal y escolar de este estudiante de profesor, en su configuración de la experiencia de las prácticas escolares y en su conceptualización del desarrollo del conocimiento profesional. Pone de manifiesto -de manera parecida a las propuestas de Goodman y Adler- los orígenes de sus concepciones educativas y sus opiniones sobre la formación recibida en la universidad y durante el período de prácticas. La interpretación de González sobre ambos aspectos resume la visión de este alumno sobre la formación recibida:

Si bien reconoce que en Magisterio le han explicado muchas cosas, muchos métodos, muchas técnicas, ya no se acuerda de ellas y tendría que volver a los apuntes

para recordarlas. Nos dice que solamente le han servido los aprendizajes teóricos de algunas asignaturas como Geografía e Historia y un poco la Psicología porque recuerda que les habían dicho cómo tratar a los niños conflictivos; aunque "cuando estás delante de 30 niños no te...no te sirve de mucho, sino solamente, saber estar y saber qué tienes que hacer" (p. 176).

Respecto a las prácticas considera que no han sido bien organizadas porque en Magisterio no les explicaron qué tenían que hacer ni cómo iban hacer: "no nos han enseñado nada. No sé si ellos lo saben o no lo saben, pero simplemente ellos no nos han enseñado realmente nada" (p. 177).

En sus reflexiones finales, González destaca que el principal reproche a la formación recibida por los dos alumnos que ha estudiado se centra en "que no se les enseña cómo tienen que enseñar" (esta opinión me induce a pensar que en el currículum de estos alumnos -o al menos en el de la especialidad de Ciencias Humanas- no figuraba la didáctica de las ciencias sociales, o, si figuraba, sólo figuraba de nombre). Y concluye:

Seguramente tienen razón en estas críticas, pero estas necesidades urgentes no deben obviar el verdadero debate que desde nuestro punto de vista habría que abordar cuando nos referimos a la formación para ser profesor: ¿aprender cómo enseñar o aprender cómo aprender a enseñar? Si convenimos en que nadie enseña a enseñar, la alternativa en la que hay que concentrar "esfuerzos" es en facilitar que los alumnos en formación conozcan las claves que les permitan ser conscientes de cómo aprenden y construyan su conocimiento profesional (p. 190).

La misma autora, con Fuentes (1994), analiza las implicaciones que las necesidades sentidas por el alumnado durante su formación inicial pueden tener para la didáctica de las ciencias sociales. Su investigación se centra en las necesidades percibidas por el alumnado de 3º de la especialidad de Ciencias Sociales de las cinco escuelas de Magisterio existentes en Galicia durante sus prácticas escolares. Definen el concepto de necesidad no sólo como una carencia o deficiencia, sino también como deseo dentro de una perspectiva de mejora del conocimiento y la actuación profesional. Entienden que indagar en estas necesidades puede constituir un elemento para tener en cuenta en el complejo debate acerca del conocimiento que necesitan los profesores y cómo facilitar su desarrollo durante la formación inicial.

Los datos, recogidos a través de una encuesta contestada por 100 estudiantes, permiten a estos autores extraer las siguientes conclusiones:

a) la mayoría de los estudiantes creen que están medianamente preparados en los contenidos propios de las ciencias sociales, hecho que, en su opinión, contrasta con las importantes lagunas observadas, a través de otras investigaciones, en relación con la naturaleza del conocimiento de las ciencias sociales y, en especial, de la historia;

b) la existencia de importantes necesidades en las tareas de planificación curricular y, fundamentalmente, aquellas relacionadas con la transposición didáctica; y

c) la necesidad de conocer posibilidades y estrategias de formación y autoformación para desarrollar las tareas que deben realizar en los centros escolares durante el período de prácticas.

Las investigaciones de González (1994) y González y Fuentes (1994) adolecen de referencias concretas al currículum de didáctica de las ciencias sociales -o al currícu-

lum de Geografía, Historia y las otras disciplinas sociales- que los estudiantes objeto de sus investigaciones han cursado durante su carrera. Sin embargo, apuntan conclusiones parecidas a las obtenidas en otras de las investigaciones citadas con anterioridad.

Investigaciones sobre las perspectivas del profesorado de didáctica de las ciencias sociales

De la misma manera que las perspectivas de los profesores de primaria o secundaria influyen en sus estudiantes, las perspectivas de los estudiantes de profesor están influenciadas por las de sus profesores. Adler (1991) señala en su revisión la necesidad de profundizar en la indagación del pensamiento del profesor de didáctica de las ciencias sociales para comprender la naturaleza y los problemas que presenta su enseñanza. Sin embargo, es un campo en el que existe poca producción.

En nuestro país, la única investigación de la que tengo referencias es la de Villar Angulo (1992). Villar investiga el caso de un formador de maestros de didáctica de las ciencias sociales de una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB. Remite, para describir el conocimiento existente sobre los profesores de didáctica de las ciencias sociales, a la bibliografía norteamericana. Su investigación, basada en entrevistas, aporta información para entender los puntos de vista y el pensamiento de un profesor de didáctica de las ciencias sociales pero no para comprender su práctica. Sin embargo, sus pretensiones son las de generalizar las opiniones de este profesor al conjunto del profesorado de didáctica de las ciencias sociales de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB.

La validez de este estudio se basa en la creencia que los resultados narrados por el protagonista parecen responder a la realidad no sólo de esa escuela sino de otras (p. 33) no parecen aceptables en la medida en que no vienen avaladas por otras investigaciones ni contrastadas por las opiniones de otros profesores. A pesar de esto, la investigación de Villar puede considerarse, sin duda, de gran interés al centrarse en un protagonista tan poco habitual en la investigación educativa como es el profesor de didáctica de las ciencias sociales y, en general, el profesor universitario.

El retrato que realiza Villar del profesor de didáctica de las ciencias sociales entrevistado es altamente prometedor para la didáctica de las ciencias sociales pues lo sitúa en los parámetros de la teoría crítica al preparar a un futuro maestro para que sea un experto en el análisis crítico de la práctica escolar y social, a través de una enseñanza orientada a los problemas y de unas prácticas de enseñanza que conviertan a los estudiantes en profesionales reflexivos, capaces de enseñar en las aulas de las escuelas según los supuestos del constructivismo, etc. Sin embargo, la investigación no aporta evidencias que confirmen que esto sea realmente así. Como el propio Villar señala:

Las intuiciones de Angel (seudónimo del profesor objeto de este estudio) sobre los alumnos sería interesante que las pudiera contrastar con las imágenes que ellos tienen sobre la enseñanza y el profesor, o bajo qué filosofía de enseñanza reaccionan los alumnos en las prácticas cuando se tienen "esquemas" perfilados sobre ellos (p. 45).

La investigación de Villar aporta pocas cosas sobre las peculiaridades de las tareas a las que ha de enfrentarse un profesor de didáctica de las ciencias sociales, sobre su práctica y su metodología de enseñanza o sobre los problemas de naturaleza teórica que constituyen el debate sobre la naturaleza científica de la didáctica de las ciencias sociales. Es una investigación que responde a las características del paradigma del pensamiento del profesor con la peculiaridad que, en su caso, el profesor elegido es un profesor de didáctica de las ciencias sociales de una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de una universidad andaluza. Si la situación descrita por Villar pudiera generalizarse, podríamos afirmar sin lugar a dudas que la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado y la enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas primaria y secundaria españolas estaría en la cumbre.

PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Los trabajos que se analizan en este apartado no son investigaciones sino propuestas de actuación -algunas derivadas de investigaciones o de experiencias contrastadas- para la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. Algunos plantean propuestas globales de cambio de paradigma, basándose en los presupuestos de la racionalidad crítica; otros proponen cambios en los contenidos o en los métodos. Bastantes propuestas surgen de experiencias anteriores de formación permanente del profesorado. Casi todas inciden en la necesidad de revisar las relaciones teoría-práctica en la formación inicial. La mayoría presentan alternativas vinculadas al profesorado de secundaria, mientras que las propuestas para la formación del profesorado de primaria brillan, una vez más, por su escasez.

En la revisión de las investigaciones realizada en el apartado anterior ya han aparecido propuestas alternativas para la formación en didáctica de las ciencias sociales. Por ejemplo, las aportaciones que Goodman y Adler (1985) hicieron a raíz de la investigación sobre las perspectivas de los estudiantes. Su propuesta basada en la racionalidad de la teoría crítica concuerda con el análisis que, de este mismo modelo, hacen Banks y Parker (1992) y que también ha sido comentado.

Existe en Estados Unidos un importante sector de especialistas en didáctica de las ciencias sociales que aboga por la progresiva implantación de cursos de didáctica de las ciencias sociales y, en general, de cursos de formación del profesorado basados en las aportaciones de la teoría crítica. Sin embargo, sus propuestas chocan contra las rutinas existentes y contra el enorme peso que aún tienen los positivistas en la universidad, en los centros de formación del profesorado y en las instituciones nacionales, estatales y locales responsables de definir el currículum escolar. El hecho de que el profesorado de primaria y secundaria tenga que acomodarse a unos modelos parecidos de planificación, enseñanza y evaluación es una de las razones que justifican la dificultad en el cambio de paradigma (Palonsky, 1993) y que propuestas como la de Adler y Goodman sean llevadas a cabo sólo por una minoría de profesores y en muy pocas universidades.

Las principales características de las aportaciones de la teoría crítica a la forma-

ción del profesorado de ciencias sociales las sintetiza Palonsky (1993), al contraponerlas con los resultados del positivismo. Para este autor, que sigue a Giroux (1990), la educación de los profesores ha de ser entendida como un proceso político que ha de prepararles para examinar los valores, las normas y las orientaciones ideológicas que, a través del currículum escolar, se pretenden transmitir a las nuevas generaciones. Los futuros profesores necesitan examinar los mecanismos a través de los que opera el currículum para legitimar las contribuciones de unos grupos -los hegemónicos- mientras se margina a otros -las minorías, las mujeres,...-, necesitan examinar los supuestos ideológicos del conocimiento y las vías de su transmisión -libros de texto, materiales curriculares-, y necesitan ser, a su vez, educados críticamente tanto desde los cursos de didáctica como desde asignaturas como la historia, considerada fundamental por los críticos, en todos los planes de formación del profesorado.

El estudio de la historia debe desempeñar un papel más extenso en los programas de educación para maestros. En una forma crítica de abordar la historia se intentaría hacerles entender a los estudiantes para maestros la manera en que se forman las tradiciones culturales; también habría la idea de arrojar luz sobre los diversos modos en que se han construido y entendido los planes de estudio y los textos basados en la disciplina, a lo largo de los distintos períodos históricos. Además tal enfoque debe ser conscientemente crítico de los problemas que rodean la enseñanza de la historia como materia escolar, puesto que aquello que convencionalmente se enseña refleja de manera arrolladora las perspectivas y valores de los varones blancos de clase media. (...) Además, el concepto de historia también nos puede ayudar a iluminar las clases de conocimiento que se consideran legítimos y que se promulgan por medio del plan de estudios de la escuela (Giroux, 1993, 290-291).

Asimismo, los cursos basados en la racionalidad crítica han de enseñar a los futuros profesores a habilitar a sus estudiantes para que puedan leer críticamente el mundo y cambiarlo cuando sea necesario, para lo cual requieren ser preparados no sólo en el dominio de competencias técnicas y de la metodología sino fundamentalmente en unas competencias intelectuales, morales y políticas y disponer de un arraigado compromiso en la defensa de la democracia y de la emancipación de las personas.

El concepto del profesor como intelectual transformador, acuñado por Giroux (1990 y 1993), sintetiza una de las mejores propuestas del paradigma crítico en la formación del profesorado.

La expresión "intelectual transformador" se refiere a aquel que ejerce formas de práctica intelectual y pedagógica que intentan insertar la enseñanza y el aprendizaje directamente en la esfera política, argumentando que la enseñanza representa tanto una lucha en pos del significado como una pugna en torno a las relaciones de poder. También me refiero a alguien cuyas prácticas intelectuales se hallan necesariamente fundamentadas en formas de discurso moral y ético que manifiestan una preocupación preferencial por el sufrimiento y las luchas de los desposeídos y los oprimidos. (...) Los maestros que asumen el papel de intelectuales transformadores, tratan a los alumnos como agentes críticos, cuestionan la forma en que se produce y distribuye el conocimiento, utilizan el diálogo y hacen al conocimiento significativo, crítico y, a la postre, emancipatorio (Giroux, 1993, 263-264).

El discurso teórico de autores como Giroux o Palonsky se concreta en propuestas como la de Adler y Goodman (1985) ya analizada o como la de Adler (1993) que completa su alternativa anterior con la apuesta por la formación de maestros como investigadores prácticos. Para Adler la separación entre la investigación y la práctica es una de las causas principales del fracaso de los programas de formación del profesorado. Por ello sugiere que los cursos de didáctica de las ciencias sociales se basen en una indagación reflexiva sobre la práctica, a fin de evitar separar al estudiante de profesor del lugar donde se genera y se interpreta el conocimiento, la práctica. Si la enseñanza es pensamiento y acción e interacción de pensamiento y acción y si los mejores profesores son aquellos que reflexionan sistemáticamente sobre su propia enseñanza, Adler no ve razón para que los profesores de didáctica y sus estudiantes no apliquen estos principios a su propia práctica y se conviertan en una comunidad autoreflexiva. La reflexión sobre la práctica en la que pensamos, vivimos y actuamos quienes nos dedicamos a la enseñanza, beneficia, según la autora, a los propios profesores de didáctica y a sus estudiantes, los futuros maestros. Incorporando a su propuesta las concepciones de Schön y de Zichner sobre la educación del profesor reflexivo y la reflexión desde y en la práctica, se pregunta por la manera de proceder de un investigador práctico desde la indagación crítica y sugiere tener presentes los elementos siguientes:

- 1) La responsabilidad del investigador práctico ante la comunidad profesional.
- 2) El reconocimiento de que la práctica sucede en un contexto y que el investigador ha de clarificarlo, sabiendo que es, simultáneamente, producto y productor del mundo de la práctica.
- 3) El descubrimiento de modelos o anomalías, buscando significado a la experiencia y relatando el conocimiento de la enseñanza y del aprendizaje, de las escuelas y de las instituciones, de la sociedad y de la cultura.
- 4) El desarrollo de un proceso que Carr y Kemmis denominan la espiral autoreflexiva: un plan, una concepción de la práctica, precede a la acción. La acción sigue al plan. Durante la acción, el investigador mantiene una actitud de conciencia crítica, atendiendo a los diversos elementos de la situación. Y, finalmente, una reflexión retrospectiva explica lo que ha sucedido y sirve de guía para futuras acciones.
- 5) El retorno a la comunidad del resultado de sus trabajos. El investigador ha de participar y relacionarse con las experiencias de otros y ha de dar a conocer sus reflexiones públicamente, someténdolas al cuestionamiento público.

Trabajar desde estos supuestos representa para Adler no solamente promover la capacidad de reflexión de los estudiantes de profesor sino también estimular la reflexión sobre los propios profesores de didáctica y su trabajo en una línea parecida a la que propone, para otros contextos educativos, la investigación acción.

La alternativa de Adler comparte algunos principios con las ya analizadas de Marbeau (1990) y Clary et al. (1990), experimentadas en cursos de formación continuada y propuestas como eje central de la formación inicial en didáctica de las ciencias sociales del profesorado de primaria y secundaria. Aunque estas últimas autoras no sitúan su alternativa dentro de los principios de la racionalidad crítica, su modelo de formación puede ser considerado próximo a ellos, en tanto y cuanto apuestan, por un lado, por convertir al que se forma en actor de su formación y, por el otro, por conside-

rar imprescindible la reflexión epistemológica sobre los contenidos y por situar la formación en el contexto donde los problemas de la enseñanza adquieren significado: la práctica. La relación teoría-práctica es el elemento fundamental de una propuesta en la que la didáctica de las ciencias sociales es el vínculo entre los aspectos científicos y los aspectos pedagógicos de la formación del profesorado (Audigier, 1993).

Une articulation étroite entre théorie et pratique doit se faire. Elle se fait par la prise en compte, dans les moments théoriques, des résultats des observations, par la construction, dans ces moments, des outils d'observation et d'analyse; elle se fait aussi par la construction de situations de formation homologues à des situations d'apprentissage, où les enseignants, futurs ou en exercice sont mis dans des situations analogues à celles proposées aux élèves. La discussion collective, sous la responsabilité du formateur, permet aux formés de prendre conscience des difficultés rencontrées pour comprendre les consignes de travail et pour s'emparer de la connaissance qui est l'enjeu de la séquence, de confronter la diversité des stratégies utilisées et s'ouvrir ainsi de façon moins abstraite aux préoccupations de différenciation pédagogique... (p. 363-364).

La preocupación por la relación teoría-práctica y por los problemas derivados del encaje entre ambas han sido puestas de manifiesto en diversas investigaciones y trabajos ya comentados. A raíz de las aportaciones de Shulman (1987, 1993) sobre el conocimiento base de los profesores y su división en siete categorías -conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico general, conocimiento del currículum, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los aprendices y de sus características, conocimiento del contexto educativo y conocimiento de las finalidades de la educación-, la relación teoría-práctica ocupa un lugar privilegiado en las propuestas tanto de los didactas generales como de los didactas de las ciencias sociales, pues se considera el escenario clave para relacionar todos estos contenidos y construir un conocimiento profesional capaz de enfrentarse a los complejos problemas de la enseñanza.

Aunque las aportaciones de Shulman no emergen de la tradición crítica sino que son una consecuencia de su evolución desde la investigación positivista y están más cercanas al paradigma del pensamiento del profesor, que más adelante comentaré, no se puede negar que ofrecen enormes posibilidades para formar a un profesorado más cercano a los postulados críticos que a los positivistas.

En nuestro país no se han publicado, que conozca, alternativas globales a la formación inicial del profesorado de primaria en didáctica de las ciencias sociales basadas en la racionalidad crítica o en las aportaciones de Shulman. Sin embargo, sí existen algunas propuestas para la formación del profesorado de secundaria que se pueden ubicar en una o en otra de ambas dimensiones, o que comparten principios de las dos.

Por ejemplo, Benejam (1993) reúne en su propuesta ampliamente contrastada en la práctica, ambas tradiciones. Por un lado, identifica el conocimiento pedagógico o didáctico de la materia propuesto por Shulman con la didáctica y considera que desde la didáctica de las ciencias sociales se debe indagar forzosamente en el terreno de la epistemología de la ciencia referente para poder contestar a dos preguntas básicas: ¿para qué enseñar ciencias sociales? y ¿qué enseñar de estas ciencias? porque la

reflexión epistemológica permite la definición de los objetivos que se persiguen, ofrece un hilo vertebrador para plantear la selección y organización de los contenidos, al tiempo que favorece determinadas metodologías (p. 342-343).

Por otro lado, considera la autora que la didáctica ha de plantearse asimismo la manera de ayudar a los alumnos a construir el conocimiento social por lo que recurre a las teorías constructivistas por su gran poder explicativo e integrador. El nexo entre la reflexión epistemológica y las teorías constructivistas -dos campos considerados por Shaver (1993) como fundamentales en la epistemología de la educación del profesor de ciencias sociales- ha de realizarse en el campo de la práctica puesto que la práctica reclama un proceso constante de deliberación para no separar los medios de los fines. El juicio que sigue a la deliberación sobre la acción, las decisiones que se toman durante la acción y la reflexión crítica que sigue a la acción demandan continuamente un proceso de fundamentación que conduce a la teoría y la llena de sentido y propósito (p. 346).

La propuesta de Benejam descansa en su larga experiencia práctica en la asignatura de didáctica de la geografía para la formación inicial del profesorado de secundaria.

En un sentido semejante al de Benejam, y con el apoyo de su experiencia en la formación permanente del profesorado de historia de secundaria, se pronuncia Maestro (1993) en relación a la formación de dicho profesorado. Para esta autora, los problemas de la formación del profesorado de historia se hallan en la inexistencia de una relación estrecha y coherente entre teoría y práctica. En su opinión los problemas aparecen tanto desde la práctica -una práctica que, en general, ha relegado a la teoría o que aplica mecánicamente teorías pedagógicas sin una reflexión adecuada-, como desde la formación teórica -desconocimiento y falta de aprecio por las teorías del aprendizaje o por las propuestas metodológicas y por la teoría de la propia materia a enseñar. Maestro propone dos caminos para solucionar estos problemas: el análisis de la teoría de la historia y, en concreto del tiempo histórico, desde la didáctica de la historia y desde la práctica docente y el desarrollo de proyectos curriculares de historia como instrumentos de formación teórico-práctica del profesorado.

Otras propuestas pueden complementar las aportaciones citadas hasta ahora. Por ejemplo, en las conclusiones sobre la formación inicial del profesorado de secundaria de los seminarios de profundización en didáctica de la geografía y de la historia celebrados en Sevilla (García, 1991) se reclama una formación teórica vinculada a la realidad de la enseñanza y a la práctica.

También el trabajo de Luis y Guijarro (1992), más claramente en consonancia con el paradigma crítico, aporta sugerencias sobre los contenidos de una formación crítica del profesor de geografía. Como señala Rozada (1992) en la introducción de la publicación,

La presente Guía (...) está pensada para favorecer la formación de docentes capaces de abordar desde los aspectos más concretos de una programación, hasta las cuestiones ideológicas y socio-políticas más sutiles. Este tipo de sujetos son (...) intelectuales capaces de abordar con dominio todos los aspectos de su trabajo, que van desde enseñar a los niños todo lo que se pueda, hasta denunciar el por qué en esta escuela y en esta sociedad no se puede enseñar más a los niños (p. 17).

Otros trabajos como el de Martín (1992) o Pagès (1994) pueden ubicarse en los supuestos de la teoría crítica, pero están más orientados a la formación permanente del profesorado de ciencias sociales de secundaria que a la formación inicial del de primaria. En ambos casos, se considera que la formación ha de descansar en una estrecha relación entre la teoría y la práctica.

La escasez de propuestas para la formación en didáctica de las ciencias sociales del profesorado de primaria es, como he mencionado en distintas ocasiones, alarmante en un momento como el actual de implantación de los nuevos planes de estudio. Los pocos trabajos publicados en nuestro país son desiguales y poco consistentes desde el punto de vista teórico. El trabajo de García et al. (1993a), sobre los contenidos de la formación en didáctica de las ciencias sociales, dirigido a los estudiantes de magisterio de primaria, no considera ninguno de los descubrimientos de la investigación realizada hasta ahora y no va más allá, en mi opinión, de ser un libro de texto de didáctica de las ciencias sociales al uso de los existentes hace algunos años en muchas escuelas de magisterio españolas. La heterogeneidad de las diversas aportaciones -algunas, no obstante, realmente valiosas como material de trabajo para las clases de didáctica- y la concepción transmisiva inherente a su enfoque dudo que permitan materializar las intenciones que, al parecer, presiden dicho texto:

(...) para poder enseñar correctamente las ciencias sociales, aunque se trate del nivel primario, es necesario un profesional, un maestro, preparado para ello. Un modelo de profesor reflexivo y autónomo, que toma decisiones propias acerca del currículum y de los estudiantes (Villar Angulo), que conoce y comprende el lugar donde vive, el mundo que nos rodea y las ciencias sociales que lo estudian. Analista de la vida y de la educación, concienciado de los problemas del mundo actual y comprometido con la sociedad, opción que no es exclusiva de ningún grupo en particular sino de cualquier profesional libre e independiente. Y, en síntesis, con una cultura general sólida (Landsheere) y una capacitación integral (Medina), que le permita no ser víctima de modas y lenguajes que se le plantean alejadas de la realidad circundante (Gimeno y Pérez); un tanto artista e ilusionador y, sobre todo, un profesional que conoce y le gusta su trabajo (p. 13-14).

Por otro lado, no parece aconsejable que los contenidos de los programas de didáctica de las ciencias sociales de la formación de profesores tengan que traducir mecánicamente los contenidos del currículum de la etapa educativa para los que se les prepara. Difícilmente el nuevo perfil de profesor de educación primaria que postulan estos autores (García et al., 1993 b) podrá lograrse sólo con el conocimiento de doce bloques de contenidos extraídos del currículum de primaria y sin tener en cuenta las perspectivas de los estudiantes de maestro de primaria en relación con las ciencias sociales y sus componentes, la relación teoría y práctica, la relación con las otras didácticas y con las otras disciplinas del currículum de educación primaria, la reflexión epistemológica y psicológica, el análisis del contexto o, simplemente, la creación de situaciones problemáticas en el aula de didáctica que sirvan de modelo para su futura intervención didáctica.

Además de este trabajo existen algunas experiencias específicas en la formación

del profesorado de primaria basadas en la colaboración entre diversas didácticas específicas. Algunas experiencias de este tipo se han desarrollado en los Estados Unidos, como ya señalé anteriormente. En mi opinión pueden constituir una vía realista y posibilista para solucionar los problemas de los actuales planes de estudio de primaria si la colaboración no se reduce a la enseñanza en los centros universitarios sino que tiene su base en el prácticum y en una estrecha relación entre la teoría y la práctica. La propuesta de Jiménez et al. (1994) es un ejemplo de una posible vía si la relación entre las didácticas especiales rompe los estrechos marcos de las aulas universitarias y se vincula más directamente a los problemas de la práctica. En este sentido, es mucho más elaborado y completo el enfoque integrado para la formación inicial del profesorado de primaria presentado, en Estados Unidos, por Szymanski et al. (1994).

La posibilidad de construir una alternativa global basada en los principios de la racionalidad crítica para la formación del profesorado de primaria en didáctica de las ciencias sociales, choca, hoy por hoy, con la irracionalidad de los nuevos planes de estudio que han alejado aún más, si cabe, las posibilidades de desarrollar programas acordes con los resultados de las investigaciones, con las nuevas concepciones sobre el rol del profesor y, si se quiere, con los tiempos que vivimos y con los retos que deberán afrontar, en un futuro, los actuales estudiantes de maestro. Sin embargo, y a pesar de las dificultades para poder remover a corto plazo la estructura que sustenta dichos planes, creo, con Goodman y Adler (1985), que es importante desarrollar concepciones innovadoras por insignificantes que sean, pues en nuestra profesión siempre es mejor soñar que quedarse estancado.

Así, por ejemplo, es importante preparar al futuro profesor para ejercer su rol de mediador entre el currículum prescrito y su alumnado. Los futuros profesores han de aprender a interpretar el currículum prescrito y sus supuestos y han de saber adecuarlo a las necesidades, habilidades e intereses de su alumnado. Han de saber que en el momento de tomar decisiones actúan sus propios intereses, sus concepciones y sus habilidades sobre el contenido, el aprendizaje y la enseñanza.

Para aprender a tomar decisiones sobre el currículum y sobre la enseñanza de las ciencias sociales algunos autores consideran conveniente enseñar al futuro profesor de primaria a formularse una serie de preguntas o de cuestiones básicas a las que deberá dar respuesta antes, durante y después de su enseñanza.

Para Van Cleaf (1991) las preguntas que debe formularse un profesor son las siguientes: ¿Son apropiadas las finalidades y los objetivos del currículum para mis estudiantes? ¿Necesito modificarlas? ¿He de enseñar previamente algunos prerequisites? ¿Son adecuados para mis estudiantes los materiales sugeridos y las actividades programadas en la guía del currículum? ¿Cómo puedo modificar una lección? ¿Cómo he de conseguir que la lección pueda interesar a los niños? La finalidad de estas preguntas es considerar las relaciones entre el currículum y sus estudiantes. De esta manera, el profesor se convertirá en un mediador activo.

También Kaltsounis (1987) propone catorce preguntas básicas para que el profesorado de primaria pueda tomar decisiones y enseñar de manera eficaz:

1. ¿Qué se supone que han de conseguir las ciencias sociales en la escuela primaria y cómo pueden alcanzarse los objetivos en los distintos cursos?

2. ¿Cuál ha de ser el eje general de estudio de cada curso y, en concreto, de mi propio curso?
3. ¿Cuáles han de ser los cinco o seis temas que pueden proporcionar un tratamiento comprensivo del eje de estudio designado a mi curso?
4. ¿Cuáles son los elementos básicos que pueden proporcionar el contenido básico de cada tema?
5. ¿Cuál es la mejor manera de enseñar o de ocuparse de cada uno de los elementos de un tema?
6. ¿Cómo relacionar lo que el alumno aprende con su vida personal?
7. ¿Cómo desarrollar un plan comprensivo para una enseñanza eficaz de un tema concreto?
8. ¿Cómo evaluar el progreso de los alumnos y la eficacia de mi programa?
9. ¿Qué he de hacer con los libros de texto y cómo utilizo otros materiales disponibles?
10. ¿Dónde puedo ir a buscar recursos adicionales para enriquecer las experiencias de aprendizaje?
11. ¿Cómo se enseñan las ciencias sociales en programas y escuelas alternativas?
12. ¿Cómo puedo mejorar como profesor de ciencias sociales?
13. ¿Cómo puedo ayudar a mi escuela a hacer bien las ciencias sociales?
14. ¿Qué puedo hacer para contar con la ayuda de los padres en la enseñanza de las ciencias sociales?

Ellis (1991) propone que el profesor de ciencias sociales de primaria comprenda que la enseñanza es una actividad compleja dirigida por un profesional que debe considerar cuidadosamente qué es lo que más interesa a sus alumnos y lo más perdurable de lo que les puede enseñar. Considera que este profesor ha de tener claras las metas de su enseñanza, conocer el contenido que ha de enseñar, conocer muchas estrategias instructivas, comunicar a sus estudiantes qué espera de ellos y por qué, conocer a sus estudiantes, aceptar la responsabilidad de los resultados de sus estudiantes, utilizar correctamente los materiales existentes, intentar desarrollar conexiones entre y más allá de las disciplinas que enseña, controlar el progreso de cada estudiante y proponer un feedback adecuado, y, finalmente, pensar y reflexionar sobre su propia práctica.

La programación presentada, discutida y aprobada en el II Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en Córdoba (AA.VV., 1990) pretendía establecer unas líneas de acción comunes a todo el profesorado de didáctica de las ciencias sociales de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB y era, en parte, una respuesta a la situación detectada en el Simposium de Salamanca.

Se presentó una propuesta de contenidos con el fin de propiciar una reflexión sobre un posible programa teórico que cada departamento y cada centro debería concretar y adaptar. Este programa se debatió en función de las diferentes etapas educativas a las que se podría dirigirse considerando la reforma curricular ya en marcha y los posibles cambios en los planes de estudio de la formación inicial del profesorado.

Su objetivo era y es formar profesionales de la enseñanza de las ciencias sociales para las diferentes etapas del sistema educativo por lo que la propuesta admitía di-

versos grados de complejidad que fueron analizados y discutidos en los diferentes seminarios.

Los contenidos propuestos se agruparon en los doce bloques siguientes:

1. La didáctica de las ciencias sociales.
2. La enseñanza de las ciencias sociales. El problema de su contenido.
3. La programación de los contenidos sociales.
4. El aprendizaje y las ciencias sociales.
5. La comunicación en la enseñanza de las ciencias sociales.
6. La metodología en la didáctica de las ciencias sociales.
7. Los recursos en la enseñanza de las ciencias sociales.
8. La evaluación en la enseñanza de las ciencias sociales.
9. La investigación en la didáctica de las ciencias sociales.
10. El concepto de espacio y su representación geográfica y artística.
11. El concepto del tiempo social.
12. Los valores sociales.

Con este programa se pretendía delimitar el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, definir sus objetivos, establecer sus métodos y elaborar el saber teórico y práctico propio de cualquier disciplina. Se partía de la premisa siguiente:

La didáctica de las ciencias sociales, al igual que otras ciencias y las demás didácticas especiales, se resuelve en acción, pero es una acción fundamentada, con conocimiento de causa, y por tanto con una reflexión teórica propia. La teoría y la práctica didácticas establecen una relación dinámica, de manera que el pensamiento nace con frecuencia de la acción y revierte en la acción y da respuesta a las preguntas sobre qué enseñar, cómo, cuándo, por qué, a quién y en qué circunstancias (AA.VV., 7).

Los symposia organizados por la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales desde entonces hasta la actualidad han pretendido enriquecer este programa y profundizar en el conocimiento de cuál es el estatus epistemológico de la didáctica de las ciencias sociales. No se ha realizado un seguimiento ni del programa ni de las aportaciones y debates realizados en los distintos symposia, entre otras razones porque las condiciones en las que se realizaron los cambios de los planes de estudio de la formación inicial del profesorado de primaria impidieron una reflexión serena, científica, basada en el conocimiento que las investigaciones sobre la formación inicial del profesorado habían dado a conocer ya.

Estas investigaciones y las propuestas analizadas hasta ahora ofrecen, sin duda, una panorámica suficientemente clara sobre las vías que habría que seguir en los proyectos docentes y en las prácticas de didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesor de primaria. Sin embargo, creo que esta panorámica puede completarse y enriquecerse analizando las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sobre la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales en primaria y secundaria.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1990): *Los nuevos currícula de didáctica de las ciencias sociales para la formación de profesores de educación infantil, primaria y secundaria. Sympósiu de Córdoba*. Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales, nº 2, 7-24.
- AA.VV. (1993): *Algunas investigaciones*. Cuadernos de Pedagogía, nº 220. Monográfico dedicado a El Profesorado, 12-17.
- AA.VV. (1993): *Recull d'estudis i investigacions*. Interaula, nº 18, monogràfic sobre Investigació educativa i formació del professorat, 25-44.
- ADLER, S. A. (1984): *A Fiel Study of Selected Student Teacher Perspectives toward Social Studies*. Theory and Research in Social Education, XII, 1, 13-30.
- ADLER, S. A. (1991): *The Education of Social Studies Teachers*. SHAVER, J. P. (ed.): Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. New York. Macmillan, 210-221.
- ADLER, S. A. (1993) *The Social Studies Methods Course Instructor: Practitioner Researcher*. DUMAS, W. (1993) (ed.): *Preparation of Social Studies Teachers*, in The International Journal of Social Education. Ball State University, Muncie, Indiana, vol. 7, nº 3, 39-47.
- ARMENTO, B. J. (1986): *Research on Teaching Social Studies*. WITTRICK, M. C. (ed.): Handbook of Research on Teaching. New York, MacMillan, 942-951.
- ARMENTO, B. J. (1991): *Changing conceptions of research on the teaching of social studies*. SHAVER (ed.): Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies. New York. Macmillan, 185-196.
- AUDIGIER, F. (1993): *Recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie, et de l'éducation civique et formation des enseignants*. MONTERO, L./VEZ, J.M. (eds.): Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I). Santiago de Compostela. Tórculo. 349-367.
- BANKS, J. A./PARKER, W. C. (1992): *Social Studies Teacher Education*, in HOUSTON, W.R. (ed.): Handbook of Research on Teacher Education. New York. MacMillan, 674-686.
- BENEJAM, P. (1993): *Los contenidos de didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado*. MONTERO, L./VEZ, J.M. (eds.): Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I). Santiago de Compostela. Tórculo. 341-347.
- BENNETT, L. (1993): *Social Studies in the Preparation of Elementary School Teachers*. DUMAS, W. (1993) (ed.): *Preparation of Social Studies Teachers*, in The International Journal of Social Education. Ball State University, Muncie, Indiana, vol. 7, nº 3, 76-80.
- BOHME, C. (1993): *Le métier de professeur d'Histoire dans d'école et la société de la R.D.A. à l'Allemagne de l'Est*. Historiens & Géographes. Supplément au numéro 339, 9-16.
- CLARY, M. et al. (1990): *Formation aux didactiques des enseignants de l'école élémentaire*. MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (ed.): La formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales. Actes du Colloque. Paris. INRP. 209-217.
- CORNBLETH, C. (1982): *Mirroring Ourselves: Reflections on Social studies teacher Education*, paper presentat at the symposium Reflections on Re-Ordering Goals of Social Studies Teacher Education, Mid-Atlantic Regional Conference for the Social Studies, New York City, January 1982. 18 p.
- CUESTA, R. (1993): *La historia como profesión docente y como disciplina escolar en España*. II Simposio sobre historia, geografía y profesión docente (ponencias y comunicaciones). Asociación española del profesorado de historia y geografía. Madrid. 27-55.
- DUMAS, W. (1993) (ed.): *Preparation of Social Studies Teachers*, in The International Journal of Social Education. Ball State University, Muncie, Indiana, vol. 7, nº 3.
- ELLIS, A. K. (1991): *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Boston. Allyn and Bacon.

- EVANS, S. (1993): *State Standards for the Inicial Licensure for Teachers of Social Studies*. DUMAS, W. (1993) (ed.): *Preparation of Social Studies Teachers*, in The International Journal of Social Education. Ball State University, Muncie, Indiana, vol. 7, nº 3, pp. 48-58.
- GARCIA, A. L. (dir.) (1993a): *Didáctica de las ciencias sociales en la educación primaria*. Sevilla. Algaida.
- GARCIA, A. L. et al. (1993b): *Los contenidos de ciencias sociales en la formación del profesorado de educación primaria*. MONTERO, L./VEZ, J.M. (eds.): Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I). Santiago de Compostela. Tórculo. 637-643.
- GARCIA, F. F. (ed.) (1991): *Didáctica de las ciencias sociales: geografía e historia*. Estado de la cuestión. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid. Paidós-MEC.
- GIROUX, H. A. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid. Siglo XXI.
- GONZALEZ, M. (1994): *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. Servicio de Publicacións. Universidade da Coruña.
- GONZALEZ, M./FUENTES, E. J. (1994): *Análisis de necesidades durante la formación inicial: implicaciones para una didáctica de las ciencias sociales*. Comunicación presentada al VI Simposio de Didáctica de las ciencias sociales. Pontevedra. 11 p.
- GOODMAN, J./ADLER, S. (1985): *Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study os Perspectives*. Theory and Research in Social Education, XIII, 2, 1-10.
- GRAU, R. M./ROSAS, M. (1989): *Aproximació al concepte de temps històric en els estudiants de diplomati en professorat d'E.G.B. de Castelló de la Plana*. Docència, nº 5, 123-136.
- HAUBRICH, H. (1990): *La formation des enseignants de la géographie en République Fédérale d'Allemagne*. MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (ed.): La formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales. Actes du Colloque. Paris. INRP. 135-147.
- HOFFMAN, S. (1993): *The Social Sciences and Early Childhood Teacher Preparation: Strengthening the Ties*. DUMAS, W. (1993) (ed.): *Preparation of Social Studies Teachers*, in The International Journal of Social Education. Ball State University, Muncie, Indiana, vol. 7, nº 3, 66-75.
- JIMENEZ, R. et al. (1994): *El diseño curricular y la formación del profesorado como nexos de investigación en didáctica de las ciencias experimentales, sociales y matemáticas*. Investigación en la escuela, nº 24, 71-78.
- KALTSOUNIS, T. (1987): *Teaching Social Studies in the Elementary School. The Basics for Citizenship*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- LISTON, D.P./ZEICHNER, K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata. 1993.
- LUIS, A./GUJJARRO, A. (1992): *La enseñanza de la geografía: guía introductoria*. Universidad de Cantabria.
- MAESTRO, P. (1993): *Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado*. MONTERO, L./VEZ, J.M. (eds.): Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I). Santiago de Compostela. Tórculo. 311-340.
- MARBEAU, L. (1986): *Les recherches sur la formation permanent des enseignants aux didactiques per la recherche*. Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie. Actes du Colloque. Paris. INRP. 23-33
- MARBEAU, L. (1990): *Formation permanente (initial et continue) des enseignants aux didactiques per la recherche: un schéma expérimental en voie d'évaluation*. MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (ed.): La

- formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales. Actes du Colloque. Paris. INRP. 167-193.
- MARTIN, A. (1992): Ideas prácticas para innovadores críticos. Sevilla. Diada.
- MATTOZZI, I. (1993): *Corso di laurea in storia e formazione professionale degli insegnanti*. Italia contemporanea, nº 191, 325-334.
- PAGES, J. (1994): *La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado*. Signos nº 13, p. 38-51.
- PALONSKY, S. B. (1993): *A Knowledge Base for Social Studies Teachers*. The International Journal of Social Education, vol. 7, nº 3, 7-23.
- ROBINSON, P. (1982): Patterns in Social Studies Methods Courses: A Review of the Literature, paper presented at the annual meeting of the National Council for the Social Studies, College and University Faculty Assembly, Boston, november 1982, 19 p.
- ROSAS, M. (1988): *Sobre el concepte d'història en els estudiants de diplomats en professorat d'educació general bàsica de Castelló*. Docència, nº 4, 79-94.
- ROZADA, J. M. (1992): *Prólogo*. LUIS, A./GUILLARRO, A.: La enseñanza de la geografía: guía introductoria. Universidad de Cantabria. 13-17.
- SCHUSTER, P. (1990): *La formation des enseignants chargés de l'éducation civique et politique en R.F.A.* MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (ed.): La formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales. Actes du Colloque. Paris. INRP. 149-165.
- SHAVER, J. P. (1993): *Epistemology and the Education of Social Science Teachers*. MONTERO, L./VEZ, J.M. (eds.): Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I). Santiago de Compostela. Tórculo. 297-310.
- SHULMAN, L. S. (1993): *Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching*. MONTERO, L./VEZ, J.M. (eds.): Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I). Santiago de Compostela. Tórculo. 53-69.
- SHULMAN, L.S. (1987): *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22.
- SZYMANSKI, C./SUNAL, D.W./MCCLELLAND, S./POWELL, D./ALLEN, B. (1994): *Integrated Teaching Units: Preservice Teachers' Experiences*, JSSR, vol. 18 (2), 10-18.
- TOEBES, J. (1990): *Enseignement de l'histoire et formation des enseignants aux Pays-Bas*. MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (ed.): La formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales. Actes du Colloque. Paris. INRP. 127-133.
- VAN CLEAF, D. W. (1991): *Action in Elementary Studies*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- VANN ESLINGER, M./SUPERKA, D. P. (1982): *Social Studies Teachers*, in The Current State of Social Studies: A Report of Project SPAN. A Project SPAN Report. Social Science Education Consortium, Inc. Boulder. Colorado, pp. 159-204.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1992): *Conocimiento profesional e incertidumbre de la práctica: el caso de un formador de maestros*. MARCELO, C./MINGORANCE, P. (eds.): Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (III). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 17-56.
- WEIBLE, T./DUMAS, W. (1986): *Elementary Teacher Education and Certification*. ATWOOD, V. A. (ed.): *Elementary School Social Studies: Research As a Guide to Practica*. National Washington. Council for the Social Studies. 137-145.
- YEAGER, E. A. & DAVIS, O. L., Jr. (1994): *Understanding the "Knowing How" of History: Elementary Student Teacher's Thinking About Historical Texts*, JSRR, vol. 18 (2), 2-9.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE HISTORIA DEL ARTE DE BACHILLERATO. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

Rosa M^a Ávila Ruiz
 Universidad de Sevilla
 Jesús Estepa Giménez
 Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos se sitúa en el ámbito de la investigación didáctica específica (Didáctica de las Ciencias Sociales) interesada en la descripción, explicación e intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se desarrolla en el contexto de los procesos de formación-desarrollo profesional que, a su vez, se refieren a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, en general, y de la Historia del Arte en particular. Así mismo esta investigación se origina al tratar de afrontar los problemas que los profesores de Historia del Arte tienen a la hora de enseñar los contenidos escolares sobre la Obra de Arte, para poder así incidir en la transformación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje realizando una propuesta de conocimiento profesional deseable, desde los presupuestos del Proyecto IRES. Es por lo que este trabajo, inscrito en la línea del "pensamiento del profesor", pretende hacer un análisis, de las creencias implícitas que estos profesores tienen acerca del qué y cómo enseñar esta disciplina, partiendo de sus propias concepciones respecto a la naturaleza de la materia con la que trabajan.

ANTECEDENTES

La línea de investigación centrada en el pensamiento del profesor parte de la idea de que a) el pensamiento del profesor puede ser abordado desde sus teorías implícitas, b) que el análisis de la estructuración de las tareas académicas es imprescindible para determinar la correspondencia entre pensamiento y acción, y c) que la enseñanza de cualquier ciencia debe ser revisada a la luz del pensamiento del profesor.

Dentro de esta línea de investigación, la identificación de las concepciones del profesor sobre la disciplina y su enseñanza ocupa un lugar relevante en las investigaciones en Educación. Dichas concepciones actúan de filtro y elemento descodificador de las informaciones procedentes de otros ámbitos de investigación. Así, una determinada concepción sobre la disciplina y/o su enseñanza, podría caracterizar la interpretación y toma de decisiones sobre las concepciones, errores de aprendizaje u obstáculos epistemológicos de los alumnos, orientaría una determinada opción de selección del contenido o búsqueda de situaciones didácticas y permitiría el marco de negociación (implícito o explícito) de un determinado "contrato didáctico". El carácter implícito de estas concepciones hace que su identificación sea compleja y que cualquier sistema tendente a su explicitación, mediante verbalización, esté condicionado y mediatizado por diversos factores intrínsecos y extrínsecos (Jiménez y otros, 1994). Las investigaciones centradas en esta problemática podrían clasificarse en tres grupos:

- 1.- Estudios sobre el procesamiento de información y comparación entre principiantes y expertos.
- 2.- Estudios sobre el Conocimiento Práctico.
- 3.- Estudios sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido.

De éstos, sobresale por la influencia que ha tenido en el contexto científico educativo la relacionada con el Conocimiento Didáctico del Contenido cuyos máximos representantes son Wilson y Shulman quienes en 1987 realizan la investigación "The Knowledge Growth in teaching", de gran transcendencia en la investigación educativa, constituyéndose en uno de los centros de interés más importantes dentro de la investigación didáctica para la formación del profesorado (Benejam, 1993).

La mayoría de las investigaciones, que se han llevado a cabo dentro de esta línea de investigación, se refieren a Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Literatura, en general comparando profesores principiantes con profesores experimentados, todas ellas referidas siempre a enseñanza secundaria. Con referencia explícita a las Ciencias Sociales, la mayor parte de las investigaciones se han centrado en profesores de Historia, siempre en la misma línea antes expuesta y en el mismo contexto educativo (Gudmundsdottir y Shulman, 1987; Wilson y Wineburg, 1988; Evans, 1991; Guimerá, 1991; Blanco, 1992; Medina y Domínguez, 1992).

MARCO TEÓRICO

El "contenido" del conocimiento profesional de los profesores se puede describir y organizar de diversas maneras según los criterios de análisis que adoptemos. En la li-

teratura científica existen numerosas propuestas sobre este tema que identifican diferentes componentes en el conocimiento de los profesores (Marcelo, 1993). Nosotros hemos seguido las caracterizaciones que Shulman (1987) hace sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido, entendido éste, para nosotros, "como aquel conocimiento que ayuda a que se produzca una transformación del conocimiento incluido en el currículum escolar en algo que tenga sentido para los alumnos", y que se construye a partir de: el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general, y el conocimiento del currículum, condicionados por la biografía personal y profesional de los profesores (Gudmundsdottir y Shulman, 1987), todo ello con el fin de elaborar una propuesta de conocimiento profesional deseable, teniendo como marco de referencia los presupuestos del modelo de "Investigación en la Escuela" (Proyecto IRES).

Por consiguiente, nuestra investigación se enmarca dentro de:

- 1.- Los presupuestos de la investigación biográfica, que comienza a ser desarrollada por Clandinin y Connelly siendo continuada por Butt, Reymond y Yamagishi (1988), y que parte de la idea de que el profesor posee un conocimiento construido a través de la experiencia de interacción personal en situaciones reales de naturaleza personal, práctica y profesional. Este conocimiento no es ni puramente teórico ni puramente práctico, sino que las relaciones teoría-práctica son horizontales, dialécticas e interactivas, debido a la influencia de algunos elementos de la vida privada de una persona, tales como creencias, valores, disposiciones, imágenes, sentimientos, principios etc. tanto explícitos como implícitos, tácitos o intuitivos.

- 2.- El conocimiento de la materia, a través de los distintos enfoques de la Historia del Arte que ésta ha tenido a través de su historia, como: el *enfoque biográfico*, sostenido por Vasari; la *teoría del medio*, cuyo máximo representante es Taine; el *enfoque formalista*, defendido por Wölfflin, entre otros; el *enfoque iconológico- iconográfico*, representado significativamente por Panofsky; el *enfoque sociológico* de Antal, Hauser y Hadjinicola; el *enfoque estructuralista* de Fracastel; la *teoría de los signos o semiótica*, sostenida por Eco y el *enfoque histórico* de Freixa y otros.

- 3.- El conocimiento curricular, relacionado con los aspectos específicos de aprendizaje, métodos y estrategias metodológicas específicas de la enseñanza de la Historia del Arte y con las propias concepciones del profesor sobre la materia, proyectado en las clases de esta disciplina, que para nosotros constituye el "conocimiento didáctico del contenido" propiamente dicho, cuyo análisis hemos seguido a través de los elementos curriculares que plantea el Proyecto IRES, como:

- 1^º *El qué y para qué enseñar*, condicionados ambos por la consideración social y educativa que tiene la disciplina de Historia del Arte.

- 2^º *A quién enseñar* (dificultades de aprendizaje, capacidades para aprender, etc.)

- 3^º *Cómo enseñar*:

- * Selección de contenidos y toma de decisiones en el aula.
- * Estrategias metodológicas para enseñar.
- * Utilización de recursos.
- * Actividades.
- * Estrategias metodológicas para evaluar.

4.- El conocimiento del contenido pedagógico en general, que nos lleva a la identificación de distintos modelos didácticos que han aparecido en el contexto educativo y que corresponden con los distintos enfoques que se le han dado al currículum en la acción. El conocimiento de las orientaciones conceptuales existentes en la formación del profesorado es un factor imprescindible a la hora de analizar el conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Bachillerato porque, primero, nos ayudará a situar qué práctica educativa corresponde a la concepción epistemológica de estos profesores, y en segundo lugar, porque conocer sus orientaciones metodológicas y didácticas implica, por nuestra parte como objetivo final de nuestra investigación, promover alternativas curriculares que tengan en cuenta tanto aportaciones generales de la Teoría del Currículum, como los problemas, creencias y obstáculos concretos que se manifiestan al describir las clases de Historia del Arte.

Siguiendo a Porlán (1993), en el contexto educativo distinguimos cuatro tendencias o modelos didácticos:

- 1.- Modelo tradicional: la obsesión por los contenidos.
- 2.- Modelo tecnológico: la obsesión por los objetivos.
- 3.- Modelo espontaneísta: la obsesión por los alumnos.
- 4.- Modelo investigativo: síntesis alternativa.

Como se señala en el cuadro anexo, cada uno de estos modelos los hemos caracterizado teniendo en cuenta las siguientes categorías:

- a) la visión del aprendizaje.
- b) la estructura del currículum.
- c) el papel de la evaluación.
- d) la metodología.

PROBLEMAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Al principio señalábamos que este trabajo de investigación se origina al tratar de afrontar los problemas que los profesores de Historia del Arte tienen a la hora de enseñar los contenidos escolares sobre la Obra de Arte y así poder intervenir significativamente en la formación del profesorado que imparte esta disciplina, teniendo ésto en cuenta nuestra investigación se centra en la siguiente *problemática*:

¿Qué características ha de tener el conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte en la perspectiva de una educación de calidad? ¿Cuál ha de ser su saber y su saber profesional?

Resolver esta problemática nos lleva a plantearnos el conocimiento que "de hecho" tienen los profesores de Historia del Arte, lo que nos hace formular una serie de interrogantes que en definitiva son los problemas específicos abordados en el estudio empírico:

1^a) ¿Qué concepciones epistemológicas tienen los profesores de Historia del Arte del Bachillerato acerca de la Obra de Arte?

Para resolver este problema nos planteamos *analizar el conocimiento de la materia a enseñar, la Historia del Arte, que incluye el conocimiento de su estructura interna,*

de los marcos conceptuales de explicación o paradigmas que se emplean para su investigación. El análisis de este conocimiento es importante en la medida en que determina lo que los profesores enseñan y desde qué perspectiva.

2^a) ¿Qué concepciones curriculares tienen estos profesores y, por tanto, qué concepción de la enseñanza se corresponde con los distintos enfoques epistemológicos de la Historia del Arte?

Esto nos lleva a *caracterizar los modelos didácticos que existen en el contexto educativo del Arte haciendo un análisis de qué visión del aprendizaje tienen los profesores, cómo estructuran el currículum, cuál es el papel de la evaluación, qué metodología utilizan y, por tanto, con qué modelo de profesor se corresponde.*

3^a) ¿Cómo organizan las clases de Historia del Arte?

Desde esta problemática tratamos de *analizar las concepciones que estos profesores tienen del conocimiento didáctico del contenido con referencia a los temas más comúnmente enseñados en una asignatura, en nuestro caso la Historia del Arte, las formas más útiles de representar ideas, analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones, etc.*

4^a) ¿Qué factores ambientales (como la biografía personal y profesional del profesor) influyen en estas concepciones?

En relación con estos factores se trata de *hacer un análisis de todos aquellos componentes biográficos y profesionales que determinan o influyen en la manera de enseñar la Historia del Arte, tanto desde el punto de vista epistemológico, como curricular o de aula.*

La interrelación que exista entre estas concepciones nos proporcionará una serie de constructos teóricos a partir de los cuáles, y teniendo en cuenta el marco teórico de "Investigación y Renovación escolar" (Proyecto IRES), podremos elaborar una propuesta de conocimiento escolar deseable. Todo ello en la línea de favorecer un profesional de Historia del Arte reflexivo, crítico e investigador que, tal y como señala Porlán (1994), sepa plantearse problemas relativos a: el análisis didáctico del contenido, el análisis histórico de la disciplina, el análisis de la cultura y del pensamiento cotidiano, el diseño de contenidos escolares, y por último, los procedimientos metodológicos que favorecen la enseñanza aprendizaje de la Historia del Arte.

