VII SYMPOSIUM

ciencia. (Del lat. *scientia.*) f. Conocimiento cierto de las cosas por sus principios y causas. | **2.** Cuerpo de doctrina metódicamente formado y ordenado, que constituye un ramo particular del saber humano. | **3.** fig. Saber o erudición.

| **6.** pl. Conjunto de conocimientos relativos a las **ciencias exactas**, fisicoquímicas y naturales. | **sociales.** Aplícase a menudo a las **ciencias humanas.**

AVUSO

DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

• LA INVESTIGACION •

MARZO 27·28 Y 29

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE G.C.

CENTRO SUPERIOR DE FORMACION DEL PROFESORADO

2

VII SIMPOSIUM DE DIDÁCTIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. 1996. Las Palmas de Gran Canaria
La investigación en didáctica de las ciencias sociales

Volumen 2

Índice

LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL FUTURO PROFESOR DE EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 207
Mª del Carmen Moreno Martín

L'INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO COME CONDIVISIONE DELLE CONOSCENZE 217
Hilda Girardet

EVOLUCIÓN EN EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES EN ESTADOS UNIDOS 239
Ernesto Gómez Rodríguez

PROCESO DE HOMINIZACIÓN: UNA VISIÓN INTERDISCIPLINAR 315
Candelaria Benítez Rivero - Andrea Marrero Urbín

LA GEOGRAFÍA QUE ESTUDIAN LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES ESPAÑOLES: LA PRESENCIA DE LA GEOGRAFIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA 325
Francisco Rodríguez Lestegás

DESENSEÑANDO HISTORIA. UNA APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS DEL CURRÍCULUM POSITIVISTA 341
Domingo Marrero Urbín

ALGUNAS IDEAS SOBRE EL FUTURO DE LA HISTORIA 357
Graciela García Santana

LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA 363
Francisco Rodríguez Lestegás

ESTRATEGIAS Y RECURSOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 377
Fátima Sánchez Galindo

LOS LIBROS DE TEXTO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (1857-1936) 391
José Alcaraz Abellán

LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL FUTURO PROFESOR DE EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

Mª del Carmen Moreno Martín.
Universidad de Málaga.

La comunicación que presento está dirigida, en su conjunto, a destacar los valores de los trabajos de investigación para la formación de mis alumnos de la especialidad de Educación Infantil, en la asginatura de Didáctica de las Ciencias Sociales.

En primer lugar, me ha parecido interesante tratar de la investigación relacionada con esta materia.

Posteriormente paso a desarrollar unas consideraciones generales sobre las ventajas positivas de esta actividad investigadora, dirigida a su íntima relación con el descubrimiento y conocimiento del medio social y culturual en el que nos desenvolvemos.

Destaco lo que constituye para el niño su ambiente social: las relaciones que tiene con el profesor, con sus compañeros de clase, con su familia, etc.

Ofrezco datos para llevar a buen término las investigaciones que se hayan de realizar, indicando los fines que queremos conseguir.

Por último cito el desarrollo de los trabajos de investigación, las fases, características y beneficios que reportan a nuestros alumnos de Didáctica de las Ciencias Sociales.

I.- LA INVESTIGACIÓN.

La investigación es una actividad positiva para llegar a un conocimiento total de aquello que estudiamos a la vez que nos conduce al conocimiento profundo de lo que nos interesa.

Esta actividad puede aplicarse a diversas didácticas, pero es de extraordinaria importancia cuando hemos de desarrollarla en el terreno de la Didáctica de las Ciencias Sociales. La razón es bien patente: dedicamos nuestro estudio a conocer profundamente las características del medio social en que vivimos.

Si nos detenemos a considerar que las características de ese medio influyen directamente en nuestras vidas y nuestro desarrollo social, habremos conseguido llegar al convencimiento de que, aunque sea una postura egoista, nos interesa investigar las causas que provocan una evolución positiva, o que la impiden en detrimento de nuestro bienestar.

Sentadas estas premisas, será fácil comprender nuestra postura egoista que, queramos o no, la adoptarían todos aquellos que desean una evolución positiva de nuestro sistema de vida, si tuvieran posibilidad de intervenir.

De todas las materias que aparecen en el estudio de no importa que carrera, las Ciencias Sociales son las que más directamente nos atañen para conseguir el desarrollo y mejora de nuestra vida en sociedad.

Estas razones son las que hacen imprescindible dedicar un apartado muy importante a la investigación en el currículum de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Nosotros, como profesores de esta materia, estamos obligados a dedicar parte de nuestro trabajo a la investigación dentro de esta Didáctica con el fin de mejorar, en todo lo posible, la evolución de nuestra sociedad en provecho de nuestros presentes y futuros compatriotas, entre los que pueden figurar nuestros actuales descendientes y los que estén por llegar a la vida.

II.- CONSIDERACIONES GENERALES.

Hemos de considerar, fundamentalmente, que la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales tienen como uno de sus fines el desarrollo y la orientación adecuada de las cualidades intelectuales y humanas de los alumnos.

El motivo de esta orientación es conseguir que los alumnos lleguen a conocer el mundo social y cultural en el que se desenvuelven comprendan sus estructuras y empiecen a aportar nuevas ideas para un más completo desarrollo de esa sociedad.

Si conseguimos que estos fines se implanten definitivamente en el comportamiento social del presente y en el del futuro, no nos cabrá ninguna duda que en ese futuro se recojan ampliamente los frutos de un adelanto social verdaderamente importante.

Estamos convencidos que si este sistema de enseñanza se hubiera implantado muchos años antes, hoy viviríamos en una sociedad altamente positiva.

Nosotros debemos tratar de conseguirlo porque es el fin que nos exige nuestra profesión.

Para que el futuro profesor de Educación Infantil tenga una formación lo más completa posible, consideramos que se le debe preparar para hacer frente a una labor que tendrá características propias que correspondan a cada uno de los distintos grupos sociales en los que puede ejercer su docencia.

Teniendo en cuenta la variedad a la que hacemos referencia, el profesor no puede conocer directamente las de aquellos grupos con los que nunca ha tenido contacto.

Si a ésto añadimos los constantes cambios de la sociedad y la evolución de los sistemas educativos y de las propias Ciencias, llegaremos a la conclusión de que el profesor debe tener una profunda formación profesional

para adaptarse a nuevos y posibles cambios que puedan aparecer en los sitemas educativos durante su vida profesional.

Todas estas razones nos obligan a prepararlos para que puedan desarrollar, desde su formación inicial, una actividad investigadora que los mantengan constantmente actualizados en bien de su futura labor pedagógica.

III.- QUÉ INVESTIGAR EN LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL.

"La investigación en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales debe abarcar todos los elementos y procesos que inciden en la enseñanza y en el aprendizaje" .

Es indudable que en la etapa de Educación Infantil hemos de tener en cuenta la edad de los alumnos a los que hay que educar (de 0 a 6 años).

Las razones están sustentadas por la diferencia de edades de estos alumnos y su consiguiente predisposición a interesarles y comprender aspectos sociales que puedan ser captados por ellos.

Teniendo en cuenta que entre 0 - 2 años, aproximadamente, están en un etadio de desarrollo sensorio-motor y de los 2 a los 6 años, aproximadamente, en uno intuitivo o preoperatorio, queda bien claro que han de ser tratados y orientados de distintas formas.

Como en la actualidad esta etapa educativa está estructurada en dos ciclos:0/3años y 3/6 años, están íntimamente ligados a los estadios de desarrollo que hemos indicado anteriormente.

En estas condiciones los alumnos adquirirán unos conocimientos sociales que les servirán de base para estudios más amplios y profundos en las etapas educativas posteriores.

Es indudable que la labor del profesor en esta etapa, en lo referente a nuestra especialidad, debe estar dirigida al descubrimiento y conocimiento del

medio social y cultural en el que nos desenvolvemos, que constituye el eje central de la investigación que ha de llevar a cabo.

No hemos de olvidar que hasta los once o doce años no debemos empezar a enseñar las Ciencias Sociales como disciplina científica, pero estamos obligados a poner en práctica desde la etapa infantil actividades y experiencias que les preparen para poder adquirir conocimientos que les sirvan de base para que, en estadios superiores, puedan disponer de condiciones para llegar a comprender conceptos abstractos.

Esta afirmación se basa en que el niño, en los primeros años de su vida, no puede llegar a comprender más que lo que tiene ante su vista, que es todo lo que está a su alcance, y que puede manipular y actuar sobre lo que el medio en que vive le presenta.

Todo esto nos obliga a tener un conocimiento de la realidad social en la que nos vemos obligados a desarrollar nuestra labor pedagógica sabiendo, de antemano, el nivel cognitivo de los alumnos para elegir contenidos y tareas de acuerdo con sus condiciones y capacidad intelectual, para que la labor docente sea altamente positiva y el alumno llegue a comprender el mundo que le rodea.

No cabe duda que para el niño las relaciones con el profesor, por un lado, y con los compañeros de clase, por otro, y su familia, vecinos, etc., son la base para una preparación adecuada para conseguir un modelo positivo de ciudadano, que es la verdadera meta a tener en cuenta en la función de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Distintas corrientes pedagógicas han propuesto, en el presente siglo, modelos didácticos basados en situaciones cercanas a los intereses de los alumnos que articulaban los procesos educativos. Bástenos recordar a pedagogos tan destacados como Decroly, Kilpatrich, Freinet y otros.

Esto supone la puesta en práctica de "proyectos de trabajo" centrados en la investigación del medio, y proponen metodologías basadas en esquemas próximos a los que utiliza la investigación científica.

Todo ésto constituye el nucleo de la investigación que deben poner en práctica los futuros profesores de la especialidad de Educación Infantil en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

IV.- DÓNDE Y CÓMO HEMOS DE LLEVAR A CABO LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESOR.

Nuestros alumnos, de la especialidad de Educación Infantil han de aprender en clase todos los conocimientos previos y orientaciones que les prepare para su futura dedicación a la enseñanza e investigación didáctica correspondiente.

Para realizar esta labor investigadora, nuestros alumnos habrán de desenvolverse en distintos ambientes: aula de la Facultad, bibliotecas, museos, parques, jardines, edificios públicos, etc.

Lo primero que hemos de tener en cuenta es que, en este tipo e investigaciones, nuestro fin no es buscar soluciones a problemas concretos. Lo que hemos de conseguir es fomentar una actitud científica que sirva de impulso para desarrollar nuestra labor de profesores y la preparación de nuestros alumnos.

Para resolver los problemas que puedan presentársenos en la investigación Didáctica de las Ciencias Sociales, hemos de atenernos a principios fundamentales:

a) Tener en cuenta el ambiente socio-cultural en el que hemos de actuar.

b) Utilizar los recursos y estrategias adecuados a las condiciones en las que hemos de intervenir.

Las investigaciones han de ser útiles en las clases que nuestros alumnos vayan a regentar en el futuro.

Los profesores de Didácticas de las Ciencias Sociales estamos obligados a enfocar la labor investigadora bajo un doble aspecto:

a) Formación inicial de nuestros alumnos.

b) Su aplicación en la enseñanza-aprendizaje de la educación Infantil.

Sentadas estas bases, consideramos que una de las tareas más interesantes que pueden contribuir a la formación de nuestros alumnos de esta especialidad son los trabajos de investigación, ya que, a través de ellos, pueden despertárseles el interés por el ambiente que les rodea.

El campo de acción permanente es la sociedad en que viven, incluyendo, inevitablemente, la formación psicopedagógica aplicada a la Didáctica de las Ciencias Sociales para conseguir un notable adelanto en su formación y valía profesional.

Esta labor requiere un trabajo continuado que impone la sociedad en que vive en su constante evolución, máxime si su la labor docente es continuada y duradera.

V.- PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN ENFOCADOS A LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Los proyectos de investigación han de estar dirigidos hacia lo que despierte el interés de nuestros alumnos de la especialidad, referido a elementos y procesos de enseñanza-aprendizaje.

También debemos elegir temas que puedan ser de gran interés para los niños de la etapa de Educación Infantil, centrados en el descubrimiento y conocimiento del medio.

Para desarrollar la actividad investigadora hemos de tener en cuenta las siguientes características:

1.- Fomentar en la clase grupos de alumnos que se sientan atraídos por un determinado tema de investigación, que ellos mismos hayan planteado, o bien elegido, entre los que se puedan ofrecer.

2.- Presentar a los grupos un modelo de investigación que pueda ser aplicado a la actividad que van a realizar y señalarles el plazo de entrega del trabajo.

Modelo de Investigación:

I. Tema y justificación de la elección.

II. Pasos a seguir en la investigación.

III. Desarrollo teórico del tema:

a. Cuerpo teórico (elaboración de datos).

b. Dossier documental (citas bibliográficas, láminas, índice, estadísticas, etc.

IV. Aplicación a la Educación Infantil:

a. Relación intrínseca del tema elegido con el Diseño Curricular Base de Educación Infantil en el área del descubrimiento del medio socio-cultural.

b. Adaptación al nivel del alumnado para el que se reliza el trabajo: supuesto psico-didácticos, globalización, procesos deenseñanza - aprendizaje, etc.

c. Experiencia didáctica: planificación, diseño, actividades, estrategias, etc., referida al tema investigado.

d. Posible puesta en práctica en un aula de Educación Infantil.

V. Síntesis de los resultados obtenidos: valoración del trabajo, dificultades, ventajas, conclusiones deducidas, etc.

VI. Bibliografía y fuentes consultadas.

3.- Dotarles de material idóneo que esté relacionado con el proceso de investigación que se le pide y ofrecerles una relación de lugares (Ayuntamiento, Parque de Bomberos, Oficinas de Tráfico, aeropuertos, y otros lugares que pueden serles útiles o importantes como fuentes de trabajo).

4.- Seguirles el desarrollo del trabajo con el fin de subsanar los errores que pudieran cometer.

5.- Los trabajos se expondrán en clase con el fin de ofrecerlos a todos los alumnos para que se enriquezcan tanto con el procedimiento de la investigación como con los resultados positivos.

Globalmente consideramos suficiente los detalles expuestos para conseguir una investigación modélica.

VI.- BENEFICIOS QUE REPORTAN LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN.

El desarrollo de estos trabajos van dirigidos a mejorar la formación profesional de nuestros alumnos en beneficio de los resultados positivos de su labor pedagógica.

Por otro lado pueden facilitarles el desarrollo de su capacidad de razonamiento; mejora de la comunicación entre profesores y alumnos, entorno social, y les posibilita una preparación suficiente para que en el futuro puedan desarrollar por su cuenta este tipo de trabajo.

También se ha conseguido que muchos de nuestros alumnos tengan un gran interés por seguir este tipo de trabajo con el que han adquirido una agilidad mental inquisitiva y crítica a la vez.

Estamos satisfechos de haber conseguidos estos progresos pedagógicos que redundan en provecho de la enseñanza-aprendizaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales, con la seguridad que ellos, en el futuros, desempeñaran una labor altamente positiva en su trabajo en las aulas de Educación Infantil.

L'INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO COME CONDIVISIONE DELLE CONOSCENZE

Hilda Girardet
Universitê "La Sapienza" di Roma

Gli ultimi dieci-quindici anni sono stati particolarmente produttivi per la ricerca didattica nel campo delle conoscenze storico-sociali. Pur senza eguagliare la massa di ricerche che, a partire dagli anni '60, si sono concentrate nell'area scientifica e logico-matematica, oggi la moltiplicazione delle pubblicazioni scientifiche che indagano sui processi di costruzione e acquisizione delle conoscenze in area storico-sociale e l'organizzazione in anni recenti di convegni e congressi di livello internazionale (Carretero M. & Voss J. ed., 1994) su questi temi testimoniano di un crescente interesse per questo settore di studio.

Dar conto dell'insieme di queste ricerche, sviluppatesi soprattutto nell'area psicologica - ma con importanti contributi che derivano dalla riflessione filosofica ed epistemologica sullo statuto delle "scienze" umane, oltre che dal campo specifico della ricerca disciplinare e didattica - Å un compito che non puij essere affrontato nel breve spazio di un intervento. Mi limiterij pertanto a richiamare alcuni dei contributi teorici e di ricerca che, a mio parere, hanno inciso piØ profondamente nel modificare il nostro modo di intendere oggi i processi di insegnamento-apprendimento nel campo delle conoscenze storico-sociali e che, contemporaneamente, definiscono i nuovi orizzonti e le nuove questioni che la ricerca didattica oggi si trova ad affrontare. L'approfondimento di alcuni aspetti sarê affrontato nella seconda parte del mio intervento, attraverso la presentazione di alcuni dati tratti da una ricerca sul campo.

La specificitê dei campi di conoscenze

Ad una prima stagione che ha posto al centro dell'attenzione i problemi riguardanti una revisione dei "contenuti" degli apprendimenti storico-sociali, e che - in Italia Å confluito nella definizione di nuovi programmi per la

scuola elementare (1985) e per la scuola materna (1991) - Å corrisposta la produzione di ricerche e sperimentazioni volte a introdurre curricoli innovativi (Girardet H., 1986), caratterizzati da un aggiornamento delle conoscenze agli esiti della ricerca disciplinare e dall'integrazione delle procedure e delle operazioni metodologiche disciplinari come dimensione centrale per acquisire abilitê e capacitê di ragionamento specifiche ai diversi domini (Pontecorvo C. & Girardet H., 1993; Girardet H, Fasulo A., Pontecorvo C., 1994).

Sul versante della riflessione epistemologica sulla natura e i caratteri dello scienze umane - e parallelamente al loro rapido sviluppo - si Å intensificato lo studio di ciij che le differenzia e le rende specifiche rispetto alle scienze fisico-naturali, con un parziale rifiuto di aderire al modello che queste ultime sembravano fornire. La psicologia, l'etnografia, la storia sembrano - per aspetti diversi - mal adattarsi ai criteri di scientificitê messi a punto dalle scienze 'esatte': il loro carattere interpretativo e l'attenzione alla specificitÓ e alla qualitê dei fenomeni studiati sembrano richiedere strumenti di 'osservazione' e modelli di analisi maggiormente adeguati alla specificitê degli "oggetti" i studio.

Un riflesso recente di queste problematiche, in campo educativo, si Å avuto con gli studi di Bruner sul pensiero "narrativo" (Bruner J., 1986;1990) , ma Å stato preceduta da un'intensa attivitê di ricerca che, pur da prospettive teoriche diverse, si Å occupate di studiare i processi di ragionamento in relazione alla specificitê dei contenuti di conoscenza e ai contesti di esperienza. L'importante studio di von Wright (1971/78) sul carattere intenzionale delle "spiegazioni storiche", da un lato, e le ricerche di J. Voss (et al.1983; 1991) sul carattere "mal-definito" o "mal-strutturato" dei problemi che sono all'attenzione dello scienziato sociale, costituiscono due esemplificazione, tra i molti lavori che si potrebbero citare, di questo tipo di preoccupazioni..

Sul versante degli studi psicologici interessati allo studio dello sviluppo cognitivo, dei processi di acquisizione delle conoscenze e dell'istruzione, sono stati poste al centro dell'attenzione due questioni di grande rilievo per la didattica.

La centralitê del soggetto che apprende

In primo luogo, il riconoscimento del carattere 'costruttivo' dei processi di evoluzione delle conoscenze e del cambiamento concettuale, ha portato in primo piano i "soggetti" del processo di apprendimento e il ruolo giocato da "ciij che sanno" (inteso sia come procedure di elaborazione (Donaldson M., 1978) che come conoscenze disponibili e che di volta in volta sono state chiamate conoscenze 'spontanee' o 'ingenue' o 'infantili'. L'attenzione a ciij che "precede" l'apprendimento scolastico, non tanto nei termini dei pre-requisiti necessari, quanto nei termini degli schemi o delle modalitê di ragionamento, delle capacitê e dei sistemi di conoscenze che sono all'opera nel bambino prima e indipendentemente dalla scuola, ha prodotto una quantitê di ricerche significativa anche per quanto riguarda l'ambito delle conoscenze sociali.

La ricerca di K. Nelson (1981) sulle modalitê di categorizzazione infantile degli eventi in scripts strutturati secondo modalitê di tipo spazio-temporali, in "scene" che includono gli attori sociali e le regole di comportamento, costituisce un contributo decisivo alla comprensione di come il bambino organizza le prime conoscenze sociali.

Vanno inoltre almeno segnalate le ricerche di matrice piagetiana e neo-piagetiana che hanno riguardato anche il campo delle conoscenze sociali, del giudizio morale, delle conoscenze economiche e storiche Axia G., 1986; Berti A. E. & Bombi A. S., 1981; Berti A.E., 1994; Furham, 1994) e i cui esiti hanno avuto almeno parzialmente un riflesso nella didattica delle scienze sociali. In molte scuole italiane, per esempio, si lavora sulle "mappe cognitive" dei bambini, non solo in ambito scientifico ma anche in quello degli apprendimenti storici, geografici e sociali.

I dati raccolti in questo contesto hanno perij rivelato uno scarto drammatico tra le notevoli capacitê 'naturali' dei bambini di apprendere dal contesto sociale e l'inerzia" a cui sembrano condannate le acquisizioni scolastiche. Come ricorda H.Gardner (1991): Å ormai stata accumulata un impressionante quantitê di evidenze empiriche che sembrano dimostrare il fallimento della scuola nel modificare in modo sostanziale e permanente le

conoscenze, gli stereotipi e le modalitê interpretative che i bambini elaborano 'spontaneamente' nella prima infanzia; e che sembrano permanere anche nell'etê adulta. Si pone in primo piano, quindi, il problema di disporre di un quadro di riferimento teorico in grado di individuare con maggiore chiarezza i fattori che intervengono nei processi di costruzione delle conoscenze, tale da fornire indicazioni per organizzare modalitê, strumenti e situazioni di apprendimento realmente efficaci, e che consentano un'interazione reale tra ciij che sa e pensa il bambino e le conoscenze sistematiche fornite dalla scuola.

La dimensione sociale e culturale: l'apprendimento come condivisione di conoscenze

In anni recenti, e da ambiti di studio anche molto diversi, si Å verificata una convergenza nel porre al centro dell'attenzione il ruolo dell'interazione sociale nello sviluppo cognitivo e nei processi di costruzione delle conoscenze. La considerazione dell'origine "sociale" del funzionamento psicologico e della natura storico-culturale dello sviluppo umano e l'attenzione al ruolo di "mediazione" che le forme e gli strumenti della cultura giocano nei processi di costruzione del significato, offrono oggi un quadro teorico di riferimento, di ispirazione vygotskijana, particolarmente fecondo per la comprensione dei processi di insegnamento-apprendimento, in particolare nell'ambito storico-sociale (Vygotskij L.S., 1934/1990; Lent'ev A.N., 1975/78)

L'attenzione alla "cultura" come insieme di artefatti cognitivi e tecnologici che "mediano" lo sviluppo-apprendimento, consente infatti di guardare ai processi di trasmissione culturale che avvengono a scuola, come processi tesi alla "costruzione di significati" (Bruner J., 1986), e di valutare il ruolo rilevante che gli strumenti e le pratiche (disciplinari e didattiche) giocano nel sostenere e facilitare i processi di negoziazione sociale e di condivisione dei significati.

In quest'ottica, una centralitê particolare assume il linguaggio nella molteplicitê dei suoi usi e delle sue funzioni come strumento del pensiero e della comunicazione con gli altri, nel suo duplice ruolo di mediazione interna

e di azione sociale. Di qui lo sviluppo delle ricerche che analizzano le interazioni verbali che si realizzano nei contesti scolastici, come strumento privilegiato per indagare sui processi di condivisione della conoscenze, in relazione sia ai differenti ambiti disciplinari, sia a differenti "tipi" di discorso sia, infine ai differenti soggetti coinvolti nell'interazione e alle condizioni in cui la comunicazione si realizza (Pontecorvo C, Ajello A.M., Zucchermaglio C., 1991; Pontecorvo C., ed. 1993).

Un altro elemento di grande interesse Å infatti rappresentato dall'attenzione alla specificitê dei "contesti" (Resnick, L.B., Levine J.M., Beherend S.D., 1991), in cui si realizza l'attivitê sociale di negoziazione dei significati, e al suo carattere di attivitê discorsiva "situata" e "occasionata", in cui gli scopi e le capacitê conversazionali dei partecipanti all'interazione, la loro familiaritê con i "generi" di discorso e con il tipo di operazioni cognitive richieste, le regole e il tipo di organizzazione dell'attivitê comunicativa giocano un ruolo determinante nell'ostacolare o nel favorire l'acquisizione di nuove conoscenze e capacitê.

II Parte: Come i bambini raccontano la propria storia: un esempio di ricerca

La ricerca che presenterij qui di seguito, e che si muove su questo sfondo teorico, mi consentirê di approfondire alcuni di questi temi, esemplificando il tipo di contributo che puij venire dall'applicazione in campo educativo dall'analisi delle interazioni verbali in classe, sia al fine di esplorare e comprendere i processi attivati, sia per predisporre attivitê didattiche nel campo dei primi apprendimenti in campo storico.

