



1. [Editorial](#).
2. [El XII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales](#).
3. Artículos de fondo:
 - [J.S. Koroscik, G. Short, C. Stavropoulos y S. Fortin](#). "La función de los contextos de arte comparado y las indicaciones verbales: una estrategia didáctica para la comprensión del arte." (Traducción Rosa María Ávila).
4. Aportaciones para el XII Simposio.
 - [Ignacio Nadal](#). Lo cercano y lo lejano como criterio de ordenación de los contenidos del currículo de Ciencias Sociales.
 - [Consuelo Domínguez](#). Recensión de *L'education à la citoyenneté* (F. Audigier).
 - [Informe de la Real Academia de la Historia](#).
5. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales
 - [Francisco F. García](#): *El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*.
 - [Mercedes de la Calle](#): *La aplicación de una metodología lúdica para la enseñanza-aprendizaje. Una aproximación inicial a través de las Ciencias Sociales*.
 - [María Sánchez](#): *Innovación educativa y criterios didácticos en el Regeneracionismo pedagógico-social de Ricardo Macías Picavea. La Educación en la Restauración del siglo XIX a través de "La Libertad"*.
6. [¿Qué se publica?](#)
7. Noticias.
 - [Mª José Sobejano](#): La Didáctica de las Ciencias Sociales en la UNED.

1. EDITORIAL

Cambio y permanencia en la Asociación

La Asamblea de la Asociación celebrada en Huelva ha supuesto la elección de una nueva Junta Directiva por un periodo dos años, su composición y distribución de funciones, como pudo apreciarse, no se debió a la presentación de una candidatura en tiempo y forma, sino fruto de un ofrecimiento, durante la celebración del Simposio, de varios compañeros y compañeras ante la evidencia de que, si queremos mantener nuestra Asociación, es necesario que nos reponsabilicemos durante un tiempo de las tareas de organización que su continuidad requiere. Esta nueva Junta Directiva quiere agradecer en nombre de todos los asociados la labor desarrollada por la Junta Directiva saliente, labor

que aspiramos al menos a dar continuidad recogiendo el testigo. Sin embargo, aunque en la recién elegida Junta Directiva se incluyen varios miembros de la anterior, también se han integrado nuevos miembros con nuevas ideas y sensibilidades, que representan el cambio que pueda apreciarse y que pretende sin duda ahondar en el intento de representar y hacer nuestros los intereses y expectativas de todos los asociados en relación con la docencia y la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Nuestro objetivo más inmediato ha sido cumplir con las decisiones emanadas de la Asamblea: delimitación del Simposium de Oviedo y edición de un nuevo número del Boletín. En cuanto a lo primero, la Junta Directiva mantuvo una reunión de trabajo en Sevilla en la que se terminó de perfilar el contenido de las ponencias y se distribuyeron tareas para confirmar la asistencia de algunos de los ponentes previstos. Ya disponemos de un avance de lo que puede ser el XII Simposium, como podéis apreciar en las páginas que siguen, y para animaros a presentar comunicaciones, hemos recogido varias aportaciones que pueden orientar las claves de las temáticas a tratar en el mismo.

En cuanto al Boletín, aquí tenéis el nuevo número correspondiente al primer semestre de este año. Presenta pocas novedades en cuanto a su estructura, ya que además de la falta de tiempo para diseñar un nuevo formato, estamos estudiando la posibilidad, como se planteó en la Asamblea, de convertirlo en un instrumento virtual. Para ello es fundamental que dispongamos de todas las direcciones de correo electrónico de los asociados y asociadas, por lo que os rogamos que aquéllos que en el listado que se presenta en esta Boletín no figure su dirección electrónica, ésta aparezca de forma errónea, nos lo comuniquen con el fin de poder disponer, como primera premisa para desarrollar este proyecto, de la dirección de los más de 130 miembros de la Asociación a los que en su día debamos remitir este Boletín virtual. No obstante, como en números anteriores, y con independencia de que el proyecto virtual se convierta en realidad, es necesario continuar con el llamamiento a vuestra colaboración, sin espera de que os la solicitemos, y en la línea sobre todo de que el Boletín pueda convertirse en portavoz de lo que ocurre en nuestros departamentos, centros de enseñanza e investigación y en otros ámbitos en los que está presente o pueda estarlo la Didáctica de las Ciencias Sociales o los problemas de su enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, queremos indicaros que ya hemos remitido la monografía del Simposium de Huelva a todos los participantes que, habiendo asistido al mismo, por razones diversas no pudieron llevársela consigo, e, igualmente, al resto de los componentes de la Asociación que no tuvieron la oportunidad de participar. Si alguno de vosotros no la ha recibido o no la recibe antes de final de mes debe comunicárnoslo, ya que no conviene olvidar que esta Junta Directiva está todavía en fase de “traspaso de poderes”, y no disponemos más que de muy buena voluntad, pero todavía no tenemos la experiencia suficiente acumulada para controlar todos los mecanismos del “poder”, incluidos los listados de direcciones de los asociados y las cuotas de inscripción. Hablando de dineros, sería conveniente también que no olvidéis socilitar en vuestros respectivos departamentos la compra de algunos ejemplares para vuestras bibliotecas porque, además de contribuir así a la difusión de los trabajos presentados, podemos ayudar al pago de la edición que finalmente ha sido más costosa de lo previsto y la Asociación va a tener que financiar una pequeña parte.

Cuando la canícula aprieta y estamos todos cerrando el curso con evaluaciones y actas, entrega de artículos y otras investigaciones o despedidas de cursos de doctorado o de formación, es difícil plantear los retos que tenemos para el curso venidero. Sin embargo, nosotros nos atrevemos a concretarlos en tres: la nueva amenaza de la reforma de las Humanidades, el posible debate sobre la licenciatura de Magisterio y el previsible diseño del CCP por el MEC. Ante tales cuestiones, se hace necesaria nuestra participación no buscando intereses profesionales particulares, sino en la línea de mejorar la formación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria fortaleciendo, en el caso de los dos primeros niveles educativos, la presencia de las Didácticas Específicas, mientras que en lo que se refiere al nivel de Secundaria, habrá desde que reivindicar la existencia de la formación inicial como una parte más de la docencia universitaria, hasta conseguir que las Didácticas Específicas sean los ejes articuladores del curriculum formativo de los futuros profesores. En esta línea os animamos, pensando ya en el Boletín del segundo semestre, a que nos remitáis información sobre estas tres problemáticas que se estén debatiendo o planteando en vuestros departamentos y universidades. Ya tenéis así tarea para el verano, que os deseamos muy feliz y cargado de actividades refrescantes y jugosas.

2. EL XII SIMPOSIO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Universidad de Oviedo: 3 al 6 de abril de 2001**Martes 3 de abril de 2001.**

Ponencia: "Identidades y educación: la perspectiva de un filósofo".

Por Gustavo Bueno Martínez (Universidad de Oviedo).

Miércoles 4 de abril de 2001.

Ponencia: "Historia y nación en la enseñanza".

Por Ramón López Facal (Universidad de Santiago de Compostela)

Jueves 5 de abril de 2001.

Ponencia: "Las identidades en la construcción de un currículo europeo"

Por NicoleTutuau (INRP. Francia).

Mesa Redonda: "Identidades y equilibrio de escalas en los currículos"

Pendiente la decisión o confirmación de los participantes.

Viernes 6 de abril de 2001.

Excursión a Covadonga y a las cuevas de Tito Bustillo.

COMITÉ CIENTÍFICO:

Rosa María Avila Ruiz (Universidad de Sevilla). rmavila@cica.es

Mercedes de la Calle Carracedo (Universidad de Valladolid). iber@sdcs.uva.es

Consuelo Domínguez Domínguez (Universidad de Huelva) cdomin@uhu.es

Jesús Estepa Giménez (Universidad de Huelva) jestepa@uhu.es

Florencio Frieria Suárez (Universidad de Oviedo) ffrieria@correo.uniovi.es

Begoña Molero Otero (Universidad del País Vasco) tspmootb@lg.eu.es

Juan Pagès Blanch (Universidad Autónoma de Barcelona). Joan.Pages@uab.es

Antoni Santiesteban Fernández (Universidad Rovira y Virgili) asc@fl.urv.es

Gabriel Travé González (Universidad de Huelva) trave@uhu.es

COMITÉ ORGANIZADOR (provisional):

Florencio Frieria Suárez, coordinador del Simposio ffrieria@correo.uniovi.es

Carmen Fernández Rubio mcf Rubio@correo.uniovi.es

Rosario Piñeiro Peleteiro

Ana Alonso Gutiérrez

Roser Calaf Masach

José Manuel Villanueva Valdés

Eloisa Fernández Bustillo

José Luis Chillón Fernández

PRESENTACIÓN DE COMUNICACIONES.

Las comunicaciones tratarán asuntos relativos a la temática general del Simposio, así como en los títulos de las ponencias y de la "mesa redonda". Aunque parece que sus enunciados son suficientemente indicativos, acaso convenga añadir que las comunicaciones abordarán asuntos relativos a la didáctica de cuestiones propias de escalas (familiar, local, comarcal, regional, nacional, estatal, europea, americana, global), de nacionalismos e interculturalidad, currículos autonómicos, estatal, europeo, etc., en aspectos temporales y espaciales.

El Comité Científico admitirá las comunicaciones que vayan acompañadas con resguardo de pago de inscripción en el Congreso y que sean enviadas en tiempo (29 de enero de 2001) y forma (unos doce folios en WORD). Estas cuestiones se concretarán en la próxima circular. Cada comunicación será ubicada en el lugar que mejor corresponda a la hora de concretar la programación del Simposio. Una vez que se disponga de las comunicaciones presentadas, se buscará una fórmula que trate de resolver, del mejor modo posible, los problemas detectados hasta ahora. Se piensa en relatores, que serán miembros del Comité Científico, agrupando las comunicaciones por temas, captando los asuntos o problemas centrales. Se favorecerá la intervención de los autores y los debates. Esta cuestión no se decidirá hasta el mes de febrero.

VISITAS CULTURALES Y TIEMPO DE OCIO

Además de celebrarse la Asamblea anual de la Asociación, habrá visitas organizadas por la ciudad de Oviedo, monumentos del Arte Asturiano –patrimonio de la Humanidad–, así como la visita a una mina, etc. Manteniendo la tradición de los simposios anteriores, el cuarto día –una vez concluida la parte "científica"- habrá una excursión a Covadonga-Los Lagos y a las cuevas de pintura rupestre de "Tito Bustillo" en Ribadesella.

3. ARTÍCULOS DE FONDO.

A continuación se reproduce la traducción realizada por la profesora Rosa María Ávila Ruiz, del artículo titulado "La función de los contextos de arte comparado y las indicaciones verbales: una estrategia didáctica para la comprensión del arte", cuyos autores son Judith S. Koroscik, Georgina Short, Carol Stavropoulos (The Ohio State University) y Sylvie Fortin (University of Quebec at Montreal), publicado en: *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*. 1992, 33(3) 154-164.

El propósito de esta investigación es estudiar las variables contextuales que influyen en la interpretación de las obras de arte. Para lo cual se presentó a los alumnos universitarios una serie de obras de arte claves junto a otras obras en tres contextos comparativos diferentes (mismo-artista frente a mismo-tema frente a contexto interdisciplinar). Las situaciones verbales (dirigidas frente a no dirigidas) se manipularon así mismo para mostrar si los alumnos se apoyaban en las sugerencias para buscar relaciones entre las obras de arte. Los resultados de un experimento de asociación y un ejercicio escrito abierto indican que los dos tipos de variables contextuales pueden tener un fuerte impacto sobre lo que un alumno piensa acerca de una obra de arte al examinarla. Las indicaciones verbales pueden incitar a los alumnos a explicar con más detalle posibles significados artísticos. Los contextos de arte comparado que contengan ideas familiares pueden reducir los problemas de aprendizaje que las obras de arte conllevan si dichas ideas son identificadas explícitamente por los alumnos. Estas y otras observaciones están directamente relacionadas con la manera en que podían estructurarse las intervenciones educativas.

Una de las características más importantes de la inteligencia es su capacidad para transferir conocimientos previamente adquiridos a situaciones nuevas de aprendizaje (Bransford, Sherwood, Vye & Rieser, 1986). Para que los alumnos puedan utilizar sus recursos cognoscitivos deben encontrar relaciones significativas entre sus conocimientos actuales y aquello que pretenden comprender (Prawat, 1989). Ciertas investigaciones han demostrado que la transferencia es acusadamente dependiente del contexto puesto que gran parte de lo que un alumno entiende se encuentra inmerso en el contexto original del aprendizaje (Perkins & Salomon, 1988). Los estudios sobre la comprensión lectora han demostrado que a menudo los lectores determinan los significados de los textos investigando en contextos adyacentes en búsqueda de indicaciones semánticas que le ayuden a entender el texto (Bransford & Johnson, 1972; Carnine, Kameenui & Coyle, 1984). De esta manera los contextos verbales pueden proporcionar indicaciones significativas para la interpretación de los textos y, a la inversa, la interpretación de las pinturas puede verse influida por las indicaciones contextuales verbales (Werren & Horn, 1982). Se ha observado que las verbalizaciones tienen efectos especialmente acusados sobre la naturaleza de la interpretación elaborada cuando se contempla una obra de arte. (Barret, 1985; Koroscik, Gerber & Baxter, 1987; Koroscik, Osman & De Souza, 1988). Lo que queda por saber es de qué modo la presencia de una obra entre otras afecta a la interpretación de los observadores. Esta investigación intenta [resolver este problema] y llenar un hueco más en la bibliografía de la investigación educativa sobre la comprensión del arte.

Los contextos de arte comparado pueden proporcionar indicaciones implícitas que guíen a los observadores del arte a buscar significados. Si, por ejemplo, se exhibe una obra de arte junto a otras del mismo artista, los alumnos podrían buscar relaciones que no tomarían en consideración si el cuadro se presenta aislado. Las comparaciones de obras de arte puede tener efectos especialmente acusados en la forma en que los alumnos contemplan el arte porque la

investigación sobre el aprendizaje indica que los principiantes son dados a abundar en similitudes fortuitas a no ser que se les invite explícitamente a lo contrario (Bransford, Sherwood, Vye & Rieser, 1986) Perkins, 1987; Perkins & Salomon, 1988). Los expertos pueden ver con facilidad más allá de los parecidos superficiales para buscar analogías más profundas dado que sus bases de conocimientos más amplias les ofrecen fuentes de comparación alternativas (Chi, Glaser & Farr, 1988; Glaser, 1988).

