



1. [Editorial.](#)
2. [El XII Simposium Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.](#)
3. Aportaciones para el XII Simposio.
 - [Belén Frieria](#): Gustavo Bueno.
 - [Consuelo Domínguez](#): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (E, Morin).
 - [Rafael Valls](#): La ampliación de las identidades en la enseñanza de la historia: a propósito de la dimensión europea e intercultural.
4. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales
 - [Ramón López Facal](#): *O conceito de nação no ensino da história.*
 - [F. Xavier Hernández](#): "Didáctica del Patrimonio, museografía comprensiva y nuevas tecnologías" Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UB.
5. [¿Qué se publica?](#)
 - [Gabriel Travé](#): Investigación en la Escuela, 2000.
 - [F.F. García y F.J. Merchán](#): *Con-ciencia social*, una revista para los profesores y profesoras interesados por una didáctica (crítica) de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales.
6. Noticias. [Congreso Pedagogía 2001.](#)

1. EDITORIAL

Entre los retos que aventurábamos para el curso presente en el anterior Boletín se señalaba el de la previsible modificación del currículum oficial de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO y el Bachillerato al calor de la tan anunciada reforma de las Humanidades, tal pronóstico se ha cumplido. Hemos podido consultar el borrador de Real Decreto y nos atrevemos a hacer una primera valoración ante la falta de propuestas recibidas de los miembros de la Asociación. Con independencia del significado que cada uno de nosotros desde su perspectiva didáctica atribuya a este nuevo diseño de las enseñanzas mínimas, que algunos ya denominan *el disciplinazo*, otros la *contrarreforma* o *el viaje de ida y vuelta*, parece necesario hacer algunas precisiones como colectivo profesional especializado en la formación de profesores que enseñan Ciencias Sociales.

En primer lugar, la Didáctica de las Ciencias Sociales debe realizar análisis e investigaciones sobre el currículum con independencia del partido en el poder, porque como disciplina académica es parte de su objeto epistemológico, de tal manera que no se trata de legitimar tal o cual opción política, que siempre está presente en toda propuesta educativa, sino de tratar de valorar qué currículum de ciencias sociales puede contribuir de forma más eficaz al desarrollo del conocimiento social del alumnado y al desarrollo profesional del profesorado, si bien este objetivo tampoco es neutro desde una perspectiva política. De este modo, ahora se podrá apreciar de forma más evidente, que nuestras descripciones y explicaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como nuestras propuestas de intervención didáctica, no son dependientes de las directrices de la Administración educativa (como en ciertos círculos académicos y

profesionales se ha dicho en ocasiones), que durante un cierto tiempo ha dictado normas y principios coincidentes en cierta medida con los postulados de una perspectiva didáctica dominante entre la comunidad de especialistas, sino que responden al discurso de nuestra Área de Conocimiento.

Además, es conveniente poner de manifiesto, que el cambio curricular que se avecina no es el resultado de investigaciones didácticas rigurosas sobre el currículum prescrito y su práctica en las aulas, sino producto de la voluntad política de un Gobierno, cuyo partido se opuso a la promulgación de la LOGSE y manifestó su deseo de modificarla cuando llegase al poder. No obstante, como ha demostrado la investigación didáctica en otros países y la propia experimentación de la LOGSE en el nuestro, cambiar el currículum no implica necesariamente cambiar las prácticas de enseñanza, y éstas son en definitiva las que caracterizan el nivel de calidad alcanzado en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Por otra parte, para llevar a cabo esta reforma en ningún momento se ha contado con el parecer de nuestro colectivo, que entendemos somos especialistas en este campo, sino con historiadores y geógrafos, que sin duda son especialistas en estas disciplinas, pero no en su enseñanza y aprendizaje en los niveles no universitarios.

Todo ello, parece poner de manifiesto que la Didáctica de las Ciencias Sociales continúa siendo una disciplina con escaso peso científico no sólo en el ámbito universitario sino también político, ya que no se cuenta con ella a la hora de llevar a cabo una reforma de esta transcendencia. Sin embargo, creemos necesario reivindicar como colectivo que nuestra aportación al debate curricular es muy específica, ya que no se nos puede asimilar, como lo ha hecho la Ministra, con los pedagogos, ni tampoco podemos considerarnos representados por los historiadores o geógrafos, existe un espacio de reflexión e investigación que nos es propio y sobre el que debemos hacer oír nuestra voz. Sabemos que para conseguir ese reconocimiento no se trata de chillar más alto que los demás, ni de llevar a cabo presiones de carácter corporativo, pero tampoco podemos permanecer impasibles, conformándonos con presenciar cómo se atribuye a otros el conocimiento y la capacidad de decisión sobre un territorio que epistemológicamente es, cuanto menos, compartido.

¿No debemos interpretar esta marginación de la Didáctica de las Ciencias Sociales de la reforma curricular como un síntoma de su posible relegación de la formación inicial del profesorado de Secundaria pendiente aún de realizar? Esperemos que este triunfo de los *expertos en la disciplina* en la reforma del currículum de la ESO y el Bachillerato no tenga ese significado. No obstante, sobre esta cuestión, la previsible promulgación de un decreto regulador del CCP y la reivindicación de la Licenciatura de Magisterio, reiteramos nuestro llamamiento a vuestra colaboración, sin espera a que os la solicitemos, y os recordamos que aunque este número sea el último que recibáis por correo ordinario y en soporte papel, el contenido de los Boletines depende de vuestras aportaciones. Precisamente sobre el formato en el que finalmente podréis disponer del Boletín nº 11 hablaremos en la Asamblea de la Asociación que celebraremos durante el Simposio de Oviedo. En relación con éste, ya habréis recibido una segunda circular, que reproducimos también en el presente Boletín, por la que podéis valorar el esfuerzo que están haciendo los compañeros del Comité Organizador. Va a ser un simposio de extraordinaria calidad por el prestigio de los ponentes y la atractiva oferta cultural complementaria, ahora sólo queda para completar su éxito que la asistencia y participación de nuestro colectivo sea muy elevada. Quedamos entonces en vnos en Oviedo ¿de acuerdo?

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

SEGUNDA CIRCULAR DEL XII SIMPOSIO DE LA ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORES DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Oviedo, 29 de noviembre de 2000.

En el Boletín Informativo nº 9 (pp. 6-7) de nuestra Asociación se publicó un avance del programa del XII Simposio sobre "Identidades y territorios", y afirmábamos que concretaríamos una serie de cuestiones relativas a la organización en una segunda circular. Os enviamos ahora esta segunda circular con el deseo de contribuir a clarificar algunos aspectos: estado actual del programa del Simposio y normas sobre presentación de comunicaciones. En la próxima circular informaremos sobre otras cuestiones, como alojamiento e inscripción.

Programa del XII Simposio:

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

PRIMER DÍA (martes 3 de abril 2001)

9-10 hs.: Recepción, entrega de documentación y acreditaciones.

10 hs. Inauguración por el Rector de la Universidad de Oviedo, representación Junta del Principado, Ayuntamiento de Oviedo, Director General de Formación de Profesorado.

10, 30 hs.: Ponencia: "Identidades y educación: la perspectiva de un filósofo". Por Gustavo Bueno Martínez (Universidad de Oviedo).

12 hs.: Descanso.

12,30 hs.: Comunicaciones

14,00 hs.: Almuerzo.

16,00 hs.: Comunicaciones

18,00 hs.: Visita a la Catedral de Oviedo.

20,00 hs.: Recepción en el Ayuntamiento.

SEGUNDO DÍA (miércoles 4 de abril)

10,00 hs.: Ponencia: "Historia y nación en la enseñanza". Por Ramón López Facal (Universidad de Santiago de Compostela)

11,30 hs.: Descanso.

12,00 hs.: Comunicaciones.

14,00 h.: Almuerzo.

15,30 hs.: Salida del Autobús para visitar el Museo de la Minería, en San Martín del Rey Aurelio.

19,00 hs.. *Mesa Redonda* sobre "Identidades y equilibrio de escalas en los currículos" con la participación de Ignacio Nadal (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), Joan Pagès (Universidad Autónoma de Barcelona), y ... pendiente, en La Casa de la Buelga (Ciaño, Langreo).

TERCER DÍA (jueves 5 de abril).

10,00 hs.: Ponencia: "Identidades, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses". Por Nicole Tutiaux-Guillon (I.N.R.P. Francia).

11,30 hs.: Descanso.

12,00 hs.: Comunicaciones.

14,00 hs: Almuerzo.

16,00 hs.: Asamblea de la Asociación.

18,30 hs.: Salida de autobuses para visita Prerrománico en Oviedo.

21,00 hs.: Cena en el Centro Asturiano de Oviedo.

CUARTO DÍA (viernes 6 de abril)

9,00 hs.: Salida de autobuses para visitas al Parque Nacional de los Picos de Europa y a las cuevas de Tito Bustillo en Ribadesella.

11,00 hs.: Visita a las Cuevas de Tito Bustillo (Ribadesella).

14,00 hs.: Almuerzo en el Gran Hotel del Sella (Ribadesella).

17,00 hs.: Visita al Parque Nacional de los Picos de Europa

NORMAS DE PRESENTACIÓN DE COMUNICACIONES

Los asistentes al Simposio que deseen presentar comunicaciones deberán seguir las siguientes normas:

- Tratamiento de cuestiones relativas a la temática general del Simposio, indicando el lugar en el que desean debe inscribirse su comunicación, según cada una de las tres ponencias y la mesa redonda:

- a) Identidades y educación.
 - b) La idea de nación en la enseñanza de la historia y de la geografía.
 - c) Identidades y construcción de un currículo europeo.
 - d) Identidades y equilibrio de escalas.
-

- La presentación de comunicaciones por una o más personas implicará que cada uno de los firmantes estará inscrito en el Simposio.

- La extensión máxima será de 12 páginas en tamaño DIN-A4, formato WORD en letra " de 12 puntos e interlineado 1,5. Los gráficos e ilustraciones se presentarán en cualquier formato compatible con Windows. Se entregará una copia en papel y otra en disquete de 3,5, siguiendo las características señaladas.

- En la primera página aparecerá el TÍTULO (en mayúsculas y negrita), el ámbito temático al que se presenta, el nombre y apellidos del autor o autores y sus datos profesionales (nombre del Centro de trabajo o institución, dirección postal, teléfono y correo electrónico). Seguirá un resumen de unas 10 líneas como máximo. Los epígrafes dentro del texto se escribirán en mayúsculas.