E' noto che la conoscenza storica gode di una sorta di doppia cittadinanza: da un lato infatti essa Å, per sua natura, profondamente "narrativa" (Ricoeur P., 1983; Carretero M. & Voss J.F. (eds.) 1994)) e puij quindi trovare nelle capacitê narrative dei bambini una solida base sulla quale innestare l'entrata' del bambino nel mondo dalla storia. Dall'altra perij essa condivide con le altre scienze procedure e forme di pensiero di tipo "paradigmatico" - per continuare a utilizzare le espressioni di Bruner - soprattutto per quanto riguarda la sua dimensione metodologica e "ricostruttiva".

Nella didattica della storia, almeno in Italia, questa seconda dimensione Å estremamente presente fin dai livelli scolastici iniziali. Introdurre il bambino alla storia significa spesso introdurlo alle pratiche di ricostruzione storica, attraverso l'uso e l'analisi di documenti e il ricorso a operazioni di ordinamento temporale (Mattozzi I., 1988). Non Å raro che, specie nelle classi iniziali, attivitê anche molto motivanti per i bambini, come la ricostruzione della propria storia personale, vengano trasformate in occasioni per "esercizi metodologici", come se, da un lato, il bambino non avesse alcun ricordo nÄ fosse in grado di raccontarlo e dall'altro, il ricorso ai documenti e a strumenti di rappresentazione visiva del passato come le fasce temporali (spesso utilizzate in queste occasioni) fossero procedure "naturali" e non profondamente "culturali" e che richiedono - prima ancora che di essere apprese - di venir percepite come utili e significative.

Partendo da queste considerazioni, e da un quadro teorico di riferimento che - si rifê da un lato agli studi sul pensiero narrativo e sulle capacitê narrative dei bambini (Bruner J. 1990; Smorti A. (in corso di stampa), e dall'altro alla considerazione degli strumenti utilizzati per produrre e organizzare il ricordo intesi come artefatti culturali che contribuiscono a "dar forma" alle conoscenze espresse nell'interazione discorsiva - abbiamo messo a punto una unitê didattica sulla narrazione-ricostruzione della propria storia che Å stata sperimentata in due classi III di una scuola elementare di Roma, per un totale di 40 soggetti di 8 annidi etê.

Nella tavola 1 Å presentata l'unitê didattica e i criteri seguiti per realizzarla.

I materiali raccolti sono di due tipi:

1. le rappresentazioni grafiche prodotte da ciascun bambino per raccontare attraverso i disegni: a) la propria storia e 2) il periodo della scuola materna;

2. la trascrizione del racconto orale di ciascun bambino della propria storia personale, realizzata davanti a tutta la classe (e alla presenza dello sperimentatore e dell'insegnante) seguita dalle domande e i commenti dei

compagni. Inoltre, la trascrizione della discussione conclusiva seguita alle narrazioni individuali.

Pur tenendo presente l'insieme dei dati raccolti, in questa sede mi limiterij ad analizzare alcuni aspetti relativi alla produzione orale delle narrazioni della propria storia, allo scopo di sottolineare il carattere intrinsecamente "sociale" di queste narrazioni nel duplice senso dei "contenuti "del ricordo e del processo del ricordare-narrare (Bartlett,1932, Middleton D. & Edwards D. (eds), 1990)

Come ricorda Cole (1990), presentando il testo Collective Remembering curato da Middleton & Edwards, il volume respinge l'assunto che sia possibile mantenere una netta separazione tra dimensione individuale e dimensione sociale della memoria - o detto altrimenti tra contenuto "sociale" del ricordo e processo individuale del ricordare - ed assume entrambe le dimensioni in relazione al "contesto" in cui hanno luogo, alle pratiche sociali in cui sono integrate, ai supporti (culturali e materiali) che ne sostengono la realizzazione.

Quando inizia la propria storia?

Dall'esame dei disegni dei bambini risulta un primo dato interessante: la variabilitê dei momenti scelti dai bambini come "inizio" della propria storia. Solo per un terzo dei bambini il disegno iniziale si riferisce al momento della nascita o sembra riferirsi ai primi giorno (per esempio "io in culla"), gli altri scelgono lıinizio della loro storia disegnata tra una vasta gamma di illustrazioni le cui didascalia, quando ci sono, sono del tipo: "la prima volta che metto il pannolino" , "la prima volta che ho camminato avevo 4 anni", "mamma che mi allatta" , "io che provo a camminare".

A differenza di quelle che sembra un'incertezza sul momento iniziale, si accompagna invece una certa concordanza nello stabilire la "fine" delle loro storie disegnate - che per quanto anch'essa variabile nella scelta delle situazioni - coincide sempre con il presente.

Questa variabilitê svela il carattere convenzionale dell'abitudine di far iniziare la propria vita dal momento della nascita e solleva interrogativi sul significato che ha la scelta di uno o dell'altro "inizio".

Nell'attivitê didattica seguita alla produzione dei disegni della propria storia, l'insegnante ha lavorato con i bambini per confrontare ed elaborare uno schema comune finalizzato a distinguere tra "eventi" e "periodi" e a ÊperiodizzareË la propria storia in tre "periodi": quello dell'infanzia, della scuola materna e della scuola elementare. E' stato anche convenuto che l'"linizio" della propria storia Å il momento della nascita.

Ed Å questo il punto di partenza che i bambini effettivamente utilizzano al momento delle loro narrazioni orali. L'analisi di alcuni esempi di inizio di queste narrazioni orali Å perij rivelatrice dell'interpretazione che i bambini offrono del "vero" inizio della loro storia e di alcuni aspetti legati al contesto sociale di produzione delle loro narrazioni.

Io e gli altri

Esempio 1

Matteo: allora (.) ((esitante)) sono nato

Sperim.: s":

Matteo: e dopo ah e dopo due mesi mio fratello mi ha fatto cascare dalla carrozzina

altri b. ((risate))

Matteo: ((ridendo)) mi ha fatto cascare dalla carrozzina, poi a un anno e mezzo ho cominciato a camminare (.)

Esempio. 2

Sara: io sono nata di mattina (.)

Sperim.: hm

Sara: eh hm il primo giorno sono stata in ospedale, invece il secondo sono ritornata sono andata alla casa (.) [e mio

Sperim.: [casa

& e mio padre ha detto: *oh benvenuta nel nella tua casa, nella nuova, nella tua nuova casa*, e poi sono (.) poi ho cominciato a dire *mamma* perij tutto staccato, e *papê*, e dopo un mese ho cominciato a dire delle frasi, poi mamma stava stava preparandomi per andare fuori a fare una passeggiata, in passeggino e abbiamo passeggiato (.) nel nostro ((ridendo)) corti:le

altri b. ((risate))

Esempio. 3

Aless.o: (...) allora io sono nato eh (.) [hm sono venuti molti zii,

Sperim.: [hm

& zii e nonni, nonne, tutti a vedermi (.) [eh intanto che

Sperim.: [certo

& stavano chiacchierando di lê mi so mi hanno appoggiato sul letto e se ne sono andati a chiacchierare, mia sorella mi Å saltata addosso (.) cos" ((lo fa vedere con le mani)) [batabum e io cos" (.)

altri b [((risate degli altri))

& che lei mi Å saltata addosso dalla gioia perchÄ >mi voleva bene< e dopo dopo un mese mi hanno battezzato e mi hanno mi ehm mia sorella ha deciso di chiamarmi Alessandro

Tutti e tre questi bambini - come peraltro i loro compagni - iniziano il loro racconto nominando la nascita, ma Å come se questo fatto non fosse rilevante per la propria storia finchÄ non accade qualcosa di altra natura, che succede al o intorno al neonato. Il bambino Å "nato", o per usare l'espressione di un bambino, "inizia" quando Å riconosciuto come persona, fosse anche mediante un attacco da parte di un fratello forse geloso o forse maldestro, o dell'amore un po' violento di una sorella. Genitori che pronunciano parole di benvenuto o parenti che semplicemente vengono a vedere il bambino appena nato, anche se "stanno chiacchierano di lê", nonni che - come nel racconto di una bambina - fanno una sorpresa: facendo trovare una carrozzina nuova alla porta di casa. E' l'essere oggetto dell'attenzione, dell'azione e dei discorsi degli altri che sembra consentire al bambino di diventare "protagonista" della sua storia.

Le voci degli altri

Gli altri, del resto, sono costantemente presenti in questi racconti e spesso lo sono con le loro "voci" (Bachtin M.M., 1963/1968; Wertsch J.V., 1991) . L'inizio di Sara, con la sua citazione delle parole del padre (quando le parole riportate sono pronunciate imitando l'altra voce, sono riportate tra due *), esemplifica una strategia molto frequente in questi racconti che li accomuna a gran parte della conversazione quotidiana dove il discorso diretto Å molto comune e, per converso, li differenzia abbastanza radicalmente dai tipi di discorso che in genere si svolgono a scuola. Non solo Sara, ma molti altri bambini nelle loro narrazioni raccontano le parole dell'altro (della madre che incoraggia, della maestra che si raccomanda) insieme alle parole proprie, ricostruendo interi dialoghi e rendendo vivi i personaggi che popolano la loro storia. Amici che rassicurano, inizi di litigi, rituali dell'amicizia. E a proposito dell'amicizia, molti bambini invece di dire che hanno fatto amicizia ricorrono alla riproduzione del dialogo ritualizzato del: "io mi chiamo... e tu"?.

I racconti familiari

Gli episodi raccontati dai bambini sono ricchi degli echi dei racconti costruiti condivisi in famiglia, in cui - come Å stato rilevato da una ricerca

recente - il bambino piØ che svolgere il ruolo di colui che inizia una narrazione Å piØ spesso il protagonista dei racconti degli altri (Ochs E. & Taylor C., 1992; Fasulo A. & Pontecorvo C., in corso di stampa). Gran parte del materiale presentato nei disegni e nelle narrazioni orali sembra avere proprio questa origine. Anche molti episodi di quelli che dalla lettura dei disegni potevano essere interpretati come "situazioni-tipo" scelte per illustrare un'etê della vita, sono risultate invece, nelle interpretazioni date nel corso della narrazione orale, delle sintesi grafiche di un episodio specifico, "raccontato" nel disegno, e immerso nei racconti familiari.

Ed Å proprio la grande familiaritÓ che i bambino hanno con questo materiale narrativo che probabilmente ha consentito loro di rivelarsi in questa circostanza abili narratori, capaci di raccontare la loro vita, in alcuni casi, per oltre 15 minuti di fila, senza mai perdere il filo del discorso. Un tempo molto maggiore di quanto usualmente viene concesso al bambino sia nel contesto scolastico che in quello familiare. Ma il trasferire dei racconti noti da un contesto in cui sono ampiamente condivisi - com'Å quello familiare - a un contesto i cui interlocutori possono non capire al volo, richiede un livello di esplicitazione molto maggiore: non sempre l'operazione riesce e un segno Å dato dai casi in cui la reazione perseguita e cercata del pubblico non arriva e il tono si smorza, si esita per poi riprendere con un altro tono, il racconto di un nuovo episodio. Quest'ultima considerazione ci introduce ad un altro aspetto, che riguarda i rapporti tra il narratore e il suo pubblico.

Il senso del comico

Tra le reazioni maggiormente ricercate da questi piccoli narratori c'Å la "risata". Questo Å un tratto comune a queste narrazioni e non Å un caso che - come si puij vedere dai tre esempi presentati sopra, ogni "inizio" di storia si conclude con una risata : risata del bambino che racconta e risata degli ascoltatori.

La predilezione di questi bambini per il genere comico e le loro abilitê umoristiche sono forse anch'esse frutto dei racconti familiari, ma certo incontrano un pubblico particolarmente propenso ad apprezzarlo. In alcuni casi, la scelta degli episodi che costituiscono il racconto e il modo di

presentarli sono costantemente finalizzati a suscitare il riso dei compagni e l'umorismo Å in genere provocato da un qualche tipo di contrasto stabilito tra il modo di raccontare e la natura dell'episodio raccontato.

L'ilaritê, in genere, Å suscitata dal racconto degli "incidenti" di cui sono vittime (o piØ raramente, di cui sono artefici nei confronti di altri bambini) e che peraltro costituiscono gli argomenti di maggior interesse da parte dei piccoli ascoltatori e sui quali si concentrano la maggior parte delle richieste di chiarimento e spiegazione degli altri. L'inciampare, il cadere rovinosamente, ferirsi ed essere portati di corsa all'ospedale sembrano essere situazioni di per sÄ comiche o rese comiche dal tipo di strumento contundente utilizzato - l'essere picchiati in testa da una sorella con un "cucchiaio di legno" - o dallo scarto tra una richiesta (per esempio di giocare con una paletta) e la reazione aggressiva che si ottiene ricevendola violentemente in testa!

Nell'esempio 3 sopra riportato, Sara utilizza una strategia simile, creando un contrasto tra la formulazione sostenuta e di una certa ampiezza - "poi mamma stava stava preparandomi per andare fuori a fare una passeggiata, in passeggino..." fatta seguire da un effetto inaspettato: il passeggiare nei limiti ristretti di un "cortile".

Un altro esempio, tratto sempre dal racconto della stessa bambina, funziona sullo stesso principio - peraltro il medesimo in funzione in molte barzellette e che non sempre i bambini sono in grado di padroneggiare - creando un contrasto tra l'aspettativa suscitata da ciij che Å detto nella prima parte e la conclusione che invece Å affermata:

Esempio. 4

Sara: a tre anni ho ho imparato a mettere tutti i giocattoli

(.) >per terra<

altri: ((risate))

Sara: e a mettere tutto in disordine

altri: ((risate))

Sara: e mia madre rimetteva tutto a posto

Il contributo del pubblico alla narrazione

Questa sequenza ci consente di introdurre un nuovo aspetto: il carattere di co-costruzione delle narrazioni realizzate dai bambini. Il contributo degli ascoltatori - dell'adulto che riprende o consente con quanto detto e le risate degli altri - Å fondamentale nel sostenere il parlante di turno e nel consentirgli di continuare la narrazione.

Ma gli altri contribuiscono anche in altri modi alla costruzione del racconto: esprimendo la propria condivisione con l'esperienza raccontata - come quando un coro di "anch'io" o di "Å successo anche a me" sostiene e conferma il narratore, o quando alcuni interlocutori intervengono direttamente per chiarire o co-narrare un episodio. La sequenza seguente si riferisce ad un episodio raccontato di Irene di quando andava alla scuola materna e aveva provato con le sue amichette a fare un "girotondo al contrario" con le mani dietro la schiena, ed era caduta rovinosamente. Alessandro, che ha frequentato la scuola materna insieme a lei, interviene per completare la narrazione:

Esempio 5:

Ale: allora, dimmi se sbaglio, mi sembra che ti sei dimenticata di dire una cosa >dimmi se sbaglio comunque< se era quando abbiamo fatto ((canterellando)) la bella=lavanderina=che lava=i=fazzoletti

altri: ((risate))

b.1 : s"

b.2. :ah s"

Irene: :ah non me lo ricordavo

L'orientamento del narratore al suo pubblico e il ruolo svolto nella produzione del racconto dagli ascoltatori, costituiscono due aspetti diversi ma che concorrono entrambi a definire la natura "sociale" delle attivitê discorsive e il suo carattere di attivitê "situata".

La consapevolezza della natura "sociale" dell'attivitê narrativa

Nella discussione finale che Å seguita ai racconti della propria storia - e che era finalizzata a renderli consapevoli delle scelte fatte nel selezionare i differenti episodi da raccontare - una delle motivazioni fornite chiama in causa proprio il pubblico e le sue reazioni.

La discussione era nata in risposta alla richiesta dello sperimentatore di spiegare perchÄ nelle loro storie personali i bambini non avessero parlato, se non molto marginalmente, di ciij che avevano imparato a scuola.

Le risposte, in un primo momento si orientano verso la distinzione tra ciij che Å "personale" (quindi specifico del singolo) e ciij che Å comune a tutti e che per questo non rientra nella storia personale: come dice un bambino "la storia personale Å personale perchÄ ognuno fa delle cose diverse". Questa prima interpretazione non Å perij condivisa da tutti: nella storia personale si deve mettere "ciij che cambia" e "se impari a leggere Å una cosa che cambia" e quindi va raccontato. Altri bambini formulano il problema in modo diverso: imparare, fare i compiti, studiare sono cose che si fanno tutti i giorni "non Å una cosa speciale". L'attenzione all'ascoltatore emerge in questo contesto:

Ale: anche perchÄ a uno non gli interesserebbe, non gli interessa, sa che fai, che studi e va be', invece quelli che non vanno a scuola, tu potresti dire *ah io lavoro difficilmente, facilmente*

Sperim. ah ho capito, ora c'Å Giulia

Giulia: allora perchÄ per esempio se io raccontassi che negli anni sono andata a scuola, ho fatto italiano, ho fatto matematica, cioÞ i compagni si stuferebbero, perchÄ anche loro negli anni hanno fatto italiano e matematica, invece se lo vado a raccontare a un bambino che per esempio non va a scuola, allora io gli racconto *allora sai ieri sono andata a scuola* e gli racconto tutte le cose della scuola, allora lui mi ascolta

Sperim.: ah ho capito, interessante

Le argomentazioni di questi due bambini si richiamano al principio che una storia deve essere in grado di intrattenere l'ascoltatore, di non annoiarlo. Ma contengono anche qualcosa di piØ. Per cercare di capire il perchÄ, nella situazione in cui si trovavano, non avevano raccontato le cose della scuola, immaginano un contesto alternativo in cui questo tipo di narrazione avrebbe potuto suscitare l'interesse dell'interlocutore. In questo modo essi dimostrano di avere ben presente che un racconto Å condizionato dal suo contesto o che, detto altrimenti, "narrare Å un'attivitê situata".

Nella continuazione della discussione emerge perij anche un altro aspetto, centrato questa volta sul narratore: il suo "piacere" di raccontare certi episodi. Non tutto di quello che viene fatto a scuola Å infatti caduto sotto silenzio: feste di carnevale, gite scolastiche, situazioni di gioco, cioÞ gli eventi scolastici "eccezionali" sono stati ampiamente raccontati. .Il problema viene posto da Alessandro:

Ale: comunque (.) secondo me ci ho ripensato, perchÄ queste cose del fatto della scuola, perchÄ se non si puij dire se no uno si annoia nel sentire il fatto della scuola, pure le gite che lui ha fatto: si annoierebbe lo stesso

Sperim.:hm

Ale: e quindi invece perij (.)

Sperim: invece, perchÄ uno le racconta lo stesso e le sta a sentire con piacere anche se le sapeva giê?

Ale: eh, e invece i fatti della scuola (.) Å uguale

Sperim.:eh, allora?

Ale: e allora se t'annoi ai fatti della scuola dovresti annoiarti anche alle gite, perchÄ sono sempre fatti della scuola

Sperim.:e invece non Å cos"

Ale: no

Sperim.:((sorridendo)) chissê perchÄ?

(...)

Marco: perchÄ magari io sono andato con Alessandro a fare una gita scolastica, per farti un esempio, da Claudio, perij io magari mi sfugge che ((ridendo)) abbiamo fatto il karaoke e allora Alessandro me lo racconta

Sperim. hm

Marco: magari, e io mi ricordo quella cosa, mi viene in mente, e quindi Å una cosa piacevole ricordare le cose che non ti ricordi in quel momento.

Il piacere del narratore - come ricorda Marco alla fine di questa sequenza - puij essere anche il piacere dell'ascoltatore. "Ricordare Å una cosa piacevole" e puij esserlo per entrambi.

Conclusioni:

Di quanto esposto sopra, possono essere tratte alcune indicazioni di carattere piØ generale:

1. Innanzitutto l'elevata "competenza narrativa" di cui danno prova questi bambini - e che la scuola sembra ignorare (sia perchÄ effettivamente non le conosce, sia perchÄ non organizza tempi e spazi per farle emergere) - costituisce un potenziale di grande importanza sul quale innestare l'acquisizione delle nuove conoscenze disciplinari, specie di quelle di tipo narrativo come sono quelle sociali e storiche.

2. E' chiaro che raccontare la propria storia costituisce un'esperienza molto pregnante per i bambini che Å ben diversa da quella del ÊraccontareË conoscenze storiche riferite a situazioni non sperimentate e lontane, sia nel tempo che per il tipo dei fenomeni trattati. Ciij nonostante puij essere molto produttivo lavorare sulle analogie che caratterizzano questi due tipi di "racconto" storico: sia rispetto ai "contenuti" che ai processi di produzione dei ricordi

3. Per quanto riguarda il primo aspetto, infatti, da questi dati emerge che per i bambini la storia Å narrazione di "ciij che cambia" e di ciij che di "eccezionale" (in questo, in perfetto accordo con Bruner quando sottolinea che si "narra lo straordinario" e non l'ordinario che, appunto per questo non richiede lo sforzo interpretativo che giustifica la narrazione).

Emerge anche che oggetto della narrazione storica sono "eventi puntuali" e non "situazioni-tipo": il che segna uno scarto con il tipo di storia "sociale" che oggi costituisce l'oggetto di studio nelle classi elementari, dove si punta piuttosto alla costruzione di una tipizzazione di "quadri" di civiltê, fondati su "ciij che si ripete": le stesse fonti presentate in classe sono in genere scelte non per il loro carattere "unico" ma in quanto "esemplari" di una serie.

4. Rispetto ai processi di produzione del ricordo, ci sembra che la considerazione del loro carattere "sociale" e l'attenzione al "contesto" di produzione risulti particolarmente feconda sia per esplorare come avviene il ricordo, sia per predisporre attivitê didattiche che sostengano e facilitino questi processi.: un clima accogliente, un pubblico ben disposto e che possa cooperare nella costruzione del racconto, la possibilitê di esprimere il 'piacere' di raccontare e ricordare, un'esperienza precedente volta ad arricchire il ricordo (attraverso una raccolta di elementi di informazione

basata tanto sulla condivisione dei ricordi che sull'analisi di differenti "fonti" per ricostruire il passato), un supporto "tecnico" che sostenga la narrazione (e che nell'attivitê presentata era costituito dalle strisce disegnate e dallo schema generale di periodizzazione che ne era stato ricavato).

5. Infine, ugualmente rilevante ci sembra l'attivitê collettiva di "riflessione al secondo livello" su quanto Å stato fatto, che consente di mettere in gioco e sollecitare capacitê di tipo metacognitivo sulle operazioni compiute. La consapevolezza dei processi che presiedono alla produzione del ricordo - siano essi di tipo narrativo come in questo caso o di tipo metodologico come in attivitê di analisi delle fonti storiche - ha infatti effetti positivi sulla acquisizione di nuove conoscenze.

Riferimenti bibliografici

Axia, G., (1986), La mente ecologica. La conoscenza dell'ambiente nel bambino. Firenze, Giunti Barbera.
Bachtin, M.M. (1963/1968), Dostoevskij. Poetica e stilistica. Torino, Einaudi.
Bartlett, F.C. (1932) Remembering: A Study in experimental and social psychology, Cambridge, University Press.
Berti, A.E., Bombi, A.S. (1981), Il mondo economico del bambino, Firenze, La Nuova Italia.
Berti, A.E., (1994),Children's Understanding of the Concept of the State, in Carretero, M., Voss, J. ed.Cognitive and Instructional Process in History and Social Sciences, Hillsdale N.J., Lawrence Erbaum Associates Publishers.
Bruner, J. (1986), Actual Minds Possible Words. Cambridge MA, Harvard University Press
Bruner, J. (1990), Acts of Meaning. Four lectures ond mind and culture, Cambridge MA, Harvard University Press.
Carretero, M., Voss, J. ed. (1994), Cognitive and Instructional Process in History and Social Sciences, Hillsdale N.J., Lawrence Erbaum Associates Publishers.

Cole, M. (1990) Preface, in Middleton, D. & Edwards, D., eds. (1990) Collective Remembering, London, Sage.
Donaldson, M. (1978), Children's Minds, London, Fontana.
Fasulo, A. Pontecorvo, C. (in corso di stampa), Il bisogno di raccontare. Analisi di narrazioni nel contesto familiare, in A.Smorti, ed., Il Pensiero Narrativo, Firenze, Giunti.
Furnham, A. (1994), Young People's Understandind of Politics and Economics., in Carretero, M., Voss, J. ed, Cognitive and Instructional Process in History and Social Sciences, Hillsdale N.J., Lawrence Erbaum Associates Publishers.
Gardner, H. (1991), The Unschooled Mind, How Children Think and How Schools Should Teach, New York, BasicBooks.
Girardet, H., (1986), Storia, geografia e studi sociali nella scuola elementare, Firenze, La Nuova Italia.
Girardet, H, Fasulo A., Pontecorvo C. (1994), Vedere il passato. Imparare la storia attraverso la discussione di gruppo. Paper presentato al Ví Incontro Internazionale Narrative studies, Ansedonio 7-11 Settembre.
Leontev, A.N. (1975/1977), Attivitê, coscienza, personalitê. Firenze, Giunti Barbera.
Mattozzi, I. (1988), I bambini, il tempo, la storia: ducazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare. in Aa.Va., Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Milano, Bruno Mondadori.
Middleton, D. & Edwards, D., eds. (1990) Collective Remembering, London, Sage.
Nelson, K. (1981), Social Cognition in a Script Framework, in Flavell J.H., Ross, L., Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures, Cambridge, Cambridge University Press.
Ochs, E, Taylor, C. (1992), Family narratives as political activity, Discourse and Society 3, 43-57.
Pontecorco, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio C. (1991, Discutendo si impara, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
Pontecorvo, C, ed. (1993), La condivisione delle conoscenze. Firenze, La Nuova Italia
Pontecorvo, C., Girardet, H. (1993), Arguing and Reasoning in Understanding historical Topics, "Cognition and instruction" 11, (3-4) p. 365.