METODOLOGÍA

Como dijimos al principio, nuestra investigación se sitúa en una perspectiva crítica y compleja. Esto hace que desde un punto de vista metodológico debamos ir, por un lado, más allá de lo puramente "interpretativo", ocupándonos de poner en juego elementos de contraste y nuevas perspectivas que pudieran conducir a un cambio en la práctica escolar concreta que se analiza. Por otra parte, la construcción de este conocimiento didáctico no debe ser una cuestión exclusivamente inductiva sino más bien un proceso dialéctico e interactivo entre teoría y práctica, estableciéndose continuas interacciones entre el marco teórico de referencia, la recopilación y análisis de datos durante el trabajo de campo, y la generación de la teoría emergente (Pérez Gómez, 1993).

En este sentido, para abordar el problema planteado en nuestra investigación, optamos por un enfoque plurimetodológico porque nos permite una mayor comprensión de los datos obtenidos a través de diferentes instrumentos. Desde este punto de vista, hemos utilizado tanto la investigación cualitativa (la entrevista) como la cuantitativa (el cuestionario). El dato cualitativo nos permitirá caracterizar mejor una realidad, sus propiedades o el grado en que estas se manifiestan. Sin embargo, las técnicas de carácter más cuantitativo nos aportarán una visión más general y amplia del problema.

Así, nuestra estrategia metodológica parte del cuestionario elaborado en función del marco teórico propuesto y cuya finalidad es conocer:

- a) La biografía personal y profesional de los profesores.
- b) Las ideas que éstos tienen sobre la materia.
- c) El modo de entender la enseñanza en general.
- d) Cómo todo ello se concreta en una forma específica y personal de enseñar.

En este orden de cosas el cuestionario está dividido en cuatro bloques:

Bloque 1.- Datos personales y profesionales.

Bloque 2.- La Materia. Centrado en la epistemología de la Historia del Arte.

Bloque 3.- Las Clases de Historia del Arte.

Bloque 4.- La Enseñanza.

Este cuestionario ha sido pasado a unos cien profesores de Historia del Arte de COU de Andalucía, con el objetivo de obtener una información general sobre el estado de la cuestión. Los datos que consigamos serán categorizados y analizados de manera que nos proporcione información sobre la presencia de ciertas tipologías metodológicas en los sujetos investigados. Para obtener una explicación más razonada de las informaciones y argumentos recogidos en los cuestionarios, se elegirá una pequeña muestra de sujetos representativos de cada tendencia a los que se les entrevistará posteriormente. Las entrevistas nos permitirán explorar, más profundamente, los razonamientos de los sujetos concretos y los argumentos que han utilizado.

En ambos casos, ni el cuestionario ni los guiones de las entrevistas poseen, en nuestro estudio, una estructura cerrada, lo que permite a los sujetos expresar sus opciones y opiniones. Así, la estructura de cada instrumento es la siguiente:

El protocolo escrito del cuestionario presenta una estructura doble:

- Por un lado, se le presentan al sujeto un conjunto de cuestiones en las que se le propone elegir una opción entre varias respuestas, es decir, una estructura de opciones múltiples previamente definidas.

- Pero, a continuación, son matizadas con otras cuestiones abiertas, en las que se pide la explicación o justificación de su elección.

En cuanto a la entrevista (en fase de elaboración) podemos adelantar que tiene un protocolo semiestructurado, con un esquema flexible, en función de los aspectos seleccionados como relevantes en el análisis del cuestionario cumplimentado previamente. No se trata de un guión claramente específico y cerrado, puesto que el investigador puede ir reformulando, en alguna medida, las preguntas seleccionadas o introduciendo otras cuestiones relacionadas con el problema de la investigación. Estas entrevistas se grabarán para después descomponer su contenido en unidades de información que nos permitan caracterizar los constructos de estos profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- BENEJAM,P.(1993): Los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. En Montoro,L. y Vez,J.M. (Eds): *Las didácticas específicas en la Formación del Profesorado*. Tórculo. Santiago de Compostela.
- BLANCO,N. (1992): *Las Rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Málaga.
- BUT,R.L.; RAYMOND,D. & YAMAGISHI,L. (1988): Autobiographic praxis: studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of curriculum theorizing* 7(4), 87-164.
- EVANS,R.W. (1991): Concepciones del maestro sobre la Historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* 3 y 4, 61-94.
- GRUPO INVESTIGACION EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación Escolar)* 4T. Sevilla. Díada.
- GUDMUNDSOTTIR,S & SHULMAN,L (1987): Pedagogical Content Knowledge in Social Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research Association*.31 (2), 59-70.
- GUIMERA,C. (1991): *Práctica docente y pensamiento del Profesor de Historia de Secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona (Estudio General de Lérida).
- JIMENEZ,R.,WAMBA,A.,ESTEPA,J.,CARRILLO,J. y CONTRERAS,L.C.(1994): El diseño curricular y la formación del profesorado como nexos de investigación didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. *Investigación en la Escuela*, 24, 71-78.
- MARCELO,C. (1993): Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. En Montero,L y Vez, J.M. (Eds): *Las didácticas específicas en la Formación del Profesorado*. Tórculo, Santiago de Compostela.
- MEDINA,A. y DOMINGUEZ,C.(1992): El pensamiento del profesor de Ciencias Sociales. En A. ESTEBARANZ y M.V.SANCHEZ (Eds.): *Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional. I. Conocimiento y teorías Implícitas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad. Sevilla.
- PEREZ GOMEZ,A. (1993): La interacción teoría- práctica en la formación docente. En L.Montero y J.M. Vez. (Eds): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Tórculo. Santiago de Compostela.
- PORLAN ,R. (1993): *Constructivismo y Escuela*. Colección: Investigación y enseñanza. Díada. Sevilla.
- PORLAN;R. (1994): El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, 24, 51-58.
- SHULMAN,L.(1987): Knowledge and teaching: Foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- WILSON,S. & WINEBURG,S. (1988): Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspective in teaching history. *Teachers College Record*, 89(4), 525-539.

	1	2	3	4
CATEGORÍAS	TRADICIONAL	TECNOLÓGICO	ESPONTANEISTA	INVESTIGATIVO
A VISIÓN DEL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Científica • Vaso Vacío • Memoria académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Positivista • Conductista • Conocimiento positivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Empirista • Espontáneo en contacto con la realidad • Memoria espontánea, actitudes, valores,... 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de construcción de significados • Parte del conocimiento previo • Conceptos y desarrollo personal
B ESTRUCTURA DEL CURRÍCULUM	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos descontextualizados • Unidades de verdad 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos conductuales • Programación cerrada 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades muy abiertas • No programación ni contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos, contenidos y actividades • Programación semiestructurada
C PAPEL DE LA EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación = Calificación/control • Mide aprendizaje memorístico 	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación objetivos-resultados • Mide conducta observable 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechazo a la evaluación • Toma de decisiones en asamblea de clase 	<ul style="list-style-type: none"> • No a la calificación • Investigación del proceso didáctico • Principio de negociación
D METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación magistral • Libro de texto • Apuntes. Exámenes 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades planificadas • Materiales de apoyo • Feed-Back 	<ul style="list-style-type: none"> • Partir intereses de alumnos • Actividades improvisadas • Observación/Hipótesis/Conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Partir conocimiento previo • Conectar con intereses • Trabajar con problemas • Provocar investigación-contrastación
E MODELO DE PROFESOR/A	<ul style="list-style-type: none"> • Especialista en contenidos • Autoridad delegada • Juez 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico/ejecutor del currículum • Autoridad Delegada • Juez 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanista/Especialista dinámica de grupo • Antiautoritarismo y Paidocentrista • No juez 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitador del aprendizaje • Investigador del proceso de enseñanza/aprendizaje • Experimentación del currículum • Autonomía profesional

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: UN RETO Y UN SOPORTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

María José Sobejano Sobejano
U.N.E.D.

*Me gustaría que se me objetase que me he servido de palabras antiguas
¡Como si los pensamientos no formasen otro cuerpo de ideas cuando se los dispone de forma distinta o las palabras otros pensamientos si se los ordena de otra forma!*

Pascal: Pensamientos

CRISIS DEL CAMBIO

Los pensamientos de Pascal surgidos de un tiempo cansado, barroco y desengañado, elogio de la contradicción, me ayudan a justificar esta recurrente y tozuda intencionalidad de volver sobre cuestiones tan trilladas para tratar de acomodar los espacios de la negociación didáctica. La formación permanente de profesorado ha sido durante veinte años mi fundamental preocupación profesional unida a la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y por esta línea de acción he visto deslizarse, en estas dos décadas, enormes caudales de energía en pos de la innovación y de la exclusividad, de la confrontación y de la compartimentación. También de la desilusión y, justo es reconocerlo, una labor, atenta, sutil, penetrante, integradora y respetuosa en la orientación profesional comprometida y adulta.

El tamiz de este tipo de investigación se percibe en modelos de formación del profesorado y en renovadas reflexiones sobre los fundamentos de la transposición didáctica de las ciencias sociales, capaces de aglutinar esfuerzos en pro de una renovada confianza y de proporcionar un cuerpo de teoría y de experiencia dispuestos a integrar y a crecer la didáctica de este área.

No en vano estamos embarcados en este navío de las ciencias sociales porque somos obstinados convencidos de la inexcusable necesidad del individuo y de la sociedad de explicarse a sí mismos por el cambio y la permanencia y de hallar cauces que ayuden a comprender la complejidad de la naturaleza humana.

Preferimos reconocerlo así en el análisis recurrente y sobrio de las fuentes y de los efectos dibujados en el tiempo. No es de extrañar pues, que desde la historia percibamos cautela, sobriedad y discreción en algunos juicios sobre las prescripciones del presente, sin duda para no incurrir en la simplificadora y pesimista apostilla de nuestro refranero que reza "válgame el cielo, las vueltas que da el mundo p'a estarse quieto".

Sin duda, no estamos en el fin de la historia, sino que, muy al contrario, la crisis de la modernidad que nos invade, aporta la conciencia de las transformaciones, recitla ideas y propone renovadas perspectivas.

Así el profesor Adam Schaff, en un reciente seminario sobre la sociedad del año 2000, daba una buena muestra del sentido optimista y útil de los análisis de nuestro devenir a partir de las consecuencias sociales de la segunda revolución industrial, señalando, por un lado, que "nos enfrentamos juntos (unos renovados "homo studiosus" y "homo ludens"), al problema del cambio de la civilización existente" y, por otro, que la esfera más importante de la organización de la nueva sociedad será la "formación permanente".

La formación permanente del profesorado un bastión contra las incertidumbres

En efecto, la idea oportuna de formación permanente, siendo un producto genuino de la sociedad postindustrial, ha sido, en cambio e incomprensiblemente, poco desarrollada, a pesar de los beneficios sociales que reporta a la sociedad en cuanto a la igualdad de oportunidades y la capacidad de desarrollo tecnológico y el avance de los sistemas de comunicación. Será sin duda una realidad manifiesta y palpante en los primeros pasos del nuevo milenio.

La idea de la formación permanente del profesorado, se interpreta hoy como una necesidad personal, profesional y social de nuestro tiempo sometido a rápidos cambios epistemológicos, sociales, culturales y tecnológicos y contando con los medios de comunicación social para comprenderlos e integrarlos, mediante el ajuste de las creencias a la realidad o al hecho educativo. Centrada en el análisis de los paradigmas sobre la escuela, los alumnos, los profesores, los contenidos culturales y otros componentes de este microorganismo, cierra el círculo que da coherencia global a vida profesional de los docentes. La investigación que busca las relaciones de la teoría con la práctica y comprueba los efectos aislados y el conjunto de las experiencias prácticas en relación a la teoría.

Completa esta idea la interpretación de Rudduck (1987, 129), una de las más originales de cuantas he observado y que entiende el desarrollo profesional del profesor como "la capacidad para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorar y buscar el diálogo con colegas expertos con apoyo de análisis de datos....".

ASPECTOS RELEVANTES DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN FAVOR DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Sobre estas loables intenciones que son además, las que manifiestan los profesores que se apuntan a mi curso, añado la trasferencia de mi aportación propiamente profesional, avalada por los datos recogidos de la experiencia y la reflexión de los profesores. Me refiero a la mejora de la formación inicial tanto en la dimensión de la especialización como la profesional. Y hago hincapié en este objetivo puesto que no tiene intención polemizadora ni minimizadora de la formación inicial, sino más bien integradora, la consecuencia de considerar los años transcurridos entre una y otra y los avances espectaculares desarrollados en la historiografía y en el desarrollo de la ciencia de lo social, que no han llegado a un buen número de profesores en sus aulas universitarias. Sin duda, en mi criterio, la formación profesional está afectada por estas limitaciones de una manera trascendental y añade dificultades a la construcción del currículum.

El profesor Le Goff, que además de insigne historiador formó parte (preside o ha presidido) la comisión de renovación de programas en el sistema educativo francés, señala que en la enseñanza de la Historia no se pueden separar tres actividades

- La investigación
- La enseñanza
- La difusión de los resultados de la investigación

Y ello es particularmente constatable, apunta Le Goff en la enseñanza secundaria, dadas las dificultades de los profesores para la investigación debido a las fatigas y dificultades administrativas de todo orden. Por ello, aboga por que se establezcan los medios que favorezcan "su formación permanente, su reciclaje"

La apreciación general de los alumnos de mis cursos acerca de la necesidad de la afirmación en los fundamentos de la teoría y de la práctica por igual, corrige un tópico anacrónico asentado sobre la intuición de que el profesorado sólo precisa formación en la práctica docente. Es cierto que si bien manifiestan su escasa preparación docente, también reconocen lagunas importantes en su especialización y sentirse atraídos por las cuestiones teóricas de la disciplina que son base del currículum. Cultivar el gusto por la historia, o lo social profundizando en investigaciones puntuales y esclarecedoras de cuestiones teóricas de indudable trascendencia en el nivel de las decisiones docentes, debería ser una garantía para la formación docente.

Afortunadamente una buena representación de investigadores en la didáctica de las ciencias sociales, conocidos y seguidos en sus orientaciones, reivindican la integración de la investigación científica con las prácticas docentes y advierten de amenazas

variadas en la construcción de las didácticas especiales sobre débiles fundamentos epistemológicos. La disociación entre saber científico y saber para enseñar puede dar lugar a un monstruo no reconocible en el universo de los saberes.

Así por ejemplo, Cuesta (1991), menciona la indispensable y auténtica didáctica de la Historia sobre producción de ideas a partir de supuestos gnoseológicos y metodológicos, a los que añadir la historia de la construcción social de este conocimiento. Y es que es preciso diferenciar pero no desestimar las disciplinas de referencia que se integran en una didáctica especial ¿Cómo? poniéndolas en comunicación.

En efecto, desde el referente de las ciencias que configuran el currículum, la didáctica de las ciencias sociales tratará de convertir ese saber científico en saber profesional, pues, como dice Porlán (Grupo IRES) " Habitualmente, el conocimiento profesional suele organizarse en torno a los contenidos de las diversas disciplinas, quedando relegados aquellos saberes y destrezas más relacionados con la actividad docente".

El conocimiento profesional en su primera vertiente de actualización científica en la disciplina trata de trascender a lo didáctico y en la averiguación de este proceso de saber sabio a saber enseñado están empeñadas algunas didácticas especiales en investigaciones avanzadas que son más recientes en nuestra área y, cuyos contenidos conceptuales van desde la transposición didáctica (Chevallard en Matemáticas, Bronkard en Lengua, Porlán en Ciencias Naturales, y Finochio, García y Camilioni en Ciencias Sociales o González, Guarrasino y Ragazzini en Historia) a filtro didáctico, contrato didáctico y mediación didáctica.

Desde las Ciencias de la Educación, especialmente en los más actualizados modelos curriculares, se trabajan conceptos similares como el de matriz disciplinaria (Stenhouse o Develay) o prácticas sociales de referencia (Martinand).

Y recordando las contribuciones de otros saberes al desarrollo de las didácticas especiales insistiendo en la construcción de un conocimiento escolar de las disciplinas, está una línea de investigación que parte de la psicología cognitiva sobre

- Las representaciones de los profesores (y, por ende de los alumnos) cuyo fin es averiguar las intenciones y los procesos del pensamiento del profesor así como los modos en que utiliza el conocimiento adquirido.

Coadyuvan en estas pesquisas las Ciencias de la Educación desde la dimensión curricular con sus avances en conceptos como:

- La investigación-acción (Stenhouse y Elliot)
- La Teoría crítica aplicada al currículum (Carr y Kemmis)
- la investigación sobre estudio de casos (etnográfica)
- los enfoques reflexivos sobre la acción y en la acción (Schön).

El objeto de la didáctica de una disciplina es, pues, el saber para enseñar y éste ha de supeditarse a los fines y propósitos que constituyen el hecho educativo concentrados en el actual concepto de currículum (principios sobre la naturaleza epistemológica de los saberes, sobre la educación y sus componentes y sobre la sociedad que los precisa y su desarrollo como proceso que recoge desde las finalidades explícitas hasta la evaluación y orientación de dificultades).

Los profesores de nuestra área inmersos en la enseñanza, incluso con años dilatados de experiencia, jugando dialécticamente con la teoría y la práctica y reflexionan-

do sobre los términos de la investigación en la didáctica concreta, están maduros para aportar conocimiento, para crear espacios de reflexión e investigación que puedan confluír en otras investigaciones de carácter académico.

Si sabemos concederle a la formación permanente del profesorado la importancia que se merece, habremos hecho un gran avance en la creación y consolidación de la didáctica especial y lograremos conjurar viejas discrepancias dualistas, separadoras del contenido y del continente, buscadoras del referente en tendencias psicologistas, culturalistas presentistas, reductoras de los saberes a un conjunto de procedimientos de validez universal.

Concluimos con Combs en la idea compartida de que cualquier cambio educativo ha de llegar cuando cambien los profesores, "algunas mejoras en educación pueden conseguirse invirtiendo más dinero, construyendo mejores escuelas e introduciendo nuevas materias, nuevos niveles o nuevos instrumentos. Pero los cambios realmente importantes se producirán solamente cuando los profesores cambien" (1978).

BIBLIOGRAFÍA

- AISENBERG, B./ALDEROQUI, S. (Comps): Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Paidós, Buenos Aires.
- AUDIGIER, F./CREMIEUX, C./TUTIAUX-GUILLON, N. (1994): "La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie". *Révue française de Pédagogie*. nº 106, 11-12.
- BRONKART, J.P. (1989): "Du statut des didactiques des matières scolaires", *Langue Française*, nº 82, 53-66.
- COMBS A. Y OTROS (1978): Claves para la formación de profesores. Emesa, Madrid.
- CUESTA, R. (1991): "La enseñanza de la historia en tiempos de reforma". *Revista de Ciencias de la Educación*, enero-dic. Universidad de Salamanca.
- CHEVALLARD, Y. (1991): *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée Sauvage.
- PORLAN, R. (1993): "El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas", *Investigación en la Escuela*, nº 8.

CONCEPCIONES Y OPINIONES SOBRE VALORES Y DESARROLLO
COGNITIVO EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN UNA
MUESTRA DE DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL
(UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. VENEZUELA)

Carmen Aranguren R.
Universidad de los Andes.
Mérida - Venezuela

PRESENTACIÓN

La formación de docentes en áreas o disciplinas científicas y humanísticas en nuestra institución, a pesar de haber generado preocupación, ha carecido de una política coherente y continua que atienda las necesidades requeridas por este colectivo profesional dedicado a la enseñanza en nuestro país.

Los planes desarrollados en este sentido, si bien han captado el interés de un conglomerado dispuesto a "aprender nuevas cosas para enseñar", han dejado mucho que desear en la práctica pedagógica tanto del nivel de Educación Básica y Media como del sector universitario.

En este caso que nos ocupa, nos abocamos a analizar los resultados obtenidos a través de la aplicación de un instrumento preparado para tal fin, que permita conocer el grado y la calidad de la formación pedagógica en un grupo de participantes del Plan de Formación Docente Inicial para egresados y no graduados de las Escuelas de Historia y Letras de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes - Venezuela.

Pretendemos, a través de este estudio, descubrir la incidencia que dicho proyecto tiene en la formación de conocimientos, valores y actitudes de los participantes en cuanto al dominio del desarrollo cognitivo y valorativo y a la producción de cambios cualitativos en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La definición del problema a investigar, de carácter descriptivo-analítico, pretende descubrir las características del conjunto de participantes en la experiencia, que conforman una muestra de 74 sujetos, representados en el 20.5% del universo total de estudiantes de los tres últimos semestres de las licenciaturas de Historia y Letras e igualmente de egresados, cursantes del Programa de Profesionalización para docentes. La población investigada estuvo conformada solamente por estudiantes de los dos últimos semestres (2º y 3º) del Plan de Formación Docente, clasificados de la siguiente manera: graduados de Historia 2.7 %, de Letras 47.3 %; estudiantes de Historia 33.7 % y de Letras 16.2 % siendo igual la cantidad de graduados y estudiantes de la población encuestada en general (50 % y 50 %).

Con este estudio, a la vez, se busca establecer relación entre el conjunto de características presentadas y la frecuencia de éstas con respecto a los individuos sometidos a la actividad.

El instrumento seleccionado para tal efecto consistió en un cuestionario mixto preparado para la ocasión. De éste, se tomaron dos ítems abiertos, cuya información sobre Valores y Desarrollo Cognitivo fue objeto del presente trabajo. Las respuestas otorgadas a dichas preguntas se procesaron a través de: codificación, tabulación categorización y análisis realizado para conocer las orientaciones, dominio y relaciones del contenido expresado en las respuestas.

Aunque reconocemos las limitaciones que supone el pretender realizar inferencias conceptuales de un cuestionario, de todas maneras, los resultados obtenidos pueden abrir otras posibilidades para el conocimiento de este problema, subestimado en el campo de la investigación socio-pedagógica.

Reconocemos el aporte de la Lic. Marleny Rivas A., en el tratamiento estadístico de la información.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La información recogida sobre el planteamiento de los valores en el currículum vigente de Ciencias Sociales de Educación Básica se obtuvo por medio de un ítem abierto, dando a los sujetos encuestados completa libertad para responder a la cuestión.

En el procesamiento de los datos, las respuestas se clasificaron en dos grandes áreas. En la primera de ellas, con el 43.2% de los encuestados, se agruparon las siguientes categorías:

a) *La concepción de los valores en relación a la normativa social.*- Una representación del 24.3 % de esta área de opinión explica que los valores inciden principalmente en la formación o deformación de ciudadanos en su relación con la sociedad y con el mundo. A la vez, se asocia este vínculo con la formación del individuo para mejorar las relaciones interpersonales y con su integración a las normas, como deberes y

derechos, que estructuran la sociedad. La concepción funcionalista que priva es de ajuste del escolar a la normativa social. En menor proporción, detectan la separación entre los valores y la planificación curricular establecida en la institución escolar. Reconocen que en la teoría que sustenta el currículum se expone la preocupación por el tema de los valores, más también se afirma que esto queda en un plano de enunciados generales, pues consideran que en la práctica escolar no existe concreción en cuanto a la expresión de los valores en los objetivos didácticos.

Correspondiente con lo anterior, es reincidente la idea de la desvinculación entre los valores señalados por la Escuela y la realidad social del niño.

b) *La identificación de los valores con los contenidos y los objetivos curriculares.*- El 13.5 % afirma que los valores no son tomados en cuenta de manera adecuada en la enseñanza de las Ciencias Sociales, porque el currículum hace énfasis solamente en los objetivos y contenidos disciplinares (científicos). Se demuestra duda en la consideración de los valores como constitutivos de cualquier objetivo de las Ciencias, de manera explícita o implícita. Podría decirse que, consecuentemente con la estructura teórica y normativa del currículum de Educación Básica y Media Venezolana para cuyo dominio se forma el estudiante del Programa de Formación Inicial Docente, existe una tendencia (5.4 %) a considerar la necesidad de construir más objetivos específicos de tipo afectivo o valorativo que acompañen y completen los de tipo cognitivo o disciplinar.

No deja de llamar la atención que un sector de la muestra (4.1%) indica que los valores cumplen un papel ideologizador "como respuesta a las necesidades del sistema".

c) *Grupo de respuestas que asocian los valores con el proceso evaluativo y con la relación alumno-profesor.*- Se acepta (5.4 %) que los valores tienen presencia en el currículum a través de la evaluación. Esta situación está condicionada, en la mayoría de los casos encuestados, por la relación que debe establecerse entre profesores y alumnos a través de la participación, coevaluación y el carácter cooperativo de esta práctica pedagógica.

En la otra área de opinión se conjugan las respuestas (39.2 %) que se particularizan por manifestar la ausencia de la conceptualización del significado de valor. De allí, es comprensible la debilidad teórica que se presenta a manera de confusión entre los conceptos de planificación, conocimiento, objetivo y valores explícitos e implícitos. Sin embargo, es recurrente la opinión acerca de la responsabilidad del Plan de Formación Inicial en la preparación del docente para atender el asunto de los valores en los contenidos de Ciencias Sociales.

De los resultados obtenidos en las respuestas a la pregunta sobre la definición del problema del desarrollo de las capacidades cognitivas en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, se infiere que su contenido resultó ser el más difícil para la mayoría de los encuestados, por cuanto se observa una escasa elaboración sobre la conceptualización de esta categoría científica. Muestra de ello, es que el porcentaje de abstención abarcó un 17.6 % de los participantes.

A pesar de que una importante representación de la muestra (18.9 %) rechaza la postura conductista de reducir las funciones intelectuales a la memorización en su significado de evocación y recuerdo de información, obviando su consideración de alguna

manera, según los encuestados- como capacitación intelectual del alumno que aprende, se desprende, igualmente, del análisis efectuado la presencia de una confusión conceptual con respecto al conocimiento mismo de las capacidades cognitivas y su relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales. Podemos acotar, en el marco de la opinión expresada por este grupo, un señalamiento al diseño curricular como responsable del mal aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Otro sector de opinión (9.5 %) expone con mayor claridad la relación del desarrollo de las capacidades cognitivas con la Taxonomía del comportamiento de Benjamín Bloom. De esta manera, se siguen las pautas clasificatorias de lo cognitivo y lo afectivo, de la correspondencia entre lo cognitivo y el rendimiento escolar estipulado en objetivos y contenidos prescritos según este modelo.

Estas relaciones, consideradas en el marco Bloomiano, se asumen como posibilidad para desarrollar la aptitud para conocer y potenciar un pensamiento crítico, es decir, como referencia pedagógica en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

CONSIDERACIONES FINALES

Por razones de claridad, las conclusiones se exponen respetando la estructura seguida en la realización del estudio; limitándonos, eso sí, a la síntesis expositiva de aquellas cuestiones que pueden ser de mayor interés.

Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que el nivel de las respuestas no permite establecer diferencias cualitativas entre el conocimiento aportado por estudiantes y egresados.

De la información obtenida se desprende una mayoritaria creencia de que los valores no son tomados en cuenta en el diseño curricular de Educación Básica, por ello aspiran a que su tratamiento sea incorporado en éste, así como también, en el plan de estudio del Programa de Formación Inicial.

Preocupa el que solamente se observe una referencia vaga a los valores con respecto a la identidad nacional y a nuestras raíces históricas, ausentes en el currículum de Ciencias Sociales. Vale la pena resaltar que no aparecen claras las explicaciones de las diversas relaciones entre valores y sociedad, contenidos, objetivos, relación alumno-profesor, evaluación.

Por otra parte, el análisis efectuado permite conocer un cuestionamiento a la simple memorización como ejercicio intelectual en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, asumiendo la propuesta psicopedagógica de la Taxonomía de Bloom. A la vez, se obvia que una renovación del marco teórico, métodos y procedimientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pasa también por discutir este modelo en el que es fundamental la reproducción de la información adquirida, definitoria del plano concien- cial en Bloom. Conciencia que no trasciende el hecho mnemotécnico y experiencial ni logra aprehender las vivencias como ejercicio de la racionalidad humana.

Finalmente, podemos decir que en general sigue estando presente en el colectivo encuestado la manifestación de una preocupación por la presencia de los contenidos de la encuesta en la enseñanza de las Ciencias Sociales, más, como se expuso de al-

guna manera en este mismo trabajo, también se expresa ausencia de conceptualizaciones que posibiliten el establecimiento de vínculos sistemáticos entre estos contenidos, cuestión que subyace en todas las respuestas en mayor o menor grado.

De igual forma, es evidente la presencia de estereotipos que reflejan, de alguna manera, la índole del contenido didáctico y científico adquirido por el colectivo que participó en la experiencia. En esta perspectiva mencionamos algunos indicadores que evidencian el comportamiento mencionado. Al dar su opinión, los encuestados manejan los siguientes estereotipos con respecto a los contenidos sobre los cuales recayó la indagación: "responsabilidad del docente", "programas mal diseñados", "son contenidos importantes", "favorecen la actitud crítica", "desvinculados de la realidad social", "aprendizaje memorístico", "permiten desarrollar habilidades y destrezas", "hay que despertar el interés", "falta motivación".

Muy brevemente, podemos decir que la transformación de la práctica educativa ha de comenzar por plantearse la necesidad de reflexión y análisis sobre lo que el docente hace, descubriendo el por qué y el para qué de los procesos didácticos en los cuales participa. Esto es válido no solo para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales sino también para cualquier conocimiento científico.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA SAIGNES, Gladys de. *Investigación sobre Materiales de la Escuela Venezolana*. Caracas, UCV, Facultad de Humanidades y Educación. 1967.
- AJELLO, Ana María. "La Formación de Profesores del Área Histórico y Social". En: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona-España, (5), Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1992.
- ARANGUREN Carmen y BUSTAMANTE Eladio. *La Historia de Venezuela en los Programas de Educación Básica*. Mérida - Venezuela, 1995. (Mimeografiado).
- HESSEN, J. *Teoría del Conocimiento*. 18ª Edición. Losada. s/f.
- LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY. *Psicología y Pedagogía*. Madrid - Akal, 1973.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *Metodología de la Investigación Social*. La Habana-Cuba, s/f.
- MONTERO Maritza. *Ideología, Alienación e Identidad Nacional*. Caracas, U.C.V., Edic. de la Biblioteca, 1987.
- PERROT Dominique y PREISWERK Roy. *Etnocentrismo e Historia*. México, Nueva Imagen, 1979.
- VÁSQUEZ Eduardo. *Filosofía y Educación*. Mérida-Venezuela, ULA - Consejo de Publicaciones, 1994.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: ANÁLISIS CRÍTICO DE SUS PERSPECTIVAS Y DE SU REALIDAD

M^º Isabel Vera Muñoz
Universidad de Alicante

JUSTIFICACIÓN

La elección de este tema se acredita por la preocupación y reflexión de la autora en torno a las dificultades que entraña la Formación Inicial del Profesorado de Ciencias Sociales de Secundaria. La larga experiencia de trabajo con los futuros profesores no ha logrado cambiar algunas actitudes de este colectivo respecto a la Formación Inicial (en adelante F. I.), y esta situación es la que ha llevado al análisis crítico de las situaciones y coyunturas en las que se desenvuelve dicha formación y que mas adelante se irán exponiendo.

Es necesario resaltar que la mayoría de las situaciones aquí expuestas se pueden hacer extensivas a la F. I. del Profesorado de Secundaria en general, pero nuestro interés y conocimiento profundo estará centrado en el profesorado de Ciencias Sociales en particular. Desde este mismo conocimiento veremos los aspectos más relevantes del proceso de F. I.

Este análisis no podrá abarcar todos los aspectos de la F. I. de dicho profesorado, cuestión que sería demasiado extensa para este trabajo, pero sí tratará aquellos que hemos considerado más relevantes y que afectan mas directamente al colectivo de aspirantes a profesores de Ciencias Sociales.

El convencimiento de que no solo la estructura académico-administrativa está incidiendo en la formación, sino que hay otros factores relevantes, como la formación previa del alumno, el contexto, el prestigio o el propio modelo de formación de profesores, etc., es el que ha propiciado este trabajo.

MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Teniendo en cuenta los paradigmas que nos muestran las diferentes tradiciones educativas en las que se exponen los diferentes puntos de vista respecto al rol del profesor y de la actividad educativa, podemos resumir que coexisten tres teorías principales sobre formación del profesorado (Liston y Zeichner, 1993).

La *Teoría Conservadora* que está relacionada con la conservación de la herencia cultural y científica de nuestra civilización occidental y entiende el papel del profesor como transmisor de conocimientos, de información o como investigador. La *Teoría Radical* entiende que el profesor debe conocer las fuerzas internas y externas que obstaculizan las instituciones docentes y tratar de modificarlas. Esta teoría está vinculada al movimiento reconstruccionista social. La *Teoría Progresista* considera que el profesor debe ser capaz de reflexionar sobre la enseñanza, investigar sobre ella y recabar información sobre la misma. Esta teoría está vinculada al movimiento desarrollista y de eficacia social.

La actual F. I. del Profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales ha girado desde el modelo de tradición académica -que combinaba la formación en Ciencias Sociales con una experiencia de aprendizaje en un centro docente-, pasando por el de eficacia social -que hacía hincapié en la adquisición de habilidades y destrezas docentes relacionadas con el aprendizaje de los alumnos-, tomando algunos aspectos del modelo desarrollista -el profesor como investigador-, hasta finalizar cogiendo ciertos elementos de la tradición reconstruccionista social en la que la formación del profesor es el elemento principal para conseguir una sociedad más justa.

La F. I. del Profesorado de Ciencias Sociales debe ser, por tanto, una síntesis de aquellos aspectos de cada tradición que le den a la misma coherencia y consistencia de valores intelectuales que justifiquen la función del profesor en su área.

No obstante, no se debe olvidar que todavía persiste en muchos alumnos y profesores de la propia universidad la idea de que la mejor formación del futuro profesorado se debe basar en una formación profunda en Ciencias Sociales, que no en didáctica de las Ciencias Sociales, completada con prácticas docentes en un centro de enseñanza.

El prestigio de la Formación del Profesorado en la Universidad ha sido muy limitado y constituye un problema no resuelto todavía. A esto se une la categoría marginal que las administraciones educativas y la propia universidad le conceden a la Formación del Profesorado (Clifford y Guthrie, 1988), y que está avalada por la situación tan precaria en la que se encuentra, en donde organización, reconocimiento académico, infraestructura, profesorado y presupuesto dependen de la buena voluntad de las administraciones de turno. Todo esto, sin tener en cuenta el escaso prestigio que

tiene el profesorado que participa en la educación formal de los docentes entre sus colegas universitarios (Lanier, 1986). Basta con recordar la dificultad con que las Comisiones de Evaluación conceden los tramos de investigación a los profesores que dedican sus esfuerzos a la formación del profesorado.

Habría que plantearse aquí si es cierto lo que opinan algunos autores (Clifford y Guthrie, 1988; Goodman, 1988) sobre el escaso valor que la sociedad en general concede a todo lo que se asocia con mujeres y niños. No deja de llamar la atención el hecho de que para ser profesor de enseñanza primaria se requiera un tiempo de formación reglada de tres años, para ser profesor de secundaria solo se necesite un curso de formación no reglada con una duración mínima de 30 créditos y máxima de 70, mientras que para ser profesor de universidad no se requiere ninguna preparación específica y basta con el título académico correspondiente. Marcello (1995 a) nos recuerda que la feminización del profesorado es inversa al nivel educativo.

No se debe ignorar que existen presiones de todo tipo -alumnos, profesores, padres, administradores educativos, etc- para que la formación del profesorado sea un entrenamiento meramente técnico profesional, olvidándose de la función principal del profesor de Ciencias Sociales, la formación de individuos con una formación humana profunda y capaces de conocer, valorar y entender la sociedad en la que viven.

EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES

El ambiente en el que se desenvuelve la F. I. del Profesorado es crucial para comprender la problemática que afecta a dicha formación. El análisis de la F. I. del Profesorado se ha hecho, casi siempre, teniendo en cuenta la normativa, los sujetos, los profesores, los contenidos, etc., pero se han ignorado otros aspectos ambientales que posibilitan o dificultan la tarea de la formación. Autores como Schneider (1987) se han centrado en el estudio de los ambientes de trabajo de los formadores y han tratado de explicar el poco prestigio, productividad investigadora y poder de los formadores de profesores.

Pero dentro del contexto social es importante destacar la situación social de los aspirantes a profesores de Ciencias Sociales. Se trata de un colectivo con profundos problemas internos de preparación científica, ya que una parte de ellos sólo han estudiado Historia, otros Geografía, otros Arte y cerca de un 20% de ellos -al menos en Alicante- tienen una preparación en estas materias que deja mucho que desear ya que su formación es en Sociología o Derecho. También tienen problemas externos a ellos pues las salidas profesionales son cada vez más escasas. En resumen, se preparan para algo en lo que están parcialmente cualificados y cuyas posibilidades de empleo -debido a la propia especialidad- son escasas o nulas.

A esta situación de partida, con profesorado infravalorado y alumnado desmotivado, hay que añadir el contexto institucional que no ofrece estabilidad a la situación debido principalmente a la falta de profesorado estable -sin reconocimiento académico de su función o remuneración inadecuada-, aulas escasas y conseguidas en el último momento, presupuesto limitado por los ingresos generados por una matrícula exigua...

Esta sensación de abandono, falta de estima y aislamiento del mundo universitario -a los alumnos no le son reconocidos sus derechos como tales-, repercuten en la autoestima del colectivo de profesores y alumnos y plantea serias dudas sobre la eficacia de su acción.

Como dice Cuban (1984, pág. 250), es un "ambiente invisible y envolvente" que configura el quehacer diario y todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

LA FINANCIACIÓN

Ya se ha resaltado la escasez de recursos con la que se financian estos cursos. No se puede pretender formar futuros profesores si los fondos previstos dependen de una matrícula de unas 20.000 ptas. y por lo que se recibirán unas 300 horas de formación -60 de las cuales serán de manera individualizada-. Y todo esto sin contar gastos de material fungible, material docente, administración, etc. Tiene razón Pesau (1982) cuando opina que existe un "déficit insultante de financiación" de la formación del profesorado. Con estos datos huelgan todos los comentarios.

LOS ESTUDIANTES

Es el colectivo principal de la F. I. de los profesores, y sobre él está centrada toda la actividad de formación.

El objetivo más importante de su formación es la necesidad de que sean capaces de dar buenas razones de sus propias acciones educativas, por lo que la formación que reciban debe ir encaminada en este sentido. No bastará con que conozcan las Ciencias Sociales en profundidad y la problemática de la enseñanza de las mismas, como futuros profesores de Ciencias Sociales deberán plantearse el papel que juegan las Ciencias Sociales en la formación del individuo y en el desarrollo de su espíritu crítico. Será necesario responder a las preocupaciones que plantean los futuros docentes, como puede ser el desconocimiento de los objetivos y contenidos del área, la metodología, y la evaluación de las Ciencias Sociales en Enseñanza Secundaria. También será necesario hacerles ver que existen otros problemas dentro del aula de los que ellos no suelen percatarse -ambiente institucional y social (Castejón y Vera, 1996), problemática de los alumnos de secundaria, temas que afectan a la transversalidad, etc.-.

No se pueden ignorar las actitudes que los aspirantes a profesor traen consigo. A las anteriormente aludidas de falta de preparación académica y de perspectivas profesionales, debemos añadir otras aún no citadas pero no por ello menos importantes.

Cuando se matriculan llegan equipados con diferentes tipos de valores en gran parte derivados del ambiente sociocultural en el que se mueven. Entre estos destaca el que no esperan aprender mucho sobre la enseñanza y tampoco se plantean cambiar las estructuras de lo ya establecido, aunque confiesen, con frecuencia, que no les gusta. En sus discusiones y análisis rara vez se plantean la formación como un medio para cambiar aquello que no les gusta. Al igual que a los estudiantes de ma-

gisterio (Monge, 1993) les falta ilusión antes y después de sus estudios de formación (Vera, 1995 b).

En sus discusiones y análisis rara vez se plantean la formación como motor del cambio que desean, porque es probable que el bagaje de sus años de experiencia en el sistema educativo les conduzca a aceptar de manera acrítica el sistema educativo y las interacciones que se producen en el aula (Feiman-Nemser y Buchman, 1985).

Tienen ideas previas sobre lo que significa ser un buen profesor, el contenido que debe enseñar, cómo debe enseñar y el ambiente de aula que desearía tener (Vera, 1995 a). Opinan que aprenderán su oficio mediante la imitación de lo que hacen otros profesores -generalmente los más apreciados por ellos- (Buchmann, 1987), la costumbre, el hábito y la tradición -como se ha hecho siempre-. Pero al mismo tiempo reconocen que sus "maestros" carecían de recursos variados o abusaban de algunos de ellos como el comentario de texto.

Por otra parte, la administración educativa se plantea la reducción de plazas en futuros cursos de formación de profesores, lo que implica la necesidad de seleccionar al alumnado bajo unos criterios específicos. Dichos criterios no deben ser únicamente académicos -lo que es muy difícil por la diversidad de titulados que pueden optar a ello-, sino que también se deben tener en cuenta criterios de destrezas y habilidades docentes -pues no todos saben enseñar-, y criterios motivacionales -ya que no basta con saber y poseer habilidades docentes sino que es necesario querer hacerlo y poner los medios para conseguir el aprendizaje.

Finalmente se ha constatado que parte de las actitudes negativas iniciales -acriticismo, ideas previas erróneas, no esperar aprender nada nuevo, etc.- se consiguen cambiar en sentido positivo aunque no en la medida que sería deseable (Vera, 1995 a).

EL PROFESORADO

El docente debe interesarse por el aprendizaje de sus alumnos y transmitir conocimientos, ideas y actitudes fiables.

Este colectivo está formado por dos grupos bien diferenciados, el profesorado de las asignaturas teóricas y aquel que tutela las prácticas en los centros de secundaria o tutores. El primero está formado, generalmente, por profesores de universidad y en todo caso tiene una idea bastante clara del papel que desempeña, aunque esto no les libra, como dice Schneider (1987), de ser considerados como docentes de categoría inferior y que su área de conocimiento sea percibida en otros ámbitos como vacía de contenidos y sin coherencia intelectual. También opina Schneider que la formación del profesorado en la universidad carece de categoría, poder y prestigio incluso cuando los programas de formación del profesorado son de calidad respetable y el nivel de investigación también.

Para que el papel del docente sea efectivo debe adoptar una postura reivindicativa y de modificación en las estructuras de la formación del profesorado de secundaria de manera que su trabajo sea más valorado. Para conseguir esto es necesario que participe en la política universitaria e intente cambiar la actual situación de inferioridad en

la que se encuentra la F.I. del profesorado porque, al contrario de lo que piensa Lanier (1986), los formadores de profesores -y es posible que menos aún los de Ciencias Sociales- no son un colectivo conservador.

El papel de los tutores es prácticamente desconocido para el colectivo universitario en general, aunque dentro de su propio grupo de profesores de Secundaria y entre los aspirantes a profesor está bien valorado.

Existe un problema, y es que los tutores suelen desconocer lo que se enseña al alumno en las clases teóricas o teórico-prácticas. Esta cuestión tiene difícil solución ante la escasez de medios personales y materiales. Esto se solucionaría si tuviesen mejores relaciones con la universidad y oportunidades de aprendizaje, materiales adecuados y justa remuneración económica (Marcelo, 1995 b).

LOS PLANES DE ESTUDIO Y EL CURRÍCULUM

Después de esperar muchos años a la reforma de los Planes de Estudio de la F. I. del Profesorado se han puesto de manifiesto las muchas tensiones y conflictos que genera entre los colectivos afectados, de manera que lo que se acaba de aprobar ha salido a la luz pública sin consultar a los que trabajan en éste campo, y no es posible ni bueno ni recomendable realizar una reforma mirándola desde fuera. Porque esta situación genera malestar y desconfianza, y así es difícil que un proyecto pueda salir bien.

Tanto en el plan antiguo como en el nuevo no existe un currículum claramente determinado, aunque aparece tímidamente esbozado en algunas materias del nuevo diseño en donde se especifican las materias o asignaturas teóricas y su valor en créditos y el "prácticum". Entre las primeras se encuentra la Didáctica Específica con 10 créditos.

Los programas de F. I. del profesorado carecen de objetivos expuestos con claridad, lo que parece indicar que las administraciones educativas no se han definido por un modelo de formación del profesorado concreto. Por un lado parece perpetuar el modelo conservador del profesor transmisor de conocimientos aunque, por otro lado, el contenido de algunas materias hace pensar en el profesor que reflexiona sobre los condicionantes educativos y sobre su propia práctica docente, intenta ser progresista.

El currículum de la Didáctica de las Ciencias Sociales no se desarrolla y, según la información recogida por la autora de este trabajo, su contenido actual varía considerablemente de un centro universitario a otro. Esta variedad viene condicionada tanto por los temas de que trata como por el enfoque que se le da. No hay unanimidad ni uniformidad sobre qué conocimientos han de considerarse principales y, consecuentemente, cuales secundarios.

Es necesario, como opinan Liston y Zeichner (1993), que los formadores de profesores examinen sus propios programas, evalúen el grado en que sus esfuerzos no alcanzan los objetivos propuestos y tomen las medidas necesarias para adaptarlos a la consecución de estos objetivos. En este sentido se debe modificar el programa tantas veces como se considere necesario. Sería recomendable un consenso a nivel interuniversitario sobre contenidos mínimos.

LA INVESTIGACIÓN

El campo de la investigación en F. I. del Profesorado de Ciencias Sociales de Secundaria es prácticamente inexistente. Es necesario tener en cuenta las cuestiones y problemas que se les plantea a los futuros profesores y a los formadores de docentes. La investigación suele centrar más su atención en el aula que en el propio profesorado y, como opina Lawn (1989), también es necesario incluir las condiciones institucionales de la escolarización entre los aspectos problemáticos. Mantiene que los profesores deben prestar atención a aquellos aspectos de su trabajo que lo definen de forma cerrada y posibilitan las contradicciones a las que deben enfrentarse como la gestión, supervisión, definición de tareas, recursos, tiempo, relación entre compañeros, etc...

Por otro lado no hay comunicación entre lo que se investiga y la práctica de los docentes en el aula. Los resultados de la investigación no ayudan a los docentes a solucionar sus problemas. Es necesaria una mayor colaboración entre los formadores de profesores universitarios, los investigadores y los docentes del área que trabajan en secundaria.

En consecuencia, la investigación en F. I. del Profesorado de Secundaria de Didáctica de las Ciencias Sociales debe abarcar los dos campos en los que forma el futuro docente. En el campo de su formación *dentro de la universidad* deben realizarse estudios del aspirante a docente, del formador de profesores y de las relaciones entre ambos dentro de la situación del proceso enseñanza-aprendizaje. En el campo de la formación *dentro de los centros de secundaria* es interesante la relación educativa entre el aspirante y el tutor, la relación educativa entre el aspirante y los alumnos de secundaria con los que realiza sus prácticas docentes, y el estudio de la figura del tutor. Estos docentes tienen una doble problemática: con los alumnos que realizan prácticas docentes y con sus propios alumnos de secundaria.

Naturalmente la cita no es exhaustiva y podrían citarse otros campos de estudio como el contexto de la F. I. o los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales pero creemos que estos pueden incluirse en algún apartado de los citados y en todo caso, unos y otros, no dejan de ser campos prácticamente inexplorados desde el punto de vista investigador y que es necesario potenciar.

CONCLUSIÓN

La crisis social existente se extiende también al ámbito escolar y es la misma sociedad, que minusvalora y cuestiona el papel de la educación y de los docentes, la que les hace responsables de los fracasos que se dan en el ámbito académico. Si a esto se une la crisis en la que se encuentran las Ciencias Sociales en general, poco o nada aceptadas por una sociedad que sólo se interesa por aquellos conocimientos que tienen una proyección práctica, se llega a la conclusión de que la formación del profesorado de Ciencias Sociales es una tarea ardua por la que deben luchar todos aquellos que creen que las Ciencias Sociales tienen una función que cumplir en la formación humana de los individuos en particular y en el conocimiento y mejora de la sociedad en general.

También es cierto que la F. I. del Profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales plantea mas problemas y dificultades que en niveles inferiores, pero la necesidad de formación es tan perentoria, las carencias son tan grandes y su proyección docente a través de los alumnos es tan importante que no se debe abandonar. Los costes sociales son demasiado elevados para que los ignoremos.

Serán necesarias transformaciones profundas, ayudas presupuestarias y una mayor labor investigadora para afrontar los cambios necesarios, y recabar la colaboración de los afectados para conseguir una mejor F. I. del Profesorado de Ciencias Sociales, ya que esto redundaría en la construcción de una sociedad mas justa y democrática.

BIBLIOGRAFÍA

- BARQUÍN RUIZ, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 306, pp. 7-65. Madrid.
- BUCHMANN, M. (1987). Teaching Knowledge: The lights that teachers live by. *Oxford Review of Education*, 13, 2. pp151-164.
- CASTEJON, J. L. Y VERA-MUÑOZ, M. I. (1996). A Causal Model about the Individual and Contextual Determinants of Academic Achievement. *The High School Journal*, vol. 80, 1. North Carolina.
- CLIFFORD Y GUTHRIE, J. W. (1988). *ED School*. University of Chicago Press.
- CUBAN, L. (1984). *How teachers teach: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. N. York. Longman.
- FEIMAN-NEMSER, S. Y BUCHMAN, M. (1988). Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En VILLAR ANGULO, L. M. (Comp.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. pp. 301-314. Alcoy. Marfil.
- GIMENO, J. Y PEREZ GÓMEZ, A. (1987). *El pensamiento pedagógico de los profesores*. Madrid. C. I. D. E.
- GOODMAN, J. (1988). Masculinity, feminism and the male elementary school teacher: A case study of preservice teacher's perspectives. *Journal of Curriculum Teorizing* 7, 2. pp. 30-60.
- LANIER, J. (1986). Research on teacher education. *Third handbook of research on teaching*. pp. 527-568. N. York. Macmillan.
- LAWN, M. (1989). Being caught in school work: The possibilities of research in teachers work. En CARR, W. (edit). *Quality in teaching: Arguments for a reflective profession*. pp. 147-162. Londres. Palmer Press.
- LlISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata.
- MARCELO, C. (1995 a). Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. En *Revista de Educación*, 306, pp. 205-242.
- MARCELO, C. (1995 b). *Desarrollo profesional e iniciación en la enseñanza*. Barcelona. P. P. U.
- PESAU, B. (1982). Developing an adequate resource base for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 33, 4, pp. 13-15.
- MONGE, J. J. (1993). Actitud de los alumnos de magisterio de la U. de Cantabria hacia la profesión docente al final de la carrera. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, pp. 87-96.
- SCHNEIDER, B. (1987). Tracing the provenance of teacher education. En POPKEWITZ (Edit). *Critical studies in teacher education*. Londres. Palmer Press.
- VERA MUÑOZ, M. I. (1995 a). Diario de los alumnos de Formación del Profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales, 1994-95. Sin publicar.
- VERA MUÑOZ, M. I. (1995 b). Informe de los alumnos de Formación del Profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales, 1995-96. Sin publicar.

POSIBILIDADES Y LIMITACIONES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES
PARA LA ENSEÑANZA DE HISTORIA Y LETRAS
(UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - VENEZUELA)

Eladio Bustamante P.
Universidad de los Andes.
Mérida-Venezuela

INTRODUCCIÓN

La política de formación de profesionales en docencia ha sido motivo de interés en nuestras universidades durante mucho tiempo. Varios ensayos se han realizado en este sentido, siendo el Programa de Profesionalización Docente de Historia y Letras (PPDHL) de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes (Venezuela) uno de los últimos planes implementados para atender esta necesidad.

La propuesta del mencionado Plan de Estudio tiene como eje atender las necesidades pedagógicas de estudiantes y egresados de las Escuelas de Historia y Letras para el ejercicio de la docencia. Al respecto, en el proyecto implementado a partir de 1993 se plantea entre otros propósitos:

- Desarrollar los modelos, métodos, técnicas y procedimientos propios de la enseñanza-aprendizaje de las Letras, las Artes, la Historia y el Idioma Inglés para comprender y analizar las fuentes y naturaleza del conocimiento incorporado a la enseñanza y sus condicionantes socioculturales e ideológicos.
- Desarrollar valores éticos y socioculturales relacionados con la actividad docen-

te y sus entornos sociales y conducir los procesos de socialización y concienciación en el aula de clase, orientados a la transformación y mejoramiento del contexto social y científico de la comunidad inmersa en un momento cultural de la sociedad venezolana.

- Desarrollar capacidades para comprender la planificación, ejecución y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de las áreas humanísticas y creativas en función de las características intrínsecas de la estructura del conocimiento histórico, literario y artístico.

- Promover el desarrollo de estructuras cognoscitivas necesarias para el razonamiento y conceptualización requeridos en las Ciencias Sociales y humanísticas (PPDHL, ULA-Venezuela, 1992. p. 25).

Las continuas denuncias y críticas institucionales, gremiales y de organismos oficiales sobre la deficiente calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media Venezolana, con sus inevitables consecuencias sociales, educativas y culturales, nos ha incitado a explorar, en un primer nivel, la formación adquirida por los alumnos cursantes del mencionado Programa y su relación con el dominio del currículum vigente para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Básica y Media en nuestro país.

Los sujetos de nuestra investigación, cuyo carácter es fundamentalmente exploratorio, conforman una muestra de 74 participantes, lo que representa el 20.5 % del universo total de cursantes del Programa de Profesionalización (361 alumnos), calificados como estudiantes de los tres últimos semestres de Historia y Letras, e igualmente egresados, quienes de manera voluntaria respondieron a la solicitud de los investigadores. Estos están distribuidos en la misma proporción entre estudiantes y licenciados. En cuanto a las especialidades 47 corresponden a Letras y 27 a Historia.

Dado que el colectivo de los profesores en formación con los cuales se realizó el trabajo están sometidos al plan de estudio pedagógico de tres semestres, nos pareció más adecuado realizar la exploración con estudiantes de los últimos semestres (2º y 3º), donde el diseño descriptivo de la investigación permitiera descubrir relaciones desconocidas entre los hechos examinados de manera más amplia y fundamentada, tales como: la orientación del Plan de Estudio con respecto a la formación docente; la relación del Plan de Estudio de Formación con la propuesta didáctica del currículum de Educación Básica en Ciencias Sociales y la práctica docente; el problema de los valores y el desarrollo de las capacidades cognitivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales; así también, deducir la relación entre la formación adquirida a través del Plan de Estudio y las actividades y pensamiento del profesor en formación inicial.