- Las referencias bibliográficas incluidas en el texto se expresarán entre paréntesis y en mayúsculas, indicando los apellidos del autor o autores y el año de la edición (Por ejemplo: PAGÈS, ESTEPA, TRAVÉ. 2000). Deberán aparecer en el último apartado de la comunicación bajo el título "Referencias Bibliográficas", ordenadas alfabéticamente y adecuándose a las prácticas más generalizadas. Por ejemplo, en el caso de los libros: PAGÈS, J., ESTEPA, J., TRAVÉ, G. (eds.) (2000). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva. En el caso de los artículos o colaboraciones en libros y revistas: ARMENTO, B. J. (2000): "El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales", en Pagès, J., Estepa, J., Travé, G. (eds.): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, pp. 19-39. Las notas aparecerán a pie de página, siguiendo los criterios anteriores.

- El plazo de admisión de comunicaciones finaliza el 29 de enero de 2001.

- El Comité Científico del Simposio se reserva el derecho de publicar dichas comunicaciones en el Libro de Actas. Los trabajos que no se ajusten a estas normas podrán ser rechazados.

COMITÉ ORGANIZADOR

Florencio Frieria Suárez, coordinador del Simposio. ffrieria@correo.uniovi.es. Teléfono: 985103243. Fax: 985103216.

Carmen Fernández Rubio. mcfribio@correo.uniovi.es. Teléfono 985103237.

Rosario Piñeiro Peleteiro. rosario@correo.uniovi.es. Teléfono 985102861

Ana Alonso Gutiérrez. a_alonso@correo.uniovi.es. Teléfono 985102872

Roser Calaf Masachs. rcalaf@correo.uniovi.es. Teléfono 985103262.

Miguel Angel Villanueva Valdés. miavilla@eucemos.simucm.es.

Eloísa Fernández Bustillo. elsabus@correo.uniovi.es. Teléfono 985102870.

José Luis Chillón Fernández. Colegio Nacional Mixto de Vega de Sariego. 33518 (Asturias). Teléfono 985748316.

Laurentino de la Sierra Quintanilla. Instituto de Educación Secundaria "Monte Naranco", Av. Monumentos s/n. 33012. Oviedo. Teléfono 985292464.

Las comunicaciones deberán dirigirse a:

Carmen Fernández Rubio. Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Departamento de Ciencias de la Educación. Despacho 208. Campus Llamaquique. Universidad de Oviedo.

C/ Aniceto Sela s/n 33005. Oviedo.

La dirección del Departamento de Ciencias de la Educación es:

Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Llamaquique. Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela s/n 33005. Oviedo.

Tfno: 985 10 32 27. Fax: 985 10 32 26. E-mail: ccedu@correo.uniovi.es

COMITÉ CIENTÍFICO

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

- Mercedes de la Calle Carracedo (E. U. de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid. Camino de Miranda s/n, 34003, Palencia) iber@sdcs.uva.es

- Consuelo Domínguez Domínguez (Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. Avda. Fuerzas Armadas s/n 21007. Huelva) cdomin@uhu.es

- Jesús Estepa Giménez ((Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. Avda. Fuerzas Armadas s/n 21007. Huelva) jestepa@uhu.es

- Florencio Frieria Suárez (Facultad de Ciencias de la Educación, despacho 248. C/ Aniceto Sela s/n. Universidad de Oviedo) ffrieria@correo.uniovi.es

- Begoña Molero Otero (Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. Universidad del País Vasco. C/ Ramón y Cajal 7248014. Bilbao) tspmootb@lg.eu.es

- Juan Pagès Blanch (Universidad Autónoma de Barcelona) Departamento Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Facultat de Ciències de l'Educació. 081913. Bellaterra Cerdanyola del Vallès jpagesb@sumi.es

- Antoni Santiesteban Fernández (Universidad Rovira y Virgili. Ctra. De Valls s.n. 43007, Tarragona 977558164) asc@fil.urv.es

- Gabriel Travé González (Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. Avda. Fuerzas Armadas s/n 21007. Huelva) trave@uhu.es

INFORMACIÓN RELATIVA A VIAJES Y HOTELES

Agencia de El Corte Inglés. Delegada Comercial: Esther Blanco Valencia.

Universidad de Oviedo.

Pozos, 6 bajos -33009 Oviedo.

Tel. 985 20 35 07 / 985 20 67 40 / 985 20 67 41. Fax. 985 20 67 43.

E-Mail: viajeseci@correo.uniovi.es

Es posible que ofrezcamos una segunda agencia donde los precios resultan más económicos.

El plazo de inscripción se abre el día 15 de enero de 2001. Las cuotas se incrementarán en 3.000 ptas.

RECONOCIMIENTO ACADÉMICO

La asistencia al Simposio supondrá la concesión de 3 créditos para profesores y de 3 créditos de libre elección para los alumnos

ORGANIZAN

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales

Departamento de Ciencias de la Educación

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales

COLABORAN:

Universidad de Oviedo: Vicerrectorado de Investigación. Vicerrectorado de Extensión Universitaria. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Escuela Universitaria de Magisterio.

Ministerio de Educación y Cultura

Gobierno del Principado de Asturias: Consejería de Educación y Cultura

Ayuntamiento de Oviedo.

Cajastur.

CALENDARIO

Julio de 2000: Primera circular.

Noviembre de 2000: Segunda circular

Enero de 2001: Programa definitivo, inscripciones y ofertas de alojamiento (envío de cartel y tríptico)

3. APORTACIONES PARA EL XII SIMPOSIO.

GUSTAVO BUENO

Belén Frieria Álvarez

Alumna de 4º curso de Filosofía

Universidad de Oviedo.

Gustavo Bueno Martínez nació en Santo Domingo de la Calzada (La Rioja) en 1924, y cursó sus estudios universitarios en Zaragoza y Madrid. Realizó su tesis doctoral, como becario del C.S.I.C., y obtuvo una cátedra de Enseñanza Media, de manera que inició su vida docente en el Instituto "Lucías de Medrano", de Salamanca. En la primavera de 1960 pasó a ocupar la cátedra de "Fundamentos de Filosofía e Historia de sistemas filosóficos" en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo, donde intentó renovar el sistema universitario creando "Grupos de trabajo" sobre temas monográficos y "Tribunales populares" calificadores. Ocupó su cátedra de profesor emérito hasta 1998, cuando se le otorgó el título de "emérito honorario" o de "jubilado con honores", una controvertida jubilación que los alumnos de lo que iba a ser su último curso intentaron impedir con una huelga frustrada en sus objetivos.

Actualmente, Gustavo Bueno sigue con su actividad filosófica y preside en Oviedo la Fundación que lleva su nombre. En ella se organizan variados cursos, talleres, conferencias y mesas redondas, cuyo objetivo es el cultivo de la

filosofía. Continúa, al mismo tiempo, dirigiendo la revista de filosofía, ciencias humanas, teoría de la ciencia y de la cultura *El Basilisco*, de la cual es también su fundador.

La denominada *Escuela de Oviedo* es un grupo de trabajo que se compone de discípulos y colaboradores de Bueno, quienes trabajan alimentando su sistema filosófico en diversos campos, como la ontología, la antropología, la teoría de la religión, las ciencias humanas, la teoría de la ciencia o la historia de la filosofía.

Gustavo Bueno es autor de una gran obra filosófica. Entre su numerosa bibliografía cabe destacar los siguientes títulos: *El papel de la filosofía en el conjunto del saber* (1970), *Etnología y utopía* (1971, 1987), *Ensayo sobre las categorías de la economía política* (1972), *Ensayos materialistas* (1972), *La metafísica presocrática* (1974), *El individuo en la Historia* (1980), *El animal divino* (1985, 1995), *Symploké* (1987), *Cuestiones cuodlibetales sobre Dios y la religión* (1989), *Nosotros y ellos* (1990), *Materia* (1990), *Sobre Asturias* (1991), *Primer ensayo sobre las categorías de las "Ciencias Políticas"* (1991), ***Teoría del cierre categorial*** (1992-, cinco tomos publicados), *El mito de la cultura* (1995), *España frente a Europa* (1999), *Televisión: Apariencia y verdad* (2000).

Entre sus grandes aportaciones debemos señalar su teoría acerca del mito de la cultura; su historia y filosofía de la religión, tratada en su controvertida obra *El animal divino*, donde defiende una filosofía materialista de la religión radicalmente atea; su materialismo formalista ético; y, especialmente, la teoría del cierre categorial. Desde su doctrina del materialismo filosófico, Bueno organiza todo su sistema filosófico. La teoría del cierre categorial es una teoría filosófica de la ciencia, denominada gnoseología. Tiene como objetivo principal ofrecer una metodología que puede orientar el análisis comparativo de las ciencias, proporcionando un estatuto gnoseológico para las diversas ciencias humanas. Bueno consigue precisar los distintos usos de la palabra "ciencia". Delimita los campos de las ciencias, y, tras el "cierre del campo", pasa a señalar la diferencia principal entre las ciencias (que se ocupan de categorías) y la filosofía que no tiene un campo propio y su objeto son las Ideas; éstas recorren distintos ámbitos categoriales, pero sin quedar resueltas en ninguno de ellos.

Hoy en día, Gustavo Bueno es el único filósofo español que ha elaborado su propio sistema filosófico. Desde su filosofía crítica nos ofrece siempre el sistema total de alternativas para poder elegir dialécticamente. Se trata de una filosofía que enfrenta las ideas y sus relaciones sistemáticas. Este estudio de las Ideas le hace partir, como quedó indicado, de las ciencias, y presenta la filosofía como un saber de segundo grado, que parte y evoluciona desde otros saberes, un saber acerca del presente y desde él.

Bueno es un pensador polémico, a causa, sobre todo, de manifestar su compromiso con nuestro presente histórico. Es uno de los pocos filósofos originales que quedan en el panorama internacional, y su obra compone una valiosa aportación a la filosofía y a las ciencias que no puede pasar inadvertida.

MORIN, EDGAR (2000): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París, Seuil.