Resnick, L.B., Levine, J.M., Beherend, S.D. (1991), Perspectives on socially shared cognition, Wahington D.C., American Psycological Association.
Ricoeur P. (1983), Temps et rÄcit, Paris, Editions du Seuil
von Wright, G. (1971/1978) Spiegazione e comprensione, Bologna, Il Mulino.
Voss, J.F;,Greene T.R., Post. T.A., Penner B.C. (1983), Problem solving skill in the social sciences. In G.H.Bower, ed.The Psichology of Learning and Motivations: Advance in research Theory, New York, Academic Press.
Voss, J.F., Perkins D.N., Segal J.W., (1991), Informal Reasoning and Education, Hillsdale N.J., Lawrence Erbaum Associates.
Vygotskij, L.S. (1934/1990), Pensiero e Linguaggio, Bari, Laterza.
Wertsch J.V. (1991), Voices of Mind, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Tav. 1: Raccontare- ricostruire la storia personale: Fasi criteri di costruzione dellıunitê didattica (10 sedute di lavoro)

FASICRITERI1. Produzione individuale di disegni che raccontano la storia della propria vitaAttivazione ed esplorazione delle conoscenze infantili sui contenuti e sulle procedure di organizzazione del racconto e di rappresentazione grafica 2. Analisi e rielaborazione collettiva delle storie disegnate:a. distinzione tra ÊeventiË e ÊperiodiËb. individuazione del Êmomento inizialeË
c. periodizzazione in ÊetÓË della vita
d. costruzione di Êfasce temporaliË per rappresentare graficamente la periodizzazione stabilita.
Costruzione di uno schema condiviso per organizzare la propria storia3. Raccolta e classificazione delle informazioni su ciascun periodo:a. interviste ai genitorib. analisi in gruppo di fotografiec. analisi di ÊrepertiË (vestiti e giocattoli)d. consultazione di Êdocumenti ufficialiËIntroduzione alle procedure di ricostruzione storica tramite il ricorso a ÊfontiË di vario genere4. Produzione individuale dei racconti orali della propria storiaAttivazione ed esplorazione delle conoscenze infantili e delle capacitê narrative, in un contesto interattivo di ÊcondivisioneË 5. Discussione collettiva sui criteri di scelta degli episodi narratiAttivazione ed esplorazione sulle capacitê di riflessione metacognitiva dei bambini sulle operazioni c

EVOLUCIÓN EN EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES EN ESTADOS UNIDOS

Ernesto Gómez Rodríguez
Universidad de Málaga

El objetivo de esta ponencia es analizar la evolución del currículum de educación social a lo largo de la historia escolar. Para ello, nos centraremos en el análisis del currículum norteamericano y en su influencia sobre algunos curricula 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 la 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 curricula de la mayoría de los países, sobre todo después de la IIª Guerra Mundial.

1. 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 que 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 MARSDEN (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 nacional [1].

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 latino [2]. 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,

---

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.

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.

ideológicas [3]. 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.

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 curricula europeos (HERTBERG, 1981; POPKEWITZ, 1994).

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.

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 complicadas 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 ferencia 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 ida 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).

2. 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 social [4], por

---

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 curriculum. Aunque ambas consideraban el desarrollo de la personalidad del alumno como eje central de la enseñanza, en unos - María MONTESSORI, 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, Jonh DEWEY - los cambios pasaban, inexcusablemente,

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.

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 curriculares [5].

2.1. LOS «SOCIAL STUDIES».UNA "REVOLUCIÓN" EN EL CURRÍCULUM SOCIAL

---

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 experiencian la realidad.

El peso de estas organizaciones fue especialmente relevante en aquellos países que mantenían un modelo de curriculum, 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 curriculum, 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.

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 curricula 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 curricula 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 curricula 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.

2.1.1. 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 WILSON [6]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

---

Con anterioridad a su presidencia de los EE.UU., Woodrow WILSON, fue profesor de Historia Económica en Princenton y en 1899 había formado parte de la Comisión de los Siete.

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 (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 Wodrow 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 lujos 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. Dede 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 «Progresive 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.

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

---

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 curriculum social (SAXE, 1991).

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 sugestiones. Es abrumadora y arrinconada por una carga de información no asimilada. Pierde su capacidad de reacción flexible y su disposición alerta para obtener mas 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 mezcolanza 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).

2.1.2. 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 primeras [8]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 trascendecia 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 carencia 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).

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 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.

* 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 Reorganzation of Secundary 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 utilidad[9] en la educación de todos ciudadanos -y no sólo de una elite cultivada-, antes que por la enseñanza de las disciplinas formales [10]. 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 Committe 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

---

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 9° grado, cuando dejaba de ser obligatoria.

MEHLINGER (1986, 32) encuentra en estos principios de utilidad y de independencia de las disciplinas académicas las 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.

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 curricula 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»**:

Organización profesional que integra a la inmensa mayoría de los profesionales relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales en todas sus modalidades.

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 alumno 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 " [KINSGLEY(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).

2.2. 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 curricula 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 patriótica [12].

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 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).

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.

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

---

Sus fundadores eran intelectuales socialistas - W. BEVERIDGE, G. D. COLE, H. LANSKI y B. WOOTTON - que abogaban por una educación contraria a la sumisión y por tanto, defendían una educación social que resaltara los valores democráticos.

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.

con los tradicionales «Grammmar y 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 Currículum Reform*» de 1945, las escuelas deberían preparar a su alumnado para la vida en una sociedad compleja y plural, lo que significaba que deberían saber a 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).

2.3. 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 sumía 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, 19972).

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 departamentos 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 críticas [15]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

---

Para LYND (1953), 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.

de «social studies» deberían basarse en el reconocimiento de estas etapas. Partiendo de esta idea, proponía una secuencia curricular conocida como **«Expanding Enviromment 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.
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,

---

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 UCD, se potenció su presencia, y hasta aparece en algunos de los proyectos de la reforma curricular de la nueva educación primaria.

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 curricula constituyesen una recolección de hechos y ejercicios que seguían la letra, pero no el espíritu de las recomendaciones iniciales de Hanna (BROPHY, 1990, 358).

La 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 Enviromment» 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)

2.4. 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 curricula 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 garantizasen 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 especialistas 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 tomado 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 reciente 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 WRONSKY (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 KLIEBARD (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 garantizasen 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).

Mantenían 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 curricula.

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 proyectos[17] 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

---

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.

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 5° curso, aún cuando estaba pensado como una serie que abarcaría desde preescolar hasta el 11° grado, mientras que el dirigido por FENTON y GOOD sólo se diseñó para 4 cursos (del 9° al 12°).

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, arreciaron 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,

* 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, HERZTBERG (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 mas 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).

2.5. LA INFLUENCIA DE LOS «NEWS SOCIAL STUDIES» EN LOS CURRICULA 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 centrase 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 Universidad de Liverpool.

**History 13-16* , dirigido por Denis SHELMIT.

**Humanities Currículum Project*, dirigido por Lawrence STENHOUSE

**Social Studies 8-13*, codirigido por Denis LAWTON y el «London Institute of Education».

Por su especial trascendencia comentaremos el *Humanities Currículum Project* que se desarrolló entre 1967 y 1972, y fue de los primeros en aparecer. Estaba destinado especialmente para los alumnos -entre los 14 y 16 años- y profesores de formación profesional y sus diseñadores querían estimular con él a las escuelas y profesores a aprender a través de la

---

El «Schools Council» fue un organismo nacional creado en 1964 -desapareció en 1984- al que se responsabilizó del desarrollo y control del curriculum.

investigación, desde unas bases interdisciplinares (STENHOUSE. 1971). Su objetivo general pretendía

> "para desarrollar y comprender las situaciones sociales, la conducta humana, los juicios de valor controvertido y las consecuencias que se derivan de ellos" (SCHOOLS COUNCIL, 1974, 1).

Desde una visión global de las humanidades, entendidas como el estudio y la comprensión de la conducta y la experiencia humana, las ciencias sociales, la historia, la geografía, los estudios religiosos y el inglés eran las materias que integraban el proyecto.

Los temas polémicos que configuraban el proyecto eran: Guerra y Sociedad; la Educación; la Familia; las Relaciones entre sexos; el Poder; la Gente y el Trabajo; la Vida en las ciudades; Ley y Orden; las Relaciones Raciales. En su selección no se partía prioritariamente de las necesidades e intereses de los alumnos, sino que se hizo considerando su importancia para la condición humana (STENHOUSE. 1971).

Los ejercicios y actividades tenían como objetivo que los alumnos pudiesen asumir su propia responsabilidad, relativizando y mostrando menos dependencia hacia la autoridad. Para su desarrollo, se requería una amplia variedad de materiales: biografías, diarios y cartas, novela, poesía, juegos, textos históricos, filosóficos ..., mapas, recortes de prensa y audiovisuales.

Las principales críticas procedieron del campo de las disciplinas. Se afirmaba que el punto débil del proyecto residía en la imprecisa formulación de objetivos cognitivos. Sin embargo, desde otra perspectiva más didáctica, la trascendencia del *Humanities Currículum Project* residía en dos aspectos:

* la relevancia presente y futura de la enseñanza de las ciencias sociales en la vida de los alumnos, y
* el nuevo papel que los profesores desempeñaban en su desarrollo.

En función de este último aspecto, el proyecto se ha considerado como uno de los modelos de investigación en la acción que concede a los

profesores un papel clave, al actuar como un profesional autónomo que construye su conocimiento profesional a través de la reflexión de su propia práctica (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1991).

En **Francia**, con un sistema educativo fuertemente centralizado, en el que el currículum se establece de forma prescriptiva, rígida y vertical, los cambios fueron muy escasos.

Como consecuencia del debate abierto en torno a la enseñanza después del Mayo del 68, y tratando de dar respuesta a la masificación de la enseñanza, a raíz de la reforma educativa de Haby (1975) se introdujo en el currículum social de la escuela elemental una nueva área denominada **«Activités d'Éveil»**, que compartía un espíritu similar al de los NSS y de la New History, y entroncaba con las concepciones educativas de la Escuela Nueva (PAGÈS, 1993). En síntesis, las «Activités d'Éveil » debían servirle al alumnado para:

a) situarlo en el mundo en el que viven;
b) relativizar su visión del mundo en relación con las civilizaciones de ayer y de hoy;
c) adquirir cualidades y actitudes;
d) responder a una necesidad de iniciación política, económica y social;
e) adquirir un método que permita un juicio serio y riguroso, y
f) la formación del espíritu crítico". (MARBEAU, 1978).

En la enseñanza secundaria, que mantenía su currículum disciplinar de enseñanzas separadas para la historia y la geografía, se introdujo - aunque tan sólo para el primer ciclo - un área de ciencias humanas, que pretendía la enseñanza integrada de la historia diacrónica, el estudio del medio geográfico y una iniciación a la economía, la sociología y la política (PAGÈS, 1993).

En **Italia**, la situación del currículum social transcurre por una situación muy parecida a la francesa, puesto que su sistema escolar participa de las mismas características de prescripción y centralismo. Sin embargo, los problemas aumentaban en tanto que los curricula de las tres etapas que

constituyen su sistema escolar [19] se diseñaron aisladamente, sin establecer un eje articulador coherente. Mientras que el currículum de escuela secundaria de primer grado se revisó en 1963, el del segundo grado ha encontrado grandes obstáculos para su revisión y mantiene casi las mismas bases desde 1925.

En líneas generales, en su estructura curricular se observaba un predomino de la concepción disciplinar con una presencia acentuada de la historia en detrimento de la geografía. En estos años, los intentos de cambio curricular provenían del **Movimiento de Cooperazione Educativa** (MCE) que adoptando los principios de globalidad, interés y actividad del alumno en su aprendizaje, defendía la creación de un currículum social ideológicamente comprometido con el conocimiento y la transformación del medio físico, social y cultural de los alumnos.

2.6. LAS NUEVAS TENDENCIAS EN EL CURRÍCULUM SOCIAL DESDE LOS AÑOS 70.

En los Estados Unidos, tras la revolución teórica que provocó el movimiento de los NSS, la aplicación de sus proyectos tuvo una vida efímera [20]. 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,

---

El sistema escolar italiano se estructura en tres etapas: escuela elemental (5-10 años), escuela secundaria de primer grado (11-14 años) y escuela secundaria de segundo grado (hasta los 19 años).

JAROLIMEK (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.

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 los campus universitarios, pero también alcanzaban a las escuelas secundarias de 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 lo 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 curricula sociales de estos años se basaban en los trabajos 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 WILLIANS 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 visones 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.

2.7. 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 sombras que luces, y ello a pesar de que el criterio que las ha guiado ha sido el de la eficiencia, que en sí mismo no es malo, siempre que no esté reñido con otros criterios menos economicistas [21], pues, como afirma

---

Son muchos los teóricos de la educación social (LARRABE, 1991; ROOS, 1992; GIROUX, 1993) que apuntan que el espíritu reformador de la eficacia es una consecuencia de las evoluciones experimentadas en los campos ideológico y político, pues una vez superada la visión de la URRS y el comunismo como fuente potencial de conflictos -políticos y militares- con los EE.UU., el peligro se traslada hacia la competencia que Japón y la Unión Europea representan para la economía norteamericana. Una visión, en la que el curriculum se concibe como un elemento económico de capital importancia, en tanto que aporta la «base humana» para el desarrollo y la competencia económica.

McFARLAND (1993, 77), el nuevo lenguaje de la reforma a menudo fuerza los límites de la misión histórica de la escuela -preparar a los alumnos para la ciudadanía-, poniendo el acento en la preparación de los alumnos como trabajadores productivos que puedan asegurar la competencia de sus país en los mercados internacionales.

En este mismo sentido, WOOD (1989, 56) señala, que parece claro que en el impulso hacia la eficacia que pretenden las últimas reformas educativas, hay poca necesidad de la educación social, puesto que los reformadores asumen la idea de que las cuestiones sociales importantes ya han sido formuladas y respondidas. Ante esto, un amplio sector plantea que no hemos de preocuparnos porque los niños y jóvenes tengan habilidad para comunicarse eficazmente, cooperar, comprender diversas culturas, negociar, pensar críticamente, debatir, examinar, investigar, juzgar, valorar, interpretar, analizar, ser creativos, etc, especialmente, cuando la tarea que se persigue, consiste en que, simplemente, sean trabajadores obedientes y productivos. Para conseguirlo, nada mejor que un currículum social dirigido a la indoctrinación de los jóvenes, que se está traduciendo en «más de lo mismo», es decir, en una vuelta a la educación social basada en la enseñanza de las disciplinas sociales.

En **Francia**, el gran debate sobre el currículum social se abre a raíz del Coloquio sobre la historia celebrado en Montpellier (1984), donde se debate el papel de la historia y la geografía en la educación social. El resultado -poco de extrañar en un congreso dominado por historiadores- se inclina por mantener ambas disciplinas diferenciadamente. Entre los argumentos utilizados, además del peso de 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 Chevénement, 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 obligatoria [22]. 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.

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.

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 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 currriculares, la «*Comission BRADLEY on History in Schools*»: *Building a History Currículum: Guidelines for Teaching History in School* (1988) y la «*Comission 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 2000[23]. 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 Currículum*» 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 cultural[24] 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-, representan una seria oposición a las teorías técnicas que dominan el panorama del currículum social (ARMENTO, 1986). Aunque, como afirma PAGÈS (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 gran trascendencia en el análisis tanto de los curricula 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

---

U.S. Department of Education (1991): América 2000: An Education Strategy Sourcebook, Washington, Department of Education.

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.

" 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 seguido*[25]- por la mayoría del profesorado,
* 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,
* se obstaculizaría el acento que muchos profesores ponen sobre los problemas sociales contemporáneos,
* 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

[25] El subrayado es mío.

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).

3. 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 cara a 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 principal 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 curricula, 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 curricula.

Pero la evolución de los curricula 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 (BERLAK y BERLAK, 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.

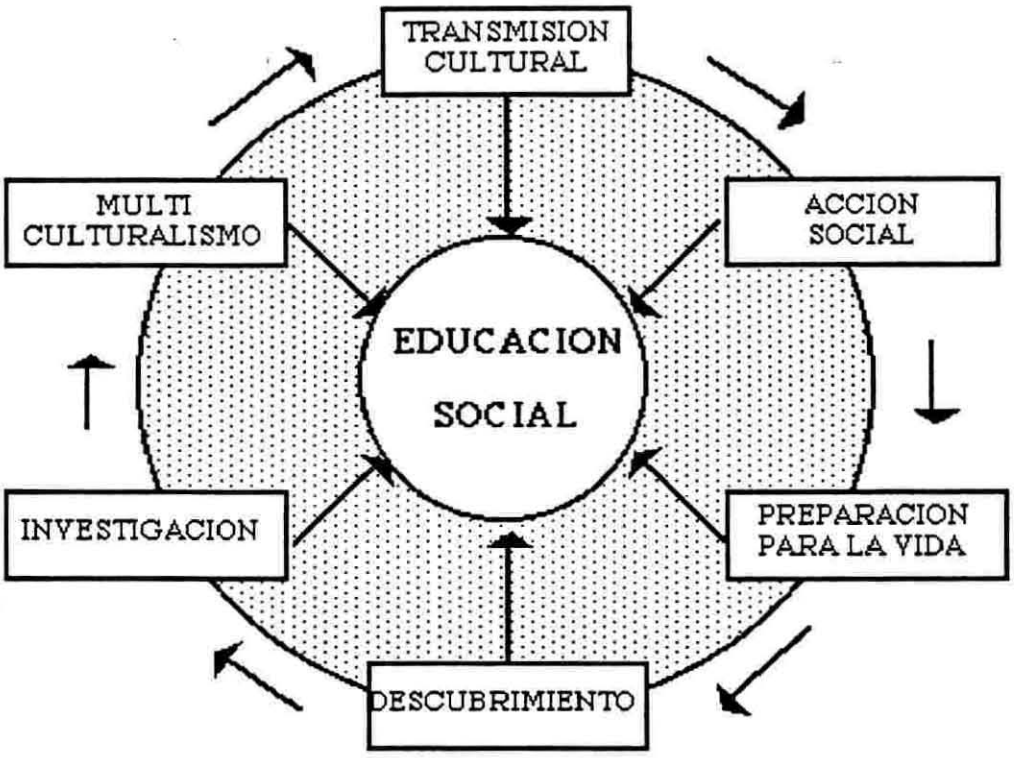

Fig. 1. *Evolución de las tendencias en la Educación Social*

Sus orígenes y declives son consecuencia de circunstancias muy diversas, pero no sólamente 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 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 (2º 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 currículum* ", Journal of Education Policy, Vol. 3, nº 1, (23-38).
ARMENTO, B. (1986): "*Research on teaching social studies* ", en WITTROCK, 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): "*América 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, Vo. 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.
BERLAK, A. y BERLAK, 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 WILLIANS, 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 ouvrieres.
CITRON, S. (1987): Le Mythe National. L'Histoire de France en question, París, Les éditions oubrieres/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 Committe 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): "*Objetives 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 CEREZO, 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 Resisteance 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, NJ. (1985): La enseñanza de la geografía, Madrid, Visor.
GUARRACINO, S. (1989): Storiografía e didacttiche 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: Eightein 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, Londom.
JENNESS, D. (1991): Making Sense of Social Studies, New York, MacMillan.
KINSGLEY, C. D. (1918): Cardinal Principles of Secondary Education, Report of the Subject Committes 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 Srtudies: Retrospect, circunspect 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: Developping reflective, competent, and concerned citizens, Boston, Little Bwrown.
MAXIN, G.W. (1983): Social Studies and the Elementary School Child, Columbus, Charles E. Merril.
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 contraversy: An approach to teaching Social Studies, Boston, Little Brown.
PAGES, J. (1993): El disseny, el desenvolupament del curriculum i el pensament del professor: El cas de l'experimentació del curriculum 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-yer-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 curriculum 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.

PROCESO DE HOMINIZACIÓN: UNA VISIÓN INTERDISCIPLINAR

Candelaria Benítez Rivero
Andrea Marrero Urbín

Este proyecto de trabajo surge de la necesidad de abordar contenidos de CC.SS., C. Naturales y Tecnología desde una perspectiva interdisciplinar.

A la hora de decidir, cuál sería el núcleo básico en torno al cual organizaríamos los contenidos de las distintas disciplinas, tras debate y reflexión llegó el consenso; sería la evolución el eje vertebrador elegido para el planteamiento interdisciplinar, aunque limitándolo exclusivamente a la especie humana.

Es en este momento, cuando dotamos al proyecto de fundamentación teórica, enumerando las razones básicas de carácter didáctico, psicopedagógico, epistemológico y sociológico que lo sostienen.

Las decisiones tomadas en la fundamentación teórica, encontrarán en la mediación de la metodología -el constructivismo- el marco adecuado para el posterior desarrollo práctico. Éste se llevará a cabo a lo largo de las fases metodológicas que quedan señaladas en el proyecto y que en síntesis son:

A-PRIMERA FASE:

A-1. Acercamiento a las ideas previas del alumnado. Puesta en común.
A-2. Contraejemplos-Aproximación y definición del problema/as.
A-3. Elaboración de un plan de Trabajo.

B-SEGUNDA FASE:

B-1. Búsqueda de información. Utilización de diversas fuentes.
B-2. Conceptualización.
B-3. Replanteamiento y confrontación.
B-4. Elaboración de un informe.

C-TERCERA FASE:

Trabajo de síntesis final(montaje audiovisual, maquetas, friso histórico, elaboración de un libro etc.).

Una vez definido el marco metodológico, son los objetivos generales los que ocupan nuestra atención, siendo éstos los que reflejan el intento integrador desde la perspectiva C.T.S. y por tanto en estrecha relación con los conocimientos de carácter conceptual,procedimental y actitudinal de las áreas implicadas.

Los objetivos generales marcados para este proyecto son:

1.- Proporcionar a los alumnos/as una ocasión para relacionar conocimientos procedentes de campos académicos habitualmente separados.
2.- Reflexionar acerca del proceso de evolución en la especie Homo y el papel que juega la técnica en todo ese proceso de hominización.
3.- Trabajar en la construcción de conceptos de carácter estructurante tanto desde el punto de vista científico como social.
4.- Mostrar a los alumnos/as la evolución de la especie humana,como una cuestión siempre abierta y sometida a continua investigación.
5.- Comprender la influencia de la ciencia y la técnica en la evolución de las sociedades y en la aparición de las primeras culturas.
6.- Comprender cómo los condicionamientos culturales, históricos y sociales influyen en el desarrollo científico y tecnológico.
7.- Contribuir a la formación de ciudadanos capaces de comprender fenómenos de naturaleza compleja, reflexionar sobre ellos y elaborar juicios de valor propios, capaces de tomar decisiones y participar activamente en la vida social.

El siguiente paso en el proceso de trabajo consistió en contextualizar el proyecto en las áreas de C.Naturales, Tecnología y CC.SS. atendiendo a objetivos, contenidos y criterios de evaluación. (Según currículo de ESO, B.O.C. nº 12/1994, 28 Enero).

Con respecto a la Guía Didáctica, Materiales Curriculares y Recursos Didácticos se han ido elaborando a lo largo de todo el proceso. Así mismo, a la bibliografía inicial se le ha ido añadiendo la utilizada en las distintas fases del desarrollo metodológico.

En cuanto a la Evaluación, ésta se concibe como un proceso que se inicia con la primera fase de la metodología con valoración de aspectos múltiples (la adecuación del núcleo temático y objetivos, la indagación de ideas previas, el método,los materiales curriculares, trabajos de los alumnos, interés despertado, orientación de los profesores, la contextualización realizada en el currículo de ESO, recursos etc...), y que finaliza a la vez que lo hace el proyecto. La pretensión es que la tarea evaluadora funcione de catalizador constante, para detectar todo aquello que ha funcionado adecuadamente y a la vez eliminar o mejorar aquellas cuestiones que no han obtenido el resultado deseado. En la medida que sometamos la totalidad del proyecto a evaluación, podrá ser aplicado con mayores garantías de éxito. Uno de los aspectos que dentro de la evaluación hemos de tener en cuenta, es la temporalización, planificada para tres meses; en la práctica se ha prolongado el curso completo.

En este proyecto han estado implicados los alumnos de octavo nivel de E.G.B., tres maestras y un maestro pertenecientes a áreas distintas (Lenguaje, C. Naturales y CC.SS.). Participación y cooperación han sido las características del trabajo y aunque inicialmente no hubo negociación con el alumnado, el método seguido durante todo el proceso dará lugar a que aparezcan cuestiones no previstas en el proyecto y que son fruto de aportaciones de los alumnos.