El instrumento utilizado consistió en una encuesta representada por un cuestionario mixto construido expresamente para esta investigación. Los ítems se distribuyeron en dos áreas que incluían los contenidos mencionados en el párrafo anterior. Un área estuvo conformada por las respuestas acerca de la opinión de los encuestados sobre el Plan de Formación y la otra sobre el dominio del currículum vigente de Ciencias Sociales en Educación Básica y Media.

El tratamiento estadístico de la información estuvo a cargo de la Lic. Marleny Rivas A., miembro del Grupo de Investigación. Reconocemos su aporte.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Los datos globales obtenidos a partir del estudio de esta muestra, en lo que a resultados de la implantación del Programa de Formación de Docentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales se refiere, nos indican una gran conclusión: está claro que para la mayoría de los encuestados (66.3 %) el plan de estudio, mencionado anteriormente, llena sus expectativas en cuanto a preparación pedagógica para estas tareas. En oposición, un porcentaje de 29.7 % de los participantes lo considera deficiente e incompleto.

En referencia a las áreas de mejor dominio para las cuales prepara el Programa, se manifiestan como de mayor aceptación el conocimiento teórico del diseño curricular (28.5 %) y la práctica de aula (32.5 %). En menor proporción, pero en términos equivalentes, se adscriben a la planificación y a la evaluación (19.0 % y 19.8 % respectivamente). En la relación manifestada en cuanto al aporte hecho por el Programa de Formación y la preparación para la acción docente de los encuestados, se agrupa, en términos globales -y con igual tendencia- la aceptación de ser capacitados para atender la formación de un ciudadano crítico y transformador de la realidad social (21.1 %) y para desarrollar de manera alternativa los objetivos y contenidos de Programas y Textos de estudio de Educación Básica de Ciencias Sociales (18.9 %). Así mismo, se reafirman las respuestas, relacionadas con la organización didáctica de las actividades y el mejoramiento del manejo del contenido de Ciencias Sociales a enseñar (17.8 % para el primero y 19.5 % para el segundo). Correspondientemente, según los datos obtenidos, los sujetos de la investigación afirman que lo más importante de atender en la formación del alumno de Ciencias Sociales son las actitudes y valores, para lo cual se obtiene un resultado de 44.7 %, siguiendo en orden de aceptación la comunicación interpersonal (27.2 %), el pensamiento histórico (16.7 %) y el conocimiento disciplinar (11.3 %).

En otro grupo de preguntas planteadas por el instrumento, la matriz de opinión se divide presentando contradicciones. Por ejemplo, en proporciones semejantes responden que el diseño didáctico de los Programas y Textos de Educación Básica en Ciencias Sociales se fundamenta en el Conductismo y en el Empirismo (37.8 %), mientras que otro sector, lo considera orientado por el Cognitivismo y el enfoque Histórico-social (24.3 %). Así mismo sucede cuando consideran la relación entre la propuesta de estructura curricular de los Programas y Textos de Educación Básica para la enseñanza de Ciencias Sociales y la acción pedagógica del docente: prescriptiva, rígida y normativa (39.2 %) y, por otro lado, flexible y participativa (27.0 %).

Continuando en esta situación dicotómica, una tendencia considera que el diseño curricular está dirigido especialmente al desarrollo de los objetivos y a una evaluación terminal de los contenidos (51.4 %). La otra opinión se inclina por considerar que el énfasis se hace en la transformación del pensamiento y formación de valores en el alumno, posibilitando, a su vez, la superación profesional del docente (22.9 %). Finalmente, los resultados sobre la relación de dependencia curricular entre Programas y Textos de Ciencias Sociales se concretan significativamente en sostener la poca correspondencia didáctica, disciplinar y metodológica entre estos materiales curriculares

(64.8 %). La propensión contraria, que asume la correlación entre los materiales didácticos, obtiene un 25.7 %. Llama la atención que en esta pregunta se presenta el más alto índice de abstención (9.5 %).

CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ESTUDIO

La aplicación de esta prueba a los alumnos del Plan de Formación Inicial Docente ha sido de gran utilidad, tanto para conocer las características más relevantes de su proceso de formación como para diagnosticar las posibilidades y limitaciones de ese Programa.

Los resultados obtenidos nos permiten señalar una contradicción medular: el que la mayoría de los sujetos encuestados acepta la idoneidad de los estudios realizados en su preparación pedagógica y la otra faz del problema, que indica la descalificación de esa preparación, desvelada en el análisis de las respuestas. Sobre esta disparidad de opinión, apuntamos que, más que apoyarse en marcos teórico-didácticos diferentes, se presentan como expresión de una confusión conceptual de los contenidos manejados en el Programa de Formación, pues en términos generales, apuntamos que un porcentaje significativo (47.3 %) ubicó sus respuestas en dimensiones antagónicas: conductismo-cognitivismo, rigidez-flexibilidad, didáctica por objetivos-transformación del pensamiento del alumno.

Surge del estudio realizado un asunto a plantear en posteriores investigaciones: ¿Cómo un Plan de Formación Inicial Docente pudiera resolver el problema de la relación entre el conocimiento disciplinar (Historia y Letras en nuestro caso) y la adquisición de una metodología didáctica realmente científica?

Es evidente, según la información obtenida a través del instrumento aplicado, que los objetivos del Programa de Profesionalización Docente mencionados en la Introducción, en cuanto a su contenido científico y en el marco educativo y didáctico, no han podido consolidarse en la producción de un conocimiento que apunte a la transformación del pensamiento, actitudes y valores relacionados con una teoría y práctica pedagógica alternativas, y que redunden, a su vez, en el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Ciertamente, son diversos los factores que pueden explicar esta dificultad. Por una parte, nuestras limitaciones y prejuicios como educadores, los escasos recursos innovadores de que disponemos, los rezagos ante lo vertiginoso del desarrollo científico y tecnológico, lo novedoso o reciente de los proyectos que en este campo se han implementado. Por otro lado, en este caso -como en otros- y en el marco del Plan de Formación revisado, nos preocupa fundamentalmente la ausencia de la búsqueda misma de una reflexión, discusión, análisis y propuesta en cuanto a los principios conceptuales que orientan indiscutiblemente la teoría y práctica del docente en formación inicial y permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- ASTI VERA Armando. *Metodología de la Investigación*. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- ARANGUREN Carmen y Bustamante Eladio. *La Historia de Venezuela en los Programas de Educación Básica*. Mérida-Venezuela, 1995. [Mimeografiado].
- CABRERA R. Leopoldo J. "La tortuosa marcha de la formación profesional en España". *Revista de Educación*, Madrid, [302], MEC, 1993.
- CARDOSO Ciro y PÉREZ BRIGNOLI H. *Los Métodos de la Historia*. Barcelona-España, Crítica, 1981.
- CARR Wilfred y KEMMIS Stephen. *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del Profesorado*. Barcelona-España, Martínez Roca, 1988.
- GARCÍA GUADILLA Carmen. *Producción y Transferencia de Paradigmas Teóricos en la Investigación Socio-Educativa*. Caracas, Tropykos, 1987. HABERMAS Jürgen. "Sobre la situación de las Ciencias Sociales y Ciencias Humanas en Alemania". En: *Diálogo Científico*. República Federal de Alemania, [1-2] 4, Instituto de Colaboración Científica, 1995.
- SHARDAKOV M. N. *Desarrollo del Pensamiento en el Escolar*. México, Grijalbo, 1968.
- SILVESTRI Adriana y BLANCK Guillermo. *Bajlín y Vigotski: La Organización Semiótica de la Conciencia*. Barcelona-España, Anthropos, 1993.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Características Socio-Económicas, Status Social y Actitudes de los Docentes Venezolanos*. Caracas, Publicaciones del Programa Nacional de Investigaciones Educativas, 1970.
- VIGOTSKI L. S. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona-España, Grijalbo, 1979.

LA CONSIDERACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DESDE LAS PERSPECTIVAS PRÁCTICA Y CRÍTICA

Francisco Rodríguez Lestegás
Universidad de Santiago de Compostela

Según sea la concepción de la práctica educativa que se sustente, así será la consideración que merezcan tanto la función del profesorado como los procesos conducentes a su formación y a su desarrollo profesional. A este respecto, Pérez (1992) señala cuatro perspectivas básicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesorado: la academicista, la técnica, la práctica y la crítica. Las lógicas limitaciones de espacio impuestas a este trabajo nos fuerzan a detener nuestra atención tan sólo en los dos últimos enfoques mencionados.

LA PERSPECTIVA PRÁCTICA: EL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES COMO "PRÁCTICO REFLEXIVO" E "INVESTIGADOR EN EL AULA"

Situándose en un modelo hermenéutico-interpretativo, esta concepción de la enseñanza busca la coherencia entre la forma de educar y los fines a perseguir, para lo que propugna la utilización conjunta de los enfoques cognoscitivos y afectivos, enfatizando estos últimos. Prioriza las interacciones y relaciones interpersonales como objetivo y medio de aprendizaje, y entiende la figura del profesor no sólo como transmisor

de conocimientos e informaciones, sino fundamentalmente como coordinador de las interacciones y de los aprendizajes escolares. La consecución de un clima positivo en la clase se convierte, pues, en una tarea prioritaria, para lo que se defiende la participación de los alumnos y alumnas como agentes de aprendizaje, así como en la organización de la clase, al tiempo que se proponen sistemas de autogobierno. Por otro lado, su relación con administradores y expertos es la del trabajo conjunto, aunque admitiendo la dirección, explícita u oculta, de aquéllos.

LA CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO ACTIVIDAD PRÁCTICA

Cuando nuestra comprensión de la acción y de los problemas educativos está enfocada técnicamente, se presupone para los procesos escolares una certeza de la que por principio carecen, ya que la práctica educativa se caracteriza precisamente por su complejidad e incertidumbre. Los espacios educativos constituyen entornos sociales de comunicación que se muestran inseguros, inestables, contingentes, singulares, conflictivos e impredecibles, de modo que cada decisión adoptada y cada actuación llevada a cabo están sometidas a las características particulares del contexto de interacción, lo cual invalida la supuesta eficacia de las reglas tecnológicas. Por el contrario, la comprensión de la acción educativa como práctica, y, más concretamente, como práctica social (Elliott, 1991), significa que se trata de una actividad que busca justificar su valor en lo que hace, y no sólo en lo que obtiene como resultado, haciendo de la capacidad reflexiva del profesor la variable que orienta el entramado racional del quehacer formativo.

El enfoque práctico acentúa los aspectos morales de la actividad educativa, ya que ésta representa una práctica racional e intencional por la que un ser humano influye en otro, lo que le presta una irrenunciable dimensión ética. La elección, por ejemplo, entre unos contenidos y una metodología que favorezcan la interpretación reflexiva y crítica de los problemas sociales, frente a otros contenidos y otra metodología que propicien el mantenimiento y la reproducción de la sociedad existente, constituye una opción que, lejos de tener un carácter neutral o aséptico, comporta siempre decisiones basadas en compromisos éticos y axiológicos sobre los fines de la educación (Angulo, 1989).

Por consiguiente, la enseñanza de las Ciencias Sociales que se propone desde este enfoque abandona el énfasis en la adquisición de conocimientos disciplinares (propio de la perspectiva academicista) y en la formación de una conciencia cívico-patriótica (perspectiva técnica), para centrarse en los problemas reales y cotidianos de los alumnos y alumnas, de tal manera que el conocimiento social no se concibe como un fin en sí mismo ni como un instrumento para poder intervenir eficazmente en la sociedad, sino que representa un medio para el desarrollo personal (Pagès, 1994).

UN PROFESORADO QUE REFLEXIONA E INVESTIGA SOBRE SU PROPIA PRÁCTICA

En un medio ecológico que hemos caracterizado de singular y cambiante, el trabajo docente se presenta como una actividad sumamente conflictiva, cuya superación exige la adopción de decisiones inequívocamente cargadas de connotaciones éticas y políticas. Pues bien, si facilitar los procesos de comprensión de la sociedad constituye una compleja práctica social, el profesor tiene que dejar de ser concebido como un simple técnico o experto, un "profesional competente" que, siguiendo pautas de tipo conductista, aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados como el mejor modo de orientar racionalmente su práctica; por el contrario, la intervención del profesor, al igual que ocurre con cualquier otra práctica social, debe ser considerada como un auténtico proceso de reflexión e investigación (Pérez, "Introducción" a Elliott, 1990).

Desde este enfoque, y a lo largo de la última década, expresiones tales como "enseñanza reflexiva", "práctica reflexiva", "reflexión en la acción", "el profesor como investigador de su práctica", "el profesor como sujeto que toma decisiones", "el profesor como profesional práctico-reflexivo", "el profesor como sujeto que resuelve problemas", "el profesor como facilitador del aprendizaje de sus alumnos" y otros términos relacionados con estas imágenes y metáforas, han ido adquiriendo un gran predicamento entre los diferentes estamentos vinculados a la formación del profesorado, habiéndose realizado considerables esfuerzos para estimular una concepción de la formación como un proceso de reflexión sobre la práctica y para hacer de la investigación reflexiva un componente nuclear de la reforma de la formación de profesores.

El hecho de entender la figura del profesor como un "práctico reflexivo" (Schön, 1983, 1987, 1993) supone dar un paso importante en su profesionalización, representando una alternativa a las concepciones positivistas del profesor dominador de competencias. Si la orientación meramente técnica de la función docente desprofesionalizaba a los profesores, ahora éstos pasan a ser conceptualizados como profesionales dotados de una adecuada preparación en conocimientos, capacidades, actitudes y valores, que no sólo "consumen" conocimiento producido por la investigación educativa, sino que también son capaces de generarlo, reflexionando e investigando sobre su propia práctica con la finalidad de comprenderla y mejorarla (Armento, 1991; Latorre, 1992). Al práctico le interesa no sólo el cómo, sino también el qué y, de manera muy especial, el porqué y el para qué. Así, intentando evitar las actuaciones miméticas e irreflexivas, el profesor práctico actúa como un verdadero "agente curricular", desempeñando un papel determinante en el proceso de desarrollo del *currículum* (Trillo, 1994).

LA PERSPECTIVA CRÍTICA: EL PROFESOR COMO "PROFESIONAL AUTÓNOMO Y AGENTE DEL CAMBIO SOCIAL EN UN SENTIDO EMANCIPADOR"

A finales del siglo pasado y principios del actual, la educación pasó a ser concebida como un medio de emancipación de las personas respecto a las falsas ideas sobre los mundos natural y social, siendo las escuelas consideradas como instrumentos

para la construcción de una sociedad diferente y más racional. En consecuencia, los programas de intervención diseñados tenían como principal objetivo superar la limitación de oportunidades de los sujetos, propia de una sociedad clasista, para poner el énfasis en principios meritocráticos y prácticas de ubicación social a través de la escolarización. Pues bien, lo que hizo la teoría crítica fue estudiar la forma en que la educación ha continuado funcionando como ideología, es decir, intentar desvelar cómo los principios y prácticas a que hemos aludido permanecen ideológicamente lastrados, a pesar de las intenciones de superar las funciones ideológicas de formas anteriores de escolarización que se consideraban irracionales e injustas.

LA CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO ACTIVIDAD CRÍTICA

Uno de los principales representantes de la llamada "Escuela de Frankfurt", Habermas (1971), valora la ciencia simplemente como una de las diversas formas de conocimiento posibles, al tiempo que destaca la falsa neutralidad de ese conocimiento, puesto que los diferentes tipos de saber son moldeados por los intereses humanos en el marco de las relaciones sociales como expresión histórica. Así, distingue tres formas de investigación social en términos de los "intereses constitutivos del saber", entendidos como los intereses humanos que guían la investigación o búsqueda del saber: los intereses técnicos, prácticos y emancipadores del saber (Grundy, 1987).

El interés técnico se logra normalmente mediante la ciencia empírico-analítica, es decir, la perspectiva científico-natural de la investigación científica. Por su parte, el interés práctico suele conseguirse mediante las ciencias hermenéuticas o interpretativas, tales como la historia. Y, finalmente, el interés emancipador se refiere a la autonomía y la libertad racionales capaces de emancipar a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de los procedimientos coercitivos de relación social que constriñen la acción humana y social. Por consiguiente, mientras la ciencia social técnica pretende la regulación y el control de la acción social, y la ciencia social práctica intenta proporcionar una interpretación del mundo, la ciencia social emancipadora o crítica (Carr y Kemmis, 1986) trata de revelar la forma en que los procesos sociales son manipulados por el poder en el contexto de las relaciones sociales de dominación y coerción.

En este sentido, una ciencia crítica de la educación, basada en la concienciación y orientada hacia la acción, tiene por objetivo cambiar la educación y las actuales formas de escolarización, de manera que se adecuen mejor a la puesta en práctica de los valores educativos que se persiguen y que son coincidentes con la aspiración principal de la propia educación: contribuir al perfeccionamiento de aquellas cualidades intelectuales que propician el desarrollo de individuos racionales y el progreso de sociedades democráticas (Carr, 1990; Kemmis, 1986). Desde esta óptica, una ciencia crítica social o educativa no es un medio para la ilustración individual, sino un modo de acción social colectiva y profundamente conectada con ideales emancipatorios de racionalidad, justicia y libertad (Kemmis, "Introducción" a Carr, 1990).

Por supuesto, la opción de enseñar a pensar críticamente la realidad social, con vistas a la formación de un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación de esa realidad, implica la "problematización" del conocimiento, lo que hace que los conflictos sociales y políticos, las desigualdades y las injusticias, la diversidad de clases, géneros y etnias, las culturas marginadas, los derechos humanos y de las minorías, el uso y el abuso del poder, etc. sean objeto de estudio preferente. A estos temas habrá que añadir todos aquellos aspectos relacionados con los problemas de la vida cotidiana, buscando una estrecha relación de los contenidos con la experiencia personal y social de los escolares, y fomentando el diálogo y la crítica. Se requiere, en suma, predisponer al alumnado a favor de su intervención en la construcción de su propio futuro personal y social (Pagès, 1994).

UN PROFESORADO QUE PROCURA EL DESARROLLO AUTÓNOMO Y EMANCIPADOR

Una práctica educativa crítica debe encaminarse a facilitar el desarrollo autónomo y emancipador de todos los implicados en el proceso educativo. Pero sin un enfoque teórico crítico no cabe tampoco una práctica crítica, y, sobre todo, no es posible una emancipación activa de las condiciones y situaciones en que se desarrolla el trabajo. Tan sólo un profesorado reflexivo y crítico, consciente de las teorías que guían su práctica, será capaz de resolver, con conocimiento de causa (Benejam, 1993), los problemas surgidos en el aula, al tiempo que evita y contrarresta los efectos nocivos de los *curricula* ocultos, es decir, la transmisión tácita a los estudiantes de conocimientos, ideas, normas, valores y actitudes acordes con los intereses de determinados grupos sociales, políticos, culturales o económicos.

Desde esta perspectiva, de naturaleza radical y de reflexión sobre la práctica para la reconstrucción social, que conceptualiza la enseñanza de las ciencias sociales como una actividad crítica, se sigue la consideración del profesor como un profesional autónomo y un "intelectual transformativo" (Giroux, 1988), en el sentido de que toda mejora educativa supone la transformación de las estructuras y formas socialmente establecidas que condicionan la práctica. En cuanto a la interacción escuela-sociedad, la insistencia en los aspectos sociales de la práctica educativa estimula al profesorado a adquirir un compromiso sociopolítico y a intentar situar su tarea educadora en esas coordenadas, buscando una coherencia entre su vida y su quehacer formativo.

Por lo tanto, la escuela y la formación del profesorado son vistas como elementos esenciales en la lucha por una sociedad más justa e igualitaria: la escuela, porque su primordial objetivo debe ser el desarrollo de la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social vigente; y el profesorado, porque, lejos de exigírsele una aséptica neutralidad política, se le atribuye la obligación de participar activamente en el análisis y debate de los asuntos públicos de la comunidad, al tiempo que debe asumir el firme compromiso político de suscitar en los estudiantes su interés hacia los problemas de la colectividad a la que pertenecen.

En consecuencia, la formación del profesorado debería girar alrededor de tres aspectos fundamentales: en primer término, la adquisición de un conjunto de conocimientos de clara orientación sociopolítica, lo que le concede cierta preferencia a las disciplinas de carácter humanístico; en segundo lugar, el desarrollo de aquellas capacidades necesarias para promover la reflexión crítica sobre la práctica; y, por último, el fomento de las actitudes requeridas por el compromiso político del profesor en cuanto agente del cambio social en un sentido emancipador.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA: BUENAS INTENCIONES PERO LAMENTABLE REALIDAD

El grado de responsabilidad y autonomía que se les atribuye a los profesores en la configuración y desarrollo del currículo pone de manifiesto el papel real que se les asigna. En este sentido, el modelo de currículo abierto y flexible impulsado desde la Reforma educativa actualmente en marcha en nuestro país implica activamente al profesorado en el desarrollo del *currículum*, entendido como proceso de concreción de las intenciones educativas. De un modo consecuente con ese enfoque, en los documentos oficiales se asume una innovadora concepción de la figura del profesor como profesional reflexivo y autónomo, capaz de atender al desarrollo personal de cada alumno, por lo que debe estar en posesión de las capacidades necesarias para efectuar el análisis crítico del contexto en el que se desarrolla su práctica, con el fin de llevar a cabo una adecuada planificación y diseño de su actuación, así como una correcta evaluación de los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lamentablemente, tan encomiables intenciones no se han visto acompañadas, por lo menos hasta el momento, por unas disposiciones legales y administrativas conformes con un desarrollo coherente de aquéllas. Se comprende, pues, que Pérez (1990) denuncie que es en el desarrollo profesional del docente manifestado en la formación del profesorado, en el respeto y fomento de sus competencias profesionales y en la atención a sus condiciones de trabajo, donde residen las omisiones más graves, las decisiones más cuestionables y las inconsecuencias más evidentes.

LA CONSIDERACIÓN DE DIPLOMATURA PARA LOS ESTUDIOS CONDUCENTES A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAESTRO

Con respecto a la formación preservicio de los maestros, Landsheere (1979) menciona la equiparación de la formación inicial para todos los profesores, afirmando la necesidad de proporcionar a todos los maestros una formación de carácter universitario, dado que *"la condición esencial es que la formación de los maestros como titulares de una profesión de elevado nivel intelectual se produzca en contacto inmediato con la vida intelectual de las universidades"* (Landsheere, 1979, p. 37). Sobre este particular, P. Benejam se pronuncia de la siguiente manera: *"Creo que las Escuelas de Magisterio deberían desaparecer, porque son unos centros residuales. (...) Cara al futu-*

ro, creo que los maestros, antes de profesionalizarse, deberían cursar primero una diplomatura en alguna facultad para trabajar una o dos materias en profundidad. Estos estudios darían a los maestros aquella formación propia de quien ha estado en contacto con la ciencia y ha descubierto la complejidad, el rigor y la necesidad de formación permanente que impone cualquier campo del saber. Esta diplomatura debería cursarse junto con los otros estudiantes de la facultad, que tienen otros intereses, no en grupos exclusivos para futuros maestros. Después de esta diplomatura sería necesaria una profesionalización seria en una Facultad de Educación" (entrevista realizada en 1986 y publicada en: García, M^o D.; Nogué, J. y Albet, A., 1992, 147-148).

En efecto, la consideración del maestro como profesional reflexivo (Zeichner, 1993, 1995) e investigador sobre su propia práctica requiere, aparte de unas condiciones de trabajo apropiadas, una preparación personal y profesional muy superior a la que actualmente se dispensa en los centros correspondientes (Benejam y García, 1980), toda vez que exige una formación inicial sobre determinados conceptos difícil de llevar a cabo en el marco temporal de una Diplomatura. Leamos lo que escribía recientemente J.M. Esteve al respecto: *"Una diplomatura resulta a todas luces insuficiente para incluir una sólida formación en las materias científicas y culturales que componen el currículum; una buena formación psicopedagógica que permita la adecuación de los contenidos de enseñanza a los niveles de aprendizaje propios de unos grupos de alumnos cada vez más heterogéneos; el dominio práctico de unas estrategias de enseñanza y de unas situaciones grupales, cada vez más difíciles; y, además la formación suficiente para responder a esas múltiples, específicas y diversificadas exigencias que la sociedad les requiere"* (Esteve, 1993, p. 59).

En estos mismos términos se manifestaba A. Pérez cuando, al considerar que la formación profesional del docente incluye la adquisición de conocimientos científico-culturales base de su objeto de enseñanza, la adquisición de conocimientos profesionales y el desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes propiamente docentes, afirmaba que *"un bagaje tan amplio y denso de conocimientos y capacidades requiere una formación de nivel superior. Por lo mismo, consideramos necesario el nivel de licenciatura para todos los tipos de profesores, independientemente del nivel del sistema educativo donde ejerzan su función. Los diferentes niveles del sistema educativo requieren profesores con especialidades curriculares diferentes, pero de la misma calidad profesional"* (Pérez, 1988, p. 10). Y en la misma línea, P. Benejam (1986, p. 144) entiende que *"todas las personas que se dedican profesionalmente a cualquiera de los grados o niveles de la enseñanza son igualmente importantes. Asimismo, han de tener un nivel socio-profesional análogo y recibir una formación profesional equivalente"*.

Sin embargo, la Reforma educativa actualmente en marcha y la L.O.G.S.E. que la regula, al disponer la continuidad de los tres años para los estudios de Magisterio, no contemplan ningún avance con respecto a este punto. El hecho de que el enseñante se dedique a uno o a otro nivel (Educación Infantil/Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria/Bachillerato) seguirá estando determinado por el tipo de estudios que haya realizado, es decir, por su titulación (Maestro, Licenciado), lo que comporta diferencias en la duración de los estudios, en las condiciones de trabajo y en la valoración social de los enseñantes según los niveles educativos que imparten. En defi-

nitiva, permanece invariable la idea implícita de que el factor más importante en la enseñanza es la transmisión de conocimientos, considerándose que éstos deben aumentar en cantidad y complejidad a medida que avanzan las edades de los alumnos (Calzada y otros, 1976).

Las consecuencias son inmediatas. Una vez más, la reivindicación del cuerpo único docente no fue atendida, con lo que, en el plano laboral, se pone coto a posibles demandas salariales más allá de ciertos límites; en lo socioprofesional, ajusta a los maestros en el segmento inferior de las escalas intermedias; en el terreno del ejercicio profesional, se refuerza la heteronomía del docente con las repercusiones que de eso se derivan: pérdida del control global sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, papel de simple ejecutor del *currículum*, insatisfacción, alienación... Evidentemente, la medida continuará propiciando la selección natural de los candidatos a Maestro y la feminización del profesorado, al tiempo que Maestros y Profesores de Enseñanza Secundaria serán percibidos y se percibirán a sí mismos como dos estamentos distintos, marcados por una diferenciación profesional jerárquica, social y económicamente sancionada.

En resumen, la escasa duración de los estudios conducentes a la obtención del título de Maestro no sólo pone de manifiesto la pobre valoración social que se hace de esta carrera, sino que constituye un obstáculo insalvable para acometer una formación de calidad. Santos Guerra (1993, p. 50) propone la siguiente comparación, por lo demás suficientemente expresiva: "No parece razonable que se necesiten cinco años para formar a un veterinario y tres años o unos meses para formar a un profesor".

LA INEXISTENTE FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

En el informe realizado por el Grupo de Expertos número XV, sobre las titulaciones universitarias correspondientes a la formación del profesorado de los distintos tramos del sistema educativo anteriores a la Universidad, se diferenciaban dos titulaciones de segundo ciclo para el profesorado de Educación Secundaria: "Profesor de Educación Secundaria Obligatoria" en las diferentes áreas del *currículum* (etapa 12-16) y "Profesor de Educación Secundaria Postobligatoria" en las diferentes materias del *currículum* (etapa 16-18). Esta propuesta presentaba, a juicio de la Ponencia de Reforma de las Enseñanzas Universitarias del Consejo de Universidades, tres problemas:

a) Exige la diferencia de dos tipos de profesorado de Educación Secundaria en la organización docente y administrativa del sistema educativo español, de donde se derivarían múltiples dificultades.

b) Profesionaliza en exceso estos estudios universitarios, rompiendo con una tradición en la estructura de titulaciones universitarias españolas, según la cual todos los licenciados, cualquiera que fuese su titulación, podrían dedicarse a la enseñanza, una vez adquirida la formación psicopedagógica correspondiente. A este respecto, el Consejo de Universidades recordó las dificultades que para la universidad entraña el establecimiento de una relación directa entre título académico y habilitación profesional predeterminada unívocamente por el primero.

c) Supone una duración de cinco años para este tipo de estudios organizados en un ciclo de tres años seguido de otro de formación psicopedagógica a lo largo de dos años más. La Ponencia del Consejo de Universidades pensaba que este esquema dificultaría la organización académica de las universidades, dada la previsible demanda que se produciría de estos segundos ciclos.

Estas razones, que representan "una enmienda a la totalidad de los planteamientos profesionalizadores que sustentaba la propuesta del Grupo XV" (Pérez, 1990, p. 86), llevaron al Consejo de Universidades a optar por una única titulación de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, cuya posesión sería necesaria para el acceso a la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato. Este título se obtendría tras la realización, una vez concluida la Licenciatura, de un curso de formación pedagógica sustantiva y complementaria, que debería cubrir las necesidades de ambas etapas de la Educación Secundaria y ser ofrecido por los departamentos universitarios correspondientes.

Este parecer, aun siendo abiertamente contradictorio con los principios que definen la función del profesorado encargado de desarrollar la reforma que la L.O.G.S.E. propugna, es lo que esta ley incorporó a sus artículos 24.2 y 28, donde aparece la previsión de que para impartir las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato se requerirá, además de la titulación correspondiente, una cualificación pedagógica acreditada por un "título profesional de especialización didáctica", que sustituirá al ineficaz y obsoleto "Curso de Aptitud Pedagógica" que en la actualidad desarrollan los Institutos de Ciencias de la Educación. Pues bien, si tan importante es la función del profesor como profesional reflexivo y autónomo, podemos sumarnos a la inquietud de Pérez (1990) cuando se preguntaba sobre los ocultos motivos que han venido justificando durante tanto tiempo la persistencia de los tan denostados Cursos de Aptitud Pedagógica. A lo que podemos añadir un nuevo interrogante: ¿cómo es posible que las disposiciones de la L.O.G.S.E. a este respecto, a pesar de ser suficientemente restringidas en relación con las propuestas del Grupo XV, sólo hayan comenzado a ser desarrolladas en fecha relativamente reciente? En efecto, el Real Decreto por el que se regula el título profesional de especialización didáctica no ha aparecido publicado en el B.O.E. hasta el 9 de noviembre de 1995, cinco años después de entrar en vigor la L.O.G.S.E.

En todo caso, los profesores que van a trabajar con estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años no recibirán otra formación estrictamente profesional que aquella añadida a sus estudios principales, que inevitablemente tendrá un carácter complementario y que se verá reducida a los créditos que puedan tener cabida en un único curso académico. Como atinadamente observa Pérez (1990), lo que ahora se propone como estructura curricular de la formación del profesorado de Educación Secundaria se podría haber desarrollado perfectamente dentro del marco legislativo que la Ley General de Educación había establecido para los Cursos de Aptitud Pedagógica: "La seriedad en su desarrollo, la vinculación a los departamentos universitarios y las modificaciones curriculares pertinentes podrían haberse impuesto, promovido o favorecido sin necesidad de cambios legales" (Pérez, 1990, p. 86). Resulta evidente que un acuerdo relativo a la continuidad de hecho del mode-

lo CAP, aunque con otro nombre, para la formación del profesorado de Educación Secundaria sólo puede interpretarse como una oferta insuficiente efectuada por quienes no creen en el carácter profesional de la actividad docente. Finalizaremos tomando prestado un conocido aforismo popular: "para este viaje no se necesitaban tales alforjas".

BIBLIOGRAFÍA

- ÁNGULO RASCO, J.F. (1989): Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica. *Investigación en la Escuela*, 7, 23-36.
- ARMENTO, B.J. (1991): Changing conceptions of research on the teaching of Social Studies. En: J.P. Shaver (ed.), *Handbook of research on Social Studies teaching and learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. Macmillan Publishing Company, Nueva York, 185-196.
- BENEJAM ARGUIMBAU, P. (1986): *La formación de maestros: una propuesta alternativa*. Laia, Barcelona.
- BENEJAM ARGUIMBAU, P. (1993): Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En: L. Montero Mesa e J.M. Vez Jeremías (eds.), *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado (I)*. Tórculo, Santiago de Compostela, 341-347.
- BENEJAM ARGUIMBAU, P. e García Garrido, J.L. (1980): Algunas ideas para una reforma en profundidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 69, 16-18.
- CALZADA, T.E. e outros (1976): Enseñar al enseñante. Algunas cuestiones previas. *Cuadernos de Pedagogía*, 14, 4-5.
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes, Barcelona.
- CARR, W. e Kemmis, S. (1986): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- ELLIOTT, J. (1991): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, Madrid, 1993.
- ESTEVE, J.M. (1993): El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.
- GARCIA, M^a D.; Nogué, J. y Albet, A. (1992): *La práctica de la Geografía en España (1940-1990). Innovación metodológica y trayectorias individuales en la geografía académica española*. Oikos-tau, Barcelona.
- GIROUX, H.A. (1988): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/M.E.C., Barcelona, 1990.
- GRUNDY, S. (1987): *Producto o praxis del currículum*. Morata, Madrid, 1991.
- HABERMAS, J. (1971): *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid, 1982.
- KEMMIS, S. (1986): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid, 1988.
- LANDSHEERE, G. de (1979): *La formación de los enseñantes de mañana*. Narcea, Madrid.
- LATORRE BELTRAN, A. (1992): El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 51-68.
- PAGES, J. (1994): La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- PÉREZ GOMEZ, A.I. (1988): Autonomía y formación para la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 8-11.

- PÉREZ GOMEZ, A.I. (1990): La formación del profesor y la Reforma educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 181, 84-87.
- PÉREZ GOMEZ, A.I. (1992): La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: J. Gimeno e A.I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 398-429.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): La formación inicial. El currículum del nadador. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 50-54.
- SCHÖN, D.A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, Nueva York.
- SCHÖN, D.A. (1987): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós/M.E.C., Barcelona, 1992.
- SCHÖN, D.A. (1993): Teaching and learning a reflective conversation. En: L. Montero e J.M. Vez (eds.), *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado (I)*. Tórculo, Santiago de Compostela, 5-27.
- TRILLO ALONSO, F. (1994): El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.
- ZEICHNER, K.M. (1993): El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.
- ZEICHNER, K.M. (1995): Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Fundación Paideia/Morata, Madrid, 385-398.

PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COMO
COPARTICIPACIÓN EN LOS CONOCIMIENTOS

Por Hilda Girardet

Universidad "La Sapienza" de Roma

Traducción de José Juan Vega y Vega y Daniela Ventura

Los últimos diez o quince años han sido particularmente productivos para la investigación didáctica en el campo de los conocimientos histórico-sociales. A pesar de que no se haya llegado a igualar el número de trabajos de investigación que, a partir de los años 60, se fueron concentrando en el área científica y lógico-matemática, hoy la multiplicación de publicaciones científicas centradas en la investigación de los procesos de construcción y adquisición de los conocimientos en el área histórico-social y, más recientemente, la organización de convenios y congresos a nivel internacional (Carretero, M. & Voss J., ed. 1994) sobre estos temas, dan testimonio de un interés creciente por este ámbito de estudio.

Resulta difícil en este breve espacio dar cuenta del conjunto de tales investigaciones, desarrolladas principalmente en el ámbito de la psicología pero, con notables aportaciones derivadas de la reflexión filosófica y epistemológica sobre el estatuto de las ciencias humanas también, del campo específico de la investigación disciplinar y didáctica. Por esta razón, me limitaré a recordar algunas aportaciones teóricas e investigadoras, que a mi parecer han ejercido notable influencia, modificando hoy en día nuestra manera de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo de los conocimientos histórico-sociales: lo cual define, al mismo tiempo, los nuevos horizontes y las nuevas cuestiones a las que la investigación didáctica tiene que hacer frente. En la

segunda parte de mi intervención profundizaré en ciertos aspectos presentando algunos datos obtenidos de una investigación sobre este tema.

LA ESPECIFICIDAD DE LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO

A una primera fase que puso en el punto de mira los problemas relativos a la revisión de los "contenidos" de los aprendizajes histórico-sociales, y que en Italia ha llevado a la definición de nuevos programas para la escuela primaria (1985) y para la maternal (1991), le correspondió la producción de trabajos de investigación y de experimentaciones destinados a introducir currículos innovadores (Girardet, H. 1986) caracterizados por una puesta al día de los conocimientos, con respecto a los resultados de la investigación disciplinar así como por la integración de los procesos y de las operaciones metodológicas disciplinares en tanto que dimensión central para adquirir las específicas habilidades y capacidades de razonamiento en los distintos campos (Pontecorvo C. & Girardet H., 1993, Girardet H., Fasulo A., Pontecorvo C., 1994).

En la vertiente de la reflexión epistemológica sobre la naturaleza y carácter de las ciencias humanas, y coincidiendo con su rápido desarrollo se ha intensificado el estudio de aquello que las diferencia y las hace específicas respecto a las ciencias físico-naturales, rechazándose parcialmente la adhesión al modelo que éstas parecían ofrecer. La psicología, la etnografía o la historia no parecen por distintos motivos adaptarse bien a los criterios de cientifismo puestos a punto por las ciencias 'exactas': su carácter interpretativo, la atención a la especificidad y la cualidad de los fenómenos estudiados parecen requerir instrumentos de 'observación' y modelos de análisis mucho más adecuados a la especificidad de los "objetos" de estudio.

Un reciente reflejo de esta problemática en el campo educativo ha aparecido en los estudios de Bruner sobre el pensamiento "narrativo" (Bruner J., 1986/1990) pero, previamente ya se había desarrollado una intensa actividad investigadora que, aunque desde diversas perspectivas teóricas, se había ocupado del estudio de los procesos de razonamiento relacionados con la especificidad de los contenidos de conocimiento y con los contextos de experiencia. El importante estudio de Von Wright (1971/78) sobre el carácter intencional de las "explicaciones históricas" por un lado, y los trabajos de J. Voss (et alii, 1983, 1991) sobre el carácter "mal definido" o "mal estructurado" de los problemas que interesan al especialista en ciencias sociales, constituyen, entre otros muchos que se podrían citar, dos ejemplos de este tipo de inquietudes.

En cuanto a los trabajos de psicología interesados en estudiar el desarrollo cognitivo, los procesos de adquisición de conocimientos y la instrucción, dos cuestiones de gran relieve para la didáctica han acaparado el centro de la atención.

LA CENTRALIDAD DEL INDIVIDUO QUE APRENDE

En primer lugar, el reconocimiento del carácter 'constructivo' de los procesos de evolución de los conocimientos y del cambio conceptual, ha traído al primer plano a

los "sujetos" del proceso de aprendizaje y al papel que juega "lo que saben", entendido ya sea como procedimientos de elaboración (Donaldson M., 1978), o bien como conocimientos disponibles que a veces han sido llamados 'espontáneos' o 'ingenuos' o 'infantiles'. La atención por lo que "precede" al aprendizaje escolar, no tanto en términos de prerrequisitos necesarios, como de esquemas o modalidades de razonamiento, de capacidades y de sistemas de conocimientos que ya actúan en el niño antes e independientemente de ir a la escuela, ha producido una significativa cantidad de trabajos de investigación también en el ámbito de los conocimientos sociales.

La investigación de K. Nelson (1981) sobre las modalidades de categorización infantil de los eventos, en guiones estructurales según modalidades de tipo espacio-temporal, en "escenas" que incluyen a los actores y las pautas de comportamiento, constituye una decisiva contribución a la comprensión de cómo organiza el niño sus primeros conocimientos sociales.

Como mínimo habría que citar además los trabajos de matriz piagetiana y neo-piagetiana que también se han interesado por los ámbitos de los conocimientos sociales, del juicio moral, de los conocimientos económicos e históricos (Aixla G. 1986: Berti A. E. & Bombi A. S., 1981: Berti A.E., 1994: Furham, 1994), y cuyos resultados se han visto reflejados al menos parcialmente en la didáctica de las ciencias sociales. En muchas escuelas italianas, por ejemplo, se trabaja sobre los "mapas cognitivos" de los niños, no sólo en el ámbito científico sino también en el de los aprendizajes históricos, geográficos y sociales.

Sin embargo, los datos obtenidos en este contexto han puesto de relieve un dramático divorcio entre las notables capacidades 'naturales' de los niños para aprender del contexto social, y la "inercia" a la que parecen condenadas las adquisiciones escolares. Como recuerda H. Gardner (1991), ya se ha acumulado una impresionante cantidad de evidencias empíricas que parecen demostrar el fracaso de la escuela en su intento de modificar de manera sustancial y permanente los conocimientos, los estereotipos y las modalidades interpretativas que los niños elaboran 'espontáneamente' en su primera infancia y que parecen prolongarse hasta la edad adulta. Así pues, se plantea ante todo el problema de disponer de un marco de referencia teórico, capaz de detectar con mayor claridad los factores que intervienen en los procesos de construcción de los conocimientos de tal manera que pueda darnos indicaciones para organizar modalidades, instrumentos y situaciones de aprendizaje realmente eficaces que permitan una interacción real entre lo que sabe y piensa el niño y los conocimientos sistemáticos aportados por la escuela.

LA DIMENSIÓN SOCIAL Y CULTURAL: EL APRENDIZAJE COMO COPARTICIPACIÓN DE CONOCIMIENTOS

En años recientes, e incluso desde ámbitos de estudio muy distanciados, se ha verificado una convergencia que sitúa en el centro de la atención el papel de la interacción social en el desarrollo cognitivo y en los procesos de construcción de los conocimientos. La consideración del origen "social" del funcionamiento psicológico y de la na-

turalidad histórico-cultural del desarrollo humano, así como la atención prestada al papel de "mediador" que las formas y los instrumentos de la cultura desempeñan en los procesos de construcción del significado, ofrecen en la actualidad un marco teórico de referencia, de inspiración vygotskiana, particularmente fecundo para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en particular en el ámbito histórico-social (Vygotskij L. S. 1934/1990; Leont'ev A.N., 1975/78).

La atención a la "cultura" como conjunto de artefactos cognitivos y tecnológicos que funcionan como 'mediador' en el desarrollo-aprendizaje, de hecho permite contemplar los procesos de transmisión cultural que tienen lugar en la escuela, como procesos tendentes a la "construcción de significados" (Bruner J., 1986), y evaluar el papel relevante que desempeñan los instrumentos y prácticas (disciplinarias o didácticas) para sostener y facilitar los procesos de negociación social y de coparticipación de los significados.

Desde este punto de vista, especial interés asume el lenguaje en su multiplicidad de usos y funciones como instrumento del pensamiento y de la comunicación con los otros, en su doble papel de mediación interna y de acción social. Y de ahí el desarrollo de investigaciones que analizan las interacciones verbales realizadas en el ámbito escolar, concibiéndolas como instrumentos privilegiados para indagar sobre los procesos de conocimientos compartidos, relacionados ya sea con distintos campos disciplinarios, ya sea con diferentes "tipos" de discurso, ya sea, por último, con los diferentes individuos implicados en la interacción y con las condiciones en las que la comunicación se realiza (Pontecorvo C., Ajello, A. M., Zucchermaglio C., 1991; Pontecorvo C., ed. 1993).

Otro elemento de gran interés lo representa la atención a la especificidad de los "contextos" (Resnick, L.B., Levine J.M., Beherend S. D., 1991) en los que se realiza la actividad social de negociación de los significados, y a su carácter de actividad discursiva en "situación" y "ocasionada", donde los objetivos y capacidades conversacionales de los participantes en la interacción, su familiaridad con los "géneros" del discurso y con el tipo de operaciones cognitivas requeridas, las reglas y el tipo de organización de la actividad comunicativa, desempeñan un papel determinante para dificultar o favorecer nuevos conocimientos o capacidades.

II PARTE: CÓMO CUENTAN LOS NIÑOS SU PROPIA HISTORIA: UN EJEMPLO DE INVESTIGACIÓN

El trabajo que voy a presentar a continuación y que se mueve sobre esta base teórica, me va a permitir profundizar en algunos de estos temas, ejemplificando el tipo de contribución que puede venir de la aplicación al campo educativo del análisis de las interacciones verbales en clase, ya sea para explorar y comprender los procesos activados, ya sea para predisponer actividades didácticas en el campo de los primeros aprendizajes de índole histórica.

Es bien sabido que el conocimiento histórico goza de un doble estatuto: por una parte es, por su naturaleza, profundamente "narrativo" (Ricoeur, P., 1983; Carretero M. & Voss J.F. (eds.) 1994) y por tanto puede hallar en las capacidades narrativas de los niños una sólida base sobre la cual inserir la entrada del niño en el mundo de la histo-

ria. Pero por otra parte, este conocimiento comparte con las otras ciencias procedimientos y formas de pensamiento de tipo "paradigmático" -por seguir utilizando las expresiones de Bruner- sobre todo en lo relativo a su dimensión metodológica y "reconstructiva".

En la didáctica de la historia, al menos en Italia, esta segunda dimensión está muy presente desde las primeras etapas escolares. Introducir al niño en la historia significa a menudo introducirlo en prácticas de reconstrucción histórica, a través del uso de análisis de documentos y el recurso a operaciones de ordenamiento temporal (Mattozzi I., 1988). No resulta extraño que, sobre todo en las clases iniciales, actividades muy estimulantes para los niños, como la reconstrucción de su propia historia personal se transformen en ocasiones en "ejercicios metodológicos", como si, por una parte, el niño no tuviese ningún recuerdo ni fuera capaz de contarlos, y como si el recurso a documentos y a instrumentos de representación visual del pasado del tipo "franjas de tiempo" (a menudo utilizadas en estas ocasiones) fuesen, por otra parte, procedimientos "naturales" y no profundamente "culturales" que exigen -incluso antes de ser aprendidos- ser percibidos como útiles y significativos.

Partiendo de estas consideraciones y de un marco teórico de referencia que se apoya por una parte en los estudios sobre el pensamiento narrativo y las capacidades narrativas de los niños (Bruner J. 1990; Smorti A. [en prensa]), y por otra, en la consideración de los instrumentos utilizados para producir y organizar el recuerdo entendidos como artefactos culturales que contribuyen a "dar forma" a los conocimientos expresados en la interacción discursiva, hemos preparado una unidad didáctica sobre la narración-reconstrucción de la propia historia personal que se experimentó en dos clases de III de una escuela primaria de Roma, con un total de 40 niños de 8 años de edad.

En este cuadro (ver página siguiente) están representados la unidad didáctica y los criterios seguidos para realizarla.

Los materiales recabados son de dos tipos:

- 1.- Las representaciones gráficas que cada niño produjo a través de dibujos, con el fin de contar: a) su propia historia b) el período en la escuela de párvulos.
- 2.- La transcripción del relato oral de la historia personal de cada niño, realizada delante de toda la clase (en presencia de un experimentador o del docente), y seguida de preguntas y comentarios de los compañeros. Además, también se incluye la transcripción de la discusión conclusiva que sigue a las narraciones individuales.

Aun teniendo presente el total de datos obtenidos, aquí me limitaré a analizar algunos aspectos relativos a la producción oral de las narraciones de la propia historia, con el fin de subrayar el carácter intrínsecamente "social" de estas narraciones en su doble sentido de "contenidos" del recuerdo y de proceso individual del acto de recordar-narrar (Bartlett, 1932, Middleton D. & Edwards D. (eds.), 1990).

Como recuerda Cole (1990) en la presentación del texto *Collective Remembering*, preparado por Middleton & Edwards, el volumen rechaza la concepción de que es posible mantener una neta separación entre dimensión individual y dimensión social de la memoria -o dicho de otro modo, entre contenido "social" del recuerdo y proceso individual del acto de recordar- y considera ambas dimensiones como relativas al "contexto" en que se producen, a las prácticas sociales en que están integradas, y a los soportes (culturales y materiales) que sostienen su realización.

Relatar-reconstruir la historia personal: fases y criterios de construcción de la unidad didáctica (10 sesiones de trabajo)

FASES	CRITERIOS
1. Producción individual de dibujos que relatan la historia de la propia vida	Activación y exploración de los conocimientos infantiles sobre los contenidos y sobre los procedimientos de organización del relato y de representación gráfica
2. Análisis y reelaboración colectiva de las historias dibujadas: a. Distinción entre "eventos" y "periodos" b. Localización del "momento inicial" c. Periodización en "edades" de la vida d. Construcción de "franjas de tiempo" para la representación gráfica de la periodización establecida	Construcción de un esquema compartido para organizar la propia historia
3. Recogida y clasificación de las informaciones sobre cada periodo: a. Entrevistas con los padres b. En grupo, análisis de fotografías c. Análisis de los "cuerpos del delito" (vestidos y juguetes) d. Consulta de "documentos oficiales"	Introducción a los procedimientos de reconstrucción histórica recurriendo a fuentes de distinto tipo
4. Producción individual de cuentos orales sobre la propia historia	Activación y exploración de los conocimientos infantiles y de las capacidades narrativas en un contexto interactivo de "coparticipación"
5. Discusión colectiva sobre los criterios de selección de los episodios narrados	Activación y exploración sobre las capacidades de reflexión metacognitiva de los niños sobre las operaciones realizadas

¿CUANDO COMIENZA LA PROPIA HISTORIA?

Del examen de los dibujos de los niños, se obtiene un primer dato interesante: la variabilidad de momentos elegidos por los niños como "inicio" de su propia historia. Sólo para una tercera parte de los niños, el dibujo inicial se refiere al momento del nacimiento o parece referirse a los primeros días (por ejemplo, "yo en la cuna"), los otros eligen, como principio de su historia dibujada, entre una amplia gama de ilustraciones cuyas didascalías (cuando las hay) son del tipo: "la primera vez que me pongo los pa-

ñales", "la primera vez que caminé tenía cuatro años", "mamá dándome el pecho", "yo intentando caminar".

Si bien existe alguna incertidumbre sobre el momento inicial, la concordancia es mucho mayor al establecer el "final" de las historias dibujadas, el cual, por muy variadas que sean las situaciones elegidas, siempre coincide con el presente.

Esta variabilidad revela el carácter convencional de la costumbre de hacer coincidir el comienzo de sus propias vidas con el momento del nacimiento, y plantea cuestiones sobre el significado que tiene el elegir uno u otro "inicio".

En la actividad didáctica que siguió a la producción de dibujos sobre la propia historia personal, el docente trabajó con los niños para confrontar y elaborar un esquema común destinado a distinguir entre "eventos" y "periodos" y a "periodizar" sus propias historias en tres "periodos": el de la primera infancia, el de parvulitos y el de la escuela primaria. También se estableció que el "inicio" de la propia historia coincidiese con el momento del nacimiento.

Y efectivamente éste es el punto de partida que los niños utilizan en el momento de sus narraciones orales. No obstante, el análisis de algunos ejemplos de inicio de estas narraciones pone de manifiesto la interpretación que los niños tienen del "verdadero" inicio de sus historias e indica también algunos aspectos ligados al contexto de producción de sus narraciones.

Los otros y yo:

Ejemplo 1

Matteo: entonces (.) ((dudando)) nací.

Experiment.: sí:

Matteo: y dos, ah, dos meses después mi hermano me tiró del cochecito.

Otros niños: ((carcajadas))

Matteo: ((riendo)) me tiró del cochecito; después, cuando tenía un año y medio empecé a caminar (.)

Ejemplo 2

Sara: yo nací por la mañana (.)

Experiment.: hm

Sara: eh hm, el primer día estuve en el hospital, pero el segundo día volví, fui a casa (.) [y mi

Experiment.: casa]

Sara: y mi padre dijo: *oh bienvenida a tu casa, a tu nueva, a tu nueva casa* y luego em (.) luego empecé a decir *mamá* pero todo separado, y *papá*, y un mes después empecé a decir frases, luego mamá estaba, estaba preparándose para salir a dar un paseo, en el cochecito y estuvimos paseando (.) en nuestro ((riendo)) patio

Otros niños: ((carcajadas))

Ejemplo 3

- Aless.o.: (...) entonces nació eh (.) [hm vinieron muchos tíos,
 Experiment.: [hm
 & tíos y abuelos, abuelas todos a verme (.) [y mientras que...
 Experiment.: [claro
 & estaban charlando allí me pu, me pusieron en la cama y se fueron a charlar, mi hermana me saltó encima (.) así (lo hace ver con las manos) [batabum y yo así (.)
 Otros niños: [[[carcajadas de los otros]]
 & que ella me saltó encima por la alegría porque "me quería mucho" y un, un mes después, me bautizaron y me ehm mi hermana decidió llamarme Alessandro

Estos tres niños -como por otra parte sus compañeros- empiezan su relato citando el nacimiento, pero es como si este hecho no fuese relevante para sus propias historias hasta que no sucede algo de otra naturaleza que se produce en torno al recién nacido. El niño "nace", o por usar la expresión de uno de los niños, "inicia", cuando es reconocido como persona, incluso mediante una agresión por parte de un hermano, quizá celoso o maleducado, o bien por el cariño algo violento de una hermana. Los padres pronuncian palabras de bienvenida y hay parientes que simplemente vienen a ver al recién nacido, aunque se queden "charlando allí"; los abuelos -como en el relato de una niña- le preparan una sorpresa: le llevan un cochecito nuevo que ella encuentra a la puerta de la casa. Ser el centro de la atención, de la acción y de la conversación de los otros, es lo que hace que el niño se convierta en "protagonista" de su historia.