Consuelo Domínguez Domínguez

Universidad de Huelva

Este libro de Edgar Morin, concebido por encargo de la UNESCO (1999) cierra una trilogía dedicada al mundo educativo cuyos otros títulos son: *La tête bien fait* y *Relier les connaissances*. El conjunto de los siete capítulos de que consta, conforman un cúmulo de ideas, reflexiones y recomendaciones puestas a disposición de los profesores con el propósito de ser utilizadas como instrumentos para la integración de las disciplinas existentes y como estímulo para el desarrollo de un conocimiento tendente a saber afrontar los desafíos de la vida individual, cultural y social, a partir de la definición de siete problemas fundamentales que giran en torno al universo, la vida y la verdadera condición del ser humano.

En primero de estos saberes se aborda desde lo que el autor llama las *cegueras del conocimiento*: el *error* y la *ilusión*, tanto más importantes en cuanto que los mismos no se reconocen nunca como tales. En este tendón de Aquiles del conocimiento, hay errores mentales producidos por la dificultad de distinguir la alucinación de la percepción, el sueño de la vigilia, la imaginación de lo real, lo subjetivo de lo objetivo. La importancia de la fantasía y de la imaginación en el ser humano es inaudita, como lo demuestra el hecho de que solo un 2% de las vías de entrada y salida del sistema nervioso son las que permiten la conexión del individuo y el mundo exterior, mientras que el 98% restantes corresponden a las funciones interiores del mundo psíquico.

A estos errores mentales se añaden los intelectuales, sujetos a la adscripción de teorías, doctrinas e ideologías, y los errores de la razón que lleva a concebir la propia racionalidad del conocimiento como un sistema lógico perfecto. El último de los grandes errores señalados, alude a la miopía de las visiones paradigmáticas como la que Morin denomina "el gran paradigma de Occidente", el formulado por Descartes y que ha dominado la historia europea desde el siglo XVII produciendo un auténtico divorcio entre el mundo subjetivo y objetivo, el espíritu y la materia, el sentimiento y la razón. Otros de los errores señalados obedece al determinismo de las convicciones y creencias que reinan en una sociedad, en

lo que denomina, utilizando un término etológico, *imprinting cultural*, para repasar, por último, la incertidumbre del conocimiento y lo inesperado del acontecer.

Seguidamente se abordan los principios de un conocimiento pertinente, es decir, aquel que es capaz de asir los problemas globales y fundamentales para situar los conocimientos particulares y locales. La supremacía de un conocimiento fragmentario como el que presentan las disciplinas es a menudo incapaz de operar la unión entre las partes y la totalidad, por ello es necesario desarrollar la aptitud natural del espíritu humano para situar toda la información en un contexto y en un conjunto. A partir de esta proposición se analizan conceptos tales como el contexto, lo global, la multidimensionalidad, la complejidad y la antinomia entre inteligencia general y la especialización del saber.

Enseñar *la condición humana* es el propósito que aparece reflejado en el capítulo tres y el primer gran objetivo que debe presidir la educación hoy día. Una detallada argumentación de cómo es posible, a partir de las disciplinas actuales, reconocer la unidad y la complejidad humana reuniendo y organizando los conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas, la literatura y la filosofía, da paso a la demostración de la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo aquello que es humano. Junto a la enseñanza de la condición humana, Morin plantea que el destino, a partir de ahora, planetario del género humano es otra realidad y una clave ignorada por la educación, por ello el conocimiento del desarrollo de la era planetaria y el conocimiento de la identidad terrestre han de convertirse en otro de los objetivos prioritarios de la enseñanza. Es una historia que comienza con la comunicación de todos los continentes a partir del s. XVI para mostrar cómo deben volverse intersolidarias todas las partes del mundo sin ocultar, por tanto, las opresiones y dominaciones que han asolado y asolan aún a la humanidad. En este intento de reencontrar la identidad terrestre, hemos de adquirir la conciencia antropológica, la conciencia ecológica, la conciencia cívica terrenal y la conciencia dialógica.

En el capítulo quinto, Morin nos alumbrar el camino para afrontar las incertidumbres, especialmente importantes en el mundo de las ciencias físicas, las ciencias de la evolución biológica y de las ciencias históricas y lanza la idea de que una gran conquista de la inteligencia será la de poder al fin desterrar la ilusión de predecir el destino humano. La educación ha de preparar a los jóvenes para afrontar un mundo de incertidumbres y los efectos a largo plazo de cualquier acción contando con dos viáticos para afrontar la incertidumbre de la acción. El primero es el de la plena conciencia de la apuesta que comporta la decisión, el segundo el recurso a la estrategia. El sexto saber necesario es la enseñanza de la comprensión, pues la comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana; enseñar la comprensión entre los humanos es la condición y la garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

El trabajo de Morin finaliza con una reflexión sobre la ética del género humano constituida a partir de una tríada formada por el *individuo*, la *especie* y la *sociedad* en el sentido de que la ética individuo-especie necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, que es lo que entendemos por la democracia como sistema que permite el equilibrio entre intereses diversos y antagónicos dentro de la observancia de las reglas y el consenso; la ética individuo-especie es la llamada, en el siglo XXI, a la solidaridad terrestre. Así pues todo desarrollo verdaderamente humano debe comportar el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y de la conciencia de pertenencia a la especie humana.

LA AMPLIACIÓN DE LAS IDENTIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: A PROPÓSITO DE LA DIMENSIÓN EUROPEA E INTERCULTURAL.

Rafael Valls Montés

Universidad de Valencia

Europa está experimentando cambios muy importantes en la actualidad, que no siempre se corresponden con la representación más general o popular que de ella se suele tener. Son cambios que están redefiniendo la realidad europea en prácticamente la totalidad de sus ámbitos.

Al proceso de integración iniciado por los principales países de la Europa Occidental después de la Segunda Guerra Mundial, con sus avances, parones y crisis, se ha unido, por una parte, el cambio producido en el conjunto de los países del Este europeo, tras la desintegración de la Unión Soviética, y el deseo mostrado por la mayoría de estos países de entrar a formar parte, en el futuro más inmediato posible, de la ya constituida Unión Europea. Por la otra, la transformación de una gran parte de las sociedades europeas en receptoras de inmigración, procedente de casi todas las partes del mundo, cuando aquéllas habían sido sociedades con una destacada componente emigratoria durante los últimos cuatro siglos y hasta tiempos bastante recientes.

El proceso de unificación europea es un proyecto de enorme transcendencia, en todos los sentidos, dado que ya afecta, y aún lo hará más en un próximo futuro, a la inmensa mayoría de los elementos que definen las condiciones de vida de cualquier tipo de sociedad, en este caso, de las europeas. Es, igualmente, un proceso abierto al futuro, que deberá ser decidido, en gran manera, por la generación de los alumnos que actualmente se están formando. Es de primordial importancia, por tanto, que los alumnos puedan conocer, con la mayor profundidad posible, las características

de este proceso abierto y las posibles ventajas e inconvenientes o dificultades que éste comportará y que, ciertamente, influirá de múltiples maneras en su propia vida y en las condiciones en que ésta se tenga que desarrollar.

La creación de una ciudadanía europea, con la consiguiente aceptación de los derechos y deberes a que ésta da lugar, es una de las realidades con la que nuestros alumnos van a contar y en la que van a tener que expresar sus preferencias y, por tanto, decidir democráticamente el tipo de Europa que desean.

La configuración y el impulso de la dimensión europea en la educación supone también un cambio, o al menos una ampliación muy importante, en las tradicionales finalidades de la enseñanza de la historia y de la geografía, o de las ciencias sociales si se quiere, que son las materias en las que centramos nuestro análisis. Estas disciplinas escolares han desempeñado un papel primordial en la configuración de las identidades nacionales, a las que se añadía, sin demasiada convicción práctica, una dimensión mundial que, en función de los intereses nacionales, era valorada de una manera u otra.

El proceso de integración y de impulso de una identidad europea, que en España se complementa con el de las renovadas identidades regionales y de las nacionalidades históricas, plantea unas nuevas y diversificadas formas de identidad, sin necesidad, en la presente ocasión, de entrar en la discusión de si las identidades pueden ser sentidas de manera más o menos equivalente, aunque jerarquizada y plural, o si, por el contrario, sólo existe una identidad central y todas las otras son periféricas o secundarias.

En el caso europeo, esta situación de las distintas identidades es especialmente compleja tanto por el enorme empeño desarrollado por las distintas instituciones estatales, fundamentalmente en el siglo XIX y la primera mitad del XX, en la construcción de los imaginarios nacionales respectivos como por la gran variedad de las culturas que han persistido entre las poblaciones europeas.

En este sentido, la configuración de una identidad europea, complementaria de las previamente existentes, tendrá forzosamente que basarse, como mínimo, en una aceptación abierta de la multiculturalidad de tal identidad europea, que las incluya a todas, sin ningún ánimo de homogeneizarlas.

El problema teórico de una posible multiculturalidad es que ésta no comporta necesariamente la aceptación profunda de tal diversidad cultural sino que puede convertirse en una marginación encubierta de los culturalmente distintos y, por tanto, en una posible minusvaloración de aquellos que estén incluidos en las culturas que sean consideradas menos representativas o más débiles.

De ahí la conveniencia democrática de una opción partidaria del impulso de una dimensión europea que, sin perder su propia especificidad, sea complementaria de una dimensión intercultural abierta al intercambio y mutua influencia del conjunto de las culturas, en primera instancia a aquellas existentes sobre el territorio de la vieja Europa, y, en definitiva, a todas aquellas que constituyen el patrimonio conjunto de la humanidad.

¿Pueden las sociedades desarrolladas, especialmente complejas en su articulación, establecer una identidad razonable?. La pregunta, formulada por el filósofo Jürgen Habermas hace ya más de veinte años, sigue siendo una referencia central para las cuestiones que nos ocupan en relación con las dimensiones europea e intercultural en la enseñanza. El epíteto "razonable" es fundamental en cuanto que indica que existen identidades no razonables, que tienden intrínsecamente a delimitar y a excluir. La alternativa no puede ser negar la necesidad humana de establecer identidades individuales y colectivas, sino la de averiguar y desarrollar las formas adecuadas para que éstas puedan enriquecerse mutuamente.