DESARROLLO DEL PROYECTO DE TRABAJO

Como hemos dicho con anterioridad, no hubo negociación con el alumnado a la hora de seleccionar el tema a desarrollar en el Aula Taller C.T.S. Es por esto que propusimos al alumnado el proceso de hominización, explicándoles la perspectiva con la que queríamos enfocar el trabajo, deteniéndonos en clarificar qué significaba un proyecto C.T.S.

Una vez hecho esto, comenzamos a desarrollar el proyecto siguiendo las fases metodológicas:

A.-**Fase de ideas previas:** En esta fase presentamos a los alumnos un cuestionario de detección de preconceptos, atendiendo a:

1.-Conceptos estructurantes de carácter científico-tecnológico y social que confluyen en el eje vertebrador: la evolución.
2.-Conceptos propios de las distintas disciplinas (C.Naturales, CC.SS. y Tecnología).

Con el fin de observar individualmente al alumnado en cuanto a su situación con respecto a los preconceptos, se elabora una plantilla de vaciado de ideas previas, donde quedan reflejados los niveles que cada alumno alcanza, tanto en conceptos estructurantes como en los de las distintas disciplinas. A la vez el alumnado retoma el cuestionario, debatiéndolo en equipos de trabajo, para llegar a una puesta en común colectiva que se recoge en el cuaderno de trabajo de cada alumno. Con esto cubrimos dos objetivos, por un lado que el alumno/a disponga en su cuaderno de todas las ideas acertadas o no acerca del tema que queremos abordar y de otro que el profesorado obtenga un material indispensable para la elaboración de la fase de contraejemplos.

B.- Fase de contraejemplos:

A través de una cuidada selección de información, colocamos al alumno/a frente a unas ideas que se contraponen a aquellos preconceptos explicitados con anterioridad, de modo que surjan los problemas que con posterioridad conformarán el guión de trabajo a investigar. Es en este momento del desarrollo metodológico donde nos planteamos,¿qué queremos conocer?, y ¿cómo vamos a hacer para conocerlo?.

C.- Fase de búsqueda de información:

Iniciamos la misma con la distribución del guión de trabajo en equipos que se forman naturalmente en base a la opción individual sobre qué se quiere investigar. De este modo se generan diferentes equipos de trabajo donde se trabajan aspectos distintos dentro del tema propuesto. Señalar que en este guión aparecen cuestiones no previstas por el profesorado y qué incluso se han apartado del tema original, pero que también son objeto de investigación.

Dentro de esta fase metodológica es cuando se recurre a variadas fuentes y recursos, incluyendo la orientación del profesor, para que cada grupo de alumnos, por tanto de forma colectiva, vaya construyendo los conceptos que son objeto de estudio y así se dé la conceptualización prevista dentro del desarrollo metodológico. De cara a que los equipos de trabajo, tras confrontar sus hipótesis de principio con la información obtenida, puedan reflexionar y sistematizar su trabajo se le proporcionan unas pautas sobre cómo se hace un informe, al cual cada grupo dará respuesta y presentará por escrito. En ese informe quedan contemplados no sólo los contenidos de carácter conceptual, procedimental o actitudinal, sino que también se comprueba en qué medida el alumnado ha incorporado el método de investigación.

D.- Fase de síntesis final:

Cada equipo de trabajo decide cómo va a plasmar todo lo aprendido y reflejado en el informe.

Diversos planteamientos: maqueta de Africa donde quedan señalados los yacimientos arqueológicos más importantes de Homínidos y Prehomínidos, elaboración de un planisferio con la distribución racial además de otras características, friso histórico que recoge el proceso de hominización con el doble criterio (biológico y social), creación de un montaje audiovisual acerca de la discriminación racial. La diversidad de trabajos seleccionados hace necesario que para la realización de los mismos tengamos que recurrir a la interdisciplinariedad, también de talleres, ya que intervienen en los mismos el taller de marquetería, electricidad, plástica, fotografía, video, utilizando así mismo diversas técnicas propias de cada taller e incorporando

cada equipo de trabajo los conocimientos provenientes de la investigación realizada.

Una vez enumeradas las fases del desarrollo del proyecto, creemos importante señalar las modificaciones habidas en el mismo. Éstas se producen en el intento de dar respuesta a interrogantes planteados por el alumnado y que surgen en distintos momentos del desarrollo metodológico; de este modo se generan nuevas hipótesis con las que seguir trabajando.

Problemas relacionados con el racismo y con el poblamiento inicial del archipiélago canario son objeto de estudio dentro del proyecto. Este fenómeno de ampliación, creemos responde a la propia metodología utilizada ya que el afloramiento de nuevas ideas y nuevos problemas pueden aparecer en cualquier momento. Esto lo confirma el hecho de que los informes presentados por los distintos equipos de trabajo dejan nuevas preguntas abiertas a la investigación.

En definitiva, la puesta en práctica de un trabajo de carácter interdisciplinar, nos ha llevado a las siguientes conclusiones:

A.- Interdisciplinariedad tiene una función organizadora e integradora de las distintas disciplinas.

B.- La Metodología Constructivista es adecuada para el planteamiento interdisciplinar.

C.- Currículum abierto, protagonismo del alumno/a, función coordinadora e impulsora del profesor y evaluación como catalizador constante del proceso son elementos indispensables para afrontar un trabajo de las características del que aquí se expone.

EVALUACIÓN

A.-En cuanto a la metodología:

A.1.-Fase de ideas previas:

*Exceso de items elaborados para la detección de preconceptos.

CONCLUSIÓN

*El núcleo en la indagación de las ideas previas se encuentra en los conceptos estructurantes comunes a las disciplinas.

OBSERVACIONES:

a.-No hay ningún concepto estructurante que esté bien construido.
b.-La explicitación de contenidos es casi nula.
c.-Cuanto menos está construido un concepto mayor dificultad para explicitarlo.
d.-Mayor percepción del cambio, no así de la permanencia.
e.-Tienen una idea de progreso lineal, fruto de un pensamiento unicausal. No existe, por tanto, la multicausalidad, ni la visión integrada de Ciencia, Técnica y Sociedad.

Con respecto a la puesta en común dentro de la fase de ideas previas consideramos:

*Es una interesante recopilación de las ideas colectivas acerca de lo básico.
*Aporta información imprescindible para elaborar la fase de contraejemplos.

A.2.- Fase de contraejemplos:

*Nos pareció compleja a la hora de la selección de la información.
*Quizás fue incompleta, puesto que no pudimos proporcionar suficientes situaciones donde el alumnado pudiera contraponer sus ideas con la información dada.
*A pesar de los límites, este momento del desarrollo metodológico, sí originó el planteamiento de problemas, avance de hipótesis y elaboración del guión de trabajo.

Como conclusión de estos dos momentos podemos decir que, en la medida en que la aproximación a las ideas espontáneas de los alumnos-as sea correcta, se desarrollará con mayor agilidad la fase de contraejemplos.

BIBLIOGRAFÍA

Langford, Peter:"El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria".Ediciones Paidos. M.E.C. Barcelona 1990.
Pagés,Pelai:"Introducción a la Historia". Epistemología teoría y problemas de método en los estudios históricos. Editorial Barcanova.Barcelona 1983.
Hernández,F.;Ventura,M.:"La organización del curriculum por proyectos de trabajo".Editorial Graó.Barcelona 1994 .
Latorre,A.;Gonzalez,R.:"El maestro investigador"."La investigación en el aula".Editorial Graó.(Biblioteca del maestro).Barcelona 1992.
S.I.U.Z.(Seminario Interdisciplinar de la Universidad de Zaragoza).:"Origen y Evolución del Hombre".Editorial Eustaquio Molina.Zaragoza 1992.
Biosca,G.;Clavijo,C.:"Cambio y diversidad en el mundo contemporáneo".Textos para la enseñanza de las Ciencias Sociales.Editorial Graó.Barcelona 1993.
Arregui,A.;Egido,M.:"Ciencias Naturales, Botánica, Ecología y Evolución".Editorial Oikos.
Lévi-Straus y otros: "Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia".Editorial Anagrama. Barcelona 1987.
Cabello,M.;Lope,S.:"Evolución".Editorial Alhambra BREDA) Madrid 1987.
Johanson,D.;Maitland,E.:"El primer antepasado del hombre" Editorial Planeta. Barcelona 1981.
Autores varios:"Atlas del Hombre".(Antropología y Etnología).Ediciones Jover.Barcelona 1983.
Autores varios:"Evolución". (Libros de investigación y ciencia).Editorial Labor.Barcelona 1982.
Fullola,José Mª.;Gurt,J.:"La prehistoria del Hombre".Editorial Aula Abierta-Salvat. Barcelona 1985.
Fernandez,R.y otro:"La vida:origen y evolución".Editorial Aula Abierta-Salvat.Barcelona.
Garcia,M.:"Derechos Humanos y Constitución Española".Editorial Alhambra.Madrid 1985.
Minelli,G.:"De la célula al Hombre". Editorial S.M..Madrid 1987.
Minelli,G.: "Los mamíferos y el camino de la evolución". Editorial S.M..Madrid 1989.
Minelli,G."Dinosaurios y Aves".Editorial S.M.Madrid 1988.

Baez,M. y otros:"Canarias,Origen y Poblamiento". Editorial Queimada. Madrid 1983.
Del Arco,Mª del C.;Navarro,J.Francisco :"LosAborígenes" Editorial C.C.P.C. Santa Cruz de Tenerife.1987.

BIBLIOGRAFÍA DE ARTICULOS (REVISTAS Y PRENSA):

"Dime tus genes y te diré quién eres".Revista Conocer.
"Por qué los monos se volvieron hombres" Revista Algo.
"El eslabón perdido no aparece." (Se busca un nuevo Darwin).Revista Muy Interesante.
"Cuál será el aspecto del hombre del futuro". Revista Muy Interesante.
"Un viaje de ocho millones de años,tras las huellas del primer hombre".Revista Algo.
"Historia de la Prehistoria". (El origen de las grandes culturas).Revista Muy Especial.
"Evolución,así estamos cambiando".Revista Conocer.
"Hace tres mil ochocientos millones de años.Cómo surgió la vida".Revista Muy Interesante.
Artículo sobre lenguaje racista.
"Seis retratos frente a la xenofobia".Periódico El Pais.
"El resurgir del racismo".Revista Cruz Roja. Enero 1993.
"Historia de un vándalo".Periódico El País.
Aprendo con proyectos Aula.
"Porqué los monos se volvieron hombres".Revista Algo.
"Genes indios andinos similares a los de los japoneses". Periódico La Provincia.
"¿De dónde proceden los seres vivos? La información genética. Los caracteres hereditarios.¿Por qué somos diferentes?. Editorial Santillana. Nova 8º.

LA GEOGRAFÍA QUE ESTUDIAN LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES ESPAÑOLES: LA PRESENCIA DE LA GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Francisco Rodríguez Lestegás
Universidad de Santiago de Compostela

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (B.O.E. del 4 de octubre), de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) determina, en su Artículo 4, que corresponde al Gobierno fijar los aspectos básicos del currículo (objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación), que constituirán las enseñanzas mínimas para todo el Estado, como garantía de una formación común de todos los alumnos y alumnas y de la validez de los títulos correspondientes. Así, el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio (B.O.E. del 26 de junio) establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O., y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre (B.O.E. del 21 de octubre) fija las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

No obstante, la Reforma educativa actualmente en marcha, reconociendo el papel fundamental que juega el contexto en la configuración y significado del *curriculum*, apuesta por un modelo curricular *abierto y flexible*, lo que significa atribuir a diversas instancias y agentes la elaboración del proyecto de educación, consiguiendo así que éste gane progresivamente en contextualización y se convierta realmente en un instrumento para la acción práctica (Coll, 1987). Por consiguiente, las enseñanzas mínimas deben ser incorporadas a los currículos establecidos por el propio Ministerio de Educación y Ciencia o las diversas Comunidades Autónomas que cuentan con competencias transferidas en materia de educación en virtud de la distribución competencial que se deriva de la Constitución. Teniendo en consideración cuanto antecede, esta aportación se refiere exclusivamente a los elementos básicos del currículo o enseñanzas mínimas de Geografía que todos los escolares han de recibir entre los 12 y los 16 años (E.S.O.), así como a los que recibirán aquellos otros alumnos que cursen a continuación los estudios de Bachillerato en su modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

EL LUGAR DE LA GEOGRAFÍA EN EL ÁREA DE "CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA" (EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA)

Las "Ciencias Sociales, Geografía e Historia" constituyen una de las áreas en las que se articula el currículo de la E.S.O., siendo su finalidad tratar de ayudar a los alumnos a construir, organizar e interpretar los conocimientos resultantes de la reflexión de la sociedad sobre sí misma. El área se estructura en torno a tres componentes básicos: *objetivos generales* (orientados al desarrollo de capacidades), *contenidos* (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y *criterios de evaluación* (integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje).

La contribución de la Geografía a un currículo de Ciencias Sociales

En los distintos currículos elaborados a partir de las enseñanzas mínimas se reconoce que el área de "Ciencias Sociales, Geografía e Historia" adolece de una fundamentación epistemológica global, señalándose la identidad, la coherencia interna y la lógica propia de cada una de las disciplinas sociales (geografía, historia, economía, antropología, sociología, ciencia política...), así como la clara delimitación de sus respectivos dominios de investigación. Estas circunstancias, junto a la imposibilidad material de incorporar todas las ciencias sociales al proceso escolar de enseñanza-aprendizaje, son las motivaciones que llevaron a los diseñadores del currículo de la E.S.O. a destacar e individualizar la Geografía, junto con la Historia, en atención a su mayor tradición académica, a la posibilidad que ofrecen de abordar la realidad social y humana desde perspectivas diferentes, más inclusoras e integradoras, y al importante papel que se les reconoce en la formación de los alumnos y alumnas. Ocurre, además, que todos los fenómenos sociales y todas las actividades humanas se desarrollan en un espacio y en un tiempo determinados, por lo que, de hecho, la Geografía y la Historia reflejan dos dimensiones y dos perspectivas esenciales para el estudio de la Humanidad: la espacial (procesos que tienen lugar en el territorio como consencuencia de las actividades humanas) y la temporal (procesos de cambio y evolución de la sociedad humana), respectivamente (Gross y otros, 1983; Hernández y Santacana, 1992). Antes de proseguir, es

necesario, pues, determinar cuál es el lugar que la Geografía ocupa en el currículo de las Ciencias Sociales.

Desde el siglo pasado, los geógrafos se han esforzado en afirmar el carácter de encrucijada de su disciplina, considerada a la vez como ciencia natural y social, como síntesis de un amplio conjunto de conocimientos, lo que le concedía un estatuto epistemológico muy particular que le permitía mantener su identidad y especificidad frente a científicos naturales y sociales. No obstante, y a pesar de la resistencia ofrecida por algunos notables geógrafos interesados en seguir manteniendo la vinculación entre la geografía y las ciencias de la Tierra, puede decirse que a lo largo del presente siglo se ha ido configurando un amplio estado de opinión favorable a la inclusión de esta disciplina entre las ciencias sociales (Capel y Urteaga, 1986).

Para que se operase esta transformación, fue necesario el abandono de las restrictivas concepciones tradicionales de la Geografía[1], sustituyéndolas por la comprensión del espacio como un sistema en el que se relacionan elementos del medio físico y del medio social; el entorno natural representa un marco para el comportamiento humano e implica una serie de condicionamientos ecológicos que la geografía tiene en cuenta, pero, en lo esencial, el paisaje es una creación colectiva, de manera que si los paisajes constituyen objeto de estudio geográfico es porque son productos/apropiaciones humanas.

Y al insistir en que el medio natural sólo se convierte en medio geográfico en la medida en que las colectividades lo modelan a lo largo de la historia, la Geografía tuvo que dejar de ir a buscar modelos a las ciencias naturales exclusivamente, para dirigirse hacia las ciencias sociales, tanto a la economía, como a la sociología, la antropología e incluso la psicología social; no olvidemos que una línea de investigación geográfica que cuenta con un importante número de seguidores en la actualidad es la que analiza las representaciones y las vivencias personales del espacio (geografía de la percepción y del comportamiento).

---

[1]Harvey (1969), siguiendo a Haggett (1965), distingue cinco grandes temas o tradiciones geográficas: el tema de la "diferenciación espacial", el tema del "paisaje", el tema de las "relaciones entre hombre y entorno", el tema de la "distribución espacial" y el tema "geométrico".

En resumen, desde la consideración de la Geografía como disciplina referente en la construcción del área de Ciencias Sociales, conviene destacar su dimensión social antes que la natural, en la línea expuesta por Capel y Urteaga cuando afirman que *"la geografía si no es humana no es geografía, ya que lo más específico de esta disciplina es precisamente el estudio de los fenómenos físicos, o de otro tipo, desde el punto de vista de su significado para los hombres y de su transformación por éstos"* (Capel y Urteaga, 1986, p. 24).

Por consiguiente, la contribución de la Geografía a un nuevo currículo de Ciencias Sociales se centra en el estudio de la distribución de la población humana sobre la superficie terrestre, la ocupación y organización del espacio, la utilización de recursos para la supervivencia y la incidencia de esta utilización en el medio que habitamos (Capel, Luis y Urteaga, 1984).

Los objetivos generales

Los *objetivos generales* del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia precisan el tipo y grado de aprendizaje que debe realizar el alumno a propósito de los contenidos que se trabajan en el área, con el fin de alcanzar, al finalizar el período de la E.S.O., las capacidades estipuladas por los objetivos de etapa. Pues bien, de entre las capacidades que esta área debe contribuir a desarrollar entre los alumnos y alumnas, corresponderían específicamente a la Geografía las siguientes:

- *Identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales, utilizar este conocimiento para comprender las sociedades contemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas y formarse un juicio personal crítico y razonado.*

- *Identificar y analizar a diferentes escalas las interacciones que las sociedades humanas establecen con sus territorios en la utilización del espacio y en el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental de las mismas.*

- *Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.*

- *Resolver problemas y llevar a cabo estudios y pequeñas investigaciones aplicando los instrumentos conceptuales, las técnicas y procedimientos básicos de indagación característicos de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia.*

- *Obtener y relacionar información verbal, icónica, estadística, cartográfica... a partir de distintas fuentes, y en especial de los actuales medios de comunicación, tratarla de manera autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.*

- *Realizar tareas en grupo y participar en discusiones y debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente sus opiniones y propuestas y valorando la discrepancia y el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.*

- *Reconocer las peculiaridades del conocimiento científico sobre lo social, valorando que el carácter relativo y provisional de sus resultados o la aportación personal del investigador, son parte del proceso de construcción colectiva de un conocimiento sólido y riguroso*[2].

Los contenidos

Frente a una filosofía educativa, vigente durante las últimas décadas, que situaba el origen de una buena parte de los males que afectan a la

[2]Real Decreto 1007/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O. (Anexo I: Ciencias Sociales, Geografía e Historia).

educación escolar en el excesivo peso otorgado a los contenidos, el enfoque curricular adoptado en la actual Reforma educativa apuesta claramente por destacar la importancia de los mismos, si bien reformulando su concepto desde una interpretación de la enseñanza y del aprendizaje no transmisiva y acumulativa, sino cognitivista y constructivista, con un fuerte protagonismo de la actividad del alumno. Partiendo de la idea de que la realización de aprendizajes específicos tiene un impacto sobre los procesos de desarrollo y socialización muy superior a lo que se había pensado tradicionalmente, las propuestas curriculares elaboradas en el marco de la Reforma educativa conceden una importancia considerable al aprendizaje de determinados contenidos específicos, al tempo que destacan la influencia decisiva del profesor como uno de los factores determinantes del hecho de que la actividad constructiva de los estudiantes se oriente hacia una u otra dirección.

Precisamente para facilitar este trabajo del profesorado en relación con la presentación de los contenidos a los estudiantes, las áreas curriculares están estructuradas en una serie de *bloques de contenidos*, entendidos como conjuntos de conocimientos que tienen cierta coherencia y que deben ser secuenciados a lo largo de los distintos ciclos (Proyecto Curricular de Centro), para que finalmente sea cada profesor quien los seleccione y desarrolle en su programación de aula. La disposición legal que fija las enseñanzas mínimas para la E.S.O. estructura los contenidos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en tres ejes temáticos: "Sociedad y territorio", "Sociedades históricas y cambio en el tiempo" y "El mundo actual". De ellos, el eje de "Sociedad y territorio" es el que tiene su referente disciplinar fundamental en la Geografía, aunque acoge también contenidos aportados por otras disciplinas sociales, en particular por la Historia, la Economía y la Sociología. Comprende seis bloques de contenidos: Iniciación a los métodos geográficos; El medio ambiente y su conservación; La población y los recursos; Las actividades económicas y el espacio geográfico; El espacio urbano; Espacio y poder político. Además, el eje de "El mundo actual" es el que presenta una vocación más interdisciplinar, con aportaciones de todas las disciplinas del área y, por lo tanto, de la Geografía, de manera que sus cuatro bloques de contenidos (Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual; La organización económica y el mundo del trabajo; Poder político y participación ciudadana; Arte y cultura en el mundo actual) son

susceptibles de ser abordados desde una perspectiva geográfica en alguno de sus aspectos.

En la misma disposición se indica que estos bloques están impregnados o atravesados por ejes procedimentales y actitudinales. En este sentido, se distinguen tres ejes de procedimientos: "Indagación e investigación como forma de acceder al conocimiento", "Tratamiento de la información" y "Explicación multicausal". Por su parte, se enumeran otros tres ejes de actitudes: "El rigor crítico y la curiosidad científica", "La conservación y valoración del patrimonio" y "La tolerancia, responsabilidad y solidaridad". Por consiguiente, en cada bloque figuran no sólo contenidos de carácter *conceptual*, sino también otros de naturaleza *procedimental* y *actitudinal*.

Así, con los bloques de contenidos pertenecientes al eje de "Sociedad y territorio" se pretende introducir a los estudiantes en el análisis geográfico, a través de contenidos conceptuales referidos a las manifestaciones y procesos que tienen lugar en el espacio como resultado de las actividades humanas, del uso de los recursos y de las relaciones que establecen los grupos y las sociedades entre sí, con el fin de que al final de la etapa los alumnos y las alumnas estén en disposición de comprender la complejidad espacial y los problemas geográficos que de ella se derivan. Para eso, la obtención, selección y registro de información a partir de distintas fuentes; la lectura e interpretación de fotografías aéreas, planos y mapas de distintas características y escalas; la lectura e interpretación de gráficos y diagramas de distinto tipo; la evaluación de la corrección y objetividad de la información expresada en documentos gráficos; el análisis de las interacciones entre el medio y la acción humana, y la planificación y realización de trabajos de síntesis o sencillas investigaciones, constituyen los procedimientos esenciales. Entre las actitudes a desarrollar en este eje, podemos destacar la curiosidad por descubrir y conocer territorios y paisajes de muy distinto tipo, junto a la valoración de su diversidad como una riqueza que es necesario preservar; la toma de conciencia de los grandes problemas y riesgos que la acción humana provoca en el medio ambiente y los recursos naturales, acompañada de la disposición favorable a su conservación y defensa, y el rechazo ante el reparto desigual de los recursos entre los pueblos del Planeta, suscitando la solidaridad con quienes sufren la escasez de recursos y alimentos.

En cuanto a los bloques de contenidos correspondientes al eje denominado "El mundo actual", se dirigen a desarrollar la capacidad de comprensión del funcionamiento de las sociedades que protagonizan la historia más reciente. Así, los contenidos conceptuales ofrecen la posibilidad de analizar las desigualdades y los desequilibrios de naturaleza diversa en relación con la aparición de conflictos y focos de tensión, fijándose también en los rasgos sociales, económicos, políticos y culturales que mejor definen la organización de la sociedad actual. Como es lógico, este eje potencia la utilización de procedimientos relacionados con el análisis y evaluación crítica de la información procedente de los medios de comunicación; el análisis e interpretación de documentos audiovisuales, identificando los elementos expresivos utilizados y evaluando la objetividad de su mensaje; el análisis de hechos relevantes de la actualidad, indagando en sus antecedentes y en las circunstancias actuales que los condicionan; la preparación y realización de debates sobre cuestiones de actualidad, apoyando con datos sus argumentos y opiniones, y la realización de trabajos de síntesis o sencillas investigaciones sobre cuestiones de actualidad, a partir de informaciones procedentes de los medios de comunicación u obtenidas mediante encuestas y entrevistas. Por último, entre las actitudes a promover figuran el interés por estar bien informado y la actitud crítica ante la información procedente de los medios de comunicación; la tolerancia ante la diversidad de opiniones y creencias; el rechazo de las injusticias que pueden derivarse de las desigualdades en la propiedad económica entre distintas personas y pueblos, y la valoración crítica de las repercusiones para la salud psíquica y física de las personas que ocasionan ciertas transformaciones en las formas y condiciones de vida de las sociedades post-industriales.