LAS VOCES DE LOS OTROS

Los otros, además, están constantemente presentes en estos relatos y a menudo lo están con sus "voces" (Bajtin M.M., 1963/1968, Wertsch J.V., 1991). El inicio de Sara, citando las palabras de su padre (cuando las palabras en estilo directo se pronuncian imitando la otra voz, aparecen señaladas entre *) ilustra una estrategia muy frecuente en estos relatos, que los asimila a gran parte de la conversación cotidiana, en la que el estilo directo es muy común y por el contrario, los diferencia radicalmente de los tipos de discurso que en general se desarrollan en la escuela. No sólo la de Sara, sino muchas otras narraciones reproducen las palabras de los tres (de la madre que anima, de la maestra que aconseja) y de sus propias frases, reconstruyendo diálogos enteros y dando vida a los personajes que pueblan sus historias. Los amigos dan confianza, empiezan a discutir, aparecen rituales de amistad. Y hablando de amistad, muchos niños, en vez de decir que han trabado amistad, recurren a la reproducción del diálogo ritualizado del tipo "yo me llamo... ¿y tú?".

LOS RELATOS FAMILIARES

Los episodios que los niños cuentan están enriquecidos con los ecos de relatos contruidos y compartidos en familia, en los cuales -como se ha puesto de relieve por una reciente investigación- el niño, más que desempeñar el papel de iniciador de una narración es más a menudo el protagonista de los relatos de los otros (Ochs E. & Taylor C., 1992; Fasulo A. & Pntecorvo C., en prensa). Precisamente, gran parte del material presentado en los dibujos y narraciones orales parece tener este origen. Incluso muchos episodios de los que, a partir de la lectura de los dibujos, se podían interpretar como "situaciones-tipo" escogidas para ilustrar una edad de la vida, resultaron ser por el contrario, en las interpretaciones propuestas en el curso de la narración oral, síntesis gráficas de un episodio específico, "relatado" en el dibujo, e inmerso en los relatos familiares.

Y es precisamente la gran familiaridad que los niños tienen con este material narrativo, lo que les ha permitido mostrarse en esta circunstancia como hábiles narradores, capaces de estar contando su vida en algunos casos durante más de 15 minutos seguidos, sin perder en ningún momento el hilo del discurso. Un tiempo mucho mayor del que normalmente se le concede al niño tanto en el contexto escolar como en el familiar. Pero la transferencia de relatos conocidos desde un contexto en el que están ampliamente compartidos -como el familiar- a un contexto en el que los interlocutores puede que no entiendan en seguida, exige un nivel de explicitación mucho mayor. No siempre la operación tiene éxito: así lo muestran los casos en los que la reacción pretendida y buscada en el público no se da y el tono baja, se titubea para luego, con otro tono, recomenzar el relato de un nuevo episodio. Esta última consideración nos introduce en otro aspecto que afecta a las relaciones entre el narrador y su público.

EL SENTIDO DE LO CÓMICO

Entre las principales reacciones perseguidas por estos pequeños narradores está la "carcajada". Es un rasgo común en estas narraciones, y no es casualidad que -como se puede ver en los tres ejemplos presentados más arriba- cada "inicio" de historia se concluya con una carcajada: del niño que cuenta la historia y de su público.

La predilección de estos niños por el género cómico y sus habilidades humorísticas puede que sean también fruto de relatos familiares, pero que encuentran ciertamente un público particularmente dispuesto a apreciarlo. En algunos casos, la elección de los episodios que componen el relato y el modo de presentarlos siempre están destinados a provocar la risa de los compañeros. En general, el humorismo se provoca por algún tipo de contraste establecido entre el modo de contar la historia y la naturaleza del episodio relatado.

La hilaridad, por lo común, viene suscitada por el relato de aquellos "incidentes" de los que los niños son víctimas (o más raramente, de los que son artífices con respecto a los otros niños), anécdotas que además constituyen los argumentos de mayor interés por parte de los pequeños oyentes, y sobre las cuales se concentra la mayor parte

de las demandas de aclaración o explicación por parte de los otros. Los tropiezos, los resbalones de estrépito, herirse o ser llevados urgentemente al hospital parecen ser situaciones cómicas por sí mismas o convertidas en cómicas por el tipo de instrumento contundente utilizado -que una hermana le pegue a un niño en la cabeza con una "cuchara de madera"-, o por la separación existente entre pedir una cosa (por ejemplo, jugar con una pala del polvo) y la reacción agresiva que se produce al recibirla violentamente en la cabeza.

En el ejemplo nº 2, arriba citado, Sara utiliza una estrategia parecida, creando un contraste entre la formulación algo rebuscada y de cierta amplitud -"mamá estaba. estaba preparándose para salir a dar un paseo, en el cochecito..."- seguida de un efecto inesperado: el ponerse a pasear dentro los reducidos límites de un "patio" de casa.

Otro ejemplo, sacado también del relato de la misma niña, funciona con idéntico principio -además es el mismo que funciona en muchos chistes y que no siempre los niños son capaces de dominar- creándose un contraste entre la expectativa suscitada por lo que se dice en la primera parte y la conclusión que después viene enunciada:

Ejemplo 4

- Sara: cuando tenía tres años a, aprendí a tirar todos los juguetes (.) "al suelo"
 Otros: ((carcajadas))
 Sara: y a desordenarlo todo
 Otros: ((carcajadas))
 Sara: y luego mi madre lo recogía todo

LA CONTRIBUCIÓN DEL PÚBLICO A LA NARRACIÓN

Esta secuencia nos permite introducir un nuevo aspecto: el carácter de coconstrucción de construcción de las narraciones realizadas por los niños. La contribución de los oyentes -la del adulto que reprende al niño o que asiente con lo dicho, y las carcajadas de los otros- resulta fundamental a la hora de apoyar al hablante de turno y de permitirle seguir con su narración.

Pero los otros también contribuyen de otras maneras a la construcción del relato: identificándose explícitamente con la experiencia relatada, como cuando un coro de "yo también" o de "a mi también me pasó" apoya y confirma al narrador, o cuando algunos interlocutores intervienen directamente para aclarar o co-narrar un episodio. La secuencia siguiente se refiere a un episodio relatado por Irene curado ella iba a parvulitos. Había intentado con sus amiguitas jugar al "corrito al revés", con las manos en la espalda y entonces se cayó estrepitosamente. Alessandro, que fue a esa escuela con ella, interviene para completar la narración:

Ejemplo 5

- Ale: Entonces, dime si me equivoco, me parece que te olvidaste de decir algo "pero dime si me equivoco" si fue cuando hicimos ((canturreando)) "la hermosa lavandera que lava pañuelitos"
 Otros: ((carcajadas))
 n.1: sí
 n.2: ah sí
 Irene: ah ya no me acordaba

La orientación del narrador hacia su público y el papel que desempeñan los oyentes en la producción del relato, constituyen dos aspectos distintos, pero uno y otro contribuyen a definir la naturaleza "social" de las actividades discursivas y su carácter de actividad "en situación".

LA CONCIENCIA DE LA NATURALEZA "SOCIAL" DE LA ACTIVIDAD NARRATIVA

En la discusión final, que seguía a los relatos contados por los niños sobre su propia historia que pretendía hacerles caer en la cuenta de las opciones tomadas a la hora de seleccionar los diferentes episodios que contar -uno de los motivos aportados implica precisamente al público y a sus reacciones.

La discusión había nacido como respuesta a la solicitud del experimentador de que se explicara por qué en sus historias personales los niños no habían hablado, sino muy esporádicamente, de lo que habían aprendido en la escuela.

Las respuestas, en un primer momento se orientan hacia la distinción entre lo que es "personal" (por tanto específico del individuo) y lo que es común a todos y que por ello no entra en la historia personal: como dice un niño "la historia personal es personal porque cada uno hace cosas distintas". Con todo, esta primera interpretación no todos la comparten: en la historia personal se debe poner "lo que cambia" y "si aprendes a leer, es una cosa que cambia" y por tanto se cuenta. Otros niños formulan el problema de una manera distinta: aprender, hacer los deberes, estudiar, son cosas que se hacen todos los días "no es algo especial". En este contexto se evidencia la preocupación por el oyente:

- Ale: y también por que a nadie le interesaría, no le interesa, sabe lo que haces, que estás estudiando y vale, pero a los que no van al cole, podrías decirles *ah me cuesta estudiar, no me cuesta*
 Experim: ah ya entiendo, ahora Giulia
 Giulia: entonces porque, por ejemplo, si yo contase que en esos años iba al cole, tenía italiano, tenía matemáticas, total los compañeros se cansarían, porque también ellos en esos mismos años tuvieron italiano, matemáticas, pero si se lo voy a contar a un niño que no va al cole, entonces yo le cuento *ah sabes, ayer fui al cole* y le cuento todas las cosas del cole, y entonces él me escucha.
 Experim: Ah, entiendo. Interesante.

Las argumentaciones de estos dos niños parten del mismo principio: que una historia debe ser capaz de entretener al oyente, y no aburrirlo. Pero también contienen algo más. Para tratar de entender el por qué no hablaron en sus relatos de las cosas de la escuela, estando en la situación en la que se encontraban, se ponen a imaginar un contexto alternativo en el que este tipo de narración habría podido suscitar el interés del interlocutor. De este modo dan muestras de tener muy presente que un relato está condicionado por su contexto o que, dicho de otro modo, "narrar es una actividad en situación".

Pero en la continuación de la discusión también aparece otro aspecto, centrado esta vez en el narrador: "su placer" al contar ciertos episodios. No todo lo que se hace en la escuela se silencia: fiestas de carnaval, excursiones con la escuela, situaciones lúdicas: o sea, que las situaciones escolares "excepcionales" fueron ampliamente relatadas. El problema lo plantea Alessandro:

Ale: pero (.) yo creo, he vuelto a pensarlo, porque estas cosas del cole, porque si no se puede decir si no uno se aburre al oír las cosas del cole, incluso las excursiones que hizo él: se aburriría igual

Experim: hm

Ale: pero (.)

Experim: sin embargo ¿por qué uno las cuenta igual y lo escucha con gusto incluso si ya lo sabía?

Ale: eh, sí pero las cosas del cole (.) es igual

Experim: ¿y entonces?

Ale: Entonces si te aburres con las cosas del cole deberías aburrirte también en las excursiones, porque también son cosas del cole.

Experim.: sin embargo no es así.

Ale: no

Experim: ((sonriendo)) ¿por qué será?

Marco: porque a lo mejor fui con Alessandro a una excursión del cole, por decir... a casa de Claudio, pero si a mí se me olvida que «riendo» hicimos el karaoke juntos, entonces Alessandro me lo cuenta

Experim: hm

Marco: y yo me acuerdo de eso, me viene a la cabeza, y claro es bonito recordar las cosas de las que no te acuerdas en ese momento.

El placer del narrador -como recuerda Marco al final de esta secuencia- puede ser también el placer del oyente. "Recordar es bonito" y puede serlo para ambos.

CONCLUSIONES

De todo lo arriba expuesto se pueden obtener algunas indicaciones de carácter más general:

1) Ante todo, que la elevada "competencia narrativa" de la que estos niños dan muestras - y que la escuela parece ignorar ya sea porque efectivamente no la conoce, (ya sea porque no organiza tiempos y espacios para hacerla aflorar)- constituye un po-

tencial de gran importancia sobre el que articular la adquisición de nuevos conocimientos disciplinares, en particular los de tipo narrativo, como son los conocimientos sociales e históricos.

2) Queda claro que contar la propia historia constituye una experiencia muy enriquecedora para los niños, que es muy distinta de la de "relatar" conocimientos históricos referidos a situaciones no experimentadas y lejanas, tanto en el tiempo como por el tipo de fenómenos tratados. No obstante, puede ser muy productivo trabajar sobre las analogías que caracterizan a estos dos tipos de "relato" histórico: ya sea con respecto a los "contenidos", ya sea con respecto a los procesos de producción de recuerdos.

3) En lo relativo al primer aspecto, de hecho de estos datos resulta que para los niños la historia es narración de "lo que cambia" y de lo que es "excepcional" (y en ello, en total acuerdo con Bruner cuando subraya que se "narra lo extraordinario" y no lo común, que precisamente por esta razón no exige el esfuerzo interpretativo que justifica la narración).

Aparece también el hecho de que los "eventos puntuales" son también objeto de la narración histórica y que no lo son las "situaciones-tipo": lo cual marca una diferencia con el tipo de historia "social" que hoy constituye el objeto de estudio en las clases primarias, en las que se apunta más bien hacia la construcción de una tipificación de los "marcos" de civilización fundados en "lo que se repite": las mismas fuentes presentadas en clase son en general elegidas no por su carácter "único" sino en tanto que "ejemplares" de una serie.

4) Con respecto a los procesos de producción del recuerdo, nos parece que la consideración de su carácter "social" y de atención al "contexto" de producción resulta particularmente fecunda ya sea para explorar cómo se produce el recuerdo, ya sea para predisponer actividades didácticas que sostengan y faciliten estos procesos: un clima acogedor, un público bien dispuesto y capaz de cooperar en la construcción del relato, la posibilidad de expresar el 'placer' de contar y recordar, una experiencia precedente destinada a enriquecer el recuerdo (a través de un conjunto de elementos de información basada tanto en el compartir recuerdos como en el análisis de diferentes "fuentes" para reconstruir el pasado), y por último un soporte "técnico" que sostenga la narración (y que en la actividad presentada constaba de tiras dibujadas y del esquema general de periodización que de ellas se había obtenido).

5) Por último, igualmente relevante nos parece la actividad colectiva de "reflexión en segundo grado", acerca de cuanto ha sido hecho, lo cual permite poner en juego y solicitar capacidades de tipo metacognitivo sobre las operaciones realizadas. La conciencia de los procesos que rigen la producción del recuerdo -ya sean éstos de tipo narrativo como en el caso presente o de tipo metodológico como en actividades de análisis de las fuentes históricas- produce de hecho efectos positivos sobre la adquisición de nuevos conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- AJELLO, A.M., BOMBI, A.S. (1986). *Studi Sociali e conoscenze economiche*. Tirenze: La nuova Italia.
- AJELLO, A.M., BOMBI, A.S., PONTECORVO, ZUCCHERMAGLIO, C. (1985.) *Economics in the primary school: Familiarity with social scenes*. Paper presented at the Eight Biennial Meeting of the ISSBD, Tours 6/10 July.
- ARIÉS, PH. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris: Plon.
- BARTHES, R. (1980). *La camera chiara*.
- BRUNER, J. (1966). *Toward a theory of instruction*, Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*, Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*, Cambridge Mass.: Harvard University.
- BRUNER, J. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In Ammaniti M., Stern D (Eds), *Narrazione e rappresentazione*. Bari: Laterza.
- CALVANI, A. (1986). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Firenze: La nuova Italia.
- CAPRETTINI, G.P. (1981). Immagine. In *Enciclopedia*, (pp. 91-115). Torino: Einaudi.
- CAZDEN, C.B. (1986). Classroom Discourse. In M.C. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*, III Edition (pp. 4-91). New York: Mac Millan.
- COLLINS, A., BROWN, J.S., NEWMAN, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In Resnick L.B. (ed), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494), Hillsdale, NJ: LEA. Fasulo, A.
- FEYERABEND, P.K. (1965). Problem of Empiricism. In Colodny R.G. (ed.) *Beyond the Edge of Certainty*. New York: Prentice-Hall.
- GIRARDET, H. (1983). Un curricolo di storia come costruzione di relazioni concettuali. In Pontecorvo C. (e d.) *Storia e processi di conoscenza*, (pp. 269-318), Torino: Loescher.
- GIRARDET, H. (1987). *Storia Geografia e studi sociali nella scuola elementare*. FIRENZE: La nuova Italia.
- GIRARDET, H. (1991). Spiegare i fenomeni storici / Explaining historical phenomena/ In C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (Eds.) *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza* (pp. 201-218). Roma: La Nuova Italia scientifica.
- GIRARDET, H. (1992). Il rischio di imparare. In AA.VV. *Le frontiere dell'educazione*. Scritti in onore di Raffaele Laporta., (pp. 333-338), Firenze: La nuova Italia.
- GIRARDET, H. (1994). La riforma elementare: il bambino previsto e il bambino realizzato nell'area delle scienze sociali e storico geografiche, *Schola Democratica*, 1, (in press)
- GLASER, R., BASSOK, M. (1989). Learning theory and the study of instruction. In *Annal Review of Psychology*, 40, pp.631-666
- GUARACINO, S. (1987). *Guida alla prima storia*, Roma: Editori Riuniti.
- LANDI, I. (1985). La costruzione del concetto di documento e il suo uso, In Girardet, H., Grazzini Hoffmann, C., Pontecorvo, C. [Eds], *Proposte didattiche per la scuola elementare*, Firenze: La Nuova Italia.
- LE GOFF, J. (1981). Storia. In *Enciclopedia*, (pp. 566-670) Torino: Einaudi.
- MATTOZZI, I. (1989). In *Spazio e tempo dimensioni del sapere*, Milano: Bruno Mondadori Edizioni.
- MEHAN, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- NELSON, K. (1977). Social cognition in a script Framework. In Flavell, J. H. & Ross, I. *Social cognitive development. Frontiers and Possible Futures*. Cambridge: Cambridge University Press.

- NICCOLI, O. (1979). *I sacerdoti, i guerrieri, i contadini. Storia di un'immagine della società*, Torino: Einaudi.
- ORTOLEVA, P. (1981). Fotografia. In *Enciclopedia* (pp. 1123-1154) Torino: Einaudi.
- PONTECORVO, C. (1983 a). (ed.) *Storia e processi di conoscenza*, Torino: Loescher.
- PONTECORVO, C. (1983 b). (ed.) *Conzetti e conoscenza*, Torino: Loescher.
- PONTECORVO, C., Girardet, H., Zucchermaglio, C. (1993). Forme di ragionamento condiviso nella comprensione di argomenti storici. In Pontecorvo, C., (ed.) *La condivisione della conoscenza* (pp. 207-265) Firenze: La Nuova Italia.
- RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit*, Paris: Editions du Seuil.
- SALJIO, R. & BERGQVIST, K. (1993). *Seeing the light. Discourse and practice in the optics lab*. Paper presented at the NATO symposium on Discourse, tools and technology. Lucca November.
- SINCLAIR, J. M., COULTHARD, R.M. (1975). *Towards and analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*, London: Oxford University Press.
- VECA, S. (1981). Storia e modelli: l'aproccio epistemologico. In *Enciclopedia* (pp. 1369-1379) Torino: Einaudi.
- VON WRIGHT, G. (1971). *Explaining and Understanding*, Ithaca (NJ): Cornell University Press.
- VOSS, J.F., POST, T.A. (1988). On the Solving of the Ill-structured Problems. In M.T.H. Chi, R. Glaser, M.Farr (eds) *The Nature of Expertise*, Hillsdale (NJ): LEA.
- VYGOTSKI, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process*, edited by M.Cole et al., Cambridge Mass: Harvard University Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen*, Oxford: Basil Blackwell. (tr. it. 1967), Le ricerche filosofiche, Torino: Einaudi.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES LICENCIADOS EN HISTORIA EN INGLATERRA

Martin Booth
Universidad de Cambridge

La educación en Inglaterra y Gales ha experimentado los cambios de mayor alcance que se han producido en la historia de la educación estatal en el Reino Unido. La razón principal de tales cambios ha sido el convencimiento, por parte del Gobierno, de que el nivel cultural estaba bajando en las escuelas, y de que muchos estudiantes no alcanzaban sus objetivos, y por eso el Ministerio de Educación se convenció de que su papel tenía que ser más activo al respecto. Así, un rasgo esencial de todos estos cambios ha sido la imposición de un programa de estudios fijado desde el Ministerio, y la creación de un examen a nivel nacional a las edades de siete, once, catorce y dieciséis años.

Por ello, no se podía esperar que los cursos de formación dirigidos al profesor principiante permanecieran intactos, dado el empeño reformista del Gobierno. La formación de profesores de secundaria fue puesta, en gran parte, en manos de los Departamentos Universitarios y Escuelas de Enseñanza. Sin embargo, en algunos círculos del Gobierno existía la idea de que mucho de lo que se decía en estas instituciones era pura teoría, lejos de lo que realmente ocurre en el aula, y, a menudo, peligrosamente subversivo en el tono.

Una serie de panfletos y artículos de la derecha (O'Hear, 1988; Hillgate Group, 1989; Lawlor, 1990), apoyaban esta idea y discutían tenazmente que los profesores

no podrían ser formados adecuadamente hasta que dicha formación no se llevara a cabo en el lugar que le correspondía: el aula. Esta opinión estaba basada en la idea de que casi todo el mundo puede enseñar, y que la formación del profesor debería consistir, como ocurría en el siglo XIX, en un período de aprendizaje en el que se aprendan los trucos de la profesión y, en particular, las técnicas para lograr la disciplina y controlar una clase de alumnos reacios.

El Ministerio de Educación, muy influenciado por estos argumentos, decretó este año que, a partir de 1994, las dos terceras partes del curso de formación que deben realizar los profesores recién licenciados, y que dura un año, han de desarrollarse en la escuela. Estos cursos de preparación han de ser planeados de ahora en adelante en estrecha colaboración con las escuelas, asumiendo éstas el papel principal.

LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA EN EL PASADO

Los profesores en prácticas, por supuesto, habían pasado importantes períodos de tiempo en las escuelas durante el curso de formación, sin embargo, la voz cantante la habían llevado las universidades o instituciones a cargo de los cursos, mientras que las escuelas nunca habían considerado a la formación del profesor como una parte importante de su trabajo. El hecho de asumir una mayor responsabilidad en la formación de nuevos profesores, suponía un cambio en la actitud de la escuela, y un desarrollo de nuevas técnicas.

Un proyecto de investigación que llevé a cabo en 1986-87 sobre la formación de profesores de Historia, mostraba claramente lo mal preparados que estaban muchos profesores de Historia a la hora de encargarse de la formación de licenciados. Sabían muy poco sobre lo que ocurre en la universidad, o sobre la parte del curso que se basa en el colegio. No entendían la forma en que se desarrolla el aprendizaje de un profesor principiante, o la manera en que se desarrolla su conocimiento y técnicas. Muchos pensaban que su papel se limitaba a impartir clases a chicos, sobre los que pueden poner en práctica las ideas que el profesor ha aprendido en el curso de formación, y un hombro sobre el que llorar cuando las cosas iban mal. El profesor en prácticas observaba el trabajo de la clase esporádicamente y sin un enfoque claro, y sus informes sobre la clase tendían a concentrarse en asuntos como la organización, dirección y control de ella. La mayoría de los profesores de Historia (alrededor de un 50%) no mantenían relaciones regulares con los profesores en prácticas, con el fin de preparar las clases y mantenerles informados, sino que, por el contrario, se contentaban con reuniones casuales en el tiempo de recreo.

Por tanto, la experiencia que adquirirían los profesores en prácticas era muy limitada, irregular, y tenía que ver principalmente con asuntos generales como el control de clase. Su desarrollo como profesores de Historia dependía principalmente de sus propios esfuerzos, los cuales, al carecer de ayuda, resultaban insuficientes para mejorar la práctica docente. El siguiente caso sobre una profesora en prácticas, ilustra este punto.

Esta profesora era bastante competente y estaba bien preparada como historiadora, tenía confianza en sí misma en el aula. La escuela donde realizó sus prácticas

tenía un Departamento de Historia que estaba de acuerdo con los métodos de las instituciones que se encargaban de los cursos de formación. Los profesores ayudaban bastante a los de prácticas, sin embargo su supervisión formal no era suficiente, ya que apenas mantenían reuniones regulares con los profesores en prácticas para reflexionar y discutir diversos puntos. A la persona en prácticas le faltaba experiencia para evaluar por sí sola sus clases; su práctica procedía de su propia base de juicio o error. Cuando terminó su período de prácticas en la escuela, ciertamente era una persona segura y competente, y dirigía bien su clase, pero su desarrollo como profesora daba la impresión de haber acabado, ya que pensaba que sabía todo lo necesario para enseñar Historia. Su actitud era consecuencia del hecho de que nadie le había ayudado a reflexionar sistemáticamente sobre sus prácticas.

CURSOS DE FORMACIÓN DIRIGIDOS A PROFESORES DE HISTORIA RELACIONADOS CON CURSOS DE FORMACIÓN PARA PROFESORES PRINCIPIANTES

Como consecuencia de esta investigación, el Departamento de Educación de la Universidad de Cambridge decidió organizar cursos dirigidos a profesores de Historia responsables de profesores en prácticas. Estos cursos para profesores de Historia de los institutos, pues estos cursos, que llevan funcionando desde 1987, tocan una serie de cuestiones que, pensamos, son esenciales para la formación de licenciados en Historia. Primera, ¿cuáles son los conceptos claves, los procedimientos, que hacen que su estructura sea única?, ¿podemos nombrarlos y mostrar cómo determinan la forma de introducir un tema elegido para impartir en el aula? Segunda, ¿cuál es la mejor forma de instalar a los historiadores en prácticas dentro de la clase?, ¿sobre qué criterios nos hemos de basar para juzgar su actuación, y cuál es la mejor forma de poner metas a su desarrollo posterior? En tercer lugar, ¿cómo deberíamos preparar, observar e informar a un profesor en prácticas antes, durante y después de una clase de Historia?

Pasamos largas horas investigando y discutiendo sobre la filosofía principal de este tema y sobre los estilos de enseñanza. Los tutores del Departamento de Historia comentaban los elementos del Curso de Formación dirigido a licenciados que se dedican a la enseñanza, y sobre los vínculos que existen entre los métodos de este curso y los componentes pedagógicos generales. Los profesores de Historia o mentores, como ahora se les denomina al referirse a su doble papel de profesores y asesores, discuten entre ellos sobre los objetivos de cada uno de sus departamentos ("la mejor clase que he dado", "el mejor equipo con el que cuento", "una justificación a la Junta de Reguladores de la escuela de mi materia"), y entonces los presentan al resto del grupo.

La segunda parte del curso tiene que ver con la elaboración de los principios y la práctica para ser mentor, una actividad compartida por los tutores de las instituciones dedicadas a la formación, y por profesores de Historia, para así subrayar la idea de que la formación del profesor se ha de hacer de forma conjunta. Los historiadores pensaron en 1987-88 que existían dos campos interdependientes; el primero y más importante, es el de enseñar a los profesores en prácticas temas específicos técnicos, como por ejemplo trabajar con fuentes históricas (documentos, cuadros, objetos ilustrativos,

etc....) y usarlos como prueba. También se les debe enseñar a desarrollar una serie de conceptos metodológicos de entendimiento claves, como el de causa-efecto, o cambio-continuidad.

Además, en segundo lugar están las técnicas generales de enseñanza, o competencias de organización y dirección de la clase: crear, mantener, restaurar el orden, el uso de la lengua, introducción de lecciones, trabajo en grupo, enseñanza de habilidades, etc....

Los profesores de Historia pensaron que la enseñanza a profesores en prácticas debería tener un enfoque específico, aunque inevitablemente más de una cuestión general iba a ser mencionada.

En la tercera parte del curso la atención se centra sobre la conducta del mentor o profesor: cómo debe dirigir el debate con los profesores en prácticas sobre la preparación de las clases, o sobre cómo deben darse informes, ¿qué ayuda deberíamos prestar en relación con la preparación de las clases?, ¿qué y cómo debemos observar?, ¿qué postura debemos adoptar a la hora de informar?, ¿didáctica?, ¿asesora?, ¿hay que escuchar las explicaciones de la persona en prácticas? ¿Tienen claros, tanto el mentor como el profesor en prácticas, los criterios sobre los que se debe evaluar su actuación? La investigación que llevé a cabo sobre la idea que tiene el profesor en prácticas sobre el papel que debe jugar el mentor, muestra lo importante que es y cómo influye de forma diferente en la confianza y en el desarrollo profesional de la persona, un mentor competente y dispuesto a ayudar.

En torno a esto, existen multitud de factores. El primero es que el mentor debe disponer de tiempo para poder desarrollar la difícil tarea de ayudar al profesor en prácticas. El mentor y el profesor en prácticas deberían realizar reuniones periódicas, semanales; las conversaciones informales durante el tiempo de recreo no pueden sustituirlas. En segundo lugar, el mentor debe estar dispuesto a ayudar; el profesor principiante a menudo se encuentra bajo una gran tensión física y emocional, y el mentor ha de ser consciente de ello. En tercer lugar, el mentor debe tener claro que la persona en prácticas está, ante todo, desarrollándose como profesor de Historia, y lo que observe o los juicios que emita, deben centrarse en ello, teniendo en cuenta que la dirección de la clase se ha de considerar el marco dentro del cual se produce la enseñanza de la Historia.

Cada vez más, utilizo en los cursos de formación con los mentores videos de profesores de Historia dando clases. Recientemente, les mostré un video en el que yo mismo daba clases a chicos de quince años, a quienes explicaba la Segunda Guerra Mundial. Contrastando las causas históricas con las científicas, mediante la presentación a los alumnos de un matraz tapado con un líquido incoloro que se volvía azul cada vez que se agitaba la botella y de nuevo incoloro al apoyarla en la mesa, planteé la siguiente cuestión: ¿fue inevitable que la Segunda Guerra Mundial estallara en Europa en septiembre de 1939? Esta pregunta se abordó con una representación teatral en la que grupos de estudiantes representaban a las principales naciones europeas, quienes, con objetivos claros, negociaban distintas posturas durante los años 1933-1939. ¿Había logrado mis objetivos?, les pregunté a los mentores; no quería comentarios sobre la forma de dirigir la clase. Lo que hacía falta era un diálogo en el que los

mentores y yo reflexionáramos sobre lo que se había hecho, por qué se había hecho y el aprendizaje que se había sacado con ello.

Considero que una forma que ayuda mucho a empezar esta discusión con los profesores en prácticas, es la de tomar notas en clase con tres apartados. El primero es un diario programado en el que se apunten los acontecimientos más importantes desarrollados en clase; esto aporta pruebas para apoyar los puntos que surjan en el debate. El segundo apartado consiste en escribir una lista de puntos para que luego sean comentados. Casi siempre hay algo positivo que pueda decirse a la persona en prácticas en una reunión; comentarios tales como "tu intervención fue clara e interesante", o "los alumnos escuchaban atentos", pueden dar el tono indicado a la reunión. El tercer y más importante apartado consiste en hacer una lista de temas o preguntas a debatir. Por ejemplo, ¿cómo sabes que los alumnos han entendido la distinción entre las pruebas históricas y la información histórica?, ¿han quedado claras las razones por las que finalizó el Terror en la Revolución Francesa?, ¿han podido los alumnos contestar la tercera pregunta de acuerdo con las fuentes que les habías facilitado?

Al tocar estos temas, tanto los tutores universitarios como los profesores de Historia consideran que estamos construyendo una nueva forma de entender la estructura y las estrategias necesarias para que la formación del profesor sea efectiva. Estamos empezando a abandonar esa distinción artificial entre la teoría que se enseña en la universidad y la práctica que se adquiere en el "mundo real" de la escuela. Estamos empezando a ver que la teoría no es simplemente una preocupación académica y remota, relacionada con generalizaciones a un alto nivel de abstracción. La práctica no es sólo una cuestión de actuación que se adquiere en la clase. La teoría está implícita en la práctica, y la práctica por sí misma genera nueva teoría. Lo que se necesita es una colaboración estrecha entre las instituciones a cargo de los cursos de formación y las escuelas, para que se pueda desarrollar una relación simbiótica.

UN NUEVO MODELO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES

Nuestros primeros cursos dirigidos a profesores de escuela formadores de profesores principiantes, anticipaban ya la petición por parte del Gobierno de que la formación estuviera basada mucho más en la escuela, y nosotros ya mostrábamos que el apoyo teórico que surgía de la materia, y la realidad de la escuela y las clases, eran parte esencial en la formación de un profesional. Pero, ¿cómo iba a funcionar todo esto en un curso de 36 semanas, en el que se prepara a licenciados en Historia?

El modelo al que nos referimos es el siguiente: las escuelas con las que trabajamos han sido divididas en grupos; cada escuela de un grupo tiene un miembro elegido entre el profesorado, el tutor o tutora, que responde plenamente de la formación del profesor en prácticas en la escuela. Cada centro tiene diferentes mentores que se ocupan de la formación del profesor en prácticas en materias específicas y acogen entre 14 y 20 personas para que realicen sus prácticas, divididas en grupos de dos, tres o cuatro, según las materias del Departamento. Este año, por ejemplo, los historiadores fueron divididos en siete parejas y dos grupos, cada uno de ellos de cuatro personas.

El curso empieza a mediados de septiembre con una quincena basada en la escuela, para que el profesor en prácticas conozca su rutina en general, y el Departamento de su materia en particular. Parte de ese tiempo se pasa en una escuela primaria. Un cuestionario, muy detallado, centra su atención en asuntos como el nivel social y económico de la escuela, recursos, personal docente, control de la clase, y las actitudes y valores de los alumnos.

La semana posterior se centra en el Departamento de Educación de la Universidad. Los alumnos en prácticas reflexionan sobre la experiencia que han adquirido las dos semanas anteriores, y sobre cómo van a encajarla en ideas generales sobre la naturaleza de la enseñanza en los institutos. Tienen su primer contacto con los tutores de sus asignaturas en la universidad. En la asignatura de Historia, pasamos algún tiempo haciendo que los profesores en prácticas reflexionen sobre la naturaleza de la asignatura y, en particular, sobre el contenido del programa general de estudios de Historia, objetivos y contenidos para alumnos de edades comprendidas entre los cinco y dieciséis años en escuelas estatales.

Muchos de los que nos dedicamos a la formación de profesores, pensamos que la filosofía sobre la que se sostiene el programa de Historia es acertada, ya que pone énfasis en el carácter discutible de la disciplina, y porque pone a los alumnos en contacto con diversas fuentes históricas escritas, orales y gráficas, que incluyen videos, películas, etc.... Además, la consideramos acertada porque plantea la Historia desde distintos puntos de vista, políticos, económicos, sociales, culturales, hace estudios profundos, etc.... No estamos tan de acuerdo, sin embargo, con lo que se pide que cubra el programa, teniendo en cuenta que la mayoría de los alumnos en los institutos dedican solamente unos setenta minutos por semana al estudio de la asignatura en la escuela, y unos treinta en casa.

Una vez que los profesores en prácticas conocen la estructura y el contenido del programa general de Historia, ya están bien situados para empezar a formar su experiencia en la clase como profesores de Historia. Desde este momento y hasta la primera semana de diciembre, los licenciados vuelven a la escuela durante dos días a la semana, donde adquieren su primera experiencia. Aquí trabajan, sobre todo, con el Departamento de Historia, aunque un día a la semana asisten a un seminario en la escuela, dirigido por un miembro del profesorado, en el que se tocan temas de importancia profesional, tales como la postura que adopta la escuela en las necesidades educativas especiales. El tutor de la Universidad también asiste al seminario, pues ya ha tratado ese tema con el grupo el martes anterior. El énfasis de este seminario se pone en la discusión de grupo, tomando como contexto la escuela y la sociedad y, a veces, utilizando representaciones teatrales. Además, los conocimientos del profesor en prácticas adquieren forma y mayor envergadura, a través de la lectura de textos y artículos que se les han entregado a comienzos del curso. A cada seminario en la universidad le sigue una clase sobre el mismo tema.

El programa con el Departamento de Historia de la escuela se elabora cuidadosamente. Al principio, la persona en prácticas observa a profesores de Historia que ya tienen experiencia en clase, y en el diario detallado que guarda cada uno de ellos, analizan los objetivos de la clase, materiales y métodos de enseñanza utilizados, así

como las respuestas de los alumnos. El tutor de cada asignatura destina cierto tiempo a hablar con los historiadores sobre sus reacciones y sobre lo que observan. Al finalizar la primera semana, se anima al profesor en prácticas a que ayude a los alumnos con el trabajo, individual o de grupo, que se le ha asignado. En un período de tres semanas se le pide que desarrolle un tema en clase. Ésta sí es una forma gradual de introducir a alguien en el arte de la docencia en Historia.

A los días que pasan en el Departamento de Historia, se les añaden otros dos que se pasan en el Departamento de Educación de la Universidad. Aquí se van a concentrar en la teoría y la práctica sobre la enseñanza de la Historia. En esta etapa, como en la escuela, se pone énfasis en la enseñanza a niños con edades comprendidas entre once y catorce años. Comenzamos a examinar con los profesores en prácticas la clave del conocimiento histórico, y las distintas formas a través de las cuales podemos derivar de una serie de fuentes. Examinamos documentos escritos y consideramos cómo se podrían introducir en una clase, y se trata también cómo podríamos llevar a los alumnos de la comprensión a la consideración de la prueba que proporciona un documento, las preguntas a las que podría responder y la fiabilidad y limitaciones de esta prueba. Consideramos tanto fuentes visuales como gráficos, películas, videos, y los contrastamos con las fuentes escritas.

USO DE FUENTES HISTÓRICAS

Un ejemplo concreto para mostrar cómo introduzco a los profesores en prácticas en el uso de fuentes escritas en la clase, puede ayudar a entender lo que planteamos.

Comienzo explicando que los dos documentos que vamos a trabajar han sido abordados ya por niños de entre trece y quince años; se refieren a Rudolph Hess, quien entre 1942 y 1944, fue Comandante de Auschwitz. A partir de este momento, los profesores en prácticas se han convertido en una clase de niños de catorce años. Introduzco el tema contando la historia basada en la declaración jurada de Hermann Graebe, sobre la masacre de la que fue testigo en Dubno, Ucrania, en 1943; esta historia procede de lo recogido en el Proceso ante el Tribunal Militar Internacional en 1946.

Se trata de una historia horrible sobre la dura indiferencia de las personas que llevaron a cabo los crímenes, y la penosa, aunque digna, impotencia de las víctimas. Recuerdo a la clase que ésta no es una historia imaginaria, sino basada en una prueba juramentada. ¿Cómo es posible que un país que ha producido los más grandes artistas, músicos, compositores, escritores e ingenieros del mundo, pueda llevar a cabo actos semejantes? Quizás un estudio de Rudolph Hess pueda aportar alguna luz al problema; el trabajo se centra en dos documentos, parte del testimonio que dio Hess al Tribunal Internacional de Nüremberg en 1945, y parte de su autobiografía que escribió en la cárcel de Polonia mientras esperaba su juicio y ejecución. Supongamos que somos reporteros de un periódico y estamos escuchando a Hess en el estrado de los testigos: ¿qué palabras o frases podríamos usar para describirlo, teniendo en cuenta las pruebas que aporta en Nüremberg?

"El Comandante del Campo de Treblinka usó gas monóxido, pero yo pensé que sus métodos no eran demasiado eficaces..., yo usé Ciclón B..., tardaba de tres a quince minutos en matar a la gente. Sabíamos que la gente había muerto porque sus llantos habían cesado.... Otra mejora que introduje en Treblinka fue la construcción de cámaras de gas en las que cabían dos mil personas juntas". (Texto extraído de Noakes y Pridham, 1974).

¿Existe algún aspecto del carácter de Hess revelado en el estrado de los testigos, que pudiéramos aprobar? Representamos entonces dramáticamente cómo podría haber estado en el banquillo de los acusados dando su testimonio, y el tono de voz que podría haber usado. ¿Qué motivos podrían haber llevado a un hombre como éste, a ser comandante de un campo de concentración?, ¿hasta qué punto se puede comparar el alegato que Hess, en el que afirma que simplemente estaba obedeciendo órdenes de los superiores, con el de un piloto inglés que tomó parte del bombardeo de Nüremberg?

Volvemos entonces a la autobiografía que hizo el mismo Hess. Este documento, muy emotivo y en el que se justifica, es bastante revelador. Él estaba entregado a su familia y esposa, hubiera deseado tener más tiempo para jugar con sus hijos, ama a los animales, y nunca se sintió tan feliz como en aquella época en la que montaba a caballo por el bosque. Estaba asqueado de las masacres colectivas, y, sin embargo, el deber le exigía llevar a cabo las órdenes de sus superiores sin vacilar. ¿Qué palabras desearíamos usar ahora para describir a Hess?, ¿en qué sentido ha cambiado nuestra opinión anterior sobre él?

En este punto les recuerdo a los profesores en prácticas que no puedo olvidar una clase en la que un chico señaló que, por sí misma, la pena con la que Hess describe cómo cada día tenía que presenciar los asesinatos con todo detalle, era un grito de desesperanza. "Cada judío murió sólo una vez, yo morí miles de veces al día. Merezco vuestra compasión tanto como las víctimas de la tiranía nazi"; un maduro y significativo punto de vista para venir de un niño de quince años, que nos hace reflexionar sobre la responsabilidad de cada uno en las acciones que se llevaron a cabo.

A los profesores en prácticas se les entrega entonces un documento escrito y se les divide en pequeños grupos, con el fin de que elaboren una serie de cuestiones, que van desde la simple comprensión hasta el análisis o la deducción que se puede usar con niños del nivel 8. Tuvimos en cuenta este año la historia triste de un soldado americano de ochenta años, que se arrepentía verdaderamente del papel que jugó a principios del siglo XIX cuando fue asesinada una tribu india. Es un documento agudo y conmovedor, lleno de detalles gráficos, y que suscita todo un conjunto de preguntas sobre la fiabilidad del tema, los motivos que pudo tener el autor y otras fuentes que deberíamos consultar para poder reconstruir el acontecimiento completamente.

Así, a través de sesiones de estudio y demostraciones prácticas, los futuros profesores discuten sobre la enseñanza de la Historia basada en diferentes fuentes, y, al tiempo que están viendo las fuentes usadas en clase, reflexionando sobre ello en sus diarios, están formando tanto su comprensión como sus técnicas.

PLANIFICACIÓN DE LAS CLASES

Hasta ahora, los profesores en prácticas han estado viendo distintas fuentes y la forma en que pueden explotarlas en clase durante veinte o treinta minutos. Nuestro objetivo ahora es referirnos a la cuestión de cómo hacer que un tema en particular se convierta en un tema corriente en una clase de sesenta minutos. Comenzamos considerando la amplia variedad de temas que surgen en el programa general de Historia de los alumnos de los niveles 7, 8 y 9. Por cada tema preguntamos: ¿cuál va a ser el principal empuje de la clase, y la mayor comprensión del tema que queremos que tengan los alumnos?

Tomamos como ejemplo el tema del Terror y la Revolución Francesa. Nos podríamos centrar en las razones por las que se usó el terror como instrumento de gobierno, durante el período comprendido entre 1793 y 1794. La siguiente gran pregunta es, ¿qué van a hacer los alumnos durante sesenta minutos para adquirir un buen conocimiento del tema? Revisamos ahora los materiales para la docencia disponibles y consideramos cómo se puede estructurar una clase de diferentes formas, dejando margen para una serie de actividades en las que esté envuelto el alumno. Podría, por ejemplo, haber una introducción de diez minutos en la que se haga hincapié en la importancia del tema, y en la que subrayen los objetivos. A esto le podría seguir una discusión de quince minutos entre la clase sobre las fuentes que se podrían consultar: un mapa de Europa mostrando las amenazas exteriores e interiores del Gobierno francés en 1793, una estadística del número y tipo de ejecuciones, una reproducción actual de la guillotina, comentarios actuales sobre el Terror y el trabajo de las Comisiones Revolucionarias de Vigilancia. ¿Qué pruebas pueden aportar estas fuentes a las causas del Terror? Los alumnos podrían pasar diez minutos escribiendo sus propias conclusiones, y usar los últimos diez minutos de clase para exponerlas y discutir las.

También se pone énfasis en el estilo de la discusión, y se da a los profesores en prácticas la oportunidad, no sólo de presentar temas que han preparado, sino de verse ellos mismos en un vídeo. Pueden ver cómo se reproduce su voz, su técnica a la hora de hacer preguntas, posturas corporales que adoptan etc....

TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN

Se da también mucha importancia a los diferentes estilos de enseñanza y a los materiales que, actualmente, están a disposición del profesor de Historia. La tecnología de la información se usa cada día más en las escuelas; además, es obligatorio en los programas de cualquier asignatura que el alumno se encuentre con un micro-ordenador.

Comenzamos aprendiendo la técnica para procesar textos: la mayoría de los alumnos no poseen mucho conocimiento del teclado. Nos centramos en cómo un ordenador puede ayudar a crear un periódico ficticio, dividimos a los historiadores en grupos de cuatro personas, dando a cada grupo la tarea de crear la página central de un periódico que ha de dar las últimas noticias sobre los acontecimientos ocurridos en Sarajevo en junio de 1914. Cada uno de ellos representa una ideología política deter-

minada, y tienen un procesador de textos y materiales como papel, tijeras, documentos y fotos, que les ayudan a crear esa página. El procesador de textos principal los mantiene informados de las últimas noticias que salen cada pocos minutos. Tienen un tiempo máximo de dos horas.

Los profesores en prácticas disfrutan mucho con este ejercicio. El bullicio que hay en clase cuando los grupos luchan por conseguir las últimas noticias, con el fin de que éstas apoyen su ideología política, es agobiante, pero el ejercicio es una forma gráfica de hacer que las personas en prácticas entiendan cómo un microordenador puede ayudar a los alumnos a asimilar que una fuente puede ser manipulada de distintas formas para crear diversas versiones de un mismo hecho.

Consideramos también las variadas simulaciones de tecnología de la información que se están produciendo para ser usadas en las escuelas. Este año, por ejemplo, hemos realizado un juego llamado "Wagon West" que simula el gran movimiento de población hacia el oeste que se llevó en los EE.UU. en los primeros años del siglo XIX. El ordenador pregunta a los jugadores cómo van a usar una serie de recursos ilimitados para hacerse con un equipo apropiado antes de partir. Mientras van avanzando por el camino encuentran diversas situaciones que han de ser resueltas, ¿llegarán finalmente a Oregón?

Las bases de datos son también cada vez más útiles para el historiador. Se introduce a los profesores en prácticas en el manejo de la base de datos "Key Plus" y se les enseña a guardar y manipular datos. Consideramos primero la base que contiene nombres del lugar llamado East Anglian, y se plantean unas preguntas: ¿cuántos de los lugares en lista son de origen anglo-sajón?, ¿cuántos de origen vikingo?, ¿dónde están estos lugares?, ¿cuántos nombres de esta zona se refieren a agua? Se les proporciona una fuente de información que tendrá, para dar a su propia base de datos campos y registros distintivos.

REPRESENTACIÓN DRAMÁTICA

Las representaciones dramáticas, en mi opinión, tienen un particular interés para la enseñanza de la Historia. Existen investigaciones empíricas (Fines y Verrier, 1974; Rogers y Aston, 1977; Booth, 1987; Wilson y Woodhouse, 1980; Goalen y Hendy, 1993), que muestran que alumnos de todas las edades pueden beneficiarse mucho de ellas. Pero más que hablar sobre los pros y contras del drama, prefiero hacer que los profesores en prácticas experimenten diferentes situaciones dramáticas, todas ellas usadas por mí con alumnos en la clase.

Utilizamos la clase, y con las sillas apartadas, empezamos por relajarnos y perder nuestras inhibiciones, para olvidarnos de las situaciones que nada tienen que ver con la asignatura de Historia. Realizamos variados juegos, por ejemplo una de las personas en prácticas lleva a otro compañero con los ojos vendados alrededor de la habitación, o forman un avión cuando todos tienen los ojos vendados, o bien creamos cuadros para expresar emociones particulares, como cólera o alegría. Continuamos con una situación dramática sobre un tema específico, para así poder entender mejor la representación dramática (ya se ha usado previamente en clase con los alumnos).

Este año decidí tomar la Revolución Campesina de 1381, los sucesos tumultuosos y sangrientos que comenzaron en el sureste de Inglaterra, y que en cierto momento amenazaron con derrocar al Gobierno. Sabemos por fuentes actuales que la rebelión de East Anglian comenzó en un pequeño pueblo de la región de Essex llamado Fobbing. Los Comisarios del Rey han salido a cobrar a los que aún no han pagado el impuesto de capitación, pero Tom Baker, de Fobbing, ha decidido que los del pueblo han de resistirse a pagar.

Esta historia es muy buena para hacer con ella una representación teatral, pero, según mi experiencia, las representaciones teatrales han de estar muy bien estructuradas, y los alumnos, al igual que los adultos, deben tener muy claro lo que van a hacer y lo que tienen que presentar al resto del grupo. En el caso de la Revolución de los Campesinos, representamos el pueblo de Fobbing con las personas en prácticas divididas en seis grupos, cada uno ellos significando una familia. Cada familia tiene una tarjeta que indica sus miembros y ocupaciones. La escena del pueblo en 1381 la pinto en un cuadro; era un pueblo situado en la pantanosa región fronteriza cercana al estuario del Támesis. Cada grupo se mete dentro de su papel y hace un mimo cuidadoso de la familia al comienzo del día. Cuando se da una señal, la familia se queda quieta y cada miembro dice brevemente quién es él o ella, y cuál es su actitud con respecto a la postura del Rey y sus comisarios con respecto a la recaudación del impuesto.

El siguiente episodio nos lleva al final del día. Las familias vuelven a sus cabañas agotados después de un largo día de trabajo. Un miembro de la familia llega tarde, y cuando entra lo hace para traer noticias que no son bien recibidas. El hijo de la familia Wright, por ejemplo, ha sido detenido cazando furtivamente y ha de comparecer ante el Tribunal Feudal. A la hija de los Mason le ha ordenado el Señor casarse con el viudo Brown. Tom Baker (su familia es la única de la que se ha podido dar fe en las crónicas contemporáneas) trae la noticia de que los Comisarios del Rey están en la zona con la intención de recaudar los impuestos. Debemos, dice Tom, resistir a toda costa. El sargento va por el pueblo llamando a todas las puertas y diciendo que deben estar en Brentwood el día siguiente para reunirse con el comisario Thomas Bampton para pagarle lo que le deben. Cuando se ha ido el Comisario, Tom convoca una reunión con todo el pueblo y pide opinión a los vecinos. Algunos son cautos, "no queremos problemas aquí", otros, se resignan, ¡qué podemos hacer!. Pero otros responden al fervor de Tom y acuerdan ir a Brentwood, pero no para pagar, sino a desafiar a Thomas Bampton y a los hombres del Rey.

En todo esto, el profesor tutor, por supuesto, juega un papel decisivo. Ya ha dado instrucciones al estudiante para que haga de Tom Baker, y él mismo hará el papel de sargento y de Bampton. Tendrá que ser rápido en intervenir para que se mueva la función dramática. La representación seguirá su propio curso e irá adquiriendo forma; la parte más importante está en la reunión con Bampton en Brentwood. Aquél comienza siendo un hombre suave y conciliador, seguramente la gente del pueblo entenderá la petición del Gobierno, dada la necesidad de dinero para luchar contra Francia. Pero la multitud se vuelve desagradable rápidamente, las palabras amables se convierten en insultos, éstos en ataques físicos, y Bampton y sus guardianes son perseguidos desde la plaza del mercado.

¿Qué pasará ahora? ¡ A Londres, por supuesto!, es ahí dónde viven los que causan daño, la fuente de todos nuestros problemas. Ahora todos cantaremos una canción de victoria mientras continuamos la marcha a lo largo del camino polvoriento. Les doy un estribillo, "¡ abajo con los impuestos y con la cruel tiranía!, estamos yendo a Londres para que todos los hombres puedan ser libres", una canción simple acompañada por mi violín. Ahora, cada familia tiene que componer unos versos expresando sus sentimientos. Los versos se escriben en hojas de papel, el grupo los practica y entonces, con el violinista a la cabeza de la procesión, marchamos hacia el oeste hasta que el cansancio se apodera de nosotros. Torpemente nos acercamos a la cuneta y nos quedamos dormidos.

¡Qué sorpresas les esperan cuando llegan a Londres! En particular, el rico y extravagante John of Gaunt, en el Palacio de Savoy, produce asombro, envidia y odio. John of Gaunt es un detestado miembro del Gobierno que ha huido de la capital. Es un momento ideal para saquear su casa. En este momento, las familias crearán tres cuadros, todavía pinturas, del suceso: uno antes de entrar en la casa, el segundo durante el ataque y, finalmente, la escena una vez que han entrado en el palacio. Los cuadros representan gráficamente las emociones de los vecinos del pueblo.

Pero el triunfo embriagador se vuelve desesperación y derrota, los rebeldes se encuentran con el joven rey Ricardo II, quien les promete perdón si se dispersan, pero el líder de los rebeldes de Kent es asesinado por el Señor Feudal de Londres. La sublevación de Saint Albans es sofocada; para fines de agosto la rebelión ha sido completamente extinguida. Aquellos vecinos de Fobbing que han podido escapar de ser arrestados, vuelven tristes al pueblo: ¿cuáles son sus sentimientos ahora? Cada familia forma un cuadro y cada uno de sus miembros habla brevemente sobre sus sentimientos y expresa temor por el futuro.

Subrayo la necesidad de que al trabajo dramático ha de seguirle una discusión y consideración de las fuentes; ¿hasta qué punto las pruebas apoyan lo que dijimos e hicimos?, ¿nos hemos tomado alguna libertad a la hora de interpretar el pasado?, ¿creamos algún anacronismo? A los profesores en prácticas se les da entonces, en grupos, una serie de temas sacados del programa nacional. ¿Cómo puede usarse el arte dramático para hacer posible el entendimiento de un tema? Los grupos contestan a este punto y discutimos y criticamos las ideas de otras personas.

Mientras el trabajo que se hace en la Universidad está enfatizando la planificación, el empuje y, en particular, la presentación de las clases de Historia, los profesores en prácticas están adquiriendo mayor experiencia en sus recién adquiridas técnicas mientras están en la escuela. Además, tanto en la escuela como en la Universidad empiezan a pensar y a practicar con el complejo tema de la evaluación de los alumnos. Consideramos la evaluación y también vemos los primeros exámenes de Historia, exploramos la diferencia entre la evaluación referente a la norma y la referida al criterio. Observamos una serie de ejercicios de evaluación con sus objetivos claros y variedad de estilos, evaluamos la fiabilidad de "los niveles de respuesta" relacionados con criterios, marcando esquemas, y determinamos su fiabilidad aplicándolos a algunos trabajos escritos de los alumnos. Todo esto se refuerza con un trabajo muy similar con los mentores de Historia en la escuela.