Dado el carácter ambivalente de las posibles identidades, una de las exigencias básicas de la enseñanza de las dimensiones europea e intercultural debe ser la de reflexionar de manera crítica sobre las identidades propias y las ajenas. La necesidad de una actitud autocrítica es especialmente urgente en lo que atañe a la historia, en cuanto que su enseñanza ha formado parte tradicionalmente de la configuración identitaria de las distintas sociedades en la que suelen estar incluidos y entremezclados elementos cognitivos, imaginarios y emocionales.

Desde el concepto de identidad razonable se pretende romper el círculo vicioso de la pretensión excluyente de la identidad para ubicarla en un contexto de competencia de identidades, en el que quedarían incluidas tanto las múltiples identidades que integra cada individuo en sus diferentes ámbitos de vida, como los cambios de identidades a través del tiempo y de los contextos regionales, nacionales e internacionales de las identidades colectivas, sustrayéndolas de la lógica de la contraidentificación.

En la búsqueda de posibles soluciones a los tradicionales desarrollos etnocéntricos de la enseñanza de las ciencias sociales, algunos didactas han propuesto convertir el estudio de la historia universal como el punto de partida del conjunto del aprendizaje histórico del alumnado. A través del estudio y análisis de la variedad existida y existente de distintas culturas y sociedades, que es uno de los objetivos básicos de las Ciencias Sociales, los alumnos pueden adquirir formas ampliadas y menos etnocéntricas de identificación, dado que mediante la mirada hacia lo otro y los otros

se puede aprender más sobre la propia cultura, con sus posibilidades y sus límites, que con una orientación ensimismada en lo propio.

Un enfoque de este tipo puede contribuir eficazmente a desarrollar en los alumnos una mayor sensibilidad para el futuro en un momento, como el actual, de aceleración de la historia universal. Este planteamiento pretende, igualmente, poner de manifiesto la interdependencia económico-ecológica universal, así como las cuestiones y problemas en los que toda la humanidad está concernida y que requieren el desarrollo de nuevas formas de responsabilidad y de una ciudadanía o lealtad mundiales.

En nuestra opinión es factible otro tipo de enfoque educativo que haga posible la combinación entre ambas dimensiones, la europea y la intercultural o mundial. El carácter intercultural de la educación que se pretende con el impulso de la dimensión europea de la enseñanza, cuando ésta tiene lugar en situaciones en las que están presentes inmigrantes o minorías de procedencia extraeuropea, puede y debe estar definido por una dimensión mundial de la misma, de forma que la diversidad cultural presente en cada sociedad pueda ser asumida en todas las variantes que ésta pueda tener en cada momento y, por tanto, con la aceptación de todas sus diferencias.

La dimensión europea en la enseñanza, por tanto, no debe ser entendida, de forma reduccionista y simplificadora, como un intento de crear consenso exclusivamente en torno al proyecto político de la unificación europea. La dimensión europea no debe significar, en este sentido, la creación de un nuevo etnocentrismo, eurocentrismo en expresión más exacta, ni la sustitución de los patriotismos nacionales tradicionales por un nuevo nacionalismo europeísta, sino que, como ya se propone desde distintos ámbitos, comporta igualmente una básica dimensión intercultural, abierta al conjunto de culturas existentes, en la que los ideales de comprensión, respeto y valoración recíprocos, tanto de los aspectos comunes como de las diferencias culturales, sean asumidos de manera clara y decidida.

Proponer una seria reflexión sobre la dimensión europea en la enseñanza de las ciencias sociales presupone una serie de decisiones que no siempre son fáciles de explicitar, especialmente cuando se parte de una actitud crítica de las finalidades de la educación en su conjunto.

La Unión Europea es una realidad en la que ya vivimos una parte importante de los europeos y, por tanto, su enfoque se puede realizar como una constatación básicamente descriptiva de lo ya existente y de sus características más destacadas.

Se puede plantear, igualmente, desde una perspectiva más dinámica en la que no sólo su pasado tenga un peso destacado, sino en la que su presente y su más o menos inminente futuro entren en consideración, lo que, posiblemente, sea lo más adecuado, pues se correspondería mejor con las necesidades formativo-educativas de los actuales jóvenes escolares, que son los que tendrán que decidir el futuro de tal construcción europea.

También se puede abordar desde una consideración basada en las distintas comprensiones que subyacen a la construcción de la unidad europea y que pueden encaminarse hacia concreciones bastante diversificadas y que, de manera muy esquemática, suelen resumirse en la contrapuesta creación de una Europa de los mercaderes y/o una Europa de los ciudadanos.

Los trabajos que en este sentido he emprendido (de los que esta aproximación es sólo una parte reducida de los mismos) parten de una fuerte convicción europea, pero sin ningún ánimo de hacer retórica europeísta de cualquier tipo. He intentado mostrar, desde esta perspectiva y con la mayor documentación de la que he podido nutrirme, las posibilidades de esta aventura europea y establecer también sus límites si no se cumplen, en su futuro más o menos inmediato, determinadas expectativas sociales y políticas.

Nuestro planteamiento parte, pues, de una clara voluntad de mostrar tanto lo que la Unión Europea ha dado hasta ahora como de dejar constancia de los principales retos con que ésta se enfrenta en muchos y diferentes temas y problemas ya presentes, pero aun no abordados ni resueltos.

Desde esta convicción, la construcción de una Europa unida adquiere su mayor significación cuando se la considera como una contribución importante a la creación de un mundo más unido, más federalizado y, por tanto, de una humanidad más regida por los principios de la justicia social y más activa frente a la violencia y la desigualdad.

El concepto de dimensión europea no es idéntico al de dimensión intercultural, puesto que se relacionan con presupuestos geopolíticos, culturales o étnicos diferentes, pero su intencionalidad más profunda sí que es coincidente, o al menos complementaria, dado que ambas se están refiriendo a la aceptación positiva de la convivencia pacífica entre distintas identidades culturales o nacionales, aunque sea a diferentes escalas. La dimensión europea está referida obviamente a una escala preferentemente intraeuropea, aunque en ella se pueda diferenciar escalas de distinto tipo según nos estemos refiriendo a dimensiones más locales, regionales, nacionales o internacionales. Todas estas escalas forman parte, en función de su mayor o menor diversidad, de la dimensión intercultural, aunque lo más específico de esta última sea su escala mundial, planetaria.

Todo este conjunto de diferentes escalas requiere la atención de la enseñanza, especialmente de la obligatoria, tal como ha sido reconocido en los denominados ejes educativos transversales, pues esta institución es la que debe preparar e impulsar, entre otras, una cultura de la paz, en su sentido más amplio y profundo y no simplemente en su consideración contrapuesta a la beligerancia, esto es, una cultura que supere, o al menos aminore, los prejuicios existentes al respecto.

El problema actual de las sociedades occidentales europeas ya no es el de si se quiere o no vivir en unas sociedades multiculturales, pues éstas ya lo son en realidad, se acepte ésta de mejor o peor gana, sino que el problema reside en la forma en que se quiera vivir conjuntamente. Estamos en el inicio de un nuevo tipo de sociedades, que, con toda seguridad, incrementarán cada vez más su grado de multiculturalidad en el conjunto de las escalas previamente enumeradas.

Esta nueva situación hace que las cuestiones relacionadas con la interculturalidad deban ser ineludiblemente uno de los puntos de atención prioritarios de la reflexión escolar y educativa, especialmente en los centros en donde estas cuestiones ya estén presentes en la propia aula, pero también en aquellos otros lugares en los que estas situaciones aún no sean las más cotidianas de manera directa.

El grado de interculturalidad de las sociedades desarrolladas del presente, entendiendo esta expresión como presencia y simbiosis de diferencias culturales cada vez más amplias sobre un mismo territorio, irá en aumento mientras no se logre unas condiciones aceptables de vida para el conjunto de las sociedades humanas. Mientras esto no sea así, y no parece que esto se vaya a producir en tiempos más o menos próximos, una gran parte de estas sociedades, aquellas que sufran de manera más desfavorable los efectos de la dualización actual del mundo, se verán obligadas a emigrar, a desplazarse en busca de esas condiciones "humanas" de vida, reconocidas en los derechos humanos, cuya primera condición de posibilidad es el derecho a la vida, a no morir de hambre, de miseria o de enfermedades ya superables en otros lugares. Las fronteras nacionales o supraestatales, por más que se refuercen, podrán dificultar estos movimientos, pero no podrán impedirlos.

La inclusión de los inmigrantes dentro de la dimensión europea en la enseñanza y la potenciación de la dimensión intercultural en la misma, a través del estudio tanto de las causas globales que motivaron sus desplazamientos como de las dificultades de todo tipo respecto de su inserción en las sociedades receptoras, pueden permitir, de manera didácticamente muy adecuada, la apertura de las mismas a una educación para el desarrollo, entendida ésta última como un análisis crítico de las desigualdades e injusticias existentes en un mundo económicamente globalizado, pero profundamente dualizado en las condiciones de vida de sus habitantes.

La configuración de una enseñanza basada en los valores de la justicia, la solidaridad, la aceptación positiva de las diferencias culturales y el impulso de la paz, a través de la superación de las desigualdades en las posibilidades reales de desarrollo humano, son las que deben de estar a la base de las distintas, pero totalmente complementarias, dimensiones de la enseñanza que venimos enumerando. Todas ellas forman parte de los llamados ejes transversales de la educación, de aquellos valores que deben modelar la formación cívica, personal y social de los alumnos como ciudadanos responsables en las diversas dimensiones de su existencia, como ciudadanos de un país determinado, también de Europa en nuestro caso, y del mundo.

En este sentido, la dimensión europea, en su significación más extensa, puede convertirse en una oportunidad muy valiosa para poder desarrollar una personalidad más completa y equilibrada en los alumnos y, sin duda, más adecuada a las características previsibles de los tiempos inmediatamente futuros.

Sólo de esta manera, y desde esta perspectiva mundialista, la dimensión europea merece ser objeto prioritario de atención y puede suscitar la dedicación y el esfuerzo de los docentes en cuanto éstos estén interesados en la construcción de una sociedad más abierta y tolerante para las generaciones futuras. Las declaraciones de la Comisión Europea y del Consejo de Europa estableciendo como patrimonio común europeo el respeto y el cumplimiento de los derechos humanos, de la democracia pluralista, de la justicia social, de la solidaridad y de la preeminencia del derecho así lo dejan entender.