Los criterios de evaluación

En el currículo básico del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para la E. S.O. se enumeran veintinueve criterios de evaluación, de los cuales unos se refieren específicamente a la Geografía[3] y algunos otros

[3]Ejemplo: *Utilizar los modelos del crecimiento demográfico y el conocimiento de la distribución de la población en España y el mundo para analizar algunos ejemplos representativos de las tendencias migratorias y problemas de superpoblación y envejecimiento en el mundo actual.*

pueden ser aplicados a varias de las disciplinas que integran el área, la Geografía entre ellas[4]. Cada criterio de evaluación consta de un enunciado acompañado de una breve explicación del mismo, donde se establece el tipo y grado de aprendizaje que se espera que las alumnas y los alumnos habrán logrado en un momento determinado, con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales. Estos criterios se refieren a toda la etapa, lo que implica que tienen que estar presentes en todos los cursos de la misma, aunque considerados con distintos niveles de exigencia; es preciso, por lo tanto, completar e incluso ampliar estos criterios para la evaluación, reformulándolos según la secuenciación de los contenidos por ciclos, teniendo en cuenta las características específicas del alumnado y el contexto del centro escolar.

La evaluación de los alumnos y alumnas será continua e integradora. Los profesores valorarán tanto los aprendizajes de los escolares, como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente; igualmente evaluarán el proyecto curricular que se esté desarrollando y, si es necesario, procederán a su revisión. Se trata, por consiguiente, de que la evaluación cumpla una función formativa, al ofrecer al profesorado unos indicadores del desarrollo de los sucesivos niveles de aprendizaje del alumnado, con la posibilidad de

---

Con este criterio se pretende asegurar que los alumnos conocen la desigual distribución de la población en España y en el mundo, así como los modelos básicos del crecimiento demográfico utlizando estos conocimientos para explicar los problemas, contrastes y perspectivas demográficas que actualmente existen en España y el mundo.

Criterio de evaluación número 3 que figura en el Anexo I (Ciencias Sociales, Geografía e Historia) al Real Decreto 1007/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O.

[4]Ejemplo: *Realizar con la ayuda del profesor una sencilla investigación de carácter descriptivo sobre algún hecho o tema local, abordando tareas de indagación directa (trabajos de campo, encuestas, entrevistas, búsqueda y consulta de prensa, fuentes primarias, etc.) además de la consulta de información complementaria, y comunicar de forma inteligible los resultados del estudio.*

Este criterio trata de evaluar en qué medida los alumnos y alumnas son capaces de plantearse y realizar en términos aceptables un pequeño trabajo de investigación. Lo importante en este caso es la autenticidad y rigor de la investigación y no la relevancia del tema; para ello el trabajo deberá implicar una indagación directa, es decir, no deberá basarse exclusivamente en la consulta de bibliogafía, aunque ésta sea muy importante.

Criterio de evaluación número 27 que figura en el Anexo I (Ciencias Sociales, Geografía e Historia) al Real Decreto 1007/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O.

introducir mecanismos correctores de las insuficiencias advertidas, al tiempo que esos mismos indicadores constituyen una valiosa fuente de información sobre el propio proceso de enseñanza.

Con esta formulación interactiva de la práctica da evaluación se pretende integrarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concibiéndola desde una perspectiva holística o globalizadora (comprehensiva de toda la personalidad del alumno) y entendiéndola como un mecanismo natural de información sobre lo que ocurre en el aula, para lo cual se pueden utilizar diversos medios o instrumentos (observación, valoración de los trabajos realizados por los alumnos, proyectos de investigación, pruebas orales y escritas, entrevistas, encuestas...), sin necesidad de abusar de los procedimientos formales de evaluación (Gimeno, 1992).

LA PRESENCIA DE LA GEOGRAFÍA EN EL BACHILLERATO (MODALIDAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES)

A diferencia de la "Historia", que ha corrido mejor suerte, la "Geografía" no ha sido incluida entre las materias comunes del Bachillerato y, por lo tanto, obligatorias para todos los alumnos, sino que su presencia se ha limitado a la modalidad de "Humanidades y Ciencias Sociales".

La aportación de la Geografía a la formación de los estudiantes

La geografía como disciplina y la clase de geografía han desempeñado desde siempre funciones educativo-políticas, por lo general con una orientación marcadamente conservadora que apunta hacia la permanencia y el mantenimiento del *status quo* (Schramke, 1978). Se solía decir que era preciso conocer el propio país para amarlo y el resto del mundo para fomentar la comprensión internacional (Grup Garbí, 1978). En esta línea, los programas de enseñanza elaborados en toda Europa por la clase dominante desde finales del siglo pasado atribuían un marcado papel ideológico a la Geografía, de manera que esta ciencia, al igual que la Historia, ha servido para vehicular ideologías nacionalistas y ha contribuido a exaltar el espíritu patriótico a través de las descripciones parciales y manipuladas del propio país. Esto explica el importante papel concedido a la Geografía en los

programas de enseñanza primaria y secundaria en todos los países europeos desde el siglo XIX (Capel, 1976).

Como consecuencia del papel cultural e ideológico que la geografía debía cumplir en la enseñanza, el desarrollo de la comunidad científica de los geógrafos gozó de un decidido apoyo por parte de los gobiernos a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado. En simultáneo, la geografía se fue convirtiendo en una instancia defensora de las conveniencias gubernamentales, *"al servicio de los intereses de la burguesía nacionalista europea, siendo precisamente esta sumisión la que le dio el apoyo generoso de los sucesivos ministerios de instrucción pública en los diversos países europeos"* (Capel, 1977, p. 19). Esta circunstancia explica suficientemente el apoyo prestado por los gobiernos a una ciencia tan escasamente valorada por otros científicos, y su presencia en todos los programas de enseñanza primaria y secundaria, con la consiguiente demanda de profesorado para impartir las clases correspondientes en un momento de rápida expansión de los efectivos escolarizados (Capel, 1977, 1981).

En la actualidad, considerando que el objeto propio de la Geografía es el estudio del espacio y de los hechos sociales que se plasman en él, y centrando sus fines fundamentales en el análisis y la comprensión de las características del espacio elaborado y organizado por una sociedad, se piensa que esta disciplina es capaz de aportar al estudiante de Bachillerato un instrumento riguroso que le permita conocer y comprender el espacio creado y ordenado por la comunidad social de la que es miembro, España en este caso, y entender los principales problemas territoriales que en ella se plantean.

Por consiguiente, las enseñanzas mínimas definen *"una geografía de España, de su unidad y diversidad, de sus dinámicas ecogeográficas, y de la utilización de sus recursos humanos y económicos. Pero en el mundo de hoy ningún espacio estatal puede ser explicado atendiendo únicamente a su propia realidad; España es miembro de la Comunidad Europea, forma parte de los principales organismos internacionales, mantiene estrechas relaciones con otros países y es, en definitiva, una pieza más del sistema mundial. Su vida política, social y económica depende en gran parte de todas estas*

realidades en las que está inserta. Por ello comprender bien España supone entender hechos relevantes procedentes del contexto europeo y mundial que, aun siendo exteriores, en ningún modo son ajenos. De ahí que ese espacio español deba ser situado en el marco de análisis más amplio de los grandes conjuntos espaciales mundiales y que deban tenerse en cuenta las mutuas repercusiones y relaciones de interdependencia"[5].

La complejidad del medio en que vivimos es percibida con ciertos niveles de organización, cuyo origen hay que situarlo en la interacción entre el ser humano y la naturaleza. La comprensión de esta organización resulta indispensable para poder intervenir en ella o para contribuir a su mejora. Pues bien, al estudiar las múltiples interacciones que tienen lugar entre el individuo y el medio, analizando las relaciones que se establecen entre ambos y sus consecuencias espaciales, la Geografía cumple su finalidad básica: pensar y entender el espacio. De esta manera, el territorio aparecerá configurado, no como una descripción de rasgos homogéneos, sino como el resultado explicativo de la interacción entre variables tanto medioambientales como sociales. Esta importante aportación formativa de la Geografía en el Bachillerato tiene lugar en un estadio psicoevolutivo caracterizado por el pensamiento lógico-formal y en un momento en que los estudiantes se van integrando progresiva y activamente en las instituciones democráticas de convivencia, lo que posibilita una ampliación de los niveles de abstracción, de conceptualización y de generalización que permita profundizar en el conocimiento geográfico y generar aprendizajes significativos.

Los objetivos generales

Los objetivos educativos de las enseñanzas mínimas se expresan, al igual que en el caso de la E.S.O., en términos de capacidades que se espera que los alumnos y las alumnas alcancen mediante las correspondientes enseñanzas, y que, a su vez, se relacionan con las capacidades de carácter más general que el Bachillerato debe desarrollar. Desde este enfoque, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía ha de contribuir a que los

[5]Real Decreto 1178/1992, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (Anexo I: Geografía. Introducción).

estudiantes sean capaces de reconocer las diversas escalas de análisis, la multicausalidad existente en la organización espacial, la compleja estructura socioeconómica que sostiene la ordenación del espacio español y el papel de las decisiones políticas en la articulación y funcionamiento del territorio, al tiempo que comprenden la importancia de la acción antrópica y de sus consecuencias medioambientales. Ello exige, al mismo tiempo, desarrollar una serie de actitudes y valores, entre los que cabe subrayar la sensibilidad y la responsabilidad hacia el medio, junto a la solidaridad frente a los problemas de un sistema territorial cada día más interdependiente y global.

En este sentido, en la disposición que regula las enseñanzas mínimas de la Geografía en el Bachillerato se enumeran ocho objetivos generales, en relación con la adquisición de las siguientes capacidades: comprender y explicar los principales procesos de ordenación del territorio español; conocer y comprender las características de los diversos medios naturales existentes en España, identificando los rasgos geográficos que individualizan el territorio español en relación con otros países del mundo; identificar y conceptualizar los diferentes elementos que configuran una explicación geográfica; explicar la desigual distribución geográfica de la población, comprendiendo su dinámica, estructura y perspectivas demográficas; analizar los distintos tipos de explotación de la naturaleza y la utilización de los recursos; utilizar los procedimientos específicos y los conceptos geográficos para explicar una situación territorial; ser conscientes de la inestabilidad de los medios naturales y de los graves problemas derivados de actuaciones humanas perturbadoras, y comprender las consecuencias espaciales de la integración de España en la Unión Europea y de la interacción con otros ámbitos geopolíticos mundiales.

Los contenidos

Las enseñanzas mínimas de la Geografía se organizan en torno a seis grandes bloques de contenidos, relativos a: "Aproximación al conocimiento geográfico", "España: unidad y diversidad del espacio geográfico", "Las dinámicas ecogeográficas", "La desigual utilización de los recursos: espacio y actividad económica", "Población, sistema urbano y ordenación del territorio" y "España en el mundo". Estos contenidos se ven entrecruzados

por ejes procedimentales y actitudinales: procesos básicos en la construcción del conocimiento geográfico, con especial consideración de la causalidad múltiple, de la interacción de variables ecogeográficas y de los sistemas de organización territorial resultantes; procedimientos característicos del análisis geográfico y técnicas que facilitan el tratamiento de datos e informaciones (estadísticas, documentación gráfica y cartográfica, etc.), y actitudes referidas al propio proceso de aprender, capaces de generar, al mismo tiempo, valores tales como la solidaridad y el respeto a la diversidad natural y a la pluralidad social.

Los criterios de evaluación

La regulación del currículo básico para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en el Bachillerato se completa con la enumeración de diez criterios de evaluación, redactados de manera similar a lo expresado para el caso de la E.S.O. Ello significa que en su enunciado y explicación se establece el tipo y grado de aprendizaje que se espera que alcancen los alumnos y las alumnas en relación con las capacidades indicadas en los objetivos generales de la materia. Su nivel de cumplimiento ha de ser valorado en el contexto de los objetivos educativos fijados para el conjunto de la etapa y, en todo caso, su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje exige su consideración, no sólo como un instrumento de comprobación de los aprendizajes de los alumnos, sino de evaluación de todos los elementos que integran el citado proceso.

Sintetizando el contenido y la finalidad de los criterios de evaluación de la Geografía en el Bachillerato, se pretende: comprobar si los alumnos sitúan a España como una realidad geográfica plural, organizada en Comunidades Autónomas con notables desigualdades físicas, humanas y económicas; determinar si son capaces de reconocer y localizar los principales medios ecogeográficos de España, explicando sus elementos, dinámica e interacciones; comprobar si pueden analizar y valorar los principales problemas medioambientales presentes en un espacio concreto, planteando posibles acciones correctoras; asegurar que el alumno conoce la situación actual y las perspectivas de la actividad económica en España, así como la incidencia en ella de la coyuntura internacional y de la pertenencia

a la Unión Europea; comprobar los conocimientos del estudiante acerca de la situación demográfica española, así como su soltura en el manejo e interpretación de los distintos tipos de fuentes, estadísticas y gráficos; comprobar si los alumnos son capaces de identificar los elementos constitutivos de la estructura y dinámica de una ciudad, y de comprender la incidencia de las decisiones políticas en materia urbanística sobre la vida social; evaluar la capacidad del alumno para analizar la distribución espacial de la industria en España, haciéndolo desde una perspectiva dinámica que le permita reconocer los cambios experimentados, sus causas y sus consecuencias sociales, económicas y ambientales; comprobar si el alumno conoce las principales etapas de la construcción de la Unión Europea y si identifica la función de sus instituciones más destacadas; comprobar si los alumnos se han familiarizado con el manejo de distintas fuentes de información geográfica, en particular las cartográficas; y, por último, valorar en qué medida los alumnos son capaces de planificar y llevar a la práctica un trabajo de indagación sobre el terreno, efectuando una salida al entorno o trabajo de campo.

BIBLIOGRAFÍA

Capel Sáez, H. (1976): La Geografía española tras la Guerra Civil. *Geo-Crítica*, 1, 5-35.

Capel Sáez, H. (1977): Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos (I). *Geo-Crítica*, 8, 5-30.

Capel Sáez, H. (1981): *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcanova, Barcelona.

Capel, H.; Luis, A. y Urteaga, L. (1984): La geografía ante la reforma educativa. *Geo-Crítica*, 53, 3-76.

Capel, H. y Urteaga, L. (1986): La geografía en un currículum de ciencias sociales. *Geo-Crítica*, 61, 5-32.

Coll, C. (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós, Barcelona, 1991.

Gimeno Sacristán, J. (1992): La evaluación en la enseñanza. En: J. Gimeno y A.I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 334-397.

Gross, R.E. y otros (1983): *Ciencias Sociales. Programas actualizados de enseñanza*. Limusa, México.
Grup Garbí (1978): ¿La Geografía en el BUP, también un arma? Planteamientos teóricos de una experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 45, 9-12.
Haggett, P. (1965): *Análisis locacional en la geografía humana*. Gustavo Gili, Barcelona, 1976.
Harvey, D. (1969): *Teorías, leyes y modelos en geografía*. Alianza, Madrid, 1983.
Hernández, F.X. y Santacana, J. (1992): El futuro de la Historia en la reforma educativa. *Aula de Innovación Educativa*, 8, 36-40.
Schramke, W. (1978): La geografía como educación política. Elementos de un concepto didáctico. *Geo-Crítica*, 26, 1980, 7-52.

DESENSEÑANDO HISTORIA. UNA APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS DEL CURRÍCULUM POSITIVISTA

Domingo Marrero Urbín

Estas páginas se ocupan de analizar cómo han construido nuestros alumnos y alumnas algunas concepciones esenciales sobre la historia. Siguiendo la propuesta de Pilar Maestro [1], nos preguntamos cuáles son las ideas previas de estos jóvenes con respecto a los tres grupos de conceptos estructurantes: la historia materia, la producción y reproducción del conocimiento histórico y el propio conocimiento histórico. En la terminología de Topolsky [2], se trataría de establecer las concepciones dominantes sobre las metodologías apragmática, pragmática y objetiva de la historia. En la medida que, genéricamente, condicionan cualquier producción de conocimiento histórico su valor es pues indiscutible [3].

Como señalan muchos autores la importancia didáctica de estas concepciones radica en dos aspectos concretos. Por una parte, son el producto de una praxis curricular determinada. Aunque el cine, la televisión o algunos comics contribuyen a la formación de un cierto conocimiento social

---

MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar: "Una nueva concepción del aprendizaje de la historia. el marco teórico y las investigaciones empíricas", en *Studia Paedogogica*, nº 23, Salamanca, 1991, pp. 69 y ss.

TOPOLSKY, Jerzy: *Metodología de la Historia*, Madrid, 1992, pp. 36 y ss.

En este sentido, puede ser muy útil la consulta de los manuales clásicos sobre teoría de la historia, como el ya citado de Jerzy Topolsky. Ver también los tres primeros capítulos de PAGÈS, Pelai: *Introducción a la Historia*, Barcelona, 1983.

de la historia, es indudable que los centros de enseñanza continúan siendo el principal medio donde se reproduce ese conocimiento. En consecuencia, el profesorado de ciencias sociales, geografía e historia, sus concepciones teóricas y sus prácticas curriculares siguen constituyendo también un factor básico en la *educación histórica* de la sociedad.

Por otra parte, como tales concepciones del alumnado, condicionan estrecha-mente todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no sólo la reconstrucción de contenidos sino también las espectativas y actitudes frente al propio proceso. Su relevancia es tal, que Pilar Maestro afirma que *"después de una instrucción que no las tenga en cuenta estas ideas permanecen inalteradas o subyacentes y el sujeto las sigue utilizando para comprender"*[4].

En cuanto a la estructura de estas páginas, comenzaremos realizando una breve delimitación del marco general en que se ha desarrollado esta experiencia. En segundo lugar, abordaremos un análisis de las ideas previas de nuestros alumnos y alumnas, señalando sus rasgos más relevantes. Por último, a modo de conclusión, apuntaremos algunas líneas de reflexión en torno a los problemas suscitados.

1 MARCO GENERAL DE LA INDAGACIÓN

Esta indagación se ha llevado a cabo a lo largo del primer trimestre del curso 1995-1996 en el IES La Nueva Isleta, de Las Palmas de Gran Canaria. Se trata de un centro de anticipación de la reforma educativa promovida por la LOGSE. Comenzó sus actividades en el curso anterior, y no sin dificultades de toda índole: falta total de dotación, departamentos didácticos incompletos, etc.

Los alumnos y alumnas del centro proceden, por tanto, de un medio

---

MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar: op. cit. pág. 69.

urbano predominantemente popular, pero no especialmente marginal. Los conocidos niveles de cohesión y articulación social del barrio de la Isleta y su inmediata proximidad al principal área de ocio y consumo de la ciudad, entre otros factores, imprimen un carácter dinámico, espontáneo y *exigente* a estos jóvenes.

Lo esencial de esta indagación se ha llevado a cabo con las respuestas a un cuestionario de ideas previas dadas por 92 de los 107 alumnos y alumnas de cuatro grupos de cuarto de la ESO. No obstante, también nos ha sido útil, por revelador, un breve cuestionario inicial respondido por 27 de los 35 miembros de un grupo de COU.

En el caso de los grupos de la ESO la finalidad que se perseguía era clara. Se trataba de aproximarse a las ideas previas del alumnado respecto de algunos elementos considerados como esenciales en el diseño curricular del área, a partir de una propuesta de trabajo de ventidós preguntas y ejercios. Al mismo tiempo, utilizaríamos su análisis y confrontación como siguiente paso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello, en el marco de una concepción crítica del currículum y de un intento personal de práctica constructivista.

El objetivo de esta misma indagación en el grupo de COU era, lógicamente, mucho más limitado, lo que se refleja en el número de preguntas y actividades propuestas, siete. Los imperativos que se han ido acumulando sobre la práctica docente y discente en este curso son tales que su nombre debería ser *Curso de Preparación de la Selectividad.* Aunque resulta prácticamente imposible realizar una práctica constructivista en este nivel, una aproximación a determinadas ideas previas de sus alumnos y alumnas debía permitirnos abordar el año escolar conociéndolos mejor.

Sin embargo, no ha sido ese el único condicionante de esta experiencia de aproximación a las ideas previas de alumnos y alumnas. La confección y puesta en práctica de esta estrategia se ha desarrollado en un marco curricular

y escolar determinado. Éste se caracteriza por el predominio casi absoluto de concepciones y prácticas no constructivistas que, en el caso de este área, se materializa en un sólido positivismo con cierto tintes activistas que rechaza sistemáticamente cualquier reflexión curricular.

Por tales circunstancias, esta indagación no se ha llevado a cabo colectivamente, como hubiese sido deseable, sino de modo estrictamente individual. Con ello se ha perdido la oportunidad de extenderla a todos los grupos del cuarto curso de la ESO -tres más- y hacerla más significativa. Esto también tiene sus repercusiones en la calidad de los instrumentos confeccionados -cuya evaluación obviamos aquí- y en el grado de sistematización de este análisis.

Así, en la medida en que el diseño curricular del área pudo ser consensuado (según la terminología al uso) el cuestionario de ideas previas debió reflejar de algún modo las decisiones tomadas sobre objetivos formulados (y no formulados), contenidos seleccionados (y no seleccionados) y su secuenciación (en un orden y no en otro). Sin embargo, la elaboración del propio cuestionario ya no estuvo presidida por el consenso. Fue imposible llegar a un acuerdo entre *mi cuestionario* y *su test*, y no a causa de la diferencia en la forma de nombrarlos, sino por los tratamientos tan dispares que implica esa divergencia.

En este caso, la indagación se ha basado en dos tareas. En una primera hemos vaciado las respuestas individuales en una plantilla, buscando homogeneizar la información para su tratamiento posterior. Respetando el carácter cualitativo de la información, es posible organizarla para someterla a un análisis estadístico que permita establecer regularidades, vínculos, perfiles. El número de casos (92) y el de posibles variables permite calcular coeficientes de correlación y factores, o componentes principales, además de los estadísticos más convencionales, como las medidas de dispersión y las de tendencia central.

Sin embargo, no ha sido necesario cuantificar, ni tan siquiera establecer porcentajes. Esta indagación se fundamenta en las respuestas a siete de las ventidós preguntas formuladas a las alumnas y alumnos de ESO, y a cinco de las siete del cuestionario de COU. Pero el limitado número de variables no ha sido el impedimento. La homogeneidad absoluta del pensamiento de estos jóvenes, salpicada de dos o tres excepciones, ha sido la razón.

Esta homogeneidad -y también las excepciones- pudieron ser constatadas en una segunda fase o tarea paralela: la puesta en común y el análisis de las respuestas individuales de los alumnos de la ESO. Si el estudio de éstas nos permite sistematizar la información minuciosamente, la puesta en común aporta matices que no se manifiestan de otro modo, y que han operado en el momento de responder el cuestionario.

2 LA HISTORIA APRENDIDA

Si la historia que conocen nuestros alumnos y alumnas es un fiel reflejo de la historia enseñada y de la socialmente construida el predominio del positivismo adquiere proporciones de *imperio*. Desconocemos cuántos profesores y profesoras de historia y, en general, de ciencias sociales nos reconoceríamos como positivistas, pero contaríamos muchos menos de los que realmente lo son, a tenor de los resultados de nuestro trabajo.

Las concepciones sobre la materia histórica, sobre la producción y reproducción del conocimiento histórico y sobre el propio conocimiento, productos de las prácticas curriculares vividas, son de neta estirpe positivista. Pero, como veremos, esto significa realmente el desconocimiento de la historia.

No cabe atribuir esta situación a supuestos límites de carácter cognitivo provocados por la edad de estos jóvenes. Como señala Pilar Maestro *"lo que los alunmnos son capaces de hacer no depende tanto de la edad como de la*

forma de afrontar los contenidos que se les proponen"[5]. Pero resulta significativo observar, al mismo tiempo, las formas de pensamiento que promueven determinadas prácticas curriculares [6].

En ese sentido, dichas formas de pensamiento se mantienen con el mismo vigor entre los alumnos de ESO y los de COU. No apreciamos divergencias relevantes (cuali-tativas y cuantitativas) entre unos y otros en relación a las concepciones que nos ocupan. Sólo en algunos casos tales diferencias se limitan a una mayor capacidad de los jóvenes de COU para expresarlas por escrito.

El materialismo histórico, la escuela de los Annales, la historia social, favorecedoras de modos de pensamiento más enriquecedores, no han llegado apenas a las aulas, pese a los *viajes de ida y vuelta* epistemológicos que ya han sufrido algunas de ellas. Sin embargo, las pocas excepciones encontradas entre nuestros alumnos y alumnas, aunque lo son más o menos parcialmente, prueban que las prácticas curriculares no positivistas ya han llegado a la enseñanza.

2.1 Concepciones sobre la historia materia

Estas concepciones se pusieron de relieve a partir de las definiciones de historia dadas por nuestros alumnos y alumnas. Éstas se repartieron casi equitativamente entre quienes la definieron como una ciencia -conocimiento- y quienes la definieron como materia. Pero lo más significativo es que la mayoría era totalmente inconsciente de la diferencia entre una y otra definición. No existía una distinción entre la realidad histórica y el conoci-

---

Ibídem, pág. 59.

Ver CARRETERO, Mario Y LIMÓN, Margarita: "La construcción del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 221, Madrid, 1995.

miento que de ella se tiene.