Los profesores deben preocuparse de (a) ayudar a los alumnos a ampliar su base de conocimientos y (B) desarrollar la capacidad de los alumnos para transferir los conocimientos existentes cuando es preciso. Teníamos interés en estudiar ambos aspectos del aprendizaje para poder dar una mejor explicación al modo en que las variables contextuales influyen sobre la elección de estrategias de búsqueda y la construcción de interpretaciones que sobre el arte hace el alumno. Manipulamos el contexto comparativo en el que se exhibía una obra de arte dada para investigar si los estudiantes buscaban significados en las formas que cabría esperar. Nos preguntamos si los contextos artísticos orientarían a los estudiantes a buscar rasgos en común y si las relaciones comparativas entre las obras de arte eran asimiladas sin necesidad de sugerencias explícitas. También obtuvimos datos para demostrar la utilidad de las indicaciones verbales en la asimilación de dichas relaciones comparativas. Especulamos con la posibilidad de que las indicaciones verbales pudieran facilitar la transferencia ayudando a los alumnos a encontrar relaciones entre las características de las obras y sus conocimientos previos.

Diseño de la Metodología

Combinamos factorialmente dos variables inter-sujeto para formar seis grupos experimentales a los que fueron asignados aleatoriamente los estudiantes voluntarios que se iban a estudiar. El *Contexto Artístico* se componía de situaciones comparativas en las que una obra de arte dada, esto es, la obra clave, se presentaba en tres formas diferentes: (a) junto a otros cuadros del mismo artista, o sea, en *el contexto del mismo-artista*; (b) con cuadros que representaban el mismo tema, o sea, en *el contexto del mismo-tema*; y (C) con obras de arte de otro tipo (una poesía, una litografía y una danza) que guardaban una relación directa con la obra clave, esto es, en *el contexto interdisciplinar*. Una segunda variable, la *Indicación Verbal*, constaba de dos niveles: (a) se efectuaban indicaciones que relacionaban la obra clave con su contexto comparativo, es decir, *la situación dirigida*, o (b) no se ofrecía indicación alguna, esto es, *la situación no dirigida*. La interpretación de la obra clave por parte del alumno se valoraba por medio de un ejercicio de asociación con selección de opciones y una prueba escrita abierta. El ejercicio de asociación incluía tres niveles de una variable intra-sujeto, la *Dimensión (formal, descriptiva e interpretativa)*. La forma en que se instrumentalizó cada variable se describe más adelante en los apartados de materiales y procedimientos de este informe.

Participantes

Los sujetos de este estudio (N = 120) fueron estudiantes universitarios que asistían a una gran universidad pública de investigación del centro-oeste de los Estados Unidos. Los participantes fueron reclutados voluntariamente a través de un curso introductorio sobre el papel de las artes contemporáneas en la sociedad americana; la enseñanza en dicho curso se basó en interpretaciones y exposiciones en directo grabadas y filmadas. El curso convoca a una amplia gama de estudios especializados dado que a la hora de conseguir los méritos académicos básicos requeridos por la universidad. A cambio de su participación, los alumnos recibieron créditos extra por el curso. A cada uno de los seis grupos experimentales se asignó un número idéntico de voluntarios (n = 20) de forma aleatoria.

El número de alumnos que se prestó a participar en el estudio (n = 53) superó al de los demás niveles: primer curso (n = 26), tercero (n = 25) y cuarto (N = 16). Esta pauta de distribución general se mantuvo dentro de cada grupo experimental excepto en el del contexto del mismo-artista, en que había algunos alumnos más de los niveles superiores para la situación sin indicaciones. El número de mujeres participantes en el estudio (n = 66) superó ligeramente al de hombres (n = 54), si bien la relación de varones o mujeres resultó ser aproximadamente la misma en todos los grupos experimentales.

Materiales

Estímulos artísticos. Se escogió la pintura de Marc Chagall, *El Cumpleaños*, 1915-1923, como obra clave para la investigación por ser estilísticamente representativa de la obra de Chagall, porque muestra un tema común en el arte, porque ha influido en gran manera sobre ciertas obras de otras disciplinas artísticas y porque existe una vasta información publicada sobre el artista y su pintura. Su tema es moderadamente reconocible (nivel de abstracción medio) y su contenido expresivo es relativamente fácil de interpretar. El cuadro representa una relación entrañable y cariñosa entre el artista y su mujer.

Se proyectaron a los alumnos reproducciones en diapositiva de *El Cumpleaños* y otras obras de arte en una de las tres situaciones contextuales comparadas:

1.- *Contexto del mismo-artista.* En esta situación contextual, los alumnos contemplaron reproducciones en diapositivas a color de otros tres cuadros de Marc Chagall realizados en la misma época: *El Cochero*, 1911-1912; *El Pueblo y Yo*, 1911-1912; y *El Violinista*, 1912-1913.

2.- *Contexto del mismo-tema.* En las obras mostradas a los alumnos en esta situación contextual aparecía el mismo tema central que en el *Cumpleaños*, es decir, todas mostraban relaciones, fuesen positivas o negativas, entre hombres y mujeres. Los cuadros elegidos a tal fin fueron: *Jawlensky y Werefín en un prado*, 1908-1909, de Gabriel Munter

(relación positiva); *Sin Título #2*, 1962, de Richard Lindner (relación negativa), *La Danza de la Vida*, 1889-1900, de Edvard Munch (relación negativa). Al igual que en el contexto del mismo-artista, todos los cuadros se presentaron simultáneamente a *El Cumpleaños* (relación positiva) en forma de proyecciones de diapositivas a color.

3.- *Contexto interdisciplinar.* Esta situación contextual incluía otras formas de arte supuestamente influidas por la obra de Chagall: una poesía corta (14 versos) de Paul Eluard, *A Marc Chagall*, 1911-1915; una litografía de Lissitzky, *Y el Perro se comió al gato*, 1919; y un paisaje de seis minutos y medio de una interpretación moderna, *Chagall, 1989*, a cargo de la compañía canadiense de danza O'Vertigo, de Montreal. Tanto la coreografía, de Ginette Laurin, como la partitura musical, de Gaetan Lebeuf, están inspiradas en una exposición de 1988 de la obra de Chagall en el Museo de bellas Artes de Montreal.

Procedimientos

Las sesiones experimentales tuvieron lugar en un aula de arte que evitaba cualquier distracción por estímulos ajenos. No más de 13 no menos de 6 alumnos participaron en cada sesión a la vez. Los participantes se sentaron en una fila de mesas dando a la pared en la que se proyectaban las diapositivas o se contemplaba un monitor de vídeo. El aula disponía de luz regulable, de forma que los alumnos podían contemplar todas las obras simultáneamente con claridad, así como escribir sobre lo que se les encomendó.

Los procedimientos utilizados fueron bastante sencillos. En primer lugar se ofreció a los alumnos una idea general sobre los objetivos del estudio y se les informó de que su participación duraría unos 30 minutos. A continuación se presentaron las obras de una en una, por espacios de un minuto, en orden aleatorio que variaba para cada contexto. Una vez que todas las obras se encontraban simultáneamente a la vista, se pidió a los alumnos que respondieran a la primera parte de un ejercicio escrito abierto correspondiente a la situación dirigida o no dirigida verbalmente que se les asignó aleatoriamente. Al cabo de tres minutos, se ordenó a los alumnos que dejaran de escribir. Se procedió a continuación a presentar la segunda parte de la situación dirigida o no dirigida y se pidió a los alumnos que siguieran escribiendo.

Indicaciones verbales. A aquellos participantes a los que se le ofrecieron indicaciones verbales se les sugirió inicialmente que buscaran puntos en común entre las obras mostradas y escribieran sobre ellos. Transcurridos tres minutos, se identifican cuál es la obra clave y se especifica un punto en común entre todas las otras obras. En el contexto del mismo-artista, se decía a todos los alumnos que “todas estas obras de arte fueron pintadas por el mismo artista, Marc Chagall”. En el contexto del mismo-tema, se explica que “todas las obras de arte tratan el mismo tema en tanto en cuanto todas muestran relaciones entre hombres y mujeres”, se explica que “todas las obras de arte tratan el mismo tema en tanto en cuanto todas muestran relaciones entre hombres y mujeres”. En el contexto interdisciplinar, se ofrece una indicación verbal a los alumnos consistente en que “las obras estaban inspiradas en la obra de Marc Chagall”

A los participantes en la situación no dirigida no se les pidió que buscaran puntos en común ni se les puso de manifiesto su existencia durante el estudio. En su lugar, se les pidió que escribieran lo que pensaban sobre las obras. Transcurridos tres minutos se les pidió que siguieran escribiendo durante dos minutos más (y se les ofrecieron tres minutos más). A diferencia de la situación dirigida verbalmente, no se hizo mención alguna a la obra clave durante ninguna de las dos partes del ejercicio escrito.

Experimento de asociación. Se elaboró un experimento de asociación con selección de opciones para valorar el grado de comprensión de los participantes de la dimensión formal, descriptiva e interpretativa de la obra clave, *El Cumpleaños*. Al referirse a las características visuales de las obras, empleamos el término operativo *dimensión formal*. Toda referencia al contenido del tema se clasificó como *dimensión descriptiva* y todos los significados expresivos relativos a la forma y/o contenido de una obra se agruparon bajo la denominación *dimensión interpretativa*. Aunque estas dimensiones de las obras están interrelacionadas, encontramos en investigaciones precedentes que se puede diferenciar la interpretación de una dimensión de la otra (e.g. Koroscik, 1982; Koroscik, Garber & Baxter, 1987).

El formato del experimento de asociación fue parecido a los utilizados en nuestras investigaciones anteriores (cf. Koroscik, Garber & Baxter, 1987). Los elementos del experimento fueron extraídos de una amplia revisión bibliográfica sobre Chagall y *El Cumpleaños*. Los elementos se componían de 30 palabras o frases (10 por dimensión), de los que la mitad correspondían al cuadro y la otra mitad eran errores de asociación perfectamente factibles. En la dimensión formal, los ejercicios de asociación incluyeron “múltiples puntos de vista” y “espacio comprimido”, mientras que los errores de asociación incluyeron “pinceladas torcidas” y “equilibrio simétrico”. Los elementos descriptivos incluyeron asociaciones tales como “un ramo de flores” y “amantes suspendidos en el aire”, mientras que los errores de asociación incluyeron “acróbatas volando por el aire” y “pareja en escena”. En la dimensión interpretativa, los elementos asociados incluyeron “nada que sugiera deseo erótico” y “el amor ha eliminado la gravedad”, mientras que los errores de asociación incluyeron “un acto de seducción” y “un comentario feminista sobre las relaciones varón/mujer”.

Se pidió a los participantes que se tomaran el tiempo que necesitaran para decidir si cada elemento del ejercicio estaba o no asociado con *El Cumpleaños*. El cuadro se mantuvo a la vista durante toda esta parte del estudio. Después de responder a todos los elementos de asociación, se pidió a los alumnos que puntuaran su confianza en cada respuesta en una escala de 1 (ninguna confianza) a 5 (plena confianza). Las puntuaciones de confianza fueron utilizadas posteriormente para puntuar a su vez el ejercicio de asociación. Cuando las asociaciones acertadas y erróneas eran correctamente identificadas, se les asignaban valores numéricos positivos de las correspondientes autovaloraciones de confianza. A las respuestas inadecuadas se daba valores negativos de las puntuaciones de confianza correspondientes.

A continuación se sumaron los valores para cada nivel de la variable de dimensión (formal, descriptiva e interpretativa) y se compararon en ensayos de análisis de varianza.

Resultados y discusión

Análisis de los experimentos de asociación

Los datos del ejercicio de asociación con selección de opciones se analizaron en un análisis de varianza mixto de 3 (Contexto de Arte Comparado) x 2 (Indicación Verbal) x 3 (Dimensión). Los resultados del análisis no muestran diferencias significativas entre los alumnos de los tres grupos contextuales comparados; sin embargo, sí se encontraron diferencias entre los efectos de las indicaciones. Así, sugerir a los alumnos que efectuasen comparaciones contextuales dio lugar a puntuaciones más altas en el ejercicio de asociación que las obtenidas por los alumnos a los que no se le proporcionaron indicaciones verbales. También se encontraron diferencias significativas para la Dimensión y para la interacción Indicación Verbal x Dimensión.

Un análisis más profundo de los efectos de la Dimensión indica que la mayor dificultad de los alumnos estriba en comprender los significados interpretativos de *El Cumpleaños*, en contra de lo que esperábamos obtener: menores puntuaciones para los elementos interpretativos porque requieren un nivel más profundo de comprensión (cf. Koroscik, Osman & DeSouza, 1988)

Una comparación a posteriori de las medias de la interacción Indicación verbal x Dimensión muestra que las respuestas a los elementos interpretativos fueron las más acertadas en las tres situaciones de contextos de arte cuando se proporcionaron a los alumnos indicaciones verbales explícitas que relacionaban *El Cumpleaños* con otras obras. No se obtuvo prueba alguna de que las sugerencias ayudasen a los alumnos a dar respuestas exactas a los elementos formales y descriptivos. Estos resultados sugieren que los alumnos poseían un cierto conocimiento previo relacionado con la comprensión de los significados interpretativos de *El Cumpleaños*, pero no eran capaces de acceder a dicho conocimiento y aplicarlo a no ser que se les proporcionaran indicaciones explícitas. Incluso las breves indicaciones verbales que se les ofrecía se tradujeron en diferencias significativas en lo relativo a su comprensión interpretativa.

Análisis de los ejercicios escritos

Las respuestas al ejercicio escrito abierto en dos partes fueron examinadas a varios niveles con el fin de obtener una visión más completa de en qué manera la interpretación de *El Cumpleaños* por parte de los alumnos se vió afectada por los contextos de arte comparado y las indicaciones verbales. Interesaba sobre todo averiguar si los contextos de arte guiaban la selección de estrategias de búsqueda de conocimientos de los alumnos, es decir, si los contextos ofrecían alguna indicación implícita sobre el qué buscar a la hora de examinar las obras de arte. A continuación se comparan dichos efectos de las indicaciones implícitas en relación con las diferencias motivadas por las indicaciones explícitas, es decir, la situación de orientación verbal. También se realizaron análisis para medir las posibles deficiencias en la comprensión de los alumnos. Aunque los educadores artísticos no suelen hablar de malentendidos, hay ocasiones en que las reacciones ante las obras de arte no van claramente encaminadas (Koroscik, 1990 a, 1990b). Se quería, por tanto, determinar las situaciones que podían dar lugar a malentendidos con mayor probabilidad.

La búsqueda de la comprensión. Las respuestas escritas de los participantes fueron estudiadas en primer lugar para obtener datos que reflejaran qué orientaba su búsqueda de significados. Se esperaba encontrar diferencias contextuales de orientación hacia las dimensiones formal, descriptiva e interpretativa de las obras de arte. Se había supuesto que los alumnos incluidos en el contexto del mismo-tema prestarían mayor atención a las calidades formales porque éstas constituían puntos comunes a todas las obras. El nexo de conexión entre las obras del contexto sugeriría a los alumnos que atendieran más al contenido descriptivo que a las dimensiones formal e interpretativa. En el contexto interdisciplinar, todas las obras estaban directamente relacionadas con el cuadro de Chagall, principalmente por su contenido expresivo, así que se supuso que este contexto dirigiría implícitamente a los alumnos a buscar significados interpretativos.