La anterior afirmación, sin embargo, no debe llevarnos a confundir las intenciones con la realidad. En la práctica política real de la Unión Europea aún están muy presentes los límites del pensamiento generado por el conjunto de los Estados-naciones que la integran, en el que sólo son considerados plenamente ciudadanos europeos quienes lo son de alguno de los Estados que forman parte de la misma.

En la actualidad, a pesar de las características cada vez más definidamente globales e interculturales de muchos de los aspectos que la configuran, los Estados-naciones siguen siendo considerados barreras "naturales" y, por tanto, legitimadores de exclusión. Y eso sucede a pesar de que, en un mundo definido por la globalidad y la multiculturalidad, la diferencia entre derechos ciudadanos y derechos humanos no se pueda mantener desde un análisis riguroso de su significación más profunda ni menos desde la consideración de que en materia de derechos algo pueda ser considerado "natural" y no una convención establecida de manera más o menos justificada.

La dimensión europea puede suponer, desde esta perspectiva, un planteamiento problematizador de la realidad existente, un conocimiento y una investigación crítica de la misma, tanto para los docentes como para los alumnos. Es la forma de contribuir, desde las propias aportaciones, a la construcción de una Europa no marcada por los intereses de los "mercaderes" ni de las convenciones más tradicionales y exclusivistas, sino definida prioritariamente por los deseos de los "ciudadanos" y de sus opciones políticas y sociales más solidarias.

4. LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

O concepto de nación no ensina da historia.

RAMÓN LOPEZ FACAL.

Universidade de Santiago de Compostela. 1999.

Tesis doctoral dirigida por los doctores Justo G. Beramendi y J. Ignacio Pozo Mucio. [Editada en CD Rom, junto con otras tesis de humanidades y ciencias sociales, por el Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago. *Tesis doctorales* disco 2, 1999].

En septiembre de 1999 el catedrático de instituto Ramón López Facal ha defendido una tesis doctoral titulada *el concepto de nación en la enseñanza de la historia*. El problema estudiado es el concepto de nación que utilizan los estudiantes de bachillerato, tratando de explicar en qué medida la enseñanza de la historia facilita o no la construcción de un concepto aceptable desde valores sociales democráticos y desde una perspectiva académica rigurosa. Tras los capítulos iniciales dedicados a exponer el estado de la cuestión en la historiografía, en los estudios sobre nacionalismos, y en la investigación educativa y, por otra parte, la justificación de las metodologías utilizadas, se ha estructurado la investigación en cuatro amplios capítulos con los siguientes títulos: *la nación enseñada, la nación ocultada, la nación aprendida y la nación cuestionada*.

En la *nación enseñada* se analiza el concepto de nación presente en los manuales de historia de España desde principios del siglo XIX hasta la Ley General de Educación —LGE— de 1970, mostrando la continuidad de un concepto *histórico-organicista*, de origen liberal-romántico, construido fundamentalmente a mediados del siglo XIX y asumido en algunas de sus características básicas tanto por el pensamiento integrista católico del último cuarto del siglo XIX, como por el liberalismo progresista agrupado en torno a la Institución Libre de Enseñanza. La existencia de elementos comunes —relacionados con la etnicidad e historicidad de la nación— han hecho que no fuese cuestionado hasta los años finales del franquismo; las obvias diferencias ideológicas no han afectado en lo esencial al concepto de España enseñado en los manuales. Por otra parte, también se analiza la debilidad del sistema educativo español en esa etapa y sus efectos en la débil nacionalización del conjunto de la sociedad. Este hecho explica, en parte, el fracaso de los esfuerzos adoctrinadores del franquismo que, indirectamente, propició un amplio rechazo a un concepto de nación que había tratado de monopolizar.

El capítulo titulado *la nación ocultada* se ocupa de la transformación de la enseñanza de la historia que se inició en los últimos años del franquismo y llega a la actualidad. El momento de ruptura con la larga tradición anterior ha sido la LGE de 1970; a partir de ella se abandonaron, en los programas y en los manuales escolares, los elementos más tópicos del nacionalismo español. Este cambio ha venido inducido por lo ocurrido en otros países europeos (Francia, Alemania...) tras las dos guerras mundiales, cuando comenzó a cuestionarse en ellos la tradicional intencionalidad patriótica de la enseñanza, y trataron de sustituir la irracional exaltación de lo propio y el menoscabo del enemigo secular por la difusión de valores comunes.

En los planes de estudio posteriores a la LGE la influencia de *Annales* incidió en que la historia enseñada, con la excusa de hacerse «total», se limitase casi únicamente a desarrollar aspectos económicos y sociales reduciendo al mínimo la dimensión política. Desaparecieron así, de golpe, los mitos tradicionales del nacionalismo español; sin embargo no se realizó ni una somera revisión crítica sino que se produjo una ocultación, por lo que no es difícil identificar su presencia implícita en los libros de texto, ya sea en las ilustraciones, la información o los mapas históricos en los que suelen proyectarse fronteras actuales para cualquier época del pasado. En la representación social de la nación que asume la mayoría de los escolares perviven elementos histórico-organicistas, bastante tópicos, pese a que estas formulaciones ya no figuran explícitamente en los libros de texto. En el mismo capítulo —*la nación ocultada*— se analiza el discurso escolar de los emergentes nacionalismos alternativos, centrándose en el caso gallego. Se constata la utilización de una idea de nación especular a la utilizada por nacionalismo español tradicional (histórico-organicista) en la que únicamente cambia el referente nacional. Otro de los aspectos abordados es la importante presencia de mitos nacionalistas (tanto españoles como gallegos) en los manuales de otras materias, como las respectivas literaturas, de un modo más explícito que en los de ciencias sociales.

En el capítulo *la nación aprendida* se presentan las ideas que expresa el alumnado actual de bachillerato sobre la nación y los nacionalismos. El estudio comienza por el análisis de los problemas específicos de enseñanza y aprendizaje

de conceptos históricos para ocuparse, a continuación, de las respuestas escolares obtenidas a partir de las pruebas de acceso a la universidad y de diversos cuestionarios desarrollados en varios institutos gallegos. Los resultados podrían resumirse en la siguiente frase:

«En la representación social de la nación, por lo menos entre los escolares de 17-18 años de Galicia, tienen una importancia muy grande elementos procedentes de la tradición histórico-organicista: lengua, cultura, territorio... y, en menor medida, la historia. Coexisten con otro tipo de representaciones más infantiles como son las de identificar nación y Estado» (página 356).

Se atribuye a otras asignaturas, de manera destacada a contenidos habitualmente presentes en la enseñanza de la lengua y literatura gallegas —la investigación empírica se ha realizado en Galicia— una incidencia relevante en la formación del concepto de nación asumido por los y las estudiantes lo que podría explicar por qué las ideas que en la investigación se identificaron como histórico-organicistas están presentes en mayor medida entre el alumnado de los bachilleratos de humanidades y ciencias sociales que entre los que siguen las modalidades de ciencias y tecnología.

En *la nación cuestionada* se plasman resultados de estudios de caso a partir de entrevistas individuales realizadas a diversos escolares y de la transcripción y análisis de debates que se mantuvieron en las aulas sobre conflictos nacionales (Irlanda del Norte tras los acuerdos de Stormont y el País Vasco); se utilizaron técnicas cualitativas. No se aprecian diferencias significativas sobre el concepto de nación expresado por alumnos de diferentes ideologías, que parece independiente del referente nacional asumido (España o Galicia según los casos). La transcripción y análisis de los debates permite apreciar que el esfuerzo que realizan para construir una argumentación favorece la formulación de conceptos más complejos, incorporando nueva información y haciéndolos más consistentes (con mayor coherencia interna, independientemente del concepto o del referente nacional asumido). Los debates no sirven, en casi ningún caso, para que los participantes modifiquen sus posiciones iniciales, sino para desarrollar la capacidad de argumentación. En este sentido apuntan un interesante camino para la renovación de la enseñanza orientada hacia la comprensión y la construcción de conceptos sociales que faciliten un conocimiento más riguroso. La cita de Iggers con la que concluye el capítulo sobre *la nación cuestionada* pone de manifiesto la intencionalidad de esta tesis:

*«Esta nueva comprensión de la sociedad exige una nueva comprensión de la historia, la cual, a su vez, requiere una reorientación de las ideas sobre las formas establecidas de la ciencia y la utilización de la ciencia. Si el objeto no son ya las instituciones centrales del estado y de la economía, la ciencia histórica ha de desarrollar nuevas estrategias de investigación que sean adecuadas para ocuparse con espíritu crítico de los muchos seres humanos en sus respectivas relaciones existenciales» (Iggers, 1998, 21-22) [Iggers, Georg G.; 1998, *La ciencia histórica en el siglo XX*. Barcelona. Idea Books]*

UNIVERSIDAD DE BARCELONA. Grupo de investigación consolidado: “Didáctica del Patrimonio, museografía comprensiva y nuevas tecnologías” Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UB

Dr. Francesc Xavier Hernández Cardona

93/403 50 88

xhernandez@d5.ub.es

patrimoni@d5.ub.es

El grupo de investigación “Didáctica del Patrimonio, museografía comprensiva y nuevas tecnologías” se fundó en 1998 en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la U.B.. El investigador principal es F. Xavier Hernández, que junto con Joan Santacana y Cristòfol Trepal formen el núcleo estable de tres doctores que garantizan la continuidad del grupo.

El grupo se estructuró con la voluntad de ampliar el horizonte de actuación de la DCS, más allá de la enseñanza-aprendizaje institucionales, y demostrar que eso era viable y posible. En este sentido constituye una experiencia interesante, o un modelo que puede ser adoptado por otros grupos, y que puede permitir desbloquear la subordinación o minorización a que usualmente son sometidos los investigadores de DCS por parte de la pedagogía académica.

El grupo parte de la premisa que todo aquello relacionado con didáctica, comunicación y difusión de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en general es competencia de la DCS, dentro de la escuela y fuera de la escuela. En ese sentido los museos, las exposiciones, las zonas naturales, la museización de monumentos, e incluso el turismo cultural son objetos propios de la DCS en tanto en cuanto que son espacios de comunicación y didácticos ya que lo que se pretende, a partir de intervenciones didácticas, museológicas y museográficas es hacerlos comprensibles al máximo número posible de usuarios. Por otra parte la manera de aprender de los adultos no difiere excesivamente de la de los niños, según los presupuestos de la psicología cognitiva en general y del constructivismo en particular. Ello hacía posible transferir hacia el público general parte de la experiencia generada durante años de intervención en la enseñanza.