SITUACIÓN PROFESIONAL EN LA ESCUELA

Los dos días que el profesor en prácticas ha pasado en la escuela durante el primer trimestre le dan una experiencia que mejorará en el segundo. Éste se realizará, normalmente, en una escuela diferente, aunque ha de estar asociado con el grupo de escuelas del primer trimestre. Es decir, los profesores se reunirán con sus colegas y profesores de la Universidad con el fin de discutir el programa de formación, y así mantener una relación estrecha entre la teoría y la práctica, que en realidad es la razón del curso. Durante este trimestre el profesor en prácticas asumirá cada vez más la responsabilidad de dar una clase, llegando incluso a desarrollar hasta un 55% del trabajo total que realiza cualquier otro miembro docente. Aquí, la relación entre el profesor de prácticas y el mentor de Historia, es de crucial importancia. El mentor y el profesor en prácticas deben tener claros los criterios por los que se va a juzgar la actuación del profesor en prácticas. Habrán de estudiar y discutir la lista de "competencias" expuestas por el Gobierno, que capten estos objetivos con cierto detalle.

Estas competencias cubren, tanto las técnicas específicas en una asignatura como la comprensión, como las generales (la habilidad para controlar y dirigir la clase) que el recién licenciado debería poseer. Tomemos como ejemplo la competencia llamada "aplicación de la materia". El documento del Gobierno declara que los profesores recién licenciados deberían ser capaces de: realizar una planificación de clases coherente, que tenga en cuenta las metas del programa general de estudios. Segundo, asegurar la continuidad y progresión dentro y entre las clases, y en las asignaturas. Tercero, establecer expectativas exigentes a los alumnos o estudiantes. Cuarto, emplear una serie de estrategias de enseñanza apropiadas según la edad, habilidad y nivel de alcance del alumno. Quinto, presentar el contenido de la asignatura de forma clara y estimulante. Sexto, contribuir al desarrollo de la lengua y destreza en la comunicación del alumno. (DFE, circular 1992)

El desarrollo de estas competencias, por supuesto, está avanzando. Tal desarrollo comienza a ser ahora la principal responsabilidad del mentor de Historia en la escuela. Ahora más que nunca entran en juego la formación para adquirir conocimientos y técnicas que el mentor requiere. Se le debe hacer saber al profesor en prácticas con progreso que está haciendo, y dónde se han producido fallos en relación con las cinco competencias antes descritas. Se deberán poner metas para un desarrollo posterior.

Todo esto, por supuesto, es muy exigente y lleva su tiempo; se están recaudando fondos que se ponen a disposición de las escuelas para que puedan adquirir más apoyo, con el fin de que al mentor se le exonere de estos deberes. Inevitablemente, las escuelas siguen diciendo que este fondo es insuficiente.

¿Cuál es entonces el papel que tiene el tutor de una asignatura en la Universidad, durante el trimestre en el que se adquiere experiencia en la escuela? Yo creo que su papel es, esencialmente, de enlace para asegurar que el profesor en prácticas y el tutor trabajen bien juntos. Además, ha de informar al profesor en prácticas de cuál ha sido su progreso. El fichero con todas las clases preparadas que el profesor en prácticas ha de guardar, es una prueba de las clases que ha dado y, además, da un

buen panorama del progreso que está haciendo. Las discusiones con el mentor de Historia y el profesor que está a cargo de todos los profesores en prácticas de la escuela, aporta aún más pruebas sobre la situación actual del profesor en prácticas.

ÚLTIMO TRIMESTRE DEL CURSO

Quiero referirme sólo brevemente al tercer y último trimestre del curso. Durante las seis primeras semanas el profesor vuelve a la Universidad para, sobre todo, terminar proyectos o trabajos escritos, es decir, trabajos reflexivos que estarán basados en el trabajo que el profesor ha realizado en la escuela sobre una materia específica, y sobre temas profesionales más amplios relacionados con la experiencia que se adquiere en la escuela.

Pasamos algún tiempo reflexionando sobre la experiencia adquirida en el trimestre anterior, ¿cuál fue la mejor clase que dio el profesor en prácticas?, ¿en qué sentido tuvo éxito? Volvemos ahora a tocar algún tema como el programa de Historia, el certificado de notas que obtienen los alumnos al acabar la Enseñanza Secundaria, la evaluación de Historia que de realizar los alumnos a la edad de 16 años, la enseñanza de la Historia dirigida a alumnos de entre 16 y 19 años, es decir aquellos que estudian la Enseñanza no Obligatoria (es lo que se llama "sexta forma"). Consideramos temas que podríamos haber tocado, por ejemplo el punto de vista feminista de la Historia, la Historia Negra, la Historia multicultural, etc... Emprendemos además, trabajos sobre Tecnología de la Información, Publicidad, CD-Rom, etc...

Además, aprovechamos el agradable tiempo que hace a comienzos de verano para planear y llevar a cabo alguna excursión con la clase. Un viaje en particular muy exitoso fue el que hicimos a un pueblo medieval desértico llamado Burwell, que está situado en los pantanos. Aquí se pueden ver las siluetas de cabañas en ruinas, y los restos de un castillo del siglo XII. La fortificación del Rey Stephen comenzó durante la rebelión de Geoffrey de Mandeville, quien se había establecido en la isla de Ely, y que continuamente atacaba al país vecino. El castillo de Stephen no pudo ser nunca completado. Este misterio, junto con la exploración del lugar, contribuye a crear un día de trabajo fascinante y que merece la pena. Una hoja de trabajo confeccionada y elaborada cuidadosamente por los profesores en prácticas, guía a los alumnos en la exploración del castillo y del pueblo. Por la tarde, hay otra representación dramática, basada en la historia de Geoffrey de Mandeville y el Rey Stephen. Culmina con un feroz encuentro entre las tropas de Geoffrey y las del Rey en las murallas del castillo a medio completar. Geoffrey muere en la batalla y el Rey ya no tiene necesidad de defenderse de Burwell.

Los profesores en prácticas vuelven a la escuela para pasar allí las cinco últimas semanas del trimestre. Aquí, la mayoría de ellos ponen énfasis en aspectos sobre la enseñanza que les interesa: por ejemplo, las formas con las que la escuela se enfrenta a los alumnos con necesidades educativas especiales. A aquellos profesores en prácticas que han mostrado cierta debilidad en alguna de las competencias, se les dará la posibilidad de practicar más en clase. El trimestre termina cuando los profesores en prácticas vuelven al Departamento de la Universidad con el fin de informar y evaluar el curso.

CONCLUSIÓN

Quizá el planteamiento que he hecho del curso, hace que todo parezca perfecto, ideal, y que todo funciona bien. Las evaluaciones que pedimos a los profesores en prácticas sobre cada aspecto del curso, tiende en realidad a mostrar una satisfacción general. Sin embargo, e inevitablemente, hay irregularidades y alguna anomalía; no todas las reuniones que se llevan a cabo en las universidades son tan exigentes y bien enfocadas, como a mí me gustaría. No todos los mentores de Historia de los colegios han desarrollado completamente el entendimiento y habilidades que exige su nuevo papel.

Pero yo siento que los mentores con que trabajo en la región de East Anglian se están enfrentando al complejo, variado y exigente papel esencial que han de llevar a cabo para la formación del profesor en prácticas. Se está estableciendo una norma dentro de las escuelas para que existan más mentores. Los profesores están disfrutando, no sólo de las nuevas técnicas y conocimientos que han desarrollado en su trabajo con los profesores principiantes, sino que además se dan cuenta de que están desarrollando una nueva profesión que beneficia a la misma práctica que han adquirido en clase.

Las noticias simples que se han dado sobre el estilo que ha de tener un profesor principiante en su etapa de formación, se están desmoronando completamente, debido a la estrecha relación que está surgiendo ahora entre los Institutos y las Facultades de Educación de la Universidad. El diálogo resultante hace posible que se cree un curso difícil, exigente y reflexivo, en el que teoría y práctica están estrechamente unidas.

BIBLIOGRAFÍA

- BOOTH, M. (1987). Ages and Concepts: a Critique of the Piagetian Approach to History Teaching. In C. Portal (Ed: The History Curriculum for Teachers). Lewes: The Falmer Press.
- BOOTH, M. (1993, forthcoming). The Effectiveness and Role of the Mentor in School: the Students View. *Cambridge Journal of Education*.
- BOOTH, M, FURLONG, J and WILKIN, M (eds). (1990). *Partnership in Initial Teacher Training*. London, Cassell.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (1992). *Initial Teacher Training (Secondary Phase)*. Circular nº 9/92. London DFE.
- FINES, J, and VERRIER, R. (1974). *The Drama of History*. London: New University Education.
- GOALEN, P, and HENDY, L. (1993). *It's not Just Fun It Works. Developing Children's Historical Thinking Through Drama*. Unpublished paper, Homerton College, Cambridge.
- HILLGATE GROUP (1989). *Learning to Teach*. London, Claridge Press.
- LAWLOR, S. (1990). *Teachers Mistought*. London, Centre for Policy Studies.
- NOAKES, J, and PRIDHAM, G. (1974). *Documents on Nazism*. London, Jonathan Cape.
- O'HEAR, A. (1988). *Who Teaches the Teachers?* London, Social Affairs Unii.
- ROGERS, P.J and ASTON, F.M. (1977). *Play Enactive Representation and Learning*. *Teaching History*, nº 19, october.
- WILSON, V, and WOODHOUSE, J. (1990). *History Through Drama. A Teacher's Guide*. London, Historical Association.

LOS "CONTENIDOS" EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA OBLIGATORIA: EL PROBLEMA DE SU SELECCIÓN Y DE LA ORGANIZACIÓN EN SECUENCIAS

Ivo Matozzi
Universidad de Bolonia

INTRODUCCIÓN

Hace algún tiempo comencé a conocer algunos aspectos del proceso de formación de los enseñantes españoles y he descubierto la difusión y la importancia de las didácticas en las universidades. Entonces surgió en mí la admiración y la envidia por la vitalidad y la renovación del sistema formativo español.

El tema que desarrollo aquí, cómo seleccionar y organizar en secuencias los contenidos de Historia en la escuela obligatoria, me apasiona desde hace unos años. He elaborado ideas nuevas sobre él y para experimentarlas coordino desde hace algunos años grupos de investigación didáctica.

UNA CUESTIÓN TEÓRICA

El problema de los "contenidos" se encuentra hoy en un cuadro de exigencias educativas sin precedentes: son las exigencias impuestas por la orientación al europeísmo, a la mundialidad y a la multiculturalidad, por la psicología cognitiva y por la concepción

constructivista del aprendizaje; por la renovación de la historiografía y el consecuente enriquecimiento cuantitativo y cualitativo de los conocimientos históricos disponibles.

Estoy convencido de que tales exigencias pueden ser satisfechas sólo si salimos del paradigma de selección y organización de los "contenidos", que se convierte en tradicional en la cultura occidental, y si afrontamos las cuestiones en términos epistemológicos y cognitivo-didácticos. En tal caso, probablemente la cuestión de los "contenidos" se aclara como un problema de forma, de cantidad, de organización en un sistema de los conocimientos históricos, y de la diferenciación de los sistemas de conocimientos entre los diversos ciclos escolares. El enfoque que he dado a mi trabajo es, por esto, teórico. Iré a la búsqueda de fundamentos que puedan asegurar otro régimen de gestión de los "contenidos". La cuestión está en la encrucijada de todo el problema didáctico e implica referencias a otras cuestiones. Sin embargo, me esforzaré en delimitar el campo y buscaré la respuesta a preguntas como:

- a).- ¿Es posible establecer criterios de selección adecuados a las diferentes etapas de la escolaridad?
- b).- ¿Es inevitable que los "contenidos" seleccionados sean organizados según la forma típica de los manuales?
- c).- ¿Es inevitable repetir cíclicamente la misma organización?
- d).- ¿Qué diferencia puede haber entre el sistema de los "contenidos" en la escuela primaria, y aquél en uso en la escuela secundaria?
- e).- ¿Qué configuración didáctica dar a los "contenidos" para adaptarlos a los fines de la enseñanza?

Pero a la teoría seguirá una indicación de selección y organización para los dos segmentos de la escuela obligatoria, de modo que se puedan discutir puntos concretos de referencia.

El horizonte escolar de referencia es principalmente el italiano, pero usaré también usaré mis escasas informaciones sobre los programas franceses y españoles.

¿CÓMO HA SIDO AFRONTADA TRADICIONALMENTE LA CUESTIÓN DE LOS CONTENIDOS?

La cuestión de los "contenidos" está dominada por el paradigma de la Historia General, que se ha afirmado como Historia de la Formación del Mundo Occidental; esto provoca la selección de los "contenidos" y la forma del saber escolar.

¿Cuáles son los elementos que caracterizan el paradigma?:

- a).- Los valores del nacionalismo, del eurocentrismo y del progreso.
- b).- Un objeto, un campo temático que percibimos como principio unitario de selección: la civilización de la humanidad occidental.
- c).- El punto de vista teleológico.
- d).- La voluntad de realizar la representación de la evolución y el progreso de la sociedad occidental.
- e).- El eje cronológico como eje de organización de todos los "contenidos" seleccionados como pertinentes al campo temático.

f).- La forma narrativa.

g).- La pretensión de reducir, sobre bases precedentes, a una sola Historia la multiplicidad de ellas: nacionales, sectoriales, espaciales.

h).- La escala temporal de breve período en el tratamiento de los temas.

Tales elementos han inspirado una fuerte discriminación entre "contenidos" insertables y "contenidos" no insertables en la Historia, y han plasmado la estructura del sistema del saber que en Italia llamamos "Historia General". Es el modelo en el que la unidad y la continuidad de la Historia está asegurada solamente por la configuración diacrónica y narrativa que viene dada a la concatenación de las Historias parciales y de la teleología, que funda el punto de vista de la selección y de la integración de las Historias seleccionadas. Asumiendo tal modelo como normativo, la escuela ha tenido la pretensión de enseñar la Historia.

LOS DEFECTOS DEL MODELO

Los defectos de los contenidos y de la organización

Los aspectos negativos de la representación del pasado, conforme a tal paradigma, ya han sido denunciados por más de un estudioso. Dos defectos han sido puestos de relieve como taras genéticas del modelo de organización de los "contenidos".

A. 1).- En contra de la pretensión de representar toda la Historia, se pone de relieve la fuerte parcialidad de los "contenidos". Los principios de selección excluyen muchas Historias.

a).- Omisión de las Historias de los países extraeuropeos. Sabemos que la mezcla de nacionalismo más eurocentrismo ha significado la inclusión fragmentaria de culturas extraeuropeas en la Historia, enseñadas sólo en función de la Historia europea. Es la carencia más visible y notoria.

b).- Desaparición de las Historias locales en la Historia Contemporánea. Incluso cuando la Historia institucional en Occidente toma en consideración las diversas comunidades étnicas o políticas hasta el momento en el que se integran en el estado que las absorbe, aquélla las elimina una vez que el estado nacional ha sido edificado. Por ejemplo, hoy en Alemania, en uno de los libros de Historia más difundidos, Hannover no se menciona más y desaparece después de 1866, fecha de la integración con Prusia y la Confederación Alemana del Norte. Por eso mismo, no hay información sobre Wurtemberg después de 1870, cuando se proclama el Imperio Alemán. Este fenómeno es aún más claro en las naciones-estado centralizadas, como Francia y Rusia.

c).- Anulación de las Historias locales preunitarias. Las Historias locales precedentes a la formación del estado nacional se convierten en residuos imposibles de integrar en el hilo del discurso narrativo, de modo que la conciencia nacional nace de esta anulación del pasado específico de las diferentes comunidades. En el caso de Francia, ¿qué dice la Historia del pasado de Saboya, por ejemplo? Transformada en dos Departamentos en 1861, este principado ligado un tiempo al Piamonte, está dotado

de un rico pasado. Pero, ¿qué sabemos si no leemos trabajos de Historia local? Este ejemplo podría multiplicarse.

Lo mismo puede decirse de la Historia de Italia. Es más, actualmente, cuanto más avanza la visión europeísta y mundial, más tiende a desaparecer de los manuales el recuerdo de las Historias de los Estados Italianos.

d).- Omisión o intermitencia de las Historias de muchos países europeos. El otro carácter de la Historia reflejada por la inspiración nacionalista y eurocéntrica, es la presencia episódica o la ausencia de los pueblos, de los países y de las civilizaciones que no son consideradas en la cresta de la Historia. Este carácter tiene que ver tanto con países europeos, como con otros no europeos.

Por lo que respecta a Europa, la mayor parte de los pueblos europeos no son considerados partícipes de la Historia de Europa sino en ocasiones: tal es el caso de los pueblos escandinavos. En las Historias elaboradas en Francia e Italia, daneses y suecos aparecen durante las invasiones de los siglos IX y XII, luego desaparecen y solamente reaparecen durante la Guerra de los Treinta Años, con Gustavo Adolfo, como si entre estos dos episodios separados entre sí por cinco siglos, ellos no hubieran tenido historia. El caso de los rusos es más típico aún: los manuales escolares de Occidente no les hacen intervenir en la historia hasta el momento en que su estado se europeíza, es decir, bajo Pedro el Grande.

En segundo lugar, el eurocentrismo se aplica a los estados-nación de la propia Europa, en el sentido de que el hilo del discurso sigue el destino de las naciones-estado que han asegurado su hegemonía sobre la Historia de Europa y del resto del mundo: Imperios Romanos y Bizantinos, Carolingios, ciudades-estado mercantiles de la Edad Media, la superioridad española, francesa y luego inglesa. Evidentemente, el inventario de los valores que se considera que contienen y definen la civilización -unidad nacional, centralización, obediencia de la ley, industrialización, instrucción pública, democracia-, suministra una suerte de código del derecho a entrar en la Historia. Así, a medida que Europa extiende su imperio en el mundo, en el siglo XIX, y a medida que interesa glorificar sus actividades contemporáneas, menos importa glorificar el pasado que no incluía estos valores. Suzanne Baudemont ha calculado que cuanto más se extiende el Imperio Británico, más se reduce, en la Historia enseñada a los jóvenes ingleses, la parte del Medioevo; esta parte alcanza el mínimo al inicio del siglo XX, cuando llega al apogeo la Commonwealth. Pero no es más que una apariencia, la verdad es que el club restringido de las naciones-estado, que en un tiempo se reservaban el derecho de escribir la Historia a su propia imagen, glorifica su virtud más que sus virtudes. La prueba está en el estatuto que tiene la Historia de Suiza en la Historia General. Mientras ese país es tomado como encarnación de las virtudes y las cualidades burguesas que la democracia reivindica, mientras el régimen democrático, que es una aplicación, no se limita a una forma de parlamentarismo que delega el poder a los representantes de los partidos políticos y sólo a éstos, mientras existe en ese país un verdadero pluralismo cultural y lingüístico, la Historia General no asume más que el juicio de Rousseau sobre la ineptitud de los grandes países a la hora de aplicar la democracia. Incluso, ésta incluye la milicia, Calvino de Ginebra y el movimiento Dadá, esto es, los tres momentos de la Historia en que Suiza ha amenazado a

la Iglesia, a la formación de los estados-nación y la moral, en resumen, el orden europeo.

A.2).- La representación del pasado transmitida por el modelo es profundamente falsa. En contra de la pretensión de suministrar un saber bien fundado en los hechos, se ha aclarado que con la forma teleológica y narrativa se han inventado tradiciones y mitos. Por ejemplo, a propósito de los procesos de formación de los estados y, sobre todo, de la identidad nacional: sabemos que ésta era una construcción psicológica nueva en la historia de los pueblos europeos del siglo XIX, pero ha sido obligada a retroceder y ha sido considerada como necesario punto de llegada de los procesos históricos.

Los defectos didácticos

El modelo se ha impuesto como "natural" en la enseñanza. Todavía tal modelo de selección y de organización de los "contenidos" es preeminente en la historiografía escolástica. Es más, la historiografía escolástica exaspera los caracteres de la Historia en general. En los manuales, las series temáticas no están organizadas según criterios de coherencia y continuidad, pero están divididos e interrumpidos para dar lugar a otras series, basándose en el principio del respeto a la cronología. La fidelidad imposible al eje cronológico, está motivada por la idea de rendir cuentas sobre el desarrollo de la humanidad occidental. Esto da lugar a un sistema que aparece continuo y completo sólo gracias a los trucos del lenguaje y de la organización discursiva. En realidad, esto está caracterizado por la intermitencia temática y por lo incompleto del trato de los temas individuales. Éstos cambian frecuentemente y de forma incoherente la escala espacial y la temática.

Los temas son, en general, muy amplios y son tratados con un flujo discursivo, preferentemente de tipo narrativo, que lleva consigo una heterogeneidad de informaciones, muchas de las cuales merecerían una subtematización muy acusada. Pero ese modelo no es capaz de ser congruente con las exigencias del aprendizaje como las concebimos hoy. Su estructura es radicalmente incompatible con las dinámicas de los aprendizajes, por:

a).- No ser flexible y administrable, de forma que permita formar secuencias de mapas cognitivos integrables en progresiones.

b).- Tener una estructura difícil y no adaptable a los diferentes niveles de escolaridad. La misma estructura es propuesta en la escuela elemental y en la secundaria, y entre ambas sólo existe una diferencia: la reducción a escala de la cantidad de las informaciones.

c).- Presentar al inicio, a la mitad y al final, dificultades casi idénticas, de modo que no permite a los educadores organizar programas razonables de aprendizaje y formación.

A pesar de sus defectos, el modelo está vivo en nuestros horizontes intelectuales, y domina las mentes (ya sea dentro o fuera del mundo escolar), hasta el punto de que es éste quien marca nuestro concepto de Historia. Y, en el momento de afrontar la tarea de la selección y organización de los "contenidos" no podemos hacer menos que encuadrarlo en aquel esquema de Historia. No importa que tal Historia sea anacrónica en cuanto a que "relata al final del siglo XX una historia concebida y organizada en el

siglo XIX" (Citron). Los renovadores de los programas y los autores de los manuales, son prisioneros de su esquema, incapaces de idear esquemas diferentes; se las ingenian para integrar en éste los nuevos "contenidos", pensando que el paradigma debe estar presente en cada nivel escolar, y que la organización de los "contenidos" debe buscar el representar, en alguna medida, la totalidad de los anillos de la Historia General, tal y como se ha constituido históricamente.

El modelo tradicional está todavía activo en los sistemas escolares. También las reformas de los programas italianos (franceses, y una propuesta española de 1989), se conforman con ello. Es un modelo organizativo del cual no se consigue prescindir. Pero, más prisioneros aún son los educadores, que lo encuentran avalado por los manuales, lo cual genera la confortable sensación de ser fieles al desarrollo de la Historia efectiva. No somos capaces de pensar la Historia si no es en términos de representación analógica del fluir de los acontecimientos, y, por eso, capaz de producir un efecto de continuidad. Incluso los expertos de la 13 Conferencia del Consejo de Europa, llevada a cabo en 1991 en Brujas, Bélgica, (La enseñanza de la Historia en la nueva Europa), expresaban una opción a favor del trato de la Historia General según la tradicional división cronológica del entero camino de la civilización. La recomendaban en contra de la aproximación temática a partir de problemas del presente, o según líneas de desarrollo.

¿SE PUEDE ESCAPAR DEL PARADIGMA HEREDADO?

El sistema de conocimientos así delineado no produce en la escuela masificada los efectos formativos deseados, la motivación, la cultura, la formación de estructuras cognitivas, las capacidades de transferencia de los conocimientos, y, al contrario, produce efectos no deseados y tantas veces denunciados en cada país, el aburrimiento, el rechazo hacia la Historia, el fracaso escolar, la impotencia para cumplir con los objetivos afirmados en los programas, etc... Es necesario, por tanto, abandonar este sistema. Sin embargo, hasta ahora la única alternativa parecía la renuncia al sistema bajo la forma de inventario de problemas, o de temas relevantes para el presente, o bajo la forma-solución de las líneas de desarrollo.

Debemos preguntarnos, sin embargo, si es posible pensar una nueva selección de "contenidos" y un nuevo modo de organizarlos, que tenga en cuenta las necesidades cognitivas y afectivas de los adolescentes, de las imposiciones didácticas, y de las exigencias del aprendizaje. Yo creo que sí, e intentaré sostenerlo, pero ante todo será necesario puntualizar los términos de la cuestión.

LOS TÉRMINOS DE LA CUESTIÓN

a).- No "contenidos", sino "conocimientos históricos" textuales.

En nuestro léxico se prefiere, comúnmente, el término "contenido" para indicar el objeto de la enseñanza y el aprendizaje. La preferencia por tal término es el indicio de

un modo de pensar, se considera que existe un revestimiento discursivo del cual sea posible extraer, como una crisálida, el cuerpo informativo que constituye el contenido y que, por el contrario, sea posible indicar los "contenidos" que deberán ser revestidos de un texto por los estudiantes. Pero, ¿qué debería aprender un maestro o un profesor de Historia?, ¿qué debería aprender quien estudia Historia? El objeto de la enseñanza y del aprendizaje es, según el caso, un "conocimiento histórico", no un "contenido", sino un contenido que ha recibido forma en un conocimiento histórico. Asumir el concepto de "conocimiento histórico" es necesario para pensar no sólo conjuntos de informaciones, sino también su estructura y las actividades cognitivas que son el origen de la estructura. Las informaciones organizadas por operaciones cognitivas de tipo historiográfico son conocimientos históricos. Sin embargo, los conocimientos históricos se realizan, se forman y se comunican, mediante textos, por lo cual hace falta contar con los textos historiográficos y razonar en términos de conocimientos estructurados en textos. El texto es fruto de procesos cognitivos cuyo fin es comunicar una representación simbólica, sensata e inteligente de aspectos del pasado, según procedimientos admisibles por la disciplina. Esta reconceptualización es útil porque obliga a hacer visibles o bien el texto, o las operaciones de estructuración del mismo, o las informaciones organizadas, y a ponerlas en el centro de la actividad didáctica y de la reflexión que la precede.

b).- Los nuevos valores y el nuevo proyecto educativo de nuestras escuelas, reclaman la inclusión de muchos conocimientos hasta ahora excluidos, o mal representados en la Historia enseñada, pero el exceso de los conocimientos elaborados, y en curso de elaboración en nuestro tiempo, complica la tarea de la selección y la organización.

c).- En cuanto al aprendizaje, la pregunta clave no es cómo hacer aprender los contenidos, sino cómo estimular la actividad constructiva de los alumnos en el aprendizaje de conocimientos históricos, o cómo estimular las operaciones cognitivas de los alumnos en la formación del resto de los conocimientos.

d).- El orden de presentación de los conocimientos no puede ser rígido debido al modelo narrativo cronológico, sino que debe tener en cuenta las exigencias cognitivas, a través de la estructuración modular de los conocimientos y del sistema.

e).- Entre la escuela primaria y la secundaria hay diferenciación de conocimientos y de sistema, con el fin de hacer la Historia enseñada adecuada y motivante en cada nivel formativo.

La solución a todos los términos del problema se encuentra en sustituir una visión de contenido más narrativa, por una concepción cognitivista, que lleva a pensar el conocimiento histórico como un mecanismo de operaciones de conocimiento. Por lo tanto, no está en la reducción con el pantógrafo de un cuerpo de conocimientos ya estructurados para los adultos, sino que se encuentra en la combinación de criterios de selección y organización inspirados ya sea por la necesidad de la formación de la cultura histórica base, por el descubrimiento de los recursos y de los vínculos psicocognitivos de los alumnos, o por nuestra conciencia de los modos de desarrollo de los procesos del aprendizaje.

En pocas palabras, la solución a los problemas está en la invención de nuevas historiografías escolásticas, o, si se prefiere, en una configuración (o transposición) nueva del sistema de saber histórico.

La modificación del índice de las relevancias y la finalidad preeminentemente cognitiva, exigen a la Historia escolar dos características: por una parte, debe estar adecuada a la epistemología de la Historia como investigación, por otra, no debe ser considerada como un subproducto para uso de los jóvenes ignorantes, sino como un producto "original" no representado por la producción académica. Hay que reivindicar una historiografía escolástica que tenga dignidad científica y rigor estructural peculiar.

Creo que existe la posibilidad de inventar múltiples formas de historiografía con tales caracteres. La propuesta que sigue es sólo una entre tantas posibles, pero es la que hasta ahora he conseguido elaborar, y estoy feliz de someterla a vuestra discusión para poder modificarla gracias a vuestra contribución.

EN LA BASE DEL RAZONAMIENTO: OTRA CONCEPCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN DEL DEVENIR

Los niños tienen que salir de la escuela obligatoria con una cultura histórica capaz de funcionar en tres direcciones: la comprensión de aspectos del mundo actual, la base para el desarrollo ulterior de la cultura histórica, y la aptitud del sujeto a inscribirse en la duración de múltiples historias.

Tales fines nos dan buenas razones para seguir concibiendo el sistema de conocimientos históricos, como conocimiento de los procesos de formación del mundo actual, pero deben hacerse muchos cambios en el modelo.

La Historia General a la que estamos habituados quiere ser una representación del devenir de la humanidad occidental. La Nueva Historia General debe ser una historia del devenir de la humanidad, y una historia del devenir de los mundos en los que la humanidad se ha distribuido. Debemos habituarnos a pensar, y a hacer pensar, en la Historia escolástica en términos de historias, para así poder pasar de la memoria única a la memoria múltiple, plural.

La Historia-investigación es capaz de producir conocimientos significativos, ya sea a escala local, nacional, continental o mundial. De ella, la historiografía escolástica debería aprender a pasar de la idea de Historia a la idea de Historias múltiples, y concebidas como sistemas de conocimiento organizados sobre una base cognitiva. El nuevo modelo no debe ocultar que los procesos son múltiples, y debe representar muchos más sin la pretensión de rendir cuentas de cada pasaje desde el principio al fin de los acontecimientos. El objetivo puede ser el de formar una cultura integrada con conocimiento de la Historia Local, con conocimiento de la multiplicidad de las historias que componen la Historia Nacional, con conocimiento de las múltiples historietas que forman la Historia de Europa, y con conocimiento de las múltiples historias que forman la Historia Mundial.

La cultura histórica así compuesta puede producir no sólo una identificación con la comunidad a la que pertenece, sino también solidaridad y lealtad cívica a nivel nacional e internacional, porque da razones por las que se debe respetar la identidad racial de las distintas historias.

La Historia heredada tiende a reducir en un único flujo discursivo las múltiples historias elegidas, para construir una única Historia. Ésta tiende a representarla según una concatenación de mallas aparentemente muy estrechas y sin discontinuidad, por lo que está basada en conocimientos dimensionales y casi todas en un breve período (a excepción de los conocimientos relativos a la Prehistoria).

Desde un punto de vista cognitivo, el devenir que interesa que sea representado por el saber de base, se compone de las duraciones y de cambios relevantes. A las largas duraciones y a los cambios deben corresponder conocimientos históricos acabados. Pero la Historia no puede reproducir el devenir en su continuidad efectiva. Es necesario, por esto, renunciar a la ilusión de poder abarcarlo todo (los contenidos y los conocimientos) y a la ilusión de continuidad (todos los pasajes de la Historia). La Nueva Historia General es una empresa cognitiva que se compone de conocimientos históricos acabados (desde el punto de vista de la estructura cognitiva), cada uno válido por sí sólo, y discreta en el plano temporal y espacial, pero concatenados en el plano cognitivo. Por esto, los criterios de secuenciación deben estar sugeridos por la investigación de una válida progresión de mapas cognitivos.

No podemos imaginar que para formar la primera cultura histórica, pueda ser apropiada una representación en la cual estén presentes, por una parte, las largas duraciones de las estructuras que constituyen también los contextos de las Historias y, por otra, los grandes cambios que han formado, paso a paso, los caracteres del mundo (y sus partes) tal como hoy los podemos describir, en suma, los procesos que han generado los cambios. El mapa de conocimientos relativos al devenir se compone de conocimientos concernientes a los contextos, a los cambios y a los procesos. Desde el punto de vista espacial, los conocimientos son relativos al mundo en su conjunto, a los mundos continentales, al territorio nacional, al regional y al local. Vienen implicadas tantas Historias como las que hayan concurrido en la formación de los aspectos del mundo actual, y de los mundos que lo constituyen, seleccionados como elementos fuertes de la cultura de base de los alumnos.

Debemos hacer que los alumnos se pongan, como decía Braudel, las botas de las siete leguas para recorrer los procesos que llevan de un mundo vacío, a otro plenamente humanizado. Y debemos hacerlo, produciendo un itinerario de conocimiento apropiadamente estructurado y válido en el terreno de la historiografía. Sin embargo, las Historias que reconstruyen los procesos son complicadas, necesitan operaciones cognitivas y habilidades de aprendizaje que no están al alcance de los niños de la escuela primaria. Por ello, éstas no se pueden proponer a esos niveles sino como experiencias episódicas de ejercitación, en vista de los compromisos de la escuela secundaria obligatoria.

Para la escuela primaria es preciso otro saber, uno que abra el acceso al primer conocimiento del pasado de una forma que congenie con la modalidad de aprendizaje "no escolar" de los niños, y que los prepare para el estudio de las historias del nivel sucesivo. Por ello, se necesitan dos tipos diversos de conocimientos y dos organizaciones diferentes, pero entre los dos se establece una relación de complementariedad: la primera, motiva al estudio de las historias, forma un saber elemental, una primera retícula de conocimientos, la segunda, introduce en el mapa mental el conocimiento de los

contextos, de los cambios decisivos en el devenir del mundo, los itinerarios de transformación de los mundos.

Para la escuela primaria los conocimientos serán apropiados si presentan un coeficiente bajo de operaciones cognitivas, si se adecuan a los procesos de aprendizaje "espontáneos" de los niños, y si son manipulables con simples operaciones de temporalización por estar unidos al sistema. En realidad, no deben constituir un sistema cerrado, porque sería desmotivante para el sistema futuro. Creo que responden a tales requisitos los conocimientos descriptivos de la civilización, que pueden constituir los nudos de un primer mapa mental del pasado del mundo, y es funcional respecto al descubrimiento de los pasados como toma de conocimiento de la multiplicidad de los objetos de reflexión, de investigación y de conocimiento de estudio.

Ese descubrimiento se podría introducir mediante el estudio de un número oportuno de civilizaciones representativas de todos los continentes y de todos los períodos. La articulación temática de los textos tiene en cuenta una decena de indicadores de civilización apropiados a la sensibilidad de los niños: ambiente, técnicas, vestuario, religión, arquitectura, alimentación, guerra, actividad productiva, diferencias sociales, modos de comunicación, vías y medios de transporte (se puede añadir alguna referencia a ciertos acontecimientos relevantes en la historia de la civilización).

Los pasos cognitivos que el niño debe realizar para la construcción del esquema espacio-temporal son: conocimiento de la existencia de una civilización pasada, su disposición en espacio, su disposición en el tiempo (datación y duración), consecuencias relevantes de contemporaneidad,...

Mediante la "semiótica elemental" de la civilización, se construye la estructura cronológica de referencia que constituye el mapa de conocimiento de primer grado, respecto al estudio futuro de las Historias. Esta no da el sentido de totalidad, de lo concluido, y está dispuesto a integrar nuevos conocimientos.

La configuración del mapa mental que se debe construir en la escuela secundaria es más complejo, y precisa de un largo razonamiento.

LA COMPOSICIÓN DE LA CULTURA HISTORIOGRÁFICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

¿Cómo debe ser compuesto y estructurado un saber de base, capaz de integrar ulteriores conocimientos?, ¿cómo se forma una cultura histórica consumible, trasvasable, significativa para la mente y la afectividad de los niños?

Creo que la Historia enseñada puede contribuir en tres modos complementarios a la cultura histórica de base:

* Introduciendo en la memoria y en la cultura de cada estudiante, los temas esenciales para entender el mundo actual como estratificación de pasados y de historias múltiples.

* Formando estructuras de conocimiento adaptadas para integrar y dar sentido a nuevos cambios.

* Dando una visión de las relaciones de las historias a diversa escala espacial y temporal.

Los tres modos son admitidos para una historiografía escolástica de nuevo tipo, ya sea por la composición de los conocimientos, ya por la forma y la estructura.

Una cuestión de selección sobre una base de criterios entrecruzados

Los criterios de selección de los conocimientos y de las jerarquías de relevancia con las que se puede clasificar, pueden ser las siguientes:

* Historiográficos: ¿cuáles son los temas a los que la historiografía da relevancia actualmente?

* Psicocognitivos: ¿a qué necesidades cognitivas deben corresponder los conocimientos de selección?

* Didácticos: ¿cuáles son los conocimientos que efectivamente pueden ser propuestos para el aprendizaje en el nivel escolar?, ¿qué estructuras deben tener los conocimientos para ser accesibles a la mente de los alumnos?, ¿cuáles son los conocimientos que pueden formar los mapas cognitivos apropiados para la progresión de los aprendizajes?

* Anamnésticos: ¿cuáles son los conocimientos más significativos para la comprensión del mundo actual?

Tales criterios se pueden aplicar mucho mejor si se tiene presente un esquema de lo más relevante, basado en la descripción del mundo actual como mundo histórico. También en la secuencia de los conocimientos que se deben enseñar y hacer aprender debería estar, en primer lugar, la descripción de aspectos del mundo presente.

La cuestión de la estructura y de la forma. Romper la estructura narrativa

La organización de múltiples historias necesita romper con el modelo narrativo, que produce una impresión de totalidad y de continuidad de la reconstrucción que es del todo ficticia. Además, la narración cronológica no da a los hechos y a los fenómenos que ésta reconstruye su resonancia relativa: se valora en relación a la posición que tienen en el fluir de los acontecimientos, sin repercusión en el presente. Para el estudio de la segunda guerra mundial, por ejemplo, en su recorrido histórico se siguen inexorablemente las Conferencias de Teherán, Yalta y Postdam, cuya naturaleza y cuyos efectos recíprocos son analizados con cuidado. Pero ¿qué sucede si la narración se para en la victoria sobre Alemania y Japón. En este caso no se puede medir la resonancia particular de Yalta hasta 1985, porque su estudio está inserto entre Teherán y Postdam. Actualmente está claro que en 1985 los efectos de Yalta son objeto de debate en Occidente y Europa Central y Oriental, mientras la Conferencia de Teherán, cualquiera que haya sido su importancia en la época, no tiene más que un interés retrospectivo.

Desde el punto de vista de la secuenciación didáctica, la estructura narrativa hace que los conocimientos encadenados sean equivalentes, a través de los caracteres

textuales, de las conceptualizaciones y de las operaciones organizativas, de modo que éstas presentan los mismos niveles de dificultad para el aprendizaje y, por consiguiente, no están disponibles para la programación. El modelo de conocimiento narrativo no funciona a los efectos de la presentación de los conocimientos, porque:

* La pretensión y la apariencia de fidelidad implícitas en la representación analógica, provoca menos vigilancia a la hora de encontrar la deformación inevitable del orden efectivo de los hechos.

* La realidad está hecha de historias diversas, y sólo hasta cierto punto y en ciertas circunstancias entran en intersección.

* No siempre el antecedente desde el punto de vista temporal, es también cognitivamente funcional con respecto a la comprensión de los hechos sucesivos.

* La estructura narrativa no satisface las necesidades de construcción del conocimiento, en cuanto que no consigue tener en cuenta las articulaciones de la estructura del conocimiento histórico.

Es necesario saber privarse de la coherencia ilusoria que asegura el enlace narrativo. Una Nueva Historia enseñada presupone una construcción, por así decirlo de geometría variable, capaz de incluir conocimientos a escala local, nacional, continental y mundial, de manera que dé sentido al devenir de toda la humanidad, y no sólo a la occidental.

La gestión de temas tan numerosos y dispares puede ser abordada por los modelos de tratamiento de los conocimientos, que permiten síntesis didácticamente eficaces. La condición es que sean adaptados a la construcción de la Historia enseñada, invenciones epistemológicas que permiten economías de escala en las informaciones: el largo período, las largas duraciones, los métodos comparados que den el resultado de los cambios, los procesos que responden a las preguntas con respecto a los cambios.

Concebir los conocimientos como campos de ejercicio de las facultades cognitivas

Se trataría de hacer funcionar la Historia enseñada, ya sea de un sólo conocimiento o del sistema, como un gimnasio para formar estructuras de pensamiento y, a través de las emociones del conocer, alimentar la esfera afectiva y subjetiva; estimular la actividad constructiva de los alumnos. Se trataría asimismo de utilizar el sistema historiográfico como aparato comunicativo programáticamente dirigido a un público de lectores inexpertos y en vías de formación, y como mecanismo de ejercitación intensa de las estructuras cognitivas y del pensamiento histórico.

Todas estas exigencias obligan a analizar la estructura de los conocimientos históricos y, sobre la base del análisis, a elaborar las reglas de construcción de los textos de la Historia General escolástica. Sólo subrayaré algunos aspectos de la nueva estructuración de los textos destinados a un lector modelo, constituido por el alumno de la escuela secundaria obligatoria.

FORMACIÓN DE TEMAS

a).- Actualmente, los temas pertinentes a algunas de aquellas Historias están mezclados e interpolados dentro del modelo discursivo de la Historia manualística, simplemente se busca situarlos en el lugar oportuno del eje cronológico.

La primera "rebelión" es la de reagrupar los temas relativos a cada Historia, de modo que cada una de ellos se presente como área temática independiente. Pero cada área temática puede constituir el mapa cognitivo de los preconocimientos, para fundar mejor el estudio de otras Historias. La comprensión de la Historia del devenir de la humanidad permite acceder mejor a la Historia del mundo mediorienta-mediterráneo-europeo, y una más fácil comprensión de la Historia de otros mundos y de Italia, España, etc...

La segunda "rebelión" consiste en dar efectiva consistencia a la mundialidad, insertando, además de la Historia del mundo mediterráneo-europeo-meridional, la Historia de otros mundos, como el africano, el americano y el australiano.

b).- Otra modificación debe concernir a la temática interna, a cada área temática espacial, y a la relación entre los diversos cambios temáticos. Actualmente, la formación de los temas básicos revisa los organismos políticos: en su interior, y en posición subordinada, son insertados temas relativos a sectores específicos de la vida humana, como producción, demografía, etc...

En el nuevo modelo, la articulación de los cambios temáticos concernientes a la civilización material y a las técnicas, la relación demografía-tecnología-recursos, la relación grupos humanos-ambientes, las mentalidades (religión), tienen una prioridad cognitiva y un relieve peculiar por cada área espacial. Secundariamente, el proceso de aprendizaje concernirá a los conocimientos relativos a las organizaciones productivas y a las organizaciones sociales. Solamente en tercer lugar el aprendizaje se medirá por la comprensión de los fenómenos políticos e institucionales, que son los menos adecuados para la maduración de los intereses y capacidades cognitivas de los adolescentes.

LARGA DURACIÓN Y GRANDES CAMBIOS

Tratar la Historia como devenir de mundos necesita que por cada área se describan los aspectos de larga duración (las permanencias) que caracterizan a cada mundo en las diversas épocas, y que se individualicen los grandes cambios que han marcado su destino.

El devenir de la humanidad implica que se enfoquen los cambios que han decidido la confluencia de los destinos de los pueblos en nuestro tiempo, por consiguiente, los grandes cambios, cuyos efectos han terminado por influir cada vez más sobre extensas porciones de la humanidad, hasta hacer que se conviertan en lo que son actualmente.

El devenir del mundo meridional-mediterráneo-europeo necesita, en cambio, que, después de la descripción de las pertenencias, se traten los cambios que han interesado al mundo mediterráneo-europeo, ya sea bajo el aspecto de la distribución de las po-

blaciones, de la civilización material, de las producciones culturales, etc... Desaparece la reconstrucción tendenciosamente detallada de los acontecimientos referidos a éste o aquel estado, a ésta o aquella área. Cuando es necesario evocarlos, en función de la explicación de éste o aquél cambio, se hace, recapitulados brevemente o nombrados como hechos macroscópicos. Por ejemplo, las guerras púnicas no son contadas, pero se nombran sólo en cuanto fenómenos que han contribuido a la construcción del dominio de Roma en el Mediterráneo.

ESTRUCTURA DISCURSIVA

Lo que va desapareciendo es la estructura narrativa-cronológica que finge conseguir la reconstrucción paso a paso de "la Historia". A esto le sustituye una estructura tendencialmente argumentativa que razone sobre los caracteres de la duración, sobre los grandes cambios para describirlos y para expresar más profundamente la reconstrucción de los procesos. En tal modelo de historiografía escolástica, las descripciones (de los contextos, de las estructuras de los caracteres de los cambios, etc...) tienen un alcance de reconstrucción del conocimiento del pasado más decisivo y prioritario respecto a las narraciones que construyen los procesos. Las descripciones hacen posible la historicización de las series de hechos mediante el conocimiento de los contextos, y contribuyen a formar mapas de conocimiento más estables y más largos que los producidos por el aprendizaje de los procesos narrativos. Pero las narraciones encuentran en las descripciones un anclaje y un antídoto contra los anacronismos.

Están excluidas de esta hipótesis las argumentaciones fuertes, es decir, los discursos críticos empleados para aceptar la validez de hipótesis explicativas historiográficamente complejas. La razón de la exclusión programática está en la suposición de que las problemáticas y explicaciones historiográficas, han impedido las estructuras cognitivas de los adolescentes de la escuela obligatoria, y de que no vale la pena enfrentarlos a problemas y explicaciones banales e incorrectas, como las que están presentes en la actual historiografía escolar.

DISTRIBUCIÓN DE LOS TEMAS

¿Cómo distribuir los conocimientos en los diversos años de la escuela secundaria? El orden de presentación temática global a lo largo del curso, podría ser más eficaz, en mi opinión, si se prescindiese de la periodización convencional. El avance escolar debería corresponder a la progresión temática, más que a la progresión temporal: civilización material, técnicas, mentalidad, actividad productiva y organizaciones sociales, organizaciones políticas. En tales hipótesis, los alumnos encontrarían el campo temático más difícil, el basado en las organizaciones políticas e institucionales, en la fase más avanzada de la madurez de sus estructuras cognitivas, y de sus necesidades de socialización política. Las dificultades se reducirían también gracias a la adquisición de conocimientos antes prerrequeridos: mapas de conocimientos, conceptos, periodizaciones, marcos temporales. Tales hipótesis permitirían explorar tres veces (en el sistema

italiano) o cuatro veces (en el sistema español) el conjunto de tiempos del mundo, pero desde puntos de vista diversos y con centros temáticos diversos, es decir, daría la posibilidad de consolidar el dominio cognitivo de las periodizaciones.

Pero si se prefiere conservar los cuadros de referencia temporal según la tradición, entonces los campos temáticos podrían ser explorados en la secuencia ya dicha para cada período y para cada mundo.

Tanto en una como en otra hipótesis, la secuencia lógica más eficaz creo que es la siguiente: temas referidos a las largas duraciones en cada Historia, temas referidos a cambios y temas concernientes a procesos de la propia Historia. Los procesos vienen individualizados y reconstruidos en función de la necesidad de comprender los cambios, pero la explicación satisface más a la pregunta sobre el "cómo", que a la del "porqué" (a qué condiciones, con qué jerarquía de factores, con qué relación decisiva, en cuánto tiempo, etc...).

Como ya he mencionado, considero la actividad analítica inherente a la problemática y a la explicación, la más alta que se puede hacer sobre los objetos de análisis que son las reconstrucciones de los hechos y de los procesos. Por esto, ya sea por razones psicocognitivas, o a causa del escaso tiempo, me parece correcto excluir de la secuencia la actividad didáctica sobre la problemática y la explicación, dejándoles paso sólo en alguna profundización. La consecuencia positiva de este sacrificio está en la mayor disponibilidad de tiempo para la enseñanza y aprendizaje de buenas reconstrucciones de hechos. La escuela obligatoria se califica como lugar de aprendizaje de la reconstrucción de estados del mundo, para la reconstrucción de procesos y para la representación descriptiva y narrativa del pasado.

LA CUESTIÓN DE LA PRESENTACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS Y DE LAS GESTIONES DEL SISTEMA

¿Cuál es el orden más eficaz de presentación?, ¿cómo establecer una progresión que permita un conocimiento cada vez más profundo y funcional? y al mismo tiempo, ¿cómo agrupar y organizar los diversos contenidos de modo que favorezcan el aprendizaje en relación con los objetivos generales de la enseñanza?, ¿cómo temporalizarlos a lo largo del ciclo? (Del Carmen, L.M. y Zabala, A).

Sabemos que los docentes tienen la costumbre de someter la presentación de los conocimientos al orden cronológico: cada conocimiento desde el principio hasta el final, uno después de otro según las fechas desde el principio de los hechos; desde el más antiguo al más reciente. También sabemos que este orden de presentación es ineficaz en el plano motivante y en el cognitivo, pero parece "natural" y, por consiguiente, inalterable.

Ahora, sin embargo, el conocimiento cognitivo, la confianza en la capaz construcción de los alumnos, el conocimiento de los elementos estructurales del saber histórico y del sistema, ponen a disposición una vía de escape de tal construcción. Son medios progresistas para dar al estudiante el sentido de la estructura conceptual de los objetos que observa; el término más apropiado para designarlos es el de "programas secuenciales". En cada disciplina, un cierto orden de sucesión en la presentación de las

experiencias y de las ideas, ayuda más que otros medios a guiar al estudiante a apoderarse de la idea fundamental. ¿Qué puede corresponder en la enseñanza de la Historia a las secuencias bien construidas, dirigidas a conducir al discípulo a la comprensión de las estructuras y de las ideas básicas, evocadas por Bruner? Creo que la respuesta está en la organización modular de cada conocimiento y del sistema.

Los módulos disciplinares son secuencias de unidades temáticas, destinadas a ser transformadas por los docentes en secuencias de unidades didácticas en la propia programación, y en secuencias de unidades de aprendizaje por los estudiantes. Cada secuencia debe construir un recorrido cognoscitivo y formativo integrado, autónomo, suficiente, flexible, pero abierto a otras integraciones.

* Integrado, en cuanto en el interior del módulo cada tema constituye un mapa de conocimientos, capaces de hacer más agradables la comprensión y la asimilación de los siguientes temas.

* Autónomo, porque preconocimientos y conocimientos funcionales al tema central, son provistos, en el interior del módulo, en una medida funcional a la comprensión del tema.

* Suficiente, en el sentido de que eso está enfocado con el fin de hacer adquirir, "de una vez para siempre", capacidades operatorias (de uso de esquemas mentales) y habilidades operativas (saber usar instrumentos cognitivos), en relación con las potencialidades formadoras de las unidades temáticas. En el interior del módulo son recurrentes los esquemas cognitivos, conceptualizaciones y operaciones cognitivas esenciales para el aprendizaje de cada unidad cognoscitiva.

* Flexible en el plano didáctico, en cuanto que cada unidad temática podría ser afrontada con tipos de mediación didácticos diversos.

* Abierto a otras investigaciones, en cuanto que cada módulo fundamenta las preguntas y las motivaciones para llevar adelante el conocimiento del pasado.

La estructura modular de la programación puede hacer más fácil seleccionar y reorganizar secuencias temáticas, de modo que la concatenación de los mapas de conocimientos resulte funcional en el plano cognitivo, antes que en el cronológico.

LOS CONOCIMIENTOS SOBRE EL PRESENTE COMO VÍA PARA LOS CONOCIMIENTOS SOBRE EL PASADO

En la organización de los conocimientos por mí indicados, juegan un papel muy importante los conocimientos relativos a los aspectos del mundo actual que es posible relacionar, temática y/o cognitivamente, con los conocimientos que se deben enseñar. Esta elección tiene dos fines: hacer percibir inmediatamente la relación presente-pasado y la posibilidad de uso del conocimiento histórico, y predisponer los mapas y esquemas cognoscitivos requeridos por el aprendizaje de los conocimientos históricos. Por los mismos motivos, los conocimientos sobre el presente no deberían ser presentados episódicamente, sino estratégicamente según las exigencias de la progresión de los conocimientos. Por ello, son las Ciencias Sociales y la Geografía las que deben entrar en el campo del aprendizaje antes que la Historia.

LA ACTIVIDAD OPERATORIA Y OPERATIVA DE LOS ALUMNOS

La renovación de la Historia enseñada, tan profunda como la aquí prefigurada, presupone que sea continuamente promovida la actividad operatoria y operativa de los alumnos. La primera, dirigida a desmontar y reorganizar los textos para transformarlos en mapas mentales, la segunda, aplicada a poner de manifiesto la primera mediante la conmutación de los códigos textuales. Las dos actividades deberían estar comprometidas también, en la estructuración de los textos producidos gracias a las operaciones realizadas sobre los textos para aprender.

CONCLUSIÓN: UNA COYUNTURA FAVORABLE

He propuesto un concepto diverso para indicar los objetos de la enseñanza y del aprendizaje, y, a la vez, he intentado delinear la estructura de los conocimientos históricos. He tomado postura sobre el conocimiento episódico fragmentario, o conocimiento sistemático, decantándome decisivamente por la segunda hipótesis. He intentado individualizar las matrices de la estructura de una nueva historiografía escolar. He presupuesto el protagonismo constructivo de las mentes de los alumnos, facilitado por el uso de los materiales didácticos estructurados y por el cuidado de los docentes. Sobre tal premisa he planteado una selección de temas y un recorrido de aprendizajes.

He hecho todo esto partiendo de premisas implícitas que son las inherentes a mi concepción de la estructura del conocimiento histórico y del texto historiográfico. Probablemente he planteado una quimera, pero tengo para mi quimera la afición del investigador que sabe que sus hipótesis pueden ser contradichas por otras hipótesis y, por consiguiente, estoy preparado para modificar, más o menos radicalmente, e incluso abandonar, mis propuestas.