Las hipótesis resultaron ser correctas para la primera mitad del ejercicio escrito. Existen pruebas de que cuando los alumnos empezaron a escribir la primera vez prestaron algo de atención a las tres dimensiones (formal, descriptiva e interpretativa), pero concentraron sus esfuerzos en estudiar los puntos comunes de las cuatro obras en contexto. Las características formales fueron mencionadas por un mayor número de alumnos del contexto de mismo-artista que las características descriptivas e interpretativas. En el contexto de mismo-tema, los alumnos se refieren en mayor número al contenido descriptivo que a las otras dimensiones, y en el contexto interdisciplinar, muchos más alumnos mencionan cualidades interpretativas que cualquier otra dimensión.

Los resultados demuestran que las estrategias de búsqueda variaron durante la segunda parte del ejercicio escrito. En la situación dirigida, se comentó a los alumnos en qué modo las obras de arte estaban relacionadas con *El Cumpleaños*. Dichos alumnos continuaron estudiando las tres dimensiones de las obras, pero se centraron en la descripción de las características interpretativas. Esta pauta se dio no solo en el contexto interdisciplinar, como cabía de esperar, sino también entre alumnos a los que se proporcionaron indicaciones verbales en los contextos de mismo-artista y mismo-tema, lo que explica, al menos en parte, el hecho de que obtuviéramos puntuaciones más altas para los elementos interpretativos en el ejercicio de asociación entre los alumnos a los que se había dado indicaciones verbales, independientemente de su grupo contextual.

Los participantes en las situaciones no dirigidas respondieron de manera diferente en la segunda parte del ejercicio escrito. Dichos alumnos desviaron el centro de interés de los puntos en común entre las obras y adoptaron una estrategia de búsqueda más amplia. Puede que los alumnos de la situación no dirigida hayan supuesto que era prudente diversificar sus estrategias de búsqueda de información una vez que se había enunciado que quedaba poco tiempo para escribir sobre las obras. Al parecer trataron de absorber rápidamente cuanto fuera posible por si pasaban por alto algo importante. Este cambio a una orientación más variada tuvo lugar probablemente debido a que los alumnos no dirigidos no obtuvieron confirmación de que sus estrategias de búsqueda originales fuesen correctas. Los alumnos sólo podían intentar adivinar qué era importante buscar y describir a la hora de contemplar las obras de arte.

La aparición de malentendidos. Un análisis más detallado de los resultados del ejercicio escrito indica que la interpretación de los alumnos era a menudo errónea. Cuando así ocurre, es corriente hablar de “malentendidos” o “ideas falsas”, aunque estos términos probablemente son de poca utilidad para describir los problemas del aprendizaje del arte. Cualquier obra de arte puede tener numerosos significados, pero no todas las interpretaciones son iguales, y algunas son del todo incorrectas (Koroscik, 1990 a). Incluso cuando los alumnos den motivos razonables para sus interpretaciones acerca de una obra, dichas interpretaciones pueden ir descaminadas porque el alumno posee un limitado conocimiento de información contextual sobre el artista y/o la obra de arte. Se juzga la idoneidad o no de todas las respuestas al ejercicio escrito en base a una revisión bibliográfica de cada obra de arte. Se emplean para ello varias fuentes de historiadores del arte y otros expertos para obtener un consenso, sobre todo en lo tocante a los significados interpretativos de una obra. Las siguientes citas son representativas de los malentendidos con que nos tropezamos:

1. Un alumno integrado en el contexto no dirigido de mismo-artista escribió: “creo que las dos del centro [*El Cumpleaños* y *El Cochero*] parecen estar hechas por el mismo artista y las dos de fuera [*El Pueblo y Yo* y *El Violinista*] por otro”.
2. Otro alumno del contexto del mismo-artista (situación no dirigida) escribió que las obras “parecen datar de aproximadamente el año 1600”.
3. Un alumno del contexto dirigido del mismo-artista señala que “[*El Cumpleaños*] parece algo creado por Salvador Dalí”
4. Un alumno del contexto interdisciplinar dirigido afirma que “todas [las obras] tienen un tema violento: una pareja joven en los malos tiempos no sabe cómo liberar su agresividad, así que la toma el uno con el otro”.
5. Alguien del contexto de mismo-tema (situación no dirigida) describe que *El Cumpleaños* muestra a “un hombre que quiere desesperadamente hacer las paces con su mujer después de una discusión. Se aparta de su camino para llegar a ella”.

Tanto el análisis de respuestas escritas como las anteriores ponen de manifiesto varias consideraciones. La primera de ellas se refiere a la naturaleza sintáctica de la respuesta del sujeto. Esto es de utilidad porque el proceso reflexivo de una persona se plasma en cierta medida en la manera en que se organiza o traduce sus pensamientos a través de la escritura. En este estudio, la sintaxis de las respuestas escritas tomó la forma de una lista de apartados o un párrafo y, a veces, una combinación de ambos. La construcción de listas sugiere un mecanismo de reflexión “a base de retazos”, mientras que la redacción en párrafos (con frases más o menos completas) apuntan a un intento de sintetizar el material.

Al comparar los contenidos de las listas y párrafos obtenidos en el estudio se observa que los malentendidos se daban con mayor frecuencia en aquellos alumnos que elaboraban listas para expresar su interpretación de las características formales, descriptivas o interpretativas. De los alumnos cuyas interpretaciones eran erróneas o inadecuadas, el 50% utiliza listas, el 38% párrafos y el 12% ambos. Se observa, por tanto, que, incluso el ejercicio relativamente sencillo de describir líneas colores y formas, no resultaba tan fácil ni evidente para los alumnos estudiados. Esta observación es digna de mención ya que el estudio se realizó con estudiantes universitarios. Es razonable concluir que alumnos más jóvenes y con menos experiencia habrían encontrado aún mayores dificultades en el ejercicio.

Una segunda consideración importante de nuestro análisis sintáctico demuestra otra acusada diferencia entre los grupos experimentales a los que se proporcionaron indicaciones verbales y aquellos a los que no. Las indicaciones verbales incitaron a un mayor número de alumnos a escribir párrafos (872%) que listas (7%), aunque algunos optaron por escribir en un formato combinado. En la situación no dirigida, se observa que los alumnos (47%) se inclinan preferentemente por las listas. Un número menor de ellos (842%) escribe en forma de párrafos o en un formato mixto (11%). Estas observaciones sugieren que la presencia de indicaciones verbales permite inmediatamente a muchos de los participantes encontrar puntos en común o sintetizar sus ideas a través de ejemplos. Cuando se ofrecen las segundas indicaciones a los mismos alumnos, se amplían las interrelaciones de la obra al nivel interpretativo más profundo. En ausencia de sugerencias verbales, los alumnos comparten ciertas características pero se dan con menos frecuencia al comentario sobre la naturaleza de las relaciones.

El escoger el formato de párrafo no garantiza la construcción de interpretaciones correctas. A veces, los contextos de arte comparado y las indicaciones verbales resultan insuficientes para incitar a los alumnos a acceder a sus conocimientos anteriores y transferirlos, y otras, su base de conocimientos es demasiado deficiente como para ser superada por estrategias de búsqueda efectivas.

Una tercera consideración que se desprende del ejercicio escrito sugiere que los contextos de arte comparado y las indicaciones verbales ayudan a los alumnos a cubrir huecos en su conocimiento disponible sólo cuando dichos conceptos e indicaciones llaman la atención sobre ideas ya familiares. En este sentido, se observa que la existencia de malentendidos varió entre los tres contextos de arte comparado. El menor número de malentendidos se registró en el contexto de mismo-tema cuando se da a los alumnos indicaciones explícitas de buscar conexiones en lo referente a las relaciones varón/mujer. Parece probable que esta comparación facilite la interpretación al enfocar la búsqueda de significados sobre un tema que los alumnos podían ligar fácilmente con sus conocimientos previos sobre las parejas en la vida diaria. Cuando la naturaleza de las relaciones entre las obras es menos consecuente con la base de conocimientos de los alumnos, es decir, en el contexto interdisciplinar, las interpretaciones eran más difíciles de comprender pese a haber empleado estrategias de búsqueda adecuadas. De los tres contextos comparativos que se ha proporcionado, el menos exitoso para los alumnos ha sido el de la comparación de El Cumpleaños con la danza, poesía y litografía escogidas. Incluso cuando se les proporciona indicaciones contextuales verbales en el contexto interdisciplinar, predominan las falsas ideas. Casi tres cuartos de los alumnos que examinaron las obras en el contexto interdisciplinar elaboraron ideas falsas sobre la obra de arte.

Conclusiones

Las obras de arte se encuentran rara vez aisladas. En las aulas y los museos, por ejemplo, se muestran con frecuencia en el contexto de otras obras. Los resultados de esta investigación demuestran que los contextos comparativos tales como los que se discuten en este informe pueden tener un impacto importante en el modo en que los alumnos observan una obra de arte y piensan sobre ella. Los contextos de arte utilizados sugieren implícitamente a los alumnos que estudiarán las obras de arte en función de sus puntos comunes. Cuando se agrupan las obras por temas, los alumnos de este estudio concentran la mayor parte de su atención en estudiar el tema. Por otra parte, cuando se agrupan de acuerdo a otras características comunes en los contextos del mismo-artista e interdisciplinar, la selección de estrategias de búsqueda por parte de los alumnos se desplazó a dichas características como centros de interés.

Debe dejarse bien claro a los profesores que la mayor eficacia de los contextos de arte comparado usados en este estudio se obtienen cuando se complementaron con indicaciones verbales explícitas sobre los puntos en común entre las obras. Aunque sólo se introdujo breves enunciados verbales, estas referencias verbales explícitas ayudaron a los alumnos a sintetizar inmediatamente sus ideas a través de las obras de arte. Esto se tradujo en la construcción de significados más elaborados y en interpretaciones más profundas. Las indicaciones verbales que se les proporcionó contribuyeron así mismo a reducir el número de malentendidos, aunque no los eliminaron por completo. En ausencia de indicaciones verbales explícitas, los alumnos se inclinaron por utilizar estrategias de búsqueda más amplias que resultaron ser mucho menos efectivas. Estas observaciones sugieren que los profesores deberían de proporcionar contextos comparativos e indicaciones verbales explícitas cuando se refieran a una comprensión en profundidad. No debe darse por hecho que los alumnos sean capaces de encontrar ideas correctas o significativas sobre las obras por sí solos.

Los profesores de arte muestran rutinariamente reproducciones de obras en sus aulas, pero es poco probable que se paren a considerar en qué manera dichas muestras pueden determinar la forma en que un alumno pueda pensar sobre una obra de arte dada. Sería, por tanto, recomendable a los educadores [histórico-artísticos] que planifiquen intervenciones instructivas para sacar provecho de los efectos contextuales. Dado que cualquier obra de arte admite multitud de comparaciones, es importante que los profesores se decidan antes sobre las ideas claves que quieren que sus alumnos aprendan (Perkins, 1987). Pawat (1989) insiste sobre el hecho de que algunas ideas de un dominio o disciplina dados son más significativas que otras porque permiten establecer un mayor número de relaciones. Los resultados de este estudio sugieren que es prudente apoyar las comparaciones artísticas mediante ideas clave que estén de alguna manera relacionadas en el conocimiento disponible de los alumnos. Coincidimos con Prawat en que es igualmente importante que los profesores tomen en consideración la estructura de la disciplina, así como la estructura cognoscitiva de los discentes expertos en una disciplina determinada.

Algo que ha quedado claro en la investigación experto-principiante es que la base de conocimientos del experto se organiza en torno a un conjunto de interpretaciones más importante que la de los principiantes. Una forma posible de favorecer la accesibilidad podría ser tanto la de proporcionar a los alumnos los conceptos y principios que propicien con mayor probabilidad la competencia experta en el dominio en cuestión. Esto requiere buenas dosis de análisis reflexivo por parte de los educadores (Prawat, 1989, pp.6-7).

Las observaciones de este estudio también subrayan el valor de diferenciar los dos componentes del aprendizaje: (a) la base de conocimientos del alumno y (b) las estrategias que utiliza para activar sus conocimientos anteriores. Se observa que los problemas encontrados al interpretar las obras de arte pueden ser en función de una o de dos componentes a la vez. Si un alumno escoge una estrategia de búsqueda inadecuada existen pocas posibilidades de que transfiera conocimientos relevantes aunque los posea. Por el contrario, si se utilizan estrategias de búsqueda adecuadas pero la base de conocimiento del alumno es deficiente, su comprensión será limitada o desorientada. En cualquiera de estos casos, los remedios que empleen los profesores para superar los obstáculos del aprendizaje deben ser consecuentes con la naturaleza específica del problema.

Los investigadores deben proporcionar a los profesores herramientas de diagnóstico útiles para valorar el alcance de la base de conocimientos disponibles de un alumno. Los investigadores deben así mismo desarrollar métodos para valorar la capacidad de un alumno para emplear estrategias de búsqueda de conocimientos en las ocasiones apropiadas. Los resultados de este estudio sugieren que los ejercicios de asociación con selección de opciones sólo son

relativamente útiles para este fin. Los ejercicios escritos abiertos resultan ser de mayor utilidad, pero su análisis requiere mucho tiempo. Esta es una razón más por la que puede ser deseable que los educadores enfoquen sus objetivos de aprendizaje en un conjunto limitado de ideas clave. En lugar de valorar una completa gama de resultados posibles de aprendizaje, los profesores (y los alumnos) deben limitarse a valorar la profundidad con que se han aprendido las ideas clave.