La materia histórica es básicamente *el conjunto de los hechos más importantes del pasado*. Salvo cuatro o cinco alumnos y alumnas, sobre todo de COU, que también introdujeron los conceptos de cambio y evolución, así como la existencia de diferentes niveles de análisis (económico, social, cultural...), el resto ni tan siquiera cita a los seres humanos en sus definiciones. La primacía del hecho, del *suceso*, como elemento constitutivo de la materia histórica es tal, que para muchos el inicio de la historia se produce con la formación del planeta, desplazando totalmente las sociedades humanas del centro de la realidad histórica.

Lo peor del caso es que algunos, incluso de COU, llegan a confundir la historia con la geografía, la antropología, la geología, la biología, y hasta con la astronomía. Los *hechos más importantes del pasado* pueden ser la evolución de las especies, el Big Bang, o la dinámica provocada por la tectónica de placas. El afán por el suceso ha provocado que algunos jóvenes eliminen al ser humano de la historia.

La práctica curricular positivista se preocupa muy especialmente por las definiciones. Se ocupa muchísimo en establecer una periodización exacta de la historia (Prehistoria, Historia Antigua, Moderna...), condicionando estrechamente la misma secuenciación de contenidos en todos los planes de estudio de los diversos niveles del sistema educativo, desde le EGB hasta la Universidad. Sin embargo, es realmente paradójico que no haya conseguido tan siquiera esos *objetivos mínimos*. Ni los alumnos de la ESO, que en buen número llevan el inicio de la historia a la creación de la Tierra (*¿historia sagrada*?), ni los de COU, que se empeñan en situar la historia contemporánea exclusivamente en el siglo XX, han conseguido aprender correctamente lo esencial de la cronología histórica positivista.

2.2 Concepciones sobre el conocimiento histórico

Para una fracción de nuestros alumnos la historia es una ciencia. Pero ya hemos señalado que realmente no existe una distinción clara entre esa ciencia -concepto totalmente vacío de contenido tanto en ESO como en COU- y la materia que estudia. Por supuesto, esta confusión no es intrascendente, no se agota en sí misma. La inconsciencia sobre cómo se produce el conocimiento se encuentra en la raiz de la incomprensión del relativismo histórico. Esto da lugar a que nuestros alumnos oscilen entre posiciones absolutistas y el relativismo radical [7].

¿Cómo explica esa ciencia la realidad? ¿Por qué se producen los hechos históricos? En primer lugar, la gran mayoría de jóvenes de la ESO y un número significativo de los de COU confunden los hechos, sus causas y sus consecuencias. En realidad no saben articular una explicación histórica. Cuando establecen algún tipo de causalidad, es unilineal e intencional, lo que es predominante en la ESO, según los autores antes citados.

En la medida en que la dinámica histórica se produce a golpe de intenciones, todas las explicaciones de nuestros alumnos y alumnas son, *estructuralmente*, morales. El egoísmo y la falta de solidaridad son el origen de casi todo, desde la esclavitud hasta la guerra de Bosnia. Incluso los pocos que pergeñan alguna explicación pseudo-estructural no pueden evitar recurrir finalmente a lo teleológico.

El positivismo ha hecho de la supuesta neutralidad moral de los historiadores e historiadoras uno de sus bastiones más inaccesibles. Si algo se atribuye a otras corrientes historiográficas como el materialismo histórico o la escuela de los Annales es su *ideologización*, sus sesgos políticos y sus evidentes compromisos sociales. Del mismo modo, el profesorado positivista rehuye permanentemente la valoración moral de los hechos. Sólo algunos acontecimientos (quizás la causa burguesa de la Revolución Francesa, seguro que el genocidio del pueblo judío por los nazis, ¿la Revolución Soviética?)

Ibídem.

suscitan su alineamiento moral.

Lo realmente contradictorio es que el currículum positivista -tan predominante como neutralista- promueva en exclusiva el juicio moral para explicar la historia. Con todo, eso no es lo peor. Los valores y actitudes son también contenidos construibles, tal como reflejan los DCB. ¿Pero cómo trabajar los valores y actitudes ajenos sin explicitar los propios? ¿Permitirán las presunciones positivistas abordarlos como se merecen?

El imperio de los hechos más importantes del pasado, como objeto del conocimiento histórico, y el total predominio de la explicación intencional provocan un fenómeno que ahonda en la *deshistorización* de estos jóvenes. Para casi todos ellos, a excepción de dos o tres, el único vínculo que sostiene la ciencia histórica con el *presente* es que, algún día, será *pasado* y, por tanto, objeto de la historia. No se interpreta lo actual como *producto* de lo ya sucedido. Se trata de una ruptura total de la dinámica y la continuidad históricas, es definitivamente la *anti-historia*.

Entre las primeras declaraciones de intenciones que pueden leerse en la práctica totalidad de las programaciones de historia se encuentra *conseguir que los alumnos interpreten el presente con sus conocimientos del pasado*. Una vez más, el currículum positivista consigue lo contrario de lo que se propone, pero, sobre todo, desarma a los jóvenes frente al binomio que, probablemente, más le interese: las relaciones entre el presente y el futuro.

Por tanto, no es extraño que la función social del conocimiento histórico oscile entre el *culturalismo* de la mayoría y la inutilidad de una significativa y sincera minoría que no lo es tanto. *Conocer el pasado y la vida de nuestros antepasados,* y secunda-riamente *aprender de los errores del pasado* son las funciones más atribuidas a la historia. Además, muchos de los jóvenes que otorgaban virtudes culturales, lo hacían sobre todo para *no desmoralizar* al profesor. ¿Qué actitudes previas frente a la asignatura sostendrán estos jóvenes?

Pero, como afirma Pelai Pagès "*conocerse a sí mismo, educar el espíritu, enriquecer el universo interior del hombre son, sin embargo, objetivos limitados*"[8]. El currículum positivista se muestra así como un eficaz instrumento para impedir que el conocimiento histórico cumpla su auténtica función social, tal como responde el autor antes citado a la misma pregunta: *"La historia para transformar la sociedad, o para reorganizarla. La historia para construir el futuro."*[9]

2.3 Concepciones y experiencias sobre la producción y reproducción del conocimiento histórico

Existen vínculos evidentes entre las concepciones sobre la producción del conocimiento histórico y las experiencias curriculares. A la confusión entre conoci-miento y materia se añade la confusión entre enseñanza y aprendizaje. Sin distinción de niveles, la práctica totalidad de los alumnos y alumnas no diferencian entre una y otra faceta del proceso. Esto sólo es posible desde el principio según el cual toda enseñanza causa aprendizaje. Es la historia transmitida, *"basada unicamente en la emisión de conocimientos y su recepción inmediata por los alumnos sea cual sea la forma que adopte la transmisión"*[10].

Como reconocen casi todos estos jóvenes, el aprendizaje de la historia es siempre memorístico. ¿Porque no pueden comprenderla? ¿O porque, en definitiva, no existe otro modo de reproducir un discurso cerrado, una historia acabada? Las pocas excepciones de comprensión del discurso histórico parecen apuntar a la segunda alternativa. Pero también otro hecho

---

PAGÈS, Pelai: op. cit. pág. 96.

Ibídem, pág. 100.

MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar: op. cit. pág. 79.

paradójico: más de la mitad de los alumnos emplean las técnicas de estudio básicas (subrayado-resumen-esquema) para memorizar finalmente una menor cantidad de información, *el jugo*.

Los ímprobos esfuerzos de tantos bienintencionados profesores y profesoras para que el alumnado se aproxime racionalmente a la materia enseñándoles las técnicas de estudio chocan frontalmente con la corriente de fondo: una praxis positivista. Prueba de ello es que ningún estudiante pudo realizar una propuesta distinta a los métodos de transmisión. No exigen más que *explicaciones claras y actividades entretenidas*.

Además, no todos demandan comprender la historia. El conocimiento histórico como un todo acabado, dado por otros, tiene un correlato en la aceptación de que la historia no es demostrable. Un grupo significativo considera que la historia materia no se puede transformar y, del mismo modo, que ante la historia conocimiento basta con un acto de fe: creérsela.

En una nueva contradicción, la corriente historiográfica que más valora el documento auténtico como prueba irrefutable del hecho histórico consigue con su praxis curricular el efecto contrario. Esto se confirma con que nuestros estudiantes descono-cen totalmente los caracteres esenciales del proceso de producción de conocimiento.

La gran mayoría de los alumnos de ESO y muchos de los de COU atribuyen a la experiencia personal el conocimiento de los hechos históricos. La historia se conoce a partir de esa experiencia y de su transmisión de generación en generación, ya sea por tradición oral o por medios escritos. Se trata, pues, de un conocimiento libresco, construido exclusivamente con

libros [11].

Así, ni tan siquiera la erudición, tan cara al positivismo, se atisba en las respuestas. No obstante, algunos alumnos de COU recurren a la *investigación* como forma de llegar a conocer la historia. Pero, salvo en un caso, es un concepto vacío de contenido. Como el de ciencia, se utiliza aunque se desconoce su significado.

3 DESENSEÑAR HISTORIA. UNA INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INDAGACIÓN A MODO DE CONCLUSIÓN

En síntesis, los resultados de esta indagación reflejan que nuestros alumnos apenas si han aprehendido los conceptos estructurantes y procedimientos básicos del conocimiento histórico. Los tres pilares sobre los que debe asentarse la comprensión de todo conocimiento sistemático (una definición correcta de la materia conocida, la comprensión y el dominio de las maneras de producir y reproducir ese conocimiento, y el dominio de sus conceptos claves y sus procedimientos esenciales) se encuentran por construir en casi todos nuestros estudiantes.

El dominio del comentario de texto, la variedad curricular de la erudición y *crisol donde deben fundirse* conceptos, procedimientos y capacidades, es prácticamente nulo. La propia comprensión de los textos está comprometida por unos hábitos en los que entender no es lo más importante. Desde lo más elemental -la consulta del diccionario para los términos de significado desconocido o dudoso-, pasando por la delimitación del tema, hasta la determinación de la estructura son tareas difícilmente abordables por

---

Para acontecimientos más próximos cronológicamente, muchos alumnos y alumnas confieren a los medios de comunicación el mismo papel que al *libro primigenio*: todo o ninguno.

nuestros alumnos.

Debemos reiterar que no se aprecian diferencias significativas entre alumnos y alumnas de ESO y de COU. Evitamos así incurrir en la descalificación de los niveles educativos precedentes, como es habitual entre una proporción significativa del profesorado de todas las etapas. Y señalamos, con ello, la raiz del problema: la práctica curricular. Una praxis que homogeiniza al alumnado en formas de pensamiento vulgar, como lo es también la teoría educacional de la mayor parte del profesorado [12].

Desde nuestro punto de vista, sería un error creer que este profundo descono-cimiento de la historia que promueve la praxis positivista obedece a *defectos técnicos*. No es necesario recordar aquí los caracteres esenciales de nuestro presente. Todos estaríamos de acuerdo en que la complejidad del mundo actual precisa, más que nunca, que los miembros de nuestras sociedades desarrollen formas de pensamiento complejo, capaces de definir, plantear y evaluar problemas, proponer soluciones y llevarlas a cabo, tal como profesa la LOGSE. ¿Pero creen lo mismo los beneficiarios de esta situación?

El positivismo, como forma de producción y reproducción del conocimiento, obedece unos intereses determinados, forma un tipo específico de persona, como ya sabemos. *Desenseñar* historia ha sido hasta ahora una necesidad. El problema reside en determinar si esos intereses continúan siendo predominantes para atisbar, al menos, el futuro del currículum de historia y, en general, de ciencias sociales. Como sostiene Josep Fontana, *"necesitamos repensar la historia para analizar mejor el presente y plantear-*

Ver ROZADA MARTÍNEZ, José María y OTROS: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, Asturias, 1989, pág. 47.

nos un nuevo futuro" [13]. ¿Nos lo permitirán?

En consecuencia, sería también otro error demonizar al profesorado, hacerlo respon-sable exclusivo de la situación. Muchos de nosotros sufrimos la contradidcción entre nuestras intenciones y los resultados de nuestro trabajo, entre nuestras supuestas teorías y nuestras prácticas. Por tanto, el profesorado que no comparta los intereses que necesitan del analfabetismo histórico tiene por delante una intensa labor. Para ello es imprescindible realizar una rigurosa reflexión sobre sus concepciones y praxis acerca de las metodologías pragmática, apragmática y objetiva de la historia, superando *"el estado de enajenación producido en los profesores por esa mutilación o escisión del pensamiento"*[14] entre teoría y práctica.

BIBLIOGRAFÍA

CARRETERO, Mario Y LIMÓN, Margarita: "La construcción del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 221, pp. 224-226, Madrid, 1995.
COOK, T. Y REICHARDT, CH.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Morata, Madrid, 1986.
FONTANA, Josep: *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Crítica, Barcelona, 1982.
FONTANA, Josep: *La historia después del fin de la historia*, Crítica, Barcelona, 1992.
KEMMIS, Stephen: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*,

---

FONTANA, Josep: *La historia después del fin de la historia*, Barcelona, 1992, pág. 142.

ROZADA MARTÍNEZ, José María Y OTROS: op. cit. pág. 46.

Morata, Madrid, 1988.
MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar: "Epistemología histórica y enseñanza", en *Ayer,* nº 12, pp. 135 y ss., Madrid, 1993.
MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar: "Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas", en *Studia Paedagogica*, nº 23, pp. 54-81, Universidad de Salamanca, 1991.
MONCLÚS ESTELLA, Antonio (Coord): *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*, Editorial Complutense, Madrid, 1992.
MOYA OTERO, José: *Reforma educativa y currículum escolar*, Nogal, Madrid, 1993.
NOVAK, Joseph Y GOWIN, Bob: *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.
PAGÈS, Pelai: *Introducción a la Historia*, Barcanova, Barcelona, 1990.
PORLÁN, Rafael: *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Díada, Sevilla, 1993.
ROZADA MARTÍNEZ, José María Y OTROS: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, CYAN, Asturias, 1989.
SOBEJANO, María José: *Didáctica de la historia: fundamentación epistemológica y currículum*, UNED, Madrid, 1993.
STENHOUSE, Lawrence: *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid, 1991.
STENHOUSE, Lawrence: *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid, 1987.
TOPOLSKY, Jerzy: *Metodología de la Historia*, Cátedra, Madrid, 1992.
VILAR, Pierre: *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Crítica, Barcelona, 1982.

ALGUNAS IDEAS SOBRE EL FUTURO DE LA HISTORIA

Graciela García Santana

De forma generalizada se asume que la Historia es una Ciencia Social, pero el hecho de que hayamos titulado esta disciplina con el apelativo de "ciencia" es un lujo que se nos permite, porque es difícil que algún profesor conteste que un historiador es también un científico.

Esta discreta comunicación no es más que una sacudida de la imagen que sigue dando la Historia en nuestros compañeros. Lo primero que tenemos que exponer es que es un aventurado proyecto y que los resultados no deben pasar de tomarse como esbozos de ideas que creemos siguen discurriendo.

Está basada en una amplia encuesta de cincuenta preguntas que dirigimos a profesores de ciencias letras y tecnologías, tanto de niveles de Educación Secundaria como de la Universidad. Entre los profesores de letras no figuran los que pertenecen a las Ciencias Sociales - Geografía e Historia. Esto sólo tiene la intención de comprobar la visión que tienen las demás áreas de la nuestra, evitando que las conclusiones quedaran influencias por nuestra propia opinión. Es evidente que en el cuestionario aparecían preguntas tan directas e intencionales hacia la Historia que, en ningún caso, podría un historiador no sentirse afectado y, por eso, hemos preferido evitarlo.

Teniendo en cuenta que sólo intentamos dar un perfil de opinión, que el cuestionario se realizó sin rigor, que podría caer en una muestra sesgada... pero que lo único que pretendemos conseguir es obtener la imagen en la que posiblemente caemos a pesar de que ésa no sea nuestra intención, apuntamos estas notas. Se trataba de un cuestionario de opinión, de estructura abierta, bajo un método estratificado y clasificado por su intención. Para evitar que los profesores dieran las respuestas "adecuadas", se incluían preguntas que obligaban a ser muy concretos y, a veces, que proyectasen su verdadera forma de pensar en ese tema al cuestionarles su propia opinión. Por ejemplo: cualquier profesor no entra a debatir la situación económica del país, ni las posibilidades laborales concretas, ni la remuneración que va a producir una

determinada profesión, ni si es prestigiosa socialmente... si un alumno le expresa que quiere ser historiador. Aparecen los términos de respeto de opinión, de libertad de decisión, de orientación equilibrada atendiendo a los intereses de ese alumno, etc... Pero si el que dice que quiere ser historiador es el hijo del profesor, aparecen todos estos contratiempos. Ciertamente hubo profesionales que contestaron ¡adelante!, pero son los menos.

Lo que hicimos fue elegir la Historia y la Física como áreas paradigmas de interacción entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Hicimos muchas preguntas sobre la ciencia y su relación con la tecnología y, de vez en cuando, intercalábamos preguntas sobre la Historia. Todos los profesores, sin excepción, opinan que es necesario que estén unidas, que es un esfuerzo al que se debe llegar, que parte del éxito de la enseñanza radica en ello, pero en muy pocos casos esta idea está cimentada en sus pensamientos, porque siempre encontramos que, en el fondo, existía una total separación entre estas disciplinas que intentan conjugar un papel común en la educación. En cualquier caso y, aunque estamos completamente convencidos del futuro de la interacción de la ciencia, tecnología y sociedad,no debemos perder de vista lo que nos comentó uno de los profesores universitarios entrevistados y es que... el hombre (el alumno) *"para aprender tiene que trocear los conocimientos y estudiarlos uno a uno. Cuando se obtengan grados se debe proceder a su interacción para construir el punto de vista original para llegar a la comprensión del problema".*

También cuestionamos el tema de las capacidades. Lanzamos preguntas tales como si son los alumnos que estudian letras los que no están capacitados para estudiar ciencias. Si es correcto que un alumno a la edad de nueve o diez años "renuncie" de forma intencional a comprender las matemáticas..., que cómo es posible que a esas edades las "dificultades" les aparten de un área que inicia su andadura..., sí sería oportuno pensar que estas son edades muy tempranas para tomar este tipo de decisiones... y quién o quiénes serían los responsables si esto se produjese. De todos los profesores entrevistados nadie cuestionó que esto no pudiese ser verdad. Comentaron que, aunque la edad chocase por lo precoz, podía producirse esta toma de postura. Y las respuestas fueron bien claras, los profesores de ciencias naturales consideraban que esto era un tremendo fallo del sistema educativo, de una

clara falta de metodología por parte del profesor, de la falta de apoyo en el momento adecuado, etc... Los profesores de letras hablaron directamente de falta de capacidad por parte de los alumnos, de falta de interés y de disposición de éstos. Nosotros concluimos que es lamentable que haya alumnos que se "seleccionen" a esas edades por falta de conocimiento, por frustración hacia una materia en la que empiezan a encontrar sus primeras dificultades, por incomprensión a lo que posiblemente no se llegó a enseñar bien y por todas las razones que queramos aplicar que, en definitiva, se sintetizan en una decisión apresurada, una falta de orientación adecuada y un programa caduco y obsoleto. Pero, en el fondo, no se cuestiona que esto no fuese una realidad. Si siguiéramos lo que aquí se ha dicho, que los alumnos de letras son los que no pueden con las ciencias, es decir que los alumnos de Historia son los que no pudieron con las ciencias, tendríamos que concluir que la primera premisa con la que abríamos nuestra comunicación no está tan desencaminada, es decir, que el concepto de científico e historiador no andan a la par. Incluso llegamos a escuchar el tópico (por lo visto no tan tópico) de los memoriones para letras, y los inteligentes para ciencias. Eso sí, velado.

Es el momento de exponer con qué preguntas iniciamos el cuestionario: "¿qué ciencia le parece a usted que falla en nuestra educación: la humanística o la científica y cúal de las dos es más importante?. Las respuestas fueron variadas. No hay acuerdo. Indistintamente, sea uno de la formación que sea, le parece que falla una o la otra,o ninguna o la dos. Sobre cúal de las dos es más importante se dijo que o las dos o la humanística, pero a nadie le parece que la científica pueda superar a la humanística cómo formación integral de la persona y, sin embargo, en cuanto nos descuidamos, caemos en los tópicos. Por ejemplo: pedimos que nos definieran a un científico y a un historiador dejando algunas preguntas sobre la asignatura de la física y la química por medio para que la relación no fuera inmediata. Sólo hubo un caso en que se definió al científico de la misma manera que al historiador porque, al no hacerlo concretando su campo de operaciones como ciencias o letras, permitía esto. El historiador es el hombre que estudia el pasado. Se llega a más y se dice *"intenta comprender el pasado para conocer el presente"*. Y, no nos parece mal, como tampoco el que exigía que el historiador fuese *"analista y no cuentista"*. Pero estamos muy en desacuerdo con respuestas de profesores que apuestan por la interacción de las áreas y

definen al historiador como persona que no vive en el presente y que, al fin y al cabo, alguien tiene que ocuparse del pasado. Nadie niega que la Historia sea historia del pasado, pero nosotros decimos que es más que contarlo. Ciertamente, la línea de pensamiento de muchos profesores va por aquí.

Cuando preguntamos "la palabra investigación ¿a qué la uniría?", casi todas las respuestas se fueron a ramas científicas, entendida ésta como tal. De forma general está unida a las ciencias naturales... como si las ciencias sociales no investigasen. No faltaron calificaciones cómo *"rigurosamente científica"*. Sólo un matemático, un ingeniero y un físico dieron amplitud al concepto y hablaron de la curiosidad, de la búsqueda y de la mejora para el hombre. Pero ¿es que el conocimiento histórico no es un conocimiento científico? ¿Acaso no busca la verdad contra la falsedad como principio?. ¿No se adquiere su conocimiento de un modo profesional?. ¿No se supervisa la investigación?. ¿No utiliza un método de conocimiento generalizado?. ¿No es un proceso especializado?. ¿No requiere ser comprobado?.

Lo mismo ocurrió con la pregunta "¿qué es la ciencia?". Su definición está clara, es el conjunto de conocimientos que posee la humanidad del mundo físico y también del espiritual, de sus leyes y de su aplicación en la actividad humana con el fin de mejorar la vida. Y esta fue la respuesta que se dio de forma variada y que, además, es la correcta, pero también veíamos en algunos profesores, tanto de ciencias como de letras, que el concepto de ciencia sigue tomándose por oposición al de letras, lo que tampoco es un error. Pero lo cierto es que la ciencia seguiría siendo aquello que se vincula a las leyes físicas o matemáticas. Por supuesto nadie dudaba en vincular la actividad humana a la pregunta "¿qué es una ciencia humanística?". La línea de las respuestas está clara: *"Su objeto de estudio es el hombre en cualquiera de sus dimensiones"*, *"estudio que se encarga del comportamiento humano en su proceso histórico"*, *"la que enriquece una parte espiritual de la persona"*, *etc...* Volvió a llamarnos la atención las respuestas del matemático y del ingeniero que en sus definiciones introducían la necesidad de aplicar el método científico tal como se estudia, la modernidad del concepto que trata al hombre y sus actos como un dominio que pertenece de forma equilibrada a lo material e inmaterial sirviendo como punto de encuentro, y la explicación

de lo que es una ciencia social en sí. Lo que nos agradó porque no estamos lejos de donde queremos llegar.

Como vemos, la Historia da la sensación de ser una disciplina valorada, apreciada pero poco entendida. La pregunta que más nos gustaba y en la que esperábamos todo tipo de respuestas era una que teníamos medio oculta entre cuestiones de medio ambiente e intereses tecnológicos y era la siguiente: "¿qué cree que puede enseñarnos la Historia?". Y todo el mundo se extendió cómo si hubiese llegado el momento de responder con profundidad, cómo si se tratase de una reflexión personal y se dijeron cosas bien válidas como *"paciencia", o "vivir", o "ser capaces de evitar errores", "comprender el justo valor de los ciclos"*... Reconozcámoslo, de repente la Historia se volvió fundamental para el presente. Dejó de ser esa ciencia que pareciía destinada a anquilosarse en el pasado. Se convirtió, por unos instantes, en la ciencia de la actualidad.

Pero todavía, no satisfechos del todo, lanzamos, perdida en el cuestionario, otra pregunta más atrevida: "¿llegaría a decir que la Historia es una disciplina fundamental para la formación del futuro?". Y, no dejamos de reconocer, que así planteada la cuestión muestra cierta jactancia y se ofrece dirigida e intencionada. Era difícil decir que no y, en todos los casos sin excepción, la respuesta fue *"sí"*. En realidad nos hemos permitido una obligada reflexión a los entrevistados, ya que valoraban la Historia en sí, aunque dejaban de verlo tan claro cuando el pragmatismo entraba a debate. Nuestra reflexión personal es que la Historia es simplemente necesaria.

Llegados a este punto, no dejamos de valorar las reflexiones que invitamos a manifestar a todos los profesores que entrevistamos. El matemático dijo que el hombre es un ser integral y, por tanto, está fuera la dividida polarización entre las ciencias y las letras. El ingeniero dijo que en el estudio el hombre introduce la división por necesidad pero él mismo tiene que hacer de nuevo la agregacion de ese conocimiento aprendido. La filósofa concluyó que el problema de las humanidades es su complejo de inferioridad. El físico argumentó que no se debe supravalorar una rama de la ciencia sobre otras. Y la filóloga reflexionó sobre el "buen" progreso científico y tecnológico, argumentando que éste se encuentra en el sabio equilibrio entre

las ciencias y las letras. Y, esto, entre otras reflexiones no menos interesantes pero que sería largo de exponer.