El grupo también partía del convencimiento de que, en pleno periodo de revolución post-industrial, la cultura se convierte en industria, y que las ciencias y disciplinas humanísticas tienen un papel privilegiado y de expansión en este contexto. Por decirlo de otra manera, hoy más que nunca se consume geografía e historia, y hay por parte de la sociedad una demanda explícita al respecto.

A partir de esos presupuestos la estrategia del grupo se ha orientado en diversos ejes. En primer lugar conseguir una presencia en la investigación reglada de I+D. Ello no es fácil, los grupos de DCS no tienen suficiente identidad ni tradición histórica y en ese sentido resultan sistemáticamente marginados. Entrar en esa dinámica también se percibía difícil a partir de los pedagogos (al menos en Barcelona) que, por otra parte tienen un potencial investigador bastante irrelevante.

En nuestro caso hemos procedido a acudir a las convocatorias a partir de la figura de “proyectos coordinados” con grupos de arqueología, manteniendo nuestro perfil didáctico, pero aprovechando la experiencia y dinámica de I+D de otros grupos. Esta estrategia ha sido un éxito en tanto en cuanto que para los arqueólogos representamos un complemento importante, y los proyectos coordinados están primados por las entidades convocantes. Por otra parte el nivel de diálogo científico (no especulativo) con las disciplinas referentes resulta más fluido que con los pedagogos, invariablemente tendentes a la abstracción. Entrar en esos círculos permite la posibilidad de obtener becarios FPI y reforzar las posibilidades del grupo de investigación.

El otro eje estratégico ha sido organizarse como cuasi-empresa, figura que contempla la Fundación Bosc i Gimpera de la UB para los grupos que pretenden ser competitivos. El grupo cuando actúa como cuasi-empresa lo hace bajo la denominación de “Taller de proyectos. Patrimonio y museología”, y ejercen como directores Joan Santacana y Xavier Hernández. El grupo trabaja, sobre todo, en proyectos de investigación e investigación aplicada relacionados con la didáctica y la museografía, así como el diseño, construcción y experimentación de artefactos y prototipos didácticos para la enseñanza y museizaciones al aire libre. Entre algunos de los proyectos museográficos realizados destacan el del Museo Marítimo de Barcelona; el del Museo Arqueológico de Catalunya y el del Conjunto Monumental de Empúries, todos planteados desde un punto de vista didáctico. También vale la pena reseñar los artefactos didácticos en la museización del poblado ibérico de Puig Castellar. En el presente el Taller está trabajando en un ambicioso proyecto para confeccionar kits didácticos de historia para centros de infantil, primaria i secundaria.

El éxito de la estrategia viene avalado por los resultados. En 1998 el grupo manejó, en convenios de investigación unos 13 millones de pesetas. En 1999 fueron 20 millones, en el 2000 llevamos 25 millones y para el 2001 nos hemos propuesto un salto cualitativo para alcanzar de 100 a 300 millones en investigación. Todas las actividades realizadas por el Taller son absolutamente transparentes y se vehiculan directamente por la UB que en todo momento ha apoyado entusiásticamente la iniciativa. En estos momentos el Taller es uno de los grupos más potentes, desde el punto de vista económico, no sólo del ámbito de la didáctica, sino también de las humanidades y ciencias sociales en general. En este sentido constituye una experiencia piloto y un modelo que la UB puede utilizar para estimular a otros grupos de investigación en sectores aparentemente poco productivos.

Los buenos resultados económicos han permitido que el grupo se haya dotado de material informático y audiovisual de alta calidad; se han podido pagar becarios parciales y becarios a tiempo completo dentro de los programas UB. También nos hemos podido permitir el financiamiento de algunas investigaciones. En estos momentos estamos preparando la publicación de una revista internacional, de didáctica, patrimonio, turismo y cultura en general, sobre la Guerra Civil española, que se coeditará con partneriado anglosajón, probablemente norteamericano.

Para el futuro inmediato el grupo se plantea una presencia fija en el Parque Científico de la UB, la punta de lanza de nuestra universidad para conseguir un centro de investigación de excelencia y competitivo. Dicha presencia se hará probablemente a partir de la creación de una spin-off con una empresa de telefonía móvil o con una empresa de audiovisuales, para trabajar con nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica y la didáctica del patrimonio. Nuestro proyecto consiste en convertirnos en punto de referencia de las didácticas específicas y también de las disciplinas referentes y demostrar que existe futuro más allá de los estrechos márgenes del academicismo decimonónico o del gremialismo. Paralelamente estamos impulsando una red europea de didáctica del patrimonio a partir de centros virtuales de interpretación y que podremos culminar si obtenemos presencia en los proyectos Europa 2000. El objeto de estudio son los campos de batalla en Europa, la guerra en la historia y la educación por la paz. Objetos de estudio que por desdichado se abordan desde una perspectiva civil. Dicha red oficiosa por el momento comprende museos de Francia, Reino Unido, Dinamarca e Italia.

La Didáctica de las Ciencias Sociales es una ciencia punta en la sociedad postindustrial, con gran capacidad para transformar el presente, en la enseñanza y fuera de la enseñanza, en las industrias culturales. El futuro es nuestro...

En este sentido animamos a todos los miembros de la Asociación a contemplar el futuro con optimismo y nos brindamos a poner nuestra experiencia al servicio de cualquier inquietud para la potenciación del área.

5. ¿QUÉ SE PUBLICA?

a) Libros

ALBACETE, C.; CÁRDENAS, I.; DELGADO, C. (2000) *Enseñar y aprender la democracia*. Síntesis, Madrid.

BLAXTER, L.; HUGHES, C.; TIGHT. (2000) *Cómo se hace una investigación*. Gedisa, Barcelona.

CENTRO UNESCO de Cataluña (2000) *7 Coneixements necessaris per a l'educació*

COLECTIVO URDIMBRE (2000) *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. Diada, Sevilla.

DUCKWORTH, E. (1999) *Cuando surgen ideas maravillosas. Y otros ensayos sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Gedisa, Barcelona.

EQUIPO DE CAMBIO SOCIAL. EDUCACIÓN SIN FRONTERAS (2000) *Aprendiendo de los países en desarrollo. Materiales para aprender a leer la realidad de los países en vías de desarrollo. Textos y actividades..* Educación Sin Fronteras, Sevilla

GOODSON, I.F. (2000) *El cambio en el currículum*. Octaedro, Barcelona.

GRUPO ADUAR (2000) *Diccionario de Geografía Urbana, urbanismo y ordenación del territorio*. Ariel, Barcelona.

JARES, X.R. (1999) *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Editorial Popular, Madrid.

LLUCH, X. (2000) *Plural. Educación Intercultural 12/16*. Tàndem, Valencia.

LUQUE, A.; MOLINA, A.; NAVARRO, J.J. (2000) *Educación la tolerancia (una propuesta de trabajo)*. Diada, Sevilla.

MARTÍN, F. (1999) *La didáctica ante el tercer milenio*. Síntesis, Madrid.

POZO, J. I. y otros (1999). *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI, Madrid.

POZO, M. DEL (2000) *Currículum e identidad nacional*. Biblioteca Nueva, Madrid.

SANTOS, M. (2000) *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Ariel, Barcelona.

SANTOS GUERRA, M.A. (2000) *La escuela que aprende*. Morata, Madrid.

SHAGOURY, R.; MILLER, B. (2000) *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores*. Gedisa, Barcelona.

SILVEIRA GORSKI, H.C. (Ed.) (2000) *Identidades comunitarias y democracia*. Trotta, Madrid.

TORRE, S. DE LA; BARRIOS, O. (Coord.) (2000) *Estrategias didácticas innovadoras*. Octaedro, Barcelona.

b) Artículos y Revistas

Además de los artículos que se incluyen en los índices de revistas que hemos reproducido en las páginas siguientes, hemos encontrado interesantes los trabajos que se relacionan a continuación. Algunos de ellos son indicativos de monográficos que pueden ser consultados con mayor amplitud. Por otra parte, señalamos además, algunos trabajos publicados en soporte digital. Es la evidente llamada a que convirtamos "la red" en una ventana de obligada apertura para estar al día en todo cuanto acontece en el mundo educativo:

GOODMAN, J. (2000) Educación para una educación crítica. *Kikiriki* 55/56, 55-73.

KEMMIS, S. (2000). Aspiraciones emancipatorias en la era posmoderna. *Kikiriki* 55/56, 14-34.

MESA, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles* 70, 11-26.

MORIN, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. *El País Digital – Educación*.

PORLÁN, R. (2000). ¿Qué saben y qué deberían saber los alumnos de Primaria sobre el medio?. *Investigación en la Escuela* 42, 5-15.

QUINQUER, D. (2000) La comprensión de textos históricos. *Aula* 96, 71-73.

RIVERO, A. (2000). Enseñando a los futuros maestros y maestras a enseñar Conocimiento del Medio. *Investigación en la Escuela* 42, 17-27.

TRAVÉ, G. (2000). Recursos para aprender a enseñar. *Cuadernos de Pedagogía* 294, 67-70.

YUS, R. (2000). ¿Por qué no encaja la transversalidad en nuestro sistema educativo?. *Aula de Innovación Educativa* 97, 71-76.

INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA 2000: ENTRE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, CULTURA AUDIOVISUAL Y ANÁLISIS DE CASO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Gabriel Travé González

No resulta fácil encontrar, al menos en nuestro país, publicaciones dedicadas a la divulgación de trabajos de innovación e investigación en el campo de las Didácticas Específicas y, menos aún, en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tampoco suele ser habitual la edición de este tipo de estudios en revistas especializadas en temáticas de carácter eminentemente generalista. Traemos por ello a las páginas del Boletín de la Asociación un resumen de lo publicado en el año 2000 por *Investigación en la Escuela*.

Esta revista de difusión internacional del campo de la Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales posee una decidida vocación interdisciplinar, fruto de la colaboración de grupos de profesores que siguen creyendo en la necesidad de investigar en los distintos niveles de la enseñanza. Se reseñan en este caso los tres monográficos editados en este año, de los que se transcriben tanto las editoriales como el índice de los mismos.

E-mail: diada-editora@teleline.es

Sitio WEB: www.biblioandalucia.com

INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 40.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

Índice

- Las actividades y estrategias de enseñanza..