Referencias

- Barret, T. (1985): Photographs and contexts. *Journal of Aesthetic Education* 19 (3), 51-64
- Bransford, J.D. & Johnson, M.K. (1972): Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.
- Bransford, J.D., Sherwood, R., Vye, N. & Rieser, J. (1986): *Teaching thinking and problem solving: Research foundation. American Psychologist*, 41 (10), 1078-1089.
- Carnine, D., Kameenui, E. J., & Coyle, G. (1984): *Reading Research Quarterly*, 19 (2), 188-204.
- Chi, M.T.H., Glaser, R., & Farr, M. J. (Eds) (1988): *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Compton, S. (1985): *Chagall*. New York: Harry N. Abrams.
- Glaser, R. (1988): Cognitive Science and education. *International Social Sciences Journal*, 115, 21-44.
- Koroscik, J.S. (1982): The effect of prior knowledge, presentation time, and task demands on visual art processing. *Studies in Art Education*, 23(3), 13-22
- Koroscik, J.S. (1990 a): *The function of domain-specific knowledge in understanding works of art. Inheriting the theory: New voices and multiple perspectives on DBAE*. Los Angeles: Paul Getty Trust
- Koroscik, J.S. (1990 b): Novice-expert differences in understanding and misunderstanding art and their implications for student assessment in art education: *Arts and Learning Research*, 81(1), 6-29
- Koroscik, J.S., Garber, E. & Baxter, L.R. (1987): Verbal mediation effects on comprehending works of art in a multi-cultural educational setting. *Journal of Multi-Cultural and Cross-cultural research in Art Education*, 5(1), 39-56.
- Koroscik, J.S., Osman, A.H., & DeSouza, I. (1988): The function of verbal mediation in comprehending works of art: A comparison of three cultures. *Studies in Art Education*, 29(2), 91-102
- Perkins, D.N. (1987): Art as an occasion of intelligence. *Educational Leadership*. 45(4), 36-43.
- Perkins, D.N. & Salomon, G. (1988): Teaching for intelligence. *Educational Leadership*. 46(1), 22-32.
- Prawat, R.S. (1989): Promoting access to knowledge, strategy, and disposition in students: *A research synthesis. Review of Educational Research*, 59(1), 1-41
- Verdet, A. (1984): *Chagall's world: reflections from the mediterranean*. New York: Dial
- Warr, L.R. & Horn, J.W. (1982): What does naming a picture do? Effects of prior picture naming on recognition of identical and same-name alternative. *Memory and Cognition*, 10(2), 167-175

4. APORTACIONES PARA EL XII SIMPOSIO

A continuación se presentan dos aportaciones de compañeros de la Asociación que pueden ayudar a centrar la temática del próximo Simposio. En primer lugar aparecen unas reflexiones generales planteadas por Ignacio Nadal y, seguidamente, una la recensión del libro de François Audigier *L'éducation à la citoyenneté*, elaborada por Consuelo Domínguez.

Lo cercano y lo lejano como criterio de ordenación de los contenidos del currículo de Ciencias Sociales.

Ignacio Nadal.

El objetivo de este trabajo es analizar la pertinencia y actualidad didáctica de la secuenciación y organización de los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales siguiendo el criterio tradicional de ir de lo más cercano a lo más lejano a la experiencia del alumno.

Constituye un principio de muy sólida implantación en los currículos de esta área de conocimiento plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de la realidad próxima al alumno, determinando así un tipo de ordenación de los contenidos conforme a un modelo concéntrico de progresión. Según este criterio el alumno en los primeros cursos escolares sólo debe estudiar la realidad más próxima para conocer progresivamente realidades más lejanas en cursos superiores.

Este modelo de organización del currículo recibió su máximo apoyo del campo de la psicología evolutiva, concretamente de las teorías derivadas de los trabajos de Piaget, según las cuales el niño, en el proceso de construcción del conocimiento parte de la realidad más próxima.

En España, la Ley General de Educación del año 70 introduce por primera vez, de forma tímida y no de una manera totalmente articulada, el escalonamiento de los contenidos espaciales en los planes de enseñanza. Pero será a principios de los 80, con la publicación de los llamados Programas Renovados, cuando los contenidos del área de Ciencias Sociales se estructuran de una forma totalmente escalonada siguiendo el principio “de lo cercano a lo lejano”, especialmente porque esta propuesta metodológica fue asumida por la Administración Educativa y no únicamente por los movimientos de renovación pedagógica.

En la actualidad, la Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) continúa mostrando esta forma de organizar los contenidos en el currículo de Primaria, por la que los alumnos, hasta los 10 años, trabajan casi de forma exclusiva lugares cercanos. Por primera vez, no obstante, se admite la posibilidad de introducir el estudio de realidades lejanas siempre que éstas sean significativas para el alumno, lo que en nuestra opinión supone un reconocimiento de la influencia de los medios de comunicación, los cuales permiten trascender más allá del medio próximo.

Desde la década de los 80, destacadas personalidades y colectivos vinculados a la enseñanza de las Ciencias Sociales (Grup Garbí, 1978; Benejam, 1987, y Pérez y Souto, 1989) comienzan a cuestionar esta forma de estructurar el currículo, criticando tanto la insistencia en una enseñanza basada en el medio inmediato, como las concepciones demasiado empiristas del aprendizaje.

Desde este planteamiento, en nuestra opinión, la influencia de los medios de comunicación ha propiciado que muchos lugares, pese a ser geográficamente lejanos, puedan considerarse cercanos desde el punto de vista cognitivo, y que el alumno en el proceso de aprendizaje incorpore al mismo tiempo tanto elementos cercanos como lejanos.

Las investigaciones efectuadas por nosotros (Nadal, 1999) nos llevan a afirmar que no se puede continuar manteniendo que en los primeros niveles de la educación deban proponerse a los alumnos exclusivamente el estudio o conocimiento del medio cercano. Hemos podido comprobar en numerosas pruebas, en contra de lo que se ha venido sosteniendo, que ya los niños del último curso de Enseñanza Infantil y de los primeros cursos de Educación Primaria conocen y diferencian claramente lo “cercano de lo lejano” (Nadal, 1999).

Asimismo, desde el campo de la epistemología, los planteamientos más recientes de las escuelas geográficas inciden en el hecho de que incluso en los primeros niveles la geografía escolar no debe quedarse en el estudio del medio inmediato, trabajando sólo el entorno cercano al alumno y aplicando metodologías excesivamente empiristas.

De igual manera, las más recientes teorías del aprendizaje refuerzan la importancia de no trabajar en edades tempranas sólo la realidad cercana, sino también el resto del mundo. El constructivismo afirma que se debe partir de lo que el alumno conoce y constituye su campo de interés, y en este sentido, parece evidente que mucha de la información que el alumno posee proviene no sólo del medio próximo, sino también de lugares alejados, que actualmente se presentan para los escolares como importantes focos de atracción e interés.

Una prueba más de que la ciencia actual se cuestiona hoy la forma de organizar los contenidos espaciales en los planes de estudio es la existencia de otros modelos curriculares que parecen estar dando una respuesta más coherente y acertada al tema que nos ocupa. Este es el caso del currículo geográfico de Inglaterra y Gales que surge de la Ley de Reforma Educativa de 1988 (Department for Education –DFE-: 1995). En dicho currículo se rompe de forma tajante con las concepciones piagetianas y se introduce en el currículo la realidad de otros lugares del mundo. Ejemplo de este cambio en la forma de secuenciar los contenidos espaciales en el currículo inglés es que los alumnos entre 5 y 7 años deben estudiar la localidad del colegio, pero también una localidad que contraste con aquella, bien en el Reino Unido o en el extranjero. Además, las autoridades británicas decidieron incluir en los planes de estudio realidades distantes y culturalmente diferentes para contribuir a que el alumno desarrolle actitudes de mayor tolerancia y solidaridad. En este sentido, está probado que el estudio de otros países y modos de vida evita que se generen prejuicios hacia otras culturas, ya que, como está comprobado, dichas actitudes surgen en las primeras edades como consecuencia del desconocimiento de las mismas o de un conocimiento estereotipado o parcial.

A partir del planteamiento que hemos realizado creemos que se puede concluir que el currículo de Educación Primaria, desde los primeros cursos, debe incluir tanto contenidos próximos a la experiencia de los alumnos como lejanos, dado que los datos de que hoy disponemos nos permiten defender que el alumno puede comprender unas y otras realidades.

BENEJAM, P. (1987): "Les Aportacions de les Diverses Escoles Geogràfiques a la Didàctica de la Geografia", *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 11: 83-95.

DEPARTMENT FOR EDUCATION (DFE) (1995): *Geography in the National Curriculum*. London: HMSO.

GRUP GARBÍ (1978): "¿La Geografía en el BUP, también un Arma?", *Cuadernos de Pedagogía*, 45: 9-11.

NADAL, Ignacio (1999): *La concepción del espacio próximo y lejano. Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del medio en Primaria*. Tesis de Doctorado inédita. Las Palmas de Gran Canaria.

PÉREZ, P. y SOUTO, X.M. (1989): "Bases para el conocimiento del medio en la enseñanza Primaria: una alternativa desde la Comunidad Valenciana", ponencia presentada en las *Jornadas de Didáctica de Ciencias Sociales*. Valladolid, ICE.

L'éducation à la citoyenneté.

François Audigier, INRP, París, 1999

El autor presenta bajo este título la compleja definición que entraña hoy día el concepto de ciudadanía, el valor educativo del mismo y los instrumentos pedagógicos necesarios para trabajar dicho concepto. La educación de la ciudadanía, dice Audigier, es un campo teórico y práctico en el que se traducen, en acuerdos y desacuerdos, nuestras concepciones de la vida social y política, la definición de derechos, libertades y obligaciones que estimamos legítimas para nosotros y para los demás, la forma de pensar los conflictos y la forma de resolverlos, nuestras concepciones de la educación, del rol de la familia, de la escuela y de las otras instituciones susceptibles de intervenir en la instrucción, y por supuesto el papel del profesor de didáctica de las Ciencias Sociales. El reconocimiento de la pluralidad, que adopta diferentes formas, y de la diversidad, pensada hoy día, sobre todo, como identidad cultural, se presenta como un camino necesario que garantiza una cohesión social contra las amenazas de división y fragmentación.

Audigier se propone en esta obra realizar una descripción no lineal y cerrada, en la que puedan sustraerse, en aras de una aparente cohesión, los elementos problemáticos y a menudo contradictorios de la educación del ciudadano, planteados a partir de grandes interrogantes como: ¿Ha de plantearse la ciudadanía de manera estricta como la pertenencia a una comunidad política o como algo mucho más amplio en cuanto al contenido y a los ámbitos a los que hace referencia?, ¿Tiene la escuela la misión de construir un espacio público fundado sobre una cultura común?, ¿La educación en la ciudadanía es una tarea que atañe al conjunto del colectivo de enseñantes o es tarea prioritaria de una disciplina escolar?, ¿Qué equilibrio adoptar entre lo normativo y lo crítico, entre el adoctrinamiento y la libertad, entre la inserción de las jóvenes generaciones en un mundo construido sobre el momento presente, con sus valores y sus normas y el desarrollo de la autonomía del sujeto y de su derecho a participar en los cambios permanentes del mundo y de la cultura? Evidentemente no se pueden aventurar respuestas simples a estos y otros muchos interrogantes en torno al tema de la formación en la ciudadanía de los jóvenes.

El primer capítulo consiste en una primera aproximación al concepto de ciudadanía y lo que ha significado a lo largo de las distintas décadas históricas y al análisis de los límites entre la libertad personal y los derechos y deberes como miembro de un colectivo social, a buscar las difíciles fronteras entre uno y otro aspecto de la ciudadanía, al análisis de la relación que media entre la ciudadanía y los valores en medio de un mundo en el que priman los aspectos interculturales y el continuo mestizaje de las personas. A la vista de ello puede decirse que los contenidos sobre la ciudadanía tienen que derivarse del conocimiento sobre las sociedades presentes y en el pasado, del conocimiento de las reglas y normas que regulan la vida comunitaria y la manera de resolución de los conflictos y de una educación política sobre las instituciones y el funcionamiento democrático.

En un segundo apartado se tratan aspectos relacionados con las experiencias y su relación con los saberes, porque la experiencia que cada uno de nosotros tiene respecto al mundo y las relaciones con los otros es un lugar privilegiado para el aprendizaje de comportamientos de respeto frente a los que muestran alguna diferencia por razones políticas, culturales, geográficas, étnicas o creencias religiosas. La educación cívica se ejercita en una escuela que tiene sus finalidades, sus reglas y su propia cultura escolar, en una institución que trabaja para responder a las finalidades que la sociedad le confía, encontrando en las disciplinas escolares las construcciones específicas y el vehículo privilegiado para

dar forma a esta cultura cívica, en la que no pierden su peso específico todas las disciplinas relacionadas con las ciencias sociales.

En el siguiente capítulo se realiza un balance de los resultados aportados por una encuesta pensada para los colegios e institutos, en la que los alumnos hablan de su vida en la institución y lo que piensan sobre la educación cívica, así como las concepciones que los profesores tiene sobre el mismo tema, evidenciándose la importancia que conceden a los aspectos de la educación cívica que tiene relación con los comportamientos en la institución escolar y en la clase. Desde el título de “la ciudadanía: un concepto de reelaboración constante”, Audigier define tres estados o condiciones para aproximarse a un concepto que se muestra difícil y es núcleo de continuos debates contemporáneos: los derechos culturales, la ciudadanía de los miembros de la Europa actual y la ciudadanía planetaria o mundial, para adentrarse en el debate de la relación existente entre tres conceptos ensamblados: ciudadanía, nacionalidad e identidad.

Los dos últimos apartados los dedica, en primer lugar, a realizar una reflexión sobre la escuela y los modelos de enseñanza-aprendizaje sobre la base de a) los tres modelos aportados por Albala-Bertrand: un modelo partici-pativo, un modelo de cognición-desarrollo y un modelo que responde a una teoría mucho más reciente, de representación de imágenes mentales sobre el mundo que facilitan o dificultan el aprendizaje; b) la teoría sobre el desarrollo del juicio moral de larga tradición en las teorías de Piaget y Kohlberg y más recientemente Forquin, según tres niveles de desarrollo moral: pre-convencional, convencional y postconvencional.; c) la teoría de la representación moral que ha dado lugar a numerosos trabajos en la didáctica de las disciplinas pertenecientes a la esfera de las ciencias sociales. El segundo aspecto analizado se refiere al concepto de derecho, principal referencia para trabajar las prácticas de aprendizaje y los contenidos.

Concluye Audigier que la educación en la ciudadanía es un espacio muy pertinente para estudiar la relación entre experiencias y saberes, sobre todo en el medio escolar y reconoce que resta aún un trabajo efectivo de análisis de las situaciones escolares, no ya para elaborar una solución, sino para construir algunos elementos conceptuales y explicitar algunos valores y principios a partir de los cuales elaborar una propuesta didáctica coherente con los problemas actuales de identidades, de pertenencia así como para asumir y poner en práctica los valores democráticos de las mayorías sin menoscabo del respeto a las minorías que coexisten dentro de una sociedad plural.

Consuelo Domínguez.

Informe de la Real Academia de la Historia.

1- La historia ha sido uno de los fundamentos de la enseñanza secundaria en la España del siglo XX, por la convicción de que la disciplina proporciona elementos imprescindibles para la formación general de los ciudadanos. La concepción de la historia, dominante en los últimos decenios del siglo XX, difiere de la que estaba vigente al comenzar la centuria, lo que no afecta en modo alguno al papel que la historia desempeña en el “currículum” escolar de los españoles. En todo caso, dada la estrecha conexión que existe entre la historiografía y la enseñanza de la historia, cabe deducir que las novedades acaecidas en el ámbito de la concepción y de la investigación histórica han coincidido con cambios inevitables en el ámbito de la enseñanza de la disciplina.