Nosotros estamos de acuerdo con muchas cosas que se han dicho. Creemos que las Ciencias Sociales cuentan con una ventaja sobre otras áreas, porque difícilmente pierden la visión real del asunto, de los hechos. No le falta "práctica social", si se nos permite expresarlo de esta manera, porque eso es lo que ella es. El ingeniero nos dijo que la historia era algo así como *"la flecha del tiempo"* y, pensemos en ello... La Historia nos permite "visión" porque nuestra propia duración temporal es pequeña y ella es la que nos da la visión espacial.

Sólo nos resta manifestar nuestro agradecimiento a todas las personas que generosamente han colaborado en este trabajo.

BIBLIOGRAFIA

SOLBES J. y A. VILCHES. "El modelo constructivista y las relaciones ciencia-tecnología-sociedad (C.T.S.)". Investigación y experiencia didácticas. Ed. Enseñanza de las ciencias. 1992, ps., 181-186.

SOLBES J. y A. VILCHES. "Interacciones ciencia-técnica-sociedad: un instrumento de cambio actitudinal". Investigación y experiencias didáticas. Ed. Enseñanza de las ciencias. 1989, ps., 14-20.

VILCHES, Amparo. "La introducción de las interacciones ciencia, técnica y sociedad (C.T.S.). Una propuesta necesaria en la enseñanza de las ciencias". Ed. Aula Actitudes y Ciencias Naturales. nº 27, junio, 1994, ps., 3236.

MEMBIELA IGLESIA, Pedro. "Ciencia-Tecnología-Sociedad en la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Experimentales". La educación ciencia-tecnología-sociedad. Ed. Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales. nº 3, enero, 1995.

LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Francisco Rodríguez Lestegás
Universidad de Santiago de Compostela

Según el parecer de Benejam (1993, p. 342), *"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"*. Por consiguiente, las ciencias sociales se presentan como un conjunto de disciplinas que comparten, a nivel genérico, un mismo objeto de estudio y una similar metodología de análisis, pero que se diferencian, a nivel específico, por el marco teórico y conceptual característico de cada una, de donde cabe concluir que el área de ciencias sociales adolece de una fundamentación epistemológica global (Asklepios/Cronos, 1991). Desde este punto de vista, las ciencias sociales suponen una serie de tradiciones intelectuales que se fueron configurando y especializando académicamente en relación con las formas de pensamiento general o filosófico, en contacto con otros campos de conocimiento específicos y con el propio devenir de las sociedades.

En todo caso, el hecho de que las ciencias sociales constituyan un conjunto de saberes que carecen de una red conceptual jerarquizada universalmente aceptada, que están sometidos a interpretaciones subjetivas y que se apartan de los métodos científicos habitualmente utilizados por las ciencias experimentales, no implica que los conocimientos sociales no puedan ser sistematizados empleando categorías comunes que facilitan el proceso do su enseñanza-aprendizaje, de modo que cada una de las disciplinas sociales es capaz de contribuir a la formación de las personas en su dimensión individual y social, favoreciendo su socialización, la identificación crítica con la comunidad de pertenencia, la tolerancia y el respeto a lo diferente y la comprensión de la complejidad de las relaciones sociales (Colectivo Aula Sete, 1993).

La presencia de las Ciencias Sociales en los currículos escolares: la construcción de un área de Ciencias Sociales como aspiración

La aparición de un área de *Ciencias Sociales* en los currículos escolares de nuestro país se retrasa hasta 1970, cuando, iniciando el desarrollo de la Ley General de Educación promulgada ese mismo año, la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia (2 de diciembre de 1970) por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica establece un "Área social y cultural" para la Segunda Etapa (cursos 6º, 7º y 8º). En esa norma reglamentaria se fijaba como objeto del área nada menos que *"el estudio del hombre: formas de vida, agrupación, relaciones económicas, políticas y sociales, inquietudes ideológicas y expresión cultural. El conjunto de las Ciencias que constituyen este área cobra mayor amplitud en la actualidad. A las enseñanzas de Historia, Geografía, Educación cívica, se unen aspectos nuevos de Economía, Sociología, Política, Antropología y manifestaciones artísticas y literarias"*.

La mencionada disposición ministerial añadía: *"A nivel de educación general básica, el área social puede considerarse como una iniciación a las ciencias sociales. Dentro de una perspectiva educativa se orienta más hacia la formación de actitudes y criterios en los alumnos que a la memorización de hechos y situaciones concretas. Permite penetrar en el ritmo vital de la Historia, conocer a los hombres y llegar a una comprensión y explicación del presente a partir del pasado. Favorece la formación de actitudes cívicas que estimulen el sentido de pertenencia activa a la comunidad nacional e internacional y debe llegar a poner al alumno en condiciones de asumir una función y de participar en la realización del bien común de los distintos grupos sociales en que se inserte"*.

Por su parte, en la Introducción a los "Programas renovados" de la E.G.B. para el Área de Ciencias Sociales se invocaba la necesidad de un proceso de identificación del área, entendida hasta ese momento *"como una suma, mejor o peor articulada, de Geografía, Historia y Educación Cívica. Entendemos que esto, con ser importante, no era suficiente; era necesario aplicar el principio de interdisciplinariedad entre las diferentes materias que integran las Ciencias Sociales y Humanas. Con este planteamiento hemos*

elaborado un sistema articulado, donde Geografía, Economía, Antropología, Historia, Educación Cívica, etc., están presentes a la hora de concebir y definir las Ciencias Sociales"[1].

Seguramente no les faltaba razón a Batllori, Pagès y colaboradoras (1988), cuando pensaban que sería mejor, y más justificable pedagógicamente, llamarle a esta área "Estudios Sociales", como ocurre en los Estados Unidos (Barth y Shermis, 1970)[2], pero lo cierto es que en la actualidad la denominación "Ciencias Sociales" está perfectamente asumida por la mayor parte de los docentes de nuestro país, aunque sus contenidos suelen reducirse a una Geografía e Historia enmascaradas, ya que los intentos de articular un programa verdaderamente integrado no han pasado de las buenas intenciones (Hernández, 1995).

Más recientemente, tras la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la Administración Educativa tampoco ha contribuido precisamente a aclarar la situación. En efecto, en los Reales Decretos por los que se establecen los currículos de la Educación Infantil, de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria aparecen las nuevas denominaciones del área: "Medio físico y social" en el caso de la Educación Infantil[3], "Conocimiento del medio natural, social y cultural" para la Educación Primaria[4], y

---

[1]Documento de consulta publicado no número 209 da revista *Vida Escolar*, 1980.

[2]De hecho, la creación de un área de Ciencias Sociales, que no contaba con demasiados paralelismos en Europa, se debió a la iniciativa de los tecnócratas del Ministerio de Educación deslumbrados por los "Social Studies" noteamericanos (Hernández, 1995).

[3]En el Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre (B.O.E. del 7 de septiembre), por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil, se indica que esta área *"hace referencia a la ampliación progresiva de la experiencia infantil, y a la construcción de un conocimiento sobre el medio físico y social cada vez más completo. Este conocimiento implica, además de una determinada representación del mundo, la existencia de sentimientos de pertenencia, respeto, interés y valoración de todos los elementos que lo integran"*.

[4]En el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio (B.O.E. del 26 de junio), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, se define el ámbito del "Conocimiento del medio" como de carácter interdisciplinar: *"Varias disciplinas contribuyen, cada una desde su propia y peculiar*

"Ciencias Sociales, Geografía e Historia" por lo que se refiere a la Educación Secundaria Obligatoria[5].

Hemos de reconocer, pues, que la expresión "Ciencias Sociales", importada del ámbito anglosajón, no se refiere aún entre nosotros a un conjunto estructurado y unitario de conocimientos, teorías científicas y métodos de indagación, sino a diversas disciplinas autónomas de tradición muy diferente, que cubren un campo muy amplio y de perfil impreciso, y cuya interrelación obedece a su alusión a los seres humanos, a su historia, a su organización social, a su producción y riqueza, a su número y distribución, a sus ideas y creaciones artísticas, o a su ocupación y organización del espacio (Capel, Luis y Urteaga, 1984; Capel y Urteaga, 1986).

---

perspectiva, a una mejor comprensión y explicación del conjunto de aspectos y dimensiones que configuran el entorno humano; y, aunque falte todavía una fundamentación epistemológica para una ciencia unificada e integrada del medio, es posible, sin embargo, una aproximación educativa integradora en ese ámbito de conocimiento y experiencia."

[5]En el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio (B.O.E. del 26 de junio), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se expresa el sentido educativo de esta área del siguiente modo: *"Los contenidos formativos más tradicionales en el ámbito del conocimiento de la sociedad han sido los de la Historia y la Geografía. Estas dos disciplinas destacan, no sólo por su mayor antigüedad académica y tradición educativa, sino también por el hecho de ser las ciencias que consideran la realidad humana y social desde una perspectiva más global e integradora. Con todo, en la formación de los jóvenes hay contenidos básicos que esas dos ciencias no pueden cubrir por sí solas de forma satisfactoria, por lo que esta área ha de nutrirse de otras disciplinas, como son Sociología, Antropología, Economía, Historia del Arte, Ecología, etc.*

Las disciplinas mencionadas tienen en común algunos rasgos destacados en relación con su objeto de estudio, los seres humanos en sociedad, con sus conceptos, sus procedimientos de investigación y explicación e, incluso, con las actitudes y valores que promueven. No obstante presentan también diferencias notables en sus respectivos cuerpos conceptuales, en sus métodos y técnicas de trabajo y, en general, en sus perspectivas de análisis y objetivos.

El tratamiento educativo apropiado para la inclusión de varias disciplinas en una sola área no es la mera yuxtaposición de las mismas, ni tampoco una globalización en la que se desdibuje la naturaleza específica de cada una de ellas; el planteamiento curricular adecuado está en una posición equilibrada entre ambos extremos, subrayando las relaciones y rasgos comunes de las disciplinas tanto como el carácter específico de las mismas. Se trata de recoger las contribuciones de cada disciplina y de ponerlas al servicio de unos objetivos educativos de naturaleza más general. El énfasis otorgado a la Geografía y a la Historia se corresponde precisamente con su mayor capacidad estructuradora de los hechos sociales. En tal planteamiento, el currículo básico de esta área deja un ancho margen de libertad para que las programaciones curriculares se organicen con un mayor peso de consideraciones disciplinares o, por el contrario, con un enfoque integrador, pero haciéndolo, en todo caso, equilibradamente."

En palabras de Benejam (1989a, p. 44), *"el intento de reducir las diversas ciencias sociales a una única disciplina escolar resulta difícil porque, si bien son ciencias que se plantean problemas comunes, no forman hoy un conjunto ordenado y estructurado de conceptos. Los científicos que trabajan las diversas ramas de las ciencias sociales colaboran, a lo sumo, desde la lógica de sus respectivas disciplinas, en la consideración de problemas sobre los que convergen sus intereses. Sin embargo, el hecho de que la empresa resulte difícil no implica que no sea necesario construir un área de ciencias sociales, pero hay que ser consciente de que, científicamente, plantea problemas no resueltos y de que los intentos de globalización son una aspiración, una tendencia"* (Benejam, 1989a, p. 44).

Los mismos conceptos de "interdisciplinariedad", "multidisciplinariedad", "pluridisciplinariedad" o "transdisciplinariedad", que frecuentemente se manejan en el ámbito de las ciencias sociales, ya presuponen la existencia de "disciplinas". Eso no significa, no obstante, que la proyección curricular de las ciencias sociales tenga que adoptar necesariamente una estructura disciplinar a ultranza, y tampoco que la Geografía o la Historia -por citar sólo las disciplinas sociales que gozan de una mayor presencia en el *curriculum* escolar- corran peligro de disolución o desdibujamiento en una especie de "cajón de sastre", "magma globalizador" (Valdeón, 1985), "totum revolutum" (López Ontiveros, 1988) o área "amalgamada e indefinida" (Arroyo, 1988).

Simplemente, *"si se reconoce que la globalización no es aplicable, la calidad de un plan de estudios multidisciplinar, como el de ciencias sociales, depende de la calidad de la contribución de cada disciplina por separado. Los contenidos que integren los programas de ciencias sociales han de ser necesariamente el resultado de una cuidada selección y deberán buscarse en el campo científico de cada disciplina social para extraer las ideas básicas, con mayor capacidad explicativa y más generalizables"* (Benejam, 1989a, p. 44).

El reconocimiento de la carencia de una fundamentación epistemológica válida para el conjunto del área obliga, pues, a respetar la lógica propia de cada disciplina y a diferenciar sus respectivos dominios de investigación, lo

cual, unido a la imposibilidad material de incorporar todas las ciencias sociales al proceso escolar de enseñanza-aprendizaje, es lo que condujo a los diseñadores del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria a destacar e individualizar la geografía y la historia, en atención a su mayor tradición académica, a la posibilidad que ofrecen de abordar la realidad social y humana desde perspectivas diferentes y más integradoras, y al importante papel que se les reconoce en la formación de los alumnos y las alumnas.

En este sentido, las ciencias de la educación constituyen un soporte importante que condiciona, pero nunca subordina, el papel relevante de las distintas disciplinas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Hernández (1995, p. 11): *"Los métodos o procedimientos estructurantes a utilizar deben ser los que se derivan de la lógica de las disciplinas referentes. No hay procedimientos pedagógicos en sí. Hay procedimientos o métodos históricos y geográficos que deben desarrollarse en el aula, teniendo en cuenta las aportaciones de la pedagogía y la psicología".*

En definitiva, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales *"no podemos olvidar que el conocimiento que proponemos debe ser significativo y funcional, lo cual obliga a presentar problemas desde una perspectiva abierta y dialogante y a situar cualquier conocimiento en un contexto de múltiples relaciones, aunque estas relaciones se estructuren desde la lógica de nuestra disciplina"* (Benejam, 1989b, p. 6).

En relación con todo ello, el conocimiento escolar debe formularse, no de espaldas, pero sí con autonomía respecto al que se deriva de la investigación científica, porque la finalidad de ambos es bien distinta. Desde una perspectiva didáctica y en nuestro caso concreto, tratamos de promover entre los escolares el desarrollo de actitudes socialmente positivas, al tiempo que se favorece también el progreso de las capacidades cognitivas y afectivas relacionadas con los saberes sociales, persiguiendo más bien la construcción de una explicación de la globalidad y complejidad de los fenómenos sociales que una especialización académica.

Y para no caer en incongruencia con lo anterior, cualquier proyecto curricular de Ciencias Sociales debe tener como eje el estudio de problemas

sociales relevantes, susceptibles de ser abordados desde distintas perspectivas y disciplinas sociales, de acuerdo con el criterio profesional más adecuado (Grupo Cronos, 1993). Por eso parece conveniente que el conocimiento escolar, al menos en determinados niveles, se organice por "áreas" y no por "disciplinas" identificadas con campos científicos demasiado especializados (Colectivo Aula Sete, 1993), aunque éstas representen de hecho valiosos instrumentos para la explicación de los problemas realmente existentes.

La Didáctica de las Ciencias Sociales, un área de conocimiento emergente

A partir del año 1957, en los Estados Unidos comezó a discutirse seriamente la validez de un sistema educativo que se había visto sorprendido por el éxito del *Sputnik* soviético; el orgullo norteamericano sufrió un duro golpe, de tal forma que ese episodio, además de iniciar la carrera espacial, sirvió de detonante para un cambio educativo de gran resonancia. La confrontación entre los dos bloques políticos antagónicos en que había quedado dividido el mundo tras la Segunda Guerra Mundial adquirió a partir de entonces un carácter diferente: la "guerra fría" de la inmediata posguerra dio paso a la "rivalidad científica". El liderazgo tecnológico de la hoy desaparecida Unión Soviética fue entonces realmente sentido como una auténtica amenaza a la seguridad nacional de los Estados Unidos, donde los gobernantes se percataron, no sin notable asombro, de que existía una estrecha relación entre la planificación educativa y la demanda de mano de obra en la URSS, de manera que el sistema educativo soviético era en cierto modo una "industria" dirigida primordialmente a la creación del "capital humano" requerido por los objetivos de su organización económica y militar (Pereyra, 1985).

La educación pasó de esta forma a ocupar un lugar preeminente en las preocupaciones de políticos y economistas estadounidenses, que urgían la recuperación del supuesto retraso científico y tecnológico de su país. La enseñanza dejó entonces de ser conceptuada como un simple conjunto de técnicas para transmitir conocimientos, para pasar a ser considerada, además, como *"un proceso que significaba contar con la inteligencia humana cara a planificar el desarrollo, valorar la capacidad creadora de ciertos individuos que saben hacer cosas con una gran dosis de eficacia, tener en cuenta la*

actividad de las personas que generan bienes y satisfacciones para los demás" (Romero y de Miguel, 1969, p. 12). Comenzaba así la llamada "revolución de la inversión en capital humano", que se tradujo en un crecimiento de los presupuestos destinados a educación en los países occidentales dos o tres veces superior al de su Producto Nacional Bruto.

La recuperación demográfica de la posguerra contribuyó también a la expansión de los sistemas educativos, no sólo por el considerable aumento del número de alumnos, sino también por el incremento correlativo de profesores en todos los niveles de la enseñanza. De esta situación se beneficiaron especialmente las Universidades, que no sólo crecieron en número, sino que sus Departamentos se vieron notablemente potenciados gracias al impulso dado a la investigación, apoyada gubernamentalmente a través de importantes subvenciones. Se fortalecieron las líneas de investigación tradicionales y surgieron otras nuevas; y, en medio de una revolución científico-técnica sin precedentes, las Ciencias Sociales conocieron también un desarrollo inusitado. Los gobiernos demandaban expertos en los problemas sociales más acuciantes para lograr el progreso y la modernización tan anhelados: el urbanismo, la ecología y... la educación fueron entonces campos privilegiados de atención y dedicación (Pereyra, 1985).

Esta es la situación en la que surge lo que se ha dado en llamar "la edad de oro de la educación", configurada alrededor de un "movimiento de reforma curricular" que acaba constituyéndose en un auténtico proceso de reforma del sistema educativo en su conjunto. Este amplio movimiento de innovación curricular se extiende a todas las áreas y disciplinas educativas, dando lugar, en paralelo, a un importante desarrollo conceptual de la didáctica específica correspondiente y, en concreto, de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Sin embargo, los últimos años de la década de los setenta y el comienzo de los ochenta señalan el momento en que se produce una crisis de la tendencia eficientista y tecnológica en la enseñanza. Una vez más, son factores de índole social y política los que determinan, al menos en parte, la nueva situación. Así, en los países occidentales comienza a cuestionarse la posibilidad de un "desarrollismo" sin límites, y los problemas

medioambientales y sociales generados por el progreso agudizan la crisis del papel social de la ciencia. En el ámbito didáctico no se disimulan las críticas a los enfoques de investigación estadístico-cuantitativos que respondían a los modelos proceso-producto, resaltándose, en contrapartida, las alternativas holísticas y situacionales, así como la metodología cualitativa y de estudio de casos, a la vez que se empiezan a valorar los significados construidos por el profesorado como una variable mediadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, quizás el cambio más significativo de la década de los ochenta haya sido la aceptación del conocimiento y pensamiento de los profesores como área legítima de investigación, de tal modo que la denominación genérica de "pensamiento del profesor" hace referencia a un paradigma de investigación sobre la enseñanza que permite efectuar una aproximación a la interpretación y explicación de la compleja vida que se desarrolla en las aulas.

El pensamiento del profesor se concibe como un conjunto de variables significativas del subsistema aula (planificación del profesor, toma de decisiones, autorreflexión profesional, creencias y teorías implícitas...) que, junto con otras, mediatizan, orientan y dirigen la práctica profesional del profesor, "interfiriendo" las recomendaciones de los expertos. En definitiva, el estudio del pensamiento del profesor centra su preocupación en el conocimiento de los procesos cognitivos que tienen lugar en la mente del profesor durante su actividad profesional: cómo genera sus teorías acerca de la enseñanza y cómo éstas influyen en sus decisiones y en su práctica.

Las aportaciones de la nueva epistemología inciden asimismo de manera determinante en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Autores como Kuhn (1962), Toulmin (1972), Feyerabend (1975) y Lakatos (1978) pusieron en evidencia las limitaciones del positivismo, abriendo un debate trascendental acerca de la naturaleza de las teorías científicas y de su carácter relativo y evolutivo, que pone en crisis muchas de las presunciones del movimiento de reforma del *curriculum*.

Al mismo tiempo, desde la psicología del aprendizaje emergen nuevos problemas que trascienden al ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. La crítica al conductismo abre la posibilidad de una consideración científica

del mundo de los significados personales (Ausubel, 1968; Claxton, 1984). Desde la psicología cognitiva se trata de establecer un programa de investigación que, sin caer en la mera especulación del psicoanálisis, dé cuenta de las variables internas de los sujetos. E influidos por todo lo anterior, y por la evidencia de las considerables dificultades que tienen los estudiantes para comprender determinados conceptos, se ponen en marcha una serie de estudios encaminados a detectar y analizar las concepciones de los alumnos durante el aprendizaje.

En España, aunque con retraso, también se vive a lo largo de la pasada década un desarrollo importante de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Entre las más significativas innovaciones derivadas de la aplicación de la Ley de Reforma Universitaria (1983) se sitúa la inclusión de las Didácticas Específicas (una de ellas, la Didáctica de las Ciencias Sociales), entre las nuevas áreas de conocimiento definidas en el Catálogo de Áreas anexo al Real Decreto 1888/1984 (B.O.E. del 26 de octubre). La institucionalización universitaria de esta área ha facilitado el establecimiento de grupos y líneas de investigación más o menos estables, la edición de revistas relacionadas directa o indirectamente con esta temática y la realización de congresos periódicos en los que va tomando cuerpo una comunidad científica cada vez más consolidada.

En esta situación, la Didáctica de las Ciencias Sociales puede ser definida como *"la disciplina teórico-práctica que permite al docente encontrar la estrategia y los medios técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que expllican la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio natural, tanto en el presente como en el pasado"* (Martín, 1988, p. 26). Y en palabras de Pagès (1993, p. 128): *"La Didáctica de las Ciencias Sociales tiene un conocimiento específico propio que emana de una práctica -la de enseñar a enseñar al profesorado de Geografía, Historia y Ciencias Sociales-, y se caracteriza por la existencia de a) un cuerpo teórico -los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales- constituido por teorías, modelos, principios y conceptos; b) una investigación propia -aunque escasa- en torno a los problemas de la enseñanza de lo social; c) una producción literaria*

variada y d) una comunidad de personas que reivindican la pertenencia a esta área de conocimiento y a este campo científico y profesional".

Pero la Didáctica de las Ciencias Sociales continúa siendo una ciencia joven y todavía en construcción, que, al igual que otras áreas y disciplinas que intervienen en el campo de la formación del profesorado, tuvo que afrontar el difícil reto de definir y legitimar una base sustantiva de conocimientos que le fueran propios. Es cierto que ya disponemos de una amplia referencia bibliográfica que recoge numerosas experiencias educativas, en relación con el empirismo y espontaneísmo dominantes en los años setenta y principios de los ochenta, algunas de las cuales ofrecen o, al menos, permiten intuir un cierto planteamiento teórico global. No obstante, y aun reconociendo el mérito de ese trabajo, Batllori, Pagès y colaboradoras (1988) se hicieron eco del escaso nivel de reflexión y producción teórica, constatado a partir de una investigación sistemática, al que llegó la Didáctica de las Ciencias Sociales, de forma más o menos semejante a lo ocurrido en el ámbito de las otras didácticas específicas.

En efecto, dado el carácter eminentemente práctico del conocimiento que se persigue, con facilidad se confunde con la mera experiencia o con la divulgación de situaciones escolares más o menos innovadoras. El problema estriba en que la experiencia, aunque fuese muy relevante para sus protagonistas, se queda en una simple anécdota si no se encuadra teóricamente, es decir, si se olvida el necesario análisis crítico desde la teoría (Carr y Kemmis, 1986)[6]. Por consiguiente, es necesario separar, con criterios de rigor, los datos empíricos que describen una innovación escasamente fundamentada, de aquellos otros que responden a una hipótesis de intervención curricular o a una línea de investigación teóricamente justificada. Y al mismo tiempo, sería conveniente acometer trabajos de revisión, sistematización y categorización de la valiosa información producida en los últimos años.

---

[6]En este marco experimentalista, la escasa atención prestada a la reflexión teórica sobre las experiencias cotidianas afectó incluso a los grupos de renovación pedagógica más activos, como es el caso del equipo de Ciencias Sociales de "Rosa Sensat", lo que coincide con un cierto reduccionismo metodológico de la didáctica, es decir, la consideración de la didáctica como una simple metodología (Luis, 1982).