Un esquema de clasificación.

P. Cañal

- ¿Qué actividades de enseñanza utilizan los profesores en formación inicial y en ejercicio cuando planifican unidades didácticas de ciencias?

A. de Pro, O. Saura y G. Sánchez.

- La atención a la situación del mundo en la educación de los futuros ciudadanos y ciudadanas.....

D. Gil-Pérez, A. Vilches, R. Astaburuaga y M. Edwards.

- El desastre ecológico de Doñana: estrategias para la enseñanza del riesgo ambiental

S. Aguaded y L. Alanís

- Estrategias y actividades de enseñanza en Ciencias Sociales.

Análisis de caso

G. Travé y J.M. Cuenca

- Los animales que viven con nosotros.

Una experiencia en educación infantil

D. Romero

- Las actividades de elaboración y el trabajo con textos argumentativos en la construcción autónoma del conocimiento sobre metodología de investigación.

N. Becerra.

- Actividades de enseñanza y libros de texto...

R. Cintas

- Tradiciones pedagógicas, rutinas escolares y recursos informáticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

J. Romero

Editorial nº 40

La mayor parte de las innovaciones curriculares en nuestro país se desarrollan, podemos decir, como torbellinos de verano, que todo zarandea y poco afianza. Alimentadas por necesidades sociales, intereses administrativos y, otras veces, por modas corporativas, se suceden los periodos dedicados exclusivamente al estudio de unos u otros elementos curriculares de manera que, pasada la euforia inicial, se van dejando de lado sin que hayan tenido una repercusión significativa en la realidad del aula. Obsesiones que suelen dejar un poso de abundante literatura, escasa investigación y, sin duda, exiguas manifestaciones y logros en la práctica educativa.

A diferencia de otras profesiones, donde la innovación y la investigación científica y tecnológica proporcionan resultados que aconsejan cambios sustanciales, lo que se traduce en exigencias de actualización inmediata de empresas y trabajadores, en el campo educativo, por el contrario, los avances son lentos y sinuosos. Vivimos, pues, una profesión fuertemente anclada en prácticas obsoletas y apenas maquillada por la aparente modernidad que exhiben muchos de los nuevos, pero en el fondo, tradicionales textos escolares. No se trata de culpabilizar globalmente al profesorado o a las editoriales de tales males, sino más bien de poner de manifiesto determinadas carencias y logros en el proceso de formación inicial y permanente del profesorado (uno de los principales fundamentos de cualquier cambio curricular), en la práctica de enseñanza que cada uno de nosotros desarrolla en el aula y en los materiales y recursos didácticos que utilizamos, pues todo ello es necesario si se quiere evaluar con realismo la situación actual de la enseñanza y contribuir a que lleguen a asentarse y afianzarse algunas de las aportaciones valiosas de la innovación y la investigación didáctica.

Podemos preguntarnos, por ejemplo, ¿qué ha quedado de las estrategias y las actividades de clase desarrolladas al calor de las escuelas de verano y los movimientos de renovación pedagógica?, ¿dónde se refugia hoy la preocupación docente por utilizar enfoques metodológicos innovadores?, ¿se han asentado en la práctica educativa de la mayoría de los centros educativos aspectos como la asamblea de clase o las estrategias de investigación? Después de la preocupación activista, tornada en vehemencia constructivista en los noventa o en la exaltación actual de las nuevas tecnologías, en una especie de huida hacia adelante, caracterizada por vastos discursos y contadas experiencias, ¿qué queda?, ¿se generan y consolidan nuevos perfiles teóricos y prácticos de la identidad profesional?

Éstas y otras preguntas han decidido al equipo de Investigación en la Escuela a afrontar uno de los temas de hondo calado para los colectivos innovadores de las últimas décadas: las estrategias de enseñanza y las actividades de clase que constituyeron el motor principal de aquella entusiasta reforma. Trascorridas dos décadas, vuelve a preocupar este tema que, como otros muchos, se cerró en falso quizás por falta de investigación y de divulgación, pero que, sin duda, conforma una parte fundamental del quehacer docente. Estamos convencidos de que, sin un estudio y conocimiento riguroso de las estrategias de enseñanza utilizadas en la práctica docente, es muy difícilmente abordable el cambio de las estrategias rutinarias que aún son hegemónicas en la dinámica de muchos de los centros educativos.

Es preciso para ello investigar y divulgar nuevamente estudios relacionados con los procesos reales de enseñanza que desarrollamos los profesores y, al mismo tiempo, facilitar el intercambio, la comunicación y el avance en la docencia e investigación de dichos procesos. En este sentido, el monográfico se ha configurado recogiendo, por una parte, algunas contribuciones que aportan esquemas teóricos y metodológicos que puedan ser válidos para caracterizar

y describir los procesos reales de enseñanza (lo que se aborda en los trabajos de Cañal y de De Pro, Saura y Sánchez) y, por otra, propuestas de cambio, tanto en el terreno del diseño y experimentación curricular como en el de la formación del profesorado; en esta línea se sitúan las aportaciones de Gil-Pérez, Vilches, Astaburuaga y Edwards en el ámbito de la formación permanente del profesorado y la de Becerra, en la formación inicial, mientras el trabajo de Agüaded y Alanís, junto al de Travé y Cuenca, se refieren a Educación Secundaria, y los de Cintas y Romero Tenorio a Educación Primaria e Infantil, respectivamente. La reflexión que realiza Romero Morante, por último, se centra en la valoración del uso de nuevos recursos en la práctica docente.

INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 41

CULTURA AUDIOVISUAL, CULTURA ESCOLAR.

- Alfabetizaciones en la escuela (hablar, pensar y escribir

a través de la televisión y el periódico)

P. Lacasa y otros

Educación y televisión en un nuevo proyecto educativo

J.M. Pérez Tornero

- "El Club de las Ideas": una revista audiovisual para

la innovación educativa

C. Rasilla

- La educación audiovisual a través de la creación de formatos

audiovisuales. Reflexiones y perspectivas

A. Arenas

- La prensa como instrumento didáctico para la

investigación y el aprendizaje significativo

J. Abad y M.F. Matarín

- Educación Audiovisual y radio escolar (Radio Eliot)

M. Nogales

- Internet y educación ambiental: una relación

controvertida

P. Cañal; C. Ballesteros y E. López

- Otras aportaciones Abriendo puertas. Los estudios de casos desde un enfoque

innovador y formativo

J.I. López Ruiz.

El monográfico que presentamos es una muestra de las posibilidades de establecer relaciones de colaboración entre medios y escuela, si somos capaces de entender que ni unos ni otros constituyen entornos autosuficientes y que la educación no es un monopolio de las escuelas. Todas sus contribuciones son muestra de una sensibilidad existente tanto entre los miembros de las comunidades educativas hacia el mundo de los medios como entre los profesionales de éstos hacia el mundo de la educación, y muestran algunos caminos de acercamiento por los que ambos entornos pueden hacer un camino conjunto. Los artículos que lo componen tienen diferente naturaleza y varían en su carácter más teórico o práctico, y en su perspectiva, según que miren el problema desde las instituciones educativas o desde los medios. Estos últimos son los más escasos en número aunque son significativos en su contenido. J.M. Pérez Tornero y C. Rasilla hacen sus contribuciones a partir de su conocimiento del medio televisivo. El primero aboga por un modelo de

cooperación entre las instituciones educativas y la televisión que abra las puertas de las escuelas a la televisión como objeto de estudio y como medio, al mismo tiempo que reivindica la función educativa de una televisión pública. C. Rasilla nos describe el recorrido y el funcionamiento de "El Club de las Ideas", una revista audiovisual emitida diariamente por la televisión andaluza que representa un ejemplo significativo de cómo la televisión puede funcionar como un vínculo entre profesores, instituciones educativas, padres y alumnos que difícilmente podría realizarse desde ninguna otra institución.

Las aportaciones desde la perspectiva escolar son más numerosas. El artículo de C. Borrego se centra en la alfabetización audiovisual y hace una revisión sobre algunos problemas que recorren la historia del movimiento de la educación mediática: por una parte, la tensión entre las tendencias defensivas frente a los medios y las democratizadoras que ven en ellos vías de introducir el conocimiento mediático de los alumnos en el currículum escolar; por otra parte los diferentes modos de entendimiento de los medios y las "múltiples alfabetizaciones audiovisuales" que se derivan de ellos. P. Lacasa y sus colaboradoras nos ofrecen un trabajo de investigación basado en la observación etnográfica de un taller de escritura en un centro escolar en el que niños y niñas, desde su papel de "críticos de los medios", aprenden a escribir noticias sobre la televisión que después se publicarán en un periódico de la ciudad. El artículo nos ofrece importantes reflexiones teóricas sobre las posibilidades de educar sujetos alfabetizados mediante el uso de] lenguaje oral, escrito y audiovisual. El monográfico incluye también otras contribuciones que proceden de la práctica educativa escolar y universitaria. A. Arenas, J. Abad y M.F. Matarín, y M. Nogales nos presentan distintas experiencias que sitúan a los alumnos en el papel de productores de medios. A. Arenas nos habla de su largo recorrido profesional enseñando a los estudiantes a elaborar periódicos, programas de radio y de televisión, y del marco creado por la LOGSE para la enseñanza de los medios. J. Abad y M.F. Matarín proponen el uso de la prensa en la escuela como un medio de investigación escolar y como un eje de transversalidad, y M. Nogales nos presenta el funcionamiento de una emisora de radio escolar en un colegio público de un pueblo de Sevilla. En el artículo de R Cañaj y colaboradores se plantean las posibilidades de Internet como un fondo de conocimiento que puede facilitar a profesores y alumnos universitarios información acerca de] medio y de la problemática ambiental.

El monográfico sólo es una primera aproximación a una problemática significativa que merece ser explorada desde otros ángulos y contada por más voces. Cuestiones como el momento en que se encuentra la educación mediática en la enseñanza obligatoria tras la implantación de la LOGSE, su relación con las distintas áreas curriculares, su papel en una enseñanza que vaya más allá de la fragmentación curricular, la confluencia de la investigación educativa y de la investigación sobre los medios y audiencias y el desarrollo de espacios educativo-mediáticos, son cuestiones en las que habría que seguir profundizando. Este número sólo representa un primer paso en el abordaje de un campo que no es ajeno a las preocupaciones de *Investigación en la Escuela*.