El panorama que presenta en estos momentos la enseñanza de la historia en España, en los niveles educativos secundarios, es sumamente preocupante. En el otoño del año 1996, la entonces ministra de Educación y Cultura, Esperanza Aguirre, en una conferencia que pronunció en la Real Academia de la Historia, señaló las insuficiencias que observaba en el campo de la enseñanza de la historia, así como, en general, en todo lo concerniente a la humanidades. Poco tiempo después, se formaron diversas comisiones y se pusieron enseguida a trabajar, con el fin de informarse sobre la materia y de exponer los principios en los que debiera fundarse la implantación o la aplicación de las disciplinas humanísticas en la enseñanza media. Una de esas comisiones, constituida bajo los auspicios de la Fundación Ortega y Gasset, se encargó de proponer reformas en el área de “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”. Cuando los resultados de esta comisión se hicieron públicos en el otoño de 1997, comenzó en toda España una viva polémica. En los meses de noviembre y diciembre de ese año, aparecieron en la prensa española varios cientos de artículos, todos ellos sobre diferentes aspectos y problemas de la enseñanza de la historia. Las opiniones fueron sumamente variadas, pero cabe señalar que la polémica se centró más en el ámbito de la discusión política que en las cuestiones puramente académicas. Por lo demás, el asunto de la reforma de la enseñanza de las humanidades, y en concreto de la historia, se debatió en el Parlamento, predominando allí, lamentablemente, las posturas políticas partidistas. Al final, el proyecto quedó en suspenso. Ahora bien, lo sucedido puso de relieve el gran interés que despierta en la sociedad española el problema de la enseñanza de las humanidades y, en concreto, el de la historia. La idea de emprender una reforma en el “currículum” de las disciplinas humanísticas de la enseñanza secundaria, y en particular de la historia, fue recogida por una nueva comisión, constituida en el año 1998 tras llegar a un

acuerdo entre el Ministerio y las Comunidades Autónomas que en aquellas fechas tenían competencias educativas en los niveles secundarios. Presidida por Don José Antonio Ortega y Díaz-Ambrona, en la comisión figuraron dos miembros de la Real Academia de la Historia. Los resultados de los trabajos de esta nueva comisión, dados a conocer en su momento a la opinión pública, no terminaron por concretarse en resultados aplicables a la realidad educativa. De lo señalado, cabe deducir que las actitudes respecto a la enseñanza de la historia en el momento de escribir este Informe, en los primeros meses del año 2000, son análogas a las que existían en España a finales de 1996, cuando, desde el Ministerio de Educación y Cultura, la titular manifestó su descontento sobre la enseñanza de las humanidades, en general, y de la historia, en particular. No obstante, en el tiempo transcurrido desde entonces se ha podido reflexionar sobre la necesidad de promover el estudio de las humanidades y el de la historia y son mayores hoy las posibilidades de llegarse a acuerdos que hagan posible ampliar y mejorar el conocimiento de la historia general, sin que se descuide, por ello, el estudio de los particularismos propios de cada comunidad autónoma.

2- Diversas naciones europeas, en particular Alemania, Francia y Gran Bretaña, fueron testigos, en el decenio 1970-1980, de un vivo debate sobre la enseñanza de la historia en los niveles medios. Las enseñanzas de historia fueron criticadas por haber estado al servicio de los estados-naciones, pero también por la insistencia en los acontecimientos político-militares y por el predominio de lo memorístico respecto a lo analítico. Las críticas respondieron al cambio de planteamientos impuesto por historiadores como Marc Bloch y Lucien Febvre desde la revista francesa *Annales* y al interés creciente que despertó, desde 1930, la historia económico-social. Simultáneamente, se defendió la necesidad de integrar el estudio del pasado, del que sólo parecía interesar el tiempo más reciente, en una especie de "gemeinschaftskunde" o ciencia global de la sociedad. El historiador alemán Jürgen Kocka señaló, en 1986, refiriéndose a las disputas habidas en su país en el decenio anterior, que se corrió el peligro de que los funcionarios de la cultura y la enseñanza "redujeran la historia a la historia reciente y la viniesen a degradar a la condición de sierva de las ciencias sociales sistemáticas".

Por su parte, el hispanista francés Pierre Vilar indicó, en coloquio celebrado en Pau en el año 1979, al aludir al problemas planteados en Francia, que se corría el peligro de sustituir la enseñanza de la historia "por una mezcla devulgaridades económicas, sociológicas, psicológicas". Sin embargo, tanto en Alemania como en Francia o en Gran Bretaña, esas corrientes fueron retrocediendo. El plan Chevenement, aprobado en Francia en 1985, colocaba a la historia como disciplina específica, incluso en la enseñanza primaria. Por lo que respecta a Alemania, el historiador J. Momsen, en un coloquio celebrado en Niza en 1986 bajo el título "Être historien aujourd'hui", señalaba que, en su país, la historia se consideraba, de nuevo, como una materia esencial, que debía ser objeto "de una enseñanza específica". En cuando a Gran Bretaña, el grupo de trabajo presidido por el profesor M.S. Watson propuso en 1990 un "currículum" para la enseñanza de la historia en los niveles no universitarios de carácter marcadamente clásico, en el que se daba prioridad a la cronología y a los acontecimientos y al estudio preferente de la propia nación.

3- En España, también se ha vivido, en los decenios últimos, un gran debate sobre la enseñanza de la historia, aunque su desarrollo se produjo a partir de 1980-1990. Hay que tener en cuenta, para comprender ese retraso con respecto a otros países de Europa, las especiales circunstancias políticas en España a partir de 1975. El deseo de reformar a fondo el sistema educativo del ámbito no universitario fue precedido, en el transcurso de los años 1980-1990, por varios ensayos de carácter experimental. La conclusión fue, como es sabido, la aprobación, en el año 1990, de la LOGSE, ley en la que se funda el sistema educativo de los niveles primario y secundario actualmente en vigor en España. Como consecuencia, la historia y la geografía, disciplinas tradicionalmente unidas en la enseñanza secundaria, quedaron adscritas a un área más amplia. Recibió la denominación de "Ciencias Sociales, Geografía e Historia". Con ello, se pretendió que los alumnos no se limitaran al estudio de cuestiones de índole histórica y geográfica, sino que también adquirieran nociones de economía, sociología, antropología, ciencias políticas y jurídicas. Es más, con frecuencia se oían voces que criticaban el aprendizaje, por los alumnos, de personajes o de acontecimientos del pasado, cuando – así se decía – lo que les interesaba era comprender los problemas del mundo en que vivimos. Recordemos lo que manifestó en el año 1984 el entonces Director General de Enseñanzas Medias, José Segovia, en la revista "Muface": "La economía, la sociología, la antropología, la psicología, tienen que aportar elementos básicos en la formación de un ciudadano. Un ciudadano hoy no puede salir de un centro docente del nivel obligatorio sin saber lo que es la declaración de Hacienda, una letra de cambio o el valor del dinero, no puede salir sin saber lo que es una Constitución, la estructura psíquica de una persona, la sociedad, los grupos sociales, el cambio social o la movilidad social". Ni que decir tiene que el logro de esos objetivos se encomendaba a los profesores de geografía e historia, lo que, obviamente, iría en detrimento de la enseñanza de sus tradicionales disciplinas. Es preciso señalar, a esta respecto, que en otros países europeos se cursan en la enseñanza secundaria disciplinas como "Instrucción cívica" o "Sociedad y economía del mundo contemporáneo", pero siempre independizadas de la actividad específica de los profesores de historia. En España, por el contrario, llegó a proponerse que el "currículum" del área de "Ciencias Sociales, Geografía e Historia" se organizara a base de "los núcleos conceptuales básicos de las ciencias sociales". Los alumnos estudiarían, por ejemplo, temas como la familia, el municipio, el mercado, los sindicatos, los partidos políticos, el ocio. La historia, de haberse aceptado esta propuesta habría quedado reducida a una especie de introducción al estudio de cada uno de esos temas. De todos modos, esto planteamientos, de haber triunfado, hubieran supuesto la muerte definitiva de la historia como disciplina a cursar en la enseñanza secundaria. También hubieran originado el fin de la historia como preservadora de la memoria colectiva.

En el proyecto de reforma de los años ochenta, por otra parte, se insistía en la necesidad de asegurar las bases pedagógicas de la actividad docente. Esta idea, en principio loable, tuvo, no obstante, efectos negativos en lo que se refiere al ámbito de la historia. La tradicional enseñanza de la historia del Bachillerato, se repetía por doquier, se había caracterizado por estar ayuna de elementos didácticos. Era la "historia sin pedagogía", como se la ha calificado recientemente. Pero la conveniencia, que en absoluto negamos, de que el profesor de enseñanza secundaria conozca los fundamentos de la psicopedagogía fracasó en lo que se refiere a la enseñanza de la historia. Partiendo de la idea

que se recogían en el folleto "Los presupuestos didácticos de la reforma", en los que podía leerse que "se trata de ir más allá de las enseñanzas académicas tradicionales y de atender a otros aspectos que suponen desarrollo de capacidades, de hábitos, de actitudes", se criticaba la denominada "historia académica". Se la consideraba centrada en la cronología y en los acontecimientos. Se pensaba que lo importante no era saber más o menos cosas del pasado, sino adquirir las destrezas propias de la disciplina, lo que se podía conseguir tanto si se estudiaba la revolución francesa como la historia de la iglesia contigua al centro de enseñanza de que se trataba. Ante tales planteamientos, se podía objetar que no es posible conseguir una visión general del pasado mas una disciplina convertida en historia local, discontinua y particularista. Más aún: después de haber puesto en marcha, en plan experimental, un curso titulado "Dimensión histórica de las sociedades", los reformadores de la enseñanza llegaron a la conclusión de que lo importante, e el estudio del pasado, era poner el acento en el aprendizaje por los estudiantes de conceptos tales como "¿qué es el tiempo histórico?", "¿cómo trabaja el historiador?", "¿por qué se producen cambios en el tiempo?", "¿qué variables aparecen interrelacionadas en un momento histórico concreto?", y otras, a este modo. Para llegar a tales resultados, se pensaba que era válido tanto tratar de hechos importantes del pasado como de acontecimientos locales de trascendencia comarcal. No tiene nada de extraño que, ante esa situación, Don Fernando Arroyo, director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, afirmara, en un artículo aparecido en El País el 10 de marzo de 1987, que la obsesión por "cómo" enseñar había anulado por completo "qué" enseñar.

4. Algunas propuestas aparecidas en aquellos años rayan en el puro disparate. Hubo profesores que proponían a los alumnos ejercicios sobre países inventados, con datos imaginados de evolución de la población y de la producción. Se pretendía con ello que los alumnos se acostumbraran a examinar las relaciones entre variables demográfica económicas y sociales. También se sugirió, en un libro editado en 1992 con el título Para comprender la historia, que se estudiase la disciplina prescindiendo de la cronología. El pasado, según sus autores, está en igual plano, tanto los tiempos paleolíticos como los de la segunda guerra mundial, y a él acudimos con el fin de obtener enseñanzas útiles para nuestra propia vida. Dado que la vida humana se inscribe básicamente en cuatro planos, siempre según los autores de la obra citada, el político, el social, el económico y el cultural, el libro analiza aspectos de cada uno de ellos. El orden que se sigue es el siguiente: "los cambios políticos en la antigua Atenas"; "las transformaciones sociales en la sociedad feudal"; "la Revolución Industrial en Europa"; "las ideas de la Ilustración". Más aún: después de analizar un caso concreto, como el de "los cambios políticos en la antigua Atenas", se propone pasar revista, aunque más sucintamente, a otros aspectos de naturaleza política, tales como "el paso del sistema republicano al imperial en Roma" o "la Revolución Francesa", actuando de igual manera en los restantes apartados. El libro se cierra con lo que se denomina un proceso complejo "La Segunda Guerra Mundial y la construcción del mundo actual". Cabe decir que el método resulta, cuando menos, farragoso para los jóvenes escolares que comienzan a estudiar historia. - Los elementos analizados, pese a todo, no son suficientes para entender la situación actual de la enseñanza de la historia en España en los niveles secundarios. Hay que tener en cuenta, asimismo, un problema fundamental, de naturaleza esencialmente política. Nos referimos a la construcción en España del denominado "Estado de las Autonomías". La nación española, definida en la Constitución de 1978 como "patria única e indivisible de todos los españoles", está a su vez integrada por un conjunto de "nacionalidades y regiones". Algunas de esas "nacionalidades", ya gozaron de Estatutos de Autonomía en tiempos de la Segunda República. Actualmente, se ha utilizado, para calificarlas, el adjetivo "históricas". Desde mediados del siglo XIX, ha habido en ellas grupos que manifiestan deseos de autogobierno. Tal ocurre, por ejemplo, en Cataluña y en el País Vasco. El papel que siempre desempeñó el pasado en la conformación de una conciencia nacional, explica el interés, en esos territorios, por la enseñanza de la historia. Ni que decir tiene que se inició, con ello, un camino sumamente arriesgado, toda ve que la historia pudo convertirse en un arma al servicio de la exaltación de cada "nacionalidad" o "región". Así, se dio contradicción de haber criticado en el pasado el carácter nacionalista de la historia que se enseñaba en España y de reproducir ahora ese planteamiento en las diversas Comunidades Autónomas. Por lo demás esos peligros fueron señalados enseguida, al rechazar la concepción de España como "unidad de destino en lo universal" que, en diversas áreas geográficas de la Península, se quisiera considerarlas igualmente como "unidades de destino en lo universal" desde la más remota antigüedad. El modelo autonómico de estado se tradujo, a la postre, por lo que al establecimiento del sistema educativo se refiere, en la fijación de unas cuotas de participación de la diversas Comunidades en la elaboración de los "currícula". El Ministerio fijaba los contenidos mínimos, comunes para todos los escolares españoles, cualquier que fuese el lugar en donde residiesen. Esos mínimos suponían el 55 % del "currículum" en aquellas Comunidades Autónomas con lengua propia, elevándose, en las restantes, al 65 %. El resto del "currículum", 45 % en unos casos, 35 % en otro correspondía, según la expresión de moda en los años de la transición, a las "nacionalidades y regiones del estado español".

De lo señalado, se deduce la confluencia, en lo que respecta a España y a su historia, de elementos comunes y de elementos propios de cada Autonomía. Ahora bien, la realidad educativa de los últimos años hizo ver hasta qué punto se había pasado de una época caracterizada por la exaltación del nacionalismo español a otra en la que elementos comunes del proceso histórico parecían a punto de perderse. En ocasiones, daba la impresión de que la vieja historia de España se fragmentaba en múltiples historias regionales. No puede negarse la oportunidad de que en cada Comunidad Autónoma, se estudie su historia singular. Pero el inconveniente, tal como señaló en sus declaraciones al periódico El País, el 2 de noviembre de 1997, Joaquín Prats catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, es que "se resalta lo que nos separa, todo aquello que en el pasado nos ha enfrentado a unos con otros", lo que puede conducir a la xenofobia y al racismo.