Con todo, y aunque falte todavía mucho camino por recorrer, la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha beneficiado en el transcurso de los últimos años de un importantísimo proceso de clarificación, que la llevó a disponer ya, por más que sea de una forma rudimentaria, de algunos de los requisitos imprescindibles para que le sea reconocido un status disciplinar (Bunge, 1983): una ubicación epistemológica más clara, una comunidad investigadora relativamente asentada, unos medios de comunicación y contraste de opiniones e informaciones (revistas, congresos...), un cuerpo de conocimientos específicos y un objeto de estudio reconocido por dicha comunidad. No obstante, para contribuir a la formación de profesores, la Didáctica de las Ciencias Sociales necesita proseguir en la tarea de *"delimitar su ámbito de actuación, definir sus objetivos, establecer sus métodos y, en definitiva, elaborar el saber teórico y práctico sin el cual no se puede hacer un servicio a la educación ni ganarse el respeto de la comunidad científica"* (Pagès, 1994, p. 40).

En definitiva, la Didáctica de las Ciencias Sociales constituye un área de conocimiento emergente, que forma parte de la Didáctica y que se incluye en el campo más amplio de las Ciencias de la Educación. Su ámbito de estudio está constituido por el conjunto de los contextos (sistemas) de enseñanza-aprendizaje institucionalizados, en la medida en que manejan información relacionada con los problemas sociales. Esto quiere decir que los temas relevantes para la Didáctica lo son también para la Didáctica de las Ciencias Sociales, y viceversa, pero lo son, en el primero de los casos, desde una perspectiva mucho más concreta: desde la óptica de facilitar que los alumnos describan, comprendan y conceptualicen los sistemas sociales y sus relaciones con el medio natural, y que desarrollen determinadas capacidades, actitudes y comportamientos en relación con lo anterior (Porlán, 1993).

BIBLIOGRAFÍA

Arroyo Ilera, F. (1988): Enseñanza de la Geografía y reforma educativa en España. *Actas de las I^as^ Jornadas de Didáctica de la Geografía* (Madrid), ECIR, Valencia, 1990, 31-37.

Asklepios/Cronos (1991): Sociedad, renovación curricular y enseñanza de las ciencias sociales en España (1970-91). En: Grupo Cronos (coord.), *Proyectos de enseñanza de las ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria).* Amarú, Salamanca, 13-50.
Ausubel, D.P. (1968): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* Trillas, México, 1976.
Barth, J.L. y Shermis, S.S. (1970): Una definición de los estudios sociales: análisis de tres planteamientos. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 1990, 25-36.
Batllori, R.; Pagès, J. y colabs. (1988): El diseño curricular en Ciencias Sociales. Estado de la cuestión. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 1990, 9-38.
Benejam Arguimbau, P. (1989a): Los contenidos de ciencias sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 44-48.
Benejam Arguimbau, P. (1989b): Geografía y educación. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 8, 1-9.
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.
Bunge, M. (1983): *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía.* Ariel, Barcelona.
Capel, H.; Luis, A. y Urteaga, L. (1984): La geografía ante la reforma educativa. *Geo-Crítica*, 53, 3-76.
Capel, H. y Urteaga, L. (1986): La geografía en un currículum de ciencias sociales. *Geo-Crítica*, 61, 5-32.
Carr, W. y Kemmis, S. (1986): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca, Barcelona, 1988.
Claxton, G. (1984): *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana.* Alianza, Madrid, 1987.
Colectivo Aula Sete (1993): Proyecto Aula Sete (1990-1992): una reflexión desde la práctica. En: Grupo Aula Sete (coord.), *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria).* I.C.E. da Universidade de Santiago de Compostela, 11-22.
Feyerabend, P.K. (1975): *Contra el método.* Ariel, Barcelona.

Grupo Cronos (1993): Aproximación a un modelo didáctico en el marco del Proyecto Curricular. En: Grupo Aula Sete (coord.), *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. I.C.E. da Universidade de Santiago de Compostela, 37-65.
Hernández, F.X. (1995): Enseñanza de las ciencias sociales. Balance y perspectivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 236, 7-11.
Kuhn, T.S. (1962): *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
Lakatos, I. (1978): *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza, Madrid, 1983.
López Ontiveros, A. (1988): ¿Qué didáctica demanda la Geografía española? *Actas de las I^as^ Jornadas de Didáctica de la Geografía (Madrid)*, ECIR, Valencia, 1990, 6-9.
Luis Gómez, A. (1982): ¿Didáctica o metodología? Algunas reflexiones críticas acerca del grupo de trabajo de Ciencias Sociales de "Rosa Sensat". *Cuadernos de Pedagogía*, 89, 51-55.
Martín, F. (1988): Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 4, 25-31.
Pagès, J. (1993): Psicología y Didáctica de las ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 121-151.
Pagès, J. (1994): La Didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
Pereyra, M. (1985): Planificaciones y planificadores del cambio educativo. Introducción al análisis de los modelos de innovación educativa. *Actas da I Semana do Maxisterio Lucense*, Diputación Provincial de Lugo, 1986, 11-33.
Porlán Ariza, R. (1993): La Didáctica de las Ciencias. Una disciplina emergente. *Cuadernos de Pedagogía*, 210, 68-71.
Romero, J.L. y de Miguel, A. (1969): *El Capital Humano. Ideas para una planificación social de la enseñanza en España*. Confederación de Cajas de Ahorros, Madrid.
Toulmin, S. (1972): *La comprensión humana. Vol. I: El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Alianza, Madrid, 1977.
Valdeón Baruque, J. (1985): Historia y Ciencias Sociales. *Apuntes de Educación. Ciencias Sociales*, 17, 10-12.

ESTRATEGIAS Y RECURSOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Fátima Sánchez Galindo
Universidad de Murcia

1.- Introducción

La Didáctica de las Ciencias Sociales, es una disciplina académica de carácter troncal y común a distintos curricula que creemos ha de servir de fundamento en la formación de profesionales de la enseñanza de las Ciencias Sociales, incluyendo por tanto, junto al dominio de los conocimientos científicos la habilidad y capacitación necesaria para desarrollar la tarea investigadora en la doble vertiente observacional y discursiva que requiere el dominio de tales conocimientos. Desde una opción de aprendizaje de las Ciencias Sociales cuyo objetivo fundamental se encuentra en la enseñanza de habilidades junto a los contenidos curriculares y defendiendo igualmente como objetivo de su enseñanza, la transmisión de una serie de conocimientos acerca de la sociedad junto con unas habilidades de pensamiento, como son el análisis, toma de decisiones y pensamiento critico, en base a todo lo anteriormente expuesto, en la Facultad de Educación de Murcia y en concreto los alumnos de Didáctica de las C.C.S.S. de la especialidad de Maestro en Educación Primaria elaboran durante todo el curso su propio material didáctico, entendiendo por tal aquel que se utiliza como auxiliar para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje e realizando para ello un programa de actividades procedimentales. Esta estrategia de enseñanza (habilidades y destrezas junto contenidos curriculares) nos sitúa al mismo tiempo en las nuevas directrices de nuestra administración educativa, que entiende que la enseñanza de las Ciencias Sociales ha de pretender ante todo que los futuros ciudadanos adquieran los necesarios instrumentos para comprender la realidad humana y social en la que viven, de manera que puedan incidir sobre él con madurez y espíritu critico (D.C.B. 1989).

La elaboración de dicho material conlleva una actitud investigadora y nos ayuda a fomentar en nuestros alumnos el aprender haciendo y a usar

activamente su conocimiento. Estas actividades se enmarcan en un concepto de Diseño Curricular abierto y flexible, ya que el diseño curricular no es un manual de soluciones cerradas, sino un instrumento para orientar la práctica educativa, con la suficiente apertura y flexibilidad que le permita a cada profesor adaptarse a sus condiciones específicas.. También se basa en una enseñanza estratégica que no se ciña a los contenidos marcados por las instituciones o por los libros de texto, por el contrario lo que pretendemos es que nuestros alumnos desarrollen estrategias a nivel universitario que luego ellos las rentabilicen al máximo en su propio proceso de instrucción en los centros de Primaria e imbuirles desde la institución universitaria otra manera de enseñar Ciencias Sociales.

2.- Planificación DE LAS ACTIVIDADES

Cuando planificamos a principios del curso las actividades procedimentales nos basamos en los criterios que Raths (1971) señala para evaluar las actividades de los alumnos:

1.- Que la actividad permita al alumno tomar decisiones razonables respecto a como desarrollarla.

2.- Una actividad es más sustancial que otra si facilita desempeñar al alumno un papel activo : investigar, exponer, observar, entrevistar.. etc.

3.- Una actividad que permita al alumno o le estimule a comprometerse en la investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales, es más importante que otra que no lo haga.

4.- Una actividad tendrá más valor que otra si implica al alumno con la realidad: manipulando, aplicando, observando, recogiendo materiales, etc..

5.- Las actividades que estimulan a los estudiantes a examinar ideas o la aplicación de procesos intelectuales a nuevas situaciones, contextos o materias son más valiosas que las que no establecen continuidad entre lo estudiado previamente y las nuevas adquisiciones.

6.- Una actividad es más importante que otra si puede implicar en ella a alumnos con diferentes intereses y niveles de capacidad.

7.- Las actividades tendrán más valor educativo si exigen que los estudiantes examinen temas o aspectos de los mismos en los que no se suele detener el hombre normal y que son ignorados por los medios de comunicación.

8.- Las actividades que obligan a aceptar un cierto nivel de riesgo en el éxito, fracaso o crítica, tienen mayor potencialidad que las que no extrañan riesgo.

9.- Una actividad es mejor que otra si exige a los alumnos que perfeccionen sus esfuerzos iniciales, dando lugar a la crítica y al perfeccionamiento progresivo.

10.- Las actividades que dan oportunidad a los estudiantes para planificar con otros y participar en su desarrollo y resultados son más adecuadas que las que no ofrecen esas oportunidades.

11.- Una actividad es más sustantivo si permite acogida de intereses de los alumnos para que se comprometan personalmente. Una vez fundamentadas se orientan hacia los conocimientos que queremos que nuestros alumnos consigan a través de la realización de las mismas, es decir el que enseñar, que respondería a la forma de materializar las intenciones educativas que perseguimos y el como secuenciarlas para conseguir las metas diseñadas e igualmente nos planteamos la forma de controlarlas y porqué y para qué son útiles.

En cuanto a la concreción de los contenidos de aprendizaje se plasman en la definición del programa de la disciplina y en el D.C.B. de Educación Primaria haciendo concurrir en los temas transversales (educación para la paz, sexismo, medio ambiente...).

3.- TIPOS DE ACTIVIDADES

La complejidad de las actividades de aprendizaje y la diversidad de formas en las que se transmiten exige métodos para el tratamiento, procesamiento e interpretación de la información. Los procedimientos se refieren a la acción y a la manera de hacer algo y saber hacer. El aprendizaje de los procedimientos solo es posible a través de la práctica.

La enseñanza de los procedimientos debe implicar activamente al alumno en el aprendizaje de, habilidades y estratégicas y métodos para enfrentarse a éste significativamente.

A continuación explicitamos las actividades que realizan nuestros alumnos de Educación Primaria y lo hacemos presentándolos como propuestas abiertas y flexibles, hemos desarrollado solo algunas debido al carácter restrictivo de la ponencia. Esperamos puedan servir de ayuda en la practica aquellos docentes que estén convencidos de la necesidad de reconducir la enseñanza de las disciplinas sociales.

Actividades procedimentales:

1.- Confección de planos y mapas, lectura e interpretación de distintas características y escalas.

2.- Lectura e interpretación de distintos paisajes.

3.- Ejercicio de observación directa : lectura, análisis y confección del plano de un jardín o parque, tratado como un ecosistema dentro del sistema urbano.

4.- Identificación, análisis y comparación de procesos de evolución, cambio y continuidad en el tiempo.

5.- Construcción y diseño de maquetas, utilizando materiales plásticos (arcilla, plastilina, cartón ..) que ha de servir para articular ejes o centros de interés que le permitan al alumno una enseñanza activa y un aprendizaje ágil y experimental.

6.- Observación y análisis del tiempo atmosférico, llevando a cabo el seguimiento en un periodo significativo en el que el alumno aprecie el cambio de las estaciones. Construcción de un mural del tiempo acompañado de los días de la semana.

7.- Elaboración y análisis de fuentes audiovisuales, los alumnos confeccionaran sus propios videos y diapositivas, explicando y fundamentando la importancia de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

8.- Educación para la paz y el desarme a través de los medios de comunicación, con el seguimiento de una o varias noticias relacionadas con procesos bélicos o de violación de derechos humanos, análisis de distintas fuentes y sesgo que existe en cada una de ellas.

9.- Planificación y realización de síntesis o sencillas investigaciones, utilizando información cartográfica y fuentes primarias y secundarias.

10.- Elaboración de puzzles, posters y cómics en el que se representen los oficios, los distintos tipos de hábitats y alguna historieta que recoge el transversal de educación vial.

11.- Obtención selección e interpretación de información explícita o implícita a partir de distintas fuentes (arqueológicas, gráficas..) codificación, comprensión e interrelación.

12.- Visitas a los Ayuntamientos, archivos locales, museos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en las que el alumno obtendrá información acerca de su localidad y elaborará un trabajo de investigación de carácter interdisciplinar.

13.- Interpretación y representación de secuencias temporales y procesos de cambio mediante diagramas, debates, causas y consecuencias.

14.- Representación del relieve confección y lectura de mapas de curvas de nivel necesaria para la lectura de la cartografía.

4.- DESARROLLO DE ACTIVIDADES ACTIVIDAD "A"

Titulo: "Hacia La Paz"

Recursos didácticos y materiales

El material que más se va a utilizar en la realización y puesta en práctica de esta actividad han sido los recortes de prensa y artículos de actualidad. El objetivo básico es el de confeccionar un seguimiento ajustado y riguroso, de cualquier proceso de paz, que se esté gastando en nuestro entorno, a nivel mundial, nacional o simplemente regional. Nosotros hemos escogido las intensas negociaciones que tuvieron lugar en los países del Este Europeo, y más concretamente entre la capital de la C.E.I. y Chechenia. Recurrimos a la prensa nacional para recoger la máxima información posible sobre el tema, obtuvimos resultados excelentes, llegando incluso a vemos obligados a ampliar considerablemente la extensión de la documentación que completan este trabajo.

Aplicación al ciclo

Se cree conveniente, llevar a cabo esta actividad en el tercer ciclo de la educación primaria, ya que, aún intentando simplificar aspectos demasiados complejos de algunas de las noticias recogidas, nos vemos apremiados a desarrollarla dentro de la programación del tercer ciclo. Debemos tener en cuenta en llevar una selección concienzuda y adecuada de las noticias encontradas evitando que aporten demasiada dosis de violencia al alumnado, ya que lo que se pretende es llevar un discurso de paz.

Temporalidad

Se va a desarrollar durante cuatro sesiones, sin contar realmente el tiempo que abarque el conflicto, ya que conviene realizar el seguimiento, en un tiempo en el que no esté incluido la realización en sí de la actividad. Luego se recoge la información previamente al desarrollo y análisis de la misma,

centrando nuestros esfuerzos en analizar los artículos y las noticias por si mismas.

En las dos primeras sesiones se ordenará y comentará la información y en las restantes confeccionaremos un mural informativo trabajando por grupos y situando el conflicto en su contexto geográfico, histórico y económico, pero se va acotar su puesta en práctica en un periodo de cuatro sesiones

Objetivos

-Consultar diariamente y con interés la prensa nacional o regional,

-Conocer la actualidad del momento a nivel internacional, nacional y regional.

-Valorar el escaso significado que aportan los conflictos bélicos a la estabilidad internacional.

-Analizar y comentar noticias y artículos de diferentes periódicos.

-Conocer el papel y la transcendencia que tiene España en relación con el panorama internacional.

-Valorar la necesidad de la paz en cualquier nivel de relaciones entre países y pueblos.

Contenidos

Los contenidos deben basarse en las noticias de prensa llevando el habito por la lectura a través de los mismos, y permitiendo una información constante de lo que ocurra a su alrededor.

Procedimientos

Sugerimos para completar la Actividad:

- Compra de periódicos de manera individual o personal.

- Lectura de los mismos por grupos recortando las noticias relacionadas con el tema.

- Situar el conflicto en un planisferio.

- Analizar y estudiar los condicionantes geográficos, históricos .. que concurren en él.

- Confeccionar un mural por parte de los alumnos.

- Realizar una puesta en común aclarando dudas y exponiendo conclusiones.

- Visitar alguna redacción de un periódico, que ilustre del funcionamiento del mismo.

Actitudes

- Inquietud por conocer la realidad que nos rodea.

- Interés por consultar a diario cualquier fuente de información, prensa, radio, informativos ...

- Valoración del papel de los medios de información, papel que tienen en la sociedad actual.

- Fomentar valores orientados a la objetividad y transparencia, en todo aquello que esté referido a la transmisión de información.

- Inculcar comportamientos solidarios y democráticos.

- Respetar la diversidad.

- Fundamentar la paz, como un elemento y condición necesaria para la existencia de una sociedad justa y democrática.

Criterios de evaluación

Se llevará a cabo en primer lugar una evaluación inicial a través del torbellino de ideas en donde nuestros alumnos nos hablarán de su idea acerca del concepto de la paz.

El trabajo de los mismos y su interés se evaluará mediante pruebas objetivas, que nos mostrarán el grado de conocimientos adquiridos y el nivel de los mismos, también tendremos que realizar un seguimiento lo más exhaustivo posible, para apreciar sus progresos dentro de la dinámica impuesta en el aula.

ACTIVIDAD "B"

Título: "En el parque"

Recursos didácticos y materiales

Material bibliográfico, planos y callejeros de la ciudad para el estudio de las zonas verdes. Recursos audiovisuales videos diapositivas de los planes estratégicos y manuales y folletos que abarquen temas acerca de la conservación del medio ambiente.

Recursos humanos : contar con los profesores de ciclo y con los padres y tutores para poder planificar la salida. Sería conveniente acordar la visita con el personal perteneciente a los servicios urbanos y parques y jardines, para su ayuda y colaboración en la medida que fuera necesaria.

Aplicación al ciclo

Se desarrollaría en el primer ciclo de Educación Primaria, ya que en esta etapa el conocimiento del medio fisco se caracteriza por su referencia al medio inmediato y su incidencia en el de las organizaciones sociales igualmente inmediatas.

Temporalidad

Se desarrollará en cuatro sesiones, dos se dedicarán a la preparación y el resto a evaluarla desde el aula.

Objetivos

- Los objetivos de tipo general que nos proponemos es el estudio de un jardín o parque como un ecosistema dentro de sistema urbano y para ello es convenientes que desde edades tempranas nuestros alumnos aprecien dichos ecosistemas como parte de la ciudad en la que viven.

Conceptos

- Que el alumno identifique los elementos principales de su entorno social y natural y diferencie aspectos y elementos comunes a ambos.

- Que aprenda el vocabulario propio de ese entorno.

- Que reconozca en el entorno natural el impacto de algunas actividades humanas que permiten diferenciar los distintos tipo de paisajes.

- Identificar en su vida cotidiana, la presencia, ubicación y estado de los parques de su ciudad.

- Distinguir paisajes urbanos de paisajes de campo.

- Conocer los elementos tanto naturales como aquellos otros construidos por el hombre que conforman un jardín.

Procedimientos

- Recoger el material, planos, cuentos.. que nos permita preparar la salida didáctica.

- Utilizar técnicas elementales de recogida de datos para obtener información de los elementos que componen un parque.

- Utilizar el lenguaje escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad de elaboración de resúmenes de las aportaciones de los debates y desarrollo de las experiencias.

- Visita a un parque o jardín cercano al colegio. Posterior trabajo a partir de la recogida de datos y observaciones en el mismo. Puesta en común de los trabajos y exposición de los murales en el aula.

- Realización de un proyecto de clase conjunto que recoja las medidas a adoptar en la mejora del mismo.

Actitudes

- Sensibilidad y respeto por la conservación del medio fisco.

- Valoración del agua como un bien escaso y uso responsable de la misma.

- Sensibilidad para percibir los cambio más sensibles de] entorno.

- Respeto a las normas de uso, de seguridad y mantenimiento de los instrumentos de observación y material de trabajo.

- Interés y curiosidad por identificar y conocer los elementos más característicos del paisaje.

- Sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje.

Evaluación

- Evaluación de los alumnos a través de la observación directa.

- Grado de participación en las tareas de grupo.

- Hábitos de trabajo

- La corrección con que se expresa oralmente.

- La actitud en los debates

- El respeto hacia los demás.

- Autoestima y confianza.

- Evaluación de la actividad:

- Para evaluarla en su desarrollo examinaremos los distintos aspectos que se están trabajando y rectificaremos sobre la marcha los posibles errores. Nos haremos las siguientes preguntas.

- ¿Son adecuados los objetivos que se pretenden?

- ¿Se adaptan al desarrollo psicoevolutivo de mis alumnos?

- ¿Se adaptan los contenidos de las actividades de enseñanza y aprendizaje a los intereses del niño?

- ¿Los recursos empleados han sido suficientes? ¿Han sido los más adecuados?

- ¿Han sido organizados y utilizados correctamente?

BIBLIOGRAFÍA

BARBERÁ V., CHAVARRÍA V., y Otros (1993). *Proyecto curricular de tercer ciclo de Educación Primaria.* Edit. Escuela Española. Madrid 1993.

CASANOVA M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa.* Edit. La Muralla S.A., Madrid.

FEUERSTEIN. R. (1980). *Instrumental Enrichment Baltimore, University Park Press.*

GAGNE, R.M. y BRIGGS L. J. *Pripiciples of instruccional design.* N. York; Holt, Rinehart and Wihston, Inc. (Traduc. Cast. Planificación de la enseñanza). México, Trilles, 1979.

HERNÁNDEZ, F, SANTACANA, J. (1995). *Ideas, estrategias y recursos.* Cuadernos de Pedagogía - 236 - 12 - 25. Barcelona.

MINISTERIO DE Educación Y CIENCIA (1992). *Propuestas de secuencia, Conocimiento del Medio.* Edit. Escuela Española, S.A.. Madrid

MINISTERIO DE Educación Y CIENCIA (1989). *Diseño curricular de educación secundaria obligatoria.* Madrid.

MINISTERIO DE Educación Y CIENCIA (1989). *Diseño curricular base de educación primaria.*

NOVACK, J.D. y GOWIH D.R. (1984). *Aprendiendo a aprender.* Barcelona. Martínez Roca.

PRIETO, M.D., HERVÁS R.M. (1992). *El aprendizaje estratégico en las Ciencias Sociales*. Edición Cossío. Murcia

LOS LIBROS DE TEXTO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (1857-1936)

José Alcaraz Abellán
Hilario Rodríguez Marrero

1. 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 han venido considerando imprescindibles 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 subjetivas[1], 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 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 profesores[2].

---

[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.

[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.

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).

2. 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 evolución 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 en calificar a 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.).

Todas estas 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 años 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 innovadora[3] (krausistas, institucionistas, regeneracionistas, etc.) y la tradicional (eclesiásticos, tradicionalistas, etc.)

3. 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

[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 PICAVEA, Francisco GINER DE LOS RIOS, Lorenzo LUZURIAGA, etc.

alumnos en el aprendizaje sistemático de las distintas materias del programa."[4]

En líneas generales, podemos decir, coincidiendo con varios autores, que estos materiales son utilizados por el grupo dominante para legitimar su existencia[5]. 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 "unanimidad" 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.)

3.1. Evolución de la publicación de textos. (Gráficos I y II)

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

---

[4]. Podemos consultar infinidad de obras, pero, en este caso, la definición se ha extraído de la obra dirigida por Victor HOZ GARCÍA, *Diccionario de Pedagogía*, 2 tomos, Ed. Labor, Barcelona, 1964.

[5]. Entre ellos, Joaquín GARCÍA PUCHOL, *Los libros escolares de Historia en la enseñanza española, (1808-1900)*, Ed. Universitat de Barcelona, Barcelona, 1993.

establecía que los textos a utilizar en los centros de enseñanza primaria deberían ser aprobados por el Real Consejo de Instrucción Pública[6].

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 con 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 un pequeño 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 en 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

---

[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.

la idoneidad de seguir con los textos y/o su obligatoriedad, en general, y con los declarados como tales, en particular[7].

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.

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.

3.2. 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*.

---

[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).

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 textos[8]. 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.

3.3. 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:

1°. Textos referidos exclusivamente a España: *Historia de España.*

2°. Textos concernientes a la Historia no referida a España: *Historia*, *Historia del Mundo*, *Historia General* e *Historia Universal.*

3°. 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 positivista[9]. 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 preliminares[10].

4. Los autores. (Cuadro II)

---

[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.

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 política[11] o el periodismo[12].

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.

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

---

[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.

sostiene que entre esos autores predomina el profesor de Historia que compaginaba su labor docente con funciones predominantemente políticas y periodísticas[13].

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. (Éste es el caso de D. Rafael Altamira).

Y, segundo, que entre los autores localizados sólo se pueden contar ocho extranjeros[14]. 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, (pp. 39-57).

[14]. Entre estos autores extranjeros nos encontramos con hombres como: Ernest LAVISSE, Thomas ALBERT, SEIGNOBOS, V.M. HILLYER, etc.