Sin embargo, tengo la convicción de que nosotros nos encontramos en una fase muy favorable para la renovación total de la enseñanza de la Historia. Entre los elementos más fuertes de esta coyuntura cultural sin precedentes, se pueden destacar los siguientes:

* Del aspecto historiográfico, la renovación epistemológica que ha implicado la multiplicación de los modelos historiográficos.

* Del aspecto pedagógico, el desarrollo de la Psicología cognitiva, el desarrollo de la reflexión sobre la didáctica de la historia en países como España, que se han dotado de estructuras formativas admirables, el fin de las ideologías potentes y la desconfianza en la capacidad de orientación de las ideologías, y la acumulación de los análisis críticos del modelo y de las realizaciones de la historiografía escolar hasta ahora hereditaria.

Tenemos el deber de aprovechar las potencialidades de la coyuntura en la que se encuentra la enseñanza de la Historia, y la convergencia de procesos innovadores que nos permiten pensar en una historiografía y una escuela distintas de la tradicional, junto con nuevas estrategias didácticas. Me parecen una garantía de que la promesa afirmativa atribuida a la enseñanza de la Historia, será finalmente llevada a cabo en

un futuro próximo para todos los estudiantes, gracias a la cooperación internacional de estudiosos de didáctica, que hacen su primera aparición en nuestro tiempo. Por estos motivos, pensar en el sistema de la Historia enseñada de una manera del todo original respecto a la tradición, puede no ser una quimera, en particular en España.

LOS LIBROS DE TEXTO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (1857-1936)

José Alcaraz Abellán
Hilario Rodríguez Marrero
*Universidad de
Las Palmas de Gran Canaria*

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos a continuación es un intento de aproximación a la cuestión de la Enseñanza de la Historia a través de un elemento que, aunque poco trabajado, se ha venido considerando imprescindible por la mayoría de los profesionales de la enseñanza de nuestro país: nos referimos, claro está, a los textos escolares.

El objetivo fundamental ha sido, por tanto, mostrar una faceta distinta de los textos utilizados para enseñar Historia. Estos materiales didácticos constituyen una fuente vital para un mayor conocimiento de la concepción de la Historia "enseñada". En otras palabras, los textos, como construcciones subjetivas¹, muestran una imagen de la Realidad Histórico-educativa en que aparecieron.

Las fuentes consultadas fueron dos: por una parte, las disposiciones ministeriales referidas a libros de texto publicadas en *La Gaceta de Madrid*. Sin embargo, los textos

1. Sobre esta cuestión es muy interesante la obra de Rafael ALTAMIRA CREVEA, *La Enseñanza de la Historia*, Librería de Vitoriano Suárez, 2ª edición, Madrid, 1895.

aprobados por el Ministerio no eran los únicos utilizados en los centros, y por ello, hemos tenido que localizar un gran número de manuales que, a pesar de no contar con la aprobación gubernativa sí la tenían de los profesores².

La metodología empleada toma en consideración la heterogeneidad de la información recogida. Al proceso de recogida de datos, complicado por lo disperso de las fuentes, ha seguido otro, no menos difícil, de elaboración (tratamiento informático) y análisis (que, de forma sucinta, recogen estas líneas).

CONTEXTO HISTÓRICO-EDUCATIVO

El período abarcado es complejo desde el punto de vista historiográfico, y muy amplio, desde el cronológico. Por ello, nos vemos en la obligación de justificar su extensión, su inicio y su final. Respecto al primer aspecto decir que somos conscientes de que sólo en un marco cronológico amplio es posible observar con meridiana nitidez la evolución experimentada por los libros de texto, pues estos tienen la peculiaridad de "resistirse" a recoger los cambios historiográficos y pedagógicos del momento.

En lo concerniente a las fechas de inicio y final, nos hemos encontrado con ciertas dificultades metodológicas, felizmente subsanadas, pues, aunque los años 1857 y 1939 son muy "significativos" por diversas circunstancias, hemos de considerar que a toda corriente de cambio responde otra de continuidad. En definitiva, que para comprender lo que representó, respecto al uso de textos en los centros de enseñanza, la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 1857, hemos de analizar lo que venía ocurriendo desde unos años antes (1852); y, para hacer lo propio con el año 1939, sería conveniente saber como evoluciona hasta poco después, de ahí la fecha de 1941.

Durante estas ocho décadas, el país asiste a la transformación de su modelo de Estado, inmerso en un proceso tendente a la "modernización" ("europeización") de sus estructuras políticas, socioeconómicas y culturales. Al no ser viable la revolución "desde abajo", los grupos dominantes desarrollaron lo que se ha venido en denominar la revolución "desde arriba". La historiografía ha venido a calificar esta segunda opción como "Liberalismo Doctrinario", que tiene su mejor ejemplo en el sistema de turno de partidos desarrollado durante la Restauración Alfonsina.

Desde un punto de vista general, durante estos años España se nos muestra como un país marcado por la división dual de la vida política (carlistas-isabelinos, monárquicos-republicanos, moderados-progresistas, conservadores-liberales, etc.); con constantes problemas económicos (falta de una industria nacional estructurada, un campo atrasado, un comercio colonial en retroceso por la pérdida de las colonias ultramarinas, etc.); y distintos conflictos sociales (huelgas, atentados, desarraigo migratorio, desempleo, etc.).

2. A tal efecto, hemos consultado, entre otros los fondos documentales y bibliográficos del Archivo General de la Administración (AGA), de la Biblioteca Nacional (BN), del Museo Canario (HMC), etc.

Todas éstas son, de forma quizá excesivamente concisa, las principales características de la España de los reinados de Isabel II, Amadeo I, Alfonso XII y Alfonso XIII, así como de las dos experiencias republicanas.

Desde la perspectiva educativa el Estado va a "redefinir" el marco legislativo de la vida del país, y uno de los puntos en que encontrará mayores resistencias será el de la Instrucción Pública (sobre todo por parte de la Iglesia). Poco a poco, y de ahí la importancia del año 1857, se irá configurando un sistema educativo: bimodal (con enseñanza pública y privada), tripartito (primaria, secundaria y superior), con un mínimo obligatorio y gratuito, con libertad (de elección de centro y/o de cátedra), etc.

Un sistema educativo que servirá de "marco" para la constante pugna de dos fuerzas contrapuestas: la innovadora³ (krausistas, institucionistas, regeneracionistas, etc.) y la tradicional (eclesiásticos, tradicionalistas, etc.).

LOS TEXTOS ESCOLARES

Antes de empezar a hablar sobre los textos, creemos necesario conocer con exactitud qué se entiende por libro de texto. Una definición de diccionario nos diría: "... [Material didáctico] que sirve para orientar a los alumnos en el aprendizaje sistemático de las distintas materias del programa⁴."

En líneas generales, podemos decir, coincidiendo con varios autores, que estos materiales son utilizados por el grupo dominante para legitimar su existencia⁵. En este sentido, las comisiones ministeriales encargadas de aprobar los libros de texto actuarían como un "filtro", que permite la utilización de unos y prohíbe la de aquellos que ponen en cuestión la ideología imperante.

No es objetivo de este trabajo establecer el nivel de calidad de los libros de texto de ese período. Sin embargo, a raíz de la lectura de la bibliografía "regeneracionista", hemos observado cierta "unanimitad" en torno a estos materiales. Tanto los especialistas, caso de Rafael Altamira Crevea, como los no especialistas, caso de Ricardo Macías Picavea, coinciden en su "crítica". Para ellos, se trata de materiales económicamente caros y didáctica e historiográficamente obsoletos e, incluso, tendenciosos.

Para conseguir una mejor asimilación de la información, ésta se presenta dividida en distintos apartados y acompañada de sus respectivos gráficos. (Ver Anexo final.)

3. En el campo de la Enseñanza de la Historia sobresale Rafael ALTAMIRA CREVEA y, en general, hombres como Julián SANZ DEL RÍO, Joaquín Costa, Ricardo MACÍAS PICAVERA, Francisco GINER DE LOS RÍOS, Lorenzo LUZURIAGA, etc.

4. Podemos consultar infinidad de obras, pero en este caso, la definición se ha extraído de la obra dirigida por Víctor HOZ GARCÍA, *Diccionario de Pedagogía*, 2 tomos, Ed. Labor, Barcelona, 1964.

5. Entre ellos, Joaquín GARCÍA PUCHO, *Los libros escolares de Historia en la enseñanza española, (1808-1900)*, Ed. Universitat de Barcelona, Barcelona, 1993.

Evolución de la publicación de textos

Son varios los momentos a tener en cuenta, en primer lugar, el 9 de Septiembre de 1857, momento en que se promulgó la Ley de Instrucción Pública de la mano del ministro de Fomento Claudio Moyano. En ella, se establecía que los textos a utilizar en los centros de enseñanza primaria deberían ser aprobados por el Real Consejo de Instrucción Pública.

En segundo lugar, que el 4 de Julio de 1868, se publicaba una nueva Ley de Instrucción Primaria, cuya vigencia terminaba en el mes de Septiembre del mismo año. En ella se reiteraba la obligación de utilizar los textos aprobados como tales por la administración educativa en las escuelas primarias, tanto públicas como privadas.

Esta normativa podría explicar porqué encontramos, entre 1857 y 1868, una línea de baja publicación de textos de primaria, mientras que los de secundaria alternan años de altas publicaciones con años sin ningún texto publicado.

Durante el Sexenio Revolucionario se decretó la total libertad de enseñanza, y con ella la de cátedra, que trae consigo la libre elección de textos. En este sentido, según nuestros datos, se observa una pequeña alza de publicaciones, sobre todo para el caso de los textos dirigidos a la enseñanza primaria.

El inicio de la Restauración tendrá como primera medida la derogación de toda la normativa de los años de la Revolución de Septiembre y la vuelta, en lo concerniente a textos, a la legislación precedente, es decir a lo recogido en la Ley Moyano.

Desde entonces, sin embargo, la publicación de textos de secundaria permanece a cero hasta la segunda mitad de la década de los noventa; por su parte, la de los textos de primaria se mueve, hasta 1900, con un mínimo de un texto publicado al año.

A finales de la última década del siglo XIX, el tema de los libros de texto será muy discutida, ya que en algunos ambientes educativos se cuestiona la idoneidad de seguir con los textos y/o su obligatoriedad, en general, y con los declarados como tales, en particular⁷.

A partir de 1900, momento en que se creó el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, se aprecian dos posturas en torno a los textos. Hasta 1931, se continúa con la imposición de libros declarados de texto; y, desde entonces, se da la posibilidad al profesorado de escoger el texto más apropiado al programa de la asignatura.

Debemos tener en cuenta que la experiencia republicana puso sobre la mesa aspectos educativos de gran importancia, que iban a repercutir en el qué y el cómo enseñar (enseñanza religiosa, títulos, exámenes, planes de estudio, etc.). Sin embargo, por su brevedad (apenas cinco años de gobierno "real") y por lo "turbulento" de su desarrollo, los textos escolares no se vieron afectados de una forma trascendental.

6. Así se recoge, incluso, en el Real Decreto de 17 de Julio de 1857 (publicado el día 22 del mismo mes), en su base 4ª.

7. Esta situación se refleja en la Circular de 15 de Marzo de 1895 (publicada el día 24 del mismo mes); o en la prohibición que se hace de vender textos a los propios profesionales de la enseñanza en los centros, (Real Decreto de 6 de Julio de 1900).

Esto ayuda a comprender el carácter alcista de la publicación de textos, sobre todo de secundaria, apreciable desde la primera mitad de la década de los treinta.

Denominación de los textos más publicados. (Cuadro I)

En general, podemos establecer dos grupos: por un lado, el de aquellos textos cuya denominación es la más publicada, tanto en primaria como en secundaria. Serían las *Historias*, *Compendios*, *Nociones*, *Cursos*, *Resúmenes* y *Elementos*.

Por otro lado, el grupo de aquellos textos cuyas denominaciones son publicados exclusivamente en primaria o en secundaria. Entre los de primaria encontramos *Rudimentos*, *Lecturas*, *Lecciones*, *Epítomes*, *Biografías*, *Cartillas* y *Apuntes*; y, entre los segundos observamos la presencia de *Orígenes*, *Prontuarios* y *Manuales*.

El resto de los textos publicados, lo son casi exclusivamente, para la enseñanza primaria. (*Veladas*, *Sucesos*, *Descripciones*, *Diccionarios*, etc.)

De todo ello podemos extraer algunas consideraciones. Por ejemplo, que los textos destinados a la enseñanza primaria presenten títulos más llamativos (*Faro Histórico de los niños*, *Emoción de España*, *Curiosidades de...*), debido a que la Historia a enseñar en las escuelas debía ser más concreta, y presentarse de forma más atractiva a los alumnos.

Otro dato que ha llamado nuestra atención es que el término "Civilización" aparece muy poco en la denominación de los textos⁸. Ello se explica por la poca difusión del término entre quienes escribían textos y quienes los censuraban. Mientras algunos autores recogen el término, por influencia extranjera, la mayoría de ellos persiste en la denominación tradicional.

Evolución de la temática. (Gráficos III, IV y V)

El objetivo que nos hemos marcado con este tercer punto es el de conocer la evolución de la temática de los textos. Sin embargo, antes debemos especificar cuáles han sido nuestros criterios de agrupamiento temático. A tal efecto, establecimos tres grupos:

- 1º. Textos referidos exclusivamente a España: *Historia de España*.
- 2º. Textos concernientes a la Historia no referida a España: *Historia*, *Historia del Mundo*, *Historia General* e *Historia Universal*.
- 3º. Textos dedicados a una localidad, a una Edad/Época determinada o a *Rudimentos* o *Elementos de Cronología*.

8. Nos referimos, en este punto, a la denominación de los textos, pues somos conocedores de que, en el desarrollo de los contenidos historiográficos, hay términos que se reiteran de forma explícita o implícita. Entre ellos sobresalen tres: *Civilización*, *Progreso* y, sobre todo en los textos referidos a España, el *Patriotismo*.

Observamos que las *Historias de España* se publican con una media casi nunca inferior a una publicación por año. Este hecho podría explicarse si tenemos en cuenta que desde finales del Ochocientos la Historiografía española empieza a "modernizarse", pues, por influencia sobre todo alemana, acoge el paradigma positivista⁹. Prueba de ello puede ser el hecho de que encontremos un gran número de libros de texto preocupados en la definición, distinción y trabajo con las fuentes.

Por su parte, las *Historias* se publican con cierta regularidad hasta el comienzo de la Restauración; y, sólo a partir de la segunda mitad de la década de los noventa, se aprecia un aumento de la media. No obstante, los momentos de mayor número de publicaciones se darán durante la II República. Por los textos visionados podemos afirmar que, en la mayor parte de los mismos la Historia "Universal" se presenta como una suma de "Historias Nacionales".

Las obras del tercer grupo se mueven en términos relativamente bajos, y tienen un comportamiento similar a los grupos anteriores a partir de 1900. La línea de baja publicación de este tipo de textos es fácil de entender si tenemos en cuenta que una gran cantidad suelen desarrollar estos aspectos en sus capítulos o lecciones preliminares¹⁰.

LOS AUTORES. (Cuadro II)

La documentación consultada ha permitido localizar una importante cantidad de autores de textos y manuales. Sin embargo, la exposición de los datos debe ser matizada. Por una parte, debemos hacer notar que el número de autores encontrados sólo representa el 44'6% del total existente para el período analizado.

Por otra, hay que aclarar que algunos autores suelen compaginar diversas actividades profesionales. Es decir, existen profesores (que son la mayoría) que compaginan la enseñanza con la política¹¹ o el periodismo¹².

Por lo tanto, nuestros resultados deben ser considerados como un adelanto del trabajo a realizar; y, por consiguiente, nuestra exposición se basará, no en el total de autores, sino en el total de profesiones.

9. La tesis de que, al cambio historiográfico de fines del XIX, se une el sufrido por los textos escolares es sostenida por Gonzalo PASAMAR e Ignacio PEIRÓ en su libro *Historiografía y práctica social en España*, Ed. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 1987. En él, además, sostienen que dicho cambio sólo puede ser entendido si lo vinculamos a dos fenómenos traídos desde fuera: el Positivismo y el Krausismo, semilla, este último del regeneracionismo de cátedra.

10. En una gran cantidad de los textos analizados, aunque de forma preferente en los destinados a la enseñanza secundaria, normales y superior, la lección preliminar o introductoria se dedica al concepto de Historia, su utilidad, sus fuentes, sus métodos, sus ciencias auxiliares, etc.; y, al tratar este último punto, exponen su visión de la Cronología, la Geografía, la Geología, etc.

11. Es el caso de D. Manuel Zabala Urdaniz, Catedrático numerario de Geografía e Historia del Instituto de San Isidro (Madrid), ex-diputado y ex-consejero de Instrucción Pública.

12. Ejemplos de profesores-periodistas son los de D. Ezequiel Solana y D. Manuel Siurot Rodríguez. Ambos además, muy relacionados con la Iglesia Católica.

Una primera ojeada a la información nos permite afirmar que la mayor parte de las profesiones están relacionadas, como era de esperar, con la enseñanza: profesores de instituto (21%), maestros (14%), catedráticos de universidad (8%) y profesores de normales (7%). Es decir, el 50% de los autores de libros de texto eran profesionales de la enseñanza.

El 50% restante corresponde a actividades, en la mayor parte de los casos, "paralelas" y no vinculadas directamente con la instrucción: abogados, archiveros-bibliotecarios, militares, políticos, sacerdotes, escritores, editores y periodistas.

Los porcentajes obtenidos reflejan, a grandes rasgos, la situación descrita por autores como Ignacio Peiró Martín o Joaquín García Puchol. El primero mantiene que la redacción de manuales (de secundaria) se consolida como una tarea mantenida por los catedrático de Geografía e Historia de instituto hasta los años finales del franquismo. Por su parte, el segundo sostiene que entre esos autores predomina el profesor de Historia que compaginaba su labor docente con funciones predominantemente políticas y periodísticas¹³.

Para terminar, vamos a tocar dos puntos primordiales para entender la situación que caracterizaba la redacción de textos. Si tenemos en cuenta que, con el cambio de siglo, la Historiografía española está sufriendo un proceso de autoafirmación nacional, es fácil comprender: primero, que entre los autores existan historiadores, de talla internacional, preocupados por la formación de una cultura histórica desde la niñez y la juventud de una forma adecuada, ya que contemplan la redacción de textos como una actividad más, propia de su profesión de historiadores. (Este es el caso de D. Rafael Altamira).

Y, segundo, que entre los autores localizados sólo se pueden contar ocho extranjeros¹⁴. Por lo tanto, podemos decir que existe un número bastante bajo de traducciones, y que ello constituye un argumento, con suficiente peso, como para poder afirmar que es producto de ese "fortalecimiento" de la Historiografía nacional española.

13. Las obras en que se recogen estas conclusiones son la ya citada de Joaquín GARCÍA PUCHOL y el artículo de Ignacio PEIRÓ MARTÍN, "La difusión del libro de texto: autores y manuales de Historia en los institutos del siglo XIX", publicado en la Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 1993, nº 7, págs. 39-57.

14. Entre estos autores extranjeros nos encontramos con hombres como: Ernest LAVISSE, Thomas ALBERT, SEIGNOBOS, V.M. HILLYER, etc.

TITULOS	PRIMARIA	SECUNDARIA
Apuntes	3	-
Biografías/Vidas	6	-
Cartilla	3	-
Civilización	1	1
Compendio	27	38
Cuadros	6	1
Cuentos	1	-
Curiosidades	1	-
Curso	3	18
Diccionario	1	-
Descripción	2	-
Ejercicios	1	-
Elementos	5	13
Emoción	1	-
Epítome	3	-
Faro Histórico	1	-
Historia	30	38
Lecciones	11	1
Lecturas	3	1
Manual	1	4
Narraciones	1-	-
Nociones	22	8
Orígenes	-	2
Páginas	1	-
Proceso	1	-
Programa	1	16
Prontuario	1	3
Recuerdos	1	-
Referencias	1	-
TITULOS	PRIMARIA	SECUNDARIA
Reseña	1	-
Resumen	5	5
Rudimentos	4	1
Sucesos	1	-
Tratado	3	-
Veladas	1	-
TOTAL	154	150

Cuadro 1. Títulos más publicados de textos de Historia, (1852-1941)

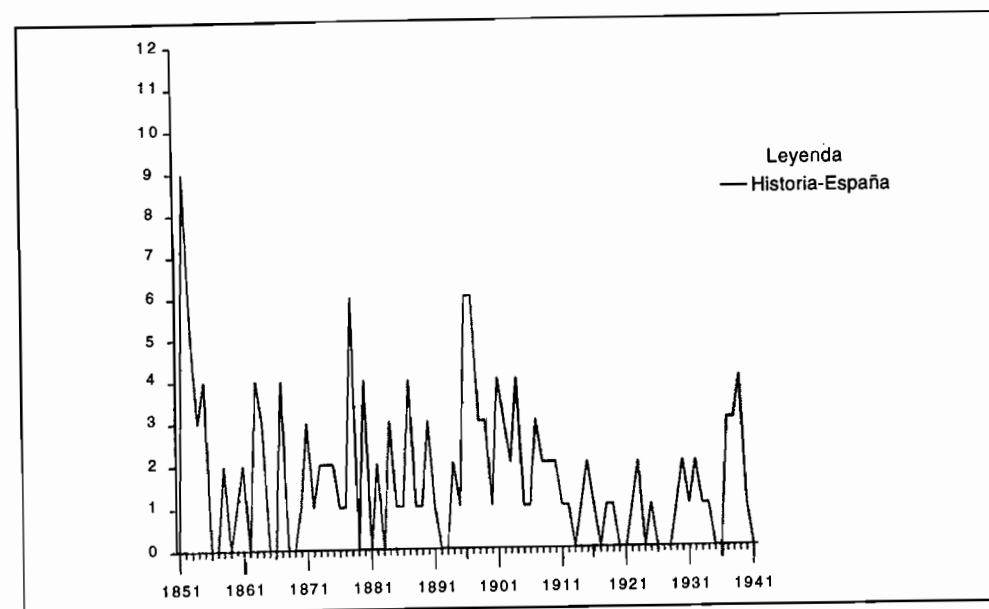


Gráfico III. Temática de los textos de Historia, (1852-1941).

Fuente: Elaboración propia. A partir de *La Gaceta de Madrid* (HMC), disposiciones del Ministerio de I.P. y BB.AA. (AGA) y libros de texto (BN).

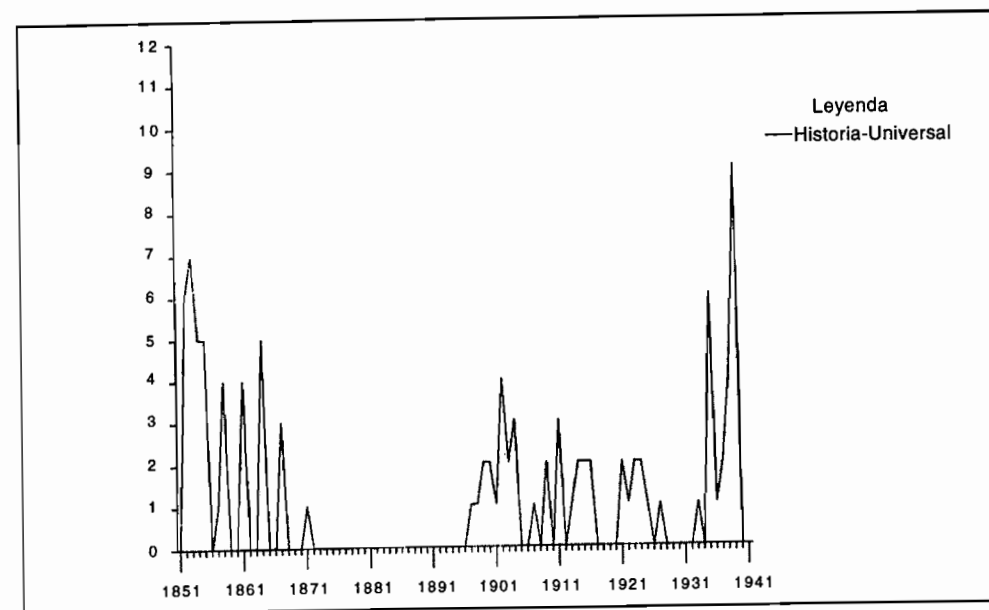


Gráfico IV. Temática de los textos de Historia, (1852-1941).

Fuente: Elaboración propia. A partir de *La Gaceta de Madrid* (HMC), disposiciones del Ministerio de I.P. y BB.AA. (AGA) y libros de texto (BN).

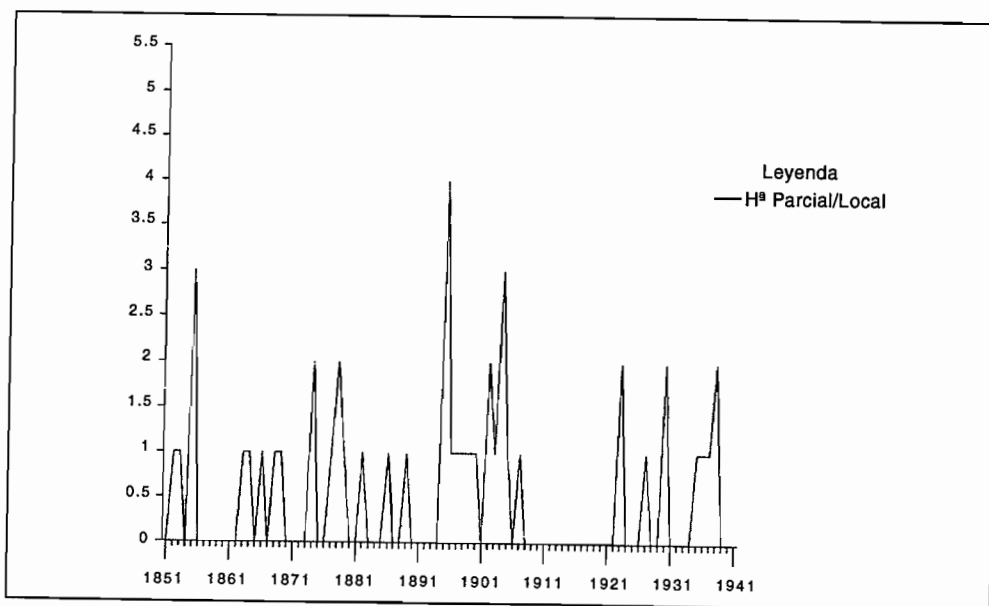


Gráfico V. Temática de los textos de Historia, (1852-1941).

Fuente: Elaboración propia. A partir de *La Gaceta de Madrid* (HMC), disposiciones del Ministerio de I.P. y BB.AA. (AGA) y libros de texto (BN).

PROFESIONES	TOTAL	PORCENTAJES
Abogados	4	1'9
Académicos	10	4'8 %
Archivero-bibliotecarios	4	1'9 %
Directores de centro	6	2'9 %
Editores	3	1'4 %
Escritores	19	9'2 %
Ingenieros	1	0'5 %
Maestros	29	14'1 %
Miembros del clero	5	2'4 %
Militares	4	1'9 %
Profesores de Escuela Normal	14	6'8 %
Profesores de Secundaria	44	21'4 %
Profesores de Univerisidad	17	4,0 %
Periodistas	34	16'5 %
Políticos	13	6'3 %
AUTORES LOCALIZADOS	125	44'6 %
AUTORES NO LOCALIZADOS	155	55'4 %
TOTAL DE AUTORES	280	100,0 %

Cuadro 2. Profesiones de los autores de textos de Historia (1852-1941).

EVOLUCIÓN EN EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES EN ESTADOS UNIDOS

Ernesto Gómez Rodríguez
Universidad de Málaga

El análisis del currículum norteamericano y su influencia sobre algunos currícula europeos que, a su vez, ejercieron su influencia sobre el nuestro, lo haremos siguiendo un eje cronológico a fin de seguir sus transformaciones y cambios en el tiempo.

En esa evolución, destacaremos, fundamentalmente, los aspectos que evidencian el tránsito que experimenta el currículum de educación social desde su estructura disciplinar a la organización en áreas, reflejando los principales obstáculos que se opusieron a ello, así como los debates que se generaron.

Comenzaremos nuestro análisis deteniéndonos en sus orígenes, exponiendo las razones ideológicas y políticas que justificaban su presencia inicial en el currículum escolar, así como la sustitución que con el tiempo experimentan, en favor de otras, aparentemente menos ideológicas, pero que siguen respondiendo a los mismos principios, aunque lo hacen de una manera más subliminar.

Trataremos de evidenciar cómo, a lo largo de su evolución, el currículum de ciencias sociales va experimentando transformaciones que se corresponden tanto a la necesidad de respuesta de cada sociedad a los problemas sociales, como a los cambios económicos, ideológicos y culturales que experimentan.

Por último, quisiera insistir en las razones que nos llevan a detenernos, especialmente, en la evolución del currículum de "social studies". Su evolución ha sido la que

-cualitativa y cuantitativamente- ha proporcionado mayores aportaciones a la educación social, además de que su influencia ha sido crucial en la transformación experimentada por los currícula de la mayoría de los países, sobre todo después de la IIª Guerra Mundial.

LA PROBLEMÁTICA DEL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA DEL SIGLO XIX

Son numerosos los que coinciden en que, a diferencia de lo que ocurre en otros campos del currículum escolar, la enseñanza de las ciencias sociales no se introdujo con una finalidad principalmente instructiva-cultural sino ideológico-formativa (IAIES y SEGAL, 1994; JULIA, 1988; MARSDEN, 1989). De acuerdo con esta opinión, no podemos pasar por alto la circunstancia de que en los momentos iniciales, su aparición y evolución como materia escolar se produjo de forma paralela a la implantación de la escuela estatal y que ésta fue consecuencia directa del triunfo de las ideas ilustradas y del ascenso al poder de un nuevo grupo social, la burguesía, con todo lo que ello supone de fin del Antiguo Régimen y de la aparición de nuevas estructuras sociales.

A lo largo de los siglos XVIII y XIX, este nuevo grupo social ejerció una fuerte presión para imponer su ideología no sólo a niveles políticos y económicos, sino también en el ideológico-educativo. A la burguesía le era necesario el establecimiento de una nueva forma de organización escolar y la introducción en ella de una "cultura" que contribuyese a consolidar su presencia en los planos ideológico y económico.

Por lo general, aunque con diferencias puntuales de un país a otro en las prioridades y el ritmo de implantación, las innovaciones se dirigieron a: a) estructurar la enseñanza elemental, como medio de proporcionar una formación fundamental, b) a diferenciarla de la enseñanza secundaria y superior, fomentando las escuelas profesionales e industriales, y c) a la transformación de las estructuras de las universidades.

Durante este proceso se produjo el fenómeno creciente de la estatalización de la escuela, que la llevó a convertirse en un extraordinario instrumento para imponer y afianzar los propios fines del Estado, y dio lugar al cambio desde la idea de la educación política que pretendían los teóricos de la educación ilustrada a la educación politizada (MENZE, 1978).

El destacado lugar que la historia y la geografía ocuparon entre los saberes modernos que la burguesía introdujo en el currículum escolar, se debía a que el nuevo modelo social, que lentamente se iba imponiendo, postulaba como uno de los principios básicos de su actividad política:

"el fortalecimiento de la idea de nación, entendida como la comunidad de hombres que comparten una historia y una cultura simbolizada por una bandera y un himno, y encarnada en la persona del monarca constitucional o presidente de la república, que tanto da para el caso y de las instituciones de gobierno que comparten con él, en mayor o menor medida, el poder" (FONTANA, 1982, 115).

Como nuevo grupo social dominante, la burguesía necesitaba introducir en el currículum escolar la enseñanza de la historia, o al menos de "una determinada historia", que contribuyese a legitimar su propia existencia como clase dirigente, una vez que se habían derrumbado las razones y argumentos de origen divino que explicaban y justificaban la anterior estructura social:

"Así como para los hombres de la Reforma católica la primera misión de la escuela había sido la de hacer de los cristianos buenos creyentes y fieles practicantes, así también para los hombres de la Revolución la función esencial de la escuela fue la de inculcar los nuevos valores democráticos por medio de un programa moral y cívico que, desde los catecismos políticos y los relatos de los actos heroicos y cívicos de los republicanos franceses, hasta el aprendizaje práctico de las virtudes sociales y de las fiestas, forjará corazones patriotas al unísono de la nación deliberante" (JULIA, citado por FRIJHOFF, 1991, 55).

Más tarde, la imparable marejada revolucionaria impulsada por las ideas socialistas, surgida como consecuencia del desarrollo del modelo capitalista y que se extendieron con celeridad a medida que se expandía la revolución industrial, llevó a la burguesía, que ya controlaba desde el Estado a la escuela, a acometer la transformación de la historia que se utilizaba en la formación social, convirtiéndola en el instrumento idóneo para la "formación de patriotas", desechando o modificando el significado y la idea primitiva de ciudadanía (GIOLITTO, 1986; CITRON 1984).

A través de esta evolución, podemos afirmar que desde los primeros momentos de su presencia en el currículum escolar, la geografía y, especialmente la historia, desempeñaron una función más ideológica-formativa que instructiva-cultural, aunque fuese ésta última la más utilizada para justificar -retóricamente- su presencia en el currículum. Los trabajos de DE SWAAN (1991) y CHERVEL (1991) sobre las disciplinas escolares y los de CITRON (1984, 1987), GIOLITTO (1986) sobre el currículum de historia en la escuela obligatoria francesa reflejan claramente esta utilización de las ciencias sociales y la evolución de sus finalidades.

CITRON (1984, 1987) afirma que la historia enseñada a los alumnos y alumnas franceses en la escuela primaria, incluso hasta tiempos muy recientes, tenía como objetivo fundamental la interiorización, a través de una sucesión de mitos nacionales especialmente escogidos para despertar y fomentar el patriotismo, de la imagen de una Francia inmortal, campeona de las libertades e importante núcleo de civilización, para más tarde, en la escuela secundaria, iniciar a la futura elite dirigente en el conocimiento del genio francés (1984, 21).

Sin embargo, el mismo ejemplo francés, nos permite observar cómo el sentido de lo patriótico es bastante versátil y se presta a diferentes interpretaciones, puesto que los hechos históricos se relativizan en función de determinados intereses y su valor educativo también se pone en entredicho. Así, mientras que para los revolucionarios la historia escolar debe servir para dar a conocer los acontecimientos de la Revolución Francesa, los más adecuados para elevar el espíritu de los niños y volverlos dignos de la Libertad y la Igualdad, la Restauración equipara a los revolucionarios de 1789 a una banda de malvados y salteadores que se dicen legisladores (GIOLITTO, 1986).

A similares conclusiones llegan GUARRACINO (1984), ARKELL (1988) y MARS-DEN (1989) con respecto al currículum de historia en Italia y Gran Bretaña, o WONG (1991), para quien la evolución del currículum de ciencias sociales en la escuela moderna proporciona un excelente contexto que permite apreciar la dinámica del proceso de masificación cultural. La evolución del currículum explícito de ciencias sociales en diversos países, permite afirmar que en los inicios de la educación pública, la historia y la geografía fueron frecuentemente enseñadas con un énfasis sobre los héroes y las hazañas del pasado de la nación y las particularidades de la identidad nacional¹.

En este marco curricular tan homogéneo, destacaron dos estados americanos que muy pronto se desviaron de los criterios empleados para seleccionar la cultura social del currículum, pero manteniendo los mismos objetivos. A diferencia del resto de los países occidentales, los Estados Unidos de Norteamérica y Argentina eran dos estados nuevos, y como tales, con una historia propia relativamente breve, en la que no se contemplaba la historia de los pueblos aborígenes porque carecía de "valor" y por lo tanto, se encontraban sin número suficiente de "hechos históricos" y de "héroes" que destacar.

En estos momentos iniciales complementaron la historia nacional de su currículum de ciencias sociales introduciendo la cultura histórica de las naciones de las que se independizaron y del mundo europeo occidental, ya fuese anglosajón o latino². Pero en los años anteriores y posteriores al cambio de siglo, determinadas circunstancias sociales y económicas influyeron poderosamente en la selección y configuración del currículum en los dos países. A la situación de aparente falta de "materiales" con los que construir su historia, se unía el que constituían una tierra de promisión a la que llegaban, en inmensas oleadas, emigrantes de las más diversas procedencias étnicas, culturales, lingüísticas, religiosas y, por supuesto, ideológicas³. A diferencia de lo que sucedía en los estados europeos, en los que la escuela se utilizó como un instrumento generador de sentimientos de pertenencia común y en los que la enseñanza de la historia y la geografía nacional jugaban un papel vital, tuvieron que buscar un "objeto" curricular que generara en los recién llegados ese mismo espíritu.

Con el fin de desarrollar entre los emigrantes un sentido de la lealtad, capaz de aglutinar intereses y voluntades hacia su país de adopción, ambos países optaron por una solución que introdujo un cambio de actitud y de enfoque en los criterios de selección curricular.

1. VERNIERS (1933), en su obra *Metodología de la Historia* señala que en una encuesta que el Ministro de Instrucción Pública Duruy pasó —en 1863— a los inspectores provinciales, la gran mayoría de ellos se mostró favorable al estudio obligatorio de la historia, invocando como motivo principal, la necesidad de inspirar en la juventud el patriotismo con todas sus abnegaciones y sus sacrificios, el civismo con todo el ardor de su fe y de su fidelidad.

2. Según HINSDALE (1912), hasta 1890, no se incluyó la Historia de los Estados Unidos en la relación de estudios obligatorios que debían cursarse en las escuelas elementales del país.

3. Entre 1820 y 1960 entraron en los Estados Unidos más de 41 millones de emigrantes, calculándose una afluencia de 1 millón para cada uno de los primeros quince años del siglo XX, procediendo mayoritariamente de la Europa Oriental, en contraste con la emigración de periodos anteriores que procedían de la Europa Occidental.

En el currículum argentino, IAES Y SEGAL (1994) apuntan la idea de que la enseñanza de las ciencias sociales no llegó a las aulas con la intención central de transmitir contenido o aprendizajes en sentido estricto, sino que:

"Los promotores de la Ley se proponían generar, a través del conocimiento de los próceres, de las gestas patrias y del territorio argentino, un espacio en el que italianos, polacos, españoles, rusos, árabes se sintieran "parte de los mismo" (p. 88).

En el caso del currículum norteamericano, arraigó la idea de una formación ideológica, centrada, al menos formalmente, en la formación de la ciudadanía "citizenship"- y en la defensa de los valores democráticos. Para algunos, era una idea que estaba presente en el espíritu de los padres de la independencia y elevaba la educación —sobre todo la educación socio-cívica— a una necesidad de primer orden (GROSS, 1983). Otros autores discrepan de esta interpretación y sugieren que la "americanización" que tiene lugar en el currículum social de esta etapa constituía otra forma de patriotismo, aunque partiese de premisas diferentes a las utilizadas en los currícula europeos (HERTBERG, 1981; POPKEWITZ, 1994).

Como afirma EGGLESTON (1980) el currículum social de las escuelas americanas

"ha procurado 'soldar la nación' con el fin de producir un sentimiento de ciudadanía, de 'ser norteamericano' en una población recién formada a partir, no ya de diferentes comunidades, sino de naciones lejanas. La representación simbólica de la nación en las escuelas de los Estados Unidos por medio de símbolos tales como las franjas y las estrellas de la bandera sobre el escritorio del maestro y la fotografía del presidente de la Nación sobre el del director no hacen sino recordar este papel fundamental del currículo dentro del sistema escolar americano" (pp. 49-50)

Con esta nueva orientación, la ciencia política apareció en el currículum escolar explícito bajo la forma de civismo, contribuyendo a rellenar la aparente laguna instructivo-cultural del currículum de ciencias sociales, con temas y conocimientos que destacaban los valores americanos y el conocimiento de la Constitución (ARMSTRONG, 1980).

En definitiva, se puede afirmar que la mutación producida desde la vertiente formativa a la instructiva, hizo que durante el siglo XIX y las dos primeras décadas del siglo XX, la historia, la educación cívica y la geografía fuesen las materias encargadas de la formación social; aunque la primera, la historia, se consideraba la más valiosa porque:

"[La historia] sirve como un entrenamiento moral y religioso, proporciona entrenamiento para la ciudadanía e inspira patriotismo, y refuerza la mente a través de la disciplina mental que proporciona su contenido" (WEHLAGE y ANDERSON, 1972; 3)

Las demás ciencias sociales aún no tenían su campo de conocimiento e investigación suficientemente desarrollado y organizado como para introducirse en el currículum social y, además, no ofrecían tanta utilidad para los grupos que detentaban el poder de decisión sobre el currículum de la escuela obligatoria.

En esta etapa, la enseñanza de las ciencias sociales ponía el énfasis en los hechos, muchos de ellos inexactos, como se demostraría más tarde. La historia, por ejemplo, se consideraba como una narración cronológica de los acontecimientos políticos, diplomáticos y militares aunque la historia de las civilizaciones ya reclamaba una nueva forma de "mirar" el pasado. Por su parte, la geografía todavía estaba considerada más como una disciplina física que social, destacándose en su enseñanza la memorización de lugares, climas, astronomía, etc.

Simultáneamente al énfasis que se ponía en la faceta formativa-ideológica de tipo ciudadana o patriótica, coexistía otra faceta que ha sido mucho menos destacada, pero que durante un tiempo relativamente largo -todo el siglo XIX y buena parte del XX- se llegó a confundir con ella: la *formación moral*. Esta formación tenía sus raíces en una concepción educativa y de la escuela procedente del Antiguo Régimen. En ella se percibe la influencia de los colegios jesuitas que se habían servido de la historia para la formación del hombre virtuoso; una formación a la que JULIA (1988) asigna tres finalidades: a) desarrollar la idea de una continuidad lineal del tiempo desde la Antigüedad, b) conocer los pueblos y las personas, y c) obtener lecciones de política y de moral con los ejemplos sacados de los siglos pasados.

Hasta bien entrado el siglo XX, la finalidad moral de la educación histórico-social constituía un propósito plenamente aceptado por la mayoría de los teóricos. Por ello, no resulta extraño que en el *Diccionario de Pedagogía* de la Editorial Labor (1936) se afirme que:

"El valor indiscutible de la Historia para la educación moral radica, por una parte, en la materia, pues constituyen su objeto los más importantes valores de la Humanidad (Religión, Estado, Sociedad, Arte, Cultura, Patria). El Conocimiento de la Historia despierta el amor hacia el suelo patrio, y hacia la nación y el Estado que sobre él se extienden. La Historia permite avizorar el profundo enigma de la familia humana" (p. 1583).

aunque inmediatamente después de esta afirmación se indique que junto a esta finalidad:

"La formación histórica tiene también elementos idóneos para desarrollar grandes facultades críticas, y asimismo el conocimiento histórico posee valores que enseñan a conocer la vida" (p. 1583).

Para "enseñar a conocer la vida" se seleccionaban unos determinados personajes de la historia que ejemplificaban todo tipo de virtudes. La biografía histórica y su valor moralizante se convirtió en uno de los temas más debatidos hasta bien entrado el siglo XX (ALTAMIRA, 1895). Sobre el valor educativo de la biografía histórica, DEWEY (1916) exponía su opinión en los siguientes términos:

"El método biográfico se recomienda generalmente como el método natural de abordar el estudio histórico. Las vidas de los grandes hombres, de los héroes y dirigentes hacen concretos y vitales episodios históricos que de otro modo serían abstractos e incomprensibles. Condensan en imágenes vivas series complica-

das y confusas que se extienden tanto por el espacio y el tiempo que sólo un espíritu muy cultivado puede seguirlos y desenredarlos. No puede ofrecer duda la solidez psicológica de este principio. Pero se le interpreta mal cuando se le emplea para poner excesivamente de relieve las acciones de unos pocos individuos sin referencia a las situaciones sociales que representan. Cuando se relata una biografía justamente como una información de los actos de un hombre aislado de las condiciones que le rodean y para las cuales sus actividades eran una respuesta, no poseemos un estudio de la historia, pues no constituye un estudio de la vida social, que es cosa de individuos en asociación. Sólo logramos una capa de azúcar que hace más fácil tragar ciertos fragmentos de información" (Edición española de 1995; 85).

En el transcurso de esa etapa, el currículum de ciencias sociales se debatía oscilante entre dos finalidades. Por un lado, contribuir a la educación intelectual, actuando como un instrumento transmisor de la cultura social:

"ejercitando la memoria; cultivando la imaginación a la que proporciona objetos reales, pero variados y pintorescos; habituando al espíritu a discernir, a apreciar y a juzgar hechos, personas, ideas, épocas y países; colocando los hechos intelectuales, las letras y las artes en sus medios respectivos, es decir, en su lugar en la vida política y social" (LAVISSE, 1891; 51).

Por otro, contribuir a la educación moral desde una base patriótica, (RADICE, 1955; CAPRA, 1934), para lo cual, se destinaba una parte importante del currículum al estudio de los grandes personajes y hechos que se consideraban modélicos.

"El estudio de vidas y hechos excita las más altas emociones de los alumnos y los estimula a una vida de nobleza. El análisis de buenos ejemplos vale más que el recuerdo de muchos preceptos. Se despierta el patriotismo. Uno de los principales empeños del estudio de la Historia es el desarrollo del amor a la familia y a la patria" (SOLANA, s. f.; 530).

LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA NUEVA EN LA SELECCIÓN DE LA CULTURA SOCIAL

A finales del siglo XIX y durante el primer tercio del siglo XX, surgieron nuevos planteamientos educativos y epistemológicos que influyeron profundamente en los criterios empleados hasta entonces para la selección y organización del currículum de ciencias sociales.

Desde una perspectiva epistemológica, el volumen de conocimientos generados por la historia y la geografía experimentaron un aumento extraordinario. Mientras que la geografía se iba dividiendo en ramas que la contemplaban desde diversos aspectos: general, económica, física, etc., la historia proliferó en una gran variedad de especialidades en función del periodo y la temática que atendía. Junto a ellas, las nuevas ciencias sociales fueron especializándose y generaron su propio cuerpo de conocimiento,

poniendo en discusión la idea de la historia como ciencia social de síntesis; con el tiempo, la antropología, la sociología, la economía, etc. reclamarían estar presentes en el currículum social escolar.

Desde una dimensión más didáctica, se habían ido configurando unos movimientos que aunque no coincidían en la denominación -Escuela Nueva, Escuela Activa, Escuela Serena...-, hacían una lectura e interpretación común de la enseñanza y de la funcionalidad de la escuela. Médicos, filósofos, psicólogos y educadores de diversos países confluyeron en la idea de transformar la escuela tradicional con la finalidad de mejorar la formación del individuo:

- * haciendo de la infancia el eje central de la misma,
- * considerándola motor de su propia educación,
- * basando la práctica pedagógica en teorías científicas, y
- * restableciendo el equilibrio entre la escuela y la sociedad, ligando a aquella

con los problemas sociales y culturales de una época que se caracterizaba por el inicio de las grandes transformaciones económicas y sociales: disolución de las estructuras rurales, desarrollo de la industrialización, mutación de las estructuras familiares, etc.

Ferriere, Claparède, Reddie, Montessori, Lietz, Kerschensteiner, Decroly, Dewey, podrían citarse como los principales exponentes de este movimiento que en España estuvo representado por la Institución Libre de Enseñanza.

Desde una perspectiva teórica, la repercusión de la Escuela Nueva en la transformación del currículum social fue considerable. Sus principios metodológicos se basaban en la actividad, el interés, la individualización, la socialización y la globalización. Desde ellos se cuestionaron y revisaron los criterios utilizados para seleccionar y organizar el currículum social⁴, por lo que el nuevo currículum alternativo supondría una auténtica fractura con el de la escuela tradicional. Pero, además de estos principios, habría que destacar dos rasgos específicos que incidían de una forma más directa y global que los anteriores en el currículum social:

- * la importancia que se otorgaba a los sentimientos comunitarios, y
- * la idea de formar al alumnado para participar activamente en una sociedad democrática.

La naturaleza de los cambios reales introducidos en el currículum por las nuevas aportaciones fueron muy diferentes en América y en Europa. En esta última, debido al control que se ejercía sobre él, quedaron reducidos a proyectos minoritarios que, aunque avanzaron en su desarrollo, no se generalizaron y extendieron en el contexto de los sistemas escolares.

4. Algunos autores como TOEBS (1981) establecen dos corrientes entre los promotores de la Escuela Nueva en función de su influencia en la selección y organización del currículum. Aunque ambas consideraban el desarrollo de la personalidad del alumno como eje central de la enseñanza, en unos -María MONTESORI, Helen PARKHURST, Rudolf STEINER- los cambios se reducían a la forma y a la selección de los materiales, sin cuestionar la división tradicional de las materias escolares. En otros -Berthold OTTO, Ovidio DECROLY, John DEWEY- los cambios pasaban, inexcusablemente, por la necesidad de cambiar los contenidos, rechazando la tradicional división en materias por considerar que no se ajustaban a la forma en que los alumnos experimentan la realidad.

Un factor que también influyó en la contención de las aportaciones de la Escuela Nueva, se debió a la actitud defensiva adoptada por las organizaciones "académicas" de historiadores y geógrafos, que siendo las primeras en constituirse, actuaron como un verdadero poder corporativo y reaccionaron firmemente tratando de preservar sus influencias en la toma de decisiones curriculares⁵.

Los "Social Studies". Una "Revolución" en el currículum social

Numerosas circunstancias incidieron para que en los Estados Unidos tuviera lugar una verdadera "revolución" en los criterios que se venían utilizando para seleccionar y estructurar el contenido del currículum social, hasta cristalizar en la configuración de una nueva área curricular que se denominaría "social studies".

Lo que acontece en el currículum social norteamericano, se debe, en buena medida, a las características de su sistema político y educativo. La competencia para determinar los currícula escolares reside en cada uno de los Estados, que en la práctica, la delegan en los distritos escolares locales. Los departamentos de educación estatales y las oficinas de distrito suelen publicar conjuntamente guías curriculares que el profesorado está obligado a seguir en muy pocos lugares, y que simplemente les sirven de sugerencias. En este marco, las asociaciones científicas y de profesores, tienen un peso considerable, al promover informes periódicos que analizan la situación de sus materias de enseñanza y ofrecen directrices que tratan de ajustar los currícula a las demandas sociales de cada momento. El valor de estos informes es trascendental, tanto por la presión que ejercen sobre las administraciones educativas encargadas de sugerir el currículum, como por ser ampliamente aceptados por las editoriales que los desarrollan en materiales curriculares.

Este último lleva a que la óptima situación de currículum abierto y de gran libertad del profesorado en la toma de decisiones curriculares, se traduzca -por las presiones externas- en unos currícula extraordinariamente uniformes a lo largo del país. Aunque la más evidente sea la ejercida por las editoriales, algunos autores (BANKS y PARKER, 1992; TABACHNICK, 1991) subrayan el papel que en este sentido juega la formación inicial del profesorado.

5. El peso de estas organizaciones fue especialmente relevante en aquellos países que mantenían un modelo de currículum, sino abierto, al menos descentralizado, -Gran Bretaña y EE.UU.-; en ambos países, las recomendaciones que emanaban de las asociaciones de profesionales sobre la selección y distribución de los contenidos a incluir, aun no teniendo carácter oficial, por lo general son flexiblemente adoptadas por las autoridades locales encargadas de establecer el currículum, de ahí que a pesar de la disparidad en su establecimiento, básicamente sean coincidentes en la mayoría de los estados. Por citar un ejemplo, la "American Historical Association" funcionaba desde 1884. En la mayoría de los países cuyo currículum se establecía de una forma centralizada y homogénea por la administración educativa, el peso de las asociaciones profesionales era considerablemente menor, pero además, todavía no se había producido la diversificación entre las ciencias sociales -en el mundo universitario- como para establecer un enfrentamiento entre ellas.

El contexto socio-político en el que surgen los "social studies"

Los orígenes de los "social studies" tuvieron lugar a finales del siglo XIX, en unos años en los que los Estados Unidos estaban experimentando un profundo cambio que conducía al país adelantándose a resto de los países industrializados de occidente desde un modelo de sociedad agraria a otro industrial, cada vez más urbana. En su discurso presidencial de 1912, Woodrow WILSON⁶ afirmaba:

"Estamos en presencia de una nueva forma de organización de la sociedad. La vida de América no es la de hace veinte años. Hemos cambiado nuestras condiciones económicas absolutamente, de arriba a abajo; y con ello, la organización de nuestra vida... Tenemos que hacer frente a la necesidad de ajustar una nueva organización social, como lo hicimos con la antigua, en bien de la felicidad y la prosperidad del gran cuerpo de los ciudadanos, pues somos conscientes que el nuevo orden de la sociedad todavía no aporta la conveniencia o prosperidad del hombre medio. La vida de la nación ha evolucionado de forma infinitamente variada..." (SAXE, 1991, 77).

Desde mediados del siglo XIX, se fueron configurando distintas ciencias sociales, como un campo científico encargado del estudio y conocimiento de las grandes transformaciones sociales que la era industrial estaba introduciendo, ya que la magnitud de los cambios económicos y productivos del siglo XIX tenían una directa incidencia en la población, las prácticas laborales, los avances tecnológicos, el sistema fabril, el urbanismo, las ideologías políticas y el bienestar de la sociedad.

Estos cambios beneficiaron a Occidente, pero los "reformadores sociales" los contemplaban con preocupación, por las graves consecuencias sociales que, cada vez más, se derivaban de ellos.

Desde la sociología -la nueva ciencia social por excelencia- esta situación se abordaba desde dos perspectivas enfrentadas. La primera perspectiva, que se ubicaba en la línea del determinismo, negaba la posibilidad de intervenir para reorientar el curso natural del desarrollo humano; y entendía que la educación sólo podía proporcionar a los individuos los recursos apropiados para autoprotegerse de los cambios y de las consecuencias que se derivaban de ellos. Partiendo de las ideas de Herbert Spencer, la segunda perspectiva mantenía la posibilidad de modificar el curso del progreso social, considerando a la educación como el principal factor de corrección del desarrollo social (SAXE, 1991)

Conforme aumentaban la intensidad y el ritmo de los cambios, se intensificaban las consecuencias sociales, impulsando la formación de un amplio movimiento reformador encaminado a lograr el mayor grado posible de "bienestar social", lo que suponía y exigía la intervención correctora en muchas parcelas de la vida política, laboral, económica, social, etc. En su análisis de la evolución de los "social studies", HERTZBERG

6. Con anterioridad a su presidencia de los EE.UU., Woodrow WILSON, fue profesor de Historia Económica en Princeton y en 1899 había formado parte de la Comisión de los Siete.