Resulta sumamente difícil conocer cual es el estado actual de la enseñanza de la historia en España en los niveles educativos secundarios. Desde el exterior, se puede hacer un análisis tanto de los "currícula" oficiales como de los libros de texto que utilizan los alumnos. La Academia tiene copiosa información sobre el contenido de los libros de texto en toda España. Pero le faltan noticias sobre un

elemento esencial: la actividad docente desarrollada por cada profesor en su aula. No cabe duda de que las deficiencias de los programas, o de los libros en uso, pueden ser mitigadas por un buen profesor, sobre todo si en él sedan dos condiciones fundamentales: capacidad para comunicarse con los alumnos y una buena formación. De todos modos, la Academia puede dar noticias sobre los dos primeros elementos citados: los "currícula" y los libros de texto. Veamos cuales son las líneas generales del "currículum", en lo que respecta a la disciplina de historia, en los niveles secundarios.

La enseñanza media, en los momentos actuales, está integrada por dos partes bien diferenciadas. La primera, denominada Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante diremos simplemente E.S.O.), la cursa toda la población estudiantil española comprendida, "grosso modo", entre los 12 y los 16 años. La segunda, comprende el Bachillerato propiamente dicho, y consta de dos cursos. La cursan los escolares de 16 a 18 años de edad y no tiene carácter obligatorio. En la E.S.O., la historia, ya lo hemos señalado en páginas anteriores, forma parte de un área más amplia, que se conoce como "Ciencias Sociales, Geografía e Historia". En el Bachillerato, por el contrario, hay dos asignaturas específicas de historia. Una de ellas común para las diversas modalidades del citado ciclo educativo. Se denomina, simplemente, Historia, aunque, de hecho, se refiere a la historia contemporánea de España. La otra, tiene carácter optativo, y recibe la denominación de Historia del Mundo Contemporáneo. Por lo que respecta a la E.S.O., el "currículum" que se elaboró finalmente desde el Ministerio de Educación, al que le correspondía establecer los elementos mínimos comunes a todos los escolares españoles y puede calificarse de ecléctico, pues en él aparecen cuestiones de inequívoco contenido histórico, o geográfico, junto a otras relativas a la economía, la sociología, la antropología, las ciencias políticas. De todos modos, la historia y la geografía aparecían en este "currículum" como las disciplinas básicas del área, tanto por su vertiente universalista como por su mayor tradición pedagógica. Los contenidos de historia aparecen sustancialmente en la sección titulada "Sociedades históricas y cambio en el tiempo". En esta parte, que comienza con una "iniciación a los métodos históricos", se hace una exposición de los hechos desde los tiempos primitivos hasta los contemporáneos, incluyendo en su intermedio el estudio de "alguna sociedad destacada de ámbito no europeo durante las Edades Media y Moderna" y se concluye con un apartado que se denomina "sociedades y culturas diversas". De tal planteamiento resulta que los enunciados relativos al proceso histórico son sumamente escuetos, como cuando se dice "grandes cambios y conflictos del siglo XX" o, a continuación, "transformaciones en la España contemporánea". Hay otra sección, la denominada "El mundo actual", que puede considerarse incluida en el ámbito de la historia. En él se exponen los cambios y desequilibrios del mundo actual, la organización económica y los problemas del trabajo, el poder político, el arte y la cultura. Lo indicado constituía el 55 o 65 % del "currículum", correspondiendo fijar el resto a las Comunidades Autónomas que, en su momento, tenían competencias educativas en los niveles no universitarios.

En general, se observa un contraste entre la parte del "currículum" de origen ministerial, que suele ser muy esquemática, y la de las Comunidades Autónomas, siempre más detallada. Así, por ejemplo, en el caso de Galicia, la época medieval se desarrolla mediante diversas cuestiones: "el reino suevo de Galicia", "el camino de Santiago" y "la conflictividad económica, social y política en la baja edad media; el ejemplo gallego". Sorprende, asimismo, el amplio apartado que aparece en el "currículum" de la Comunidad andaluza a propósito de las manifestaciones artísticas anteriores a la época contemporánea, que se inician con "el megalitismo en Andalucía" y concluyen con "el arte neoclásico y la burguesía ilustrada en Cádiz".

En el Bachillerato, la historia, como antes se señaló, tiene denominación propia. La asignatura fundamental, por cuanto deben cursarla todos los alumnos, se denomina simplemente Historia. Una vez más, el Ministerio fijó unos contenidos mínimos, completados con lo que proporcionan las diversas Comunidades Autónomas que tenían competencias educativas en 1994. Los mínimos ministeriales indican que deben estudiarse "las raíces históricas de la España contemporánea", y los grandes hitos de la historia española durante los siglos XIX y XX. Respecto a las denominadas "raíces históricas", cabe decir que, con tal enunciado, se alude al tiempo histórico que denominamos "Antiguo Régimen", pero, en el caso del porcentaje del "currículum" elaborado por la Comunidad Autónoma de Andalucía, encontramos referencias precisas a cuestiones como "la integración de España en el ámbito de las culturas mediterráneas", "el legado cultural de Roma", "las aportaciones culturales de al-Andalus:

re poblador y su incidencia en las estructuras agrarias: los repartimientos en Andalucía". La otra asignatura del Bachillerato, Historia del Mundo Contemporáneo, exclusiva del Bachillerato de Humanidades y ciencias Sociales, trata de lo acaecido en el mundo durante el siglo XX.

La impresión que se tiene al concluir este somero recorrido en la enseñanza de la historia, en cuanto que se destina al conjunto de los ciudadanos españoles, es decir, en la E.S.O., es de desdibujamiento e imprecisión, al menos en lo que se refiere a los elementos comunes. En todo caso, se privilegia a las Comunidades Autónomas que disponen de un amplio margen, sobre todo a las que tienen lengua propia, para reforzar el estudio de su pasado. Por otra parte, se promueve el predominio indiscutible de la contemporaneidad, único período que cuenta en el Bachillerato, lo que promueve la desconexión entre el pasado más lejano y el más próximo, como si éste tuviese en sí mismo su propia explicación.

6- El "currículum" de la E.S.O. establecía las líneas fundamentales de las cuestiones históricas que debían tratarse en las clases. La articulación concreta de esos contenidos quedaba a la libre disposición de los centros escolares. Las posibilidades que se ofrecían a los docentes eran amplísimas. De todos modos, los libros de texto, tan criticados en los años ochenta por los partidarios de la reforma, han sido los que, a la postre, han terminado por desempeñar un papel decisivo en lo que a la fijación del "currículum" se refiere.

El panorama existente hoy día en España, en el campo de los libros de texto del área en que aparece la historia y dirigidos a la E.S.O. y al Bachillerato, es tan heterogéneo que resulta sumamente difícil ofrecer una síntesis del conjunto.

Por de pronto, la oferta es muy amplia, pero quizá lo más significativo es la diversidad de posibilidades elegidas por los autores a la hora de articular los contenidos curriculares. De ahí que se ofrezcan soluciones para todos los gustos. Hay editoriales de gran prestigio, que editan libros para todas las regiones de España, junto a otras cuya proyección suele ser una específica Comunidad Autónoma. Por lo general, todos los libros de texto actualmente en vigor suelen ser obra de un equipo relativamente amplio de autores, en el que figuran profesores de secundaria junto a docentes del nivel universitario. La primera impresión que se obtiene al acercarse a los libros de texto de que tratamos es que se está en presencia de obras muy cuidadas, con buena impresión y, por lo general, numerosas ilustraciones de alta calidad. Los libros suelen ir acompañados de numerosos mapas, gráficos y cuadros, así como también de una profusión de textos históricos. Así pues, los libros ofrecen, en la mayoría de los casos, un buen material complementario. No suelen faltar tampoco los ejercicios destinados a los alumnos. De todas formas, es posible que en los actuales libros de texto la imagen predomine rotundamente sobre la parte escrita. Se observa, asimismo, una preocupación por dar a conocer a los escolares, aunque en grado elemental, las técnicas de investigación que utilizan los historiadores. A veces, da la impresión de que se pretendiera no tanto enseñar historia como enseñar a investigarla. Ello obedece al influjo, que juzgamos excesivo desde la perspectiva en que nos situamos, del formalismo pedagógico. Más que transmitir conocimientos de historia, lo que se pretende, eso es al menos lo que se deduce del análisis objetivo de los libros de texto, es poner el acento en los métodos de trabajo o en los valores que el alumno tiene que alcanzar.

Mas al examinar los textos propiamente dichos elaborados por los autores, la Academia ve cuestiones que considera muy preocupantes. Sin duda hay textos muy buenos, junto a otros confusos o, simplemente, de una elementalidad supina. Lo más llamativo es la heterogeneidad de los textos de historia, tanto en lo que se refiere a los contenidos como a las secuencias. En algunos casos, la visión general de la historia que pueden tener los alumnos de la E.S.O. queda cortada por verdaderos saltos "en el vacío", como el de pasar del estudio del mundo antiguo al moderno, sin hacer la menor mención de la época medieval. No es posible justificar esas omisiones. En muchos casos, y esto nos parece sumamente grave, se observa la falta de un hilo conductor explicativo del proceso histórico.

No obstante, los dos aspectos más criticables, desde el punto de vista de la Academia, son, por una parte, la poca importancia que se le da al estudio de la historia anterior a la época contemporánea y, por otra, la visión parcial y vaga que los alumnos obtienen del proceso histórico español. Prima sobremanera, ya en la E.S.O., la historia contemporánea y del mundo actual. Por el contrario, el acontecer desde los tiempos primitivos hasta el siglo XIX suele reducirse a algunas descripciones, muchas veces incoherentes, estudiadas por los alumnos en el primer ciclo de la E.S.O., es decir entre los 12 y los 14 años. Hay que tener en cuenta, por otra parte, que en la educación primaria los alumnos estudian "el medio natural y social", en el que la presencia de la historia es mínima. De ahí que al acceder a la E.S.O., es cuando empiezan a estudiar historia. Los que pasen de la E.S.O. al Bachillerato limitarán sus estudios de historia a los tiempos contemporáneos. En cuanto a la historia de España, cabe señalar que, en la E.S.O. el tratamiento del proceso histórico español aparece sumamente desdibujado, cuando no superado claramente por la visión particular del pasado de esta o aquella Comunidad Autónoma. En el Bachillerato, ya lo hemos señalado, lo anterior al siglo XIX se reduce a una breve introducción.

7- Como muestra, hemos elegido unos textos, relativos a los cursos 3º y 4º de la E.S.O., de dos Comunidades Autónomas, Galicia y el País Vasco. En el caso de Galicia, los textos pertenecen a una editorial que goza de gran predicamento allí, Galaxia. Están escritos en lengua gallega. El curso tercero se articula en seis unidades didácticas: "La época de la industrialización"; "Las ideas de libertad avanzan en el mundo"; "La lenta modernización de Galicia"; "Las desigualdades a nivel mundial: el sur menos desarrollado"; "los países desarrollados entre el estado de bienestar y la economía planificada"; "Sociedad de consumo y medios de comunicación". El curso cuarto consta también de seis unidades didácticas: "Estados, fronteras y conflictos"; "Integración internacional y desequilibrios regionales. La Unión Europea"; "Las democracias y sus problemas"; "Galicia de la dictadura a la democracia"; "Avances científicos y nuevas corrientes artísticas en el siglo XX"; "Viajes, ocio y turismo. El camino de Santiago".

Las cuestiones que se estudian en estos dos cursos se refieren, básicamente, a los tiempos contemporáneos. La primera unidad del curso tercero se sitúa en el siglo XIX. No obstante, la segunda unidad se dedica a la época de la Ilustración. En cualquier caso, tanto el curso tercero como el cuarto se han articulado más en función de los problemas del presente que del proceso histórico propiamente dicho. Así, por ejemplo, se analiza la revolución francesa en la segunda unidad del curso tercero, que trata del avance de la libertad. Es decir: después de haberse referido a la industrialización en el siglo XIX. De la historia de España en los siglos XVIII y XIX, no se trata, salvo, a lo sumo, en algunas brevísimas referencias aisladas, ya sea al ferrocarril Barcelona-Mataró, al reformismo ilustrado de Carlos III, a las Sociedades Económicas de Amigos del País o al voto en el siglo XIX. En cambio, la historia de Galicia tiene un indudable protagonismo. Esas observaciones a propósito del libro del curso tercero que venimos comentando continúan, incluso agravadas, en el libro del curso cuarto. Aquí se trata expresamente de España en tres ocasiones: la primera a propósito de su entrada en la Unión Europea, la segunda respecto a lo acaecido en el siglo XX y la tercera en lo referente a la transición a la democracia. Ahora bien, lo sorprendente es que todo lo acaecido en España en tiempos de la Segunda República, la guerra civil y el régimen de Franco, hasta 1975, se limita a 22 líneas, que ocupan una página del libro, en la que hay también una fotografía del "Guernica" de Picasso, otra del encuentro Franco-Hitler en Hendaya y, en la parte inferior, unas cuantas preguntas. Por el contrario, lo sucedido en Galicia desde la guerra civil hasta el presente ocupa una unidad didáctica, es decir, más de veinte páginas. No deja de ser asimismo sorprendente que en la última unidad del curso cuarto se trate de viajes, ocio y turismo, concluyendo con un breve estudio del camino de Santiago, en el que los autores se remontan a los tiempos medievales. Lo indicado no es óbice para señalar que los libros en cuestión tienen aspectos positivos en su presentación, en las ilustraciones que les acompañan, en los mapas, gráficos y textos que incluyen, en las ideas básicas de comienzo de cada unidad didáctica, en el resumen final recogido en las páginas que se titulan "aprendemos" y en las actividades de evaluación. Pero, desde nuestra perspectiva, que no

es otra sino analizar cómo se estudia la historia en los niveles educativos de secundaria, la conclusión final no puede ser más lamentable.

A los centros de enseñanza media del País Vasco, asisten alumnos formados en las ikastolas, en las que la historia que se enseña es de contenido parcial y tendencioso, inspirado en ideas nacionalistas favorecedoras del racismo y de la exclusión de cuanto signifiquen lazos comunes. En Navarra, en las ikastolas y en algunos centros públicos de enseñanza del modelo D, al alegar que no se dispone de materiales sobre la historia de ese reino, escritos en euskera, se emplean los utilizados en el País Vasco, o apuntes y fichas que proporcionan los profesores. Del contenido de estos materiales manuscritos, no tiene conocimiento la Academia.