CON-CIENCIA SOCIAL, UNA REVISTA PARA LOS PROFESORES Y PROFESORAS INTERESADOS POR UNA DIDÁCTICA (CRÍTICA) DE LA GEOGRAFÍA, LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Francisco F. García Pérez

F. Javier Merchán Iglesias

(Grupo I.R.E.S. Sevilla)

La revista **Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales** surge por iniciativa de una serie de grupos de innovación que, desde hace años, han creído en la posibilidad de hacer una enseñanza de las ciencias sociales con un enfoque crítico y, al mismo tiempo, posible, manteniendo esa necesaria utopía que nutre los proyectos transformadores. Desde 1991(en Salamanca) algunos grupos y colectivos innovadores empezaron a reunirse, en principio, para intercambiar y debatir las posibilidades de concretar proyectos de trabajo en el marco del nuevo sistema educativo, que entonces comenzaba a concretarse. De ahí surgió una dinámica que fue dando lugar a encuentros anuales (y luego bianuales), de los que fueron saliendo diversas aportaciones (publicadas en sucesivos libros de actas) que proponen y defienden una didáctica crítica de las Ciencias Sociales. A partir del encuentro de Sevilla en 1995 se planteó la necesidad de mantener esta iniciativa de una forma más estable estableciéndose una federación de grupos con el nombre de *Federación Icaria*, o *Fedicaria*. A esta federación pertenecen los colectivos: Asklepios (de Cantabria), Aula Sete (de Galicia), Cronos (de Salamanca), Ínsula Barataria (de Aragón), Pagadi (de Navarra), Clío (de Islas Canarias), Gea-Clío (de Valencia), Germanía-Garbí (de Valencia), I.R.E.S. (de Sevilla), Ítaca (de Córdoba) y otros colegas (de la Plataforma Crítica Asturiana, de Aragón, de Huelva, etc.) a título personal. Asimismo, se decidió establecer una plataforma de difusión más amplia y estable, que sería la citada revista anuario.

Esta revista se empezó a editar (por editorial Akal) en 1997, con un enfoque y unos contenidos que no suelen ser habituales en las publicaciones didácticas al uso: fuerte sentido crítico (y autocrítico) en los diversos artículos, amplia extensión (en torno a 250 págs.), temas del año con varios artículos, análisis en de la obra de un personaje relacionado con la educación, con entrevista incluida, reseñas en profundidad a modo de pequeños artículos, etc.). Desde entonces se han publicado los siguientes números:

Nº 1 (1997):

Editorial: Presentación de Con-Ciencia Social.

I. Tema del año: Libros de texto y materiales curriculares.

II. Pensando sobre... La obra de Josep Fontana.

III. La enseñanza en: Gran Bretaña (la Historia).

IV. Informaciones y noticias.

V. Reseñas y críticas de libros.

Nº 2 (1998):

Editorial: El debate de la Historia.

I. Tema del año: Constructivismo o constructivismos: epistemología, psicología y didáctica de las Ciencias Sociales.

II. Pensando sobre... La sociología crítica de la educación en España: la obra de Julia Varela.

III. La enseñanza en: la Alemania unificada (la Historia) y Gran Bretaña (la Geografía).

IV. Informaciones y noticias.

V. Reseñas y críticas de libros.

Nº 3 (1999):

Editorial: 1998: Los dominios de la Historia de anticuario.

I. Tema del año: Ideas y tradiciones para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales.

II. Pensando sobre... La obra de Valeriano Bozal.

III. La enseñanza en: Francia (la Historia según Suzanne Citron).

IV. Informaciones y noticias.

V. Reseñas y críticas de libros.

El número 4 aparecido en octubre (y editado por Díada Editora; que ya viene editando desde 1987 la revista *Investigación en la Escuela* y que seguirá editando *Con-Ciencia Social*) presenta un especial interés en la actual coyuntura educativa. Su contenido es el siguiente:

Nº 4 (2000):

Editorial: La cultura crítica y el peso de las historias.

I. Tema del año: Nacionalismos y enseñanza de las Ciencias Sociales. (Un tema tratado sin rehuir la polémica, con tres interesantes artículos, en uno de los cuales debaten los historiadores-pensadores Borja de Riquer, Isidoro Moreno y Aurelio Arteta).

II. Pensando sobre... La obra de Juan Delval.

III. La enseñanza en: Argentina.

IV. Informaciones y noticias.

V. Reseñas y críticas de libros.

Una revista de estas características puede resultar, por tanto, de gran interés para los profesionales de la Didáctica de las Ciencias Sociales y para los enseñantes en general (tanto personalmente como para los respectivos departamentos). La suscripción personal, durante este año, vale 1.920 ptas., mientras que la de instituciones (como los centros escolares, departamentos, bibliotecas, etc.) 2.400 ptas. Para ello pueden enviarse los datos personales, la dirección para recibir la revista y la cuenta bancaria (con los datos completos), en una hoja firmada, a: Díada Editora: Ronda del Tamarguillo, Edif. Rocío Sur 1, portal 7, 11-2. 41013 Sevilla. También se puede realizar la suscripción por teléfono (Tfno. de Díada: 954239056) o a través de correo electrónico (diadaeditora@teletel.es). Los números atrasados se pueden conseguir asimismo a través de Díada Editora a 500 ptas. el ejemplar.

Sevilla, noviembre de 2000

6. NOTICIAS.

CONGRESO PEDAGOGÍA 2001: ENCUENTRO POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES

Consuelo Domínguez Domínguez.

Universidad de Huelva.

Durante los días del 5 al 9 de febrero del 2001 se desarrollará *el Congreso Pedagogía 2001. Encuentro por la unidad de los educadores* en La Habana. El inicio del nuevo siglo, que coincide con el advenimiento del nuevo milenio concita de forma natural a profundizar en las más variadas reflexiones sobre el futuro del mundo. En particular, los retos impuestos a la humanidad por el vertiginoso desarrollo de la ciencia y la tecnología, en los más diversos campos, hacen que el siglo XXI se vislumbre como el siglo de la educación. La celebración del Congreso *Pedagogía 2001* coincide con el inicio de esta nueva era. La América Latina entra en ella con problemas aún no resueltos en el campo de la educación, que deben ser solucionados para que sus países puedan enfrentar los retos actuales y futuros.

Pedagogía 2001, por tanto, está llamada a reflexionar sobre qué nos ha dejado el esfuerzo educacional realizado hasta el presente y cuáles han de ser las estrategias y alternativas que permitan una perspectiva educacional más avanzada y efectiva. El encuentro dará continuidad histórica a los que le han antecedido, manteniendo su propósito de propiciar el más amplio intercambio científico pedagógico entre sus participantes. Permitirá conocer resultados investigativos notables en la actividad educacional y presentar experiencias de avanzada y prácticas pedagógicas que reflejen el quehacer cotidiano de maestros, profesores y especialistas de la educación.

Este evento, que se llevará a cabo en el Palacio de Convenciones de La Habana, está auspiciado por Los Ministerios de Educación y Educación Superior de la República de Cuba y coauspiciado por la UNESCO, la UNICEF, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Asociación de la Televisión Iberoamericana (A TEI), el Convenio Andrés Bello, la Asociación de Educadores de América Latina y del Caribe (AELAC) y la Confederación de Educadores Americanos (CEA).

PROGRAMA GENERAL

Cursos pre evento (5 de febrero)

Cursos paralelos al evento (6 al 8 de febrero)

Apertura (5 de febrero)

Actividades científicas del Congreso: conferencias especiales, simposios y dentro de estos, conferencias temáticas, mesas redondas paneles, talleres, teleconferencias y pósters. Visitas a centros educacionales, presentación de grupos artísticos, proyección de videos y documentales didácticos y gala Cultural, Clausura y fiesta de despedida.

PROGRAMA CIENTÍFICO:

Con la finalidad de posibilitar que el intercambio científico pedagógico entre los participantes se pueda desarrollar al más alto nivel, el Programa Científico del evento prevé la presentación de trabajos o intervenciones en ocho simposios en que será organizado el evento. También se impartirán tres conferencias especiales. Tanto estas como las que se presentarán en los correspondientes simposios, serán desarrolladas por destacadas personalidades de la ciencia y la cultura nacional e internacional.

Las conferencias especiales tratarán sobre los siguientes aspectos:

La educación en Cuba.

La educación universitaria en Cuba: retos y perspectivas

La política exterior de la Revolución cubana.

Los simposios proyectados son los siguientes:

Humanismo y formación en valores.- un imperativo para la educación.

Calidad de la educación.- realidades y aspiraciones.

Formación de personal docente y políticas educativas.

Didáctica de las Ciencias en el nuevo milenio:

Didáctica de la Historia, las Lenguas y las Artes: una defensa de nuestra identidad.

Formación de técnicos y profesionales competentes.- un futuro deseable.

Sociedad, familia, escuela.- educar para la vida en común.

Ciencias Pedagógicas e investigación educativa.

Otros temas que se abordarán giran en torno a: la escuela, la comunidad y la familia en la formación de valores; calidad de la educación.- principales problemas y el uso de indicadores en el abordaje de estudios integrales; concepción y experiencia cubana sobre la formación de docentes; la cultura del profesor ante el nuevo milenio; la enseñanza de las ciencias.- logros, problemas y posiciones teóricas fundamentales; la didáctica de las Ciencias Informáticas aplicada a la enseñanza de las ciencias; didáctica de las humanidades; perspectivas integradoras de la enseñanza de la Historia en nuestros países; contribución de la enseñanza de las lenguas y la literatura al desarrollo de nuestra identidad; la educación artística en la escuela; economía globalizada e informática, sostén de la revolución tecnológica; ¿qué hacer con la formación profesional?; la educación continua de los trabajadores.- un desafío del siglo XXI; desarrollo sociocultural de la infancia, la adolescencia y la juventud; educación y salud; la mujer cubana en el desarrollo educativo; el deporte en la educación ante los retos del nuevo siglo; significación y perspectivas para la educación en el nuevo milenio y la investigación en el ámbito educativo. Para mayor información dirigirse a zosima@palco.get.cma.net.



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

Edición a cargo de: J. Estepa, C. Domínguez, G. Travé, J. M^a Cuenca y Leonardo Alanís (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.