(1981) subraya que cuando éstos surgen formalmente, el término "social" era uno de los adjetivos más populares y difundidos, lo cual constituye una prueba más de la intensidad y extensión de la reforma global que tenía lugar y que, por supuesto, alcanzó a la política.

En esa situación, y como reacción a la anterior etapa conservadora, el movimiento progresista apostaba por el establecimiento y fortalecimiento de un movimiento de masas democrático, que hiciese frente al poder alcanzado por las grandes corporaciones económicas desde unas premisas fundamentales de libertad, democracia, ciudadanía y reparto equitativo de las cargas sociales. En sus propuestas políticas, los demócratas propugnaban medidas económicas y sociales encaminadas a reequilibrar las desigualdades sociales, y fue Woodrow WILSON el presidente que las acometió. Durante su presidencia, aun cuando en las relaciones exteriores practicó una política de tipo imperialista -intervenciones militares en Haití y México-, sus medidas internas fueron de índole bien diferente: en el terreno económico, se enfrentó a las corporaciones industriales y bancarias -"trusts"-, disminuyó los derechos aduaneros, aumentando los impuestos sobre los bienes de lujo e instaurando el impuesto sobre la renta; en el terreno socio-político, se estableció el procedimiento de elección directa para el Senado y el derecho al voto de las mujeres; en lo laboral, se avanzó en la regulación de la legislación laboral de los niños y en la reducción de la jornada laboral a ocho horas.

La educación se consideraba uno de los campos donde la intervención resultaba imprescindible, y era entendida como el principal instrumento de reforma social. Desde esa premisa, la educación se percibía básicamente como una educación social y debía aceptarse, ante todo, como un concepto genérico utilizado para definir un currículum escolar basado en lo social y que, por tanto, debería estar integrado por *materias y temas de todos los campos sociales*⁷.

Esto suponía que la historia y las demás ciencias sociales del momento no se considerasen como una colección de propósitos unidos por un término común. El currículum social se basaba en una perspectiva sociológica de la educación que mantenía la idea de que el principal propósito de ésta consistía en preparar al alumnado *en y para* la vida social. Pero, además, el nuevo modelo curricular implicaba otra finalidad, la de preparar a los ciudadanos y ciudadanas en las destrezas democráticas que les proporcionaban las materias sociales en los distintos cursos.

En el campo educativo, el movimiento progresista tuvo su reflejo, desde 1919, en la "Progressive Education Association". Esta Asociación propugnaba una concepción más integrada de la naturaleza humana, basándose en el desarrollo de los conocimientos científicos, en las nuevas concepciones del proceso de aprendizaje resultantes del desarrollo de las ciencias sociales y humanas -muy especialmente de la psicología-, así como en la necesidad de relacionar la escuela con la vida real y de promocionar las reformas sociales.

7. De ahí que la geografía, que en esos momentos se correspondía con una tradición mucho más enraizada en los aspectos físicos, fuese considerada una Ciencia Natural y por tanto no se contemplara como una materia tan relevante para el currículum social (SAXE, 1991).

Estas ideas ya eran defendidas con anterioridad por John DEWEY, una figura patriarcal en las ciencias de la educación norteamericana que, por su larga vida -de 1859 a 1952-, influyó en sucesivas generaciones de educadores. De su extensa obra, las más trascendentales para el tema que nos ocupan son *School and Society* (1899) y *Democracy and Education* (1916).

Como premisa filosófica, DEWEY partía de la consideración de que la educación debía de incidir necesariamente en el progreso y en la acción social. Entendía que la educación comprende dos dimensiones complementarias: la personal y la social, y que si no se atiende y desarrolla la primera de ellas, la adaptación social se verá dificultada.

En su concepción de la educación, cabría destacar el valor que otorgaba a la experiencia, la continuidad y la reconstrucción. Su premisa principal se articulaba en torno al interés, considerándolo como el único estímulo capaz de generar una actitud seductora ante el aprendizaje; a través del mismo, llega a la idea de la educación individualizada, en tanto que los intereses de cada alumno son específicos. DEWEY, en consecuencia, abogaba por una educación que encauzase los intereses de los niños.

Al considerar que el principal criterio organizador del currículum, reside en la vida activa y social del niño, entiende que se debe partir de su medio ambiente para proceder a la organización de las materias que le familiaricen con él. Desde esta consideración, la geografía y la historia se convierten en las disciplinas principales, especialmente por la información que aportan, dado que la función que atribuye a esta información es la de enriquecer y liberar los contactos más directos y personales de la vida, proporcionando su fondo, su contenido y su perspectiva.

"Si la Geografía y la historia se enseñan como estudios ya hechos que una persona emprende simplemente porque se la ha enviado a la escuela, ocurre fácilmente que aquélla aprende un gran número de afirmaciones sobre cosas remotas y ajenas a la experiencia cotidiana. La actividad se divide y se construyen dos mundos separados que ocupan la actividad en periodos divididos. No tiene lugar ninguna transmutación; no se amplía la experiencia ordinaria con significados obteniendo sus conexiones; no se anima lo que se estudia ni se hace real poniéndolo en actividad inmediatamente. No se deja a la experiencia inmediata ni aun como era, restringida, pero vital. Por el contenido, pierde algo de su movimiento y sensibilidad para las sugerencias. Es abrumadora y arrinconada por una carga de información no asimilada. Pierde su capacidad de reacción flexible y su disposición alerta para obtener más significados. El mero amontonamiento de información aparte de los intereses directos de la vida petrifica el espíritu; desaparece la elasticidad". [DEWEY, 1916; edición española de 1995; 180].

En su visión pragmática de la educación, el conocimiento del pasado debe constituir la clave para comprender y actuar sobre el presente. Mientras que la información que proporciona la historia resulta fundamental para descifrar las aplicaciones humanas, la que proporciona la geografía permite descifrar las conexiones naturales de los hombres con su entorno:

"La clásica definición de la geografía como un estudio de la tierra en cuanto morada del hombre expresa la realidad educativa. Pero es más fácil dar esta definición que presentar la materia de estudio específicamente geográfica en sus relaciones vitales humanas. La residencia, empresas, éxitos y fracasos de los hombres son las cosas que dan a los datos geográficos su razón de ser incluido en el material de la instrucción. Pero mantener reunidas ambas cosas requiere una imaginación informada y cultivada. Cuando se rompen los lazos de unión, la geografía se presenta como esa mezcla de fragmentos inconexos que encontramos con demasiada frecuencia". [DEWEY, 1916; edición española de 1995; 182].

Considera la escuela como una auténtica institución social y entiende que ha de estar organizada como una comunidad, para lo cual deberá disponer de los medios necesarios y más eficaces para que el alumnado participe de los bienes culturales heredados, y en la que deberá aprender, como en otra institución social, a desarrollarse socialmente.

Hasta su desaparición, poco después de la IIª Guerra Mundial, el movimiento progresista partía y funcionaba en torno a seis principios básicos:

1. La educación debe ser activa y relacionada con los intereses de los niños.
2. El aprendizaje mediante la solución de problemas debe sustituir a la inculcación de la materia de estudio.
3. La educación debe ser la vida misma, más que una preparación para ella.
4. El papel del maestro no consiste en dirigir, sino en asesorar.
5. La escuela debe fomentar más la cooperación que la competencia.
6. Únicamente la democracia permite el libre intercambio de ideas y personalidades, condición necesaria del verdadero desarrollo.

James BARTH (1991), uno de los más prestigiosos teóricos del área, exponía -quizás desde una perspectiva excesivamente idealista- los lazos que unían a los "social studies" con los movimientos progresistas a través de la idea de ciudadanía:

"La reforma era una poderosa idea nueva al principio del siglo. Como idea era bastante simple: los ciudadanos deberían aprender a controlar sus propias vidas (pensando por ellos mismos) practicando las habilidades de recoger conocimientos, razonando, valorando y participando. La práctica de las habilidades ciudadanas no era nueva, pero sí lo era el hecho de que las habilidades deberían ser formalmente practicadas como parte del currículum escolar. Como ya señalamos, inicialmente, los "social studies" surgieron como un movimiento de reforma en respuesta a una sociedad cambiante, en la cual, persistentes problemas sociales, políticos y económicos estaban originando la inestabilidad y el caos. La inmigración de los que eran por entonces considerados indeseables y también la traumática experiencia de la Iª Guerra Mundial contribuyeron al caos, ayudando a crear el entorno para la reforma educativa. Los "social studies" fueron sencillamente una sugerencia de cambio en la aproximación de la escuela a la educación ciudadana" [p. 21].

Los "social studies"

A finales del siglo pasado, el principal problema escolar de los Estados Unidos se ubicaba en la enseñanza secundaria. El incremento espectacular de alumnos de esta etapa educativa, llevaba aparejado un descenso en los niveles de preparación de los que acudían a ellas, y se hacía urgente la necesidad de organizar y reunificar los criterios curriculares y regular el paso del alumnado desde las "high schools" a las universidades.

Con ese fin, la "National Education Association" (NEA) estableció una serie de comisiones -en los años 1893, 1899, 1916 y 1918- para que informasen sobre la estructura curricular más adecuada para la educación social entre los jóvenes que cursaban la educación secundaria y establecer los mínimos indispensables que deberían cursar para acceder a la universidad. Los informes elaborados por las dos primeras⁸ contribuyeron a fijar los perfiles y criterios que configuraron la estructura definitiva de los "social studies" en 1916.

La estructura curricular sugerida por ambas Comisiones contemplaba una secuencia de cursos y materias con un peso indiscutible de la historia, tal vez porque la mayoría de sus miembros eran historiadores. Aunque el peso de la historia se mantuvo con el tiempo, su abrumadora presencia fue uno de los argumentos más utilizados para cuestionar la validez y coherencia de ambos modelos.

Además de la selección y estructura curricular propuesta, hay otros aspectos importantes por su trascendencia en la configuración futura de los "social studies", que conviene destacar:

* El rechazo del modelo curricular europeo, ya que se consideraba que mientras que los modelos francés y alemán trataban a los alumnos como súbditos antes que como ciudadanos, el modelo inglés carecía de aspectos dedicados a la formación cívica del alumnado.

* La idea de que la enseñanza secundaria tenía un sentido propio y no consistía en una etapa propedéutica, por lo que debía servir fundamentalmente al propósito de desarrollar a los chicos y chicas en hombres y mujeres, más que en prepararlos para su paso a la Universidad:

"El fin fundamental de la escuela secundaria no es el de preparar a los estudiantes para la universidad, sino el de proporcionar una buena educación a la mayoría de los estudiantes cuya educación formal termina en la secundaria" (HERTZBERG 1981; 9).

* La idea de que la educación debía contribuir a que los jóvenes adquiriesen una apreciación de la naturaleza del Estado y de la sociedad, así como del sentido de los deberes y responsabilidades de la ciudadanía, capacitándolos para hacer frente a las cuestiones políticas y sociales.

8. Conocidas en el mundo escolar norteamericano como Comisiones de los 10 y de los 7, en función del número de miembros que la integraban.

* La valoración de la historia como la materia más apropiada para conseguir las anteriores metas en la enseñanza secundaria.

* La oposición al establecimiento de cursos específicos de otras ciencias sociales, pese a lo cual, hacían una concesión a las nuevas disciplinas emergentes, recomendando que la sociología, la política y la economía debían introducirse de una manera global e integrada en algunos cursos del programa.

Evidentemente, las propuestas que hicieron se encontraban bastante alejadas de los postulados progresistas, y su énfasis en la valoración de las disciplinas, constituye uno de los argumentos que SAXE (1992) utiliza para situarlos en el sector conservador de la educación.

Desde estos precedentes, se elaboró en 1916 un nuevo informe, el del "Committee on Social Studies of the Reorganization of Secondary Education", que supuso una fractura con los anteriores. En él se establecían, formalmente, los cuatro elementos que caracterizaron durante largos años los "social studies", como un área con una estructura y secuencia multidisciplinar que, a juicio de dicha comisión, debía contemplar:

- * cursos de educación cívica,
- * un curso de Problemas de la Democracia,
- * cursos sobre la historia europea y americana, y
- * la integración de diferentes ciencias sociales: la economía, la historia, la geografía, la ciencia política, la sociología y la educación cívica (LYBARGER, 1991).

En su declaración de intenciones, la comisión exponía lo siguiente:

"Los "social studies" de la escuela secundaria americana deberían tener presente y como propósito constante, el cultivo del buen ciudadano. Podemos identificar al buen ciudadano de una vecindad como el miembro completamente eficiente de dicha vecindad; pero se caracterizará, entre otras cosas, por su lealtad y sentido de la obligación a su ciudad, estado y nación como unidad política" (DUNN, 1916).

En función de esta idea, se proponía una estructura curricular multidisciplinar que contemplaba sólo los tres últimos cursos de la escuela elemental y los cuatro de la escuela superior, argumentando que su composición se debía a que:

"El área deberá ser informada por diversas disciplinas sociales en adición a la historia, que la educación social deberá ser su principal finalidad, y que la selección del contenido deberá estar orientada por la consideración de su sentido y relevancia para el estudiante y su valor para prepararlo para la ciudadanía" (BROPHY, 1988; 11).

Con esta nueva secuencia de cursos, que todavía no refleja claramente la influencia de DEWEY, la comisión optó por la inmediatez y la utilidad⁹ en la educación

9. Numerosos autores destacan el buen criterio utilizado por la Comisión al establecer un ciclo repetitivo de cursos y materias en las "Junior y Senior High Schools", dado que un elevado número de alumnos abandonaban la escuela al terminar el 9º grado, cuando dejaba de ser obligatoria.

de todos ciudadanos -y no sólo de una elite cultivada-, antes que por la enseñanza de las disciplinas formales¹⁰. Se la definió como "social studies", entendiéndola como

"Aquellas materias directamente relacionadas con la organización y el desarrollo de la sociedad y con el hombre como miembro de los grupos sociales".
(Report of the Committee on Social Studies, 1916; 2)

Sin embargo, la Comisión de 1916 dejó sin precisar con claridad dos aspectos importantes, que con el paso del tiempo llegarían a convertirse en temas de gran controversia y que estarían presentes en toda la evolución del área.

* El primero lo constituía la cuestión de si el término "social studies" debía entenderse en realidad como un sinónimo de las ciencias sociales. A tal respecto, WESLEY (1937), uno de los líderes del nuevo movimiento, aportó una definición que contribuyó a aumentar la confusión, en tanto que afirmaba que el área era una simplificación -aunque con fines pedagógicos- de las ciencias sociales. Una concepción que ha sido la más extendida desde aquellos momentos hasta hoy.

* El segundo residía en el grado de relación entre las disciplinas que integraban el nuevo campo. En relación con esta cuestión, tras constituirse en 1920 el "National Council for Social Studies" (NCSS)¹¹, se optó por definir a los "social studies" como una "federación" de materias, antes que como una "fusión" de las mismas.

Para la mayoría de los teóricos del área, estos criterios iniciales de selección y secuenciación de los cursos de "social studies" han servido, entre otros aspectos, para:

* Organizar la estructura de los currícula de educación social en la enseñanza primaria y secundaria hasta el presente (JAROLIMEK, 1981).

* Dotar de argumentos y razones al profesorado de ciencias sociales con una idea que, al menos oficiosamente, ha permanecido vigente hasta hoy: *la educación del ciudadano*.

Esta idea ya se contemplaba en el documento inicial de la Comisión, pero fue desarrollada dos años más tarde -cuando se procedió a revisar su informe- en un nuevo y trascendental documento que se conocería como "los siete principios cardinales":

1. El alumno es un individuo joven, con un interés real en juego... La primera tarea del profesor no es, por lo tanto, la de crear un interés para uso futuro, sino demostrar el interés existente y presentar lo que es la ciudadanía.

2. El alumno, como ciudadano joven, es un factor real en los asuntos de la comunidad... Por tanto, es tarea del profesor cultivar en el alumno un sentido de responsabilidad, tanto presente como futura.

3. Si un ciudadano tiene interés en los asuntos públicos y sentido de su responsabilidad personal, estará dispuesto a actuar. Por tanto, el profesor debe ayudar al alum-

10. MEHLINGER (1986, 32) encuentra en estos principios de utilidad y de independencia de las disciplinas académicas los principales argumentos para la vitalidad de los "Social Studies", pero que también los hacen más propensos a la contaminación e influencias de las modas sociales.

11. Organización profesional que integra a la inmensa mayoría de los profesionales relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales en todas sus modalidades.

no a expresar su convicción de palabra y hecho. Se le debe conceder la oportunidad... de vivir su sentido cívico, tanto en la escuela como en la comunidad exterior.

4. La acción adecuada no depende sólo de la información, interés y voluntad, sino también del juicio. De ahí que el joven ciudadano deba ser instruido en sopesar los hechos y juzgar los valores relativos, tanto en lo concerniente a lo que constituye los elementos esenciales de una situación como en lo referido a los mejores medios de llegar a su consecución.

5. Cada ciudadano posee una amplia cantidad de información desorganizada relacionada con los asuntos de la comunidad... Por ello, es importante enseñar al alumno cómo analizar y organizar su conocimiento.

6. La gente... está dispuesta a actuar conforme a convicciones a las que ellos mismos contribuyeron a concebir a través de sus propios procesos mentales y que están basadas en sus propias experiencias y observaciones. De ahí que el profesor debería... conducir a la clase a a) contribuir con hechos de su propia experiencia, b) contribuir con otros hechos recogidos por ellos, c) usar sus propias facultades de razonamiento para llegar a conclusiones, y d) someter estas conclusiones a la crítica.

7. La clase tiene las características esenciales de una comunidad. Por tanto, el método mediante el cual se llevan a cabo los ejercicios de clase tiene una importancia suprema en el desarrollo de cualidades y hábitos cívicos [KINSLEY (1918), citado por SAXE (1991; 156-57)].

Aunque entre la mayoría de los docentes americanos está ampliamente extendida la idea de que la principal finalidad de los "social studies" consiste en la educación para la ciudadanía, parece que las recomendaciones de la NEA han tenido muy pocas repercusiones en la práctica de la enseñanza (HUNT y METCALF, 1955; SMITH y COX, 1969). Como consecuencia, la historia continuó siendo el núcleo fundamental de la educación social en la enseñanza secundaria (CARR, 1971; MAXIN, 1983).

Influencia de los "Social Studies" en el currículum social europeo

A pesar de lo novedoso de sus planteamientos, los "social studies" tuvieron inicialmente escasa incidencia en los currícula europeos. Europa se encontraba inmersa en la Gran Guerra cuando el movimiento publicó su proyecto curricular en 1918, y eran unos años en los que el énfasis sobre la formación para la democracia, se veía desplazado por otros enfoques más cercanos a los problemas de la guerra, como la intensificación en la formación patriótica¹².

Sin embargo, a pesar de que en Europa el currículum de ciencias sociales seguía estructurándose en torno a la enseñanza de la historia, la geografía -y en algunos países en torno al civismo- como materias independientes, la magnitud de los horrores

12. SAXE (1991), uno de los autores que mejor ha tratado los orígenes y primeros años de los "social studies", comenta las dificultades que tuvieron en los Estados Unidos para mantener su espíritu inicial y no sucumbir ante las presiones ultranacionalistas y antigermanistas que se desataron con la Primera Guerra Mundial.

de la Primera Guerra Mundial dieron lugar a un amplio debate y un replanteamiento de la finalidad de la educación social.

Finalizada la contienda, fue en Gran Bretaña donde mayor eco tuvo el nuevo movimiento. La historia y la geografía tradicionales fueron muy cuestionadas por su desmedido acento en la explotación de los fastos del Imperio Británico y su despreocupación e ignorancia por las amenazas contemporáneas, representadas por entonces en el despliegue casi incontenible del Fascismo y del Comunismo (GLESSON y WHITTY, 1976).

La percepción de que los ideales democráticos se veían amenazados por la fuerza de estas ideologías emergentes impulsó la creación, en 1935, de la "Association for Education in World Citizenship"¹³. Esta Asociación presionó para que las ciencias sociales -fundamentalmente la economía y la política- fuesen incluidas en los programas de enseñanza. Pese a que en los *Informes SPENS* (1938) y *NORWOOD* (1943) se rechazaron estas peticiones alegando, entre otras razones, la incapacidad del alumnado para utilizar conceptos abstractos, en ellos, se invitaba al profesorado a redefinir los contenidos de sus disciplinas -historia, geografía y educación cívica- para adaptarlas a las exigencias de la sociedad industrial en transformación.

En el currículum de historia, la principal innovación europea se produjo a raíz de la propuesta de M. V. C. JEFFREYS (1939). En su obra *History in Schools: The Study of Development* planteaba una secuencia basada en "las líneas de desarrollo", defendiendo el estudio de amplios temas como la vida, los vestidos, los transportes, etc. en todos los niveles y cursos, modulando la profundidad e intensidad del tratamiento en cada uno de ellos. A esta innovación habría que añadir, las aportaciones realizadas especialmente en el terreno metodológico en consonancia con los principios de la Escuela Nueva.

Coincidiendo con el final de la Segunda Guerra Mundial, en Gran Bretaña se incrementó el movimiento a favor de la implantación de los "social studies", considerándolos como una materia de gran relevancia en la promoción de los valores democráticos, a través no sólo de la selección de contenidos socialmente significativos, sino también por su utilización de métodos activos. La principal razón para ello se debió a la extensión de la enseñanza secundaria obligatoria hasta los 15 años "Education Act" de 1944-, estableciéndose las "Secondary Modern Schools"¹⁴, que en paralelo con los tradicionales "Grammar and Technical Schools", imitaban el modelo escolar americano de las "High Schools".

En el currículum de las "Secondary Modern School" no se contemplaba la enseñanza de la historia y la geografía, pero sí se incluían unos conocimientos considerados más prácticos y relevantes socialmente: los "social studies". De acuerdo con las recomendaciones del "Council for Curriculum Reform" de 1945, las escuelas deberían preparar a su alumnado para la vida en una sociedad compleja y plural, lo que signifi-

13. Sus fundadores eran intelectuales socialistas -W. BEVERIDGE, G.D. COLE, H. LANSKI y B. WOOTTO- que abogaban por una educación contraria a la sumisión y por tanto, defendían una educación social que resaltara los valores democráticos.

14. A diferencia de los otros dos tipos de centros, las "secondary modern school" se destinaban al alumnado de secundaria que no deseaba proseguir sus estudios en la universidad.

caba que deberían saber hacer frente a una serie de necesidades relacionadas con: la vida económica, las relaciones personales, los individuos y grupos, y los problemas personales (TOEBS, 1990).

Algunos años más tarde, en 1949, el gobierno laborista estableció la posibilidad de que estas nuevas escuelas secundarias aplicasen programas y cursos específicos de "social studies". A raíz de ello surgieron una serie de cursos que, tratando los problemas corrientes, la educación moral, la ciudadanía, la democracia, etc., desafiaban la tradicional importancia de la geografía y la historia en el currículum. Sin embargo, para los sectores más críticos, los nuevos cursos seguían manteniendo la misma tendencia de enseñar al alumnado a aceptar su lugar en una sociedad ya ordenada, a aprender sin criticar, y a desarrollar las tareas que se consideran propias de un ciudadano "responsable" (GLESSON y WHITTY, 1976).

El movimiento se vio sometido a fuertes críticas desde las disciplinas tradicionales, ya que buena parte del profesorado -geógrafos e historiadores- estaban en contra de tales enseñanzas y no deseaban perder su identidad como especialistas (BURSTON, 1962; GRAVES, 1985). Ello condujo a que, poco a poco, la geografía y la historia fueran recobrando el espacio perdido y las pocas experiencias de "social studies" que continuaron en vigor, se impregnaran del tradicionalismo disciplinar del sistema escolar británico.

A finales de los años cincuenta, el Informe CROWTHER (1959) recomendaba a las escuelas secundarias -obligatorias- que incluyeran en su currículum cursos de "social studies", destinados a auxiliar a los jóvenes trabajadores a encontrar su camino en la sociedad (LAWTON y DUFOUR, 1974). Pocos años más tarde, el Informe NEWSON (1963) señalaba la necesidad de que el profesorado de lengua inglesa, historia, geografía y religión trabajara conjuntamente para desarrollar cursos de educación social con un contenido y una temática más relevante para el alumnado.

Ante el aumento, cada vez mayor, del número de alumnos y alumnas que no superaban las pruebas oficiales, ambos informes sugerían que aquellos menos dotados deberían dedicarse a actividades más prácticas y útiles, apuntando incluso la posibilidad de establecer cursos que atendiesen a su educación ciudadana, entendida básicamente en su vertiente política (BRENNAN, 1982). Como consecuencia, se establecieron nuevos cursos de "social studies" para el alumnado con niveles más bajos -aquellos que "fracasaban" y pasaban a la formación profesional-, cuyo número no cesaba de aumentar al hacerse obligatoria la enseñanza secundaria (BATHO, 1990). Unos cursos que se formularon con muy poco rigor, con objetivos y métodos pobremente definidos y en los que se contemplaba una diversidad de contenidos y temas sorprendentes, ya que se concedía una total libertad al alumnado a la hora de elegirlos (ROGERS, 1968).

Las tendencias del currículum social en los años 40 y 50

En los Estados Unidos, desde los años 30 y hasta finales de los 50, el currículum social continuó reflejando la influencia de la "Progressive Education Association". En la etapa de la enseñanza elemental actuaba fundamentalmente como núcleo integrador

de las restantes materias, que normalmente se planificaban y relacionaban en grandes unidades o temas organizados en torno a sus contenidos. A pesar de que las disciplinas dominantes eran la geografía y la historia, predominaba la tendencia a enseñarlas de forma integrada.

El final de la política aislacionista norteamericana contribuyó a introducir en el currículum social de la enseñanza secundaria un mayor grado de atención a los aspectos internacionales y, aunque se mantenía básicamente la secuencia de la Comisión de 1916, comenzaron a introducirse ideas y prácticas asociadas con la idea de "global education". Esta idea insistía en la necesidad de interrelacionar los problemas nacionales con los extranjeros, dadas las características de un mundo cada vez más interdependiente.

A mediados de los años 40, la idea de "education for life adjustment" -educación para la vida- se consolidó como una nueva tendencia curricular que alcanzó una amplia difusión. Como tendencia, suponía un resurgir de los programas de "eficacia social" de los años 20 y representaba la oposición a otras tendencias que proponían que los programas escolares debían establecerse, básicamente, en función de los intereses nacionales más inmediatos.

De acuerdo con sus principios, mantenían que para la selección de los contenidos no se debía partir de las disciplinas formales, sino de los problemas cotidianos de una moderna sociedad tecnológica (WEHLAGE y ANDERSON, 1972). Según esto, el objetivo fundamental del currículum de "social studies" consistía en atender a las necesidades de los jóvenes en la sociedad contemporánea; dándose por supuesto que hasta que estas necesidades no se identificasen, era imposible prescribir el contenido y los objetivos.

Como los temas que lo integraban estaban relacionados con los problemas cotidianos de los grupos sociales, las destrezas que aprendían los alumnos eran más específicas y directamente aplicables que las que proporcionaban el estudio de las disciplinas; se aprendía a leer periódicos, anuncios, etiquetas, a fijar el precio en los contratos, y un largo etc. En definitiva, a través del currículum social aprendían aquellas destrezas y habilidades que más tarde se verían obligados a usar en su vida diaria, no las abstractas destrezas asociadas con la historia y las ciencias sociales.

El proceso implícito en este modelo curricular se basaba en la experiencia directa, al partir de la idea de que los alumnos no aprenden del currículum concebido y controlado por el profesor, sino que aprenden de un currículum en el que funcionan como miembros de un grupo responsable que toma sus propias decisiones. Esto implicaba que el currículum se diseñaba para proporcionar experiencias en la vida democrática, ya que se asumía que la habilidad para participar efectivamente en situaciones de grupo era una de las destrezas básicas que todos necesitamos aprender. Obviamente, en el modelo curricular que originaba, el alumnado tenía un peso fundamental, pues contribuía a establecer lo que se estudiaba y en la forma de cómo se estudiaba, además de participar en el proceso de evaluación (WEHLAGE y ANDERSON, 1972).

La difusión de la educación como preparación para la vida dio lugar a una amplia variedad de interpretaciones, que derivó en una enorme cantidad de proyectos y cursos, muchos de los cuales, sólo respondían a los intereses de los propios departa-

mentos escolares (JAROLIMEK, 1981). Por lo general, las unidades y temas curriculares incluían cuestiones relacionados con la educación para el consumo, la conservación de la naturaleza, la vida en familia, la salud, la orientación, el ahorro, la educación vial; sin embargo, otros temas más espinosos como las relaciones raciales, el racismo, la educación sexual, el comunismo, la desigualdades étnicas y sociales, etc. todavía continuaban siendo aspectos tabúes para el profesorado que procuraba evitarlos (LEMING, 1981).

El escaso rigor académico de algunos de estos cursos, avivó las críticas¹⁵ de los que negaban la posibilidad de que el desarrollo cívico y social pudiera producirse sin un desarrollo intelectual básico, y que propugnaban que el aprendizaje escolar debía articularse y desarrollarse en torno al aprendizaje de las asignaturas, especialmente de la historia. La "guerra fría" y el temor a quedar en inferioridad tecnológica con otros países, contribuyeron para que se retiraran los apoyos oficiales, e incluso sociales a los proyectos basados en esta idea.

A mediados de los años 50, surgió otra tendencia en el currículum de los "social studies" que alcanzaría gran difusión y que aún perdura. Su principal promotor, Paul H. HANNA (1957) planteó la nueva propuesta partiendo de la idea de que los niños y niñas atraviesan progresivamente por una serie de etapas en su desarrollo y conocimiento social y que los cursos de "social studies" deberían basarse en el reconocimiento de estas etapas. Partiendo de esta idea, proponía una secuencia curricular conocida como "Expanding Environment of Man"¹⁶ que se iniciaba en el marco donde se producían los contactos sociales más frecuentemente experimentados por el alumnado, generalmente el hogar, y se extendía gradualmente a la escuela, el barrio, la comunidad, etc.

En su propuesta, HANNA combinaba la presencia de las distintas ciencias sociales en la escuela elemental, aunque lo hacía de una manera multidisciplinar, asignándolas a unos determinados grados y continuaba otorgando a la historia un papel preponderante en los programas de la escuela secundaria. En realidad, la nueva secuencia no hacía más que perfeccionar la establecida en 1916 para la escuela elemental.

Algunos años más tarde, en la revisión que realizó de su teoría, el mismo HANNA (1963) recomendaba que se deberían estudiar las formas en las que los miembros de cada comunidad afrontaban y llevaban a cabo nueve actividades humanas básicas:

1. La protección y conservación de la vida y de los recursos.
2. La producción, intercambio y consumo de bienes y servicios.
3. El transporte de bienes y gentes.

15. Para LYND (1853), procedían del profesorado de las escuelas superiores y de las universidades, que venían manifestando sus críticas al sistema educativo norteamericano, considerándolo excesivamente utilitarista, e incluso antiintelectual.

16. La secuencia de ampliación del entorno tuvo una considerable influencia en nuestro país, desde que se introdujo en los programas de Ciencias Sociales de la EGB en 1970; a raíz de la revisión de los programas acometida por la UCDC, se potenció su presencia, y hasta aparece en algunos de los proyectos de la reforma curricular de la nueva educación primaria.

4. La comunicación de hechos, ideas y opiniones.
5. La educación.
6. El esparcimiento
7. La organización y gobierno.
8. La expresión de impulsos estéticos y espirituales.
9. La creación de nuevos instrumentos, tecnologías e instituciones.

Desde unas premisas parecidas, STRATEMEYER (1955) diseñó una alternativa al modelo de Hanna que, partiendo de los procesos y funciones sociales más importantes, los desarrollaba en una secuencia espiral curricular, aumentando la profundidad y rigor de su tratamiento a medida que se ascendía de curso. Más recientemente, MORRISSETT (1980) estableció una propuesta similar, considerando que el currículum social debería articularse en torno a siete roles: ciudadano, trabajador, consumidor, miembro de la familia, amigo, miembro de los grupos sociales y uno mismo. Aceptaba que algunos de los roles podrían recibir más atención que otros en determinados grados, pero mantenía que todos deberían ser tratados en la enseñanza elemental.

Indudablemente, desarrollar un currículum social a partir de estas bases tan abstractas resultaba una labor muy compleja y difícil para un profesorado que, en términos generales, estaba acostumbrado a otros planteamientos más concretos y tangibles, aunque sus currícula constituyesen una recolección de hechos y ejercicios que seguían la letra, pero no el espíritu de las recomendaciones iniciales de Hanna (BROPHY, 1990, 358).

Las críticas a la propuesta curricular de Hanna han sido numerosas y proceden de distintos sectores. Desde la perspectiva neoconservadora (BENNETT, 1986; EGAN, 1982; FINN y RAVITH, 1988) se considera un error la sustitución, especialmente en los primeros grados escolares, de la historia y por extensión la geografía y la educación cívica, por la sociología, la economía, la antropología, etc, argumentando que en estos niveles, la historia debería ser la columna vertebral de la educación cívica y social y que, la historia y la geografía deben enseñarse a través de los personajes y de la dramatización, de forma que resulten eficaces no sólo para desarrollar entre los alumnos el sentido del tiempo y del espacio, sino también para estimular su interés y curiosidad.

Desde la vertiente crítica, LeRICHE (1987, 1992, 1993) acusa a la "Expanding Environment" de constituir una secuencia que sutilmente influye en la forma de pensar del alumnado más joven sobre los problemas políticos y sociales. Al estudiarse unos "entornos" separados para cada uno de los cursos, proporciona una noción de aislamiento y de niveles separados de organización política y social que, además, parece ignorar los conflictos sociales, en tanto que muchos de ellos tienen una trascendencia que superan al "entorno" determinado que se va a estudiar (1992, 130).

Si para LeRiche, a través de la secuencia clásica, se presenta un retrato impreciso de la realidad, mostrando una "blanda" realidad ideal que sólo existe en los libros de texto, para Miguel y Julián de ZUBIRIA:

"partiendo de la familia, siguiendo con el barrio, la ciudad, la región, para poder llegar al país y al mundo no se puede garantizar la comprensión del mundo social". (1987; 22).

Lo que les lleva a afirmar que, sólo partiendo de conceptos y relaciones podemos aproximarnos al estudio y conocimiento de nuestra situación social particular. Es en relación con este aspecto, cuando las ideas de DEWEY (1916) sobre la relación entre lo próximo y lo cercano adquieren una dimensión ilustradora a la hora de determinar una estructura curricular :

"La necesidad de interacción de lo próximo y lo lejano procede directamente de la naturaleza del pensamiento. Allí donde hay pensamiento, algo presente sugiere e indica algo ausente. Como consecuencia, a menos que lo familiar se presente en condiciones tales que resulte insólito en ciertos aspectos, no hay estímulo para el pensamiento; no hay ninguna necesidad de salir en busca de algo nuevo y diferente. Y si el tema presentado es totalmente extraño, no hay base sobre la cual pueda sugerir algo útil para su comprensión ". (Edición española de 1995, 88)

Una nueva "Revolución" en el currículum social: los "New Social Studies"

Desde mediados de los años 50 y casi hasta finales de los 60, se fue fraguando un cambio radical en los criterios empleados en la selección del currículum social en los Estados Unidos. Sus consecuencias fueron profundas y amplísimas, porque dada la condición de liderazgo que los Estados Unidos ejercían en el mundo occidental tras finalizar la Segunda Guerra Mundial, rápidamente se implantaron en una serie de países que acometieron con la ayuda de la UNESCO y con los fondos económicos internacionales -en su mayor parte norteamericanos- grandes reformas estructurales y curriculares en sus sistemas educativos nacionales. Simultáneamente, también se introdujeron en muchos países europeos, aunque su arraigo fue muy distinto, en función especialmente de la fuerza y tradición de su sistema educativo, de las características de su currículum -abierto o cerrado- así como del grado de centralismo en la toma de decisiones curriculares (TOEBS, 1990). Como consecuencia de esta expansión, la mayoría de los currícula sociales experimentaron fuertes transformaciones y, desde entonces, la educación social entró en una profunda crisis de identidad.

El detonante de esta gran revolución lo constituyó el lanzamiento del satélite soviético Sputnik I en otoño de 1957. Este acontecimiento conmocionó al mundo científico y militar de los Estados Unidos, originando un extenso debate en el campo educativo que se vio duramente analizado y criticado. Como consecuencia, se destinaron ingentes recursos -tanto federales como privados- para investigar y diseñar, inicialmente, numerosos proyectos curriculares de matemáticas y ciencias y, más tarde, de humanidades y "social studies", claramente destinados a lograr una mejora en los niveles educativos que garantizaran una mejor preparación científica, entendida en términos de competitividad internacional.

Estos numerosos proyectos y materiales de enseñanza elaborados durante los años 60 de acuerdo con estas perspectivas, conformaron una nueva visión y un cuerpo de enseñanza que se ha venido a llamar "New Social Studies" (NSS).

Como se ha apuntado anteriormente, la base argumental de los NSS se había ido constituyendo años atrás. Entre amplios sectores de profesionales, en su mayoría es-

pecialistas disciplinares y teóricos universitarios de la psicología y de las ciencias de la educación, habían surgido fuertes discrepancias con la orientación que esta materia había ido tomando en los últimos años -así como la mayoría de las disciplinas de la escuela secundaria-, acusándolos de:

- a) excesiva memorización de hechos sin la comprensión de su significado;
- b) excesiva dependencia con respecto a la enseñanza basada en el libro de texto;
- c) falta de realismo en el programa;
- d) contenido inexacto, al margen de las investigaciones recientes y últimos avances;
- e) predominio de la historia y la geografía;
- f) excesivo énfasis en las culturas occidentales, mientras que se ignoran enormes partes del mundo no cristiano y no occidental;
- g) fracaso en hacer uso de los modos de investigación apropiados;
- h) esterilidad intelectual, dedicando escasa atención al hecho de considerar el pensar como un resultado importante de los estudios sociales ;
- i) escasas relaciones entre los programas y la realidad social de fuera de la escuela;
- j) inconsecuente contenidos de las asignaturas" (JAROLIMEK, 1981, 8).

Algo paradójico si tenemos en cuenta que la mayoría de estos aspectos -la memorización, el empleo excesivo del libro de texto, el dominio de la geografía y la historia- no eran defendidos, desde hacía bastantes años, por los teóricos del currículum.

Como alternativa a esa situación, comenzó a plantearse una nueva concepción del currículum social, argumentándose que la planificación curricular debería centrarse en el desarrollo de las técnicas y metodologías básicas utilizadas por los científicos sociales (WRONSKI, 1959, 215). En esencia, se trataba de instaurar un nuevo sentido academicista que constituía una profunda modificación del espíritu inicial de los "social studies" de 1916, en tanto que perseguía una utilidad bien distinta a la de formar ciudadanos que estuvieran capacitados para enfrentarse a los problemas relevantes y cotidianos de la vida.

Con el fin de estructurar el nuevo marco curricular, se celebraron numerosas conferencias. La de 1959, en Woods Hole, sirvió de trampolín a Jerome BRUNER, su presidente, para establecer las bases psicológicas y educativas que influyeron en el futuro desarrollo del currículum de "social studies". En este sentido, la conferencia tuvo una extraordinaria importancia, no tanto porque aportara nuevos conocimientos, sino porque legitimaba, desde una perspectiva científica, la revisión curricular que se estaba produciendo de casi todo lo desarrollado en los años 50 y con anterioridad. Además facilitó la "base teórica" y la transición a un nuevo modelo curricular para los 60 (HAAS, 1977; JENNESS, 1991).

En una obra posterior, *The Process of Education*, BRUNER (1961) revisó la literatura psicológica precedente y desarrolló una teoría educativa compatible con las opiniones reflejadas por WRONSKI (1959). Afirmó que el currículum social debería ofrecer las mayores oportunidades para transferir el aprendizaje formal a los problemas existentes fuera del aula, debiendo diseñarse de forma que proporcionase al alumnado

la comprensión de las estructuras fundamentales de las disciplinas científicas. Los elementos básicos de su propuesta curricular eran la estructura de las disciplinas y el concepto de aprendizaje por descubrimiento.

* La estructura es un constructo lógico articulado en torno a dos componentes fundamentales: los principios básicos, conceptos y generalizaciones de una disciplina, y los métodos, procedimientos y modelos utilizados por los científicos en el desarrollo de la disciplina.

El concepto de estructura espiral del currículum sugería la idea de que los conceptos y métodos de las diferentes ciencias podían ser enseñados y aprendidos en cualquier edad, dependiendo su adquisición de las estrategias utilizadas, a través de las cuales se podría avanzar, progresivamente, ampliando y profundizando en los conocimientos de un campo científico.

* El concepto de aprendizaje por descubrimiento implicaba la idea del desarrollo del pensamiento analítico e intuitivo, conduciendo a un modelo que favorecía la articulación de "excitantes" secuencias de aprendizaje que permitiesen a los alumnos descubrir y adquirir por sí mismos el conocimiento.

Tras la revisión que efectuó de los principios piagetianos, Bruner establecía que para favorecer una instrucción de calidad en los "social studies" se debían cumplir las siguientes características:

1. Se debe encontrar un nexo de unión entre lo que los niños ya conocen y el nuevo aprendizaje al que van a ser expuestos.
2. Los niños han de ser implicados activamente en la exploración de los datos de los estudios sociales.
3. El objetivo de la enseñanza de los estudios sociales sea usar la información con miras a la solución de problemas más bien que a la memorización ". (MAXIM, 1983, 17).

Aunque todos los proyectos curriculares generados en esa época se incluyesen bajo la denominación de NSS, en realidad no existió una unidad interna, ya que se mantenían fuertes discrepancias entre los teóricos. Las diferencias afectaban tanto a los fines como a las estructuras curriculares que constituían los proyectos. ROSSI (1992) llegó a diferenciar dos grandes corrientes que desde la perspectiva de KLEBARD (1987), reflejaban la lucha entre los grupos interesados por el control del currículum.

La primera corriente, que fue la que se impuso y alcanzó mayor difusión, se identificaba como una "aproximación a las estructuras de las disciplinas". Consideraba los "social studies", no como una "materia escolar" sino como una federación de materias, que debían centrarse en la enseñanza de los conceptos y generalizaciones de las disciplinas sociales, utilizando el descubrimiento y la investigación como formas prioritarias de aprendizaje. Como corriente, representaba la tradición humanista que santificaba la idea de las disciplinas como fuentes fundamentales del conocimiento así como instrumentos del pensamiento, rechazando la idea original de 1916 que contemplaba los "social studies" como preparación para la vida.

Esta corriente fundamentaba sus principios en unas ideas claves, expuestas, principalmente, por BRUNER (1963) y FENTON (1967):

* El núcleo del currículum social debería basarse fundamentalmente en los conceptos, generalizaciones y modos de investigación de las disciplinas académicas.

* Los NSS debían constituir un modelo de enseñanza caracterizado por el descubrimiento y el aprendizaje inductivo.

* El profesorado debería rechazar la utilización tradicional de los libros de texto y adoptar en profundidad nuevos modelos educativos que garantizaran el éxito de otras formas y procedimientos en el aprendizaje de sus alumnos

Entre los principales representantes de la corriente, además de BRUNER y FENTON, podríamos destacar a While SENESH, Arno BELLACK y Ralph TYLER.

La segunda corriente, que podríamos denominar como "aproximación al análisis de los asuntos públicos" incluía a su vez diversas subtendencias y ocupó una posición secundaria. Partía de unas bases ideológicas comunes que se remontaban a John DEWEY, pero las circunstancias políticas de los años anteriores, la influencia del Mccarthysmo y la famosa "caza de brujas", contribuyeron a limitar la difusión y puesta en práctica de sus ideas. Básicamente, sus bases teóricas se cimentaban sobre dos premisas:

* La idea de que en una sociedad democrática, la educación social debería articularse especialmente entorno a aquellos problemas sociales críticos y asuntos actuales - no sólo transitorios- a los que todo ciudadano debería hacer frente e intentar de resolver.

* La idea de que el método para tratar con los asuntos y problemas sociales debería basarse en los métodos normales de la inteligencia, es decir, el pensamiento reflexivo, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la formación política y la toma de decisiones (HAAS, 1977, 53).

Mantienen la concepción de que los "social studies" no debían ser una federación de disciplinas sino una "fusión" de materias cuya finalidad residía en el desarrollo de los ciudadanos en una sociedad democrática. Según esto, la selección y organización del contenido debería servir para desarrollar la inteligencia y la participación ciudadana, sin tener que conservar la integridad de las disciplinas académicas, cuestionando que el alumnado debiese ser enseñado a pensar como historiadores, geógrafos, economistas, etc. En su propuesta, el centro de interés residía en el examen de los valores compartidos por todos los grupos sociales, así como los procedimientos para mediar en los conflictos de intereses entre los grupos (OLIVER y NEWMAN, 1971). Se defendía la importancia de las cuestiones éticas que la mayoría de los jóvenes debían considerar ya que resultaban imprescindibles para ayudarles a clarificar sus puntos de vista ante importantes temas políticos y controversias sociales.

Como principales representantes de esta corriente, podríamos citar a Maurice HUNT, Lawrence METCALF, Shirley ENGLE, Byron MASSIALAS, Benjamin COX y Phillip SMITH. Desde Harvard, Donal OLIVER abrió otra vía en la misma corriente que ha sido continuada por sus alumnos James SHAVER y Fred NEWMAN.

Evidentemente, las divergencias entre ambas corrientes eran claramente manifiestas, tanto en la forma como en la ideología de partida. Los debates que se suscitaron, ocuparon gran número de páginas de las revistas especializadas -*Social Education*, *Social Studies*, *Theory and Research in Social Education* -y llegan hasta hoy, debido a la reconversión de sus ideas y a la lucha por plasmarse en los nuevos currícula.

A modo de síntesis, si tuviéramos que destacar una de las diferencias en la concepción curricular de cada una de ellas, la señalaríamos de la siguiente manera. Mientras que los defensores de la aproximación a la estructura de las disciplinas se preguntarían ¿cómo enseñar más eficazmente los conceptos y procesos de las ciencias sociales?, los defensores de la aproximación social se preguntarían ¿qué conceptos y procesos de las disciplinas son más útiles para desarrollar la comprensión de la sociedad?

Como movimiento, los NSS no quedaron reducidos a meros conceptos sino que se reflejaron en multitud de diferentes proyectos¹⁷ que en realidad nunca llegaron a constituir una alternativa global para la enseñanza de los "social studies", porque lo hacían desde perspectivas individualizadas para cada disciplina. Aunque hubo algunos proyectos que abarcaban una serie de grados consecutivos y llegaron a plasmar una secuencia racional, la mayoría estaban destinados a uno o dos cursos escolares. Por citar dos ejemplos representativos, el proyecto dirigido por el propio BRUNER, *Man: A Course of study* (MACOS), sólo se diseñó para el 5º curso, aún cuando estaba pensado como una serie que abarcaría desde preescolar hasta el 11º grado, mientras que el dirigido por FENTON y GOOD sólo se diseñó para 4 cursos (del 9º al 12º).

Por lo general, los proyectos se presentaban en forma de "paquetes curriculares" que incluían una gran variedad de materiales: libros, documentos, lecturas complementarias, series de datos, guías del profesor, con lecciones planificadas y específicas instrucciones sobre cómo usar los materiales. Frecuentemente se complementaban con otros recursos como mapas, casetes o películas. En su gran mayoría, los "paquetes curriculares" se caracterizaban por ser

"... unidades completas que el profesor puede utilizar en un entorno docente. Existe un consenso generalizado, subyacente en el proyecto, que deja la tarea del diseño curricular en manos del especialista, y su ejecución en manos del profesor" (SMITH and COX, 1969, 131).

Las críticas a los NSS, especialmente a la corriente disciplinar, fueron numerosas incluso antes de la aparición en el mercado de los primeros proyectos curriculares; cuando éstos se mostraron públicamente, arrojaron en intensidad. En el número especial que la revista *Social Education* (Abril, 1965) dedicó a informar sobre el desarrollo de los proyectos, se citaban como obstáculos fundamentales para su futura implantación:

- * la introducción de las ciencias sociales en el currículum,
 - * el excesivo énfasis que se ponía en los métodos de investigación, y
 - * el esfuerzo por incorporar otras culturas diferentes a la norteamericana.
- Mientras que se enumeraban, como principales puntos débiles:
- * el énfasis en las dimensiones empíricas y cognitivas del aprendizaje, por el rechazo de los componentes afectivos y normativos del currículum,

17. En 1969, el Departamento de Educación de Pensilvania, llegó a contabilizar 70 proyectos clasificados en diez epígrafes: Antropología, Civismo-Gobierno, Comprensivo, Conservación, Economía, Geografía, Sociología, Cultura Americana (Historia), Asuntos Mundiales y Culturas Mundiales.

* el excesivo acento que se ponía en la estructura de las disciplinas y el rechazo de otras fuentes para desarrollar el currículum, y

* la falsa presunción de que lo que es bueno para el científico social como investigador, es igualmente bueno para el niño o el adolescente.

En la revisión que HAAS (1977) efectuó de la aplicación de los proyectos de NSS señalaba un largo listado de deficiencias para su implantación real en la escuela:

* La primera aludía a la naturaleza unidimensional utilizada en su selección curricular, ya que de las tres fuentes básicas que integran el currículum -naturaleza del conocimiento, naturaleza de la sociedad y naturaleza de los estudiantes y del aprendizaje- el movimiento destacaba especialmente una determinada visión de la naturaleza del conocimiento que le llevaba a sobredimensionar una determinada categoría de materiales curriculares, aquellos que permitían la investigación.

Aun cuando esta dimensión unilateral se mostró muy problemática, más lo resultó el hecho de no tener en cuenta la organización de las escuelas y aulas, la naturaleza del profesorado, su interacción con el alumnado, o las interacciones de ambos con los materiales.

* La excesiva sobredependencia en la racionalidad de las disciplinas en detrimento de la relevancia -o su falta- que producía el aprendizaje entre el alumnado.

* El olvido de las diferencias individuales entre alumnos y profesores, al diseñarse unos proyectos que estaban pensados para una realidad escolar diferente y para un profesorado poco familiarizado con los nuevos modelos y materiales de enseñanza que se proponían.

En una de las últimas revisiones, HERZBERG (1981) afirmaba que en términos generales, el movimiento y los proyectos curriculares adolecían de los siguientes defectos:

1. Sus definiciones de las disciplinas académicas eran, simplemente, instantáneas de situaciones actuales, con escaso sentido del desarrollo histórico o de hacia donde apuntaban en el futuro

2. Determinados términos como estructura, indagación, o concepto eran muy vagos, siendo difícil aplicar la noción de estructura a la historia y a la educación cívica.

3. No se prestó atención a los problemas principales de visión general y su conexión secuenciadora que en el ámbito académico se pueden orillar pero en las escuelas no.

4. A menudo requerían la realización de tareas o el uso de materiales poco prácticos.

5. Realzaron a los estudiantes más brillantes, sin prestar mucha atención a los otros estudiantes.

6. Resaltaron lo cognitivo, sin prestar mucha atención a lo afectivo".

ENGLE y LONGSTREET (1972) criticaban la idea de la estructura de las disciplinas en función de que

"al reconocer el valor de las disciplinas, inconscientemente las hemos aceptado como la única fuente de conocimiento organizado. Al proceder así, hemos pasado por alto el hecho de que la mayoría de las decisiones que tomamos en nuestra vida cotidiana no se refieren ni se guían por las disciplinas". (p. 2).

La influencia de los "News Social Studies" en los currícula sociales europeos

Durante los años 60 y sobre todo después del 68, en Europa occidental se intensificó el debate sobre el aparente tradicionalismo del currículum social. La influencia del movimiento norteamericano era muy fuerte -especialmente en los países anglosajones- y los cambios económicos, ideológicos y sociales que se estaban produciendo, ponían de manifiesto la necesidad de afrontar la educación social de los jóvenes desde unas premisas distintas.

En la mayoría de los países europeos aumentó el número de años de la educación obligatoria, y se tuvo que hacer frente al espectacular incremento de alumnos que se incorporaron a la escuela secundaria, al menos a los primeros niveles. Esto originó un amplio malestar entre los profesores que se vieron obligados a trabajar con una población muy diferente a la tradicional y se quejaban del descenso experimentado en los niveles y en la calidad de la enseñanza.

En Gran Bretaña los cambios en el currículum social se establecieron desde dos corrientes diferentes. En una se encontraban los seguidores del movimiento de la "New History" que coincidían en calificar de obsoleto tanto el modelo de historia como el de enseñanza que se estaba produciendo. En general, discrepaban del enfoque exclusivamente cronológico, del exceso de contenidos que incluía, y además del hecho de que éste se centrara en los periodos menos relevantes socialmente para los alumnos, que la convertían en una materia sin relación y sentido útil para los alumnos al término de su escolaridad (STEELE, 1982).

En su intento de revitalizar la enseñanza de la historia, ya fuese como disciplina independiente o integrada en un contexto de disciplinas más amplio, proponían:

- * una enseñanza basada en los métodos históricos;
- * un modelo de enseñanza basado en el tratamiento directo de las fuentes primarias;
- * el establecimiento de objetivos educativos precisos;
- * basar la enseñanza en los datos aportados por la psicología del aprendizaje;
- * prestar especial atención a la historia contemporánea, entendiendo que podría ser más relevante y útil para los alumnos.

La otra corriente la formaban los defensores de los "New Social Studies", representados principalmente por LAWTON y DUFOUR (1974) que pretendían introducir en los programas escolares los contenidos, estructuras y métodos de diversas ciencias sociales.