Los textos escogidos para el análisis de la enseñanza de la historia en el País Vasco forman parte del denominado "Proyecto Erein" y están escritos en lengua castellana. En principio, difiere la estructura de estos libros respecto a los que hemos analizado de Galicia. Cada uno de ellos está dividido en cuatro grandes apartados: "Los recursos económicos", "Hacia un mundo universal y moderno (siglos XVI-XVII-XVIII)", "Hacia la sociedad industrial" y "La economía en la vida cotidiana" en el libro de tercer curso de E.S.O.; "La población actual y sus problemas", "La Historia más reciente", "Principales movimientos artísticos de los siglos XIX y XX" y "La humanidad ante el nuevo milenio" en el libro de cuarto curso. Como se ve, hay secciones específicamente de historia, junto a otras de economía, población, arte. Así, en el libro de tercer curso hay una sección en la que se analiza la historia europea de los siglos XVI al XVIII y en el de cuarto otra en la que se trata de los siglos XIX y XX. Incluso la parte titulada "Hacia la sociedad industrial" se refiere a cuestiones históricas, básicamente relativas a la "revolución industrial". Ahora bien, al revisar la parte que se refiere a los siglos XVI al XVIII nos surgen algunos serios interrogantes. Se pasa revista, en esa sección, a los descubrimientos, la economía, la sociedad, la religión, el pensamiento, la ciencia y el arte de los tiempos modernos. Mas no hay nada que informe sobre la historia política. En concreto sólo se citan, de forma ocasional, dos monarcas: Carlos I, que aparece en la pág. 117 al señalar que "convocó las dietas de Worms y Spira", y Carlos III, mencionado en una ilustración de Jovellanos, del que se dice que era ministro de aquel monarca [sic], cuando lo fue de Carlos IV. La historia de España de los siglos XVI al XVIII es de todo punto ignorada. El único aspecto referido a España que se analiza con algún detalle es el que se ocupa del posible fracaso de la revolución industrial. Asimismo, en el libro de tercer curso apenas hay más que algunas menciones aisladas de la revolución francesa. Eso sí, en el texto de cuarto curso se dedican apartados a las revoluciones de 1820 y 1848. Cabe preguntarse si se estudiaron las cuestiones que juzgamos ausentes en el libro de tercer curso en el anterior ciclo de la E.S.O. No parece probable, porque, en ese caso, no tiene sentido estudiar en el curso tercero, aislado de lo anterior, los cambios producidos entre los siglos XVI y XVIII. El libro de cuarto curso, por el contrario, contiene una visión de la historia de los siglos XIX y XX, general y española, y, por supuesto, de Euskal Herria. Eso sí: los aspectos complementarios son excelentes, al igual que sucedía en los textos gallegos antes analizados. Por otra parte, el proyecto Erein incluye unas interesantes guías didácticas, tanto para el tercer curso como para el cuarto.

8- Podemos, pues, concluir que los problemas existentes hoy en día en cuanto a la enseñanza de la historia en España en los estudios secundarios contienen tres elementos, que podríamos definir como el sociologismo, el pedagogismo y las circunstancias políticas. La enseñanza de la historia comenzó a resentirse, desde la segunda guerra mundial a causa la gran influencia ejercida por el sociologismo, utilizando este término en el sentido de proponer una visión del pasado alejada del tradicional proceso cronológico y vinculada al análisis que permitiera la utilización de las formulaciones teóricas del presente. Asimismo, la obsesión pedagógica ha tenido sus efectos negativos, pues, al poner tanto énfasis en los métodos de la enseñanza, se ha terminado por olvidar qué es lo que hay que enseñar. A este respecto, nuestro compañero Rafael Lapesa comentó, hace unos años, que en sus tiempos no había cursillos en los que le prepararan a uno para enseñar lo que no sabe. Finalmente, las circunstancias políticas tienen que ver con la pretensión de las Comunidades Autónomas de utilizar la historia al servicio de objetivos ajenos a los planteamientos académicos, como se puede comprobar en el gran número de informes en que se fundan estas páginas.

La Academia considera que la enseñanza de la historia no puede prescindir de lo que podemos denominar "señas de identidad" de la disciplina. Los elementos básicos son la cronología y los acontecimientos. "Los hechos no son la historia, pero no puede hacerse historia prescindiendo de ellos", dijo en su día Don Claudio Sánchez Albornoz, miembro insigne de esta casa. No obstante, que no se entienda que al exponer esta idea la Academia defiende una enseñanza de la historia convertida en relación de series de reyes y de batallas y tratados. Los grandes personajes y los acontecimientos políticos deberán servir para formar el armazón de la disciplina, en la que habrán de presentarse, en sus interdependencias, lo económico, lo social y lo cultural. La idea de la historia como un todo, aunque parezca utópica, deberá ser la meta a la que se dirijan las enseñanzas, aunque sea una meta inalcanzable. Asimismo, la historia habrá de explicarse como un proceso en el que se dan las continuidades y los cambios.

La historia, como se ha señalado en repetidas ocasiones, es el territorio del hombre. Todo lo que hacemos se sostiene, entiende y justifica sobre el fondo irrenunciable de lo que se ha sido. De ahí la importancia de la que llamamos "memoria histórica". Siempre se ha dicho que la Historia, en cuanto proporciona el conocimiento del pasado es, entre las distintas ciencias sociales, la que comprende la totalidad de lo humano. El estudio del ayer permite hacer inteligible el mundo que nos ha tocado vivir. Pero a la vez, si se utiliza el cabe obtener de ella enseñanzas útiles para orientar la acción dirigida a crear condiciones para que el futuro sea de concordia y de mejora.

La importancia social de la historia, entendida como disciplina académica, no sólo no ha decrecido sino que, por el contrario, se ha afianzado. Muestra de ello es, por ejemplo, el interés manifestado por la historia desde disciplinas ajenas al ámbito de las ciencias humanas y sociales, tales como la física, las matemáticas, la medicina, la farmacia. Sus cultivadores se interesan en conocer tanto los orígenes como el proceso de desarrollo en el tiempo. El interés popular por la historia es manifiesto, como prueban el éxito editorial de los libros que se publican, el de las exposiciones, el de las

revistas de divulgación y las emisiones televisivas de contenido histórico. Las deficiencias y las tergiversaciones en la enseñanza de la historia en la E.S.O. y en el bachillerato parece como si impulsaran a quienes las sufren a compensarlas, por su cuenta, con la lectura y con la visita a exposiciones y museos.

Por todo ello, es preciso insistir en la defensa de la enseñanza de la historia en los niveles de la educación secundaria orientados al conjunto de los ciudadanos. Resulta necesario y urgente romper el círculo vicioso establecido entre la supuesta pugna nacionalismo españolista - nacionalismos periféricos. La historia de España es una realidad innegable, que tiene que estar presente en el "currículum", aunque no sea de forma dominante. Sin duda, la vía de futuro más razonable es la que tiende a insertar la historia de España en el conjunto de la historia europea y en la del mundo. Ahora bien, lo señalado no está reñido con el estudio singular de aquellos aspectos propios de cada territorio español. Incluso lo local tiene cabida, aunque en su justa medida, por facilitar que los escolares hagan pequeños trabajos y sientan el interés de lo próximo. Es preciso armonizar las perspectivas mundial, nacional, regional y local. Cada una de ellas tiene su sitio en la enseñanza de la historia. Lo que hay que rechazar es la confrontación, como en ocasiones ocurre, entre lo español y lo peculiar de las comunidades autónomas, lo mismo que son rechazables las confrontaciones entre la historia de España y la de cualquier otro ámbito o nación.

La Real Academia no pretende definir cuales hayan de ser las proporciones que, en el ámbito de "ciencias sociales", deban corresponder a la historia y a la geografía. La Academia cree cumplir con su obligación al señalar que, si en otros países de Europa la historia está tan desatendida como en España, en ninguno la ignorancia sobre el pasado se utiliza con la finalidad política de tergiversar y de oponer. El mayor peligro que la Academia ve en la ignorancia es que facilita la tergiversación y el enfrentamiento.

La Real Academia de la Historia piensa que es muy conveniente que, en los distintos ámbitos –autonómico, local,- se estudie lo propio, en historia y en geografía, pero cree imprescindible que ese estudio no impida, sino que favorezca, el de las relaciones mutuas con la historia general, española, europea y mundial. La Academia no desea que la mayor atención que se preste al estudio de la historia llegue a formar "imágenes míticas" propias de una "Historia de España homogénea". El estudio de lo propio en cada comunidad autónoma, es compatible con el de la historia común, para la que cabría utilizar libros de texto en los que fuese equilibrado y armónico el tratamiento de las distintas épocas del pasado. Estos libros pueden ser estudiados en todos los centros, lo mismo que se hace con los de historia en otros países de la Europa Unida, con tantas o mayores diversidades que las de España.

5. LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

A continuación reproducimos los resúmenes de tres Tesis Doctorales facilitadas por sus autores.

FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ

El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria: las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares.

Departamento de Didáctica de las Ciencias (Experimentales y Sociales).

Universidad de Sevilla

Directores: Dr. Rafael Porlán Ariza y Dr. Xosé Manuel Souto González.

Fecha de lectura: 20 de diciembre de 1999.

Esta tesis investiga las concepciones o ideas de los alumnos adolescentes en relación con el medio urbano. El trabajo se desarrolla sobre una muestra de 118 alumnos (entre 13 y 16 años) de los (antiguos) niveles educativos de E.G.B. y B.U.P. de cinco centros escolares de la ciudad de Sevilla, a los que se pasa un cuestionario (de preguntas abiertas) sobre esta temática en dos ocasiones, dando, así, lugar, a un conjunto de 238 cuestionarios respondidos, cuyo contenido es trabajado, mediante "análisis del contenido", con un sistema de categorías que tiene como referencia de fondo una "hipótesis general de evolución de la concepción del medio" en las personas. Los núcleos conceptuales en torno a los cuales se organiza el sistema de categorías y sobre los que se obtienen resultados son las ideas de "**ciudad**", "**barrio**", "**equipamientos**" y "**vivienda**"; a partir de estos primeros resultados se obtienen inferencias acerca de conceptos más generales como son "**desigualdad social urbana**" y "**calidad de vida urbana**". Los resultados obtenidos muestran una cierta diversidad de concepciones al respecto, apreciándose, en todo caso, la existencia de una **gradación** de estas concepciones de los alumnos desde formulaciones más sencillas próximas a una visión armónica y sincrética del medio urbano, hasta formulaciones de carácter analítico (que contemplan diversidad de elementos y de relaciones) y, por fin, formulaciones que tienden a hacia una visión compleja y sistémica del medio urbano; en esta gradación se detectan una serie de **obstáculos** que dificultan el progreso del aprendizaje y sobre los que la enseñanza ha de trabajar especialmente.

El establecimiento de resultados y conclusiones sobre las concepciones de los alumnos pretende contribuir a una mejor elaboración del **conocimiento escolar** más adecuado para enseñar el medio urbano a los adolescentes de la actual Educación Secundaria Obligatoria. La investigación se enmarca, pues, en un proyecto de carácter **didáctico** de largo alcance, concretamente en el proyecto curricular "Investigación y Renovación Escolar" (I.R.E.S.), proyecto que define los propósitos educativos y que orienta la enseñanza. Así, en la primera parte de la tesis se define un marco teórico general,

en el que se atiende, sobre todo, a la concepción del conocimiento escolar en el I.R.E.S. y, más específicamente, al papel que juegan las ideas de los alumnos en relación con dicho conocimiento (*capítulo 1*), se revisan las aportaciones científicas en relación con el estudio del medio urbano, resaltándose aquellos paradigmas y posiciones que ofrecen un carácter más integrador y complejo (*capítulo 2*), se analizan diversidad de propuestas innovadoras de enseñanza del medio urbano, incluyendo el análisis de una muestra significativa de libros de texto de uso habitual (*capítulo 3*) y se contrastan las posiciones del investigador con respecto a otras líneas de estudio de concepciones sobre la ciudad, como es el caso de diversas corrientes de la Psicología, de la Geografía de la Percepción y el Comportamiento y de los estudios más específicamente didácticos (*capítulo 4*). Una vez definidos los problemas de investigación y las hipótesis (*capítulo 5*), se analizan detenidamente los datos (siguiendo las 14 variables definidas previamente), obteniéndose resultados y conclusiones en relación con los conceptos antes señalados (*capítulos 6 y 7*). Por fin, en las conclusiones finales (*capítulo 8*) se establecen las concepciones generales de los alumnos sobre el medio urbano, destacándose especialmente la idea de que dichas concepciones o sistemas de ideas de los alumnos siguen una progresión desde lo simple a lo complejo; asimismo, se definen los obstáculos básicos que supondrían el avance hacia un conocimiento más complejo sobre la ciudad.

Se trata, por tanto, de una investigación que aborda las concepciones de los alumnos no tanto desde la perspectiva del “cómo enseñar” sino en relación con el “qué enseñar”, es decir en relación con la determinación y proceso de construcción del conocimiento escolar. Se pretende, así, favorecer la elaboración de propuestas de enseñanza de carácter integrador, como se viene postulando en el Proyecto I.R.E.S., propuestas que se irían organizando en torno a lo que denominamos el “**ámbito de investigación escolar del medio urbano**”. Concretamente, se pretende estructurar aportaciones de diversos campos del conocimiento disciplinar (geográfico, urbanístico, sociológico...), estudios epistemológicos relativos al tratamiento de dicha temática, problemáticas sociales y ambientales conectadas con el medio urbano, visiones filosóficas e ideológicas sobre el tema, estudios acerca de las concepciones de los alumnos al respecto, conclusiones y experiencias didácticas sobre este tópico curricular... No se trata, meramente, de constituir una especie de banco de datos sobre el medio urbano, sino de elaborar, desde una lógica específicamente didáctica, propuestas de “conocimiento escolar”, susceptibles de estructurarse en proyectos, unidades didácticas y actividades de trabajo en el aula.

Se trata de un propósito ambicioso que se inserta en el amplio programa de investigación didáctica y desarrollo profesional propiciado por el I.R.E.S., y que, en cualquier caso, se plantea, estratégicamente, como una línea de trabajo que intenta ser a un tiempo proceso de investigación permanente y permanente campo de experimentación, de forma que las posibles propuestas curriculares al respecto se fundamenten sólidamente en una investigación didáctica específicamente orientada a estos propósitos.

Este trabajo puede considerarse, en ese sentido, como una investigación educativa y, más concretamente, **didáctica**, en la medida en que las cuestiones de investigación -y, por tanto, las conclusiones- se delimitan, y adquieren su mayor significación, en el ámbito del **conocimiento didáctico**, entendido como un conocimiento específico, que constituye un nivel de reflexión y de elaboración diferente de lo que es el nivel del conocimiento escolar manejado en las aulas o el conocimiento profesional que manejan los profesores. Este conocimiento didáctico es, al mismo tiempo, “integrador”, pues incorpora a su elaboración esos otros niveles citados (con los conocimientos que, a su vez, “arrastran”: conocimientos disciplinares, conocimientos pedagógicos y psicológicos...). Por tanto, más allá de las aportaciones concretas que se puedan obtener del presente trabajo, resulta especialmente necesario el desarrollo de líneas de investigación genuinamente didácticas, en especial si las aportaciones pueden materializarse en propuestas curriculares realizadas desde una perspectiva alternativa al burocratismo y a la rutinización en que están derivando muchas de las aplicaciones del nuevo currículum de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria.

Se trata, pues, de una investigación concreta que se integra en un contexto amplio y que, por tanto, al tiempo que busca objetivos definidos, pretende contribuir a la consolidación, más general, de un modelo didáctico alternativo -cual es el “**Modelo de Investigación en la Escuela**”- que, en último término, concibe la educación como **un proceso de desarrollo humano emancipador**.