En esta corriente, la sociología y sus profesionales constituían un importante grupo de presión, que reivindicaba su aportación y presencia en el currículum social de la escuela secundaria. En 1964, un artículo de Charmian CANNON, otra destacada promotora de los NSS, establecía las bases del movimiento, a la vez que justificaba el fracaso de los anteriores cursos de "social studies" en la escuela británica en razón de los siguientes argumentos:

- * el fracaso no se debía tan sólo a su naturaleza indeterminada, sino básicamente a la insuficiente clarificación de los objetivos y contenidos;
- * el hecho de que los "social studies" estuvieran destinados al alumnado con peores expectativas y en demasiadas ocasiones a un profesorado con un bajo nivel de capacitación y muy mal formado para desarrollar la nueva idea;

* las pretensión de las nuevas escuelas secundarias de imitar a las escuelas secundarias clásicas;

* la preocupación del profesorado por mantener la "identidad" de sus disciplinas; y

* la falta de apoyos oficiales.

Los miembros de esta corriente eran muy críticos con la falta de rigor científico y de organización de los cursos de "social studies" existentes que calificaban de "parches para los menos aptos". También eran críticos con el espíritu y la dirección que habían tomado, considerando que al "instruir en la obediencia" servían exclusivamente de refuerzo a las normas sociales, y se alejaban de la "conciencia social crítica" que ellos defendían como principal objetivo de su enseñanza.

En su intento de reafirmar la estructura científica de los NSS, defendían que se debía sustituir la expresión "social studies" por la de ciencias sociales. Sugerían que en vez de colocar a los alumnos pasivamente frente a problemas de "responsabilidad cívica", debería procurarse un estudio más estructurado de la sociedad, basado en el examen racional de pruebas y conceptos de la ciencia social.

El nombramiento de Lawton como director del "Schools Council"¹⁸, parecía evidenciar el triunfo de las tesis del movimiento, así como el apoyo oficial a la redefinición de la enseñanzas de las NSS, tal como las venían señalando. La sociología había conseguido implantarse con fuerza en la enseñanza.

Al igual que ocurrió en los Estados Unidos ambos movimientos dieron lugar a numerosos proyectos, tanto desde las instancias oficiales como desde las privadas. Desde el "Schools Council" se impulsó el desarrollo de cuatro proyectos destinados a la enseñanza obligatoria, planteados desde distintas premisas:

* *History, Geography and Social Science 8-13*, codirigido por Alan BLYTH y la "School of Education" de la Unra¹⁹. Podemos afirmar sin temor a equivocarnos que en pocas ocasiones de la historia de la educación se teorizó tanto para obtener, a cambio, tan escasos resultados.

Existe un consenso generalizado en no atribuir las razones de este fracaso a las peculiaridades de los propios proyectos, y en apuntar hacia otras razones muchos más amplias que englobarían un sin número de conflictos sociales que alteraron a la sociedad norteamericana de esos años. En efecto, cuando llegó el momento de su aplicación en las escuelas, la sociedad americana atravesaba por una de las crisis más profundas de su historia. El asesinato de destacados líderes políticos como Martin Luther King y el propio presidente John F. Kennedy, la lucha por los derechos civiles de las minorías raciales y los enfrentamientos provocados por la Guerra del Vietnam se reflejaban en los campus universitarios, pero también alcanzaban a las escuelas secundarias de

18. El "Schools Council" fue un organismo nacional creado en 1964 –desapareció en 1984– al que se responsabilizó del desarrollo y control del currículum.

19. JARAOUMEK (1981) establece dos fases en el desarrollo de los proyectos. En la primera, hasta 1965, se percibía nítidamente que los proyectos estaban directamente relacionados con las estructuras de las disciplinas; en la segunda fase, que comenzó a mediados de los sesenta, estaban orientados a atender los nuevos problemas políticos y sociales a los que se enfrentaba la nación.

una manera muy directa. Una vez más, como a comienzos del siglo XX, la sociedad y la nación estaban cambiando y la gente era profundamente consciente de los cambios.

Para el sector progresista del profesorado, aquél que supuestamente debería apoyar los cambios curriculares que se querían introducir, concentrarse en el descubrimiento y aprendizaje de la estructura de las disciplinas constituía una tarea irrelevante y fuera del contexto social. Parecía una actitud mucho más coherente dedicarse a hacer frente educativamente a las nuevas demandas sociales que surgieron entre los jóvenes. La propia naturaleza de las demandas les llevó a implicarse en roles personales y profesionales más activos. Muchos de los nuevos profesores que, en su etapa de estudiantes, habían participado en las revueltas de los campus universitarios, establecieron nuevas tendencias en el currículum, a través de las cuales relacionaban su pasado con unos nuevos roles como profesores (HERTZBERG, 1981, 122).

Todo ello contribuyó a cambiar tanto la visión y concepción del alumnado como la de los objetivos de la educación social. El alumno dejó de ser considerado como un investigador social, pasando a ser un activista social que debía buscar su identidad individual o grupal. Por ello era obvio que el currículum social debía integrar aquellos aspectos y temas que sirviesen para poner en cuestión los problemas y dilemas sociales más relevantes. A partir de ahí cabían todas las interpretaciones posibles y como consecuencia, los "social studies" se fragmentaron en multitud de enfoques que trataban de abordar la nueva concepción, dando paso a un amplio movimiento, en realidad muy poco estructurado y que algunos teóricos coincidieron en denominar "Revolución Afectiva" (MARKER y MEHLINGER, 1993).

La incorporación de nuevas problemáticas sociales como las desigualdades en función de la raza y el género –minorías étnicas y mujeres–, la educación multicultural, la educación global, la educación ambiental, la educación para la paz, la educación para el consumo, etc. llevó a la concepción de que en el currículum social cabía casi todo, dando nuevamente lugar a numerosos programas y cursos con multitud de enfoques y contenidos. Básicamente los únicos requisitos que debían cumplir para que se aceptasen eran:

* la relevancia, entendida como la capacidad de captar el interés de los alumnos,

* la capacidad de respuesta ante los cambios sociales, y

* la posibilidad de que ayudasen al alumnado a reexaminar sus propias estructuras de valores.

Parecía como si al contrario de los NSS, que habían tratado de desarrollar la mente de los alumnos, el nuevo movimiento tratase de cultivar el corazón. Por ello, vencer la injusticia y actuar moralmente parecían ser los aspectos más relevantes. Si durante los años sesenta los valores eran considerados como variables a tener en cuenta, pero estando "controlados" en el análisis de la sociedad, en los setenta, los valores adquirieron la mayor importancia. La cuestión principal era decidir la forma de tratarlos: ya fuese como análisis de valores, como clarificación de los mismos, como desarrollo moral, etc. (MEHLINGER, 1981)

A pesar de este cambio tan radical, BROPHY (1990) argumenta que muchos de los derroteros que tomaron los currícula sociales de estos años se basaban en los traba-

jos teóricos de los sesenta, en tanto que establecían los siguientes premisas como bases de la educación ciudadana. Y señala, como ejemplo, algunos de los puntos establecidos por ENGLE en 1960:

- * para mantener su viabilidad, las sociedades democráticas deben educar ciudadanos preparados para aceptar las responsabilidades que la ciudadanía lleva aparejadas;

- * entre las principales instituciones sociales, la escuela es la única creada explícitamente para este propósito;

- * aunque el currículum social escolar en su conjunto esté diseñado para desarrollar los atributos deseables en el alumnado, los "social studies" se centran particularmente en la preparación de sus roles como ciudadanos;

- * por la complejidad del mundo moderno, y ante el hecho de que las sociedades deben adaptarse a los inventos y a cambiantes condiciones, las escuelas no pueden esperar preparar a su alumnado para la participación efectiva como ciudadanos, enseñándoles para ello, una limitada serie de valores, informaciones y habilidades, sino que deberán concentrarse en educarlos en las técnicas más idóneas para obtener la información y en la toma de decisiones de pensamiento.

Una vez más, al igual que había ocurrido en los años cincuenta, el currículum de "social studies" ganó en amplitud, a costa de perder un eje estructurador basado en las disciplinas académicas, en tanto que era imposible establecer a un consenso sobre la finalidad de la educación social y por tanto sobre lo que debería caracterizar a su currículum.

El grado de dispersión alcanzado por los "social studies" en estas dos décadas, llevó a numerosos teóricos al análisis de los modelos y tendencias, en un intento de poner orden y establecer una visión global que sirviese para que el profesorado viese mejor las interrelaciones que se daban entre ellas y pudiese determinar su propia posición profesional (BARTH, 1970).

En uno de los primeros intentos, ENGLE (1965) situaba las distintas percepciones en un continuum y establecía dos grandes corrientes en los "social studies":

- 1) Como ciencias sociales simplificadas, en la que el contenido consistía en el conocimiento básico de las diferentes ciencias seleccionadas.

- 2) Como educación ciudadana, que la subdividía en tres tendencias, en función del objetivo que guiaba la selección del conocimiento:

- * el conocimiento que se tomaba de las ciencias sociales era unificado, sintetizado y aplicado al estudio de amplios problemas de la sociedad;

- * el conocimiento se ponía al servicio del alumnado para desarrollar sus procesos de toma de decisión (o resolución de problemas, o proceso reflexivo de investigación);

- * el conocimiento se utilizaba para adoctrinar a los ciudadanos

En 1977, BRUBAKER, SIMON y WILLIAMS estructuraban el campo de los "social studies" en cinco corrientes que se establecían en función de las bases que cada una de ellas aportaba a la formación ciudadana:

- 1) Como conocimiento del pasado para guiar al buen ciudadano, constituyendo su conocimiento básico en torno a la historia.

- 2) Centrados en la tradición del alumnado, seleccionándose el conocimiento en

función de sus necesidades, naturaleza e intereses. El aula se consideraba como una sociedad en miniatura y se partía de la propia experiencia de los alumnos.

- 3) Como investigación reflexiva, que se basaba en la idea del alumnado como investigador de las creencias, valores y políticas sociales, con el objeto de valorarlas y escoger alternativas.

- 4) Como estructuras de las disciplinas, que tras su adquisición por el alumnado, pueden ser utilizadas en su vida adulta.

- 5) Como compromiso socio-político, pretendiéndose que el alumnado pudiera hacer frente a los conflictos sociales y actuar sobre las bases de sus propios valores.

También en 1977, BARR, BARTH y SHERMIS, elaboraron el que se considera el análisis más completo de las diversas estructuras seguidas por los "social studies", definiéndolos como

"Serie de metas que describen cómo debe ser seleccionado, organizado y enseñado el contenido de la educación ciudadana... Viéndose claramente que todos [los profesores] piensan en ellos como un medio de alcanzar la ciudadanía"
(BARTH y SHERMIS, 1970, 744).

En su análisis, llegaron a establecer tres grandes corrientes, conceptualmente distintas, y con sus propios modos de selección y organización del contenido del currículum y de la enseñanza:

- 1) Como transmisión de la ciudadanía, que selecciona un cuerpo de conocimientos y valores que se transmiten al alumnado, a través de la descripción y con la idea de producir buenos ciudadanos.

- 2) Como ciencias sociales, cuyo principal propósito reside en la adquisición del conocimiento a través del empleo de la investigación por parte del alumno y de una selección de conceptos que transmite el profesor.

- 3) Como una investigación reflexiva, que asume la filosofía de Dewey y define la ciudadanía como el proceso de toma de decisiones en nuestro contexto sociopolítico. Aquí, los alumnos son alentados para que empleen datos de todas las disciplinas sociales con el fin de llegar a soluciones y valorar los dilemas.

Partiendo de esta estructura, HAAS (1977) trató de concretarla, manteniendo la idea de que las tres corrientes surgieron, se consolidaron y desaparecieron a lo largo de un eje cronológico, con lo que negaba su simultaneidad y las interacciones que se producían entre ellas.

Ya en los años 80, tres nuevos trabajos trataron de configurar el marco estructural de los "social studies". El primero fue el de MARTORELLA (1985) que identificó cinco corrientes, argumentando que tanto la evolución como las diferencias en el contenido del currículum se establecían en función de entender los "social studies" como: transmisión de la herencia cultural, ciencias sociales, investigación reflexiva, participación de la crítica social, y desarrollo personal.

Más recientemente, ENGLE y OCHOA (1988) describieron tres amplias categorías que generaron un total de siete tendencias en la enseñanza de los "social studies".

- 1) Identificados con la exposición de contenidos tomados de las disciplinas históricas y sociales. A partir de ahí se diferenciaban en tres tendencias:

- * como exposición de ciencias sociales separadas,
- * como adoctrinamiento y refuerzo de la visión y valores "americanos", a través de la adecuada selección de contenidos, y

- * como un estudio multidisciplinar de temas tratados de una manera factual.

2) Identificados como el estudio crítico de las ciencias sociales, daba lugar a dos tendencias:

- * como análisis crítico de las ciencias sociales,

- * como reproducción de las ciencias sociales académicas.

3) Identificados como el examen de los problemas sociales, originaba otras dos tendencias.

- * como estudio de los asuntos sociales persistentes,

- * como estudio directo de problemas sociales significativos, que implicaban directamente al alumnado.

En un trabajo anterior, KLIEBARD (1987) partía de la base de que durante su evolución, el currículum social norteamericano se caracterizaba por el enfrentamiento entre dos ideas que propugnaban visiones enfrentadas del mismo. Estas ideas, aparecen y desaparecen con nuevos nombres y nuevos argumentos, pero mantienen sus fundamentos básicos.

1) La primera de estas ideas es la que considera que, a través del currículum, las escuelas deben equipar al alumnado con conocimientos perdurables, importantes y fundamentales para la experiencia humana. Desde esta perspectiva, las disciplinas sociales se convierten en el gran almacén de los conocimientos, además de ser las únicas fuentes autorizadas del mismo.

2) La perspectiva contraria sería la mantenida por el sector que denomina "reformador", que a su vez se ramifica en tres tendencias según que los argumentos utilizados para establecer las bases de la escolaridad y del currículum sean la idea de la enseñanza basada: a) en la formación del pensamiento reflexivo, b) en los problemas públicos y la educación para la acción ciudadana, y c) en los aspectos intelectuales de las disciplinas sociales.

Las reformas del currículum social en los años 80 Y 90

Durante la década de los 80, se ha producido una constante llamada a las reformas curriculares en las naciones occidentales más próximas a nosotros. Muchas de estas llamadas afectan directamente a la educación social, y probablemente la afectarán más en el futuro si llegan a plasmarse. En cierta medida, han sido parte de un proceso general que trata de reajustar -una vez más- el currículum social y la función de la escuela a los nuevos tiempos. En nuestro país, algunas de estas llamadas han pasado desapercibidas, porque nos encontrábamos inmersos en nuestra propia reforma educativa, y muy especialmente en el largo debate sobre el currículum social; quizás por ello, cuando nos llegaban sus ecos, pensábamos que se producían como entre nosotros para mejorar la situación.

Sin embargo, muchas de las nuevas ideas que las inspiran producen más som-

bras que luces, y ello a pesar de que el criterio que las ha guiado ha sido el de la eficiencia, más que la tradición se cita la sólida preparación del profesorado, poco informado de cuestiones de sociología, economía y política.

Desde 1985, como resultado de las reformas educativas de los ministros socialistas Savary y Chevènement, la enseñanza de ambas disciplinas -junto con la educación cívica- se contempla como obligatoria en los tres ciclos de la escuela primaria (de 6 a 11 años), insistiéndose en el carácter instrumental que tienen todas sus enseñanzas, ya que todos los alumnos debe adquirir, para cada disciplina y de forma sistemática, los conocimientos elementales (ESCOLANO et al, 1991, 357). En lo que equivaldría a nuestra ESO, también están presentes las tres materias, aunque con un planteamiento muy tradicional y con un tratamiento independiente para cada una de ellas.

En *Gran Bretaña*, la ausencia de un currículum nacional común y la baja calidad de los rendimientos académicos fueron los principales argumentos utilizados por el gobierno conservador de Margaret Thatcher para acometer la reforma curricular. De acuerdo con el "Education Reform Act" de 1988, la educación social parecía que iba a salir ganando, en tanto que la enseñanza de la historia y la geografía pasaban a ocupar unos lugares privilegiados como materias básicas en el currículum de la enseñanza obligatoria²⁰. No obstante, esa presencia puede verse mediatizada ya que el espíritu que impera se basa en la idea de que los alumnos *saben* muy poca historia y geografía cuando terminan su escolaridad obligatoria y, por tanto, uno de los objetivos básicos va destinado a aumentar el grado de saber, sin llegar a cuestionarse que el aumento de conocimientos no constituye el único requisito de la educación social.

El principal problema de la actual reforma curricular reside en que durante el transcurso de la enseñanza obligatoria, el alumnado tendrá que superar una serie de pruebas nacionales -a los 7, 11, 14 y 16 años- que pueden condicionar extraordinariamente el tipo y las características de la enseñanza y del aprendizaje social que se imparta, en tanto que los centros escolares recibirán buena parte de sus fondos en función del rendimiento que produzcan en su alumnado.

En el caso de los *Estados Unidos*, ante la confusa situación -para muchos de auténtico caos- por la que atravesaba el currículum social, la única solución posible parecía pasar, una vez más, por retornar a lo básico - *Back to Basics* -, lo que se traducía igualmente en una vuelta a las disciplinas, que en todos los momentos de crisis se muestran como un remedio seguro.

Con la llegada del republicano Ronald Reagan a la presidencia de la nación, los teóricos neoconservadores de la educación social encontraron fuertes respaldos a sus tesis. El informe: *A Nation at Risk* (1983), realizado por la "National Commission on Education", culpaba de la situación de escasa competitividad económica a la mediocre situación por la que atraviesa la enseñanza norteamericana, por lo que se urgía incrementar la enseñanza en ciencias y matemáticas, y a definir los núcleos básicos de

20. De acuerdo con las previsiones que se establecen en el "National Curriculum", hay tres materias centrales: matemáticas, ciencias, e inglés, y siete básicas: historia, geografía, tecnología, música, arte, educación física y un idioma extranjero.

los conocimientos y saberes que los jóvenes debían alcanzar al finalizar su educación en cada una de las áreas y materias (NELSON, 1991).

En el campo del currículum social, los principales ideólogos de este nuevo movimiento son E. D. HIRCH (1987) - *Cultural literacy: What every american needs to Know* - y Diane RAVICH y E. FINN (1987) - *What do our seventeen-year-olds know?* Con sus tesis, RAVITCH marcó un nuevo rumbo en la estructura curricular de la escuela obligatoria, acusando al anterior currículum de ser excesivamente "sociológico" (1987) y culpabilizándolo -al no centrarse en las disciplinas- del desconocimiento histórico del alumnado.

Estas ideas tuvieron gran difusión a partir de que el Estado de California elaborase una guía curricular: *History-Social Science Framework por California Public Schools* (1987), en la que la geografía y la historia ocupaban los lugares centrales y se cambiaba el tradicional esquema cíclico que repetía los contenidos en la "junior" y "senior school" (secundaria inferior y superior),

En términos generales, el nuevo currículum introducía los mismos criterios que en años consecutivos explicitarían las recomendaciones de dos comisiones curriculares, la "Comisión BRADLEY on History in Schools": *Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in School* (1988) y la "Comisión del National Council for Social Studies": *Charting a Course: Social Studies for the 21 st Century* (1989).

El último intento neoconservador tuvo lugar bajo la presidencia de George BUSH, cuando se presentó el proyecto América 2000²¹. Este proyecto abogaba por el establecimiento de una enseñanza más eficaz, reivindicaba la necesidad de establecer un currículum nacional en el que se incluían a la historia y la geografía entre las materias básicas, pero sin hacer referencia a los "social studies". En el proyecto, también se establecía un sistema de exámenes nacionales similar al del "National Curriculum" inglés.

En estos proyectos se reclama una mayor presencia de la historia y la geografía, a la vez que se pide una vuelta hacia los valores considerados típicamente norteamericanos, a costa de olvidar -o al menos de omitir- asuntos tan importantes como la diversidad cultural²² y la igualdad (EVANS, 1992). En definitiva, se olvida todo el campo de la educación social relacionado con lo que denominábamos "revolución afectiva".

A raíz de todos estos intentos neoconservadores de reimplantar un currículum de educación social estructurado en torno a las disciplinas, se ha configurado una corriente alternativa que arranca de la teoría crítica y que gracias a las contribuciones de CHERRYHOLMES (1980), GIROUX (1983), POPKEWITZ (1978) y APPLE (1982) -entre otros-, representa una seria oposición a las teorías técnicas que dominan el panorama del currículum social (ARMENTO, 1986). Aunque, como afirma PAGÉS (1993, 65) sus investigaciones no hayan generado aún unas propuestas curriculares específicas, y su impacto sea todavía muy reducido, es innegable que sus resultados están teniendo una

21. U.S. Department of Education (1991): *América 2000: An Education Strategy Sourcebook*, Washington, Department of Education.

22. No podemos olvidar que en algunos estados de los EE.UU. están constituidos por una extraordinaria amalgama de razas y culturas -negras, latinas, orientales- que aunque hoy son minoritarias se caracterizan por un potencial de crecimiento poblacional elevado, que hace prever que en los primeros años del próximo siglo, constituirán más del 50% de su población.

gran trascendencia en el análisis tanto de los currícula sociales como de las prácticas reales que éstos generan.

Siguiendo a NEWMANN (1985), en líneas generales podemos considerar que desde esta perspectiva, la educación social

"Incluye propuestas que describen la naturaleza de la vida social y que sugieren estrategias para mejorar la educación". (p. 3).

Por lo que, frente a la transmisión prioritaria de conocimientos, apuesta por:

* la emancipación como ideal social,

* el análisis de la vida social, a través de los intereses dominantes y sus contradicciones, y

* las estrategias de enseñanza basadas en el conocimiento social, las habilidades prácticas y el discurso crítico (CHERRYHOLMES, 1985; NEWMANN, 1990).

En esta misma perspectiva, STANLEY (1986) señala una amplia serie de temas que considera los más relevantes para investigar y que nos darían la respuesta a lo que debería constituir un currículum social:

* ¿Cuáles son los temas históricos y actuales movimientos que determinan las escuelas en general y la educación social en particular?

* ¿En qué medida nuestras escuelas contribuyen a reproducir la cultura dominante?

* ¿Cómo es el conocimiento "reificado" por nuestras instituciones, especialmente las escuelas?, ¿qué ocurre en la mente de los individuos que les inclina a aceptar ciertas formas de conocimiento como legítimo, rechazando otros?

* ¿Hasta qué punto, es incompleto y contradictorio el proceso de cultura dominante?

* ¿Qué oportunidades y medios hay para que las escuelas contribuyan a explorar y crear contraideologías que cambien la cultura dominante?

* ¿Qué acciones del alumnado representan resistencias a la cultura dominante, cuáles funcionan, cómo podrían usarse para incrementar la emancipación de los alumnos?

* ¿Cómo podemos tratar con las fuerzas históricas y sociales que influyen y obligan a una determinada forma de educación social?

Como consecuencia de todo ello, en el campo de los "social studies" se ha vuelto a producir un debate que aunque nunca se ha cerrado, para algunos se vuelve más peligroso que el que aconteció en los años 60, porque a través de él no sólo se enfrentan dos concepciones educativas sino ideológicas y políticas, en las que se juega el futuro -al menos inmediato- de la educación social.

Para DYNNESON (1993), si consigue imponerse la visión conservadora de las últimas comisiones y se estableciese un currículum centrado en las disciplinas, se incrementarían las posibilidades de que cambiasen muchas cosas en los "social studies", entre las que subraya las siguientes:

* se produciría el desmantelamiento del modelo curricular establecido y aceptado -aunque no seguido²³- por la mayoría del profesorado,

23. El subrayado es mío.

* cambiarían las relaciones entre profesores y alumnos debido a las presiones para obtener "niveles de rendimiento elevados",

* se obstaculizaría la capacidad que actualmente tiene el profesorado para tratar asuntos relacionados con las necesidades sociales del alumnado,

* disminuiría el margen de decisión que actualmente tiene el profesorado en la toma de decisiones sobre el currículum,

* disminuiría el rol tradicional de los "social studies" que lo relaciona con la adquisición de la ciudadanía democrática, y

* probablemente, no aumentaría ni la motivación ni se promocionaría un aprendizaje mejor en el amplio porcentaje de jóvenes que abandonan las escuelas obligatorias.

Como consecuencia de estos cambios, BANKS (1993) se atreve a afirmar -criticando a sus impulsores de reaccionarios- que se modificarían los principios básicos de los "social studies" establecidos en 1916, unos principios que considera válidos y que pese a todas las críticas recibidas, siguen manteniendo la idea de que:

* los "social studies" constituyen la materia fundamental para la educación ciudadana,

* los conceptos de las ciencias sociales y de las humanidades son interdisciplinares y están integrados por propósitos educativos,

* el contenido más apropiado de los "social studies" lo constituyen los problemas personales y sociales persistentes y contemporáneos, expresados bajo la forma de conceptos, y temas, y

* la educación ciudadana requiere la práctica en la resolución de problemas y la toma de decisiones a través de un currículum de "social studies".

Con la misma energía responden ADLER, LUHN y PHILBIN (1993) a los intentos neoconservadores. Admiten la falta de consenso sobre el término "social studies", y hacen un destacado manifiesto de su auténtico sentido como educación ciudadana, frente a la enseñanza centrada en las disciplinas, afirmando que:

"Vital para los "social studies" y el cultivo de la ciudadanía activa, es el desarrollo de las habilidades de razonamiento. En las "buenas clases" de "social studies", los estudiantes son enseñados a comprobar nuevas hipótesis, explorar las relaciones causales y a extraer conclusiones de los datos materiales [...] Enseñar a los estudiantes a ser activos e informados ciudadanos significa enseñar una actitud y un hábito de pensamiento que valora la toma de decisiones y el forum cívico. Los profesores que se sienten realmente autorizados están mas capacitados para ayudar a capacitar a sus estudiantes" (pp. 70-71).

AVANZANDO CONCLUSIONES SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL CURRÍCULUM SOCIAL

Desde una perspectiva crítica, el desarrollo y la evolución del currículum social, nos permite extraer dos conclusiones relevantes para la redefinición de la educación social. La primera sería la de que, pese a que no podemos negar su evolución y los cambios en su estructura y constitución, el currículum social ha tenido y tiene como princi-

pal finalidad la promoción de la integración social, o lo que BOBBITT (1971) llamaba "conciencia de grupo amplio". Esta conciencia históricamente se ha manifestado de formas diversas, en función de las características de cada momento concreto. En sus primeros momentos lo hizo bajo la forma del patriotismo, después lo hizo bajo otras formas más difusas y sutiles, pero que servían básicamente para consolidar la forma dominante del poder político, económico, social y cultural. De esa manera, a través del contenido seleccionado en los currícula, se ha reforzado la mitología social existente, ocultando los conflictos y presentado una visión de la evolución de la sociedad armónica y placentera.

La segunda se establecería a partir del hecho de que, con el paso del tiempo, el currículum de la educación social fue abandonando los principios morales explícitos, que pasaron a integrar su currículum oculto y, en lugar de ellos, se establecieron unos principios "más científicos", más difíciles de desenmascarar por su supuesta neutralidad (GIROUX, 1983). Más tarde cuando los propios principios políticos no fueron tan necesarios, pasaron a ocupar un lugar secundario y fueron sustituidos por principios técnicos y económicos, que parecían tener mayor peso y credibilidad.

Junto a estas características, sigue llamando la atención, que el objetivo explícito de la educación social, o al menos de las ciencias sociales en la escuela obligatoria ha consistido y consiste en la formación social del ciudadano. Ahora bien, a partir de aquí, hemos podido comprobar que cada sistema escolar ha traducido y desarrollado ese objetivo de formas muy diferentes. Ello se ha debido a tres razones fundamentales:

* al concepto de ciudadanía del que cada sociedad ha partido,

* al peso de la cultura académica en su sistema social y escolar, y

* a la forma y estructura que la cultura académica ha tomado en los currícula.

Pero la evolución de los currícula de educación social, también ha puesto de evidencia otras dos cuestiones. La primera es que, en ninguno de los sistemas escolares se ha podido alcanzar un consenso sobre el mismo, y buena prueba de ello la tenemos en que el debate permanece abierto en todos. La segunda es que, a pesar de las discrepancias, se ha ido produciendo un reagrupamiento de las ideas sobre la educación social, en función de cuatro principios:

* La educación, especialmente la educación social, es una empresa política, y prueba de ello es la forma en que, bajo el lenguaje del pluralismo, de la tolerancia y la neutralidad política de la escuela se intenta negar el contenido político de las intervenciones educativas (NELSON, 1985).

* No parece probable que el desarrollo y la aplicación de un currículum centralizado sea posible en una escala de masas, porque el profesorado y las escuelas necesitan adaptarlo, adecuándolo a las peculiares condiciones locales (HERTZBERG, 1981).

* Lo que ocurre en la educación social y también en otros campos del currículum escolar se ve profundamente afectado por factores ajenos al contenido formalmente prescrito, especialmente por los valores de la comunidad y las experiencias y conocimientos del profesorado y el alumnado (BERIAK y BERIAK, 1981; McNEIL, 1985).

* El campo de la educación social se caracteriza por una amplia variedad de metas tan diversas entre sí, que dificultan la integración, la coordinación y su desarrollo acumulativo (MEHLINGER, 1981).

Finalmente, podríamos afirmar que desde una dimensión evolutiva, existen seis grandes tendencias en cuanto a la perspectiva y a la forma de enfocar y desarrollar específicamente la educación social: Transmisión cultural, Acción Ciudadana, Preparación para la Vida, Descubrimiento, Investigación y Multiculturalismo.

Cada una de estas tendencias tuvo un momento de aparición y un periodo estelar -variable en cuanto a la extensión e intensidad de una a otra tendencia- que poco a poco fue apagándose para dar paso a otra nueva; pero esto no significa que lleguen a desaparecer del mapa y de la práctica escolar, hay innumerables evidencias que indican que la tendencia de la Transmisión Cultural ha sido y sigue siendo la más extendida y practicada por la mayoría del profesorado del área en todos los tiempos.

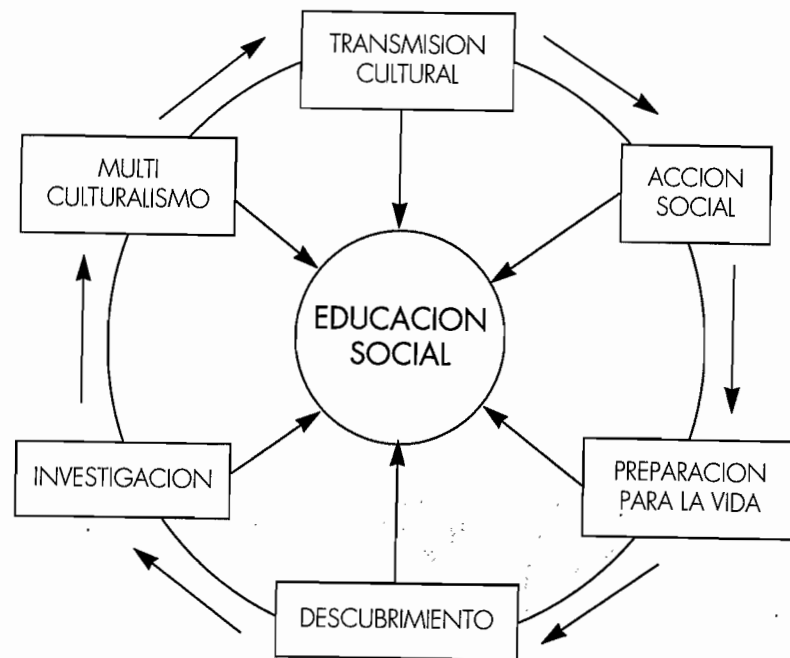


Fig. 1. Evolución de las tendencias en la Educación Social

Sus orígenes y declives son consecuencia de circunstancias muy diversas, pero no solamente pedagógicas, sino también económicas, políticas, sociales, culturales y hasta raciales. Por ese motivo, no todas las tendencias han tenido la misma extensión o difusión en los países de nuestro entorno, en tanto que constituyen diferentes estructuras sociales. En determinados países occidentales, la diversidad étnica, cultural, social, etc. es de tal dimensión, que contribuye a estructurar la sociedad de una manera bien distinta a como pueda hacerlo otro país de mayor homogeneidad en esos aspectos. Las características que debe atender el currículum de educación social en uno u otro caso, exigen tratamientos diferenciados, puesto que los problemas sociales que genera, también son muy diferentes.

Resulta evidente que en función del grado real de democracia y de su nivel de consolidación, cada país ha impulsado en mayor o menor medida la educación social de la ciudadanía democrática, y que, en aquellos donde la institucionalización de la escuela ha sido muy fuerte, la aparición y, sobre todo, la difusión de unas u otras tendencias ha estado más controlada que en aquellos otros países donde el control institucional sobre el currículum no lo ha sido tanto.

Cada tendencia surge como consecuencia de contemplar e interpretar desde una determinada visión ideológica la vida, la ciudadanía, la educación y la escuela. JANZEN (1995) sugiere que la forma esencial por la que nos adherimos a los principios de nuestra sociedad se establece a través de la transmisión de ideas y hechos de personas influyentes de nuestra historia y de la historia de las culturas que han tenido influencia en nosotros. A fin de crear una adherencia colectiva a una determinada entidad socio-política, los alumnos deben ser expuestos a un cuerpo común de conocimientos. Es la tendencia dominante en las ciencias sociales, en todos los niveles educativos.

Líneas generales de las principales tendencias en educación social

Acción Social

Esta tendencia sugiere que los alumnos no pueden comprender realmente la noción de ciudadanía a menos que se impliquen activamente en los asuntos sociales y políticos de sus comunidades. A partir de esa idea se abren diversas posibilidades, en función del grado de compromiso y de implicación en los problemas sociales.

Preparación para la vida

Históricamente, esta tendencia ha sido la meta que todas las sociedades han perseguido. Básicamente se centra en la potenciación de las capacidades individuales, para conseguir la mejor inserción en la sociedad.

Descubrimiento

Considera que la mejor forma de conseguir la educación social es a través del descubrimiento del diseño y las estructuras de las disciplinas sociales. Considera que la forma y el método en que los científicos sociales reúnen los conocimientos es la mejor manera de promocionar la educación social valiosa por su rigor.

Investigación

Partiendo de la "investigación reflexiva" de Dewey, sugiere que la investigación de los temas y tópicos sociales más controvertidos constituye la mejor forma de formar socialmente para la ciudadanía. La diferencia básica con el descubrimiento reside en que el proceso de investigación es generativo, en tanto que emana de la motivación y curiosidad de los mismos alumnos y se dirige a la construcción de nuevos conocimientos.

Multiculturalismo

Es la tendencia más reciente y sugiere que la educación social debe contemplarse desde una dimensión más amplia que abarque los valores y formas de vida de otras sociedades y culturas diferentes a la "nuestra".

Básicamente surge como consecuencia de los intercambios tan extraordinarios que se producen en la sociedad actual y parte de la idea de interconexión mundial: "la aldea global".

No obstante, en la realidad de las aulas, es muy difícil encontrarlas reflejadas en formas específicamente puras, pues como todas las tendencias no son inmunes a la contaminación. Lo más usual es que el profesorado haga uso de diferentes aspectos de algunas de estas tendencias y que no se limite a aplicar una exclusivamente.

Considerando todas estas conclusiones, debemos admitir que en numerosas ocasiones se ha pretendido modificar el currículum social, pero las presiones ocultas y estructurales han limitado los efectos de las reformas curriculares, especialmente aquellas que apostando por la integración de las disciplinas pretendían potenciar la capacidad crítica del alumnado antes que la capacidad de acumular informaciones. EVANS (1992, 93) atribuye esta limitación a que las escuelas se parecen a "factorías" educativas con una administración que gestiona, unos profesores que trabajan y unos estudiantes como producto, cuyas estructuras organizativas limitan las posibilidades de las innovaciones, tendiendo a reproducir las desigualdades sociales.

En definitiva, admite la idea de que, al menos en la sociedad capitalista, las escuelas están inmersas en un contexto económico, político y social en el que el alumnado es contemplado muy a menudo como mero capital humano y las metas educativas están supeditadas a las metas económicas. Pero también, deja una puerta abierta para la transformación más profunda del área, al admitir que en buena medida, el profesorado ha continuado enseñando en la forma en que ha sido enseñado y en la que han enseñado siempre explicando y hablando, y en unas condiciones y contextos que le han sido usuales y que difícilmente parecen estar dispuestos a cambiar.

Sin duda, el actual enfrentamiento entre los postulados técnicos y los críticos ha dado lugar a un interesante debate sobre la finalidad y la naturaleza de la educación social, así como sobre las características y estructura que debe tener su currículum en la escolaridad obligatoria. No obstante, considero que como señala MEHAFFY (1992) el problema fundamental de las reformas curriculares no reside en el propio currículum, puesto que en la mayoría de las reformas intentadas, los nuevos planteamientos, materiales y contenidos no han alterado el proceso básico que tenía lugar en las aulas. En las aulas simplemente se cambian unos materiales por otros. Si aceptamos que las ciencias sociales son a menudo pobremente enseñadas, es lógico pensar que unos nuevos contenidos pobremente enseñados en muy poco se diferenciarán de los viejos contenidos pobremente enseñados.

Con ello quiero resaltar que si bien los contenidos, y el currículum tiene su importancia, mucha más la tiene el profesorado. En una reciente publicación, que analizaba los últimos intentos de reforma del currículum de "social studies", James BARTH (1993) incluía una cita de CUBAN, en la que éste recordaba que:

- * la forma como enseñan los profesores, es el factor determinante de lo que aprenden los alumnos,
- * el contenido se muestra siempre como un factor secundario a la persona que enseña,
- * las investigaciones indican claramente que el currículum oficial no es el que el profesorado enseña, y que nunca lo ha sido,
- * aquello que el profesorado enseña, o piensa que está enseñando, no es necesariamente aquello que su alumnado aprende.

Con ello quería revitalizar la idea de que la posibilidad de reformar la educación social pasa inexcusablemente por reformar la formación inicial y permanente del profesorado, como requisito básico para modificar la práctica real. A partir de aquí, deberíamos afrontar uno de los principales retos que el debate sobre la reforma del currículum social ha puesto de manifiesto: el hecho de que sabemos muy poco de lo que realmente ocurre en las escuelas, menos aún de lo que ocurre especialmente en las aulas de sociales, así como la cantidad de lagunas que tenemos sobre lo que realmente piensa y hace el profesorado encargado de la educación social de nuestros jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, S.; LUHN, C. y PHILBIN, P. (1993). "Participatory citizenship: Made and Remade for Each Generation", *International Journal of Social Education*, Vol. 8, nº 1, (67-74).
- ALTAMIRA, R. (1895). *La enseñanza de la Historia* (2ª ed.), Madrid, Librería de Victoriano Suárez.
- APPLE, M. (1982). *Education and Power*, Boston, Routledge-Kegan Paul.
- ARKELL, T. (1988). "History's role in the school curriculum", *Journal of Education Policy*, Vol. 3, nº 1, (23-38).
- ARMENTO, B. (1986). "Research on teaching social studies", en WITTRICK, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*, (942-951) New York, MacMillan.
- ARMSTRONG, D. G. (1980). *Social Studies in Secondary Education*, New York, MacMillan.
- BANKS, J.A. y PARKER, W.C. (1990). "Social Studies Teacher Education", en HOUSTON, W.R.: *Handbook of Research on Teacher Education*, (674-686), New York, MacMillan.
- BANKS, J.L. (1993). "America 2000 Goal 3: A Reactionary Reform of Citizenship Education", *International Journal of Social Education*, Vol. 8, nº 1, (59-66).
- BANKS, J.L. (1987). "The Social Studies, Ethnic Diversity, and Social Change", *The Elementary School Journal*, Vol. 87, nº 5, (531-543).
- BARR, R.D., BARTH, J.L. y SHERMIS, S. (1977). *Defining the Social Studies*, Arlington, VA., National Council for the Social Studies.
- BARTH, J.L. (1991). "Beliefs that discipline the social studies", *International Journal of Social Education*, Vol. 6, nº 2, (19-25).
- BATHO, G. (1990). "The history of the teaching of civics and citizenship in English schools", *The Curriculum Journal*, Vol. 1, nº 1, (91-100).
- BENNET, W.S. (1986). *First Lessons: A report on elementary education in America*, Washington DC., Dep. of Education.
- BERIAK, A. y BERIAK, H. (1981). *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change*, New York, Methuen.

- BRENNAN, T. (1982). "Politics in Schools: From Socialisation to Education", en DUFOUR, B. (Ed.): New Movements in the Social Sciences and Humanities, (107-119), Londres, Temple Smith.
- BROPHY, J. (1988). Teaching for Conceptual Understanding and Higher Order Applications of Social Studies Content, Institute for Research, Michigan State University.
- BROPHY, J. (1990). "Teaching Social Studies for Understanding and Higher-Order Applications", The Elementary School Journal, Vol. 90, nº 4, (351-417).
- BRUBAKER, D.; SIMON, L. y WILLIAMS, J. (1977). "A conceptual Framework for Social Studies Curriculum and Instruction", Social Education, nº 41, (201-210).
- BRUNER, J.S (1988). Desarrollo cognitivo y educación, Madrid, Morata.
- BRUNER, J.S. (1960). The process of education, Cambridge, Harvard University Press.
- BURSTON, W. H. (1962). Social Studies and the History Teacher, London, Historical Association.
- CANNON, C. (1964). "Social studies in secondary schools", Educational Review, nº7, (7- 10).
- CAPRA, M. P. (1934). "La enseñanza de la Historia en las escuelas primarias", en MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL: La Enseñanza de la Historia en las Escuelas, Madrid, Imp. de E. Maestre.
- CITRON, S. (1984). Enseigner l'Histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée, París, Les éditions ouvrières.
- CITRON, S. (1987). Le Mythe National. L'Histoire de France en question, París, Les éditions ouvrières/études et documentation internationales.
- CUBAN, L. (1984). "Policy and research dilemmas in the teaching of reasoning: Unplanned designs", Review of educational Research, Vol. 54, nº 4, (655-681).
- CUBAN, L. (1991). "History of Teaching in Social Studies", en SHAVER, J.P. (Ed.): Handbook of Research on Social Studies in Teaching and Learning, New York, Macmillan.
- CUBAN, L. (1992). "Please, no more facts: just better teaching", Education Week, 11 marzo, (40).
- CHERRYHOLMES, C.H. (1980). "Social knowledge and citizenship education: To views of truth and criticism", Curriculum Inquiry, nº 10, (115-141).
- CHERVEL, A. (1991). "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", Revista de Educación, nº. 295, (59-111).
- DE SWAAN, A. (1991). "El curriculum elemental como código nacional de comunicación", Revista de Educación, nº. 295, (207-285).
- DEWEY, J. (1916). Democracy and Education. Hay una última edición en castellano de 1995, Educación y Democracia, Madrid, Morata.
- DEWEY, J. (1965). La educación de hoy, Buenos Aires, Losada.
- DEWEY, J. (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo, Barcelona, Paidós.
- DUNN, A.W. (1916). The Social Studies in Secondary Education, Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education-NEA, US Bureau of Education, Bul. nº 28.
- DYNNESON, T. L. (1993). "Reform and the Social Studies: What's at Stake?", International Journal of Social Education, Vol. 8, nº 1, (42-50).
- EGAN, K. (1982). "Teaching History to young children", Phi, Delta, Kappan, Vol. 36, (439-441).
- EGGLESTON, J. (1980). Sociología del currículo escolar, Buenos Aires, Troquel.
- ENGLE, S. H. (1960). "Decision making: The heart of social studies instruction", Social Education, Vol 24., nº 7, (301-304).
- ENGLE, S. H. (1965). "Objectives of the Social Studies" en MASSIALAS, B. y SMITH, F. (Eds.):

- New challenges in the Social Studies: Implications for Research for Teaching, California, Wadsworth Pub.
- ENGLE, S. y LONGSTREET, W. (1972). A design for social education in the open curriculum, New York, Harper Row.
- ENGLE, S.H. y OCHOA, A. (1988). Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies. New York, Teachers College.
- ESCOLANO, A.; JIMENEZ, A. y CERZO, A. F. (1991). "Las Ciencias Sociales en el curriculum. Perspectiva comparativista europea: los casos de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido", en AA.VV.: Espacio y Sociedad en el Ambito Autonómico (Vol I), (353-374), Zamora, Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo.
- EVANS, R. W. (1992). "Is Social Studies Dying Reflections on Education Reform", International Journal on Social Education, Vol. 7, nº 2, (89-99).
- FENTON, E. (1967). The new social studies, New York; Holt, Rinehart and Winston.
- FENTON, E. (1991). "Reflections on the 'News Social Studies'", The Social Studies, Vol. 82, (84-90).
- FINN, J. y RAVITH, D. (1988). "No trivial pursuit", Phi Delta Kappan, Vol. 69, (559-564).
- FONTANA, J. (1982). Historia. Análisis del pasado y proyecto social, Barcelona, Crítica.
- GIOLITTO, P. (1986). L'enseignement de l'histoire aujourd'hui, París, Armand Colin.
- GIROUX, H. A. (1983). Theory and Resistance in education. A Pedagogy for the Opposition, New York, Bergin & Garvey.
- GLESSON, D. y WHITTY, G. (1976). Developments in Social Studies Teaching, Londres, Open Books.
- GRAVES, N.J. (1985). La enseñanza de la geografía, Madrid, Visor.
- GUARRACINO, S. (1989). Storiografia e didattiche de la Storia, Firenze, Editori Riuniti.
- HAAS, J.D. (1977). The Era of the New Social Studies, Boulder, CO., ERIC Clearinghouse for Social Studies/SCE and SSEC.
- HANNA, P. R. (1957). "Generalization and Universal Values: Their implications for the Social Studies Program", en NSSE: Social Studies in the Elementary School, Fifty-sixth Yearbook, Chicago, University of Chicago Press, (27-47).
- HANNA, P.R. (1963). "Revising the Social Studies: What is needed?", Social Education, Vol. 27, nº 4, (190-196).
- HERTZBERG, H.W. (1981). Social Studies Reform, Boulder, CO. Social Science Education Consortium.
- HIRSCH, E.D. (1987). Cultural literacy: What every american needs to know, Boston, Houghton Mifflin.
- IAES, G. y SEGAL, A. (1994). "La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante", en AISEMBERG, B. y ALDEROQUI, S. (Comps.): Didáctica de las ciencias sociales. Aportaciones y reflexiones, Barcelona, Paidós Educador.
- JANZEN, R. (1995). "The Social Studies Conceptual Dilemma: Six Contemporary Approaches", The Social Studies, Vol. 86, nº 3 (134-140).
- JAROLIMEK, J. (1981). "The Social Studies: An overview", en MEHLINGER, D, y DAVIS, O.L.: The Social Studies: Eighteen Yearbook of the National Society for the Study of Education, (3-18), Chicago, University of Chicago Press.
- JEFFREYS, M.V. (1939). History in Schools: The Study of Development, London.
- JENNESS, D. (1991). Making Sense of Social Studies, New York, MacMillan.
- KINSLEY, C. D. (1918). Cardinal Principles of Secondary Education, Report of the Subject Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education-NEA, US Bureau of Education (Bul.35)

- KLIEBARD, H. (1987). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. New York, Routledge & Kegan-Paul.
- LAVISSE, E. (1891). "De la enseñanza de la Historia", en AA.VV.: *La enseñanza de la Historia*, Madrid, Ediciones de la Lectura.
- LAWTON D. y DUFOUR, B. (1973). *The News Social Studies*, London, Heinemann.
- LEMING, J.S. (1981). "Teacher characteristics and teacher education", en SHAVER, J.P. (Ed.): *Handbook of Research on Social Studies in Teaching and Learning*, New York, Macmillan.
- LeRICHE, L.W. (1987). "The expanding environments sequence in elementary social studies: The origins", *Theory and Research in Social Education*, Vol 15, nº 3, (137-154).
- LeRICHE, L.W. (1992). "The Political Pocialization of Children in the Expanding Environments Sequence", *Theory and Research in Social Education*, Vol 20, nº 2, (126-140).
- LeRICHE, L.W. (1993). "Expanding Environments: The Transition from Culture Epochs to Technocratic Control", *Journal Social Studies Research*, Vol 16-17, nº 2, (14-18).
- LYBARGER, M. (1991). "The Historiography of Social Studies: Retrospect, circumspect and prospect", en SHAVER, J.P.: *Handbook of Research on Social Studies in Teaching and Learning*, New York, Macmillan.
- MARBEAU, L. et al (1974). *Histoire Diachronique et Etude des Milieux Géographiques dans le cycle d'observation des C.E.S. expérimentaux ou chargés d'expérience*, Recherches Pédagogiques, nº 71, Paris, INRP.
- MARKER, G. y MEHLINGER, H. D. (1992). "Social Studies", en JACKSON, P.W. (Ed.): *Handbook of Research on Curriculum*, New York, MacMillan.
- MARSDEN, W.E. (1989). "All in a good cause: geography, history and the politization of the curriculum in nineteenth and twentieth century England", *Journal Curriculum Studies*, Vol. 21, nº 6, (509 - 526).
- MARTORELLA, P. (1985). *Elementary social studies: Developing reflective, competent, and concerned citizens*, Boston, Little Brown.
- MAXIN, G.W. (1983). *Social Studies and the Elementary School Child*, Columbus, Charles E. Merrill.
- McFARLAND, M. (1993). "Reform, the Social Studies and the Fallacy of Extremes", *International Journal of Social Education*, Vol.8, nº 1, (77-85).
- MEHAFFY, G.L. (1992). "Social Studies in an Age of Reform: Symbolic and Substantive Change", *International Journal of Social Education*, Vol 7, nº 2, (976-83).
- MEHLINGER, H. D. (1981). "Social Studies: Some Gulfs and Priorities", en MEHLINGER, H. D. y DAVIS, O, L. (Eds.) *The Social Studies: Eightieh Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, University of Chicago Press.
- MENZE, C. (1978). "Estado y escuela", en MEC: *Política, Igualdad Social y Educación*. Textos seleccionados de sociología de la Educación. (Vol. I), Madrid, MEC.
- NELSON, J.L. (1985). "New Criticism and Social Education", *Social Education*, Vol. 49, nº 3, (368-405).
- NELSON, J.L. (1991). "Discipline, knowledge, and Social Education", *International Journal of Social Education*, Vol. 6, nº 2, (41-50).
- NEWMAN, F. (1985). "The Radical Perspective on Social Studies: A Synthesis and Critique", *Theory and Research in Social Education*, Vol. 13, 1, (1-18).
- NEWMANN, F. (1990). *The Assessment od Dicourse in Social Studies*, Madison, University of Wisconsin.
- NEWMANN, F. y OLIVER, D.W. (1970). *Clarifying public controversy: An approach to teaching Social Studies*, Boston, Little Brown.

- PAGES, J. (1993). El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: El cas de l'experimentació del currículum de Ciències Socials del Cicle Superior d'EGB a Catalunya, Tesis Doctoral inédita, Dpto. de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.
- POPKEWITZ, T. (1978). "Educational research: Values and visions of social order", *Theory and Research in Social education*, Vol. 6, nº 4, (20-39).ory
- POPKEWITZ, Th. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata-Paideia.
- RADICE, G.L. (1933). *Lecciones de Didáctica y recuerdos de experiencia docente*, Barcelona, Editorial Labor (Trad. de la 11ª edición italiana).
- RAVICH, D. y FINN, E. (1987). *What do our seventeen-yeer-olds know? A Report of the First National Assessment of History and Literature*, New York, Harper Row.
- RAVITCH, D. (1987). *The revival of History: Problems and Progress*. Comunicación presentada en la reunión anual de AERA, Washington, DC.
- ROGERS, V. (1968). *The Social Studies in English Education*, Londres, Heinemann.
- ROSSI, J. A. (1992). "Uniformity, Diversity and the 'News Social Studies'", *Social Education*, Vol. 83, nº 1, (41-47).
- SAXE, D.W. (1991). *Social Studies in Schools. A history of the earley years*, New York, State University of New York Press.
- SMITH, F.R. y COX, C.B. (1969). *News Strategies and Curriculum in Social Studies*, Chicago, Rand McNally.
- SOLANA, E. (s.f.). *Curso completo de Pedagogía. Didáctica pedagógica*, Madrid, El Magisterio Español.
- STEELE, I. (1982). "The 'New' History in Schools: From Content to Understanding", en DUFOUR, B. (Ed.): *New Movements in the Social Sciences and Humanities*, (154-163), Londres, Temple Smith.
- STENHOUSE, L. (1991). "La investigación del currículum y el arte de los profesores (1)", *Investigación en la Escuela*, nº 15, (9-15).
- STRATEMEYER, F. B. et al. (1957). *Developing a Curriculum for Modern Living*, New York, Teachers College, Columbia University.
- TOEBS, J. G. (1981). *History: A Distinctive Subject ?*, New York, E.J. Brill.
- WEHLAGE, G. y ANDERSON, E.M. (1972). *Social Studies Curriculum in perspective: A conceptual Analysis*, Englewood, N.J., Prentice-Hall.
- WESLEY, E. B. (1937). *Teaching the Social Studies. Theory and Practice*, New York, Heath and Co.
- WONG, S.Y. (1991). "The Evolution of Social Science Instruction, 1900-1986: A Cross-National Study" en *Sociology of Education*, Vol. 64, (33-47).
- WOOD, G.H. (1984). "Schooling in a democracy: Transformation or reproduction?", *Educational Theory*, nº 34, (219-239).
- WOOD, G.H. (1989). "Whatever happened to the social studies?", *The International Journal of Social Education*, Vol. 4, nº 1, (55-60).
- WRONSKY, S.P. (1959). "A Proposed Breakthrough for the Social Studies", *Social Education*, Vol. 23, nº 3, (215-219).
- ZUBIRÍA, M. y J. de (1987). *Fundamentos de pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales para pensar*, Bogotá, Plaza & Janes.