MERCEDES DE LA CALLE CARRACEDO

La aplicación de una metodología lúdica para la enseñanza - aprendizaje. Una aproximación inicial a través de las Ciencias Sociales

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales

Universidad de Valladolid

Director: Dr. Isidoro González Gallego

Fecha de lectura: 28 de febrero de 2000

Este trabajo se enmarca en un Proyecto de Investigación sobre innovación curricular en Ciencias Sociales aplicado en Centros escolares, que se desarrolla en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, bajo la dirección del Dr. Isidoro González Gallego. Concretamente con esta investigación se pretende valorar las consecuencias de la aplicación en el aula, de forma sistemática, de actividades de aprendizaje de carácter lúdico

para la enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales, con una organización social del aula basada en el trabajo cooperativo.

Por ello, se aborda la cuestión de los valores del juego, no aplicado de forma aislada, sino dentro de todo un proyecto de acción escolar, para abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde perspectivas que permitan atender a la diversidad del alumnado, partiendo de la motivación que provoca el sentido lúdico de las actividades de aprendizaje.

Metodológicamente se ha realizado un trabajo de campo de dos años, con aplicaciones de dos Unidades Didácticas en cinco Colegios y ocho aulas de 6º curso de Educación Primaria, con alumnado de características socioculturales diferenciadas. A lo largo del proceso y en cada aula, se han combinado las técnicas de observación con diferentes estrategias para obtener datos (grabación audiovisual, entrevistas, cuestionarios) que se han analizado a través de la triangulación.

Para llevar a la práctica las aplicaciones didácticas se han elaborado materiales didácticos específicos, adaptados a las características del alumnado de cada aula. A través de su aplicación se ha conseguido una nueva perspectiva en la utilización del juego en la enseñanza de las Ciencias Sociales, convirtiéndose en un instrumento que favorece el aprendizaje significativo y mejora la participación del alumnado.

Este trabajo se ha presentado en dos volúmenes, en el primero, se realizan los planteamientos teóricos sobre la utilización didáctica del juego, los materiales didácticos, y el trabajo cooperativo en el aula. Se describe el proceso metodológico llevado a cabo en los distintos Centros escolares, y por último se presentan las conclusiones más destacadas, de las sucesivas aplicaciones didácticas. En un segundo volumen se presentan el conjunto de Anexos, que recopilan los materiales didácticos diseñados en cada uno de las aulas escolares, los cuestionarios utilizados para conocer las ideas previas de cada grupo de alumnos sobre los contenidos a trabajar, y las tabulaciones de aquellos cuestionarios que han tenido tratamiento cuantitativo.

Por último, se ha implicado la formación inicial y permanente del profesorado en el proceso de investigación, y se ha logrado que los planteamientos educativos utilizados trasciendan a la realidad del mundo escolar a través de la continuidad de grupos de trabajo en los colegios.

MARIA SÁNCHEZ AGUSTÍ

Innovación educativa y criterios didácticos en el Regeneracionismo pedagógico-social de Ricardo Macías Picavea. La Educación en la Restauración del siglo XIX a través de “La Libertad”.

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Universidad de Valladolid.

Director: Dr. Isidoro González Gallego

Fecha de lectura: Abril de 2.000

La tesis presentada por la profesora María Sánchez Agustí, se inscribe dentro de una de las perspectivas que interesan específicamente a nuestro Área de conocimiento: la investigación sobre su propia historia, es decir, sobre la evolución de la Didáctica de las Ciencias Sociales. El trabajo se centra en el análisis de la teoría y acción educativa de un catedrático de Geografía e Historia de enseñanza media de finales del siglo XIX, quien al mismo tiempo tiene una rica, amplia y sugerente biografía: Macías Picavea.

El estudio se desarrolla en dos partes. En el tomo primero se aborda el estado de la cuestión y se ofrece un análisis crítico sobre las fuentes que permiten el conocimiento de la figura de Macías Picavea. A continuación, se analizan los fundamentos teóricos en los que se apoyan los criterios pedagógicos y didácticos del catedrático vallisoletano, para entrar seguidamente en la descripción y análisis de los mismos.

En el trabajo se pone de manifiesto la íntima relación entre las raíces krausistas del pensamiento picaveano y su innovador y progresista ideario educativo, muy próximo a los planteamientos pedagógicos de la ILE. Conclusiones de interés, en este sentido, son los cuadros comparativos entre las propuestas reformistas de Macías y las de la Institución Libre de Enseñanza o las de Joaquín Costa.

La preocupación de Macías Picavea por la innovación científica y pedagógica se pone de manifiesto, igualmente, en los libros de texto de Geografía e Historia que el autor escribió y a cuyo análisis se dedica un extenso capítulo de la Tesis. El estudio demuestra claramente, también, como el regeneracionista vallisoletano tuvo una participación más importante de la que se suponía en las grandes reformas educativas liberales: la del ministro Sardoal en 1883 y la del ministro Groizard en 1894. Por todo ello, la autora define a Macías Picavea como “un ideólogo temprano del Regeneracionismo Pedagógico”.

Este primer tomo se completa con el estudio de las acciones educativas emprendidas por el ilustre vallisoletano en el ámbito local donde desenvuelve su labor pedagógica: Instituto Provincial, Academia de Derecho y Filosofía y Letras, Escuela de Aprendices...

El volumen se acompaña de un anexo documental que aporta datos biográficos y profesionales inéditos sobre el insigne vallisoletano.

La segunda parte, desarrollada en el tomo segundo, se dedica al análisis del periódico "La Libertad" que Macías fundó y dirigió (1881-1899). En esta segunda parte, se ofrece un estudio general del panorama educativo de esta época, de acuerdo con la información suministrada por el rotativo, así como una clasificación sistemática y cronológica de toda la documentación educativa que el periódico inserta entre sus páginas. El abundante caudal de referencias sobre el sistema educativo, en sus diferentes etapas y niveles, de la Restauración del XIX es muy relevante por el propio carácter del que está revestida la documentación periodística, su novedad y atractivo. La conclusión final de esta parte es que el regeneracionismo pedagógico de Macías tuvo un importante altavoz difusor de sus ideas en el periódico vallisoletano. El tomo se completa con una selección de textos educativos extraídos de "La Libertad".

6. ¿QUÉ SE PUBLICA?

a) Libros

ALONSO, A.M. (1998) *El profesorado asturiano ante la enseñanza de la Historia del Arte*. Universidad de Oviedo, Oviedo. 183-198.

ARROYO, R. (2000) *Diseño y desarrollo del curriculum intercultural: los valores islámicos-occidentales*. Granada.

BALLESTER, A. (1999) *La didáctica de la geografía. Aprenentatge significatiu i recursos didàctics de les Illes Balears*. Govern de les Illes Balears, Palma de Mallorca.

DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. y CUENCA, J.M. (eds.) (1999) *El Museo. Un espacio para el aprendizaje*. Universidad de Huelva, Huelva.

DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. y MONTEAGUDO, J. (1999) *Estudio preliminar y anotaciones al texto facsímil. La provincia de Huelva y sus regiones naturales*. Diputación Provincial de Huelva, Huelva.

HERNÁNDEZ, F.X., CASTELL, E. y COSTA, L. (1999) *Del Aula al Museo. Guía didáctica del patrimonio* (CD-ROM). Praxis, Barcelona.

PAGÈS, J., ESTEPA, J. y TRAVÉ, G. (eds.) (2000) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, Huelva.

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

TRAVÉ, G. (1999) *La Economía y su didáctica en la educación obligatoria*. Díada, Sevilla.

VERA, J.R. de, TONDA, E.M. y MARRÓN, M.J. (eds.) (1998) *Educación y Geografía*. A.G.E., Alicante.

b) Artículos y capítulos de libros.

AGUADED, S. y ALANÍS, L. (2000) "El desastre ecológico de Doñana. Estrategias para la enseñanza del riesgo ambiental." *Investigación en la Escuela*, 40. 57-68.

ALONSO, A.M. (1998) "La Historia del Arte en el currículum." En M. R. Piñeiro y R. Pérez (coord.) *Educación y medio*. Universidad de Oviedo, Oviedo. 183-198.

ÁVILA, R.M. (1999) "La construcción del conocimiento escolar. Una propuesta de secuenciación de contenidos para la enseñanza de la Historia del Arte." *Investigación en la Escuela*, 39. 39-48.

DOMÍNGUEZ, C. (1999) "La formación inicial del profesorado de Educación Infantil. El análisis de materiales como experiencia reflexiva sobre la práctica." *Investigación en la Escuela*, 38. 77-86.

FERNÁNDEZ, C. (1998) "Devenir histórico y situación de las Ciencias Sociales en la formación de maestros." En M. R. Piñeiro y R. Pérez (coord.) *Educación y medio*. Universidad de Oviedo, Oviedo. 163-181.

GARCÍA, F.F. (1999) "El papel de las concepciones de los alumnos en la Didáctica de las Ciencias Sociales." *Investigación en la Escuela*, 39. 7-16.

GARCÍA SANTA MARÍA, T. y PAGÈS BLANCH, J. (1999) "La formación didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de Secundaria: del CAP al CCP." *Revista de Educación*, 2. 53-70.

GIL-PÉREZ, D. y otros (2000) "La atención a la situación del mundo en la educación de los futuros ciudadanos y ciudadanas." *Investigación en la Escuela*, 40. 39-65.

PIÑEIRO, M.R. (1998) "Los paradigmas geográficos y su concreción en el currículum." En M. R. Piñeiro y R. Pérez (coord.) *Educación y medio*. Universidad de Oviedo, Oviedo. 209-222.

TRAVÉ GONZÁLEZ, G. y CUENCA LÓPEZ, J.M. (2000) "Estrategias y actividades de enseñanza en Ciencias Sociales. Análisis de caso." *Investigación en la Escuela*, 40. 69-76.

c) Revistas.

Aula. Historia Social, nº 4, Otoño 1999. España en el siglo XVIII.

Aula. Historia Social, nº 5, Primavera 2000. La Revolución Industrial.

Didáctica geográfica. Segunda época, nº 3. 1999.

Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nº 23, enero-marzo 2000. Monografía: "Europa en las aulas".

Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nº 24, abril-junio 2000. Monografía: "Los caminos de la didáctica de las ciencias sociales".

Social Education, n. 63 (7), November-December 1999. Citizens of a new century.

Social Education, n. 64 (1), January-February 2000. Footsteps of a new millennium.

Social Education, n. 64 (2), March 2000. The Caribbean.

Social Education, n. 64 (3), April 2000. Teach social studies in the information age.

Teaching History, n. 97, November 1999. Visual History.

Teaching History, n. 98, February 2000. Defining progression.

Theory and Research in Social Education, n. 28 (1), Winter 2000.

7. NOTICIAS.

La Didáctica de las Ciencias Sociales en la UNED.

María José Sobejano.

Desde su fundación, la Universidad Nacional de Educación a Distancia ha tenido una clara predilección por la formación del profesorado de los distintos niveles y áreas del currículum. Así, desde 1975, los responsables de las reformas educativas han contado con este sistema a distancia para el perfeccionamiento y reciclaje de profesores de enseñanza primaria y secundaria mediante convenios MEC/UNED. A partir de 1982 nace el Programa de Formación del Profesorado a distancia, dependiente del Vicerrectorado de Educación Permanente en el que se han inscrito anualmente un buen número de profesores de enseñanza secundaria y actualmente también de primaria, con vocación voluntarista o ayudados en sus matrículas y reconocimiento profesional por la propia Dirección General de Formación del Profesorado.

Desde el antiguo PRONEP (Programa Nacional de Especialización del Profesorado) hasta la adscripción a Departamentos siguiendo las normas de la L.R.U una profesora ha ido realizando la habilitación en la Didáctica de las Ciencias Sociales, hasta la obtención de la Titularidad de la plaza, dentro del Departamento de Didáctica,

Organización Escolar y Didácticas Especiales al que se incorporó otra profesora más procedente de Escuela Universitaria.

Las actividades docentes fundamentales se reparten entre Tercer Ciclo y los Cursos del Programa de Formación del Profesorado. La circunstancia de pertenecer a un Departamento interdisciplinar conlleva ciertas limitaciones, tanto en la carrera profesional como en la docencia, cuyo detalle sería prolijo enumerar, pero podemos citar algún ejemplo como la dirección de tesis doctorales que aún siendo del la

materia del área, se reparten entre los profesores del Departamento o se restringen por la escasez de profesores especialistas en contenido. El estudio de los nuevos Planes de Estudio de las Carreras de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social está soportando conflictos respecto a la inclusión de las áreas de didácticas especiales en materias denominadas y con descriptores específicos que confiamos resolver con la asesoría del Consejo de Universidades.

La formación de profesores de didáctica de las Ciencias Sociales a distancia es demandada por los países iberoamericanos a través de los cursos programados o de las iniciativas de los alumnos de Doctorado. Así se han realizado cursos breves en Brasil, Chile, Venezuela y colaboraciones con profesionales de la didáctica de las Ciencias

Sociales en España. En los tres últimos años se vienen celebrando en la UNED (Madrid) pasantías para profesores chilenos en Didáctica de la Historia, mediante convenios Ministerio Educación de Chile / Organización de Estados Iberoamericanos y Universidad Nacional de Educación a Distancia., en los que colaboran profesores del área de universidades españolas e iberoamericanas.

A continuación se detallan los cursos de Formación del Profesorado y los del Tercer Ciclo vigentes.

Cursos de Formación del profesorado:

- Didáctica de la Geografía y su aportación al campo de las Ciencias Sociales. Directora. María Concepción Domínguez Garrido.
- Didáctica de la Historia: Ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor. Directora: María José Sobejano Sobejano
- Didáctica de la Historia y educación de la temporalidad. Directora: María José Sobejano Sobejano.

Cursos en los programas del Tercer Ciclo:

- El conocimiento del medio como eje interdisciplinar del curriculum: el marco regional europeo. Profesoras: María Concepción Domínguez Garrido; Elena Goded y María González.
- La construcción del curriculum en el seminario de Ciencias Sociales en educación secundaria. profesora: Concepción Domínguez, Antonio Media y Domingo Gallego.
- La enseñanza de la Geografía en el marco de las Ciencias Sociales. profesora: Concepción Domínguez
- Fuentes del Curriculum de Ciencias Sociales: profesora: María José Sobejano.
- Investigación sobre variables espacio-temporales en el Curriculum de Ciencias Sociales. profesora: María José Sobejano.



Edita: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Edición a cargo de: J. Estepa, C. Domínguez, G. Travé y J. M^a Cuenca (Universidad de Huelva).

Correspondencia: Departamento de Didáctica de las Ciencias (Experimentales, Sociales y Matemáticas) y Filosofía, de la U.H.U.. Campus del Carmen: Avda de las Fuerzas Armadas s/n, CP 21007, HUELVA.